برنامج قائم على اللسانيات التربوية؛ لتنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية، والفاعلية الجمعية لدى الطالبة معلمة الطفولة.

د. نجلاء أحمد المحلاوي

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة الإسكندرية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على اللسانيات التربوية؛ في تنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية، والفاعلية الجمعية لدى الطالبة معلمة الطفولة، في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، واستُخدِم في بحث مشكلة الدراسة " المنهج المختلط " mixed method"؛ إذ استخدمت أساليب تجمع بين المنهجين: النوعي، وشبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياسين: قبلي، وبعدي؛ فضلا عن استخدام المنهج الوصفي. وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار تمكن الطالبة من محتوى المادة العلمية للبرنامج، ومقياس معتقدات الفاعلية الجمعية، وبطاقة ملاحظة، وصحائف التفكر، بالإضافة إلى المقابلات: الفردية والجماعية.

وقد طُبِّق البحث على عينة قِوامها (٥٦) طالبة من طالبات الفرقة الثانية وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٢١م – ٢٠٢٢م)، وامتد التطبيق إلى الفصل الدراسي الثاني. وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$)، وكذلك عند مستوى($a \leq 0.01$)؛ وبحجم تأثير كبير (٠.٧٩٨٨) للجانب المعرفي للبرنامج، كما تبين وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.0 5$) & ($a \leq 0.01$) بين متوسطي درجات طالبات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس الفاعلية الجمعية؛ لصالح القياس البعدي، وبحجم تأثير كبير، بلغ (٠.٨٩).وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا عند نفس المستويين بين متوسطي درجات طالبات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لأداءات الطالبات في بطاقة الملاحظة؛ لصالح القياس البعدي، وبحجم تأثير كبير، بلغ (٠,٩٨).

الكلمات المفتاحية:اللسانيات التربوية/ الفاعلية الجمعية /الكفايات / معلمة الطفولة / الفاعلية لجمعية / إستراتيجيات تعليم اللغة في رياض الأطفال.

Abstract

The study aimed at investigating the impact of a program based on educational linguistics in developing the competencies of designing Arabic language teaching situations, and the collective efficacy of the kindergarten student teacher.

The mixed method design was used in researching the problem, combining both qualitative and quasi-experimental with the one group pretest-posttest design. Moreover, the descriptive method was used in presenting relevant studies and writings, and in the analysis and interpretation of results.

The research was conducted on a sample of (56) female students and. The application was in the first semester of the academic year (2021-2022), and it extended to the second semester.

Results proved that there was a statistically significant difference at ($a \leq 0.05$), as well as at ($a \leq 0.01$), and this means that the proposed program had an impact on the development of the cognitive aspect of the competencies necessary to design the situations of teaching Arabic among the study group, with a large effect size of (0.7988)

The same in collective efficacy in favor of the post administration, with a large effect size of (0.89), and in the students' performance in the observation sheet, with a large effect size of (0.98).

Keywords: educational linguistics, competencies, kindergarten teacher, collective efficacy, language teaching strategies in kindergarten.

مقدمة:

تعد العناية بتربية الطفل في مرحلة رياض الأطفال أحد المعايير الرئيسة التي يُقدر في ضوئها مدى تقدم المجتمعات؛ بوصفها مرحلة حاسمة في حياة الطفل؛ تُبني فيها شخصيته، وتتكون قيمه ومفاهيمه، وتتشكل تفضيلاته، وميوله.

وتروم مؤسسات رياض الأطفال إلى تنمية شخصية الطفل في جوانبها كافة؛ ويأتي الجانب اللغوي في أولياتها؛ لأنه أساس نموها جميعا؛ فاللغة وسيلة التواصل بين الطفل وعالم الكبار، وهي أداة التفكير، وبناء المعارف. وإذا ملك الطفل ناصية لغته القومية؛ كانت ردءا لهويته، من خطر التعايش مع لغات أجنبية متعددة، ذات اتجاهات وقيم مختلفة.

ولما كانت مواقف التعلم اللغوي في رياض الأطفال وسيلة التربية لتحقيق ذلك؛ فإن تصميمها: تخطيطا، وتنفيذا وتقييما يتطلب بالضرورة معلمة تمتلك كفايات تمكنها من تحقيق أهداف التربية اللغوية للطفل.

ولذا عنيت كتابات عدة بإبراز دور معلمة الطفولة في تحقيق أهداف التربية اللغوية للطفل؛ فقد أوصت الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار(**NAEYC**) **National Association for the education for young children**، بأن يتوافر لدى معلمة الطفولة تصورات، ومعارف ومهارات مميزة في مجال تعليم الطفولة؛ وهذا– بدوره – سيمكنها من التفاعل على نحو أكثر إيجابية، وتصميم خبرات لغوية أكثر ثراء، وبيئات تعلم مجودة. **(https://www.naeyc.org: standard:6)**

وأشارت وثيقة المعايير القومية الأكاديمية القياسية لقطاع كليات رياض الأطفال إلى الدور المهم الذي تؤديه خريجات هذه الكليات؛ ومن ثم المعايير العامة التي تضبط أداءهن، ومنها أن تكون الخريجة قادرة على فهم مبادئ اللغة القومية، وآدابها، ونظريات علم النفس والتربية، وأسس تهيئة الطفل لتعلم المفاهيم المختلفة. **(الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ١٥– ١٩).**[١]

[١] يجرى توثيق المراجع في الدراسة الحاضرة؛ وفقا لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) في إصداره السابع؛ مع الالتزام بالأسماء ثلاثية وفقا للترتيب: (الاسم، الأب، العائلة) في المراجع العربية.

وفي إطار العمل الذي اقترحه **ميلوي Meloy، وشاشنر Schachner (2019,10-20)** أكدا أهمية العناية بالنمو اللغوي، وتعلم الأطفال القراءة والكتابة؛ لأنهما وسيلتهم للتعبير عن الحاجات، والعواطف، والأفكار، وجعلهم قراء، وكتاب ناجحين؛ وعليه اقترحا خمس كفايات رئيسة يجب أن تتمكن منها معلمة الروضة كان من بينها: استخدام الممارسات والأنشطة الداعمة لنمو الطفل: المناسبة لعمره، وخصائص ثقافته، وضرورة فهم طبيعة النمو اللغوي ، وتعلم اللغة لدى الصغار الذين يتحدثون لغة واحدة أو متعددي اللغات، وإستراتيجيات تحقيق ذلك كله.

وذكر **علي عبد العظيم سلام (٢٠٢٢.أ، ٨٩)** أن الجمعية الدولية لمعلمي اللغة الإنجليزيةThe national council of teacher of English أصدرت بيانا ضمنته قائمة بما يجب أن يكون عليه معلمو فنون اللغة للأطفال من حيث: معارفهم، وقدراتهم، ومهاراتهم، وجعلت هذه القائمة معيارا يُقبل في ضوئه- أو يرفض- من يتقدم للعمل في تدريس فنون اللغة للأطفال.

ومن هنا جاء وعي معلمة الطفولة بأسس تعلم لغة الطفل وتعليمها من الأهمية بمكان؛ لأنه أمر لا يمكن تركه للمحاولة والخطأ، أو الاجتهادات الفردية؛ فيجب أن تتبع ممارساتها الصفية من أسس تربوية، لغوية، علمية؛ وتواكب – في الوقت ذاته- التوجهات العالمية في تعلم اللغة وتعليمها.

وتأتي اللسانيات التطبيقية في صدارة المجالات التي يمكن أن نستمد منها كثيرا من مبادئ تعليم الطفل اللغة في رياض الأطفال؛ إذ تشير كلمة" تطبيقي" كما ذكر حلمي خليل (٢٠٠٣، ٧٣) أنها لا تسعى إلى دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها؛ وإنما تسعى إلى أهداف عملية نفعية شأنها في ذلك شأن جميع العلوم التطبيقية.

وأضاف **عبده علي الراجحي (٢٠٠٤، ١٥)** أن علم اللغة التطبيقي، أو اللسانيات التطبيقية ليس تطبيقا لعلم اللغة، وليست له نظرية في ذاته؛ وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، وإن فرعا واحدا يكاد يغلب على علم اللغة

التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية سواء لأبنائها أم للناطقين بلغات أخرى هو المعني ب " تعلم اللغة وتعليمها".

وفي هذا الصدد- أضاف - **على آيت أوشان (٢٠١٤، ١٤ :١٦)** أن عملية التعليم/ التعلم لا تنهض فقط على تدريس المحتويات(المعرفة)؛ بل إن هناك مسائل أخرى ترتبط بالمعلم، والمتعلم، والطرائق، والكفايات المستهدفة، والمحيط الذي تجرى فيه؛ وعليه فاللغة ليست مادة تعليمية فحسب؛ ولابد – عند تعليمها- أن نركز على إجابة سؤالين رئيسين هما: ماذا نعلم، وكيف نعلم؛ أي كيف نكيف محتويات المعرفة اللسانية مع طرائق التربية، وحاجات المتعلم: اللغوية والنفسية والاجتماعية، وكيف نوظف النظريات اللسانية في مواقف تعليم اللغة.

وقد استقرت قناعات المتخصصين- كما تبين في عديد من كتاباتهم- أن اللسانيات التربوية مجال عابر للحدود بين التخصصات " transdisciplinary field "، وأنها لم تعد مجرد رفد من اللسانيات التطبيقية، وأكدوا دورها الفاعل في استثمار التوجهات اللسانية الكبرى لتوجيه: سياسات، وعناصر مواقف تعليم اللغة، أو معالجة مشكلاتها. **(Hornberger.N,2010, v) و(خالد حسين أبو عمشة،٢٠٢١، ٣٦) ، (السيد عزت أبو الوفا، ٢٠٢١، ١٠٨).**

ومهما يكن من أمر؛ فالتوجهات المعاصرة في التعلم والتعليم –لا تُثمن- من دون معلم واع فاعل، لديه قدر عال من الحماسة، والثقة بالنفس، ورؤية إيجابية لإمكاناته، وقادر على توظيفها في مواقف التعلم/ التعليم؛ أي لديه قدر عال من الفاعلية الذاتية.

ولما كان العصر الحالي بمتغيراته، ومطالبه يدعونا غير مرة للتشارك، ويثمن جهود الفريق؛ بوصفها الأكثر تنظيما، وثراءً، وتنوعا؛ فقد سعت الدراسة الحاضرة إلى تنمية الفاعلية الجمعية عند الطالبات المعلمات؛ فالرؤية الإيجابية للإمكانات، ووجود مرجعية جمعية مشتركة تخطط لتحقيق الأهداف، والآمال، والتطلعات هو مناط دعوات من التربويين وغيرهم اليوم.

فقد أشار كل من **Kapat قباط، Sahin وشاهين، و Kara كارا ((2, 2022**)إلى أن " الفاعلية الجمعية " مفهوم جديد نسبيا في الكتابات التربوية، وتعني معتقدات أعضاء

مؤسسة ما نحو قدراتهم على تخطيط المهمات وتنفيذها على أكمل وجه؛ تحقيقا للأهداف المنشودة، وهذه المعتقدات ترتبط ارتباطا وثيقا بتصورات المعلمين عن ذواتهم، كما أنها تؤثر – على نحو غير مباشر– في طلابهم؛ لأنهم يشعرون من خلال تفاعلاتهم داخل الصفوف بدرجة إيمان معلميهم بكفاءاتهم وإمكاناتهم.

ومن هنا عنيت عديد من الكتابات – حديثا– بالفاعلية الجمعية مثل: دراسات: **جودارد (Goddard,2000)** الذي وضح من خلال دراسته معنى الفاعلية الجمعية، وأساليب قياسها، وأثرها في الإنجاز الأكاديمي للمتعلم. **و لي، وزانج، وين Lee& Zhang& (Yin,2011)** الذين أجروا تحليلا متعدد المستويات عن أثر مجتمع التعلم المهني، ومستوى الثقة بين المعلمين وزملائهم والفاعلية الجمعية في تحديد درجة التزام المعلم نحو الطلاب. **وجراي (Gray,2017)** الذي بحث في دور الثقة، والفاعلية الجمعيتين، وتمكين القيادة المدرسية في تحديد مستوى الفاعلية الكلية للمدرسة. و **أرسلان** (Arsalan,2017) الذي وضح دور الفاعلية الذاتية بوصفها مؤشرا للفاعلية الجمعية لدى الطلاب المعلمين، **و فويلكيل وكريسيبيلس (Chrispeels ،Voelkel,2017)** اللذان بحثا في العلاقة بين مجموعات التعلم المهنية، والفاعلية الجمعية للمعلمين، **وجودتي وفيوتي وبرونو، وكونفرسو Guidetti & ،Viotti & Bruno& Converso,2018)**، الذين درسوا العلاقة بين الفاعلية الجمعية ومعتقدات الكفاءة الذاتية. و **(الشيماء السيد محمد، ٢٠١٩)** التي سعت إلى تنمية الفاعلية الجمعية لطلاب الدبلوم العام من خلال برنامج قائم على دراسة الدرس"Lesson Study"، وتشو **(Zhou,2019)** الذي عني بالبحث في الفاعلية الجمعية للمعلمين من حيث: طبيعتها، وتأثيرها على بيئة العمل ، **وسكالفيك و سكالفيك Skaalvik& Skaalvik,2019)** اللذان درسا علاقة الكفاءة الذاتية والفاعلية الجمعية للمعلمين ببعض المتغيرات في بيئة العمل مثل: متطلبات المهنة والشعور بالانتماء، **و هانج ، و واسونجا (Hang& Wasonga,2021)**؛ اللذان بحثا العلاقة بين الفاعلية الجمعية وإنجاز الطلاب، وأوصيا بضرورة ألا يكون المعلمون جزءا من مدخلات بيئة التعلم فقط؛

ولكن يجب أن يشكلوا فريقا داعما للطلاب، يغرسون السلام النفسي، والتوقعات العالية لدى طلابهم.

وتظهر هذه الكتابات أهمية "الفاعلية الجمعية " ودورها في تشكيل الشخصية المهنية للطالبات معلمات الطفولة.

وفي ضوء ما سبق تسعى الدراسة الحاضرة إلى الإفادة من مبادئ اللسانيات التربوية في تنمية كفايات الطالبة معلمة الطفولة الخاصة بتصميم مواقف تعليم اللغة العربية، وفي معتقدات الفاعلية الجمعية لديها.

ومتغيرات الدراسة – **في حدود علم الباحثة**– لم تجتمع في دراسة سابقة؛ بل إن " اللسانيات التربوية" متغير– رغم أهميته الكبرى– ندر تناوله في بحوث تعليم اللغة لأبنائها؛ ولهذا كان سبب اختياره في هذه الدراسة.

الشعور بالمشكلة:

نبع الشعور بالمشكلة؛ من ثلاثة مصادر:

أولاً: الكتابات التربوية المعنية، وتوصيات الدراسات السابقة؛ وهي على النحو التالي:

أ- الكتابات والدراسات التي ثمنت دور اللسانيات، وضرورة توظيفها في مجال تعلم اللغة وتعليمها: ومنها:

- دراسة **(محمد بوزكري،٢٠٢٠)** التي أشارت إلى ضرورة استثمار النظريات اللسانية الحديثة؛ باعتبارها مدخلا أساسيا لتطوير تدريس اللغة العربية.
- دراسة **(خالد أبو عمشة، ٢٠٢١)** التي عززت دور اللسانيات المعاصرة، والتربوية منها بخاصة؛ وأكدت دورها في تحديد سياسة تعليم اللغة، والتركيز عليها، وفي حل المشكلات المصاحبة لعمليتي تعلم اللغة وتعليمها؛ من حيث فهم طبيعة دور المعلمين، وكيف يتعلم الطلاب، وعلاقة ذلك كله بالمناهج والنظريات.
- دراسة **(السيد عزت أبو الوفا،٢٠٢١)** التي أكدت أن حقل تعليم اللغات هو أهم مجال تعمل فيه اللسانيات التطبيقية؛ فلم يعد مقبولا أن ينظر معلمو اللغة

إلى تعليمها بوصفه فنا فحسب؛ يجيده كل موهوب، ويفشل فيه كل من لم تسعفه الموهبة؛ لأن تعليم اللغة صار علما قائما بذاته، يعتمد على كل ما هو جديد في اللسانيات.

ب- الدراسات التي تناولت دور معلمة الطفولة في تنمية الأداء اللغوي للأطفال:

- ومنها دراسة **(عزيزة خضير اليتيم، وأحمد حمد الصانع، على محمد الكندري،٢٠٠٦)**، والتي أوصت بضرورة تنفيذ دورات مهنية لمعلمات رياض الأطفال؛ لتدريبهم على أسلوب سرد القصة؛ لأهميته في تنمية الأداء اللغوي للأطفال، فضلا عن استحداث مقرر مستقل بكليات المعلمين يتناول القصة من حيث سردها وفنيات تدريسها، ويكون إلزاميا على الطالبات معلمات الطفولة.
- ودراسة **(هالة حجاجي عبد الرحمن،٢٠١٠)** التي هدفت إلى تعرف واقع دور معلمة رياض الأطفال في إثراء اللغة المنطوقة للطفل، وأوصت بضرورة أن يكون اختيار الطالبة معلمة الروضة مدققا عند التحاقها بالدراسة الجامعية؛ بحيث يكون نطقها سليما، وتخلو لغتها من العيوب، وأن تشمل برامج تدريب معلمة الروضة إستراتيجية واضحة لتمكين الطفل من إتقان المهارات اللغوية المختلفة.
- دراسة **(رماز حمدي محمد إبراهيم،٢٠١٤)** التي هدفت إلى تعرف مدى توافر الكفايات المهنية لدى عينة من معلمات الروضة في ضوء وثيقة المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر، وصممت – في ضوء نتائج الدراسة – جدولا يضم الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال.
- دراسة **(هند محمود حجازي، ٢٠١٧)** التي أوصت بضرورة تدريب معلمات الطفولة على إستراتيجيات التدريس المختلفة مثل: الألعاب التعليمية، والتعلم التعاوني، ورواية القصة، وغيرها.
- دراسة **(آيات عبد الرحمن مصطفى، ٢٠١٩)** التي أوصت بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال؛ لتدريبهن على أساليب تنمية مهارات اللغة عند الأطفال.

- دراسة **(جيهان محمود البسيوني، وعاطف حامد زغلول، وآية محمد عبد الباقي جوده،٢٠٢٠)**، والتي أوصت بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمات الطفولة؛ لتنمية كفاياتهن في تدريس مهارات الاستعداد القرائي للغة الإنجليزية.
- دراسة **(ريم محمد بهيج فريد ،٢٠٢٠)** والتي هدفت إلى الكشف عن فعالية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية البصرية واللغوية لطفل الروضة، وأوصت بضرورة تضمين برامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة لخبرات تمكنها من توظيفه في تصميم النشاط اللغوي وغيره، وبضرورة عقد دورات لمعلمات الرياض؛ لتدريبهن على استخدامه كإستراتيجية تدريسية، فضلا عن تحويل الأنشطة التعليمية إلى نصوص إنفوجرافية.
- دراسة **(أميرة عبد العزيز الشلهوب،٢٠٢٠)** والتي هدفت إلى تعرف المواصفات المتطلبة لمعلمات الطفولة في المملكة العربية السعودية؛ في ضوء معايير NAEYC، والتي أوصت فيها أن تعنى برامج الإعداد ببعض المعايير التي تحقق الاعتماد الأكاديمي للروضة؛ مثل: ضرورة وعي المعلمة بطبيعة النمو والتعلم- واللغوي جزء منه- ومعرفة طرائق التدريس الحديثة التي تلائم مستويات الأطفال؛ فضلا عن تمكنها من استخدام مصادر التعلم ومواده؛ بما يحقق الأهداف المرجوة.

والرابط المشترك بين الدراسات السابقة هو تأكيد الدور المهم الذي تؤديه معلمة الطفولة في تنمية لغة الطفل، ومن ثم فالعناية بتدريبها قبل وفي أثناء الخدمة من ضرورات تجويد عمليتي التعلم والتعليم.

ثانيًا: الاطلاع على لائحة برنامج إعداد معلمة الطفولة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية: ففي مقترح اللائحة الداخلية للمرحلة الجامعية الأولى بنظام الساعات المعتمدة؛ وهي التي تطبق حاليا- قيد التجربة- وجدت عدة مقررات تعنى باللغة العربية مثل: علم لغة الطفل ،و المهارات اللغوية للأطفال، إستراتيجيات التعلم النشط في مجال التخصص، ومن المفترض – لائحيا- أن تقدم هذه المقررات نظرة متكاملة لتعليم اللغة في رياض الأطفال؛ إلا

أن الواقع لا يعكس ذلك؛ فالمقرران الأوليان يدرسان من قبل قسم اللغة العربية، ويدرس الأخير من قبل قسم المناهج وطرق التدريس، وبمطالعة المحتويات التي درسنها الطالبات بالفعل نجد أن المقررات الثلاثة لا تقدم صورة متكاملة عن طبيعة لغة الطفل، تعلمها، وإجراءات تعليمها؛ فضلا عن تغير محتوى المقررين الأولين في كل مرة يدرسان فيها للطالبات (**اللائحة الداخلية لكلية التربية جامعة الإسكندرية- نظام الساعات المعتمدة- ص ١٤٧: ١٥٨).**

ثالثًا: الدراسة الاستطلاعية: إذ أجريت مقابلات: فردية وجماعية على عدة فرق عقب انتهاء الاختبارات الشفهية لطالبات المستوى: الأول، والثاني، والفرقة الثالثة في مقررات طرائق التدريس والتدريس المصغر، وبعض الأنشطة العملية، وقد أظهرت المقابلات حاجة الطالبات المسيسة إلى تدريبهن على ممارسات تعليم اللغة؛ بوصفها أصل كل ممارسة تعليمية في رياض الأطفال، أما طالبات الفرقة الرابعة فقد ذكرن -بعد تدريس مقرر طرائق التدريس- أنهن كن بحاجة إلى فهم طرائق أساليب اللغة بصورة متكاملة؛ وليس مجرد موضوعات أو أفكار عامة عنها.

رابعا: مطالعة محتوى مقرر اللغة العربية لطفل الروضة 2.0؛ بمرحلتيها: الأولى والثانية، ودليل المعلم المصاحب له **(موقع وزارة التربية والتعليم المصرية: moe.gov.eg)**؛ فالمحتوى يخاطب عمليات تفكير عليا؛ كالملاحظة والمقارنة، والتحليل، وينمي عند الطفل مهارات بصرية، ولغوية ثرية ومتنوعة؛ وهذا بدوره يتطلب معلمة تستطيع أن تنمي مهارات الطفل من خلال عرض محتوى المادة والمناشط المصاحبة لها.

