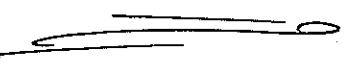
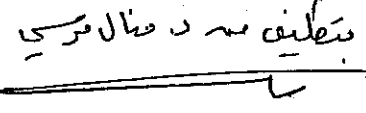
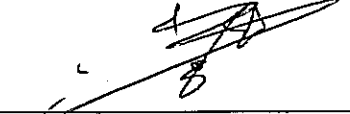


نوقشت رسالة الطالبة فاتن حسن حسن

بغنوان:

فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال وفق استراتيجية التعلم النشط في إكساب أطفال الروضة من (5-6 سنوات) بعض المهارات اللغوية

وأجيزت يوم الأربعاء الواقع في 2018/3/28 من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم:

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. أمل الأحمد	عضواً	
أ.د. سلوى مرتضى	عضواً مشرفاً	
أ.د. فرح المطلق	عضواً	
أ.د. منال مرسى	عضواً	
د. محمد تركو	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة الدكتوراه
في رياض الأطفال - قسم تربية الطفل.



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم تربية الطفل

**فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال
وفق استراتيجية التعلم النشط في إكساب أطفال
الروضة من (5- 6 سنوات) بعض المهارات اللغوية**

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في رياض الأطفال

إعداد الطالبة

فاتن حسن حسن

إشراف:

أ. د. سلوى مرتضى

الأستاذة في قسم تربية الطفل

**دمشق: 2017-2018 م
1438-1439 هـ**

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	عنوان المحتوى
16-1	الفصل الأول: التعريف بموضوع البحث
2	. مقدمة.
3	أولاً . مشكلة البحث ومسوغاته.
5	ثانياً . أهمية البحث.
6	ثالثاً . أهداف البحث.
7	رابعاً . أسئلة البحث.
7	خامساً . متغيرات البحث.
7	سادساً . فرضيات البحث.
8	سابعاً . حدود البحث.
9	ثامناً . منهج البحث وإجراءاته.
10	تاسعاً . مجتمع البحث وعينته.
11	عاشراً . أدوات البحث.
11	الحادي عشر . مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية
49-17	الفصل الثاني: دراسات سابقة
18	. مقدمة.
18	المحور الأول: التعلم النشط.
26	المحور الثاني: برامج تدريبية وتعلم نشط.
32	المحور الثالث: اللغة والمهارات اللغوية
35	المحور الرابع: التعلم النشط واللغة والمهارات اللغوية.

44	. التعقيب على الدراسات السابقة.
110 – 50	الفصل الثالث: الإطار النظري
51	المحور الأول: (التعلم النشط):
51	أولاً. النظرية البنائية والتعلم النشط.
53	ثانياً. تعريف التعلم النشط.
53	ثالثاً. أهمية التعلم النشط.
55	رابعاً. مبادئ التعلم النشط.
56	خامساً. أهداف التعلم النشط.
57	سادساً. أدوار كل من المعلم والمتعلم في مواقف التعلم النشط.
59	سابعاً. بيئة التعلم النشط.
61	ثامناً. التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التعلم النشط.
64	تاسعاً. استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الدراسة.
64	1- إستراتيجية أمودج التعلم معاً.
66	2- إستراتيجية فكر- زوج- شارك.
69	3- إستراتيجية عظم السمك.
71	4- إستراتيجية المفاهيم الكرتونية.
74	5- إستراتيجية العصف الذهني.
79	6- إستراتيجية الألعاب اللغوية.
85	المحور الثاني: (اللغة والمهارات اللغوية):
85	أولاً. تعريف اللغة.
86	ثانياً. الخصائص اللغوية لطفل الروضة من (5-6 سنوات).
88	ثالثاً. أهداف تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال.
88	رابعاً. المهارات اللغوية.

89	1- مهارة الاستماع.
96	2- التهيئة للقراءة.
103	3- مهارة التعبير الشفوي.
107	خامساً. العلاقة بين المهارات اللغوية.
108	سادساً. تنمية المهارات اللغوية عند طفل الروضة.
145-111	الفصل الرابع: منهج البحث وإجراءاته
112	. مقدمة.
112	أولاً - منهج البحث.
113	ثانياً - مجتمع البحث.
113	ثالثاً - عينة البحث.
115	رابعاً - أدوات البحث.
133	خامساً - التجربة النهائية.
141	سادساً - إجراءات تطبيق التجربة النهائية.
144	سابعاً - المعاملات الإحصائية المستخدمة في استخلاص نتائج البحث.
173-146	الفصل الخامس: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها
147	أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث، ومناقشتها، وتفسيرها.
152	ثانياً: التحقق من فرضيات البحث، ومناقشتها، وتفسيرها.
172	ثالثاً: مقترحات البحث وتوصياته.
174	ملخص الدراسة باللغة العربية
178	مراجع الدراسة
278-194	ملاحق الدراسة
I	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية

فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
44	توزع الدراسات السابقة وفق المحاور التي حددتها الدراسة	1
45	توزع الدراسات السابقة وفق المراحل التعليمية	2
47	توزع الدراسات السابقة وفق إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الدراسة والمرحلة التعليمية.	3
47	توزع الدراسات السابقة وفق منهج الدراسة	4
60	الفروق بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعلم التقليدي.	5
61	أوجه المقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم النشط.	6
113	التصميم شبه التجريبي للبحث.	7
114	العينة الضابطة في الدراسة.	8
115	العينة التجريبية في الدراسة.	9
116	الجدول الزمني لتطبيق البرنامج التدريبي.	10
117	جلسات البرنامج التدريبي المتعلقة باللغة والمهارات اللغوية	11
117	التعريف بإستراتيجيات التعلم النشط ضمن جلسات البرنامج التدريبي	12
117	الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي.	13
118	تصميم وتنفيذ المعلمات أنشطة لغوية وفق إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الدراسة	14
120	نتائج الثبات بالإعادة وسبيرمان براون وألفا كرونباخ لبطاقة ملاحظة التعلم النشط.	15
123	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار التعلم النشط للمعلمات.	16
126	مواصفات اختبار المهارات اللغوية للأطفال.	17
130	معاملات الثبات لاختبار المهارات اللغوية للأطفال بطريقة الإعادة.	18
130	قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.	19

132	مواصفات اختبار المهارات اللغوية للأطفال في صورته النهائية.	20
133	توزع أفراد عينة التجربة النهائية بحسب المجموعة والروضة.	21
134	اختبار التوزع الطبيعي لدرجات بطاقة الملاحظة (اختبار كالموغراف - سميرونوف Kolmogorov-Smirnov):	22
135	اختبار التوزيع الطبيعي لاختبار التعلم النشط (اختبار كولمجروف - سميرونوف Kolmogorov-Smirnov):	23
135	اختبار التوزيع الطبيعي لاختبار المهارات اللغوية للأطفال (اختبار كالموغراف - سميرونوف Kolmogorov-Smirnov):	24
136	نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين درجات معلمات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة:	25
137	نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين متوسط درجات معلمات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التعلم النشط	26
138	نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المهارات اللغوية للأطفال	27
140	نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين أطفال مجموعتي البحث وفق متغير العمر	28
141	تاريخ تطبيق أدوات البحث	29
144	معيار كوهين Cohen's Standard لحجم الأثر	30
147	نسبة الكسب المعدل لمعلمات رياض الأطفال نتيجة خضوعهم للبرنامج التدريبي وفق قانون بلاك للكسب المعدل.	31
152	نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين درجات معلمات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة ملاحظة:	32
153	نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين درجات معلمات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التعلم النشط	33
154	قيم ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية	34

	في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط	
35	قيم ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التعلم النشط	156
36	قيم ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط	158
37	قيم ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التعلم النشط	158
38	قيم ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط	159
39	قيم ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار التعلم النشط	160
40	قيم ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال	161
41	قيم ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية	164
42	قيم ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية	166
43	قيم ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار المهارات اللغوية	169
44	معاملات الارتباط بيرسون بين درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التعلم النشط ودرجات الأطفال في اختبار المهارات اللغوية البعدي المباشر	171

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة المحكمين.	195
2	ملخص البرنامج التدريبي.	196
3	بعض من جلسات البرنامج التدريبي.	202
4	بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية.	224
5	اختبار التعلم النشط للمعلمات بصورته النهائية.	230
6	اختبار المهارات اللغوية للأطفال بصورته النهائية.	237
7	التطبيق الاستطلاعي لأدوات البحث.	258
8	موافقة الجهة الرسمية على تطبيق أدوات البحث.	259

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	نسبة الكسب المعدل لمعلمات رياض الأطفال نتيجة خضوعهم للبرنامج التدريبي وفق قانون بلاك للكسب المعدل	148
2	حجم الأثر لدلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط	155

التعريف بموضوع البحث

مقدمة:

تأخذ مؤسسات رياض الأطفال (Kindergarten Institutions) بوصفها إحدى أهم المؤسسات التربوية، هذه الأهمية من أهمية مرحلة الطفولة نفسها، ولأنها مرحلة تربوية وتعليمية ضرورية في مثل هذه السن قائمة بذاتها، لها فلسفتها التربوية وأهدافها التعليمية، وأبرز أهداف هذه المؤسسة هي تهيئة الأطفال نفسياً، واجتماعياً، وتربوياً، وتعليمياً، من أجل اندماجهم في المجتمع بصفة عامة وفي المدرسة بصفة خاصة، وهذه الأهداف لا يمكن إقصاؤها عن أهداف التربية العامة من حيث سعيها لبناء الفرد الصالح الذي يعمل بجد في بناء صرح وطنه من خلال شخصيته المتوازنة والمتكاملة.

و يحتل النمو اللغوي مكانة عالية من بين جوانب النمو التي تسعى الروضة إلى تتميتها بالنظر إلى الوظائف المهمة التي تؤديها اللغة للإنسان، وعليه تمثل التهيئة اللغوية في رياض الأطفال مفتاح التعلم الحقيقي الذي يبدو أثره الفعال في بقية المراحل، وثبتت إنَّ تعليم الطفل بطريقة ذكية وفعالة يؤدي إلى تنشيط العملية التعليمية في المرحلة المقبلة، ويؤدي كذلك إلى تكوين المفاهيم والميول والعادات وتعزيزها، وإلى تفتح القدرات والاستعدادات مما يدعو إلى أن يكون التعليم سهلاً ومثيراً ليصل الطفل في مراحل لاحقة إلى مستوى يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً قراءةً وكتابةً واستماعاً ومحادثةً.

وقد فرض إعداد منهاج رياض الأطفال في ضوء المعايير الوطنية واعتماد أحدث المداخل في بنائه متمثلةً بمدخل أساسيات المعرفة، والمدخل الشمولي التكاملي، ومدخل المعايير، ومدخل المهارات، تغييراً على أدوار معلمة الروضة في العملية التعليمية وتعددتها، لذلك كان لا بد من تغيير مماثل في مضامين برامج إعدادها وتدريبها، من أجل تحسين أدائها ورفع كفاءتها، حيث تعد المعلمات من أهم عناصر العملية التعليمية وهن بحاجة دائمةً لتطوير أدائهن المهني نحو الأفضل.

كما أولى هذا المنهاج عناية كبيرة لتنمية مهارات الأطفال اللغوية، والانطلاق في تنمية مهارات الطفل اللغوية من معرفة الطفل بخبرات القراءة، والكتابة، والاستماع، والحديث، والقصص، والأنشيد التي طورها قبل الالتحاق بالروضة والبناء عليها، والتخلي عن الأساليب التقليدية في تطوير مهارات الأطفال اللغوية، وهذا يقتضي الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم، ولكن على أسس تربوية ونفسية جديدة، كتدريبهم على إستراتيجيات جديدة مثل التعلم النشط الذي يركز على عمليات التعلم أكثر من تركيزه على نتائج التعلم؛ كما يؤكد على الدور الإيجابي

والفاعل للمتعلم في الموقف التعليمي، وذلك بممارسته العديد من الأنشطة الفردية والجماعية التي تهدف إلى تفعيل دور الطفل وتوظيفه خلال العمل والبحث، واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات.

لذا فقد أولى الباحثون التربويون إستراتيجية التعلم النشط اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة، فظهر العديد من نماذج التعلم النشط، وأجري العديد من الدراسات الميدانية للكشف عن فعاليتها في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، إذ أظهرت نتائج دراسة (مولينجو Mulongo) عام (2013) أن المعلمين الذين لديهم كفاءة عالية في استخدام نظرية التعلم النشط يستخدمون تقنيات عالية توصلهم إلى الهدف المرجو، مقارنة بأولئك المعلمين الذين لا يستخدمون الطريقة مطلقاً، كما أن معدل مشاركة الطلاب في الصفوف التي يُدرّس فيها المعلمون باستخدام هذه النظرية يقارب (91,1%) مقارنة بنظرائهم الذين لا يتلقون دروسهم وفق هذه الإستراتيجية وبلغت نسبتهم ما يقارب (75%).

وعلى ذلك فإن أية محاولة للبحث عن استراتيجيات لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال يعدّ من الموضوعات المهمة التي تستحق البحث والاهتمام، كما أن تدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية تلك المهارات يجب أن يأخذ مكانه في الروضة التي يقضي فيها الطفل معظم وقته، ويكون ذلك بإعداد وتطوير البرامج التدريبية للمعلمات على كيفية تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.

ومن هنا سعت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريبي يتضمن قسماً نظرياً يُعرّف فيه استراتيجيات التعلم النشط: (أنموذج التعلم معاً، فكر-زواج-شارك، عظم السمك، المفاهيم الكرتونية، العصف الذهني، الألعاب اللغوية) مع الإشارة إلى أن الاستراتيجيات الثلاث الأولى: (أنموذج التعلم معاً، فكر-زواج-شارك، عظم السمك) هي من استراتيجيات التعلم التعاوني.

بالإضافة إلى التعريف بالمهارات اللغوية المستخدمة في الدراسة الحالية وهي (الاستماع، التعبير الشفوي)، والتهيئة للقراءة.

كما يتضمن البرنامج قسماً تطبيقياً وهو عبارة عن خطة عملية لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط السابقة الذكر بهدف إكسابها لمعلمات الروضة حتى يتمكن من تنمية المهارات اللغوية لأطفالهن. وبعد إكساب المعلمات لتلك الاستراتيجيات سعت الدراسة إلى معرفة إثر البرنامج التدريبي في تنمية بعض المهارات اللغوية (الاستماع، التعبير الشفوي)، والتهيئة للقراءة، لدى أطفالهن.

مشكلة البحث ومسوغاته:

تظهر مسألة تنمية المهارات اللغوية عند أطفال الروضة والطرائق المناسبة لتحقيقها، كأحدى الأهداف الأساسية والمهمة لمؤسسات رياض الأطفال، حيث إن التعليم في الروضة وبصفة خاصة فيما يتصل بتعليم

اللغة، هو أمر بالغ الصعوبة والتعقيد، فهو لا يتطلب مساعدة الطفل في نطق الكلمات ومعرفة حدود المستوى اللغوي له، وتضافر عوامل النضج الفيزيولوجي والعصبي لديه فحسب؛ بل يتعدى ذلك كله إلى معرفة الإستراتيجيات المناسبة لإعداد مواقف تحقق استجابة الطفل اللغوية في سياقات مختلفة توضح مدى تمكن الطفل من الدلالات اللغوية.

ومن هنا كان الاتجاه إلى التعلم النشط ممثلاً بإستراتيجيات من شأنها تحقيق نقلة نوعية في عملية التعلم والتعليم بشكل عام، وتنمية المهارات اللغوية بشكل خاص، وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، ونقل المتعلم من الطرائق التقليدية، إلى طرائق وإستراتيجيات أكثر إيجابية تعتمد على فاعلية الطفل واشتراكه في عملية التعلم، وتنمية شخصيته وقدراته وذكائه.

مسوغات البحث: حددت مشكلة البحث انطلاقاً من النقاط الآتية:

1- ما توصلت إليه الدراسة الاستطلاعية الأولية التي قامت بها الباحثة على عدد من معلمات رياض الأطفال الحكومية بلغ عددهن (15) معلمة في رياض الأطفال في العام الدراسي (2016- 2017) هدفت من خلالها تعرّف ملاحظتهن الشفوية حول الطرائق والأساليب التربوية المتبعة من قبلهن في التعليم ومدى استخدامهن لإستراتيجيات التعلم النشط، وواقع تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، وقد تبين من خلال الإجابات أنّ معلمات الرياض لا يزلن يقدمن لأطفالهن في الروضة المهارات اللغوية بالطرائق التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين؛ فالمعلمة تقدّم الخبرات اللغوية، والأطفال ينصتون إليها دون مشاركة أو تفاعل (سلبية الطفل خلال الأنشطة) وهذه الطرائق لا تسهم في خلق تعلم حقيقي.

2- ما لمستته الباحثة في أثناء تطبيقها برنامجها التدريبي ضمن بحثها الذي أعدته لنيل درجة الماجستير بعنوان: - فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة عام (2012)- مواصلة اتباع معلمات رياض الأطفال الطرائق والأساليب التقليدية في تعليم أطفال الرياض المهارات اللغوية.

3- نتائج دراسات سابقة والتي أثبتت فعالية البرامج التدريبية القائمة على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، كدراسة كل من: حسن (2012)، والعلوني وآخرون (2011)، ومحمد (2015)، مع الإشارة إلى أنه كلما كان هناك تنوع في الإستراتيجيات المستخدمة، وابتكار في الأنشطة اللغوية الممارسة في رياض الأطفال؛ كان النجاح في مستوى الاستعداد اللغوي للطفل، وهذا ما أكدته دراسات كدراسة: منصور (2011)، ودراسة الهريايوي (2013)، حيث أكدت جميعها أن التعلم النشط له

تأثير إيجابي في تحصيل الأطفال، كما أنه يراعي مبدأ الفروق الفردية.

4- توصيات المؤتمرات المحلية والعربية والدولية حول رعاية الطفولة المبكرة وتربيتها، وأخص بالذكر ما ورد في المؤتمر العربي الإقليمي الذي عُقد في دمشق، ضمن إعلان دمشق، المرتكز الثاني: ضرورة توفير فرص جديدة للاكتشاف والتعلم، بدلاً من النشاطات التعليمية التي تميل أن تكون مدرسية الطابع (المؤتمر العربي الإقليمي حول رعاية وتربية الطفولة المبكرة، 2010).

ومن خلال ما سبق برزت الحاجة إلى إجراء الدراسة الحالية بهدف إعداد برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال وتدريبهن على تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط (التعلم معاً، فكر- زواج- شارك، عظم السمك، المفاهيم الكرتونية، العصف الذهني، الألعاب اللغوية)، إضافة إلى تدريبهن على كيفية تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، ومن ثم قياس فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي الآتي:

. ما فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال، وفق إستراتيجية التعلم النشط في إكساب أطفال الروضة (5-6 سنوات) بعض المهارات اللغوية (الاستماع، التعبير الشفوي " المحادثة ") والتهيئة للقراءة؟

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من جوانب متعددة، هي:

1- أهمية تعلم اللغة الأم بوصفها أحد أهم ركائز الهوية الوطنية، والحديث هنا عن أهمية اللغة العربية:

حيث تحظى اللغة العربية بمنزلة رفيعة في حياتنا، لأنها اللغة القومية الأجدر بالتعلم.

ولقد خصَّ السيد الرئيس الدكتور بشار الأسد رئيس الجمهورية العربية السورية اللغة العربية في خطابه الذي ألقاه في مجلس الشعب في السابع عشر من الشهر السابع، في السنة السابعة بعد الألفين ودعا إلى إعلانها الأهمية التي تستحقها إذ قال فيه: " يجب إيلاء اللغة العربية التي ترتبط بتاريخنا وثقافتنا وهويتنا كل اهتمامنا ورعايتنا، كي تعيش معنا في مناهجنا وإعلامنا وتعليمنا كائناً حياً ينمو ويزدهر".

وتتجلى الأهمية التربوية للغة العربية في أنها الوسيلة الأساسية لقياس مستوى تحصيل المتعلمين في مختلف المواد الدراسية؛ وقد أثبتت الدراسات السابقة أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى تحصيل المتعلمين في اللغة العربية ومستوى تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى.

2- أهمية إستراتيجيات التعلم النشط: أولى الباحثون التربويون اهتماماً متزايداً بالتعلم النشط في السنوات الأخيرة، فظهر العديد من نماذج التعلم النشط، وأجريت دراسات ميدانية عديدة للكشف عن فعاليتها في تحقيق أهداف العملية التعليمية، في مجالات ومستويات كثيرة ومهارات مختلفة؛ إذ أظهرت دراسة سميث وماكروغون (MacGregor & Smith) عام (1992) أهمية أنشطة التعلم النشط في تحقيق أهداف العملية التربوية، سواء داخل غرفة الفصل، أم من خلال الأنشطة الحرة خارج الفصل الدراسي، أم في الأنشطة العملية، ومن تلك الدراسات أيضاً: دراسة والكر (Walker, 2003)، ودراسة مولينجو (Mulongo, 2013)، وجودمان (Goodman, 2010)، وحسن (2012)، والهراوي (2013)، وهوجي (Hooji, 2013)، والغلبان (2014)، والطيطي (2014)، ومكاحلي (2015)، وبنا (2016)، والبلوي (2016)، ودراسة الحسن (2017).

3- أهمية الجانب التطبيقي للبحث:

ويتجلى في تصميم برنامج تدريبي لمعلمات الأطفال وفق إستراتيجية التعلم النشط لإكساب أطفال الروضة (5-6 سنوات) بعض المهارات اللغوية. قد يُفاد منه في:

أ- استجابته لتوجهات وزارة التربية في إدخال إستراتيجيات التدريس الحديثة إلى مناهج المراحل التعليمية كافة، لما لهذا الدمج من دور فعّال في عملية التعليم، والتحصيل الدراسي، وتنمية المهارات اللغوية والاتجاهات الإيجابية لدى أطفال الرياض.

ب- إمكانية تدريب طلبة كليات التربية لاحقاً، ولا سيما طلبة رياض الأطفال على تصميم الخبرات وفق الإستراتيجيات المذكورة، وتدريبهم على الطرائق المقترحة لتعليم كلّ مهارة من المهارات اللغوية.

ت- يمكن أن تدفع نتائج هذا البحث أصحاب القرار التربوي والمسؤولين عن برامج تدريب معلمات رياض الأطفال إلى الاستفادة مما قدمه من نتائج، وتضمينها في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمات.

ث- تشجيع طلبة الدراسات العليا على القيام بدراسات مماثلة للدراسة الحالية على الفئات العمرية الأخرى من أطفال الروضة (الأولى والثانية) ومعلماتهم.

4- قلة الدراسات التربوية - في حدود علم الباحثة- التي تناولت برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال، وفق إستراتيجية التعلم النشط لإكساب أطفال الروضة من (5-6 سنوات) بعض المهارات اللغوية.

أهداف البحث:

تتجلى أهداف البحث في السعي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تدريب معلمات الرياض على تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، والتهيئة للقراءة، التعبير الشفوي) عند أطفال الرياض الفئة الثالثة.

5. قياس فاعلية إستراتيجية التعلّم النشط في إكساب معلمات رياض الأطفال التهيئة لتنمية بعض المهارات اللغوية (الاستماع، والتهيئة للقراءة، التعبير الشفوي).

6. قياس فاعلية إستراتيجية التعلّم النشط في تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، والتهيئة للقراءة، التعبير الشفوي) عند أطفال الرياض (5-6) سنوات.

رابعاً . أسئلة البحث:

وتتمثل في الأسئلة الآتية:

1) ما فاعلية إستراتيجية التعلّم النشط في تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، والتهيئة للقراءة، التعبير الشفوي) عند أطفال الرياض الفئة الثالثة؟

2) ما فاعلية إستراتيجية التعلّم النشط في إكساب معلمات رياض الأطفال التهيئة لتنمية بعض المهارات اللغوية (الاستماع، والتهيئة للقراءة، التعبير الشفوي)؟

خامساً . متغيرات البحث:

1. المتغيرات المستقلة: برنامج تعليمي تعلّمي يقوم على إستراتيجية التعلّم النشط.

2. المتغيرات التابعة: درجة تحصيل الأطفال في بعض المهارات اللغوية وهي: (الاستماع ، التعبير الشفوي)، والتهيئة للقراءة، ودرجة المعلمات على بطاقة الملاحظة، درجة المعلمات على اختبار التعلّم النشط.

سادساً . فرضيات البحث:

تم اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة (0,05):

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التجريبية، وبين متوسط درجات أفراد عينة البحث الضابطة من المعلمّات في التطبيق البعدي لملاحظة واختبار التعلّم النشط.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من المعلمّات في التطبيقين القبلي والبعدي لملاحظة، واختبار التعلّم النشط.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة الضابطة) من

المعلّّات في التّطبيقات القبلية والبعدي لبطاقة الملاحظة، واختبار التعلّم النشط.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من المعلّّات في التطبيقات البعدي المباشر والمؤجل لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط، واختبار التعلم النشط.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية)، وبين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة الضابطة) من الأطفال في التطبيق البعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة الضابطة) من الأطفال في التطبيقات القبلية والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من الأطفال في التطبيقات القبلية والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من الأطفال في التطبيقات البعدي المباشر والمؤجل لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

9- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التجريبية من المعلّّات في بطاقة الملاحظة واختبار التعلم النشط البعدي المباشر، وبين متوسط درجات أطفالهم في اختبار المهارات اللغوية البعدي المباشر.

سابعاً . حدود البحث:

- **الحدود البشرية:** أطفال الفئة الثالثة، والمعلّّات في مؤسسات رياض الأطفال الرسمية ونقابة المعلمين في محافظة دمشق.
- **الحدود الزمانية:** طُبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016- 2017).
- **الحدود المكانية:** مؤسسات رياض الأطفال الرسمية، ورياض نقابة المعلمين في محافظة دمشق.
- **الحدود العلمية:** تشمل بعض المهارات اللغوية وهي: (الاستماع، التعبير الشفوي " المحادثة ")، والتهيئة للقراءة، ولم يتم التطرق لمهارة الكتابة - على الرغم من أهميتها - لحاجتها لجهد ووقت أكثر، ونتائج البرنامج فيما يتعلق بهذه المهارة لن تظهر في فصل دراسي واحد، لا سيما وأن الدراسة طُبقت في الفصل الدراسي

الثاني، ويعد قصير نسبياً إذا ما قورن بالفصل الدراسي الأول.

وبعض إستراتيجيات التعلّم النشط (التعلّم معاً، فكر-زواج- شارك، عظم السمك، المفاهيم الكرتونية، العصف الذهني، الألعاب اللغوية)، مع الإشارة إلى أن الاستراتيجيات المستخدمة في الدراسة الحالية قلّ تناولها بالبحث والدراسة في مرحلة رياض الأطفال، الأمر الذي دفع بالباحثة إلى استقصاء فاعليتها في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. وكان ذلك باعتماد برنامج وأدوات مناسبة لتحقيق أهداف البحث.

ثامناً . منهج البحث وإجراءاته:

اقتضت طبيعة البحث استخدام:

منهج البحث شبه التجريبي؛ وذلك لعدم التمكن من الضبط الكامل والدقيق لجميع العناصر والمتغيرات بدقة، والتي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة، مثل: التعليم الوالدي للطفل في المنزل، والنضج، الخ.

وقد عرفه منصور وآخرون (2009) على أنه: "محاولة ضبط كل العوامل الأساسية المؤثرة في المتغير أو المتغيرات التابعة في التجربة، ما عدا عامل واحد يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين، بقصد تحديد وقياس تأثيره في المتغير أو المتغيرات التابعة (منصور وآخرون، 2009، 83).

. إجراءات البحث:

وتتمثل إجراءات البحث في:

أ - جانب نظري ويتكون من:

② مراجعة أدبيات البحث.

② مراجعة الخبرات والأنشطة المقدمة لأطفال الرياض في الفئة الثالثة، والاتفاق مع المشرفة حول بعض المهارات التي سوف تقوم الباحثة بإعداد برنامج لها وتطبيقها.

② تقديم إطار نظري يتضمن مفهوم المهارات اللغوية، والتعلّم النشط.

ب - جانب ميداني يتمثل في:

② تصميم برنامج تعليمي تعلّمي يقوم على إستراتيجية التعلّم النشط يحتوي على (أنشطة، وطرائق، وفعاليات، وأساليب) بهدف تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، والتهيئة للقراءة، التعبير الشفوي) عند أطفال الرياض الفئة الثالثة، وتصميم أدوات البحث الأخرى (بطاقة الملاحظة للمعلمات، اختبار التعلّم النشط

للمعلمات، اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة).

2] إجراء تجربة استطلاعية للتأكد من صدق أدوات البحث وثباتها، والتحقق من الخصائص السيكومترية لها.

3] التطبيق الأولي للبرنامج التعليمي التعليمي، حتى يصل البرنامج إلى الصورة النهائية التي تمكن الباحثة من التطبيق النهائي على العينة الأساسية.

4] استخراج النتائج النهائية، وتحليلها، وتفسيرها، في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة.

تاسعاً . مجتمع البحث وعينته:

• المجتمع الأصلي للبحث:

يتكون المجتمع الأصلي من معلمات رياض الأطفال للفئة الثالثة والبالغ عددهن (185) معلمة، وأطفال رياض الفئة الثالثة في مؤسسات رياض الأطفال الرسمية في محافظة دمشق والبالغ عددهم (3176) طفلاً وطفلة.

ومعلمات نقابة المعلمين في رياض الأطفال للفئة الثالثة والبالغ عددهن (37) معلمة، وأطفال رياض الفئة الثالثة في مؤسسات رياض الأطفال التابعة لنقابة المعلمين في محافظة دمشق والبالغ عددهم (1347) طفلاً وطفلة.

• **عينة البحث:** عينة في الرياض الرسمية ورياض نقابة المعلمين، وتقسم عينة البحث إلى:

1- عينة التجربة الاستطلاعية: قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التعليمي التعليمي، واختبار المهارات اللغوية، وبطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من الأطفال والمعلمات؛ لتصبح الأدوات جاهزة لتحقيق الغرض من البحث، ومن ثم القيام بإجراءات الصدق والثبات لأدوات البحث.