أسئلة الدراسة:

١- ما أسس اللسانيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في تصميم مواقف تعليم اللغة لطفل الروضة؟

٢- ما أبعاد الفاعلية الجمعية المراد تنميتها لدى الطالبات معلمات الطفولة؟

٣- ما أسس بناء البرنامج القائم على اللسانيات التربوية اللازم؛ لتنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة؟

٤- ما البرنامج القائم على اللسانيات التربوية؛ لتنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة؟

٥- ما أثر البرنامج القائم على اللسانيات التربوية في تنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة؟

٦- ما أثر البرنامج القائم على اللسانيات التربوية في تنمية أبعاد الفاعلية الجمعية لدى الطالبات معلمات الطفولة؟

حدود الدراسة:

١. التزمت الدراسة ما يدعم موقف التعلم/ التعليم اللغوي لطفل الروضة في ضوء اللسانيات التربوية في علاقتها باللسانيات النفسية والاجتماعية اللازمة لذلك؛ إذ إن التقاطعات البينية الموجودة بين اللسانيات التربوية وغيرها من فروع اللسانيات التطبيقية لا يمكن عزلها في أثناء وضع تصور عند صناعة مواقف تعلم اللغة، وتعليمها أو حتى توجيهها.

٢. اختيرت مجموعة الدراسة الحاضرة من طالبات شعبة الطفولة- الفرقة الثانية- نظام الساعات المعتمدة؛ لأنها- وفقا للائحة - في بداية عهدها بالتدريب الميداني؛ فيمكنها بالتالي تطبيق ما تدرسه في البرنامج، والاستفادة منه، كما أنهن الطالبات التي بدأ تطبيق مقررات لائحة الساعات المعتمدة عليهن؛ فالفرقتان: الثالثة والرابعة تنتميان للائحة القديمة.

٣. طُبِّقت الدراسة الحاضرة في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٢١م - ٢٠٢٢م)، وامتد التطبيق إلى الفصل الدراسي الثاني؛ ويرجع هذا إلى طبيعة البرنامج؛ إذ يرتبط بمقرر التدريس المصغر؛ الذي يمتد في الفصلين الدراسيين؛ حيث تدرس الطالبة في الفصل الدراسي الأول مرحلة التخطيط، على حين تدرس في الفصل الدراسي الثاني مرحلتي: التنفيذ والتقييم.

٤. تضمَّن البرنامج عشرة لقاءات نظرية وتطبيقية؛ صممت وفقا لنظام التعليم المدمج (فقد قدمت بعض اللقاءات النظرية عبر وسائل التواصل الاجتماعي مثل تطبيقي:

"Teams"، و"Zoom"، وعقدت اللقاءات الباقية، وجميع اللقاءات التطبيقية بالتفاعل المباشر في قاعات التدريس مع الطالبات، كما استخدم "**تيليجرام**" **Telegram**؛ لرفع مادة البرنامج والمحتويات الإثرائية، والعروض التقديمية، وقسمت الطالبات في أثناء فترة التطبيق إلى مجموعات صغيرة على "**Watts App**"؛ لسهولة التواصل وعدم التشتت مع مجموعة التطبيق الرئيسة.

هدف الدراسة:

تمثَّل هدف الدراسة الحاضرة في استخدام برنامج قائم على اللسانيات التربوية؛ لتنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية، والفاعلية الجمعية لدى الطالبة معلمة الطفولة.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تفيد هذه الدراسة كلاً من:

- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، وكليات الطفولة المبكرة في أقسام المناهج وطرائق التدريس المعنيين بالتدريس لطالبات شعبة الطفولة؛ بحيث يمكنهم الإفادة من البرنامج المقترح في تنمية كفايات الطالبات معلمات الطفولة الخاصة بتصميم مواقف تعليم اللغة لأطفال مرحلة الرياض.
- باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والطفولة؛ إذ يوجههم البرنامج إلى نقاط بحثية جديدة تتعلق بلغة الطفل، وتصميم مواقف تعليمها.
- مصممي برامج وتطبيقات تعليم اللغة لطفل الروضة؛ لما يمدهم به البرنامج من معلومات حول ممكنات الطفل اللغوية، ووسائل إثرائها وتنميتها.
- معلمات مرحلة رياض الأطفال؛ حيث يمدهن البرنامج بخلفية نظرية وتطبيقية يمكنهن الاسترشاد بها عند تصميم مواقف تعليم اللغة للأطفال: تخطيطا، وتنفيذا، وتقييما.
- الطالبات معلمات الروضة، إذ يمدهن بمحتوى نظري تطبيقي يمكنهن من تعليم مواقف اللغة العربية في مراحله الثلاثة: تخطيطا، وتنفيذا، وتقييما.

منهج الدراسة:

- اتبعت الدراسة " المنهج المختلط "mixed method"؛ إذ استخدمت أساليب تجمع بين المنهجين: النوعي، وشبه التجريبي في تطبيق برنامج الدراسة؛ فجاء التجريب؛ من خلال قياس أثر المتغير المستقل :" برنامج قائم على اللسانيات التربوية" على المتغيرين التابعين: الأول: "تنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية للطفل"&" والثاني: "الفاعلية الجمعية"؛ مما يتطلب الإعداد لتجربة الدراسة، وضبطها، وتنفيذها. أما المنهج النوعي فاستخدمت أدواته عند تطبيق البرنامج، وتقييم مدى تحقق نواتج التعلم المختلفة لدى الطالبة معلمة الطفولة منه، وسيرد هذا تفصيلا في إجراءات الدراسة.
- فضلا عن ذلك استخدم المنهج الوصفي التحليلي في الإطار النظري؛ لعرض الدراسات، والكتابات ذات الصلة، واستخلاص المبادئ والتطبيقات، وبناء الأدوات اللازمة للتطبيق، وكذلك في تحليل النتائج وتفسيرها.

أدوات الدراسة:

تطلب تطبيق برنامج الدراسة، والتحقق من أثره استخدام الأدوات الآتية:

- اختبار تمكن الطالبة معلمة الطفولة من محتوى المادة العلمية للبرنامج.
- مقياس معتقدات الفاعلية الجمعية للطالبة معلمة الطفولة في مواقف تعليم اللغة.
- بطاقة ملاحظة؛ لتقييم أداء الطالبات المعلمات في مواقف تعليم اللغة العربية في ضوء القائمة السابقة.
- صحائف التفكر الذاتي، والتي توزع على الطالبات عبر كل لقاء؛ لتدوين أفكارهم وانطباعاتهم عن محتوى موضوع التدريب.
- مقابلات فردية وجماعية ترسخ للتقييم التكويني، فضلا عن استخدامها في الدراسة الاستطلاعية سلفا.

مصطلحات الدراسة:

١. اللسانيات التربوية

اللسانيات كلمة ليست بالجديدة في الاستخدام العربي على عكس ما قد يعتقد البعض؛ فقد أطلق الفارابي في (إحصاء العلوم) على العلوم اللغوية اسم علوم اللسان، وأطلق أبو حيان النحوي على علوم اللغة علوم اللسان العربي، واستخدمه ابن خلدون في مقدمته.

وعرفها **خالد حسين أبو عمشة (٢٠٢١، ٣٥:٣٦)** بأنها رفد من اللسانيات التطبيقية تعنى بتعلم اللغة، وتعليمها لغة أولى، وثانية، وأجنبية؛ وبالإجابة عن بعض التساؤلات منها: ماذا يجب أن نعلم من اللغة؟ وكيف يجب أن نعلمه؟ فهي إذن تنظر في المحتوى الذي يقدم للمتعلم، كما تنظر في الطريقة التي تستخدم لتبليغ هذا المحتوى، وفي كيفية تطبيق المعلم لهذه الطريقة.

واتفق معه **(السيد عزت أبو الوفا،٢٠٢١، ١١٤)** فهي – في نظره– واحدة من أسيقة اللسانيات التطبيقية العامة المتفرعة عنها، فهي تهدف إلى الإفادة من حقائقها، ونتائج دراستها، وتطبيقه في مجال تعليم اللغات.

وتُعرف إجرائيا في الدراسة الحاضرة بأنها: رفد اللسانيات التطبيقية؛ الذي يعنى بدراسة عمليات اكتساب اللغة وتعلمها، والتخطيط لمواقف تعليمها، وكيفية تقديم المحتويات اللغوية، وطرائق تعليمها لطفل الروضة.

٢. تصميم مواقف تعليم اللغة

عملية متكاملة تبدأ من تخطيط مواقف تعليم اللغة لطفل الروضة وتنتهي بتقييم أدائه.

٣. الكفاية

عرفها **رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٦، ٣٣)** بأنها: " مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى لتحقيق هدف ما وأنها "مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها، العقلية والوجدانية والنفس حركية.

وتعرف في الدراسة الحاضرة بأنها:" مجموع المعارف، وأشكال الفهم، والمهارات، والاتجاهات التي تمتلكها الطالبة معلمة الطفولة، وتظهر من خلال تصميمها مواقف تعليم اللغة للطفل: تخطيطا، وتنفيذا، وتقييما".

وتقاس الكفاية في الدراسة الحاضرة وفقا لأبعاد ثلاثة:

- البعد المعرفي؛ ويعنى بمكتسبات الطالبة معلمة الطفولة من المعارف النظرية المتعلقة باللسانيات التربوية، وما يشتق منها من مبادئ تفيد في تصميم موقف التعلم/ التعليم اللغوي لطفل الروضة، وتقاس هذه المعارف باختبار تحصيلي؛ يتمم نتائجه تقييم الباحثة لمستوى معرفة الطالبة بمادة البرنامج من خلال جلسات التركيز" أو المجموعات البؤرية.
- البعد التطبيقي؛ ويعنى بأداءات الطالبة معلمة الطفولة في مواقف تعليم اللغة والتي تبدأ من التخطيط وتنتهي بتصميم أدوات تقييم أداء الطفل والتي تتسق – بدورها– ومبادئ اللسانيات التربوية.
- البعد الوجداني؛ ويعنى بموقف الطالبة المعلمة من مادة البرنامج التدريبي، والتي تقاس في الدراسة الحاضرة بأساليب عدة كمية ونوعية: مثل مقياس الفاعلية الذاتية، وأخرى نوعية مثل مدونات الطالبة، والمقابلات الشخصية التي ترصد انطباعاتها المرحلية بعد كل لقاء من لقاءات البرنامج.

٤. الفاعلية الجمعية:

وتعرف إجرائيا بأنها: تصورات الطالبات معلمات الطفولة نحو قدراتهن على تصميم مواقف تعلم اللغة: تخطيطا، وتنفيذا، وتقويما؛ بما يحقق أهداف التعلم، وتقاس بالدرجة التي يحصلن عليها في مقياس الفاعلية الجمعية الذي أعدته الباحثة في الدراسة الحاضرة، وتتمم نتائج درجات الطالبات في هذا المقياس بطاقة تقييم أدائهن المصممة من قبل الباحثة.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري للدراسة أربعة محاور رئيسة وذلك كما يلي:

أولا: كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة لطفل الروضة.

ثانيا: اللسانيات التربوية: طبيعتها، أهميتها، نظرياتها واتجاهاتها الكبرى ذات الصلة بتعليم اللغة للطفل، وعلاقتها بالمعارف اللسانية الأخرى.

ثالثا: إستراتيجيات تدريس اللغة في رياض الأطفال في ضوء اللسانيات التربوية.

رابعا: الفاعلية الجمعية: مفهومها، طبيعتها، أبعادها.

وفيما يلي تفصيل القول في المحاور السابقة:

أولا: كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة لطفل الروضة.[٢]

يُعد تصميم مواقف تعليم اللغة من أوليات أدوار معلمة الروضة؛ الأمر الذي أوجب – بدوره– عديدا من الكفايات اللازمة لتكوينها مهنيا؛ فتستطيع أداء مهمات هذا الدور على الوجه الأمثل وهي على النحو الآتي:

١) الوعي بطبيعة الاكتساب والفهم اللغويين:

يمارس الطفل –منذ صغره– فنا لغويا هو الاستماع؛ وهو أساس التلقي والتعلم، وعن طريقه يكتسب عددا من المفردات اللغوية، ومعانيها، واستخداماتها، ويتعرف على أوجه الاختلاف في أصواتها، وطريقة نطقها؛ فضلا عن التراكيب اللغوية المختلفة، وما تحمله الكلمات والجمل من أفكار ومفاهيم. **(هدى محمود الناشف، ٢٠٠٧، ٥٧)**

وذكر **نواري سعودي أبو زيد (٢٠١٢، ٧٧)** أن الأصل في اللغة المشافهة؛ بحكم أن اكتساب اللغة يأخذ طابعا شفهيا متدرجا أول الأمر، قبل أن تحل الكتابة – جزئيا– في بعض مواقف التواصل باللغة، ومن هنا حرصت اللسانيات على إعادة مكانة اللغة المحكية، وصار التعبير الشفهي مقدمة لازمة لاكتساب النسق اللغوي للسان المعين، والكتابة مشروطة به قوة وضعفا.

وعليه، فرق اللسانيون التربويون بين مصطلحين هما (الاكتساب)، و (التعلم)؛ فإذا كانت اللسانيات النفسية تعنى بثلاث عمليات رئيسة للغة؛ هي: الفهم، والإنتاج، والاكتساب؛

[٢] يتناول الإطار النظري كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة ذات العلاقة المباشرة بتعليم اللغة العربية؛ ولا يعني هذا تجاهل الكفايات العامة الرئيسة لتصميم موقف التعليم/ التعلم في مراحله الثلاث؛ فمكانها الجزء التطبيقي من برنامج الدراسة.

فاللسانيون التربويون يعنون بتعلم اللغة، وتعليمها، لا اكتسابها؛ وميزوا بين المصطلحين؛ فالاكتساب– في نظرهم– يحدث في الطفولة، على حين أن تعلم اللغة الأم هو استكمال وتنظيم ونسج على منوال عملية الاكتساب اللغوي التي مر بها الطفل قبل التحاقه برياض الأطفال؛ ومن هنا رأوا ضرورة استثمار هذه العملية عند تعليم الطفل اللغة نظاميا. **(يوسف ولد النبية،١٨١، ٢٠٢٠ –١٨٥).**

٢) **الوعي بخصائص لغة الطفل: ممكناتها وحدودها.**

يعد المتعلم العامل الأكثر حسما في تصميم مواقف التعلم/ التعليم اللغوي في رياض الأطفال؛ وذلك من حيث خصائص لغته النامية: ممكناتها وحدودها، وعلاقة ذلك كله بجوانب النمو المختلفة؛ من هنا كان الوعي بخصائص لغة الطفل: ممكناتها، وحدودها من أهم كفايات معلمته.

- **الخصائص العامة للغة طفل الرياض:**

ينتمي طفل الرياض –وفقا لبياجيه– إلى مرحلة ما قبل العمليات؛ التي يتسم النمو اللغوي فيها بتسارع خطواته؛ فالطفل على غير ما نتوقع يمتلك قدرات ذهنية، واستعدادات لغوية تمكنه من اكتساب اللغة والتواصل بها؛ فقد أشار **(Mcginnis,E&Goldstein,A,2003,3)** إلى أن ثمة تغيرا هائلا يحدث في كافة جوانب النمو، فالمهارات اللفظية والذهنية تنمو متسارعة؛ مما يمكن الطفل من السيطرة على سلوكه، وحل المشكلات، والتعبير عن أفكاره بدرجة أكبر، ويتغير نمط لعبه؛ من اللعب الموازي إلى الألعاب التفاعلية التعاونية التي يفضلها أقرانه أيضا ،و يبدأ في الشعور باحتياجات الآخرين، ويتعاطف معهم؛ بل و في التخطيط للمستقبل من عمر الخامسة.

وأوجزت **هالة حجاجي عبد الرحمن (٢٠١٠، ص. ٥٣)** بعض مظاهر لغة الطفل في هذه المرحلة؛ كتمركز لغته حول ذاته، وكثرة استخدامه أسماء الذوات، وتكرار الكلمات والعبارات.

وأكد **على عبد المحسن الحديبي، صالح عياد الحجوري، على محمد الغامدي (٢٠٢٠، ٤٠)** أن مرحلة رياض الأطفال هي مرحلة نمو اللغة؛ فالطفل

قادر على استخدام بعض الضمائر، وأدوات الاستفهام، والزمن الماضي، وبعض حروف الجر، وبعض الصفات؛ وباستطاعته تعرف أجزاء جسمه، وعلى الأشكال، ويعبر عن بعض أفكاره، ويسعى لتنفيذ ما وجه إليه من الكبار؛ فضلا عن قدرته على حفظ بعض سور القرآن الكريم.

ويمكن إيجاز بعض جوانب نمو الطفل لغويا فيما يلي:

- **النمو الفونولوجي:**

رأى **وليد السيد محمد (٢٠١٢، ٧٢-٧٣)** أن تعرف القافية، وأصوات البدايات، والوسط، والنهايات، ودمج الفونيمات، والقوافي الاستهلالية، من مهارات الوعي الفونولوجي التي تنمو مبكرا لدى الطفل والتي تجعله يدرك أن الحديث Speech يتألف من سلسلة من الوحدات الفردية Individual units.

والأطفال- وفقا لنتائج الدراسات- كما أكدت **(رشيدة العلوي كمال، ٢٠١٩، ١٤٤)** جاءوا إلى الحياة قادرين على تمييز خصائص فونيمات اللغة الطبعية للإنسان، وفي مرحلة قصيرة من عمره يفقد القدرة على تمييز الأصوات غير الموجودة في محيطه اللغوي؛ فالأنماط الصوتية في اللغة الأم تعمل مثل الجاذبات المغناطيسية فتشوه تصور المداخل القريبة منها لتجعلها مماثلة أكثر لنمطها.

- **النمو المورفولوجي:**

عددت **نشوة سمير على (٢٠١٠، ٢٦- ٢٩)** بعض المهارات المورفولوجية التي تظهر عند طفل الروضة في أثناء التواصل ؛ ومنها استخدام تراكيب المفرد، والجمع بينما لا يستطيع التعبير عن المثنى ، والتمييز جيدا بين المذكر والمؤنث ،كما أنه يدرك الحاضر قبل إدراكه للماضي والمستقبل؛ فيستخدم لفظ اليوم قبل إدراكه لمفهوم لفظ أمس وباكر، وحين يستخدم لفظ أمس فإنه يقصد به جميع الخبرات الماضية ،فضلا عن استخدامه بعض المشتقات من خلال لغته البسيطة كاسم الفاعل ،واسم المفعول، أما بالنسبة للمورفيمات الإعرابية فلا يصل مستوى نضجه إلى فهمها ؛ فلا يستطيع ضبط الكلام، أو الحكم على صحة العبارة لغويا ؛ وهذا طبعي ؛لأن التفكير المجرد لا يزال في طور النمو.

- **الدلالة والمجازات**

ذكرت **زينب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي (٢٠١٣، ٥٥)** أن الأطفال في هذه المرحلة يصعب عليهم ملاحظة المعنى المجازي وفهم الألغاز، والنكت القائمة على اللعب بالألفاظ.

ورأى **عبد اللطيف حني (٢٠١٥، ١٩٩)** أن اعتماد الطفل في هذه المرحلة على المحسوسات يجعله يميل للصور الملونة؛ فالنمط البصري للطفل يؤثر في ممارسته اللغة، وهو شرط رئيس لنموه اللغوي.

وألمح **محمد عبد الله القحطاني (٢٠١٦، ٧٢-٧٣)** إلى أن الطفل يميل في هذه المرحلة إلى اللعب الإيهامي التمثيلي؛ إذ يستنطق الجماد ويحادثه، ويفضل سماع القصص الخرافية، ويزداد رصيده اللغوي عن ألفي كلمة من الأسماء، والأفعال، والحروف.

٣) تحديد أهداف موقف التعلم اللغوي في ضوء تحليل المحتوى لبعدين (ثقافي / لغوي)

أكدت **(سارة عمر العبد الكريم، ٢٠١٥، ٢٤)** ضرورة توافر ثلاثة عناصر رئيسة في أي موقف للتعليم اللغوي هي: فهم اللغة المنطوقة، وإدراك الصوتيات، ومعرفة اللغة المكتوبة؛ فالطفل في هذه المرحلة الأولية من التعلم اللغوي في حاجة إلى تعرف الحروف الهجائية وأصواتها، وتركيب الكلمات، وتحليلها إلى أصواتها الأولية ومعانيها، بالإضافة إلى تركيب الجمل، ووظائف اللغة واستخداماتها، ومبادئ الكتابة.

ويتحقق ذلك بتحليل المحتوى المقدم للطفل إلى نمطين هما اللغوي، والثقافي؛ فالأول: يعنى بالظواهر، والمفهومات اللغوية المناسبة لعمر الطفل؛ على حين يعنى الثاني: الثقافي؛ بترسيخ الجانب القيمي، والمسؤول عن بناء الهوية اللغوية لديه؛ فالاتجاهات، والقيم، والآداب المتضمنة في الخبرات المقدمة للطفل مصدر ثري للمعلمة؛ وتترجم- بدورها- إلى أهداف الدرس الوجدانية.

وهذه الجوانب لا تلقن إلى الأطفال؛ لأنها لا تكتسب بالتلقين، وإنما يكتسبها الطفل ضمناً من خلال مواقف تعدها المعلمة لذلك؛ فقيمة (الصدق) مثلا يمكن أن يكتسبها الطفل من خلال قصة تروى عن شخصيات محببة لديه، أو موقف خُلقي تنفذه المعلمة بذكاء؛ ومنه،

ومن مثله، يتعلم الطفل القيم، ويتجنب نقائضها المذمومة، كما يتشرب عديد من مبادئ ثقافته العربية.

٤) اختيار إستراتيجيات تدريس اللغة، ومعززات تعلمها[٣]

فإستراتيجية التدريس في أبسط تصور لها هي مواءمة بين طبيعتين: طبيعة المتعلم، وطبيعة المادة المتعلمة **(حسني عبد الباري عصر، ١٩٩٣، ١٠٨)**.

وقد تناولت الكفايات الثلاثة الأولى هاتين الطبيعتين، ويأتي دور المعلمة هنا لاختيار الإستراتيجية المناسبة في ضوء ما عرفته عن طبيعة الطفل، والمحتوى المتعلم، وهي مهمة ليست باليسيرة؛ إذ تتعدد أنماط تعلم المتعلمين، وتختلف شخصياتهم، وخلفياتهم الثقافية، وتتعدد– في الوقت ذاته– المضامين الثقافية واللغوية في المحتوى المتعلم.

ويؤازر إستراتيجيات تعليم اللغة في رياض الأطفال– على اختلافها– عدد من معززات تعلم اللغة؛ وهي أدوات تدعم عمليات تعلم اللغة وتسهم بشكل غير مباشر في نمو مهاراتها، ولكنها لا تصنف ضمن الإستراتيجيات، وهي تلائم أنماط تعلم المتعلمين: السمعي والبصري، والحركي، ومنها: الصور، والرسوم، والإنفوجرافيك، والتصميمات البصرية (الخطوط والأشكال الهندسية)، والخرائط الذهنية، وخرائط المفهومات، والألغاز المصورة، والقصص: المصورة والرقمية، ومقاطع الفيديو التعليمية، والألعاب اليدوية.

٥) اختيار أساليب تقييم أداء المتعلمين.

وهي الكفاية الأخيرة عند التخطيط لمواقف تعليم اللغة؛ والغرض منها التحقق من بلوغ المتعلمين أهداف موقف التعلم/ التعليم، وهو مهمة ليست باليسيرة وبخاصة مع تطور عملية التقويم اللغوي في رياض الأطفال من الانتقاء والتصفية إلى فهم كفايات الطفل اللغوية، وتنميتها؛ فلم يعد الأمر مجرد قياسا للتعلم بقدر ما هو وسيلة لإحداثه.

---

[٣] آثرت الباحثة الجمع بين المسميين: "إستراتيجيات تعليم اللغة"، و" معززات التعلم اللغوي"؛ لأنه لا يمكن الفصل بينهما واقعيا، كما أن هناك الكثير من الأدوات التي لا يمكن إطلاق لفظ إستراتيجيات عليها، ولكنها تلعب دورا مهما في تعزيز تعلم اللغة، وسيجيئ الحديث عنها تفصيلا في كتاب الطالبة معلمة الطفولة.

بمعنى أن التقييم هنا يجب أن يحقق عدة أهداف منها: **(محمد فؤاد الحوامدة، ٢٠١٥، ١٠٠)**.

- ◊ الكشف عن حاجات الأطفال وميولهم، وقدراتهم واستعداداتهم اللغوية؛ لتقديم المعالجة العلاجية أو الإثرائية المناسبة.
- ◊ الحكم على درجة كفاءة الإستراتيجيات والأساليب التي تمارسها المعلمة في تنمية مهارات الاستعداد اللغوي للطفل.
- ◊ توزيع الأطفال في مجموعات متفاوتة في القدرات والاستعدادات؛ لتقليل المشكلات الناتجة عن الفروق الفردية.

ويظهر – من خلال العرض السابق لكفايات معلمة الطفولة اللازمة لتعليم اللغة– أن ممارسات تعليم اللغة في هذه المرحلة الفارقة من حياة الطفل في حاجة مسيسة إلى أساس علمي تركن له، وتهتدي به، وهذا هو ما سيتناوله الجزء التالي من الإطار النظري عن اللسانيات التربوية.

ثانيا: اللسانيات التربوية: طبيعتها، أهميتها، نظرياتها واتجاهاتها الكبرى ذات الصلة بتعليم اللغة للطفل وعلاقتها بالمعارف اللسانية الأخرى.

أ- طبيعة اللسانيات التربوية وأهميتها في تعليم اللغة:

عرف **محمود سليمان عبد ربه (٢٠١٢، ٩)** اللسانيات التربوية بأنه علم يدرس المحتوى اللغوي الذي يقدم للمتعلم: كما وكيفا، وإستراتيجيات التعليم/ التعلم التي تستخدم لتحقيق فهمه، وأساليب المعلم لتنفيذها، وتقويم الأداء اللغوي للمتعلمين وذلك لحل مشكلات تربوية، لغوية، ميدانية.

وأشار **عبد الوهاب صديقي (٢٠١٩، ٨٢)** أن اللسانيات هي ترجمة لمصطلح "Linguistique"وتعني الدراسة العلمية للغة.

وأكد كل من تروتزكي Trotzke & رانكين Rankin& وكبلر Kepler (2020,2) هذه الوجهة؛ فاللسانيات التربوية – في نظرهم– ليست علما جديدا؛ بل هي نقطة بينية يلتقي فيها علم اللغة مع علم التربية؛ فعلم اللغة تربوي في أساسه، ونحن حين نعنى –

مثلا- بمعرفة خصائص اللغة؛ فغرضنا توظيف ذلك في تطوير ممارسات تعليمها، أو معرفة كيف تُتعلم، وتُعلم.

ورأى **خالد حوير الشمس (٢٠٢١، ٣٢)** أنه علم يعنى بتعليم اللغات وتعلمها واكتسابها، معولا في ذلك على عدد من العلوم منها: اللسانيات العامة، وعلم النفس العام، وعلم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع، وعلم الاجتماع اللغوي، وعلم النفس التربوي.

وتُعرف إجرائيا في الدراسة الحاضرة بأنها: العلم الذي يعنى بدراسة عمليات اكتساب اللغة وتعلمها، والتخطيط لمواقف تعليمها، وكيفية تقديم المحتويات اللغوية، وطرائق تعليمها.

ووصف **هولت Hult (2010,20)** "اللسانيات التربوية" بأنها علم متجاوز التخصصات، عابرها؛ معبرا عن ذلك بكلمة "transdisciplinary" لا "multidisciplinary" ومشيرا إلى أن الأخيرة قد تعني وجود بعض الحدود والضوابط؛ فالأمر ليس جمع بين تخصصين أو إبراز بعض التقاطعات بينهما؛ ولكنه كيان جديد له خصائصه الموضوعية، وتوجهاته غير المحدودة.

وأكد عديد من الكتابات أهمية اللسانيات التربوية في مجال تعليم اللغات؛ فرأى **بن قطاية بلقاسم (٢٠١٠، ١٠)** إن تعليم اللغة لا يستقيم له أمر إلا إذا ارتكز على المنتوج العلمي للنظريات اللسانية، والنفسية، والاجتماعية إذ تسعى بدورها إلى إيجاد تفسير علمي لكثير من عوائق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي لدى المتعلم.

وألمح **علي أيت أوشان (٢٠١٤، ١٣)** أننا في حاجة مسيسة إلى بحوث تعتمد على اللسانيات التربوية؛ إذ تستجيب لما يشغل المعلمين، وتعنى بحاجات المتعلمين، وتسهم بنصيب وافر في تطوير مجال تعلم اللغة العربية وتعليمها، مستفيدة في ذلك مما تحقق من إنجاز في : اللسانيات العامة والنفسية psycholinguistic، والاجتماعية Socio- linguistic، والعصبية (Neurolinguistic) ، وباثولوجيا اللغات Language Pathology،واللسانيات الجغرافية Geographical linguistics، والتطبيقية Applied Linguistics، وديداكتيكا اللغات Didactics of languages.

واللسانيات التربوية – في نظره– تجيب عن عدة أسئلة أهمها: كيف يمكن الانتقال من المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي إلى المعرفة المدرسية ذات الطابع التعليمي؟، وكيف نكيف محتويات المعرفة اللسانية مع الطرائق التربوية وحاجات المتعلم: اللغوية، والنفسية، والاجتماعية.

وأضاف **عبد الوهاب صديقي (٢٠١٩، ٨١)** أن اللسانيات تؤدي دورا رئيسا في ميدان تعليم اللغات يتمثل في تذليل صعوبات تدريسها؛ وذلك بفضل التكامل بين عمل كل من: اللساني، والتربوي اللغوي؛ وعليه فإن المعلم يجب أن يمتلك عُدة بيداغوجية مستقاة من حقول معرفية؛ كاللسانيات، وعلم النفس المعرفي، والسوسيولسانيات، واثنوجرافية التواصل؛ مما يمكنه من تجاوز كثير من الصعوبات التي تحول دون تمكن المتعلم من الملكة اللغوية، وحل عديد من المشكلات ورصد أنسب الحلول العلمية لها.

واتفق معه **محمد بو زكري (٢٠٢٠، ١٢٩)** الذي رأى أن تجويد تعليم اللغة العربية يجب أن ينطلق من المرتكزات اللسانية، بل يجب أن تشكل اللسانيات حقلا مرجعيا رئيسا للمعلم؛ ومن هنا وجب الحرص على تمكين المعلمين من المعرفة اللسانية من خلال برامج تكوينهم، وإشراك اللسانيين في تأليف مقررات اللغة العربية في مراحل التعليم العام، فضلا عن ضرورة تجاوز طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد الحفظ، والتلقين إلى أخرى تتبنى شعار الكيف، وتستثمر المناسب من النظريات والرؤى اللسانية الحديثة.

ويظهر من خلال العرض السابق أن:

- "اللسانيات التربوية" أحد العلوم المنبثقة من اللسانيات التطبيقية.
- "اللسانيات التربوية" علم بيني متجاوز التخصصات؛ يمكن الاستفادة من أسسه، ومبادئه، ومعطياته في مواقف تعليم اللغتين: الأم، والثانية.
- تصمم مواقف تعليم اللغة في ضوئه بالجمع بين تطبيقات من علوم: النفس المعرفي، واللغة النفسي، واللغة الاجتماعي، والأنثروبولوجي، والتربية، وغيرها.

- للسانيات التربوية نظريات ومبادئ حاكمة لعمليات تعلم اللغة وتعليمها وهذا ما سوف نتناوله في النقاط الآتية.

ب- النظريات والمبادئ اللسانية الكبرى الموجهة لمواقف تعلم الطفل وتعليمه:

١) النظريات اللسانية الكبرى:

أسهمت هذه النظريات- بما قدمته من أفكار- نحو الاكتساب، والتعلم في توصيف موقف التعلم اللغوي لطفل الروضة ويمكن إجمالها فيما يلي:

- **السلوكيون:**

تعد النظريات السلوكية من أشهر النظريات التي عنيت بتفسير مواقف التعليم، كما أدلى بعض روادها بدلوهم في تفسير تعلم الطفل اللغة.

رأى السلوكيون أن اكتساب اللغة يتم بطريقة مشابهة لتعلم الاستجابات غير اللغوية؛ بالمحاكاة والترابط أو الاقتران، والإشراط، والتكرار، والتعزيز، وعليه فسروا التعلم اللغوي لدى الإنسان، والطفل بخاصة في ضوء مبدأ المثير والاستجابة. **(أكرم عادل البشير& وعيسى عودة برهومه ،٢٠٠٦، ١٠).**

وذكرت **هيفاء عبد الله البوعينين (٢٠١٠، ١٠)** أن سكنر فسر في ضوء نظريته "التعلم الإجرائي"؛ كيف تكتسب اللغة عند البشر، وقد عرض في مقالته "السلوك اللفظي" عام ١٩٥٧ بعض المصطلحات الداعمة لوجهة نظره مثل: التعلم، التعزيزين: الإيجابي، والسلبي والسلوك، والمثير الاستجابة، وقال: مفسرا السلوك اللغوي؛ إن الطفل يقلد لغة الكبار؛ فإذا عززوا محاولاته الناجحة لما ينطق به من كلمات؛ كالثناء عليه، أو الابتسام له، أو تلبية رغباته فإنه يكرر ما عزز وينسى ما لم يعزز.

واللغة – في نظرهم – أيضا مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ؛ يتم تدعيمها بالتعزيز والمكافأة؛ مثل: التأييد الاجتماعي، او تقبل الوالدين ومجتمع الكبار، وتنطفئ إذا لم تتقدم.

وبهذا عدوا اللغة سلوكا؛ والطفل في نظرهم يولد وذهنه صفحة بيضاء خالية من أي نقش؛ وتتأثر بانطباعات الكبار في العالم الخارجي**(Al-Harbi ,2020,69:70)**

- **المعرفيون**

رفضت النظرية المعرفية المفاهيم التي قدمتها النظرية السلوكية بشأن تعليم اللغات؛ والتي مفادها أن تعليم اللغة هو اكتساب مجموعة من العادات اللغوية. وأن اللغة مجرد استجابات لمؤثرات؛ لهذا تجاوزت النظرية المعرفية فكرة المثير والاستجابة؛ وأكدت أن الظاهرة اللغوية– كظاهرة ذهنية– لا يمكن تفسيرها بالفعل ورده؛ وإنما بدراسة القابلية اللغوية للإنسان. **(فتيحة عويقب،٢٠٢٢، ٢٠).**

ومن ذلك ما أثاره بياجيه في نظريته؛ فقد أشار إلى ما أسماه" المخططات الذهنية" Schemata، وهي الطريقة التي ينظر بها الطفل إلى العالم والأحداث من حوله، ويرى بياجيه أنه كلما زاد عدد الأفراد الذين يتعامل معهم الطفل مثل: الوالدين، والرفاق، والأخوة، والمعلمين زادت وجهات النظر التي يستمع إليها، وأتيحت له الفرصة للتفاعل معها، والتفكير بها؛ مما يسهم في تطور معرفته الاجتماعية الضرورية للتكيف. **(محمد عبد الله العارضة،٢٠١٣، ٤٦: ٤٩)** ومن هنا كان توفير البيئة المثيرة، والخبرات الموسعة المناسبة لمرحلة التطور المعرفي، يزيد من خبراته اللغوية ويثريها.

أما المعرفيون الفطريون، ويمثلهم: "**لينبرج**" و"**تشومسكي**"، اللذين قالا بوجود" فطرة" لغوية؛ وهي عندهم ملكة وهبها الله تعالى للإنسان؛ فاستطاع بها إنتاج اللغة وتوليدها؛ فالطفل وفقا لتشومسكي مبدع بالفطرة؛ إذ يملك ملكة فطرية، تجعله قادرا على تعلم اللغة، وهو مهيأ بهذه الملكة لأن يكون قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه، لا تقليدا؛ وإنما بصورة إبداعية؛ لأنه يستطيع أن يؤلف ويكون جملا صحيحة لم يسمع بها من قبل. **(حسام البهنساوي، ١٩٩٣، ٩).**

وبهذا فسر تشومسكي عملية اكتساب اللغة من خلال ما أسماه " تحليل المعلومات"، ومفاد ذلك التصور أن ذهن الطفل يختزل المعلومات، ويحللها، ويقيس عليها، فضلا عن أنه يستطيع– من خلال سماعه لعدد محدود من الجمل توليد ما لا يحصى منها. **(حامد أحمد الشنبري،٢٠٠١، ٢٢٢)**

ولعل أهم إضافة قدمها الفطريون أنهم سعوا لفهم النظام اللغوي للطفل؛ فلغة الطفل – في نظرهم– نظام لغوي صحيح في ذاته؛ وذلك أن عمله ليس الإقلال من التراكيب الخطأ شيئا فشيئا؛ بل هي في كل حين لغة نظامية؛ لأن الطفل يكون – باستمرار– افتراضات بناء على ما يتلقاه من تعليمات، ثم يختبر هذه الافتراضات عن طريق الكلام أو الفهم، ومع نموه يراجع هذه الافتراضات فيعدلها، أو يعدل عنها. **(على عبد المحسن الحديبي، صالح عياد الحجوري، على محمد الغامدي، ٢٠٢٠، ٣٩).**

ويستبعد من هذه القاعدة الطفل المصاب بإعاقة شديدة ذهنية تمنعه من اكتساب اللغة **(على عبد المحسن الحديبي، صالح عياد الحجوري، على محمد الغامدي ،٢٠٢٠، ٣٦)**

ومن هنا ووفقا لما ذهب إليه تشومسكي فالطفل لا يولد وذهنه صفحة بيضاء؛ بل يولد وهو يملك قدرة خاصة تتيح له تعلم اللغة؛ وتمكنه من وضع ما يسمعه من ألفاظ اللغة التي يعيش بين أهلها في القوالب العامة.

٢) المبادئ العامة التي توجه عمليتي تعلم اللغة وتعليمها في الروضة؛ وهي على النحو التالي:

في ضوء العرض السابق، وما جاءت به اللسانيات التربوية في غير مصدر منها:(**حسام البهنساوي، ١٩٩٣، ٩٢)، (خالد حسين أبو عمشة، ٢٠١٧، ١٠) و(طيب نسالي، وسعيد بكير، ٢٠١٨، ٤٨٥)، و(علي عبد العظيم سلام، ٢٠٢٢، أ، ٤٣-٥٢)، و(علي عبد العظيم سلام، ٢٠٢٢، ب، ٩١- ٩٣)** يمكن استنتاج بعض المبادئ التي توجه عمليتي التعلم والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة على النحو التالي:

المبدأ الأول: التدرج، والتناسب في تقديم نماذج اللغة وتراكيبها:

تقديم المادة للمتعلم عنصر رئيس يجب مراعاته في مواقف التعلم / التعليم، ويعد المتعلم: طبيعته، وخصائص نموه: العامل الحاسم والأول الذي يجب وضعه في الحسبان وقتئذ، ومن هنا كان المتعلم / الطفل بكل خصائص نموه: اللغوية والذهنية، والاجتماعية، والحركية عاملا حاسما يفرض علينا التناسب (أي مناسبة خصائص النمو)، و(التدرج) أي ملاءمة مستوى النمو نفسه ومن الحقائق التي توجه تعليم الطفل وفق هذا المبدأ:

- اللغة كما وصفها ابن جني أصوات، والسمع أبو الملكات اللسانية بحسب ابن خلدون؛ وهو الحاسة الأولى التي يتعرف بها الطفل على اللغة، ويخزن نماذجها وتراكيبها، ومن هنا يجب التركيز في هذه المرحلة على الإستراتيجيات التي تنمي مهارات الاستماع.
- يسمع الطفل بعض التراكيب اللغوية مئات المرات من دون أن يستخدمها، ثم يحين الوقت الذي يسمح نموه الذهني باكتسابها؛ فيتعلمها وقتئذ من دون صعوبة، وعليه فالتطور اللغوي له علاقة بالنمو الذهني.
- تختلف طبيعة المهارات اللغوية ومستوياتها حسب كل مرحلة تعليمية يمر بها المتعلم؛ إذ يراعى فيها خصائص نموه: الذهني، والنفسي والاجتماعي، إلا أن الثابت أن الفواصل بين مهارات اللغة – تنمحي – في أثناء التعلم.
- الأطفال يميلون إلى التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم ويمكن للمعلمة استثمار ذلك الميل وتنظيمه، وتشجيع الخجولين منهم على التعبير، مع مراعاة أنهم – بحكم قوانين النمو – يدركون المحسات أكثر من المجردات، ويمارس الطفل في أثناء التحدث عمليتين ذهنيتين هما: التحليل والتركيب؛ فالأولى يستخدمها عندما ينتقي من مخزونه اللغوي ما له علاقة بموضوع التحدث، على حين أنه يمارس التركيب عندما يرتب هذه المفردات في أفكار ويعبر عنها.
- الثروة اللغوية لا تقاس لدى الطفل بعدد ما يمتلكه من مفردات؛ ولكن أيضا بقدرته على استخدامها في سياق له معنى.
- الأطفال إيقاعيون بفطرتهم يرددون الأغاني، والأناشيد قبل أن يعرفوا معانيها.
- يجيد أطفال الثالثة أو الرابعة استخدام الجملة التي تتكون من ٠ فاعل +فعل + مفعول أو فاعل + مفعول+ تكملة، ويبدأ التطور داخل العناصر التي تتألف منها الجملة، كما يكون على مستوى الجملة أيضا.
- ممكنات تفكير الطفل؛ بداية لاكتشاف أخطائه، لا وسيلة للحكم عليه، وتصنيفه علميا.

- الأطفال يدركون المحسات لا المجردات؛ ولذا يجب استخدام المثال، والنموذج عند تعليمهم.

وتطبيقا لهذا المبدأ في ممارسات التعلم والتعليم يمكن:

- ◊ الحرص على تنمية الثروة اللغوية للأطفال: مفرداتها، وتراكيبها من خلال أسيقة حقيقية، يوظف فيها الطفل ما اكتسبه من مفردات.
- ◊ استخدام النماذج والمجسمات، والأمثلة المحسة عند تقديم المعارف للطفل، ومنها المعارف اللغوية؛ فالطفل لن يدرك مفهوم الانتماء للوطن إلا من خلال أمثلة محسة مثل تحية العلم، والأناشيد، وأفلام البطولة، ومجسمات تصف النضال الوطني.
- ◊ إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن دواخلهم، وخيالاتهم.
- ◊ أخطاء الطفل في أثناء ممارسة اللغة لا تعبر عن جهله، وإنما هي مؤشرات؛ للوقوف على مستواه، والعمل على تحسينه؛ بتعزيز مواطن القوة، ومعالجة جوانب القصور.

المبدأ الثاني: التكامل في تصميم موقف تعليم اللغة.

الموقف اللغوي موقف متكامل غايته التواصل؛ ويحدث التواصل اللغوي من خلال الاستماع والقراءة تلقيا، والتحدث والكتابة تعبيرا؛ ويتتابع ظهور هذه الفنون في حياة الطفل فيبدأ بالاستماع الذي يتيح له تعرف الأنماط اللغوية في بيئته، وتخزينها؛ ثم يأتي التحدث عندما يعبر الطفل عن أفكاره وخيالاته، ثم القراءة؛ قراءة الصور والرسوم وأشكال الحروف ثم الفقرات، والموضوعات في مراحل تعليم لاحقة، وأخيرا تأتي الكتابة التي تعتمد على الفنون الثلاثة السابقة؛ فالمستمع الجيد، متحدث جيد، قارئ جيد كاتب جيد.

وتطبيقا لهذا المبدأ في ممارسات التعلم والتعليم في الروضة يمكن القول بما يلي:

- اللغة بجميع فنونها– يجب أن تعلم– في سياق واحد/ أو موقف تعلمي/ تعليمي واحد؛ فالهدف الرئيس من تعلم اللغة في رياض الأطفال هو اكتساب مهاراتها: استقبالا وإنتاجا.
- فنا: الاستماع والتحدث هما الوسيلتان الرئيستان للتعلم في السنوات الأولى من عمر الطفل وإتقان مهارات التحدث (اللغة الشفهية) هو المدخل المنطقي،

والبدهي لتنمية الثروة اللغوية: كما ونوعا لدى الأطفال، ولتعلم مهارات فني: القراءة والكتابة لاحقا.

- القراءة والكتابة عمليتان متلازمتان؛ تؤثر إحداهما في الأخرى؛ فاستخدام الأطفال أنشطة كتابية خلال ممارستهم النشاط اللغوي مؤشر دال على أنهم قراء جيدون
- التقييم ليس هدفا في ذاته؛ وإنما هو وسيلة للكشف عن مستوى الأداء اللغوي عند الأطفال.
- تصمم ألوان النشاط اللغوي بصورة، بحيث يمارس فيها الطفل هذه الفنون متكاملة بما يناسب خصائصه النمائية؛ فيمكن مثلا استخدام القصة في تنمية مهارات الاستماع، ثم تسأل المعلمة الأطفال حول مضمون القصة، فتنمي بذلك التحدث، ويمكن عرض صور لها، فتنمي عندهم مهارات قراءة الصورة، كذلك يمكنها إبراز بعض أشكال الحروف وربطها بمسمياتها؛ فتنمي بذلك بعض مهارات القراءة، ويمكن استثمار كل ما سبق في نشاط يعزز مهارات الكتابة كرسم شخصية أو حرف ما.
- تستخدم إستراتيجيات مختلفة في موقف التعليم/ التعلم الواحد؛ لتعزيز الفنون الأربعة.

المبدأ الثالث: التأكيد على المضامين الثقافية.

ويدور هذا المبدأ في ضوء خصيصة اجتماعية اللغة؛ فاللغة لا تكون من غير مجتمع؛ ولا سبيل لتمييز أمة عن غيرها إلا بلغتها؛ لأن اللغة صانعة الهوية.

وألمح **علي عبد العظيم سلام (٢٠٢٢، ج،٥٤)** أن كل ما يقدم للمتعلمين ضمن محتويات المناهج من معارف، ومهارات، وقيم واتجاهات، وما يمرون به من خبرات تعلمية، وما يمارسونه من ألوان النشاط التعليمي، وما ينخرطون فيه من عمليات التعليم والتعلم يجب ألا يحدث في غيبة المضامين الثقافية.

ويظهر – في ضوء الرأي السابق– الدور الحاسم الذي تؤديه معلمة الطفولة من خلال مواقف التعليم/ التعلم، وما تصممه من ألوان النشاط، بل ومن خلال التعاملات المباشرة بينها وبين الأطفال.