2- عينة التطبيق النهائي لأدوات البحث: وهي عينة من معلمات رياض الأطفال للفئة الثالثة، وهي مؤلفة من (40) معلمة من مؤسسات رياض الأطفال الرسمية، و معلمات نقابة المعلمين في محافظة دمشق، وتقسم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، وأطفال رياض الفئة الثالثة في مؤسسات رياض الأطفال الرسمية ورياض نقابة المعلمين في محافظة دمشق؛ مؤلفة من (600) طفل وطفلة؛ وتقسم إلى مجموعتين: (ضابطة وتجريبية).

عاشراً . أدوات البحث:

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم أدوات بحثها على النحو الآتي:

- البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة، ونماذج من أنشطة لغوية معدة وفق إستراتيجيات التعلم النشط لتطبيقها على أطفال الروضة.
- بطاقة الملاحظة لرصد أداء معلمات الروضة في أثناء تنفيذ الأنشطة اللغوية توضح مدى استخدامهن لإستراتيجيات التعلم النشط.
- اختبار تحصيلي (قبلي، بعدي، مؤجل) لمعلمات الروضة، ، يهدف إلى قياس مدى فاعلية البرنامج في إكساب المعلمات إستراتيجيات التعلم النشط.
- اختبار تحصيلي (قبلي، بعدي، مؤجل) في المهارات اللغوية لأطفال الروضة، من تصميم الباحثة يهدف إلى قياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي- الذي تلقته معلمات الروضة- القائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الأطفال اللغوية.

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

. **الفاعلية (Effectiveness):** "هي الأثر الذي يُمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية كونها متغيرٌ مستقلٌ في أحد المتغيرات التابعة" (سالم ومصطفى، 2006، 93).

وتُعرّف إجرائياً بأنها: درجة الأداء التي تحققها المعلمات على أداة البحث (بطاقة الملاحظة)، والمهارات التي يحققها الأطفال على أداة البحث (اختبار المهارات اللغوية) الذي يقيس مدى نمو المهارات اللغوية (الاستماع، التعبير الشفوي) والتهيئة للقراءة، لديهم، وتقدر في هذا البحث عن طريق مقارنة درجات الأداء البعدي للأطفال المجموعة التجريبية بالدرجة القصوى للأداء.

وتُعرّف فاعلية البرنامج إجرائياً بأنها: وصول المعلمات إلى مستوى (75%) من مستوى الفاعلية في إكسابهن التهيئة لبعض المهارات اللغوية (الاستماع، و القراءة، والتعبير الشفوي).

. **البرنامج (Program):** "هو تصور يضعه الباحث أو الدارس لتحقيق بعض التغيرات أو الأهداف مستقبلاً"

(عبد الهادي، 1999، 130).

ويُعرّف البرنامج التدريبي إجرائياً بأنه: مجموعة من الإجراءات التعليمية التعلمية المنظمة والمتسلسلة تتضمن قسماً نظرياً تُعرّف فيها استراتيجيات التعلم النشط: (نموذج التعلم معاً، فكر-زواج-شارك، عظم السمك، المفاهيم الكرتونية، العصف الذهني، الألعاب اللغوية) بالإضافة إلى التعريف بالمهارات اللغوية المستخدمة في الدراسة الحالية وهي (الاستماع، التعبير الشفوي)، والتهيئة للقراءة. كما تتضمن قسماً تطبيقياً وهو عبارة عن خطة عملية لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط السابقة الذكر بهدف إكسابها لمعلمات الروضة حتى يتمكن من تنمية المهارات اللغوية لأطفالهن.

. **معلمة رياض الأطفال (Kindergarten teacher):** "هي الإنسانة التي تقوم بتربية الأطفال في الروضة داخل غرفة النشاط وخارجها من خلال تعايشها مع الأطفال، وتهدف من خلال عملها إلى تحقيق الأهداف التربوية للروضة" (مرتضى وأبو النور، 2008، 16).

وتعرف الباحثة معلمة رياض الأطفال إجرائياً في البحث بأنها: هي الإنسانة التي تعمل في روضة أطفال من داخل ملاك مؤسسات رياض الأطفال الرسمية التابعة لوزارة التربية أو نقابة المعلمين.

. **تدريب معلمة الروضة:** "تزويد المعلمات المتدربات بالأساليب والخبرات اللازمة لتعديل اتجاهاتهن، وتنمية مهارتهن، وزيادة معارفهن من خلال قيامهن بأدوارهن بفعالية لتحقيق التكيف مع متطلبات العمل والاستمرار بمهامهن وتحقيق الإنتاج المبدع في العمل" (مرتضى وأبو النور، 2004، 16).

ويُعرّف تدريب معلمة الروضة إجرائياً بأنه: عملية تعليمية تعلمية تهدف إلى إكساب معلمات الروضة إستراتيجيات التعلم النشط لتطوير مهارتهن وقدراتهن على أداء مهامهن التربوية في إكساب الأطفال بعض المهارات اللغوية (الاستماع، والتعبير الشفوي)، والتهيئة للقراءة، ويمكن قياسها من خلال الدرجة التي تحصل عليها المعلمة في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

. **الإستراتيجية (Strategy):** "هي مجموعة من إجراءات التدريس المخطط لها مسبقاً لتنفيذ التدريس، بغية تحقيق أهداف معينة وفق ما هو متوفر أو متاح من إمكانيات" (الحلاق، 2007، 104).

وتُعرّف الإستراتيجية إجرائياً: هي مجموعة الأفعال والأنشطة والسلوكيات التي يُحضر لها قبل بداية النشاط، من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة بأعلى درجة ممكنة مع الأخذ بعين الاعتبار الإمكانيات المتوفرة.

. **التعلم النشط (Active learning):** "طريقة لتعلم الطلبة تسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الغرفة الصفية، لتأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من الدور الاعتيادي للطالب الذي يقوم بتدوين

الملاحظات إلى الدور الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة مع زملائه خلال العملية التعليمية داخل غرفة الصف " (Lorenzen, 2006).

ويعرّف التعلم النشط إجرائياً: التعلم الذي يجعل الطفل مركز التعلم وهدفه، ويضعه ضمن بيئة تفاعلية تسهم في وضع المهارات اللغوية (الاستماع، التعبير الشفوي)، والتهيئة للقراءة، في حيز الاستخدام الوظيفي الفاعل لها، في أجواء تسودها الطمأنينة والارتياح، باستخدام إستراتيجيات متنوعة (التعلم معاً، فكر-زوج-شارك، عظم السمك، المفاهيم الكرتونية، العصف الذهني، الألعاب اللغوية).

. إستراتيجيات التعلم النشط (Active learning strategies): " هي الأساليب والإجراءات التي يتبعها المعلم داخل الموقف التعليمي، بعد تخطيط مسبق لها من قبل المعلم لمعالجة مشكلات تعليمية معينة، ويقضي ذلك أن يندمج بنشاط في عمليات تفكير وأنماط سلوكية معينة بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح له بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء والمناقشة الثرية والتفكير الواعي والتحليل السليم " (عيسى وآخرون، 2010، 418).

وتعرّف إجرائياً بأنها: الاستراتيجيات التي دُرِبت عليها المعلمات (التعلم معاً، فكر-زوج-شارك، عظم السمك، المفاهيم الكرتونية، العصف الذهني، الألعاب اللغوية)، وقُمن بتطبيقها على الأطفال بهدف تنمية بعض المهارات اللغوية لديهم (الاستماع، التعبير الشفوي " المحادثة ") والتهيئة للقراءة.

. إستراتيجية التعلم معاً (Learn to gother): وهي من أهم - نماذج - التعلم التعاوني، وتبدأ إجراءات التعلم التعاوني فيه بتكوين فرق غير متجانسة (4-5) فيقومون بأداء الواجبات الموكلة إليهم في ورقة واحدة، ويعزز الأفراد فيه كمجموعة واحدة بناءً على أدائهم الواجب وعلى تعاونهم الجماعي (سليمان وآخرون، 2012، 263).

. إستراتيجية (فكر - زوج - شارك) (Think- Pair- share): هي إحدى إستراتيجيات التعليم التعاوني التي تتيح للمتعلمين وقتاً للتفكير الفردي في السؤال المرتبط بموضوع الدرس، ثم يَكُونون بعد ذلك أزواجاً مع زملائهم؛ ليشاركوهم في التفكير، وأخيراً يختار الأزواج فكرة رئيسة واحدة؛ ليشاركوا فيها الفصل كله (الديب، 2015، 65).

وتُعرف إستراتيجية فكر _ زوج _ شارك إجرائياً بأنها: إستراتيجية تعاونية تتضمن مواقف التعلم الجماعي في ضوء المشاركة، وتتيح للأطفال وقتاً أطول للتفكير كما تتيح لهم استعمال خبراتهم السابقة ومساعدة أقرانهم في خطوتي المزاوجة والمشاركة، فهي تمر بثلاث خطوات أولها تفكير الطفل بمفرده في السؤال الذي تطرحه المعلمة، دون التواصل أو التحدث مع أي طفل، وفي الخطوة الثانية يتناقش طفلان فيما فكرا فيه في مرحلة التفكير المنفرد،

وفي خطوة المشاركة يتشارك الأزواج مع الأطفال جميعهم فيما تحدثوا فيه.

. إستراتيجية عظم السمك (Fish Bone): "استراتيجية تدريسية تتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة، تركز على التفاعل بين المتعلم والمعلم، والمادة العلمية، لاكتساب المعرفة الجديدة وتكاملها، واتساقها مع المعرفة القائمة لدى المتعلم للوصول إلى نهايات ونتائج جديدة" (جابر، 2003، 6).

وتُعرف إجرائياً: إحدى استراتيجيات التعلم الحديثة المتمركزة حول المتعلم، تركز على فاعليته في الموقف التعليمي، يساعد تطبيقها في تسهيل معرفة المشكلة المعقدة وتحويلها إلى مشكلات صغيرة يمكن إيجاد حلول لها، تستخدم خطوطاً ورموزاً أو رسوماً توضيحية (عظم السمكة)؛ لتوضيح العلاقة بين مجموعة الأسباب الرئيسة والمشكلة المدروسة، وكذلك عناصر الموضوعات والأجزاء المؤلفة منها، كونها وسائل بصرية تجعل المتعلم يدرك الأشياء التي يراها أفضل مما لو قرأها أو سمع عنها.

. إستراتيجية المفاهيم الكرتونية: "تمثيل تصويري أو رسوم كرتونية لشخصيات ما، يجري بينها حوار وكأنهم يعبرون فيه عن وجهات نظرهم ويظهر ذلك الحوار على هيئة مربع نص مع كل شخصية، وهذا الجدل يكون مبنياً على قضية حياتية أو مشكلة أو موضوع ما يثير التساؤلات، وعادة تكون تلك المشكلة موجودة في مركز الحوار. وتصمم هذه الرسوم الكرتونية والحوارات الدائرة بينها بطريقة ذكية تثير المناقشة بين الأطفال وتحفز التفكير لديهم" (عبد الرحمن، 2016، 12).

وتُعرف إجرائياً: إستراتيجية تستند إلى رسوم كرتونية تعمل على تقليل عامل الخوف والرغبة من التعلم الجديد، تقوم على اختيار شخصية كرتونية محببة وتوظيف هذه الشخصية من أجل إيصال فكرة معينة - قد يحتاج التعبير عنها إلى كتابة مقال طويل - مختصرين بذلك الزمن اللازم لعملية الاتصال والتفاهم، وتمتاز بجعل الأطفال أكثر ميلاً للانخراط والتفاعل مع تلك الرسوم ومع الخبرات المقدمة إليهم.

. إستراتيجية العصف الذهني (Brain Storming): "موقف تعليمي يستخدم لتوليد أكبر عدد ممكن من الإجابات للمشاركين في حل مشكلة ما، خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح المشكلة، بعيداً عن المصادرة والحكم، والنقد عند بداية ظهورها" (إبراهيم، 2004، 804).

وتُعرف إجرائياً: إستراتيجية تعليمية وتدريبية، فردية أو جماعية، تشجع على الإبداع، يستثار فيها أذهان مجموعة من الأفراد، لاستمطار أكبر قدر ممكن من الأفكار التي تبدأ بصورة عفوية؛ تكون دافعاً لتوليد أفكار أخرى تؤدي في النهاية إلى نتائج ابتكاري لحل مشكلة محددة، وذلك ضمن فترة زمنية معينة تتراوح ما بين (15 - 60 دقيقة).

. إستراتيجية الألعاب اللغوية (Language Games): "مجموعة من الأنشطة المنظمة والهادفة التي يقوم بها الأطفال مدفوعين بميولهم الفطرية للعب، ما يؤدي إلى تعلم فعال معزز بالرغبة والاهتمام دون أن يفقد الأطفال عفويتهم وحريتهم" (الياس ومرتضى، 2006، 79). وتتبنى الباحثة هذا التعريف إجرائياً.

. أطفال الرياض (Kindergarten Children): هم الأطفال الذين يلتحقون بمؤسسة تربوية، تستقبل الأطفال بين سن [3-6] سنوات، تهدف إلى تربية الطفل من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية من خلال مجموعة من الأنشطة تنظمها الروضة داخل غرفة النشاط وخارجها (مرتضى، 2006، 109). وتتبنى الباحثة هذا التعريف إجرائياً.

. الاستعداد: "مدى ما يستطيع الفرد أن يصل إليه من الكفاية في مجال معين، وهو قدرة كامنة يحيلها النضج الطبيعي والتعلم إلى قدرة فعلية، أو هو قابلية الفرد للإفادة من التعلم" (راجح، 1996، 448).

. التنمية (Developing): "جهد تعليمي مقصود يؤديه الباحث سعياً إلى زيادة إلمام المتعلمين بجانب مسبق تعيينه، ومن خلال مادة تجريبية أعدت لهذا الغرض تستهدف تحقيق ما سبق إبرازه للبحث" (الجمال، 2003، 19).

وتُعرف التنمية إجرائياً: التحسن الحاصل في متوسط درجات الأطفال على اختبار (المهارات اللغوية) في التطبيق البعدي مقارنة مع متوسط درجاتهم في الاختبار القبلي، والذي يعزى لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

. المهارة (Skill): قدرة الفرد على ترجمة الأفكار إلى معانٍ محسوسة، حيث تتوفر درجة من المرونة والطلاقة والأصالة، في توظيف الأداء المتقن مع الاقتصاد في الوقت والجهد، وتُعرف أيضاً: إمداد الأطفال بالمعلومات والسلوكيات الموجهة لتحقيق هدف معين بدرجة من السرعة والإتقان وحسن التصرف (شعبان، 1996، 27).

. المهارات اللغوية (language skills): "هي نقطة الوسط بين المعرفة والعادة، وحتى تتكون لا بد من الممارسة الواعية والطبيعية للغة في المواقف الحياتية، كما أن للتكرار المبني على الفهم أهميته في تكوين المهارة اللغوية، أيضاً التوجيه والتغذية الراجعة والتعزيز، إضافة إلى القدوة الحسنة (عمار وآخرون، 2007، 286). ونعني بها في الرياض تنمية استعداد الطفل

وتُعرف المهارات اللغوية إجرائياً بأنها: مدى اكتساب الطفل المهارات اللغوية الفرعية (الاستماع، والتعبير الشفوي) والتهيئة للقراءة، المشكلة للمهارة اللغوية الأساس، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال إجابته عن بنود اختبار المهارات اللغوية.

. مهارة الاستماع (Listening Skill): يُقصد بها الإنصات النشط الذي يتضمن متابعة الحديث باهتمام ووعي

وفهم، وتتضمن مهارة الاستماع: حسن الانتباه والتركيز، ومتابعة ملامح وجه المتحدث وصوته وحركات يده، وعدم الانشغال بأي مشتتات، ضماناً لحسن الاستفادة من الدرس (زهران، 2000، 129).

ويتحدد مفهوم مهارة الاستماع إجرائياً: في مدى اكتساب الطفل المهارات الفرعية المشكلة لمهارة الاستماع، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال إجابته عن بنود اختبار مهارة الاستماع.

. **مهارة القراءة (Reading Skill):** "من المهارات اللغوية الأساسية، وهي عملية نفسية لغوية يُعاد من خلالها بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة هي الألفاظ، أي هي استخلاص المعنى من الرمز المكتوب، إنها أداة اتصال فكري بين القارئ والكاتب من خلال الرمز، وهي أداة يُراد بها إدراك الصلة بين لغة الكلام اللسانية، ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين، وهي نشاط فكري؛ لاكتساب القارئ معرفة إنسانية من علم وثقافة وفن" (السيد، 2008، 179).

ويتحدد مفهوم التهيئة للقراءة اللغوية إجرائياً: في مدى اكتساب الطفل المهارات الفرعية المشكلة لمهارة القراءة، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال إجابته عن بنود اختبار التهيئة للقراءة اللغوية.

. **مهارة التعبير الشفوي (Expression Skill)** هي: "قدرة الفرد على الإفصاح عن أفكاره بطريقة يسيرة وذات معنى، وتشمل مهارات عدة هي: نطق الكلمات بشكل واضح وصحيح، صياغة الجمل المفيدة والتامة نحوياً، استخدام اللغة العربية الفصيحة المبسطة، تنظيم الأفكار والتعبير عنها، محاولة نقل المعلومات للجماعة، الطلاقة اللفظية" (كنعان والمطلق، 2005، 181).

ويتحدد مفهوم مهارة التعبير الشفوية إجرائياً: في مدى اكتساب الطفل المهارات الفرعية المشكلة لمهارة التعبير الشفوي، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطفل من خلال إجابته عن بنود اختبار مهارة التعبير الشفوي.

الفصل الثاني

دراسات سابقة

. مقدمة:

بعد الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة التي تتناول التعلُّم النشط، وكذلك الدراسات التي تُعنى بالمهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، يأتي هذا الفصل للحديث عن بعض الدراسات العربية والأجنبية التي تتعلق بموضوع البحث، حيث تم تصنيف الدراسات إلى المحاور الآتية:

المحور الأول: دراسات بحثت في إستراتيجيات التعلُّم النشط، **المحور الثاني:** دراسات التي استخدمت البرامج التدريبية القائمة على إستراتيجيات التعلُّم النشط، **المحور الثالث:** دراسات هدفت إلى تنمية اللغة والمهارات اللغوية لدى عينة الدراسة، **المحور الرابع:** دراسات ناقشت أثر توظيف إستراتيجيات التعلُّم النشط في تنمية اللغة والمهارات اللغوية. وخُتم الفصل بتعقيب على الدراسات السابقة، وبذكر نقاط الإفادة من تلك الدراسات ونقاط التشابه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة.

المحور الأول: التعلُّم النشط:

1- دراسة بنا (2011)، سورية:

عنوان الدراسة: تعرف أثر استخدام التعلُّم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام التعلُّم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة.

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت من (60) طفلاً وطفلة من أطفال رياض الأطفال الفئة الثالثة بمحافظة حلب، واختيرت وفق الطريقة المقصودة، وقد تم تقسيمها إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية.

أدوات الدراسة: قائمة المهارات الحياتية، مقياس المهارات الحياتية المصور، برنامج من أنشطة التعلُّم النشط لتنمية المهارات الحياتية، بطاقة ملاحظة سلوك الطفل في المهارات الحياتية المحددة.

أهم نتائج الدراسة: فاعلية البرنامج في تنمية وتطوير المهارات الحياتية من خلال نتائج أطفال المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي، مما يؤكد أن المعارف والأنشطة التي تضمنها البرنامج ساهمت في تنمية وتحسن المهارات الحياتية لدى الأطفال. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة

التجريبية (الذكور والإناث) في التطبيقين القبلي والبعدي سواء في مقياس المهارات الحياتية أو في بطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

2- دراسة نصر الله (2012)، سورية:

عنوان الدراسة: أثر إستراتيجية التعلم النشط في تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لخبرة الحيوان لدى أطفال الرياض [5-6] سنوات.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية لخبرة الحيوان بما يُناسب الخصائص النمائية لأطفال الرياض.
- تصميم برنامج تعليمي تعليمي يقوم على إستراتيجية التعلم النشط يحتوي على (أنشطة وطرائق وفعاليات وأساليب) بهدف تنمية المفاهيم والمهارات العلمية (لخبرة الحيوان) عند أطفال الرياض الفئة الثالثة.
- قياس أثر إستراتيجية التعلم النشط في تنمية المفاهيم والمهارات العلمية (لخبرة الحيوان) لدى أطفال الفئة الثالثة في رياض الأطفال.

منهج الدراسة: تم الاعتماد على المنهج التجريبي.

عينة البحث: اختارت الباحثة عينة من أطفال الرياض من عمر (5-6) سنوات، بطريقة قصدية وزّعت على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد بلغ عدد أفراد كل مجموعة (31) طفلاً وطفلة.

أدوات البحث: صممت الباحثة الأدوات الآتية: الاختبار التحصيلي المصور للمفاهيم العلمية، بطاقة الملاحظة الخاصة بتنمية المهارات العلمية، برنامج تعليمي.

نتائج البحث: خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي المصور للمفاهيم العلمية لصالح أطفال المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التعليمي المصمم وفق إستراتيجية التعلم النشط.
- فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لخبرة الحيوان لدى أطفال الرياض (5-6) سنوات.

3- دراسة قربان (2012)، السعودية:

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية لأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين المتكافئتين الضابطة والتجريبية.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (50) طفلاً من أطفال المستوى التمهيدي (المستوى الثاني) اختيروا بطريقة قصدية، وقُسموا إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي مصور بُني اعتماداً على محتوى وأهداف أفلام الرسوم المتحركة التي صممتها الباحثة لغرض الدراسة، وهي أربعة أفلام يمثل كل فيلم قصة تركز على تنمية المفاهيم العلمية وتنمية القيم الاجتماعية.

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوى المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية، وتنميتها كل على حدةٍ وللمجالين معاً، لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يعني فاعلية قصص الرسوم المتحركة في تنمية المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية.

4- دراسة الدبسي (2012)، سوريا:

عنوان الدراسة: أثر استخدام إستراتيجية عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام إستراتيجية عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً وتلميذة من متعلمي الصف الرابع الأساسي في منطقة الغزلانية التابعة لمديرية تربية ريف دمشق.

أدوات الدراسة: البرنامج التدريبي (تصميم دروس وحدة المستقبلات من مقرر مادة العلوم للصف الرابع الأساسي وفق إستراتيجية عظم السمك) واختبار تحصيلي للوحدة المقصودة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات متعلمي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار.

5-دراسة الطيطي (2014)، الأردن:

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام عظم السمك في تحسين التحصيل لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مادة العلوم.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية عظم السمك في تحسين التحصيل لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مادة العلوم.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (139) طالباً وطالبة من طلاب الصف السادس الابتدائي.

أدوات الدراسة: اختبار تحصيلي- قبلي، بعدي، بعدي مؤجل. وبرنامج في مادة العلوم طُبّق على المجموعة التجريبية.

نتائج الدراسة: بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة في اختبار التحصيل البعدي يعزى إلى أثر طريقة التدريس، ولصالح إستراتيجية عظم السمك.

6-دراسة المحلاوي (2014)، مصر:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في إكساب بعض مفاهيم الفيزياء الكونية لدى أطفال الروضة في ضوء معايير الجودة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التعلم النشط في إكساب بعض مفاهيم الفيزياء الكونية لدى أطفال الروضة في ضوء معايير الجودة التي حددتها أهداف العلوم في رياض الأطفال.

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (64) طفلاً وطفلة من الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) وقد قسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية.

أدوات الدراسة: نموذج عملي لبرنامج قائم على التعلم النشط في إكساب مفاهيم الفيزياء الكونية لدى أطفال الروضة، واختبار مفاهيم الفيزياء الكونية المصور؛ وكلاهما من إعداد الباحثة.

نتائج الدراسة: دلت الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار تعلم المفاهيم الفيزيائية المصور في صورته الكلية وأبعاده التحليلية (حقائق، مهارات، قواعد سلوكية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي على التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية.

7- دراسة البلوي (2016)، السعودية:

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام الرسوم الكرتونية في إكساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بمدينة الرياض.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استخدام الرسوم الكرتونية في إكساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بمدينة الرياض.

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة (50) طفلاً من أطفال الصف الأول الابتدائي.

أدوات الدراسة: نموذج مقترح للوحدة التي تم اختيارها للدراسة، بالإضافة إلى اختبار تحصيلي لقياس مدى فاعلية استخدام الرسوم الكرتونية في اكتساب المفاهيم.

نتائج الدراسة: دلت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الأطفال الذين درسوا بالطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة، ومجموعة الأطفال الذين درسوا باستخدام الرسوم الكرتونية في المجموعة التجريبية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

8-دراسة رخا (2016)، مصر:

عنوان الدراسة: فاعلية إستراتيجية فكر- زواج- شارك في تدريس العلوم على اكتساب المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية فكر- زواج- شارك في اكتساب المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة البحث من (87) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع، تم تقسيمهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وعددها (42) تلميذاً والأخرى ضابطة وعددها (45) تلميذاً.

أدوات الدراسة: مقياس مواقف لقياس المهارات الحياتية التي تضمنها البحث والتي اقتصر على مهارات غذائية، ومهارات بيئية، ومهارات وقائية، ومهارات صحية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

دراسات أجنبية:

1-دراسة جوردن وميتيس (J0rdan, Metais, 1997):

عنوان الدراسة:

Social Skilling through cooperative learning

(المهارات الاجتماعية من خلال التعلم التعاوني).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تطوير بعض المهارات الاجتماعية (المشاركة، الإقناع، إدارة الوقت) من خلال تطبيق برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم التعاوني لمدة عشرة أيام على صف بلغ عدد طلابه (34) طالباً تراوحت أعمارهم بين (10- 12 سنة)

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أن مهارات الطلاب الاجتماعية قد تطورت، وأن أداءهم في الواجبات قد تحسن، وأن الطلاب الذين كانوا منعزلين أصبحوا على علاقة وثيقة مع زملائهم ومعلميهم. وعززت النتائج الاهتمام بالتعلم التعاوني بوصفه وسيلة لتطوير المهارات الاجتماعية للطلاب، ولتعزيز السلوك الأكاديمي.

2-دراسة كاببينار (Kabapinar, 2005):

عنوان الدراسة:

Effectiveness of Teaching via Concept Cartoons from the point of View of Constructivist Approach

(التدريس الفعال للمفاهيم بوساطة الكرتون من وجهة نظر الطريقة البنائية).

هدف الدراسة: تعرّف فاعلية المفاهيم الكرتونية كطريقة تعلم وتعليم من وجهة نظر البنائية في تعلم العلوم.
عينة الدراسة: طلبة الصفين الرابع والخامس لتعرّف أفكارهم من خلال الكتابة الفردية، ومن خلال الملاحظة خلال التفاعل الصفّي.

نتائج الدراسة: دلت النتائج على فاعلية الرسوم المتحركة في تعليم المفاهيم، وإيجاد أفكار لدى التلاميذ دون التأثير بأفكار الآخرين، كما دلت على فاعلية الرسوم المتحركة في تدريس المفاهيم، وإزالة المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ عن طريق الرسوم المتحركة بمساعدة المعلم خاصة وذلك من خلال الأسئلة التي يثيرها المعلم (الأسئلة الحافزة على الأفكار)، كما دلت النتائج على أن هذه الإستراتيجية فعالة في تحفيز التلاميذ على البحث والاستقصاء.

3-دراسة ماثيو (Mathew, 2010):

عنوان الدراسة:

Using Concept Cartoons to Access student Beliefs about preferred Approaches to mathematics learning and teaching mathematics education research group of Australasia.

(أثر استخدام المفاهيم الكرتونية في معتقدات التلاميذ نحو مادة الرياضيات في المدارس الابتدائية في أستراليا).

هدف الدراسة: لقد هدفت إلى تعرّف أثر إستراتيجية المفاهيم الكرتونية في معتقدات التلاميذ نحو مادة الرياضيات في المدارس الابتدائية في أستراليا.

نتائج الدراسة: كشفت نتائج الدراسة عن تحسين معتقدات التلاميذ نحو مادة الرياضيات، كما أوصت بضرورة استخدام تلك الإستراتيجية لتحفيز التلاميذ لتعليم وتعلم الرياضيات، ولا سيما في بداية الصفوف الدراسية من المرحلة الابتدائية.

4-دراسة مولينجو (Mulongo, 2013):

عنوان الدراسة:

Effect of active learning teaching methodology on learner participation.

(فاعلية المشاركة الصفية للطلاب الذين يتلقون التعليم من معلمين في استخدام نظرية التعلم النشط).

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى البحث في المشاركة الصفية للطلاب الذين يتلقون تعليمهم من معلمين ذوي خبرة وكفاءة عالية في استخدام وتبني نظرية التعليم والتعلم النشط مقارنةً بأولئك المعلمين الذين لا يؤمنون بتأثير هذه النظرية في مشاركة الطلاب.

عينة الدراسة: استخدمت في هذه النظرية العينة القصدية على عينة مقدارها (42) مدرساً (بعد ملاحظتهم داخل الصف من متخصصين، وصُنِّفَ (21) منهم كأكثر معلمين متبنين نظرية التعليم والتعلم النشط).

نتائج الدراسة: إنَّ المعلمين الذين لديهم كفاءة عالية في استخدام نظرية التعلم النشط يستخدمون تقنيات عالية توصلهم إلى الهدف المرجو، مقارنةً بأولئك المعلمين الذين لا يستخدمون الطريقة مطلقاً (45% مقابل 25%). وأثبتت الدراسة أن معدل مشاركة الطلاب في الصفوف التي يدرّس فيها معلمون يستخدمون هذه النظرية بـ (91,1%) مقارنةً بنظرائهم الذين قدروا بـ (75%)، كما أنَّ الطلاب الذين تم تلقوا تعليمهم من معلمين متبنين هذه النظرية كانوا أفضل في استرجاع ما تم تعلمه من المحتوى، مقارنةً مع الطلاب الذين يتلقون تعليمهم من معلمين لا يستخدمون هذه النظرية، وإضافة إلى ذلك حصل الطلاب الذين يتعلمون بهذه النظرية على معدل نجاح أعلى مقارنةً بأولئك الذين لم يتعلموا بهذه الطريقة.