المبدأ الرابع: ضرورة التناغم مع أدمغة المتعلمين.

بمعنى أن يصمم موقف التعلم/ التعليم مراعيا ممكنات تفكير الأطفال الذهنية، وقبلياتهم العرفانية ، والنمائية ، فالطفل في هذه المرحلة – على سبيل المثال– قادر على تكوين المفهومات؛ ويمارس – في سبيل ذلك – مجموعة من العمليات الذهنية: كالملاحظة؛ فيدرك المظاهر المختلفة للأشياء التي تخبرها حواسه، ثم المقارنة؛ فيقارن هذه الأشياء تبعا لتباين مظاهرها أو تشابهها؛ ثم تحليل تلك الصفات لمعرفة الصفات المشتركة منها وغير المشتركة، ثم استنتاج الصفات العامة الجوهرية التي تميز جنسا من الأشياء عن جنس آخر، وأخيرا ربط هذه النتائج برموزها اللغوية التي اصطُلح عليها.

وتطبيقا لهذا المبدأ في ممارسات التعلم والتعليم في الروضة يمكن:

- تنمية عمليات التفكير من خلال ألوان النشاط اللغوي المختلفة؛ فندرب الأطفال على ملاحظة الفروق المدققة بين الأشياء والأشكال؛ كأن يميزوا بين الصور التي تختلف في بعض تفاصيلها.
- تدريب الأطفال على ملاحظة أوجه الشبه والخلاف، والمقارنة بين الأشكال والأشياء والرسوم المتشابهة، وكذلك بين أشكال الحروف مثل السين، والشين.
- تدريب الأطفال على التصنيف؛ فيصنفون الأشياء في فئات؛ مثل تصنيف بعض الفواكه التي يعرفونها تحت فئة الفاكهة، وبعض الحيوانات في فئة الحيوان، وهكذا، ويمكن أيضا تعزيز هذه العملية من خلال تصنيف الكلمات المترابطة في فئات من خلال إستراتيجية شبكة المفردات كما سيرد لاحقا.
- تصميم أنشطة ومواقف تعلم ثرية متنوعة توفر للأطفال فرصا يعبرون عن أنفسهم ومشاعرهم، وتشجعهم على التحدث مع بعضهم البعض.
- انتقاء قصص ذات صلة بحياة الطفل، وبيئته واهتماماته.

- استثمار القصص في مواقف التعلم لتعليمه بعض المفهومات اللغوية؛ كالفاعل والمفعول، والضمائر وغيرها.

المبدأ الخامس: تعزيز الإبداع عند الطفل.

فاللغة– في ضوء النظريات اللسانية– ليست مجرد أصوات يسمعها الطفل فيقلدها دون أدنى تدخل منه بالتغيير أو التبديل؛ فاللغة نظام وكل لغة من اللغات لها نظامها الخاص، سواء على مستوى الأصوات، أم الأبنية، أم العبارات، أم التراكيب والدلالة، ويستطيع الطفل أن يدرك هذا النظام اللغوي في سن الثالثة أو الرابعة؛ بل أنه يستطيع– أيضا– أن ينسج على منوال هذا النظام جملا وتراكيب لم يكن قد سمع بها من قبل، وهو يذهب إلى المدرسة وقد أتقن آلة الكلام؛ فيستعمل اللغة استعمالا تلقائيا دونما جهد

وتطبيقا لهذا المبدأ في ممارسات التعلم والتعليم يمكن:

- إثراء موقف التعلم بالمناشط التي تتيح للطفل ممارسة اللغة بأشكال متنوعة مثل: تشكيل الحروف بالصلصال أو الحبوب أو من خلال مناشط أركان التعلم.
- إتاحة الفرصة لخيال الطفل للتعبير؛ حتى ولو كان ما يعبر عنه لا منطقي أو معقول.
- ممارسة إستراتيجيات تنمية الإبداع كالقدح الذهني، وتخيل ذلك، والخرائط الذهنية، وتعزيز الذكاءات المتعددة من خلال أنشطة التعلم.
- تعزيز جانب التخيل، والإبداع عند الطفل بسرد القصص الخيالية، ومنحه الفرصة للعب الإيهامي.
- تعزيز المهارات البصرية عند الطفل؛ بوصفها مرتكزا لتعليمه القراءة والكتابة، وذلك باستخدام الأشكال، والمخططات ما أمكن ذلك.

وفي ضوء هذه المبادئ الخمسة يمكن اختيار مجموعة من الإستراتيجيات الموائمة لمعطيات اللسانيات التربوية بحيث تمثل جانب التنفيذ في مواقف تعليم الطفل. وهذا ما سوف يُعرض في الجزء التالي.

ثالثا: إستراتيجيات تدريس اللغة في رياض الأطفال في ضوء اللسانيات التربوية[٤]

تؤسس إستراتيجيات تدريس اللغة في رياض الأطفال على المبادئ الكبرى للسانيات التربوية، والمستمدة من البينيات الكائنة بينها وبين اللسانيات التطبيقية في رفديها: النفسي والاجتماعي وفيما يلي تناول بعض هذه الإستراتيجيات.

أ) إستراتيجيات تعزيز مهارات الاستماع والتحدث:

الاستماع والتحدث نشاطان لغويان رئيسان في حياة الطفل؛ إذ يؤثران في نمو فني التواصل الآخرين؛ فعن طريق الاستماع يكتسب الطفل ثروته اللغوية، ويخزنها في ذاكرته أما التحدث فهو فن إنتاج اللغة الأول في حياة الطفل، وهو سبيل الطفل للتواصل مع الآخرين.

وتتنوع طرائق تعزيز مهارات الاستماع بتنوع المادة المقدمة للطفل؛ فقد تكون المادة المسموعة من أدب الأطفال شعرا، أو نثرا، أو بعض التعليمات الشفهية، أو الأصوات الطبعية، أو حوارا بين اثنين أو مناقشة بين المعلمة والأطفال، أو مادة علمية مبسطة، أو مقطوعة موسيقية، أو أحد الأفلام. كما أن تنوع مواقف ممارسة التحدث تكسبه مهارات لغوية، وتنمي ثقته بنفسه وقرار اختيار المادة المسموعة أو مواقف ممارسة التحدث يرجع للمعلمة في ضوء ما تريد تحقيقه من أهداف. **(علي عبد العظيم سلام،٢٠٢٢، ب، ١٦٢& ١٧٧)**.

وكل من الاستماع والتحدث يعتمد على مهارات الطفل في التمييز بين أصوات اللغة ومعرفة مدلولاتها؛ فالطفل يبدأ في تحصيل اللغة كجزء من اكتسابه العام بإدراك وقع الأصوات ثم فهم معانيها والتعبير بها عن حاجاته وأغراضه. **(شروق دحماني وعمار عثماني،٢٠٢٢، ٣٠١)**

ومن الإستراتيجيات التي تناسب تنمية مهارات هذين الفنين:

١) تعليم الأصوات بالتدريس المباشر:

[٤] تعرض هذه الإستراتيجيات تفصيلا في كتاب الطالبة

وتتكون من ست خطوات هي: تحديد الهدف والتهيئة والنموذج ثم الممارسة الموجهة فالممارسة المستقلة، ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية عند التفرقة بين أصوات اللغة المتشابهة في النطق مثل الدال والتاء، والسين والثاء وبين التاء المفتوحة والمربوطة والهاء. **(بدوي أحمد محمد الطيب، ٢٠١٥، ١٨٢)**.

٢) منحى الصور المتحركة الناطقة بالفصحى

تنبه المعنيون بتربية الطفل إلى الدور المهم الذي تلعبه الصورة في مواقف تعليمه المختلفة واللغوية منها بخاصة؛ وعززت نتائج عديد من الدراسات: **(عبد اللطيف حني،٢٠١٥) (عاصم محمد إبراهيم، ٢٠١٦)**، و **(أماني حمد منصور الشعيبي،٢٠١٨)**، و **(ريم محمد بهيج، ٢٠٢٠)** أهمية الصور والمخططات في عمليتي التعلم/ التعليم وأن الطفل يحصل على معلومات أكثر وضوحا، ورصانة عن طريق الصور، والرسوم، والأشكال، والمخططات: اليدوية والإلكترونية. مقارنة بالتي تصل إليه عبر الكلمات المجردة؛ فضلا عن أنها تنمي عمليات الانتباه، ومهارات الإدراك البصري، وتجذب انتباه الطفل، وتزيد دافعيته للتعلم.

وأشارت **سناء أحمد العجرمي (٢٠١٩، ١٨: ١٩)** إلى أن الصور المتحركة الناطقة بالفصحى وسيلة مناسبة لتعليم مهارات الاستماع والتحدث للأطفال من خلال نماذج لغوية جيدة؛ فضلا عن أن عناصر اللون والحركة والصوت والصورة في مقاطع الصور المتحركة الناطقة تزودهم بمعارف، ومفهومات ومهارات متعددة، وتغرس فيهم كثيرا من قيم المجتمع، وتقاليده، وعاداته.

٣) الأناشيد

تحقق الأناشيد للأطفال كثيرا من الغايات التربوية، واللغوية؛ إذ تقوي ألسنتهم، وتكسبهم النطق السليم، وتثري حصيلتهم اللغوية، كما أنها تنمي حسهم اللغوي والفني الأدبي وتوسع خيالهم، وتعودهم جرأة القول، وتمثيل المعنى، فضلا عن أنها تغرس فيهم مكارم الأخلاق، والقيم النبيلة وتتعدد أناشيد الأطفال فمنها: الديني والوطني، والاجتماعي، والترفيهي،

والشعبي، وتلك التي تصف الطبيعة أو تتطلب من الأطفال أداء حركات مفيدة لأجسامهم. **(أم هاشم محمد العمدة، ٢٠١٠، ١٤٣&١٤٩)**

والأطفال إيقاعيون بفطرتهم يرددون الأغاني، والأناشيد قبل أن يعرفوا معانيها، ويبتهجون بالوزن والنغم الموسيقي، وهي أداة مهمة لبناء المعجم الذهني للطفل؛ وهو معجم مفترض يسمح بتخزين مفردات اللغة في شبكة دلالية. **(معاطي محمد إبراهيم، ومحمود جلال الدين، وآية معاطي محمد، ٢٠١٨، ٩٨& ١٠٠)**.

٤) نصف الصورة:

وفيها تعرض المعلمة نصف صورة فقط على الأطفال؛ وتطلب إليهم التنبؤ بما ستبدو عليه بقية الصورة باستخدام معارفهم السابقة، ويمكن استثمار هذه الإستراتيجية في تنمية:

- تنمية مهارتي: التخيل، والتنبؤ؛ فالأطفال يتوقعون النصف الناقص من الصورة.
- إتاحة الفرصة للأطفال لممارسة اللغة؛ فالأمر لا يقتصر على سؤال الطفل عن بقية الصورة؛ بل محتواها – عند اكتمالها –واستدعاء خبرات الطفل عنها.
- تعزيز مهارات الملاحظة، والتصنيف، والربط؛ فالمعلمة تسأل الطفل عن الصورة – ولتكن لنمر مثلا– أين نشاهده، وماذا يأكل؟، وما الحيوانات التي تشبهه في الشكل، وفي السلوك؟ وهكذا في كل صورة؛ فتنمى بذلك مهارات الطفل الذهنية لا مهارات التحدث فقط. **(وزارة التربية والتعليم المصرية،٢٠١٨، ١٠٣)**.

٥) وصف الصورة:

وفيها تقدم المعلمة مجموعة من الصور وتطلب إليهم وصف ما يرونه في كل صورة، وقد تكلفهم بنسج قصة من خلال تجميع بعض أو كل الصور إذا كان بينها رابط فكري.

وبهذا فهي تنمي:

- مهارة الملاحظة؛ من خلال ملاحظة محتوى كل صورة استعدادا لوصفها.
- التدقيق في سرد الأحداث والعناية بالتفاصيل.
- مهارات الاستماع عند بقية الأطفال(المستمعين).
- التركيب والإنشاء؛ عندما يستخدم الطفل الصور في تكوين قصة ما أو وصف حدث متكامل.

٦) عصي التحدث:

وفيها تطلب المعلمة إلى أحد الأطفال الإمساك بعصا أو ما يشبهها من أدوات؛ كالأقلام مثلا، ثم التحدث في خبرة مر بها أو عن موضوع ما، وعندما ينتهي يسلم العصا إلى طفل أخر بحيث لا يتكلم إلا من بيده العصا فقط، وتنمي هذه الإستراتيجية ما يلي:

- مهارات التحدث، مثل عرض الفكرة، ووقت البدء، وإنهاء الكلام.
- مهارات التفاوض واحترام أراء الآخرين وعدم مقاطعتهم.

(وزارة التربية والتعليم المصرية،٢٠١٨، ١٠٦).

٧) تخيل ذلك

وفيها تصف المعلمة شخصا، أو حيوانا، أو نباتا، أو موقفا معينا للأطفال وتطلب إليهم تمثيله؛ فيتخيل الأطفال أنفسهم كأنهم هذا الكائن الحي، أو كأنهم في الموقف الذي وصفته لهم المعلمة؛ كأن تسألهم عن توقعاتهم مثلا لو فقد الأسد أسنانه عند اصطياده لفريسته، ومثلها من الأسئلة التي تقدح زناد أفكارهم، ويمكن تنفيذ ذلك في مجموعات؛ فتنمي لديهم مهارات التحدث، واحترام الآخر، كما تنمي خيالهم، وتثري أفكارهم. **(محمد علي الخوالدة، نصر محمد مقابلة، رائد محمود خضير، محمد فوزي بن ياسين، ٢٠١٧، ٢٤٣)، (وزارة التربية والتعليم المصرية،٢٠١٨، ١٠٣).**

ب) إستراتيجيات تنمية الثروة اللغوية.

وتعد هذه الإستراتيجيات تطبيقات مباشرة لنظرية "**حقول الدلالة**"؛ التي تنطلق من تصور عام للغة مفاده أنها لا تتكون من كلمات مبعثرة لا علاقة بينها إطلاقا؛ بل من كون اللغة بناء لنظام متجانس توجد فيه الكلمات على شكل مجموعات، تغطي كل مجموعة فيها مجال مفاهيمي محدد هو ما يسمى بالحقل الدلالي الذي يتكون من مجموعة من الكلمات المتقاربة التي لها سمات مشتركة. ومن هنا فالحقل الدلالي يؤسس على فكرة جمع الكلمات والمعاني المتقاربة ذات الملامح الدلالية المشتركة وجعلها تحت لفظ عام يجمعها ويضمها. **(باديس لهويمل ،١٤٨، ٢٠١٤)**.

وأشار كل من **معاطي محمد إبراهيم، ومحمود جلال الدين، وآية معاطي محمد (٢٠١٨، ص.٩٥)** إلى وجود خصائص مشتركة بين مفردات الحقل الدلالي الواحد؛ إذ تتردد الكلمة في أكثر من حقل دلالي؛ فكلمة (أسد) تأتي في حقل الحيوانات عامة، وتتردد مع النمر، والذئب، والضبع في حقل الحيوانات المفترسة؛ وفقا لأسلوب تعاملها مع الإنسان، كما تتردد مع حيوانات أخرى كالفيل، والغزال، والحصان في حقل الحيوانات البرية؛ إذا صنفت وفقا للبيئة التي تعيش فيها، وعليه؛ فالحقل الدلالي يتأثر من حيث الضيق والاتساع بعدد الخصائص المشتركة بين الكلمات.

وأضافوا أن هناك تصنيفات كثيرة للحقول الدلالية؛ ولكن أكثرها ملاءمة لمرحلة الطفولة هي: المحسة، وحقول الترادف، والتضاد، والمتدرجة، والحقول الشعرية.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن تحفز الإستراتيجيات – التي تنتمي لهذه الفئة– الطفل على التفكير في الكلمات، وملاحظة أوجه التشابه، والاختلاف بينها، ومعرفة الحقول الكبرى التي تحتويها.

ومن الإستراتيجيات التي تعد تطبيقا مباشرا لنظرية "حقول الدلالة" ما يلي: **(بدوي أحمد محمد الطيب، ٢٠١٥، ١٢: ١٦)**.

١– إستراتيجية شبكة المفردات:

تنمي هذه الإستراتيجية قدرة الطفل على الربط بين المفردات التي يجمعها حقل دلالي واحد، أو سمات مشتركة ووضعها في تصميم أو مخطط؛ وفيها تختار المعلمة كلمة ما وتضع صورة لها في منتصف السبورة على أن يكون اسمها مصاحبا لها في بداية الأمر، ثم تطلب من الأطفال أن يفكروا في أشياء أخرى تخبرنا أكثر عن الكلمة مثل: كلمة" الروضة" ترتبط بها كلمات أخرى مثل: المعلمة، السبورة، الملعب، القلم، الزملاء، الكتاب.

٢- إستراتيجية الصفة المضافة:

وتنمي قدرة الطفل على أن يقدم كلمة واحدة تصف كلمة أخرى في الكلمة لتكون أكثر تحديدا، مثل: ولد مؤدب، طفل جميل؛ فالصفات: مؤدب وجميل مضافة للكلمات السابقة لها في الجملة.

٣- إستراتيجية خريطة الكلمة:

في هذه الإستراتيجية يتعلم الطفل مرادفات الكلمات، وأضدادها وكيف يوظفها في كلامه، ويزيد من حصيلته اللغوية.

ج) إستراتيجيات تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة وفهم المقروء.

١- إستراتيجية القص:

القص أداة تدريس حيوية استخدمها العالم كله من آلاف السنين، والقصص نص أدبي له بناء فني مترابط العناصر (الأحداث، العقدة، الحل، الأشخاص، الزمان، المكان، الهدف)، قد يكون مصحوبا بالصور، ويشتمل على أفكار وأخيلة، ويعبر عن أحاسيس ومشاعر تتناسب ومستوى الطفل: لغويا، وذهنيا، ووجدانيا. **(حنان محمد عبد الحليم،٢٠١٢، ٢٠٤-٢٠٥).**

وتتمثل أهمية القصة بأنواعها: الدينية، والتاريخية، والواقعية، والمغامرات، والحيوان لطفل الروضة في أنها إذ تمنحه شعورا مبهجا ممتعا، وتجذبه للاستماع، وتعزز لديه ملكة التخيل؛ فضلا عن تنمية ثروته اللغوية، وتقويم أسلوبه؛ ويظهر هذا - بداهة - في لغته الشفهية، والمكتوبة فيما بعد. **(محمد عبد العزيز النصار، ٢٠١٥، ٧٠).**

وتتيح رواية القصص للأطفال فرصا ثمينة للتعلم اللغوي؛ بالتعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم؛ حين يستجيبون لما تثيره المعلمة من أسئلة حول مضمون القصة. فضلا عن أنها تعد الطفل لتعلم القراءة والكتابة؛ فيتدرب على إدراك تسلسل الصور المعبرة عن أحداث القصة، والربط بينها وبين ما تعبر عنه من أحداث، وتعده للكتابة حين يتدرب –من خلالها – على رسم صور ذهنية لأحداث القصة وشخصياتها، وتلوين بعض صفحاتها– حين يتاح له ذلك– فيتعود التعبير عن مفاهيمه، وتصوراته الذاتية وتحويلها إلى مكتوبات. **(هبة عبد اللطيف إبراهيم،٢٠١٦، ١١)**.

وللقصص الطفلي مجموعة من الخصائص أبرزها الخصائص الفنية؛ فلابد أن تتضمن صورا أو رسوما جاذبة، شائقة؛ إذ تشكل–مع النص– لوحة تدعو الطفل لإعمال ذهنه، وتثير خياله، كما أنها تؤدي دورا مهما في إثراء القصة وربط أفكارها، وترتيب أجزائها.

(علي عبد الظاهر علي،٢٠١٧، ٢٢٤).

والمعلمة في أثناء رواية القصة يجب أن توظف علامات الترقيم؛ كالوقوف عند الفاصلة والنقطة، ويظهر على قسمات وجهها التعجب، وفي نطقها الاستفهام موظفة بذلك علامتي التعجب والاستفهام وفي ذلك يرى **خالد حسين أبو عمشة (٢٠١٧، ٢٣)** أنها يجب أن تنتقي الأساليب العربية السليمة، وأن تنفعل مع أحداثها مستخدمة المناسب من الحركات والسكنات التي تعبر عن أحداث القصة ونوعية المشاعر السائدة فيها.

وجدير بالذكر أن القصة لا تنمي فقط استعداد الطفل للقراءة؛ بل إنها تسهم أيضا في تنمية مهارات الاستماع وهذا ما أكدته نتائج دراسة **آيات عبد الرحمن (٢٠١٩، ٩٦)**.

٢– القراءة الجماعية:

وفيها يقرأ الأطفال مقطعا معينا بصوت مرتفع بمصاحبة المعلمة، وتشير المعلمة إلى الكلمات خلال قراءتها – قدر الإمكان– ويشير الأطفال إلى الكلمات خلال قراءتها إذا كانت موجودة في كتاب الطفل. وهذه الإستراتيجية:

- تتيح ممارسة القراءة بطلاقة؛ ومن دون ضغط القراءة منفردا.
- تدعم ثقته بنفسه، وقدرته على القراءة بصوت مرتفع.

(وزارة التربية والتعليم المصرية،٢٠١٨، ١٠٢).

٣- الكتابة في الهواء

وفيها تستخدم المعلمة أصبعين مع بسط الذراع إلى أعلى لكتابة عدد أو حرف في الهواء، وهذه الإستراتيجية تسمح للأطفال تعرف شكل الحروف والأعداد قبل كتابتها. **(وزارة التربية والتعليم المصرية،٢٠١٨، ١٠٦).**

د) الإستراتيجيات القائمة على اللعب.

تدور هذه الإستراتيجيات حول حقيقة مفادها أن اللعب ضرورة تفرضها طبيعة الطفل " الديناميكية"، وخصائص نموه، فالطفل يمارس – عبر مراحل نموه أنواعا كثيرة من اللعب مثل: اللعب الكلامي، واللعب الإيهامي، وألعاب المحاكاة، وتمثيل الأدوار، ثم اللعب الاجتماعي، وتحقق هذه الأنواع وظائف عدة تدعم نمو الطفل في مختلف مراحل نموه **(علي عبد العظيم سلام، ٢٠٢٢، ب، ٢٥٣).**

وتندرج تحت هذه الفئة من الإستراتيجيات:

١- الألعاب اللغوية

تعد الألعاب اللغوية إستراتيجية للتدريس، وأداة للتقييم في آن واحد؛ فالمعلمة تحقق من خلالها نواتج التعلم المنشودة، ومن خلالها تستطيع تقييم أداءات الأطفال ورصد أخطائهم المتكررة التي تنبئ – بدورها– عن مستوى تفكيرهم اللغوي وحدود استعداداتهم؛ بل واستثمار نتائج هذا التقييم في مواقف وأنشطة لغوية لاحقة.

وعدد كل من: **هداية هداية إبراهيم (٢٠١٦، ص. ٩: ١٢)، خالد حسين أبو عمشة وهبة عبد اللطيف شنيك (٢٠٢٠، ص. ٨)، ويوسف ولد النبيه (٢٠٢١، ص. ٢٦٧– ٢٧٩)** فوائد استخدام الألعاب اللغوية في مواقف تعليم اللغة العربية على النحو الآتي:

- معالجة بعض المشكلات اللغوية المرتبطة بالجانب السيكولوجي؛ كالتلعثم، فضلا عن القضاء على الانطواء والخجل والتردد في أثناء التحدث.
- استثمار الطاقات: اللغوية، والذهنية، والحركية، وحث دوافع المتعلمين لتعلم مهارات فنون اللغة

- تعزيز قدرة المتعلم على تعلم المفردات، وأضدادها، وإنشاء حقول دلالية ومعجمية، وفهم البنى السطحية والعميقة، والعمليات المورفورجية.
- إتاحة فرص متنوعة لتعرف الخصائص النمائية للمتعلمين ومن ثم تنمية وتعزيز جوانب النمو المختلفة: الذهنية، والوجدانية، واللسانية، والفسيولوجية.
- تحسين نمط التواصل اللغوي في غرفة الصف من دائرة نمطية محدودة إلى أخرى أكثر عمقا وإبداعا.

وأشار **حسن شحاته (٢٠٠٨، ١٨٩: ١٩٣)** إلى كفايات المعلم اللازمة لاستخدام الألعاب اللغوية، والتي أوجزها في كفاية اختيار اللعبة، وتصميمها، وتطويرها، وتنفيذها، وتقييمها.

٢- توظيف النشاط الحركي

ومنه الرحلات والزيارات؛ التي تثري معارف الطفل ومداركه، وتنمي بعض مهارات الذهن؛ كالملاحظة، والمقارنة، والتجميع أو الربط، وهي نشاط منظم تخطط له المعلمة؛ ويهدف إلى تعرف البيئة المحيطة، والتعلم منها، وتنمية الملاحظة؛ فضلا عن الترفيه والتسلية؛ فمن خلال معايشة الواقع يكتسب الأطفال المعلومات والخبرات؛ فتصير المفاهيم أكثر وضوحا لديهم، كما يكتسبون مفردات لغوية جديدة، وتتطور محادثاتهم عن أشياء صارت معروفة لديهم؛ مما يثري لغتهم؛ ويكسبهم عددا من الخبرات اللغوية. **(حصة عبد العزيز الفارس، ٢٠١٥، ص. ٥٧).**

٣- الأنشطة اليدوية، ورسوم الأطفال.

تعتمد أنشطة الفنون البصرية: كالتشكيل، والقص، واللصق على المواد اليدوية الملموسة مثل الورق، والصلصال، والكرتون وغيرها من خامات البيئة، وتتيح هذه الأنشطة له الفرصة لتعليم ذاته بذاته، وإرضاء فضوله، واكتساب خبرات جديدة، كما أنها تعلمه تحمل المسئولية، ويمكن استثمارها في تعليم اللغة لتنمية مهارات التحدث من خلال التفاعل مع زملائه، ومهارات ما قبل القراءة، والكتابة باستخدام الصلصال، وما شابهه في تشكيل الحروف وتجميعها في كلمات.

أما الرسوم _ وخاصة التي يؤديها الطفل بنفسه- فتعد وسيلة ناجحة لتعلم أشكال الحروف؛ لأن الرسوم تلهم الطفل تعلم الكتابة، وتقليد أشكال الحروف مثلما كان يقلد أشكال الرسوم، لذا يقترح كثير من المعنيين بتعليم اللغة -على حد قول- **محمد عبد العظيم بن عزوز(٢٠١٥، ٤٢)** أن تكون بداية تعلم الكتابة تابعة لمرحلة تعلم الرسم؛ حيث يمرر الطفل قلم الرصاص على شكل الرسم (أرنب أو فراشة مثلا) ثم يلونه، ويبدأ في كتابة الاسم الذي يوجد بجانبه، فمن الضروري ربط ذهن الطفل – عند كتابة الحروف- برسوم أداها مسبقا؛ فيربط بين حرف الألف وصورة الأسد وهكذا. والرأي السابق لعبد العزيز هو نفسه ما دعت إليه المدرسة السلوكية، وما وجدناه لفترة غير قصيرة في تعليم الأطفال الكتابة.

وتتميز رسوم الأطفال بمجموعة من الخصائص تجعل توظيفها في تنمية الأداء الشفهي أمرا مهما؛ لأنها تتميز بالتلقائية؛ فلا تعتمد على قوانين ثابتة أو إتقان لفن الرسم، بل تعتمد على المنطق الفكر الخاص بالطفل، فهي تعبر عن أفكارهم وخيالاتهم؛ فضلا عن أنها شكلا من أشكال التواصل غير اللفظي الذي يساعده عن التنفيس عن انفعالاته. **(يمنى سمير عبد الوهاب، ٢٠٢٠، ٥٨- ٥٩).**

هـ) الإستراتيجيات القائمة على التمثيل، والدراما.

تتضمن دراما الطفل نوعين أولهما: المسرحيات أو المقاطع الدرامية التي يؤديها الأطفال بأنفسهم بإشراف وتوجيه من المعلمة، والأخرى تلك التي تقدم لهم من خلال ممثلين محترفين: صغارا أو كبارا.

وقد حظيت الدراما بعناية كبرى من قبل المعنيين بتعليم الطفل في العقدين الأخيرين؛ بوصفها أحد الطرق الأكثر توافقا مع طبيعة الطفل التي تميل إلى اللعب، والتمثيل؛ فضلا عن أنها تجعله مشاركا وإيجابيا في موقف التعلم/ التعليم؛ لا مجرد متلق سلبي للغة؛ مما يجعل حجرة الصف مكانا محببا إليه. **(حسن تهامي عبد اللاه، ٢٠٢٠، ص.١٢).**

ومن الإستراتيجيات التي تنتمي لهذه الفئة:

١- لعب الأدوار:

وهي خطة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف التعليمي يتفاعل فيه المتعلم مع أقرانه الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم.، وتتخذ طريقة " لعب الأدوار " شكلين: أولهما: أن يتخيل الطفل نفسه إحدى الشخصيات، ويتقمص دورها، فيعبر عن إحساسها وأفكارها، ومنه تقمص الطفل لشخصية الضابط، أو ساعي البريد، أو سائق الحافلة، أو الطبيب، أو غيرها؛ مما يزيد من حيوية المواقف التعليمية.

والثاني: أن يمثل الأطفال مشهداً يعبر عن حياة أسر، أو أفراد في مجتمعات مختلفة، وبالتالي فهي فرصة سانحة لتعويد المتعلمين على تحليل المواقف الاجتماعية.

وينقسم الأطفال في هذه الإستراتيجية إلى مجموعتين: الأولى: الممثل أو الممثلون: وهو الطفل أو الأطفال، الذين يؤدون الأدوار المنوطة بهم، وهؤلاء يمارسون الاستماع والتحدث، ويتعلمون مفردات جديدة، ويكتسبون مهارات اجتماعية من خلال التواصل مع فريق التمثيل. والثانية: المشاهدون؛ وهم بقية الأطفال، الذين يمارسون الاستماع لزملائهم كما يتحدثون في أثناء مناقشة المعلمة معهم حول طبيعة الشخصية، وسلوكياتها، ويتعلمون مفردات جديدة كما يمارسون بعض العمليات الذهنية؛ كالملاحظة، والتحليل، والنقد ويتعلمون كيف يعبرون عن آرائهم بموضوعية.

كما أنها تقوم بعض الصفات السلبية عند الأطفال كالانطواء، والخجل، وضعف الثقة بالنفس، وتضفي على الموقف التعليمي نشاطا، ومرحا وتكسر جموده. **(حاتم حسين البصيص، ٢٠١١، ص.١٧٤).**

٢- مسرح الدمى

يعد مسرح الدمى شكلا مختلفا من أشكال دراما الطفل؛ حيث تعرض المعلمة الشخصيات الرئيسة، وتتحدث للأطفال بلسان الشخصيات، مع تغيير نبرات الصوت، الأمر الذي يتيح للطفل معايشة جو القصة بما تحويه من مفردات، وتراكيب ومفاهيم، وتتنوع الدمى التي يمكن للمعلمة الاستعانة بها كالتي تستخدم فيها كامل اليد أو الأصابع فقط، أو القفازات، أو دمى تتحرك بخيوط باستخدام الأخشاب. **(حصة عبد العزيز الفارس، ٢٠١٥، ٥٩).**

وأشارت **سلوى علي حمادة (٢٠١٩، ٣٨٠)** إلى أن تقديم القصة باستخدام الدمى من الأشياء المحببة للطفل؛ لأنها لعبته المفضلة في مراحل طفولته الأولى؛ فالطفل يرى دميته كائنا حيا يتحاور معها؛ ولذا يمتعه التعلم واكتساب الخبرات من خلالها.

و) الإستراتيجيات الموظفة لفلسفة التعليم المتمايز.

يعنى التعليم المتمايز بفكرة التنوع والاختلاف بين المتعلمين؛ فالمتعلمون متنوعو الميول، وأنماط التعلم، والشخصيات، ومستويات التحصيل، ومختلفون في قدورهم من الذكاءات؛ ولذا يجب أن تتنوع – بدهيا – أساليب تعلمهم وطرائقه؛ وفيما يلي بعض من هذه الإستراتيجيات:

١) أركان التعلم:

وهي بمثابة أجنحة أو زوايا في حجرة الصف، يختص كل ركن فيها بمجال ما، وتكون أدوات التعلم في كل ركن منظمة؛ فيتمكن الأطفال من ممارسة أنشطة التعلم دون حاجة لتدخل المعلمة؛ فالصفوف منخفضة ومفتوحة ليصل لها الأطفال بسهولة.

ويحدث النمو اللغوي في أسلوب الأركان التعليمية كما ألمحت **حصة عبد العزيز الفارس (٢٠١٥، ص. ٥٣)** بشكل مباشر، أو غير مباشر؛ فيتحقق الأخير عندما يمارس الطفل اللعب، والأنشطة المختلفة، فالطفل مستمعا، أو متحدثا، أو قارئا، أو كاتبا وفقا للنشاط الذي يشارك فيه، وبذلك تنمو مهاراته اللغوية، كما يمارس اللغة بشكل مباشر من خلال أنشطة موجهة في الأركان لمدة لا تتجاوز خمس عشرة دقيقة، وبما تراه المعلمة مناسبا.

ويعد ركن القراءة في غرفة صف روضة الطفل في نظر **محمد عبد العزيز النصار (٢٠١٥، ٧٨)**. أول ما يقابل الطفل في حياته الثقافية، وله دور رئيس في تنمية الاتجاه الإيجابي للقراءة.

٢) محطات التعلم:

تعد إستراتيجية محطات التعلم Educational stations أحد الإستراتيجيات التي ابتكرها دينز جونز عام ٢٠٠٧، وفيها يقسم المتعلمون إلى مجموعات؛ ليتجولوا خلال سلسلة من المحطات (أماكن مختلفة في غرفة الصف)، وفي كل محطة ينفذ الأطفال مهمات متنوعة

في وقت واحد، وهي تعتمد تصنيفا مرنا للمتعلمين؛ فلا يحتاج جميع الأطفال الذهاب لجميع المحطات، أو قضاء القدر نفسه من الوقت في كل محطة. وقد تكون المحطات في صورة أنشطة استقصائية، أو بصرية، أو إلكترونية، أو غيرها، وهذه المهمات تحددها المعلمة؛ فيتاح –بذلك– الفرصة لتفريد التعليم بأقل الإمكانات المتاحة، فضلا عن دمج احتياجات المتعلمين وأنماط تعلمهم. **(محمد فاروق حمدي، ٢٠٢٠، ٨٨٧) & و(يارا إبراهيم محمد، ٢٠٢٠، ١٩٩).**

٣) المجموعات المرنة

وتؤسس على فكرة مفادها أن كل متعلم في الصف عضو في مجموعات مختلفة متعددة تشكلها المعلمة في ضوء أهداف التعلم، وخصائص المتعلمين، ويسمح في هذه الإستراتيجية انتقال الطفل من مجموعة لمجموعة تبعا لحاجاته التي تحددها المعلمة في ضوء مستواه وخصائصه، وتزود كل مجموعة بمصادر تعلم مناسبة لطبيعة الأنشطة(المحتوى) وخصائص المتعلمين، وتتنقل المعلمة بين المجموعات لمتابعة الأطفال، وتسجيل الملاحظات، لتقييم الأطفال بعد ذلك بشكل فردي. **(ميمي نشأت عبد الرازق، وعبد الشافي أحمد سيد، سيد السايح حمدان، ٢٠١٥، ٥٥٢).**

٤) مشروعات التعلم

أسلوب تعليمي يشارك فيه الأطفال بفاعلية وبشكل فردي أو جماعي؛ لإنجاز مهمات معينة، ويؤسس التعلم بالمشروعات على مبادئ التعلم النشط؛ إذ يمنح المتعلمين استقلالية الفكر، ويركز على مهارات التفكير العليا، كما يسمح لهم بإطلاق خيالاتهم وإبداعاتهم، ويمر المشروع بعدة مراحل هي: اختيار المشروع، ثم التخطيط له، فتنفيذه، ثم متابعته وتقييمه، ثم عرض النتائج. **(ماجدة فتحي سليم،٢٠١٥، ٢٥٧–٢٥٨)**

في ضوء العرض السابق يظهر أن إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في ضوء اللسانيات التربوية تدعو جميعها إلى مراعاة مبادئ التدرج، والتنوع، وتدعو المعلمة إلى الإبداع في ممارساتها، والإيمان بقدراتها على العمل والإنتاج: بمفردها، ومع الزميلات في الروضة؛

الأمر الذي يتطلب معلمة على قدر عال من الفاعلية الذاتية، والجمعية بالتالي، وهذا هو ما ستتناوله الدراسة الحاضرة في محورها الأخير.

رابعا: الفاعلية الجمعية: مفهومها، طبيعتها، أبعادها.

إن سعي الطفل للاكتشاف، والتعلم، وبناء معارفه يرتبط بقدر الدعم الذي يجده في بيئة التعلم، والإمكانات المقدمة له؛ وهذا بدوره يرتبط بصورة مباشرة بتصور المعلمة لكفاءتها الذاتية: إمكاناتها، ورؤيتها لقدراتها، وتقييمها لذاتها، وقدرتها على التفاعل مع زميلاتها، ومع إدارة الروضة، التي تعد – من ناحية أخرى– مؤشرا على فاعليتها الجمعية؛ بوصفها عضوا في جماعة.

وجدير بالذكر أن مصطلح "**الفاعلية الجمعية**" "**collective efficacy**" ظهر في خضم آراء النظرية المعرفية الاجتماعية؛ التي عُنيت بدراسة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، وتطورها.

وأشار كل من **Kapat قباط، Sahin وشاهين، و Kara كارا (2022 ,2)** إلى أن أراء **Bandura باندورا** عام **1982** جاءت لتؤكد أن: "الفاعلية الجمعية" ظاهرة أكبر من مجموع الكفاءات الذاتية في مؤسسة أو تجمع ما؛ فالعمل الجاد في نظره لا يتحقق إلا من خلال العمل الجمعي، ومن هنا عرفها بأنها: اعتقادات أفراد المجموعة بأن العمل مع بعضهم البعض يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

ولم تخرج التعريفات اللاحقة من عباءة تعريف باندورا؛ فقد عرفها **جودارد Goddard (2000,480& 482)** بأنها "تصورات المعلمين بأن جهودهم – مجتمعة– لها تأثير إيجابي على طلابهم؛ وهي مفهوم أكبر من مجرد مجموع الجهود الفردية لكل منهم على حدة؛ ويرتبط مستوى الفاعلية الجمعية بمستوى الجهود المبذولة، والمثابرة، وإنجازات الفريق ككل؛ ومع ذلك قد تقيم عند كل فرد منهم على حدة".

ورأى كل من **لي Lee، وزانج Zhang، ويـن Yin (2011,820-830)** أنها تصور ذو مرجعية جماعية يعكس خصائص تنظيمية للمؤسسة التعليمية؛ من شأنه أن يؤثر في ممارسات التدريس، ويحدث تغييرا إيجابيا في شخصيات المتعلمين، ومن مظاهرها:

الالتزام بقيم المؤسسة وأهدافها، والانتماء لها والاستعداد لبذل الجهد، والتفاني في تنمية المتعلمين.

وعرفها كل من: **جودتي Guidetti، وفيوتي Viotti، وبرونوو Bruno، وكونفرسو Converso (2018,199)** بأنها معتقدات المعلمين أن المدرسة – ككيان واحد– يمكنها تنفيذ المهمات التي من شأنها أن تؤثر في المتعلمين، وفي مستوى إنجازهم الأكاديمي.

وعرفتها **الشيماء السيد محمد (٢٠١٩، ٤٠٨)** بأنها: توقعات المعلمين عن قدراتهم في تحقيق أهدافهم المشتركة، وإنجاز المهمات الموكلة إليهم – جماعيا– وبنجاح؛ فضلا عن قناعتهم الجمعية بامتلاكهم مقومات النجاح اللازمة لتنفيذ تلك المهمات.

ووصَفت كتابات عدة سمات بيئة العمل الحافزة لنمو الفاعلية الجمعية ؛ ودورها في تقدم مستوى المتعلمين؛ أي مدى ارتباط فاعلية المعلم بالمستوى الأكاديمي لمتعلميه؛ ففي دراسة كل من **Moolenaara مولينار، Sleegers سليجارس، وDaly دالي (2012,251:262)** أجروها على 53مدرسة هولندية؛ أكدوا الدور المهم للفاعلية الجمعية للمعلمين بوصفها وسيطا فاعلا ومؤثرا في توطيد العلاقة بين الشبكات الاجتماعية المهنية للمعلمين، وارتفاع مستوى الأداء الأكاديمي لمتعلميهم؛ فالتفاعلات الاجتماعية بين المعلمين وتبادلهم الخبرات تؤثر في تصوراتهم الجمعية عن قدراتهم، ومستوى فاعليتهم الجمعية؛ مما أثر –بدوره– في ارتفاع مستوى الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين.

وأكد **جراي Gray (2016, 116)**أن المعلمين مرتفعي الفاعلية الجمعية قادرون على التخطيط، وصوغ الأهداف، وتحمل مسئولية تعلم طلابهم؛ كما أنهم يتسمون بقدر عال من المرونة، والقدرة على مجابهة التحديات، والقضاء على أي عقبات قد تقف حائلا دون تحقيقهم الأهداف الأكاديمية المشتركة لطلابهم.

وأظهرت نتائج دراسة **أرسلان Arsalan (2017,514)** عن ارتباط كبير بين الكفاءة الذاتية والجمعية للمعلمين؛ فالمعلمون ذوو المستوى العالي من التصورات المهنية

ناجحون أيضا في مستويات الكفاءة الذاتية الجمعية، فهم يظهرون استعدادا أكبر للعمل مع الزملاء، كما أن المعلمين ذوي الإدراك المنخفض للمهنة يتجنبون العمل مع الآخرين.

كما أشار كل من **فويلكيل Voelkel**، **وكريسبيلس Chrispeels (2017,16)** إلى أن الانخراط في ممارسة مهنية ما؛ يؤثر في معتقدات المعلمين؛ وبالتالي في مستوى فاعليتهم، وكشفت دراستهم عن وجود علاقة إيجابية، وذات دلالة مرتفعة بين مجتمعات التعلم المهنية، ومستوى الفاعلية الجمعية للمعلمين؛ بخاصة في الممارسات التي تتعلق بتحديد الأهداف، وتقييم الجهود.

ورأى **جودتي كل من Guidetti**، **وفيوتي Viotti وبرونوو Bruno وكونفرسو Converso (2018,202-203)** أن الفاعلية الجمعية – مقارنة بالذاتية – تعد معيارا لفهم جودة الحياة المدرسية، والحكم على مؤسسة تعليمية ما، وأنها مرتبطة بالكفاءة الذاتية بشكل قوي.

واتفق مع الآراء السابقة كل من: **سكالفيك Skaalvik & وسكالفيك Skaalvik (2019,1405)**؛ وأضافا أن المدارس التي توفر بيئة اجتماعية داعمة، يجمع منتسبيها فهم مشترك لأهداف التعلم، وقيمه، فيميلون للتعلم من بعضهم البعض، وتبادل الخبرات، وتقديم المساعدة والدعم للزملاء، ويتسمون – بالتالي– بمستوى عال من الفاعلية الجمعية.

ووضح كل من **نينكوفيتش Ninković**، **وفلوريتا Florić**، **وشورسيب Đorđić (2022,12)** أن ثقة المعلم بزملائه، والمسئولية التشاركية بينهم تؤثر تأثيرا كبيرا في مستوى الفاعلية الجمعية للمعلمين؛ التي تعد– بدورها– أحد المؤشرات المهمة الدالة على نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها من جهة، وأداء طلابهم من جهة أخرى.

وإذن يظهر مما سبق أن:

- الفاعلية الجمعية تعني تصورات المعلمين عن مستويات كفاياتهم وقدراتهم، وأنهم قادرون على إنجاز الأهداف المشتركة.

- ◊ الكفايات المهنية – وحدها– من دون ثقة المعلم في إمكاناته، وإيمانه بقدرته على الإنجاز، غير كافية لنجاح المعلم.
- ◊ الفاعلية الجمعية كامنة في الفاعلية الذاتية؛ فالأخيرة محركها الرئيس.
- ◊ للفاعلية الجمعية مظاهر عدة منها السعي إلى إنجاز الأهداف المشتركة، والالتزام بقيم المؤسسة، وأهدافها، والشعور بالولاء لها، والتفاني في تحسين مستوى الطلاب.
- ◊ الفاعلية الجمعية تعد – معيارا صادقا– للحكم على جودة التعلم في المؤسسة التعليمية.
- ◊ فاعلية المعلمين تؤثر في المستوى الأكاديمي للمتعلمين، وفي شعورهم بالتوافق مع المجتمع المدرسي.
- ◊ المعلمون الذين يتوافر لديهم قدر عال من الفاعلية الجمعية يتسمون بالمرونة، والقابلية للتعلم، وتبادل الخبرات، وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم البعض.

وفي ضوء طبيعة الفاعلية الجمعية –السابقة– تبنت الدراسة الحاضرة الأبعاد الآتية للفاعلية

الجمعية:

١. التخطيط للعمل الجمعي وإدارته.

ويشمل: وجود أهداف مشتركة للمعلمات يسعين لتحقيقها من خلال العمل الجمعي، وتوزيع المهمات الموكلة إليهن بعدالة على جميع أفراد الفريق، وسعيهن لاستثمار الموارد المتاحة لهن؛ لتقديم أفضل صورة لموقف تعليم اللغة، وعقد اجتماعات دورية؛ لمناقشة المراحل المنجزة من خطة العمل الجمعية.

٢. مراقبة الممارسات الجمعية وتقييمها.

ويتضمن حرصهن على اتخاذ قراراتهن بشكل جماعي دائما، وسعيهن إلى تنفيذ المهمات الموكلة إليهن بدرجة فائقة من التناسق، وتقييم ممارساتهن وفق معايير موضوعية يرتضيها الجميع، فضلا عن اختلاف نظرتهن إلى ما يقمن به من أخطاء؛ وأنه فرصة ثمينة للتعلم، واكتساب الخبرات.