5-دراسة أوسكي وإفيل (Oskay & Efil, 2016) تركيا:

عنوان الدراسة:

The Effect of Concept Cartoons on Academic Achivement and Inquiry Learning Skill

(فاعلية المفاهيم الكرتونية المساندة في النشاطات التعليمية على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية المفاهيم الكرتونية المساندة في النشاطات التعليمية على التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء في وحدة الكيمياء والطاقة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (88) طالبة في الصف الحادي عشر من مدرسة أمسية الثانوية للعلوم الاجتماعية في تركيا.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج التجريبي.

أدوات الدراسة: اختبار تشخيصي، نموذج لوحدة الكيمياء والطاقة باستخدام إستراتيجية المفاهيم الكرتونية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن المفاهيم الكرتونية لها تأثير إيجابي في التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء، وأن الطلاب تفاعلوا مع الطريقة الجديدة على نحو جيد.

المحور الثاني: برامج تدريبية وتعلم نشط:

1- دراسة فورة (2006)، فلسطين:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لدى مربيات رياض الأطفال.

أهداف الدراسة: الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لدى مربيات رياض الأطفال في غزة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (30) مربية.

أدوات الدراسة: برنامج تدريبي قائم على ثلاث إستراتيجيات تدريسية نشطة هي الحوار والمناقشة والدراما، بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي المرتبط بهذه الإستراتيجيات.

أهم نتائج الدراسة: أدى تطبيق البرنامج على مربيات رياض الأطفال إلى تحسين أدائهن التدريسي بدرجة كبيرة.

2- دراسة الروساء (2007)، السعودية:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التعلم النشط وتعديل الاعتقادات نحوه، لدى الملمات الطالبات في كلية التربية والأقسام العلمية بالرياض.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التعلم النشط وتعديل الاعتقادات نحوه، لدى الملمات الطالبات في كلية التربية والأقسام العلمية بالرياض.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (50) معلمة طالبة، تم توزيعهن عشوائياً على مجموعتين متساويتين من حيث العدد، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية.

أدوات الدراسة: بطاقة ملاحظة ممارسات التعلم النشط، ومقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في ممارسات التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية على مقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية.

3- دراسة سلامة (2008)، مصر:

عنوان الدراسة: برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي لدى معلمات رياض الأطفال.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى معلمات رياض الأطفال.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (40) معلمة من معلمات رياض الأطفال.

أداة الدراسة: تم بناء البرنامج المقترح وقياس فعاليته، وتصميم بطاقة ملاحظة.

نتائج الدراسة: من النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أظهر البرنامج المقترح فاعلية جميع المهارات في الأداء اللغوي لمعلمات رياض الأطفال، متوسط أداء المعلمات في التطبيق القبلي في جميع مهارات الأداء اللغوي جاءت منخفضة بدرجة كبيرة، وأداء المعلمات في مجموع مهارات الأداء اللغوي الشفوي الواردة في بطاقة الملاحظة قد تحسن وارتفع في التطبيق البعدي.

4- دراسة احميدة (2008)، الأردن:

عنوان الدراسة: درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في إعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال في الروضة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لإعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة في رياض الأطفال في الأردن.

منهج الدراسة: الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (250) معلمة رياض أطفال من مديرية التعليم الخاص في عمان.

أدوات الدراسة: استبانة مكونة من (50) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: البيئة التعليمية الغنية بالمواد المطبوعة، الزوايا التعليمية، ومكتبة الصف، والبيئة الخارجية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمات لإعداد بيئة تطوير مهارتي القراءة والكتابة كانت عالية في مجال البيئة التعليمية الغنية بالمواد المطبوعة، ومتوسطة في مجالي الزوايا التعليمية والبيئة الخارجية، ومتدنية في مجال إعداد مكتبة الصف، ويوصي الباحث بضرورة تأهيل معلمات رياض الأطفال بمجال تربية الطفولة المبكرة لتطوير بيئة تعلم مهارتي القراءة والكتابة.

5-دراسة احميدة وآخرون (2011)، الأردن:

عنوان الدراسة: دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (213) معلمة رياض أطفال من مديريات التعليم الخاص في محافظات عمان والمفرق وإربد.

أدوات الدراسة: تم بناء استبانة تكونت من (36) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- إنَّ درجة قيام المشرف التربوي بدوره في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية جاءت متدنية في معظم المجالات، وعلى المجالات مجتمعة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين رأي المعلمات في دور المشرف التربوي تعزى إلى لمؤهل العلمي وإلى سنوات الخبرة والموقع.

6-دراسة سعادة وأشكناني (2013)، الكويت:

عنوان الدراسة: درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط (الحديث والإصغاء، القراءة، الكتابة، التفكير والتأمل).

عناصر التعلم النشط التي تضمنتها الدراسة، وأمثلة من بطاقة الملاحظة:

- الحديث والإصغاء: تساعد المعلمة الأطفال في التعبير عن أنفسهم بصوت مرتفع، تجعل المعلمة الإصغاء أسلوباً لتفاعل الأطفال في أثناء الحديث مع بعضهم بعضاً، تشجع المعلمة الطفل على التعبير اللفظي عن كل شيء يفكر فيه.
- القراءة: تدفع المعلمة الأطفال على التركيز والانتباه لما يقومون بقراءته، تطلب المعلمة إلى الأطفال فهم المعنى من خلال القراءة.

• الكتابة: تشجع المعلمة الطفل على توضيح ما يفكر به عن طريق الرسم، تدرب المعلمة الأطفال على الكتابة.

• التفكير والتأمل: تشجع الأطفال على تلخيص ما دار في الحصة الدراسية وعلى تحديد ما تعلموه وما فهموه، تؤكد المعلمة على أهمية عملية التفكير والتأمل لدورها الفعال في عملية التعلم النشط.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: عينة مقصودة (250) معلمة من معلمات رياض الأطفال.

أدوات الدراسة: بطاقة ملاحظة مكونة من (40) فقرة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال عناصر التعلم النشط في دولة الكويت جاءت مرتفعة على جميع العناصر، عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت عناصر التعلم النشط تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية لدرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت مجال عناصر التعلم النشط (القراءة والكتابة) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك على الدرجة الكلية لجميع مجالات عناصر التعلم النشط لصالح ثلاث سنوات فأقل من الخبرة.

7- دراسة أبو سيف (2016)، سوريا:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط في تطوير المهارات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج تدريبي بالتعلم النشط لتطوير الكفايات الأدائية لدى معلمات رياض الأطفال واثم قياس فاعلية هذا البرنامج وقدرته على تحقيق الأهداف المتوخاة منه.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة مقصودة من مجتمع الدراسة بلغ عددها (40) معلمة من معلمات رياض الأطفال، وزعت على مجموعتين متساويتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.

أدوات الدراسة: قامت الباحثة بإعداد ما يلي:

• برنامج لتطوير الكفايات الأدائية لدى معلمات رياض الأطفال.

• اختبار قبلي - بعدي - مؤجل للمعلمات لقياس فاعلية البرنامج.

- بطاقة ملاحظة لقياس مدى امتلاك المعلمات الكفايات الأدائية.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية اللواتي تلقين البرنامج، ومتوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية الضابطة لصالح أفراد عينة المجموعة التجريبية.
- أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي صمّمته الباحثة لتطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال.

8- دراسة بنا (2016)، سوريا:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمات رياض الأطفال معد وفق إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمات رياض الأطفال معد وفق إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: (15) معلمة من معلمات رياض الأطفال الفئة العمرية الثالثة، و (400) طفلاً وطفلة من أطفال الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات)

أدوات الدراسة: قائمة بالمهارات الحياتية اللازم تنميتها لدى طفل الروضة، البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة المعد وفق إستراتيجيات التعلم النشط، الاختبار التحصيلي لمعلمات الروضة، بطاقة ملاحظة لرصد أداء المعلمات أثناء تنفيذ إستراتيجيات التعلم النشط، مقياس المهارات الحياتية لطفل الروضة.

نتائج الدراسة: فاعلية البرنامج التدريبي في تحسّن أداء معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبية سواء على الاختبار التحصيلي أو على بطاقة الملاحظة، وذلك من خلال مقارنة نتائجهم قبل تطبيق البرنامج وبعده، وكذلك مقارنة نتائجهم مع نتائج معلمات المجموعة الضابطة. وفاعلية البرنامج التدريبي من خلال مقارنة نتائج أطفال المجموعة التجريبية على اختبار المهارات الحياتية في التطبيقين القبلي والبعدي، وكذلك مقارنة نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يؤكد أن الأنشطة التي تضمنها البرنامج ساهمت في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال.

9- دراسة الحسن (2017)، سوريا:

عنوان الدراسة: (فاعلية برنامج تدريبي في إكساب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعض مهارات التعلم النشط وأثره في تنمية مهارات التفكير لدى تلامذتهم).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية برنامج تدريبي في إكساب بعض مهارات التعلم النشط لمعلمي التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، وأثره في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (48) معلماً ومعلمة من معلمي الصف الرابع الأساسي الحاصلين على إجازة في التربية (معلم صف) أو (تعميق التأهيل التربوي)، وشملت أيضاً تلامذتهم من الصف الرابع الأساسي بلغ عددهم (1668) تلميذاً وتلميذة.

أدوات الدراسة: أداة تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي، البرنامج التدريبي وفق استراتيجيتي التعلم النشط (خرائط التفكير، وحل المشكلات)، مقياس مهارات التعلم النشط، وبطاقة ملاحظة للمعلمين، واختبار مهارات التفكير لتلاميذ الصف الرابع الأساسي يتضمن المهارات الآتية (الملاحظة، الاستنتاج، التذكر، التصنيف، التفسير، المقارنة).

نتائج الدراسة: من أهم نتائج الدراسة: فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم بمستوى أثر مرتفع، وأثر إيجابي للبرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلم النشط في ارتفاع مستوى تطبيق المعلمين لمهارات التعلم النشط، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة الدراسة الضابطة، وبين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما دلت الدراسة على وجود علاقة ارتباطية بين درجات تلامذة المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير، ودرجات المعلمين في مقياس التعلم النشط عند مستوى الدلالة (0,05).

دراسات أجنبية:

1- دراسة ناهامورا (Nahamwra, 2001)، إنجلترا:

عنوان الدراسة:

Teaching and testing Oral Communication Skills.

(دراسة وقياس مهارات الاتصال الشفوية).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مهارات الاتصال الشفهية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بإنجلترا، ووضع برنامج تدريبي لتنمية تلك المهارات.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (70) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية بإنجلترا.

نتائج الدراسة: ومن أبرز نتائج الدراسة: تدني مهارات الاتصال الشفوي لدى بعض المقاطعات المتطرفة بإنجلترا، كما أشارت الدراسة إلى نجاح البرنامج المقترح في تنمية المهارات المستهدف تمثيلها عن طريق التدريب أثناء الخدمة.

2- دراسة كاريلو (Carrillo,j, 2001) ، الولايات المتحدة الأمريكية:

عنوان الدراسة:

"The effect of staff development on the reading performance of Kindergarten and first- grad student"

(أثر تطور مستوى المعلمين في أداء القراءة لدى أطفال الروضة والصف الأول).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة الفرق بين أداء الأطفال في الروضة والصف الأول، الذين تلقى معلومهم برنامجاً تدريبياً لعلاج القراءة والكتابة، وأثر هذا البرنامج في أداء الأطفال في مادة القراءة مقارنة بالأطفال الذين لم يتلق معلومهم أي برنامج تدريبي لعلاج القراءة والكتابة.

عينة البحث: (18) مدرسة ضمت أطفال الفئة الثالثة من الرياض، وأطفال الصف الأول من منطقة فيتكس، في الولايات المتحدة الأمريكية.

أدوات الدراسة: اختبار قبلي وبعدي لمقارنة متوسط درجات الأطفال في القراءة والكتابة، ودام الاختبار مدة عامين دراسيين (جرت دراسة الأطفال من الفئة الثالثة حتى نهاية الصف الأول).

نتائج الدراسة: متوسط درجات الأطفال الذين تلقى معلومهم دورات تدريبية كانت أعلى من متوسط درجات الأطفال الذين لم يتلق معلومهم أي دورات تدريبية.

المحور الثالث: اللغة والمهارات اللغوية:

1- دراسة العلوني وآخرون (2011)، السعودية:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني في تنمية بعض من مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة، ومدى فاعلية البرنامج الإلكتروني المستخدم في الدراسة الحالية

لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة بين الذكور والإناث لدى طفل ما قبل المدرسة، والسير قدماً نحو حوسبة التعليم، وجعل الأطفال يتخطون الخوف والرغبة لاستخدام جهاز الكمبيوتر، والتعامل معه كصديق ومساعد.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (60) طفلاً وطفلة من الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) وزعت على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: البرنامج التعليمي الإلكتروني، اختبار تحصيلي لقياس مهارات الاستعداد للقراءة، اختبار الذكاء المقنن على البيئة السعودية.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التعليمي الإلكتروني الذي طبق، في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى طفل ما قبل المدرسة مقارنة مع طريقة التقديم التقليدية.

2-دراسة العلي (2011)، سورية:

عنوان الدراسة: تقويم برنامج مقترح لتنمية مهارات اللغة العربية وظيفياً في نهاية الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الوقوف على واقع تعليم اللغة العربية في الصف الرابع من الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي، ودراسة العلاقة بين مستوى تحصيل التلامذة في مهارات اللغة العربية، والمستوى التعليمي والاقتصادي للوالدين، وأيضاً تصميم برنامج لتعليم مهارات الفنون اللغوية وظيفياً لتلامذة الصف الرابع من الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم فاعليته، واقتراح طرائق لتعليم كل مهارة من مهارات الفنون اللغوية تعليمياً وظيفياً.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: تكونت العينة من (233) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى.

أدوات الدراسة: البرنامج المقترح لتعليم مهارات اللغوية وظيفياً، استبانة وجهت إلى التلاميذ، واستبانة وجهت إلى أولياء الأمور، استبانة وجهت إلى الموجهين، الاختبارات القبليّة المكافئة للاختبارات البعديّة.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح لتعليم مهارات اللغة العربية لأطفال الصف الرابع، وكذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين المستوى التعليمي للوالدين، ومتوسط الدرجات التي حصل عليها التلامذة

في الاختبارات البعدية. وعدم وجود علاقة ارتباط إيجابية بين المستوى الاقتصادي للوالدين ومتوسط الدرجات التي حصل عليها التلامذة في الاختبارات البعدية.

دراسات أجنبية:

1- دراسة ماري ديفيستون (Doveston. Mary, 2007)

عنوان الدراسة:

Developing capacity for social and Emotional Growth

(تطوير مهارات الاستماع النشط لدى التلاميذ داخل الصف).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات الاستماع النشط لدى التلاميذ داخل الصف التي شارك فيها معلمون واستشاريون وباحثون محليون، وقد قام المعلم بوصف الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء العمل مع المجموعة خلال السنة الدراسية.

عينة الدراسة: أطفال (7-9 سنوات).

اختيرت مواضيع ذات صلة وثيقة بالعلاقات الاجتماعية، والتي تجعل الصف أكثر مرحاً وجاذبية، وقد اكتشفت أن هناك علاقة وثيقة بين الموضوعات الاجتماعية المرحية، وكل من الاستماع النشط والاهتمام والتعاون النشط.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أهمية الترويح، وأن هناك تحسناً ملموساً للمهارات السمعية والاجتماعية، وهذا ناتج عن العلاقات الطيبة والجو المرح الذي يسود العملية التعاونية، والجو العاطفي الاجتماعي بين المعلم والتلاميذ.

4-دراسة إليوت، وأوليف (Elliott, olliff, 2008)

عنوان الدراسة:

Developmentally Appropriate emergent literacy activities for young children: Adopting the early literacy and learning model.

(التطوير الملائم لأنشطة معرفة القراءة والكتابة للأطفال، إعداد نموذج التعلم والمعرفة المبكرة لشكل القراءة والكتابة).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى إظهار أهمية الأنشطة التي تعتمد على التطبيق الحسي الحركي في زيادة معرفة القراءة والكتابة وتمييز الحروف، وذلك من خلال تطوير قاعدة الأنشطة المخصصة لها من خلال القراءة والكتابة المبكرة.

عينة الدراسة: لم تذكر الدراسة عدد أطفال العينة.

أدوات الدراسة: بطاقات تظهر الحروف في أول الكلمة، وفي منتصفها، وفي آخرها، ودمى بلاستيكية تمثل الكلمة تُعلّق أمام البطاقات.

نتائج الدراسة: معظم الأطفال الذين خضعوا لهذا البرنامج قد أظهروا تفوقاً واضحاً في عملية تعرّف الحروف والتمييز بينها، إضافة إلى زيادة الدافعية عند الأطفال لتعلم أكبر عدد ممكن من الحروف، وزيادة مهاراتهم في القراءة والكتابة.

المحور الرابع: التعلم النشط واللغة والمهارات اللغوية:

1- دراسة عساكر (2010)، مصر:

عنوان الدراسة: فاعلية لعب أدوار القصة في تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج قائم على التعلم بالاكتشاف يتضمن مجموعة من الأنشطة التعليمية لتحقيق أهداف الروضة وتنمية بعض المفاهيم البيئية، ثم قياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، وفيما إذا كانت هناك فروق بين الأطفال تبعاً لمتغير الجنس.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة من أطفال الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات)، ورُعوا على مجموعتين تجريبية وضابطة.

أدوات الدراسة: برنامج لتنمية بعض المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة، ومقياس للمهارات اللغوية لطفل الروضة.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها: فاعلية طريقة التعلم بالاكتشاف في البيئة الخارجية في تنمية بعض المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة، وجود فروق بين درجات الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية لصالح التطبيق البعدي، وأيضاً وجود فروق بين الذكور والإناث الذين خضعوا للبرنامج التدريبي، على مقياس المهارات اللغوية في القياس البعدي لصالح الإناث.

2- دراسة محمد (2010)، مصر

عنوان الدراسة: أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

أهداف البحث: هدف البحث إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على استخدام بعض الأنشطة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة التي تناسب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، والكشف عن فعالية البرنامج في تنمية بعض المهارات اللغوية (الاستماع- التحدث- الاستعداد للكتابة).

منهج البحث: المنهج التجريبي.

عينة البحث: وتكونت عينة البحث من (38) طفلاً وطفلة بمرحلة ما قبل المدرسة من سن (5-6) سنوات.

أدوات البحث: وتم تطبيق أدوات البحث والتي تشمل: اختبار الرسم لـ جود إنف- هاريس، ترجمة وإعداد / محمد فرغلي، عبد الحليم محمود، صفية مجدي (2004)، واختبار قياس الاستعداد لتعلم الكتابة من إعداد/ سعد عبد الرحمن، فائقة على أحمد (2002)، واختبار مهارات الاستماع، واختبار مهارات التحدث، والبرنامج التدريبي (من إعداد/ الباحثة). ولمعالجة البيانات إحصائياً استُخدم اختبار (ت) ستيودانت، ومعادلة η^2 لحساب حجم التأثير.

نتائج البحث: وأظهرت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في اختبارات المهارات اللغوية (الاستماع- التحدث- الاستعداد للكتابة) لصالح القياس البعدي. وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على اختبارات المهارات اللغوية (الاستماع- التحدث- الاستعداد للكتابة)، ومن إجمالي النتائج يتضح فعالية البرنامج التدريبي (في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة) في تنمية مهارات الاستماع، والتحدث، والاستعداد للكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

3-دراسة زوبي (2011)، ليبية:

عنوان الدراسة: برنامج مقترح للألعاب اللغوية في تنمية مهارة الحديث لدى أطفال الرياض.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم على الألعاب اللغوية في تنمية مهارة الحديث لدى أطفال الرياض.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لملاءمته لأغراض الدراسة.

أدوات الدراسة: برنامج الألعاب اللغوية لتنمية مهارة الحديث عند الأطفال من إعداد الباحثة، وبطارية اختبار القدرات النفسية اللغوية لطفل الروضة إعداد الهوارنة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلةً من رياض الأطفال في مدينة بنغازي وُزعت على مجموعتين متساويتين، إحداها ضابطة والأخرى تجريبية.

نتائج الدراسة: أوضحت الدراسة فاعلية برنامج الألعاب اللغوية في تطوير مهارة الحديث وتنميتها لدى أطفال الروضة، فكانت هناك فروق جوهرية دالة لدى أطفال المجموعة التجريبية التي درست الأنماط اللغوية بطريقة الألعاب اللغوية.

4- دراسة منصور (2011)، العراق:

عنوان الدراسة: أثر العصف الذهني في النمو اللغوي لطفل الروضة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر العصف الذهني في النمو اللغوي لطفل الروضة.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (48) طفلاً وطفلة من مرحلة رياض أطفال: (24) طفلاً وطفلة من الفئة العمرية الثانية، موزعة على مجموعتين ضابطة وتجريبية، و(24) طفلاً وطفلة من الفئة العمرية الثالثة موزعة على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

أدوات الدراسة: مقياس من إعداد الباحثة يتكون من جزأين، الجزء الأول: لقياس النمو اللغوي لدى أطفال الفئة الثانية (4-5) سنوات، الجزء الثاني لقياس النمو اللغوي لدى أطفال الفئة الثالثة (5-6) سنوات، يتكون كلٌّ منهما من (20) مظهراً من مظاهر النمو اللغوي لطفل الروضة، و(20) سؤالاً حوارياً، و(20) شكلاً صورياً، كل شكل مكون من أربع صور مختلفة تتعلق بالسؤال الحوارى حول المظهر اللغوي.

نتائج الدراسة: وجود فروق دالة احصائياً لصالح المجموعة التجريبية، ولكل من الفئتين الثانية والثالثة في الاختبار البعدي، ولا يوجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس في الاختبار البعدي.

5- دراسة حسن (2012)، سورية:

عنوان الدراسة (فاعلية برنامج لغوي تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة (الاستماع، التهيئة للقراءة، التعبير الشفوي)).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية البرنامج اللغوي التدريبي المقترح في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة (الاستماع، التهيئة للقراءة، التعبير الشفوي).

منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة من الفئة العمرية الثانية (4-5 سنوات).

أدوات الدراسة: اختبار المهارات اللغوية الثلاث (الاستماع، التهيئة للقراءة، التعبير الشفوي)، إضافة إلى البرنامج اللغوي التدريبي القائم على الألعاب اللغوية.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، تعزى إلى البرنامج التدريبي القائم على الألعاب اللغوية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات اللغوية تبعاً لمتغير الجنس.

6- دراسة مزيد (2012)، العراق:

عنوان الدراسة: تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، وأيضاً معرفة تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض بحسب الجنس.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (60) طفلاً وطفلة من الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) موزعة بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

أدوات الدراسة: برنامج تعليمي لتنمية مهارات التعلم النشط، كما تبنت الباحثة اختبار مهارات الاستماع النشط لـ (العساف وأبو لطيفة)

نتائج الدراسة: توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: تأثير البرنامج التعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، وذلك من خلال وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار مهارات الاستماع النشط لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات اختبار مهارات الاستماع بين الأطفال في المجموعة التجريبية بحسب الجنس.

7- دراسة المحمدي (2013)، السعودية:

عنوان الدراسة: فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارة التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارة التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي.

أدوات الدراسة: قائمة بمهارات التحدث اللازمة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، الألعاب اللغوية، اختبار مهارات التحدث.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

نتائج الدراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة الضابطة وأطفال المجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وفاعلية الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ، وبناءً عليه فقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام الألعاب اللغوية في تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة، والمراحل التعليمية الأخرى بصفة عامة، لما لها من أثر إيجابي في تنمية تلك المهارات.

8- دراسة الهريايوي (2013)، فلسطين:

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: قام الباحث باختيار عينة قصدية بلغت (160) تلميذاً وتلميذة، قُسموا إلى أربع مجموعات، مجموعتين تجريبيتين تكونتا من (40) تلميذاً و(40) تلميذة، ومجموعتين ضابطتين تكونتا من (40) تلميذاً و(40) تلميذة.

أدوات الدراسة: قام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبيتين بالبرنامج المقترح القائم على التعلم النشط، فيما استمرت المجموعتين الضابطتين دراستهما بالأسلوب التقليدي، وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار تحصيلي في مهارات التعبير الكتابي، البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات التعلم النشط، واشتمل على الإستراتيجيات الثلاث وهي: الحوار والمناقشة، التعلم التعاوني، العمل الفردي.

أهم نتائج الدراسة: إن التعلم النشط فعال في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، كما أن التعلم النشط له تأثير إيجابي في تحصيل التلاميذ الذكور والإناث، وكذلك في منخفضي ومرتفعي التحصيل، كما يراعي مبدأ الفروق الفردية.

9- دراسة الغلبان (2014)، فلسطين:

عنوان الدراسة: أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرف أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: بلغ عدد أفراد العينة (103) تلميذات، إذ بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية الأولى (32) تلميذة، وعدد أفراد المجموعة التجريبية الثانية (36) تلميذة، وبلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (35) تلميذة دُرِّسُوا باستخدام الطريقة الاعتيادية.

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، الذي تكون من (30) فقرة، كما قام الباحث بإعداد دليل المعلم الخاص بتوظيف استراتيجيتي التعلم التعاوني ولعب الأدوار.

نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية لعب الأدوار ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية. إن استراتيجيتي التعلم النشط لها تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، إذ بلغ حجم الأثر لإستراتيجية التعلم التعاوني (0,39)، وبلغ حجم الأثر لإستراتيجية لعب الأدوار (0,38).

10- دراسة مكاحلي (2015)، الجزائر:

عنوان الدراسة: استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي.

منهج الدراسة: المنهج شبه التجريبي، المعتمد على تصميم المجموعة الواحدة.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (31) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

أدوات الدراسة: قائمة بمهارات التحدث اللازمة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي، الألعاب اللغوية والمتمثلة في قصة الإلحاح، واختبار لفظي.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن استخدام الألعاب اللغوية يؤدي إلى تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي.

11- دراسة محمد (2015)، السعودية:

عنوان الدراسة: برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، وقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة: وقد تكونت عينة البحث من مجموعة من أطفال الروضة (الفئة العمرية الثالثة 5-6 سنوات) بلغ عددها (30) طفلاً وطفلةً.

أدوات البحث: قائمة بالمهارات اللغوية المناسبة لأطفال الروضة، برنامج تدريبي قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية، واختبار في مهارات الاستماع، واختبار في مهارات التحدث.

نتائج الدراسة: وأظهرت نتائج البحث من خلال مقارنة أداء أطفال مجموعة البحث في الإجراءات القبلي والبعدي لاختباري المواقف، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأداءين التطبيقي القبلي والبعدي، وذلك لصالح الأداء البعدي، وذلك في كل اختبار من الاختبارين، وهذا يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى هؤلاء الأطفال. كما اتضح من المعالجة الإحصائية فاعلية البرنامج المقترح وكفاءته في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال مجموعة البحث، وقد ثبت ذلك من خلال حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Black التي تجاوزت الواحد الصحيح في كل اختبار من الاختبارين.

12- دراسة أبو حوار (2017): فلسطين:

عنوان الدراسة: أثر توظيف إستراتيجية الرسوم الكرتونية في تنمية المفاهيم ومهارات التعبير الكتابي لتلميذات الصف الرابع الأساس.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف إستراتيجية الرسوم الكرتونية في تنمية المفاهيم ومهارات التعبير الكتابي لتلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي و المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: تألفت عينة الدراسة من (80) تلميذة من تلميذات الصف الرابع الأساسي، ورُعت على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

أدوات الدراسة: قائمة بمهارات التعبير الكتابي، وقائمة بالمفاهيم المراد تنميتها لتلميذات الصف الرابع، ورسوم كرتونية لكل درس من دروس التجربة، واختبار لقياس مدى تنمية المفاهيم، واختبار لقياس مدى تنمية مهارات التعبير الكتابي.

نتائج الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

دراسات أجنبية:

1- دراسة جودمان (Goodman 2010) أمريكا

عنوان الدراسة:

Active Research on Active Learning Strategies

(البحث النشط حول إستراتيجيات التعلم النشط).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى اكتشاف فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط (فكر - زوج - شارك) واكتشاف فاعلية ملخصات الطلاب خلال القراءة، وأداء الطلاب الفعلي في الصف الثالث الأساسي.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (20) طالباً من طلبة الصف الثالث الابتدائي، (11) منهم ذكور و(9) منهم إناث.

منهج الدراسة: المنهج التجريبي.

أدوات الدراسة: اختبار كتابي يتكون من (20) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، تم طُبِّقَ تطبيقاً قَبلياً وبعدياً.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى أن تطبيق إستراتيجية التعلم النشط (فكر - زوج - شارك) كانت فاعلة في تحسين قدرات الطلاب في القراءة وفي ملخصات الطلاب وأدائهم الفعلي.

2-دراسة هوجي Hooji (2013): هولندا

عنوان الدراسة:

Effectiveness of Concept Cartoons and self- Explanations to Promote sixth- Graders, Data Reading and Theory- Revision Skills .

(فاعلية المفاهيم الكرتونية في تحسين مهارة التعبير الفوري عن النفس لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في هولندا)

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعلية المفاهيم الكرتونية في تحسين مهارة التعبير الفوري عن النفس لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في هولندا.

منهج الدراسة: استخدم في الدراسة المنهج التجريبي.

عينة الدراسة: مجموعتان تجريبية وضابطة تألفت كل واحدة منهما من (15) تلميذاً، من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

أدوات الدراسة: استخدم الباحث كاميرا ومسجل صوت كأدوات من أجل تسجيل تعبيرات التلاميذ أثناء تعبيرهم الشفوي عن أنفسهم.

نتائج الدراسة: بعد تحليل المعلومات التي جُمِعت، لم يتوصل الباحث إلى أن هناك فاعلية إستراتيجية المفاهيم الكرتونية في تحسين مهارة التعبير الفوري عن النفس لدى تلاميذ الصف السادس في هولندا، أي جاءت النتائج مخالفة لفرضيات الدراسة، والتي افترضت فاعلية هذه الإستراتيجية، وأضاف الباحث أن هناك فروقاً ضعيفة تكاد لا تذكر في علامات المجموعة التجريبية.

. التعقيب على الدراسات السابقة:

تم توزيع الدراسات السابقة في أربعة جداول الأول يبين توزيع الدراسات السابقة وفق المحاور التي حددتها الدراسة، والجدول الثاني: يبين توزيع الدراسات السابقة وفق المراحل التعليمية، والجدول الثالث: يبين توزيع الدراسات السابقة وفق إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الدراسة والمرحلة التعليمية، والجدول الرابع: يبين توزيع الدراسات السابقة وفق منهج الدراسة؛ وذلك لسهولة مناقشة هذه الدراسات وإجراء المقارنات بينها وبين الدراسة الحالية.