٣. الدافعية للإنجاز والمثابرة؛ لتحقيق التميز.

ويتضمن ثقتهن في قدراتهن على إنجاز ما يطلب إليهن؛ بمستوى عال من الجودة، وتحفيز بعضهن بعضا، فضلا عن شعورهن بأنهن قادرات على استثمار إمكاناتهن بصورة تعكس شخصيتهن الجمعية المميزة، والتي تظهر من خلال ما يقدمنه من مهمات جماعية.

ولأن الفاعلية الذاتية تؤثر بشكل مباشر في أنماط السلوك، وأسس التواصل مع الآخرين، وبالتالي في الفاعلية الجمعية؛ وهي أساسها، ومحركها؛ فنجاح معلمة الروضة غير مرهون بمعرفتها، ومهاراتها فقط؛ ولكنه يحصل –أيضا– بإيمانها بقدراتها الذاتية في تصميم موقف التعلم وإدارته، وفي قدرتها على إقامة علاقات ناجحة مع زميلاتها، وإدارة الروضة؛ ومن هذا المنطلق فحصت الدراسة الحالية أبعاد الفاعلية الذاتية – ذات الصلة، والمؤثرة في مستوى الفاعلية الجمعية. وكانت على النحو التالي:

١– فاعلية تخطيط خبرات التعلم.

٢– فاعلية التنفيذ، وإدارة موقف التعلم.

٣– فاعلية تقييم موقف التعلم/ التعليم.

٤– مهارات التواصل مع الآخرين.

وسوف يتضح ذلك تفصيلا في الإطار الميداني للدراسة، وهو ما ستتناوله الباحثة في الجزء القادم.

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني الممثَّل في اختيار مجموعة الدراسة، وإعداد البرنامج المقترح، وإعداد الأدوات وضبطها: صدقا وثباتا، وتطبيقها، فضلا عن النتائج وتفسيرها.

أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ:

(أ) اختيار مجموعة الدراسة:

اختيرت مجموعة الدراسة من طالبات الفرقة الثانية (شعبة الطفولة– نظام الساعات المعتمدة) في كلية التربية– جامعة الإسكندرية. وقد بلغ عددهن (٥٦) طالبة؛ وهن فقط اللاتي التزمن بحضور جميع اللقاءات، والتطبيقين: القبلي، والبعدي، واستبعدت أعداد من تخلفن عن إتمام جميع مراحل التطبيق.

(ب) إعداد برنامج الدراسة:

- تضمن البرنامج جزءًا نظريا، وآخر عمليا تطبيقيا على النحو التالي:

❑ **فلسفة البرنامج، وأسس بنائه:**

١– بُنى البرنامج الحالي على الأسس والمبادئ المستمدة من الكتابات المعنية باللسانيات التربوية، وتطبيقاتها في تعليم الطفل لغته الأولى منها بخاصة وهي:

- اللسانيات التربوية" علم بيني متجاوز التخصصات؛ يمكن الاستفادة من أسسه، ومبادئه، ومعطياته في مواقف تعليم اللغتين: الأم، والثانية.
- إن تعليم اللغة لا يستقيم له أمر إلا إذا ارتكز على المنتوج العلمي للنظريات اللسانية، والنفسية، والاجتماعية؛ إذ تسعى – بدورها– إلى إيجاد تفسير علمي لكثير من عوائق الممارسة الفعلية للغة لدى المتعلم.
- يجب أن يمتلك كل من يعلم اللغة عُدة تربوية مستقاة من حقول معرفية؛ كاللسانيات، وعلم نفس التعرف، والسوسيولسانيات، واثنوجرافية التواصل؛ بما يمكنه من تجاوز كثير من الصعوبات التي تحول دون تمكن المتعلم من اللغة، وحل عديد من مشكلات تعليمها.
- من الضروري تجاوز طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد الحفظ، والتلقين إلى أخرى تتبنى شعار الكيف، وتستثمر المناسب من النظريات والرؤى اللسانية الحديثة.

٢- كما بُني على الأسس المستمدة من النظرية البنائية؛ التي تعزز دور المتعلم وفاعليته في مواقف التعلم المختلفة، والتي تظهر في آراء العلماء الذين عنوا بذلك مثل: "**زيمرمان**"، و"**باندورا**"، و"**بنترتش**" وغيرهم ومنها:

- المتعلمون مشاركون نشطون، وبنائيون في عملية التعلم؛ إذ يبنون معانيهم الخاصة.
- تؤثر التوقعات والاعتقادات في دافعية الفرد للسلوك، أو عدم السلوك في موقف ما، والشعور بالفاعلية يشحذ ويدعم العمليات: الذهنية المعرفية، والانفعالية.
- المتعلمون ذوو الفاعلية العالية يبنون تصورات ناجحة عن أدائهم، ويبذلون جهدا، وتتميز أهدافهم بالعلمية، كما أنهم مثابرون، وقادرون على التحكم والسيطرة، ويكونون لأنفسهم بيئة إيجابية تساعدهم في إدارة موقف التعلم، وهم قادرون أيضا على مواجهة التحديات الصعبة بسلوكيات تظهر في: الإتقان، والسيطرة، والتميز، وذلك مقارنة بذوي الفاعلية المتدنية.
- يتحمل المتعلمون مسئولية تعلمهم؛ وهم- في مجموعات التعلم - مسؤولون عن تعلمهم وتعلم أقرانهم.

وقد صُمم البرنامج بحيث يكامل بين كل ما سبق؛ بحيث تطبق الطالبة معلمة الطفولة - بالتعاون مع زميلاتها في مجموعات التعلم- ما تعلمته من كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة، ويُدرَّبن - في الوقت ذاته- وبصورة غير مباشرة على تعديل توقعاتهن نحو قدراتهن وفاعليتهن الجمعية.

❑ **أهداف البرنامج:**

هدف البرنامج المقترح إلى:

- تنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية لطفل الروضة؛ من خلال لقاءات البرنامج: النظرية والتطبيقية.
- تنمية الفاعلية الجمعية للطالبات المعلمات؛ من خلال العمل مع زميلاتهن في مجموعات، ولقاءات البرنامج ذات الطابع التطبيقي.

وعليه هدف إلى تحقيق الأهداف الفرعية الآتية لدى الطالبة معلمة الطفولة:

- تتعرف مظاهر النمو اللغوي والذهني لطفل الروضة.
- تتعرف الفروق الرئيسة بين مصطلحات: الاكتساب– التعلم – التعليم.
- تستنتج التطبيقات التربوية اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة من خلال نظريات اكتسابها.
- تقيم مواقف تعليم اللغة المختلفة في ضوء فهمك لنظريات اكتسابها.
- تعدد دعائم تعليم اللغة العربية التي يمكنك توظيفها في مواقف تعليم اللغة.
- توظف إستراتيجيات تعليم اللغة في مواقف التعلم/ التعليم المختلفة.
- تتعرف أنواع التقييم المختلفة واستخداماتها.
- تصمم مواقف تعليم لغوية كاملة: تخطيطا، وتنفيذا، وتقييما بالتعاون مع زميلاتها.
- تبتكر أساليب وأنشطة تعلم لطفل الروضة تعبر عن فاعليتها وتفوقها.
- تُظهر إيجابية في أثناء التفاعل مع أفراد مجموعتها.

❑ **محتوى البرنامج:**

بعد الاطلاع على الكتابات المعنية باللسانيات التربوية، وطرائق تعليم الطفل لغته الأولى، والفاعلية الجمعية؛ أعدت الباحثة محتوى البرنامج؛ لتدريب الطالبات معلمات الطفولة – مجموعة الدراسة عليه. وقد تمثَّل محتوى البرنامج في:

١) **كتاب الطالبة** [٥] الذي تضمَّن معالجة نظرية مشفوعة بالتطبيقات؛ تتناول كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية لطفل الروضة، وتعزز بشكل غير مباشر العمل التعاوني في مجموعات العمل، وأسس الفاعلية الجمعية.

---

[٥] ملحق رقم (١): كتاب الطالبة معلمة الطفولة؛ لتنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية، ومعتقدات الفاعلية الجمعية.

٢) مصادر التعلم [٦]:

لم يقتصر محتوى البرنامج على دليل الطالبة المعلمة كمصدر للتعلم؛ إذ خصصت قناة على"Telegram؛ أمدتهن الباحثة من خلالها بمواد تعليمية إثرائية مصاحبة لمحتوى البرنامج تتضمن بعض الفكر التطبيقية التي تعزز فهمهن لمادته العلمية، وتلهمهن بأفكار جديدة في تعليم اللغة العربية للطفل.

وقد قُدم محتوى البرنامج في عشرة لقاءات نظرية، وسبع تطبيقية إضافة للتواصل مع الطالبات من خلال مجموعات WhatsApp.وفيما يلي توضيح موضوعات البرنامج وفقا لمحاوره:

جدول رقم (١): محاور البرنامج التدريبي لتنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى معلمة الروضة

الفصل الدراسي	محور التدريب	موضوعات المحور	عدد اللقاءات
الأول	**موقف تعليم اللغة في رياض الأطفال خصائصه، ومراحله الرئيسة (كفايات التخطيط).**	الخصائص النمائية لطفل الرياض (النمو الذهني واللغوي).	٣x ٢= ٦ساعات
		طبيعة لغة الطفل، والمهارات اللغوية المستهدف تنميتها.	
		كيف يكتسب الطفل اللغة. نظريات تعلم اللغة وتعليمها.	
		كفايات تخطيط مواقف تعليم اللغة في رياض الأطفال	
الثاني	كفايات تنفيذ مواقف تعلم اللغة، وتقييم أداء المتعلمين	مقدمة عن كفايات تنفيذ مواقف تعليم اللغة.	١x ٢= ساعتان

[٦] ملحق رقم (٢): صور من المواد التعليمية الإثرائية المدرجة بقناة "Telegram".

الثاني	إستراتيجيات تعليم اللغة في رياض الأطفال، ومعززات تعلمها	إستراتيجيات تدريس الأصوات، وتنمية مهارات الاستماع والتحدث.	٢ x٥ = ١٠ ساعات
		إستراتيجيات تعزيز الثروة اللغوية (نظرية حقول الدلالة، وتطبيقاتها في تعليم اللغة)	
		إستراتيجيات تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة، وفهم المقروء.	
		إستراتيجيات التعليم المتمايز وتنمية اللغة.	
		دور الألعاب اللغوية، والدراما التعليمية.	
		أدوات التعلم البصري المعززة لتعلم اللغة (الصورة- الإنفوجرافيك-التصميمات البصرية- الخرائط الذهنية- خرائط المفهومات- الألغاز المصورة)	
		توظيف الألعاب اليدوية والنشاط الحركي في تعليم اللغة	
		الألعاب اللغوية، والتعليم القائم على الدراما.	
	أسس تقييم الأداء اللغوي لطفل الروضة.	كفايات التقييم، وأساليب التقييم الأصيل.	٢ x١ = ساعتان
	تطبيقات عملية	لقاءات تطبيقية لتصميم مواقف تعلم لغوي كاملة.	٢ x٧ = ١٤ساعة
	المجموع		٣٤ ساعة

❑ **إستراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج:**

تنوعت الإستراتيجيات المستخدمة؛ ما بين: التدريس المباشر، والمناقشة، والعمل في مجموعات، وقد تم التدريس وجها لوجه، وعن طريق برنامج الزووم، أما اللقاءات التطبيقية فقد تمت جميعها وجها لوجه.

❑ **أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:**

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة؛ ما بين:

١. **التقويم القبلي:** الذي تَمثَّل في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة؛ لتحديد مستوى الطالبات المبدئي قبل تطبيق البرنامج المقترح عليهن.

٢. **التقويم التكويني:** تَمثَّل في المناقشات التي تمت في أثناء اللقاءات النظرية، والمهمات المتنوعة التي كلفت بها الطالبات عقب كل لقاء، وتمم هذا الإجراء مهمات تأمل قصيرة طلب إليهن فيها ذكر ما تعلمنه في خلال اللقاء وكيف يمكنهن الاستفادة منه في مواقف تعليم اللغة.

٣. **التقويم الختامي:** وتَمثَّل في القياس البعدي لأدوات الدراسة؛ وذلك لتحديد أثر البرنامج المقترح القائم على اللسانيات التربوية في تنمية متغيري الدراسة التابعين.

(ج) إعداد أدوات الدراسة:

في ضوء الأبعاد التي تناولها إطار الدراسة النظري، صُممت قائمة[٧] بالكفايات المهنية اللازمة والمناسبة لمواقف تعليم اللغة في الروضة، ثم عُرضت على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتعليم الطفل وقد أقروا صلاحيتها، ومناسبتها هدف الدراسة، ووفقا لذلك أعد اختبار الدراسة وبطاقة ملاحظة أداء الطالبة المعلمة.

(ج-١) (اختبار الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة [٨]:

استهدف هذا الاختبار قياس الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لمواقف تعليم اللغة العربية في الروضة لدى طالبات الفرقة الثانية (شعبة الطفولة)، وقد تضمن – في صورته

---

(٧) ملحق رقم (٣): قائمة الكفايات المهنية اللازمة لمواقف تعليم اللغة في الروضة للطالبة معلمة الطفولة

[٨] ملحق رقم (٤): اختبار الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة

المبدئية – أربعة أسئلة رئيسة؛ فتضمن السؤال الأول (٥٢) سؤالاً فرعيًّا بصيغة الاختيار من متعدد، أما السؤال الثاني؛ فتضمن تطبيقا عمليا لنظرية حقول الدلالة من خلال تصميم شبكات مفردات تتضمن كل منها عشر كلمات من كلمات محددة قدمت لها، وطلب إليها في السؤال الثالث تصميم خريطة ذهنية مكونة من عشر كلمات مبدوءة بحرف واحد، وأخيرًا تضمن السؤال الرابع – مخططا به عشرة فراغات يقيس وعيها بالكفايات الفرعية لتصميم مواقف تعليم اللغة.

وجدير بالذكر أن بطاقة الملاحظة التي أعدت في هذه الدراسة تعد تقييما عمليا لمدى اكتساب الطالبة المعلمة لهذه الكفايات؛ ولذا فهي أداة متممة للاختبار الذي يقيس فهمها المعارف التي درستها من خلال برنامج الدراسة الحاضرة المقترح في شقه النظري، والذي يسهم– بدوره– في بناء قناعاتها، ومعرفتها التدريسية.

ويوضح الجدول رقم (٢) مواصفات اختبار قياس الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية لطفل الروضة، والذي صمم لقياس فهمها محتوى البرنامج التدريبي:

جدول رقم (٢): مواصفات اختبار قياس الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية لطفل الروضة

المحور الرئيس	الموضوع	رقم السؤال	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
خصائص لغة الطفل والنظريات الكبرى الموجهة لتعليمها.	نظريات اكتساب اللغة ومبادئ تعلمها	١&٥&٦&٩&١١&١٢&٣٣ &٤٠ & ٤١ & ٤٢.	١٠ أسئلة	%١٨
	خصائص النمو اللغوي لطفل الروضة، والاستعداد للقراءة والكتابة.	٢& ٧& ٨& ١٠& ٢٤& ٢٥ &٣٠& ٣٤& ٣٦.	٩أسئلة	%١٦
	مبادئ تصميم مواقف تعليم اللغة	١٤&١٨ & ١٩& ٢٠& ٢٢&٣٢& ٣٨.	٧ أسئلة	%١٣

أسس تصميم مواقف تعليم اللغة في رياض الأطفال	التخطيط لمواقف تعليم اللغة	٢١& ٤٣&٤٤&٤٥& ٤٦& ٥٥.	٦ أسئلة	١١%
	أسس تنفيذ مواقف تعليم اللغة	١٧& ٤٩ & ٥٠ & ٥١& ٥٢	٥ أسئلة	٩%
	إستراتيجيات تعليم اللغة، ومعززات تعلمها المناسبة لطفل الروضة.	٣& ٤ & ٢٦ & ٢٧ & ٢٨ & ٢٩ & ٣١ & ٣٥ & ٣٩ & ٤٧ & ٤٨ & ٥٣ & ٥٤.	١٣ سؤال	٢٤%
	أسس تقييم أداء الطفل في مواقف تعليم اللغة	١٣&١٥&١٦&٢٣&٣٧	٥ أسئلة	٩%
المجموع			٥٥	١٠٠%

ويلاحظ من الجدول السابق أن الاختبار **بُني في ضوء محورين رئيسين هما:** خصائص **لغة الطفل، والنظريات الكبرى الموجهة لتعليمها، والآخر: أسس تصميم مواقف تعليم اللغة في رياض الأطفال، وهما المحوران اللذان شملهما البرنامج في شقه النظري؛** وقد تضمن المحور الأول حوالي ٣٤% من الوزن النسبي لأسئلة الاختبار، وقصد التركيز على هذا الجزء؛ لأنه يمثل الخلفية النظرية التي تنطلق منها عقيدة الطالبة المعلمة التربوية فيما بعد، كما تضمن الجزء الخاص من المحور الثاني: (إستراتيجيات تعليم اللغة، ومعززات تعلمها المناسبة لطفل الروضة) ٢٤% من الوزن النسبي للأسئلة الاختبار؛ أي نسبة مقاربة لربع أسئلة الاختبار لجدة هذا الجزء، وأهمية تطبيقه في مواقف تعليم اللغة؛ على حين مثل الجزء المتضمن (المعارف المتصلة بمراحل التدريس الثلاثة : التخطيط، والتنفيذ والتقويم) ٢٩% فقط من أسئلة الاختبار؛ لأنه مناط التركيز في الجزء التطبيقي من البرنامج.

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا يوم الأربعاء الموافق (٣) من نوفمبر ٢٠٢١م على ثلاثين طالبة من طالبات الفرقة الثانية – شعبة الطفولة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وأسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.
- زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالبة من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالبة، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٦٠ دقيقة).
- **صدق الاختبار:** حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على صدق المحتوى.
- **صعوبة الأسئلة:** تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين: (٠.٢٠٠٠)، و(٠.٩٠٠٠)؛ بمتوسط قدره (٠,٣٠٣١)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس معارف مهمة؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار– في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.
- **تمييز الأسئلة:** تراوحت معاملات التمييز المقبولة ما بين: (٠.٢٢٦٠)، و(٠.٩٦٤)؛ بمتوسط قدره (٠.٥٩٧)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس معارف مهمة؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار– في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.
- **ثبات الاختبار:** حُسب؛ عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٩٤٣)، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

(ج-٢) مقياس الفاعلية الجمعية [٩]:

شمل المقياس – في صورته الأولية – (ستين) عبارة موزعة على محورين رئيسين؛ حددا في ضوء مطالعة الكتابات التربوية المعنية بالفاعلية، وهما:

- **المحور الأول: إدارة العمل الجمعي، والمثابرة لإنجاز الأهداف.**

ويندرج تحته ثلاثة أبعاد فرعية هي:

- التخطيط للعمل الجمعي، وإدارته. (ثماني عبارات).
- مراقبة الممارسات الجمعية، وتقييمها. (ثماني عبارات)
- الدافعية للإنجاز والمثابرة لتحقيق التميز. (ثماني عبارات)

- **المحور الثاني: العلاقة بين الفاعليتين الذاتية والجمعية.**

ويندرج تحته أربعة أبعاد فرعية هي:

- كفايات التخطيط. (سبع عبارات).
- التنفيذ وإدارة موقف التعليم/ التعلم. (خمس عشرة عبارة).
- كفايات التقييم. (سبع عبارات).
- مهارات التواصل مع الآخرين. (ثماني عبارات).

ضبط المقياس:

- **صدق المقياس:**

اعتمدت الباحثة – في إعداد المقياس – على التقدير الخماسي، ثم عرضته – في صورته الأولية– على بعض المحكمين الذين أبدوا بعض الملحوظات الممثلة في إعادة صوغ بعض العبارات؛ لتصير معبرة عن البعد الذي تنتمي إليه، كما أشار بعضهم إلى حذف عبارة مكررة المعنى فصار عدد العبارات (٥٩)، وقد روعيت هذه الملحوظات؛ ومن ثم صار المقياس صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

---

[٩] ملحق رقم (٥): مقياس الفاعلية الجمعية لطالبات الفرقة الثانية – شعبة الطفولة.

➢ **ثبات المقياس:**

جرى التحقق من ثبات المقياس؛ عن طريق تطبيقه استطلاعيًّا يوم الأربعاء الموافق (٣) من نوفمبر ٢٠٢١م، على (ثلاثين) طالبة من طالبات الفرقة الثانية – شعبة الطفولة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وحُسب معامل الثبات؛ بتطبيق معادلة "ألفا كرونباخ" Coronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٦٨٠،) وهي درجة مقبولة؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية. ويوضح الجدول رقم (٣) مواصفات المقياس في صورته النهائية:

جدول رقم (٣): مواصفات مقياس معتقدات الفاعلية الجمعية:

المحور	البعد	أرقام العبارات	المجموع
الأول: إدارة العمل الجمعي، والمثابرة لإنجاز الأهداف.	التخطيط للعمل الجمعي، وإدارته	١: ٨	٨عبارات.
	مراقبة الممارسات لجمعية، وتقييمها	٩: ١٥	٧ عبارات.
	الدافعية للإنجاز والمثابرة لتحقيق التميز	١٦: ٢٣	٨ عبارات.
الثاني: العلاقة بين الفاعليتين :الذاتية والجمعية	كفايات التخطيط	٢٤: ٣٠	٧ عبارات.
	التنفيذ وإدارة موقف التعليم/ التعلم	٣١: ٤٥	١٥عبارة.
	كفايات التقييم	٤٦: ٥٢	٧ عبارات
	مهارات التواصل مع الآخرين	٥٣: ٥٩	٧ عبارات
المجموع			٥٩ عبارة.

(ج-٣) بطاقة ملاحظة أداء الطالبة معلمة الطفولة [١٠]:

الغرض من بطاقة الملاحظة تتميم النتائج المستقاة من الأداتين السابقتين، والتأكد من أن وعي الطالبة المعلمة بمحتوى البرنامج قد تعدى جانبه النظري إلى التطبيق والممارسة، وقد شملت البطاقة ثلاثة محاور رئيسة هي: كفايات التخطيط، كفايتا: التنفيذ والتقييم، وأخيرا التفاعلات الجمعية.

- **صدق البطاقة:**

اعتمدت الباحثة – في إعداد البطاقة – على التقدير الخماسي الذي يمثل درجات الأداء من (صفر- ٤) حيث يعبر (صفر) عن عدم أداء الطالبة للكفاية، على حين تدل الدرجة (٤) بلوغ الطالبة تمام تحقق الكفاية، وعرضت – في صورتها الأولية- على بعض المحكمين الذين اتفقوا على ضرورة حذف عبارتين جاء محتواهما متضمنا في عبارات أخرى؛ فصار عدد العبارات (٣٨) عبارة.