الجدول (1) توزيع الدراسات السابقة وفق المحاور التي حددتها الدراسة

م	مصدر الدراسة	التعلم النشط	البرامج التدريبية والتعلم النشط	اللغة والمهارات اللغوية	التعلم النشط والمهارات اللغوية
1	دراسات عربية	بنا 2011	فورة 2006	العلوني وآخرون 2011	عساكر 2010
2		نصر الله 2012	الروساء 2007	العلي 2011	محمد 2010
3		العالول 2012	سلامة 2008		زوي 2011
4		قربان 2012	احميدة 2008		منصور 2011
5		الدبسي 2012	احميدة وآخرون 2011		حسن 2012
6		الطيبي 2014	سعادة وأشكناني 2013		مزيد 2012
7		المحلاوي 2014	أبو سيف 2016		المحمدي 2013
8		البلوي 2016	بنا 2016		الهريباوي 2013
9		رخا 2016	الحسن 2017		الغلبان 2014
10					مكاحلي 2015
11					محمد 2015
12					أبو حوار 2017
13	دراسات أجنبية	جوردن وميتيس Jordan, Metais: 1997	ناهامورا, Nahamwra 2001	ماري ديفيستون Doveston. (Mary,2007)	جودمان Goodman 2010
14		كاببينار Kabapinar 2005	كاريلو (Carrillo,j, 2001)	إليوت وأوليف Elliott, 2008) (olliff,	هوجي Hooij 2013
15		ماتيو Mathew, 2010			
16		مولينجو Mulongo 2013			
17		أوسكي وإفيل Oskay& Efil 2016			

وقراءة الجدول (1) تبين:

◀ كثرة الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت التعلم النشط في تدريس المهارات والخبرات والمفاهيم (الرياضية، الاجتماعية، الحياتية، اللغوية، العلمية...) ولمختلف المراحل التعليمية، وبلغ عددها (أربعاً وأربعين دراسة)؛ وهذا يدل على أهمية التعلم النشط وفاعلية إستراتيجياته.

◀ تشابهت الدراسة الحالية مع دراسات المحور الثاني: (الدراسات التي استخدمت البرامج التدريبية القائمة على إستراتيجيات التعلم النشط) وجميعها موجهة للمعلمات في رياض الأطفال (كدراسة: فورة 2006، الروساء 2007، أبو سيف، بنا 2016)، واختلفت مع (دراسة الحسن 2017) التي درست فاعلية برنامج مقترح في إكساب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعض مهارات التعلم النشط، وأثره في تنمية التفكير لدى تلامذتهم.

◀ فيما يتعلق بالمحور الرابع: (دراسات ناقشت أثر توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية اللغة والمهارات اللغوية)، بالرغم من كثرة الدراسات وعددها (ست عشرة دراسة) عربية وأجنبية إلا أن عدد الدراسات التي هدفت إلى تنمية أكثر من مهارة واحدة من المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة بلغ عددها خمس دراسات وهي كالاتي: (عساكر 2010، محمد 2010، منصور 2011، حسن 2012، محمد 2015)، بينما استهدفت الدراسات الأخرى تنمية مهارة واحدة من المهارات اللغوية، وهنا يمكن القول: إنَّ الدراسة الحالية هي إحدى الدراسات العربية الحديثة التي تُعنى بتنمية المهارات اللغوية (الاستماع، والتعبير الشفوي) والتهيئة للقراءة لدى أطفال الروضة، وتصميم برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال وفق إستراتيجيات التعلم النشط في إكساب أطفال الروضة من (5-6 سنوات) بعض المهارات اللغوية.

جدول (2) توزع الدراسات السابقة وفق المراحل التعليمية

المرحلة التعليمية	التعلم النشط	البرامج التدريبية والتعلم النشط	اللغة والمهارات اللغوية	التعلم النشط والمهارات اللغوية
رياض أطفال	بنا 2011	Carrillo,j, كاريلو 2001	إليوت وأوليف (2008) (Elliott, olliff,	عساكر 2010
	نصر الله 2012	فورة 2006	العلوني وآخرون 2011	محمد 2010
	قربان 2012	الروساء 2007		زوبي 2011

المحلاوي 2014	سلامة 2008	منصور 2011	
	احميده 2008	حسن 2012	
	احميده وآخرون 2011	مزيد 2012	
	سعادة وأشكناني 2013	محمد 2015	
	أبو سيف 2016		
	بنا 2016		
جوردين وميتيس Jordan, Metais: 1997	ناهامورا Nahamwra, 2001	ماري ديفيستون Doveston. (Mary, 2007)	جودمان Goodman 2010
كاببينار Kabapinar 2005	الحسن 2017	العلي 2011	هوجي Hooij 2013
ماتيو Mathew, 2010			المحمدي 2013
الدبسي 2012			الهرباوي 2013
العالول 2012			الغلبان 2014
القاضي 2012			افريلانتي Afrilanti 2014
مولينجو			لستيانتي Listiani 2014
الطيبي 2014			مكاحلي 2015
الديب 2015			أبو حوار 2017
البلوي 2016			
رخا 2016			

من خلال بيانات الجدول (2) نستنتج ما يأتي:

◀ بلغ عدد الدراسات العربية والأجنبية - التي استطاعت الباحثة الحصول عليها- الموجهة لمرحلة رياض الأطفال في المحاور الأربعة المحددة في الدراسة الحالية (اثنين وعشرين دراسة)، بينما بلغ عدد الدراسات الموجهة إلى مرحلة التعليم الأساسي (أربعاً وعشرين دراسة). وتمثل الدراسة الحالية دراسة جديدة تضاف إلى الدراسات السابقة التي استهدفت المعلمات والأطفال في رياض الأطفال في الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات).

جدول (3) توزع الدراسات السابقة وفق إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الدراسة والمرحلة التعليمية.

المرحلة التعليمية	إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الدراسة				
	التعلم التعاوني			الألعاب اللغوية	العصف الذهني
	التعلم معاً	فكر- زوج- شارك	عظم السمك		
رياض أطفال	بنا 2016	-	-	زوبي 2011	منصور 2011
	-	-	-	حسن 2012	بنا 2016
التعليم الأساسي	جوردين وميتيس JOrdan, Metais: 1997	جودمان Goodman 2010	الدبسي 2012	المحمدي 2013	-
	القاضي 2012	القاضي 2012	الطيبي 2014	مكاحلي 2015	-
	الغلبان 2014	رخا 2016	-	-	-
	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-

من الجدول (3) يتضح ما يلي:

❖ في حدود علم الباحثة- هناك قلة في الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت برامج تدريبية قائمة على إستراتيجيات التعلم النشط (المستخدمة في الدراسة الحالية) لمرحلة رياض الأطفال وعددها خمس دراسات هي كالاتي: (بنا 2016، حسن 2012، قربان 2012، منصور 2011، زوبي 2011)،

❖ كل دراسة من هذه الدراسات بحثت فاعلية إستراتيجية واحدة من إستراتيجيات التعلم النشط، باستثناء دراسة بنا 2016) فقد درست فاعلية برنامجها التدريبي باستخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني، والعصف الذهني. بينما صممت الباحثة برنامجها التدريبي في الدراسة الحالية وفق إستراتيجيات التعلم النشط الآتية: (التعلم معاً، فكر- زوج- شارك، عظم السمك، المفاهيم الكرتونية، العصف الذهني، الألعاب اللغوية).

جدول (4) توزع الدراسات السابقة وفق منهج الدراسة

المنهج التجريبي	المنهج شبه التجريبي	المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي	المنهج الوصفي التحليلي وشبه التجريبي	المنهج الوصفي التحليلي
نصر الله 2012	قربان 2012	البلوي 2016	بنا 2011	احميدة 2008
الطيبي 2014	الدبسي 2012	فورة 2006	بنا 2016	احميدة وآخرون 2011
المحلاوي 2014	أبو سيف 2016	الروساء 2007	محمد 2015	سعادة وأشكناني 2013
رخا 2016	الحسين 2017	سلامة 2008		العلي 2011
العلوني وآخرون 2011	زوبي 2011	أبو حوار 2017		
عساكر 2010	المحمدي 2013			
محمد 2010	مكاحلي 2015			

منصور 2011			
حسن 2012			
مزيد 2012			
الهرباوي 2013			
الغلبان 2014			
وجميع الدراسات الأجنبية وعددها 13 دراسة			

◀ - في حدود علم الباحثة- الكثرة النسبية للدراسات السابقة العربية والأجنبية التي استخدمت إستراتيجيات التعلم النشط لمرحلة التعليم الأساسي وعددها (ثماني عشرة دراسة) مقارنة بالدراسات التي استهدفت مرحلة رياض الأطفال وعددها (خمس دراسات) فقط.

من الجدول (4) نلاحظ أنه ثمة تنوع في المناهج المستخدمة في الدراسات العربية؛ مع الإشارة إلى استخدام العدد الأكبر من الدراسات **المنهج التجريبي** كدراسة: (نصر الله 2012، العالول 2012، الطيطي 2014، المحلاوي 2014، الديب 2015، رخا 2016، العلوني وآخرون 2011، عساكر 2010، محمد 2010، منصور 2011، حسن 2012، مزيد 2012، الهرباوي 2013، الغلبان 2014، إضافة إلى الدراسات الأجنبية وعددها ثلاث عشرة دراسة)، **والمنهج الوصفي** استُخدم في دراسة كل من (احميدة 2008، آخرون 2011، سعادة وأشكناني 2013، العلي 2011)، وهناك دراسات اقتضت طبيعتها استخدام منهجين معاً؛ **المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي** كدراسة (البلوي 2016، فورة 2006، الروساء 2007، سلامة 2008، أبو حوار 2017)، ودراسات استخدمت **المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي** كدراسة: (بنا 2011، بنا 2016، محمد 2015) **وهدفت الدراسة الحالية** تعرف فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال وفق إستراتيجيات التعلم النشط في إكساب أطفال الروضة (5-6 سنوات) بعض المهارات اللغوية باستخدام **المنهج شبه التجريبي** وبذلك تشابهت مع دراسة كل من (قربان 2012، الدبسي 2012، أبو سيف 2016، الحسين 2017، زوبي 2011، المحمدي 2013، مكاحلي 2015).

. كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة إضافة إلى ما سبق ذكره في:

- 1- الهدف: تنمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة، وعدم جدوى الطرائق التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين وسلبية الطفل.
- 2- ضرورة تدريب معلمات الروضة على تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط؛ التي تركز على إيجابية الأطفال، وتفاعلهم مع بعضهم ومع المعلمة، من أجل تنمية مهارات الطفل الفكرية والاجتماعية واللغوية.
- 3- الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية من خلال برنامج تدريبي مقترح.

4- تأكيد فعالية إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الأطفال على نحوٍ عام، والمهارات اللغوية على نحوٍ خاص.

. تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية:

كانت الدراسات السابقة - من حيث إجراءاتها، وإعدادها، وإطارها النظري والميداني - على قدر كبير من الأهمية للدراسة الحالية؛ وأفادت منها الدراسة الحالية فيما يأتي:

1- اختيار موضوع الدراسة الحالية، انطلاقاً من أهمية تنمية المهارات اللغوية لطفل الروضة، وأهمية استراتيجيات التعلم النشط.

2- تحديد مشكلة البحث.

3- الاستفادة من أدوات البحث في الدراسات السابقة من أجل تصميم أدوات الدراسة الحالية.

4- تحديد مصطلحات البحث.

5- الاطلاع على المهارات اللغوية الفرعية المكونة للمهارات الأساسية؛ التي يمكن تعليمها لأطفال الروضة، ومن ثم بناء قائمة

6- الاطلاع على استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الدراسات السابقة، واختيار ما يتناسب وأهداف الدراسة الحالية.

7- بناء الإطار النظري.

8- الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، ما أسهم في بلورة فرضيات الدراسة الحالية.

9- تفسير النتائج في الدراسة الحالية في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

10- ربط بعض نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية التي تم التوصل إليها.

الفصل الثالث

الإطار النظري

المحور الأول: (التعلم النشط):

النظرية البنائية والتعلم النشط:

تشق كلمة البنائية Constructivism من البناء Construction أو البنية Structure، وهي مشتقة من الأصل اللاتيني Sturere بمعنى الطريقة التي يقام بها مبنى ما.

ويعرّف المعجم الدولي للتربية نقلاً عن (العويشق) البنائية بأنها " رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة" (العويشق، 1423هـ، 3).

"ويرى معظم منظري البنائية المحدثين أن بياجيه (piaget) وهو أكبر علماء النفس في العصر الحديث و رائد الفكر البنائي وواضع اللبنة الأولى للبنائية، كان شديد الاهتمام بمبحث نظرية المعرفة، وهو القائل إن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة بصورة نشطة من المتعلم" (نقلاً عن بنا، 2016، 58).

وتتطلب البنائية من فكرة فحواها: أن التعلم الحقيقي لن يتم بناءً على ما سمعه المتعلم حتى ولو حفظه وكرره أمام المعلم، وتؤكد أن الطفل يبني معلوماته داخلياً متأثراً بالبيئة المحيطة وباللغة والمجتمع، وأن لكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة وليس بالضرورة أن تكون كما يريد المعلم.

المبادئ الأساسية للنظرية البنائية:

ترتكز النظرية البنائية على عدد من المبادئ الأساسية التي تعد الأساس للتعلم النشط أوردتها (الحسن) نقلاً عن (زيتون) على النحو الآتي:

1- التعلم عملية بنائية: إذ يتشكل المعنى داخل البنية المعرفية للتعلم بتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، ويتزوده بمعلومات وخبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه، على نحو يتفق مع المعنى العلمي الصحيح.

2- التعلم عملية نشطة: أي أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه.

3- التعلم عملية غرضية التوجه: يسعى المتعلم خلاله إلى تحقيق أهداف وأغراض معينة تسهم في حل المشكلة التي يواجهها، أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه، أو ترضي نزعة ذاتية لديه نحو تعلم موضوع ما.

- 4- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- 5- المعرفة السابقة شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى.
- 6- تنهياً للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو بمهمة حقيقية واقعية.
- 7- الهدف من عملية التعلم هو: إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم.
- 8- المتعلمون يختلفون فيما بينهم في بناء المعرفة حسب مالدى كل منهم من خبرات ومعلومات سابقة (الحسن، 2017، 40).

وبإمعان النظر في مبادئ النظرية البنائية نجد أنها نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة، وترى ضرورة أن تكون مهام التعلم ومشكلاته ذات علاقة بخبرات المتعلمين الحياتية، فيشعرون بمعنى ما يتعلمونه لعلاقته الوثيقة بحياتهم، والمتعلم يبني معرفته بالتفاوض والنقاش مع أقرانه (في إطار اجتماعي تعاوني)، ويكون دور المعلم هو تحفيز المتعلمين لاكتساب المعرفة المطلوبة، وحثهم على القيام بالأنشطة التعليمية وتعزيزهم. وعليه يمكن القول إنَّ التعلم النشط يمثل الجانب التطبيقي للنظرية البنائية.