- **ثبات بطاقة الملاحظة:**

جرى التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة؛ عن طريق تطبيقها استطلاعيًّا يوم الأحد الموافق (٧) من نوفمبر ٢٠٢١م، على (خمس عشرة) طالبة من طالبات الفرقة الثانية – شعبة الطفولة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وحُسب معامل الثبات باستخدام معادلة "كوبر" Cooper ، والتي تتطلب ملاحظة المعلم الواحد من قبل ملاحظين أو أكثر؛ بحيث يعمل كل منهما مستقلا عن الآخر، وأن يستخدما الرموز نفسها لتسجيل الأداءات، وأن ينتهيا في التوقيت نفسه؛ أي في نهاية الفترة الزمنية المخصصة للملاحظة، وفي ضوء ذلك تحسب نسبة الاتفاق بين الملاحظين، وقد بلغت نسبة الاتفاق (٨٦.٤%) وهي نسبة مرتفعة؛ إذ حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق التي يجب أن تكون (٨٥%) فأكثر، لتدل على ارتفاع ثبات الأداة.

---

[١٠] ملحق رقم (٦): بطاقة ملاحظة أداء الطالبة معلمة الطفولة.

(د) التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

(د-١) التطبيق القبلي لاختبار الدراسة:

طُبق اختبار الدراسة قبليًا في يوم الخميس الموافق (١١) من نوفمبر ٢٠٢١م؛ على (ست وخمسين) طالبة من طالبات الفرقة الثانية (شعبة الطفولة في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، ورُصدت درجاتهن في الاختبار، وعولجت إحصائيًا.

(د-٢) التطبيق القبلي لمقياس الفاعلية الجمعية:

طُبق المقياس قبليًا على مجموعة الدراسة، ورُصدت درجاتهن، وعولجت إحصائيًا.

(د-٣) التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة:

طبقت البطاقة قبليا على مجموعة الدراسة، ورُصدت درجاتهن، وعولجت إحصائيًا.

ثانيًا: إجراءات التنفيذ:

بدأت تجربة الدراسة يوم الثلاثاء الموافق (١٣) من نوفمبر ٢٠٢١م؛ بتدريس موضوعات البرنامج، وانتهت يوم الثلاثاء الموافق (٢٩) من مارس ٢٠٢١م بانتهاء أخر اللقاءات التطبيقية.

ثالثًا: التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

أ) التطبيق البعدي لاختبار الدراسة، ومقياسها:

طُبِّق اختبار الدراسة، ومقياسها بعديًا على مجموعة الدراسة في يوم الخميس الموافق (٣١) من مارس ٢٠٢١م. واتُّبعت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

ب) التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة:

طُبِّقت البطاقة بعديًا على مجموعة الدراسة بعد انتهاء اللقاءات النظرية، في أثناء الفترة المخصصة للقاءات التطبيقية؛ من (١٧- ٢٩) من مارس ٢٠٢١. واتُّبعت الإجراءات نفسها المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

رابعًا: نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشةً، وتفسيرًا:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدِّدت سلفًا في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

**** للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:**

١- ما أسس اللسانيات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في تصميم مواقف تعليم اللغة لطفل الروضة؟

- طالعت الباحثة كتابات عديدة: عربية وغير عربية في مجال اللسانيات التربوية حددت- في ضوئها- بعض الأسس والتطبيقات التي يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة لطفل الروضة.
- صُممت قائمة بالكفايات المهنية اللازمة والمناسبة لمواقف تعليم اللغة في الروضة، ثم عُرضت القائمة على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وتعليم الطفل، وقد أقروا صلاحيتها، ومناسبتها هدف الدراسة.

**** للإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:**

٢- ما أبعاد الفاعلية الجمعية المراد تنميتها لدى الطالبات معلمات الطفولة؟

- طالعت الباحثة الكتابات التربوية المختلفة في مجال الفاعلية الجمعية.
- حدَّدت أبعاد الفاعلية الجمعية التي تمثلت في:

❑ **إدارة العمل الجمعي، والمثابرة لإنجاز الأهداف.**

ويندرج تحته ثلاثة أبعاد فرعية هي:

- التخطيط للعمل الجمعي، وإدارته.
- مراقبة الممارسات لجمعية، وتقييمها.
- الدافعية للإنجاز والمثابرة لتحقيق التميز.

❑ **الفاعلية الجمعية، وأثرها في رفع مستوى الفاعلية الذاتية.**

ويندرج تحته أربعة أبعاد فرعية هي:

- كفايات التخطيط.
- التنفيذ وإدارة موقف التعليم/ التعلم.
- كفايات التقييم.
- الفاعلية الشخصية.

➢ صمم مقياس الفاعلية الجمعية، وعُرض على بعض المحكمين الذين أقروا بمناسبته بعد إجراء بعض التعديلات عليه.

**** للإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:**

٣- ما أسس بناء البرنامج القائم على اللسانيات التربوية اللازم؛ لتنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة؟

فقد أُجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ من حيث أسس بنائه؛ حيث اعتمدت الباحثة على أساسين في بناء البرنامج المقترح؛ هما:

- ❑ الأسس والمبادئ المستمدة من الكتابات المعنية باللسانيات التربوية، وتطبيقاتها في تعليم اللغة للطفل.
- ❑ الأسس المستمدة من النظرية البنائية؛ التي تعزز دور المتعلم وفاعليته في مواقف التعلم المختلفة، والتي تظهر في آراء العلماء الذين عنوا بذلك مثل: "زيمرمان"، و"باندورا"، و"بنترتش" وغيرهم.

**** للإجابة عن السؤال الرابع؛ وكانت صيغته:**

٤- ما صورة البرنامج القائم على اللسانيات التربوية اللازم؛ لتنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة؟

فقد أُجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ من حيث عرض محتوى البرنامج الذي تمثل في: كتاب الطالبة، ومصادر التعلم، وموضوعات اللقاءات التدريبية، ثم أهداف البرنامج وإستراتيجيات التدريس المتبعة، وأساليب تقييم أداء الطالبات المعلمات.

**** للإجابة عن السؤال الخامس؛ وكانت صيغته:**

٥- ما أثر البرنامج القائم على اللسانيات التربوية في تنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة؟

كان لابد من التحقق من الفرضين الآتيين:

- ❑ لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (a≤ 0. 01) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة.
- ❑ لا يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (a ≤ 0. 01) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي للجانب التطبيقي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة.

وللتحقق من صحة الفرض الأول طبقت الباحثة الاختبار – قبليًّا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق الاختبار بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الدراسة؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق، وقيمة حجم التأثير بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي في الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة.

القياس	العدد	المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة		حجم التأثير	
القبلي	٥٦	١٨,٤٨٢١	٥٥	٢٠,٨٩٩	٠,٠٥	دال	القيمة	الدلالة
البعدي	٥٦	٦٨,٧٣٢١			٠,٠١	دال	٠,٧٩٨٨	مرتفع

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ **أعلى** من متوسط درجاتها في القياس القبلي لاختبار الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢٠.٨٩٩) **أعلى** من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (٥٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًّا عند مستوى (a≤ 0.05)، وكذلك عند مستوى (a ≤ 0.01)؛ وهذا معناه أن

البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى مجموعة الدراسة.

وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية ؛ لصالح القياس البعدي.

وعن حجم تأثير برنامج الدراسة في تنمية الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج في هذا الشأن قد بلغ (٠.٧٩٨٨) وهو حجم تأثير مرتفع؛ أي أن نسبة التباين في الجانب المعرفي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة والتي ترجع للبرنامج هي: ٧٩.٨%

أما عن أثر البرنامج في أداءات الطالبات التدريسية فقد لزم التحقق من صحة الفرض الثاني؛ ولذا طبقت الباحثة بطاقة ملاحظة أداءات الطالبة المعلمة – قبليًّا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّقت بعديًّا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ لبطاقة ملاحظة أداء الطالبة معلمة الطفولة؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق، وقيمة حجم التأثير بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي في الجانب التطبيقي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى الطالبة معلمة الطفولة.

القياس	العدد	المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة		حجم التأثير	
القبلي	٥٦	١١٧.٥٩	٥٥	٢٠,٩١٩	٠,٠٥	دال	القيمة	الدلالة
البعدي	٥٦	١٥٣.٥٥			٠,٠١	دال	٠,٨٩	مرتفع

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ أعلى من متوسط درجاتها في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة أداءات الطالبة المعلمة الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢٠.٩١٩) **أعلى** من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (٥٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستوى ($0.05 \geq a$)، وكذلك عند مستوى ($0.01 \geq a$)؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية الجانب التطبيقي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى مجموعة الدراسة.

وبذلك **يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل**؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لبطاقة ملاحظة أداءات الطالبة المعلمة اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية ؛ لصالح القياس البعدي.

وعن **حجم تأثير برنامج الدراسة في تنمية الجانب التطبيقي** للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة العربية يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج في هذا الشأن قد بلغ (٠.٨٩) وهو حجم تأثير مرتفع؛ أي أن نسبة التباين في الجانب التطبيقي الأدائي للكفايات اللازمة لتصميم مواقف تعليم اللغة والتي ترجع للبرنامج هي: ٨٩%.

**** للإجابة عن السؤال السادس؛ وكانت صيغته:**

٦- ما أثر البرنامج القائم على اللسانيات التربوية في تنمية أبعاد الفاعلية الجمعية لدى الطالبات معلمات الطفولة؟

كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس الفاعلية الجمعية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة مقياس الفاعلية الجمعية – قبليًا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق المقياس بعديًا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ للمقياس؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٦):

جدول رقم (٦): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس الفاعلية الجمعية:

القياس	العدد	المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها		حجم التأثير	
القبلي	٥٦	٥٩.٠٧	٥٥	٤٧.٦٢٥	٠.٠٥	٠.٠١	القيمة	الدلالة
البعدي	٥٦	١٢٠.١١			دال	دال	٠,٩٨	مرتفع

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ **أعلى** من متوسط درجاتها في القياس القبلي لمقياس الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت **(٤٧,٦٢٥) أعلى** من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (٥٥)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستوى ($0.05 \geq a$)، وكذلك عند مستوى ($0.01 \geq a$)؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية الفاعلية الجمعية لدى مجموعة الدراسة.

وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($0.01 \geq a$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس أبعاد الفاعلية الجمعية؛ لصالح القياس البعدي.

وعن **حجم تأثير برنامج الدراسة في تنمية الفاعلية الجمعية** للطالبة معلمة الطفولة يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج في هذا الشأن قد بلغ (٠.٩٨) وهو حجم تأثير مرتفع؛ أي أن نسبة التباين في مستوى فاعليتهن الجمعية والتي ترجع للبرنامج هي: ٩٨%.

مناقشة النتائج، وتفسيرها:

أثبتت نتائج الدراسة – بشكل عام – أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية **كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة العربية لدى** الطالبات معلمات الطفولة؛ فكانت قيمة (ت) المحسوبة **أكبر** من قيمتها الجدولية، وكان الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستويي:

(a ≤ 0.05)، و(a ≤ 0.01)؛ لصالح القياس **البعدي**، وبحجم تأثير **كبير**؛ وهذا ما أظهرته الإحصاءات في الجداول: (٤)، (٥)، و(٦).

وقد يرجع ذلك للأسباب التالية:

- ثراء محتوى البرنامج؛ فقد أتيح للطالبات معلمات الطفولة كتابا تضمن محتوى البرنامج المعرفي، والتطبيقات التي يمكنها الاستفادة منها في مواقف تعليم اللغة، فضلا عن قناة على"Telegram أنشئت؛ لتعزيز استفادتهن من مادة البرنامج في مواقف تواصلهن مع الأطفال؛ إذ أمدتهن الباحثة من خلالها بمواد تعليمية إثرائية تتضمن بعض الفكر التطبيقية التي تعزز فهمهن لمادته العلمية، وتلهمهن بأفكار جديدة في مواقف تعليم اللغة العربية للطفل ، وقد تأكدت الباحثة من تحقق هذا من خلال الملاحظات التي دونتها الطالبات في صحائف التفكر الذاتي[١١]، والتي سجلن فيها مدى استفادتهن من محتوى البرنامج.
- وظيفية محتوى البرنامج؛ إذ دعمهن – تطبيقيا– في تصميم مواقف تعليم اللغة، وقد ذكرن ذلك في ملاحظتهن؛ حيث قلن: إن ثقتهن بأنفسهن في مواقف التدريس المصغر الخاصة بتعليم اللغة كانت مرتفعة، ولم يشعرن برهبة في أثناء أدائهن إياها، بل وذكرن أن استفادتهن من المواد التي وجدنها على قناة Telegram كانت كبيرة؛ إذ أمدتهن بفكر جديدة كانت موضع ثناء أساتذتهن في المقرر.
- العمل الفريقي كأسلوب للتفاعل من خلال مجموعات Watts App، وفرق التعلم في اللقاءات التطبيقية، ساعد على استفادتهن من محتوى البرنامج، وقد تبين ذلك من خلال تفاعلهن وحماسهن لتصميم بعض المناشط الإثرائية وإمداد زميلاتهن في مجموعة التعلم بما وجدوه من تطبيقات وفكر تساعدهن في تصميم المهمات الموكلة إليهن.
- دور المعلم؛ كميسّر، وموجه؛ فقد أتيح لهن التواصل مع الباحثة من خلال مواقع التواصل المتاحة، وأجيب من خلال ذلك على جميع استفساراتهن، كما اصطحبت الباحثة قائدات

[١١] ملحق رقم (٧) صحائف التفكر الذاتي.

المجموعات إلى إحدى المكتبات المخصصة لوسائل تعليم اللغة للطفل ووجهتهن إلى معايير اختيارها، واخترن بالفعل كل ما يلزمهن لتطبيق ما تعلمنه في محتوى البرنامج من أدوات ووسائل ، وطلبت إليهن نقل هذه الخبرة إلى بقية الزميلات، وكان لذلك أثرا طيبا عليهن إذ أشعرهن بأن ما يدرسنه يمكن توظيفه، ومنحهن مزيدا من الثقة في مسئوليتهن عن زميلاتهن في مجموعات التعلم، وقد تحمسن جدا للدعوة، وحرصن على لقاء الباحثة في الموعد المحدد رغم ازدحام جدول الدراسة بالمحاضرات، وسوء الأحوال الجوية في هذا الوقت من العام، وقد عبرن عن سعادتهن بهذه الإجراء ووصفنه بأنه غير تقليدي، و أنه ساعدهن بالفعل على تطبيق ما درسنه في البرنامج.

ويتفق ما توصلت إليه الدراسة الحاضرة من نتائج دراسات عدة ففيما يتعلق باللسانيات كان الآتي:

- **محمد بوزكري (٢٠٢٠، ١٢٩)**؛ إذ انتهى إلى أمرين هما: ضرورة تمكين المعلمين من المعرفة اللسانية من خلال برامج تكوينهم، واستثمار النظريات اللسانية الحديثة في التعليم؛ لتمكين المتعلم من امتلاك ناصية اللغة.

وفيما يتعلق بمعلمة الروضة اتفقت الدراسة الحاضرة مع نتائج دراسات كل من:

- **نشوة سمير علي سليمان الكبير (٢٠١٠، ١٢٤)** التي أوصت بضرورة تصميم برامج لتدريب معلمات رياض الأطفال، وطالبات شعبة الطفولة في كليات التربية لتنمية وعيهن بمستويات اللغة، والمورفولوجي بخاصة، وإستراتيجيات تدريسها.
- **هالة حجاجي عبد الرحمن (٢٠١٠، ٩٤)** إذ أوصت أن تشمل برامج تدريب معلمة الروضة إستراتيجية واضحة لتمكين الطفل من إتقان المهارات اللغوية المختلفة.
- **هند محمود حجازي (٢٠١٧، ٣٥١)** وأوصت بضرورة تدريب معلمات الطفولة على إستراتيجيات التدريس المختلفة مثل: الألعاب التعليمية، والتعلم التعاوني، ورواية القصة، وغيرها.

- **جيهان محمود البسيوني، وعاطف حامد زغلول، وآية محمد عبد الباقي جوده (٢٠٢٠، ٧٣٥)**، والتي أوصت بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمات الطفولة؛ لتنمية كفاياتهن في تدريس مهارات الاستعداد القرائي للغة الإنجليزية.
- **ريم محمد بهيج فريد (٢٠٢٠، ١٩٠)** وأوصت بضرورة تضمين برامج إعداد معلمة الطفولة المبكرة لخبرات تمكنها من توظيفه في تصميم النشاط اللغوي وغيره، وبضرورة عقد دورات للمعلمات الرياض لتدريبهن على استخدام الإنفوجرافيك كإستراتيجية تدريسية.

وأثبتت نتائج الدراسة – بشكل عام – أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية أبعاد الفاعلية الجمعية لدى مجموعة الدراسة؛ فكانت قيمة (ت) المحسوبة **أكبر** من قيمتها الجدولية، وكان الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستويي: ($0.05 \geq a$)، و($a \leq 0.01$)؛ لصالح القياس **البعدي**، وبحجم تأثير **كبير**؛ وهذا ما أظهره الجدولان: (٥)، و(٦).

كما تبين – بصورة غير مباشرة – أن هناك ارتباطا قويا بين الفاعليتين الذاتية والجمعية؛ فتصورات الطالبات الإيجابية عن ذواتهن وأدائهن، ونظرتهن للزملاء، وبيئة التعلم خلقت بينهن شعورا بالانتماء، وقد تبين ذلك من تحليل استجابات الطالبات للجزء الثاني من المقياس.

وتعزى النتائج السابقة إلى:

- انتظام الطالبات في مجموعات، وإتاحة الفرصة للتفاعل بينهن من خلال "مجموعات التركيز" في أثناء تطبيق البرنامج، وكذلك الأنشطة التي صممنها معا، وسلسلة اللقاءات التي اتيحت لهن مٌجتمعات؛ على مجموعات التواصل الاجتماعي التابعة للدراسة، وتلك التي نظمت –بإشراف الباحثة– بينهن؛ وفقا لأوقات الفراغ بين محاضراتهن.
- اشتراك أفراد كل مجموعة في كل خطوات تصميم موقف التعليم/ التعلم؛ مما منح الطالبات فرصة لإثراء أفكارهن، وإقامة علاقات اجتماعية مع بقية أفراد المجموعة، ومع بقية المجموعات.

- تنفيذ مهمات التعلم بصورة تشاركية، فضلا عن إجراء منافسات بين المجموعات، أشعر الطالبات أن كل منهن مسئولة عن تعلمها، وعن مستوى مجموعتها، وتقدمها بين المجموعات المختلفة، وقد أسهم هذا بدوره في إقامة علاقات اجتماعية بينهن، وبناء تصوراتهن الإيجابية حول أهمية دور كل منهن في مجموعتها.
- أسهمت أنشطة البرنامج في بناء تصوراتهن الإيجابية حول دورهن المهم في تنمية لغة الطفل؛ إذا وجدن أن هناك ارتباطا بين النظرية والتطبيق- بين ما يدرسونه في مقرر التدريس المصغر وبين مادة البرنامج، التي جعلتهن أكثر ثقة، وحفزتهن على تجويد عملهن، وأشعرتهن بمتعة التعلم، وهو ما عبرن عنه في صحائف التفكر التي طلب إليهن أن يقيمن في ضوئها مدى استفادتهن من محتوى البرنامج.

ويتفق ما توصلت إليه الدراسة الحاضرة من نتائج مع دراسات كل من:

- ◊ **فويلكيل Voelkel، وكريسيبيلس Chrispeels (17-2017,16)** التي أظهرت أن هناك علاقة إيجابية ، وذات دلالة مرتفعة بين مجتمعات التعلم المهنية والفاعلية الجمعية للمعلم؛ وبخاصة الممارسات التي تتعلق بتحديد الأهداف، والتركيز على النتائج ، وتقييم الممارسات، وقد استخدمت الدراسة الحاضرة "مجموعات التركيز" التي تشبه مجموعات التعلم المهني في التفاعلات القائمة بين أفرادها لتجويد الممارسات المهنية.
- ◊ **جودتي كل من Guidetti، وفيوتي Viotti وبرونو Bruno وكونفرسو Converso (2018,202-203)** التي أكدت أن الفاعلية الجمعية مرتبطة بالفاعلية الذاتية بشكل قوي، وأنها تعد معيارا صادقا لجودة الحياة في المؤسسة التعليمية، وأن تصورات المعلمين التي تشكل فاعليتهم الجمعية تبدأ من التصور الفردي لكل منهم عن فاعليته الذاتية، فكلما زاد إيمان المعلمين بقدراتهم وإمكاناتهم الفردية ؛ كان ذلك مؤشرا على جودة جهودهم المهنية الجمعية .
- ◊ **أرسلان (2017,514)** التي كشفت عن ارتباط كبير بين الكفاءة الذاتية والجمعية للمعلمين؛ فالمعلمون ذوو المستوى العالي من التصورات المهنية ناجحون أيضا في

مستويات الكفاءة الذاتية الجمعية، فهم يظهرون استعدادا أكبر للعمل مع الزملاء، كما أن المعلمين ذوي الإدراك المنخفض للمهنة يتجنبون العمل مع الآخرين.

- ◊ **سالفيك وسالفيك (2019,1418-1419)** التي أكدت وجود ارتباطا قويا بين الفاعليتين: الذاتية والجماعية؛ فمستوى الفاعلية الذاتية المرتفع يكون لديه قدرا من الإيجابية والانتماء، اللذين يحفزانه على التعاون مع الآخرين، ودعمهم وخلق بيئة مدرسية داعمة ومحفزة.
- ◊ **الشيماء السيد محمد (٢٠١٩، ٤٤٢)** التي انتهت إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الجمعية؛ لصالح القياس البعدي، وبحجم أثر عال، وأرجعت ذلك إلى البرنامج وما تضمنه من محتوى وألوان نشاط جماعية، اعتمد عليها في أثناء التنفيذ، وهذا نفسه ما اتبعته الدراسة الحاضرة من خلال مجموعات التعلم بالتفاعل المباشر، وغير المباشر من خلال وسائل التواصل الاجتماعي المتنوعة.
- ◊ نينكوفيتش ,**Ninković**، **وفلوريتا** Florić،وشورسيب Đorđić (2022, 12) التي أجريت في صربيا، و بينت أن ثقة المعلم بزملائه، والمسئولية التشاركية بينهم تؤثر تأثيرا كبيرا في مستوى الفاعلية الجمعية للمعلمين.

- ➢ **وفيما يتعلق بقياس أثر البرنامج –نوعيا-** فقد ذكرت الطالبات من خلال ملاحظتهن التأملية ، وفي المقابلات التي أعقبت جلسات البرنامج أن ما درسنه في أثناء البرنامج أعطى لهن ثقة كبيرة في أدائهن، وذكرن أن أنهن شعرن بقيمة ما تعلمنه في أثناء تصميمهن لمواقف تعليم اللغة في مهمات الجانب التطبيقي لمقرر التدريس المصغر، وأنهن يستطعن الآن تقييم كثير من المشاهدات التي كن يعايشنها في مقرر درسنه في الفرقة الأولى؛ وأن البرنامج أعطاهن معايير واضحة لتقييم أدائهن، وتصميم مواقف تعلم لغوي ماتعة وشائقة للطفل، وتراعي جميع أنماط التعلم.

وبهذا تتفق الدراسة مع ما أثبته (نافر بقيعي، ٢٠٢٠، ٤٨- ٤٩)؛ إذ أظهرت دراسته أن هناك فرقا دالا إحصائيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية التي طلب إلى أفرادها كتابة ملاحظتهم التأملية، فقد اختلفت الفاعلية الذاتية التدريسية لهم مقارنة بهؤلاء الذين لم يمارسوا هذه الخبرة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحاضرة من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تصميم مقرر لطالبات شعبة الطفولة لتوجيههن إلى كيفية تصميم مواقف تعليم اللغة العربية للطفل.
- تصميم محتويات إثرائية رقمية – في ضوء اللسانيات التربوية- مصاحبة لمقرر التربية العملية من شأنها مساعدة الطالبات معلمات الطفولة على تصميم مواقف تعليم الطفل اللغة.
- تصميم برامج تدريبية- قائمة على اللسانيات التربوية – تقدم إلى معلمات الطفولة في أثناء الخدمة؛ لتوجيههن إلى طرائق علمية في تصميم مواقف تعليم اللغة لأطفالهن.
- تقديم دورات تدريبية مماثلة لموجهات رياض الأطفال؛ توضح لهن كيفية تقييم أداء معلمات الطفولة عند تصميم مواقف تعليم اللغة؛ باعتبارهن المسئولات مباشرة عن إرشادهن وتوجيههن.
- تفعيل دور العمل الجمعي في أثناء تدريس المقررات المختلفة؛ لتنمية الفاعلية الجمعية لدى الطالبات.

المقترحات:

تقترح الدراسة الحاضرة إجراء بعض الدراسات؛ على النحو الآتي:

- برنامج قائم على اللسانيات التربوية؛ لتنمية الأداء التدريسي لطلاب قسم اللغة العربية: الشعبة العامة، وشعبة التعليم الأساسي.
- برنامج قائم على اللسانيات التربوية؛ لتنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية في أثناء الخدمة.

- محتوى رقمي مقترح في اللسانيات التربوية؛ لتنمية كفايات تصميم مواقف تعليم اللغة لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى.
- استخدام إستراتيجيات التعلم الجمعي في تنمية كفايات تعليم اللغة، والفاعلية الجمعية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

أولا: المراجع العربية

- أكرم عادل البشير، وعيسى عودة برهومة. (٢٠٠٦). الحصيلة اللغوية لطفل ما قبل المدرسة في الأردن– دراسة لسانية تربوية. **مجلة الطفولة العربية**. مج٨.ع٢٩. ص ص ٨–٢٥
- أماني حمد منصور الشعيبي. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم على تقنية الإنفوجرافيك في تحسين الذاكرة البصرية الحركية لدى أطفال رياض الأطفال بمنطقة مكة المكرمة. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**. مج ١٠. ع ١.ص ص ٥٣– ٧٧.
- أم هاشم محمد العمدة. (٢٠١٠). **ثقافة الطفل والتذوق الأدبي**. الرياض: دار الزهراء.
- أميرة عبد العزيز الشلهوب. (٢٠٢٠). المواصفات المتطلبة لكليات رياض الأطفال في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير NAEYC. **مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر**. ج٣.ع ١٨٥.ص ص ١١– ٥٩.
- آيات عبد الرحمن مصطفى، وعوض حسان الماحي. (٢٠١٩). فاعلية القصة في تنمية مهارة الاستماع لطفل التعليم قبل المدرسي من وجهة نظر المعلمات: ولاية الخرطوم. محلية الخرطوم. وحدة الخرطوم شرق. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة إفريقيا العالمية.
- باديس لهويمل. (٢٠١٤). نظرية الحقول الدلالية بين التراث العربي، والفكر اللساني المعاصر. **الممارسات اللغوية**. ٢٢. ع. ص ص ١٤٧: ١٥٨.
- بدوي أحمد محمد الطيب. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجيات التدريس المستخدمة في برنامج القرائية في تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية واتجاه المعلمين نحو هذه الإستراتيجيات. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. رابطة التربويين العرب. ع ٦٧. ص ص ١٧٣– ٢١٤.رقم ٧٠٠٥٧٥.
- بن قطايه بلقاسم. (٢٠١٠). دور اللسانيات في تعليم اللغة العربية وتطبيقاتها على الطور الأول (الابتدائي). **رسالة ماجستير غير منشورة**. الجزائر: جامعة قاصدي مرباح ورقلة: كلية الآداب واللغات.

- جامعة الإسكندرية. (٢٠٢٠). **مقترح اللائحة الداخلية للمرحلة الجامعية الأولى بنظام الساعات المعتمدة لكلية التربية جامعة الإسكندرية** – شعبة الطفولة. الإسكندرية: مطابع جامعة الإسكندرية.

- جيهان محمود البسيوني، وعاطف حامد زغلول، وآية محمد عبد الباقي جوده. (٢٠٢٠). برنامج قائم على خرائط التفكير الالكترونية في تنمية مهارات الذاكرة البصرية باللغة الإنجليزية لدى طفل الروضة. ***مجلة كلية رياض الأطفال.*** جامعة بورسعيد. ع ١٧.ص ص. ٧٩٩-٨٣٩.
- حاتم حسين البصيص. (٢٠١١). **تنمية مهارات القراءة والكتابة. إستراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم**. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
- حامد أحمد الشنبري. (٢٠٠١). **التوليد اللغوي عند الطفل: دراسة في الفكر اللغوي. الندوة الدولية: التوليد والنسقية والترجمة الآلية.** مج ٢ ص ص ٢١٩: ٢٣٨
- حبيب بوزوادة، يوسف ولد النبية. (٢٠٢٠). **تعليمية اللغة العربية في ضوء اللسانيات التطبيقية- قضايا وأبحاث.** الجزائر: مكتبة الرشاد للطباعة والنشر.
- حسام البهنساوي. (١٩٩٣). **لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث.** القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية.
- حسن تهامي عبد اللاه. (٢٠٢٠). استخدام الدراما التعليمية في تدريس اللغة العربية، وأثرها على تنمية الطلاقة القرائية، والاتجاه نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية.** الإصدار الرابع. يونية ٢٠٢٠.ص ص ١٠٢: ١٥٢. Dio 10.21608\MUSI.2020.114603
- حسن السيد شحاته (٢٠٠٨). **إستراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، وصناعة العقل العربي.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حسني عبد الباري عصر. (١٩٩٣). **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية.** الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- حصة عبد العزيز الفارس (٢٠١٥). تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة: الأساليب والأنشطة والوسائل. في: **تعليم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال.** الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.
- حلمي خليل. (٢٠٠٣م). **دراسات في اللسانيات التطبيقية.** الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- حنان محمد عبد الحليم. (٢٠١٢). فاعلية استخدام الصور في النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي الشفهي، وفهم القصة لدى أطفال الروضة. **مجلة الطفولة والتربية**. كلية رياض الأطفال بجامعة الإسكندرية. مج ٤. ع١٠. ص ص ١٩١-٣٣١.
- خالد حسين أبو عمشة وآخرون (٢٠٢١). **تدريسية العربية للناطقين بغيرها- لغة ثانية- في ضوء اللسانيات المعاصرة**. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- خالد حسين أبو عمشة. (٢٠١٧). **التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي**. منشورات شبكة الألوكة. www.alukah.net تاريخ الإضافة ٢٠/ ٢/ ٢٠١٧.
- خالد حوير الشمس. (٢٠٢١). اللسانيات التعليمية: دراسة في المفهوم والتصورات. **المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**. ع ٢٦. ص ص ٢٩: ٤٤.
- خيرة دايلي، ويوسف ولد النبيه. (٢٠٢١). دور اللعبة اللغوية التعليمية في تنمية مهارات اللغة العربية: المرحلة الابتدائية أنموذجا. **مجلة دراسات وأبحاث**. جامعة الجلفة. مج ١٣.ع ٢. ص ص ٢٦٥- ٢٧٥. رقم: ١١٤٤٣٠٨.
- رشدي أحمد طعيمه. (٢٠٠٦). **المعلم: كفاياته، إعداده، تدريبه**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- رشيدة العلوي كمال. (٢٠١٩). فرضية المرحلة الحرجة في اكتساب اللغة عند الطفل. اللغة ووجاهاتها: **دراسات في اللسانيات العربية التطبيقية**. معهد الدراسات والأبحاث للتعريب. جامعة محمد الخامس بالرباط. ص ص ١٢٧- ١٥٠. رقم: ١٠٤٥٠٤٩.
- رماز حمدي محمد إبراهيم. (٢٠١٤). الكفايات المهنية لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر. **مجلة الطفولة والتربية**. كلية رياض الأطفال بجامعة الإسكندرية. مج ٦.ع ١٩. ص ص ١٧١- ٢١٣.
- ريم محمد فريد بهجات. (٢٠٢٠). فعالية الإنفوجرافيك التعليمي في تنمية المهارات الإدراكية البصرية واللغوية لدى طفل الروضة. **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**. جامعة أسيوط. كلية التربية للطفولة المبكرة. ع١٢. ص ص ١٣٤- ٢٠٠.
- سلوى على حمادة. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض أساليب تقديم قصص الأطفال، وتقويمها لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**. ع ١٢.ج ٣. ص ص ٣٦٥: ٤٤٥.
- سناء أحمد عبد الرازق العجرمي. (٢٠١٩). أثر منحى الصور المتحركة الناطقة باللغة العربية الفصحى في تنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدارس الخاصة في لواء وادي السير. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الشرق

- السيد عزت أبو الوفا. (٢٠٢١). **تعليمية العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التربوية.** عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- شروق دحماني، وعمار عثماني. (٢٠٢٢). تعليمية مهارة الاستماع وأهميتها في تنمية عملية الاكتساب اللغوي لدى المتعلم في المرحلة الابتدائية. **مجلة دراسات**، مج١١، ع١، ص ص ٢٩٥-٣٠٦.رقم MD: ١٢٨٧٠١٦.
- الشيماء السيد محمد محمد عبد الجواد. (٢٠١٩). برنامج قائم على دراسة الدرس "Lesson Study"؛ لتدريب طلاب الدبلوم العامة- شعبة اللغة العربية على إستراتيجيات تدريسها المتوافقة مع الدماغ، وتنمية الفاعلية الجمعية لديهم. **مجلة كلية التربية**- جامعة بورسعيد. ع ٢٦ ص ص ٣٩٧- ٤٥٦.
- طيب نسالي، وسعيد بكير. (٢٠١٨). تعليم العربية في ضوء مكتسبات اللسانيات التطبيقية. التعليمية. **مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية**- جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس.مج ٥ . ع ١٤، ص ص ٤٨٣- ٤٩٨.
- عاصم محمد إبراهيم. (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على الإنفوجرافيك في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير البصري، والاستمتاع بتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.**المجلة المصرية للتربية العلمية**. الجمعية المصرية للتربية العلمية.مج ١٩. ع٤. ص ص ٢٠٧: ٢٦٨.
- عبد اللطيف حني. (٢٠١٥). فاعلية الصور الملونة في تنمية المهارة اللغوية لدى الطفل-كتاب التلميذ للسنة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجا. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية. جامعة الوادي**. مج ٣. ع ٤.ص ص ١٩٩-٢١٠.
- عبد الوهاب صديقي (٢٠١٩). تدريس اللغة العربية للناطقين بها أو بغيرها من منظور اللسانيات الحديثة – قراءة في تجارب لسانية رائدة – النحو الوظيفي نموذجا. في: اللسانيات العربية: رؤى وآفاق. ج ٣. **اللسانيات التطبيقية واللغة العربية**. إربد: عالم الكتب الحديث.
- عبده على الراجحي. (٢٠٠٤). **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عزيزة خضير اليتيم، وأحمد حمد الصانع، على محمد الكندري. (٢٠٠٦). أثر سرد القصة المصورة على النص المكتوب في إكساب بعض فنون اللغة لطفل الروضة بدولة الكويت. **العلوم التربوية**. مج ١٤. ع ٣.ص ص ١٥٦-١٨٩.

- علي آيت أوشان (٢٠١٤). **اللسانيات والتربية:** *المقاربة بالكفايات والتدريس بالمفاهيم*. المغرب: منشورات دار أبي رقراق.
- علي عبد الظاهر علي. (٢٠١٧). **فن التدريس بالقصة**. القاهرة: عالم الثقافة.
- علي عبد العظيم سلام. (٢٠٢٢). أ. **المفاهيم اللغوية والدينية للأطفال: تعليمها وتعلمها**. الإسكندرية: دار على الحديثة.
- علي عبد العظيم سلام (٢٠٢٢). ب. **فنيات تعليم اللغة العربية للأطفال**. الإسكندرية: دار على الحديثة.
- علي عبد العظيم سلام (٢٠٢٢). ج. **الهوية الثقافية وتعليم اللغة العربية**. (المنهج والمعلم).
- علي عبد المحسن الحديبي، وصالح عياد الحجوري، وعلي محمد الغامدي. (٢٠٢٠). **المهارات اللغوية للأطفال. تحديدها وتنميتها وتقويمها**. سلسلة برنامج الأولويات البحثية ٢. مركز التميز البحثي في اللغة العربية. جدة: مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز.
- فتيحة عويقب. (٢٠٢٢). اكتساب اللغة لدى الطفل في ضوء نظريات التعلم. التعليمية. **مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية**– جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس. مج ١٢.ع ١. ص ص ١٤–٢٤.
- ماجدة فتحي سليم محمد. (٢٠١٥). برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية؛ لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. رابطة التربويين العرب. ع ٦٤.ص ص ٢٤٣: ٢٧٨.
- محمد بوزكري. (٢٠٢٠). نحو استثمار النظريات اللسانية الحديثة في تعليم اللغة العربية. المجلة الدولية– **أبحاث في العلوم التربوية، والإنسانية، والآداب، واللغات**. مج١. ع٦.ص ص ١١٩: ١٣٢
- محمد عبد العزيز النصار. (٢٠١٥). قراءة القصص في رياض الأطفال: الأهمية اللغوية والمتطلبات التربوية. في: **تعليم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال**. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.
- محمد عبد العظيم بنعزوز. (٢٠١٥). رياض الأطفال وأثرها في تنمية لغة الطفل. في: **لغة الطفل العربي (١) أدب الأطفال وأثره في تنمية لغة الطفل**. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.

- محمد عبد الله القحطاني. (٢٠١٦). لغة الطفل في ضوء الدراسات القديمة، والحديثة: **دراسة وصفية. مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية.** جامعة عين شمس. مج ٢٢.ع٢. ص ص ٥٩: ٧٧.
- محمد علي الخوالدة، نصر محمد مقابلة، رائد محمود خضير، محمد فوزي بن ياسين. (٢٠١٨). مستوى معرفة معلمات الأطفال في الأردن بإستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية. **دراسات– العلوم التربوية.** الجامعة الأردنية. عمادة البحث العلمي ص ص ٢٤١: ٢٥٨.
- محمد عبد الله العارضة. (٢٠١٣). **النمو المعرفي لطفل ما قبل المدرسة: نظرياته،** وتطبيقاته. عمان: دار الفكر.
- محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١٥). التقويم اللغوي في رياض الأطفال: الأساليب والأدوات. *في*: **تعليم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال.** الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز لخدمة اللغة العربية.
- محمود سليمان عبد ربه الشافعي. (٢٠١٢). بناء برنامج تعليمي قائم على اللسانيات التربوية؛ وقياس أثره في تنمية الطلاقة اللغوية القرائية لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. **رسالة دكتوراه غير منشورة.** جامعة عمان العربية: كلية العلوم التربوية والنفسية.
- معاطي محمد إبراهيم، ومحمود جلال الدين، وآية معاطي محمد. (٢٠١٨). الحقول الدلالية والقيم في أناشيد الأطفال الواردة بكتب اللغة العربية للصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية. **المؤتمر العلمي الثامن عشر: موضوعات كتب القراءة وتدريسها في مراحل التعليم المختلفة على المستويين القومي والعالمي.** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. مج ١. ص ص ٨٧: ١٢١.
- ميمي نشأت عبد الرازق، وعبد الشافي أحمد سيد، سيد السايح حمدان. (٢٠١٥). التعليم المتمايز: ماهيته، وإستراتيجيات استخدامه في المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم التربوية.** كلية التربية بقنا. ع ٢٣. ص ص ٥٤٢: ٥٥٦.
- نافز بقيعي. (٢٠٢٠). أثر كتابة الملاحظات التأملية خلال المواقف التعليمية الافتراضية في الفاعلية الذاتية التدريسية والاتجاهات نحو التخصص. **مجلة جامعة الخليل للبحوث –ب – (العلوم الإنسانية).** ع ١٤ص ص ٣٧: ٦٢.
- نشوة سمير علي سليمان الكبير (٢٠١٠). فاعلية برنامج إثرائي لتنمية المستوى المورفولوجي للغة لدى أطفال ما قبل المدرسة. **رسالة ماجستير غير منشورة.** جامعة قناة السويس. كلية التربية بالعريش.

- نواري سعودي أبو زيد. (٢٠١٢). **محاضرات في اللسانيات التطبيقية**. الجزائر: بيت الحكمة للنشر والتوزيع.
- هالة حجاجي عبد الرحمن حسين. (٢٠١٠). معلمة رياض الأطفال وإثراء اللغة المنطوقة لطفل الروضة – دراسة ميدانية. **الثقافة والتنمية**. جمعية الثقافة من أجل التنمية. س ١١.ع ٣٨. ص ص ٤٠ :١٠٩.
- هبة عبد اللطيف إبراهيم. (٢٠١٦). **تعليم العربية للأطفال الناطقين بغيرها**. www.acadmia.edu.
- هداية هداية الشيخ. (٢٠١٦). الألعاب اللغوية وتوظيفها في اكتساب اللغة الثانية– العربية أنموذجا. في: **أبحاث مؤتمر إسطنبول الدولي الثاني– تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها: إضاءات ومعالم** ص ص٨١: ١٢٢.
- هدى محمود الناشف. (٢٠٠٧). **تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة**. عمان: دار الفكر.
- هند محمود حجازي. (٢٠١٧). تحليل بعدي لنتائج دراسات استخدام الأنشطة المتكاملة في رياض الأطفال. **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**. مركز رفاد للدراسات والأبحاث بالأردن. مج ١. ع٣. ص ص ٣٤٣: ٣٥٢.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. (٢٠٠٩). **المعايير القومية الأكاديمية القياسية– قطاع كليات رياض الأطفال**. ص ص ١–٢٧. https://www.du.edu.eg
- وزارة التربية والتعليم المصرية. (٢٠١٨). **دليل المعلم. رياض الأطفال" اكتشف" المستوى الأول**. الفصل الدراسي الأول. جمهورية مصر العربية. مطابع الأهرام التجارية.
- وليد السيد محمد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج للوعي الفونولوجي باستخدام الحاسوب في تنمية المهارات قبل القرائية لدى أطفال الروضة الموهوبين المعرضين لخطر الدسلكسيا بالطائف. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. **رابطة التربويين العرب**. ع ٣١.ج ١. ص ص ٦٣: ١٢٨.
- يارا إبراهيم محمد. (٢٠٢٠) استخدام إستراتيجية المحطات التعليمية التفاعلية في تنمية المفاهيم والسلوكيات البيئية والحس الجمالي لدى طفل الروضة. **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**. – جامعة أسيوط.
- يمنى سمير عبد الوهاب. (٢٠٢٠). برنامج مقترح قائم على رسوم الأطفال؛ لتنمية الأداء اللغوي لطفل الروضة (٥– ٦) سنوات. **مجلة كلية التربية** – جامعة بنها. مج ٣١.ع ١٢٢. ص ص ٥٤: ٨٢.

ثانيا: المراجع غير العربية

- Al-Harbi's. (2020) Language development and acquisition in early childhood. *Journal of Education and Learning*. Vol. 14, No. 1, pp. 69:73
- Arslan, E. (2017). Self- efficacy as predictor of collective self-efficacy among preschool teachers in Turky. *academic journals*.vol.12, pp513: 517.Article Number: D83EB3663994. DOI:10.5897/ERR2017.3222.
- Göldağ, B. (2020). Investigation of relationship between high school teachers' self- efficacy perceptions and job satisfaction. Cypriot *Journal of Educational Science*. 15(6), 1464-1479. https://doi.org/10.18844/cjes.v15i6.5285.
- Gray, J. (2016). Investigating the Role of Collective Trust, Collective Efficacy, and Enabling School Structures on Overall School Effectiveness. *NCPEA Education Leadership Review*, Vol. 17, No. 1.
- Goddard, R. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Education Research Journal*. Vol. 37, No. 2, pp. 479-507.
- Guidetti,G & Viotti,S& Bruno,A & Converso,D.(2018). Teachers' work ability: a study of relationships between collective efficacy and self-efficacy beliefs. *Psychology Research and Behavior Management*.vol.11. pp 197-206. DOI https://doi.org/10.2147/PRBM.S157850
- Hult.f.(2010). Theme-Based Research in the Transdisciplinary Field of Educational Linguistics. In: Directions and Prospects for Educational Linguistics. *Educational Linguistics*.vol.11

- Kapat, S & Sahin, S & Kara, M. (2022). The Collective Teacher Efficacy Behaviours Scale: A Validity and Reliability Study. *International Journal of Assessment Tools in Education*. Vol. 9, No. 1, PP 1–19. https://doi.org/10.21449/ijate.946171.
- Lee, J & Zhang, Z & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*.vol.27. No,5. pp 820 :830. ERIC Number: EJ924123.
- Mcginnis, E & Goldstein, A. (2003). *Skill streaming in early childhood. new strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. library of congress. N: 2002111197.
- Meloy, B. & Schachner, A. (2019). *Early childhood essentials: A framework for aligning child skills and educator competencies*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Found at: https://learningpolicyinstitute.org/product/early-childhood essentials-framework.
- Moolenaara, N& Sleegers, P& Daly, A. (2012) Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*. Vol 28, Issue 2. PP 251-262. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001
- NAEYC: National Association for the Education of Young Children. (2022). *The 10 NAEYC Program Standards*. https://www.naeyc.org : standard:6.
- Ninković, S & Florić, O & Đorđić, D. (2022). The effect of teacher trust in colleagues on collective teacher efficacy: Examining the mediating role of the characteristics of professional learning

communities. *Teaching and Teacher Education*. Vol 119. No: 103877. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103877.

- Skaalvik, E& Skaalvik, S. (2019). Teacher Self-Efficacy and Collective Teacher Efficacy: Relations with Perceived Job Resources and Job Demands, Feeling Belonging, and Teacher Engagement. *Creative Education*. 10, 1400-1424. https://doi.org/10.4236/ce.2019.107104.
- Trotzke, A& Rankin, T & Kepler, J. (2020) Introduction to Pedagogical Linguistics. *Pedagogical Linguistics*; 1 (2020), 1. - S. 1-7. – Benjamins. https://dx.doi.org/10.1075/pl.19015.tro.
- Voelkel, R & Chrispeels, J. (2017). *Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy*. Download by: University of North Texas. http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1299015