. تعريف التعلم النشط:

عرّف علماء النفس والتربية التعلم النشط تعريفاتٍ كثيرةً، تباينت واختلقت في تناولها مفهوم التعلم النشط بين الدقة والاختصار، أو العمومية والتفصيل في العبارة. وفيما يلي نستعرض بعض هذه التعريفات:

عرّف (رضا) التعلم النشط بأنه: " فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويهدف إلى تفعيل دور المتعلم في تلقيه التعليمات من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني " (رضا، 2013، 19).

كما عرفت جامعة نيوهامبشير الأمريكية (newhampshire) التعلم النشط (نقلاً عن الأسطل) بأنه: " تحمل الفرد المسؤولية كي يعلم نفسه ويطور عادات عقلية، واستراتيجيات دراسية تمثل في نهاية المطاف وسائل وأساليب لتحقيق الأهداف الخاصة به " (الأسطل، 2010، 2).

وعرفه (سعادة وآخرون) بأنه: " طريقة تعلم وتعليم في آن معاً، يشترك فيه المتعلمون بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي، بالتحليل السليم لمادة الدراسة، إذ يشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم، مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم " (سعادة وآخرون، 2006، 33).

ترى الباحثة أن القاسم المشترك بين تلك التعريفات كلها هو تأكيد أهمية التعلم النشط بالنسبة للعملية التعليمية، حيث يُعد استراتيجية نفسية تربوية تعليمية تعليمية تركز على إيجابية وفاعلية المتعلم في الموقف التعليمي

بالكامل وذلك لأنَّ المعرفة تُبنى بسبب نشاط المتعلم نفسه، ويهدف إلى جعل الطفل متحكماً في تعلمه معتمداً في ذلك على مشاركته الفاعلة في استكشاف المعارف، واستخلاص النتائج، واستثمار الخبرات الشخصية والمعارف السابقة في عملية التعلم بوصفها تحدد ما يتعلمه المتعلم في موقف معين وما يشكله من معنى. ويتم ذلك تحت إشراف معلم يوجه وييسر العملية التعليمية التعلمية في أجواء تسودها الطمأنينة والألفة والتعاون ويتخللها الكثير من المرح والإيجابية.

. أهمية التعلم النشط:

تظهر أهمية التعلم النشط في جعل المتعلم يشترك في عمل أشياء تُعمل فكره فيما يتعلمه لإكسابه معلومات ومهارات وقيماً أخلاقية لتوظيفها في حياته، إضافة إلى مجموعة من النتائج الإيجابية التي تحدثها لديه:

- 1- " يصنع التعلم النشط جسراً، يساعد المتعلمين على عبور الفجوة بين عملية التعلم والهدف منها.
- 2- إن التعلم النشط ليس رياضة للمشاهدة، وإن المتعلمين لا يتعلمون الكثير بمجرد جلوسهم في الصف يستمعون للمعلمين ويحفظون ما يعلمونهم إياه أو يجيبون عن أسئلة، إنما يجب على المتعلمين التحدث عما يتعلمونه والكتابة عنه، وربطه بخبراتهم السابقة، وتطبيقه على حياتهم اليومية، وعليهم أن يجعلوا ما يتعلمونه جزءاً من ذواتهم.
- 3- التعلم النشط يُشركُ كما أكبر من المتعلمين في التعلم، مما يؤثر إيجاباً في اتجاهات المتعلمين نحو أنفسهم ونحو أقرانهم، ويساعد في تطوير خبرات اجتماعية بين المتعلمين من جهة، وبين المتعلمين والمعلم من جهة أخرى.
- 4- التعبير عن الأفكار والتعاون مع الآخرين في تنفيذ المهمات يزيد من قدرة المتعلمين على التعلم.
- 5- إن المتعلمين عندما يشتركون بشكل نشط في عملية التعلم فإنهم يتعلمون كثيراً " (الزايدي، 2010، 22).
- 6- " يتوصل المتعلمون من خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى في حل مشكلاتهم لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة لهم، وليس باستخدام حلول لأشخاص آخرين.
- 7- يحصل المتعلمون خلال التعلم النشط على تعزيزات حول فهمهم المعارف الجديدة.
- 8- ينجز المتعلم المهام بنفسه خلال التعلم النشط أو يشترك فيها، وتكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر " (المرجع السابق، 2010، 63).
- 9- " يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة، وهذا يعزز ثقتهم بذواتهم كما يعزز لديهم الاعتماد على الذات.

10- يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم على أنه المصدر الوحيد للمعرفة، وهذا له تضمين هام في النمو المعرفي المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة " (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2010، 20).

11- " تندمج المعلومات الجديدة اندماجاً حقيقياً في عقل الطفل مما يكسبه الثقة بالذات.

12- يمارس الطفل عمليات عقلية متعددة خلال التعلم النشط، وهذا ينمي ويطور المهارات العقلية لديه.

13- ينمي التعلم النشط مهارات التفكير العليا، واكتساب القدرة على تحليل وتقويم المواقف وحل المشكلات " (ياسين، 2014، 55).

بناءً على ما سبق ترى الباحثة أن الأنشطة الكثيرة التي يعتمد عليها التعلم النشط تثير دافعية المتعلمين للتعلم والتفاعل معه، كما يضيف جواً من المتعة والمرح يبعد الأطفال عن الملل والرتابة في أنشطتهم التعليمية ويعمل على تنمية الرغبة في التعلم وإتقانه دون إهمال اتباع القواعد اللازمة لتحقيق الفائدة من الخبرات والمعارف المقدمة وبقاء أثرها لاستخدامها عند الحاجة.

وتحدثت سعادة وآخرون (2006) عن سبعة من المبادئ أو الأسس التي تقوم عليها الممارسات التعليمية السليمة والتي تدعم التعلم النشط وتتمثل فيما يأتي:

- 1- تشجيع الممارسات التدريسية السليمة على زيادة التواصل بين المعلم والمتعلم.
- 2- تشجيع الممارسات التدريسية السليمة على التعاون والتفاعل بين الأطفال.
- 3- تشجيع الممارسات التدريسية السليمة على التعلم النشط.
- 4- تعمل الممارسات التدريسية السليمة على تقديم تغذية راجعة فورية.
- 5- تؤكد الممارسات التدريسية السليمة على الوقت الكافي والمطلوب للتعلم.
- 6- تعمل الممارسات التدريسية السليمة على الوصول إلى توقعات عالية.
- 7- تعمل الممارسات التدريسية السليمة على تقدير المواهب المختلفة وطرائق التعلم المتنوعة (سعادة وآخرون، 2006، 47-50) بتصرف.

وبناءً على ما سبق يمكن القول: إن أهمية التعلم النشط تأتي من دوره الكبير في تقديم مجموعة واسعة من مواقف التعلم الغنية للأطفال تسهم في تعزيز مستويات التفكير العليا لديهم، ويوفر استمرارية التعلم في موضوعات مختلفة، كما يسمح للأطفال بالعمل على نحوٍ تعاوني في المهام المعقدة والمفتوحة، إضافة إلى تعليمه الأطفال مراقبة العملية التعليمية الخاصة بهم، واكتشاف ما يقومون به ولا يفهمونه.

مبادئ التعلم النشط:

هناك عدد من المبادئ التي ينبغي الاستناد عليها عند تنفيذ التعلم النشط في غرفة النشاط، يذكرها سعادة وآخرون في كتابه: " التعلم النشط بين النظرية والتطبيق " هي:

- 1- توفير بيانات خام وحقيقية كثيرة عن العديد من الموضوعات والحوادث والأشخاص والأشياء والأمور، تكون متاحة للأطفال يعودون إليها للتعلم وللقيام بالأنشطة والمشاريع البحثية.
- 2- عدُّ الطفل شخصاً مستقلاً من جهة ومتقصياً من جهة أخرى، فالنظر إلى الطفل خلال عملية التعلم على أنه شخص مستقل، وينفرد عن غيره في القدرات والاهتمامات والحاجات والميول يحتم على المعلمة والمنهج التنوع في المواد والمصادر التعليمية من جهة، وتقصي الأمور واكتشافها من جهة أخرى.
- 3- التركيز على اهتمامات الأطفال المفيدة وذات العلاقة: إنَّ مراعاة اهتمامات الأطفال المتنوعة في القراءات والمشاريع البحثية، والتقارير الشفوية والكتابية، وصنع الوسائل التعليمية، وإجراء التجارب المخبرية يمثل حجر الزاوية لمبادئ التعلم النشط.
- 4- ربط مواقف التعلم النشط بالمعارف السابقة للطلبة: وهذا يتطلب من المعلم الناجح عند توفيره الأنشطة التعليمية المختلفة، أن تكون فيها مواقف وفعاليات يتم ربطها فعلاً بما تعلمه سابقاً لتيسير عملية التعلم.
- 5- توفير عنصر الاختيار والتحدي: فإتاحة الفرصة للطفل لاختار ما يناسب قدراته وحاجاته وميوله من القراءات والفعاليات يساهم في نجاح عملية التعلم النشط. وفي الوقت نفسه يمثل التحدي في مواجهة الصعوبات والعقبات، وهذا ما يركز عليه التعلم النشط لأنه يشجع المتعلم على تحمل المسؤولية.
- 6- عدُّ المعلمة ميسرة لعملية التعلم ومشاركة للطفل: حيث إنَّ الانفجار المعرفي يحتم على المعلمة تيسير عملية تعلم الأطفال وذلك بتوفير المصادر والموارد التعليمية وطرح الأسئلة التي تثير مهارات التفكير العليا وتوجيههم إلى الكشف عن المصادر والمراجع والوثائق المختلفة التي تراعي قدراتهم وميولهم من ناحية، وتحقيق الأهداف التي يرغبون في تحقيقها من ناحية أخرى.
- 7- التركيز على التفاعل الاجتماعي والحوار: فالتعلم النشط لا يكتفي بما يقوم به الأطفال داخل غرفة النشاط من أنشطة وفعاليات بل لا بد من التدريب على الحياة اليومية، وذلك من خلال التفاعل الحقيقي مع أبناء المجتمع، وهذا يكون بتشجيع المعلمة الناجحة في تطبيق مبادئ التعلم النشط لأطفالها بإجراء الحوارات والمقابلات لإنجاز بحوث والتغلب على مشكلات تواجههم في حياتهم اليومية.
- 8- الاهتمام بالتعلم القائم على تعامل الأطفال للمشكلات: وهذا يأتي في ضوء الفوائد التي يكتسبها الأطفال من هذا النوع من التعلم حيث يبعدهم عن الارتجالية والعشوائية عند مواجهة مشكلات دراسية أو حياتية، وعدم إصدار القرارات بسرعة والاعتماد على أسلوب الاستقصاء والبحث العلمي في حل مشكلاتهم.

9- اعتماد وجهات النظر المتعددة: فمن المعروف أن التعلم الذي يصل فيه الطفل إلى أكثر من وجهة نظر مع زملائه يكون أكثر فائدة، ويزيد من سعة الأفق لديه ويجعله يُلمّ على نحوٍ أفضل بالموضوع المدروس أو القضية المطروحة للنقاش.

10- الاعتماد على التعاون والنقاش والتأمل كأسس مهمة للتعلم النشط: حيث لا يمكن أن تتجح عملية التعلم النشط دون تعاون حقيقي بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، أما النقاش فهو ضروري في التعلم النشط فكلما زاد الاختلاف في وجهات النظر صَغَبَ الوصول إلى نتيجة فلا بد من أن يحدث النقاش من أجل إيجاد الحلول، أما التأمل فهو من مطالب التعلم النشط الأساسية لأنه يقوم على التفكير العميق من جانب المتعلم في كل ما يمر به (سعادة وآخرون، 2006، 78).

وفي ضوء ما سبق نجد أن التشارك من أهم مبادئ التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية بين الأطفال والمعلمة في مواقف تعليمية تتطلب القيام بنشاطات إما فردية أو زمرية، أو ضمن فرق تعاونية، ومن أشكال هذه النشاطات أسئلة التفكير العليا والتساؤلات وعملية الاستقصاء وحل المشكلات ويكون أداء الطفل تفاعلياً مع المهمة، وتشاركياً مع أقرانه، وكذلك الأنشطة التي تضمن تنمية متكاملة للمجالات الوجدانية والمعرفية والنفسحركية للطفل، على أن تكون الأجواء نشطة آمنة حافزة على التعلم بعيدة عن الملل والجمود.

. أهداف التعلم النشط:

تهدف العملية التعليمية التعلمية إلى النهوض بالأطفال إلى مستوى عالٍ من الأداء، فالتعلم النشط يهدف إلى رفع مستوى العملية التعليمية التعلمية وفيما يلي نستعرض أبرز أهداف التعلم النشط:

- 1- تشجيع الأطفال على اكتساب مهارات التفكير المتعددة.
- 2- تشجيع الأطفال على القراءة الناقدة.
- 3- التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للأطفال.
- 4- دعم الثقة بالنفس لدى الأطفال نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
- 5- تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة، وعلى حل المشكلات.
- 6- تمكين الأطفال من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
- 7- زيادة قدرة المتعلمين على فهم المعرفة وبناء معنى لها واستبقائها.
- 8- تطوير دافعية داخلية لدى المتعلمين لحفزهم على التعلم (طعمة والساعدي، 2012، 283).
- 9- تشجيع الأطفال وتدريبهم على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم.
- 10- اكتساب الأطفال المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.

11- قياس قدرة الأطفال على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.

12- زيادة الأعمال الإبداعية لدى الأطفال (سعادة وآخرون، 2006، 33).

ويتضح مما سبق أن جميع أهداف التعلم النشط تعمل على إكساب الأطفال المهارات والخبرات عن طريق المرور بالخبرات التعليمية والحياتية المختلفة، بوضعهم في مواقف حقيقية انطلاقاً من أن التعلم النشط يقوم أساساً على مبدأ العمل، وهذا بدوره يساعد على تحفيز الأطفال وتشجيعهم على التعلم الذاتي، محققاً بذلك بقاء أثر التعلم ووظيفيته.

. أدوار كل من المعلم والمتعلم في مواقف التعلم النشط:

يُعدّ المربي في الطرائق التقليدية محور العملية التعليمية التعلمية، فهو الذي يقوم بتحضير الدروس وتقديمها وإثارة الأسئلة والإجابة عنها، وهذا ما يسمى بالتمركز على المعلم، أما دور الطفل فيغلب عليه الطابع السلبي، حيث يتلقى المحاضرات والتوجيهات والإرشادات من المعلمين، وهذا يحرمه من المبادرة ويجعله يتكل على غيره، ولعلاج هذه الظاهرة لا بد من جعل الطفل محوراً للنشاط التربوي، وهذا ما يسمى بالتمركز حول الطفل، وبذلك يكون أساس العملية التعليمية التعلمية (ياسين، 2003، 120).

أ. دور المعلم في التعلم النشط:

يعد المعلم المنفذ المباشر لأنشطة المنهاج، ويقوم بدورٍ مهمٍ في العملية التربوية، فهو المؤطر الأول في المؤسسة التعليمية، يعمل على توفير كل الوسائل التي ستساعد في عملية التعلم، والتي تجعل من المعلم والمتعلم في نشاط وتفاعل دائمين، وفيما يلي عرض لأبرز مهمات المعلم خلال تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط:

- " تهيئة بيئة ديمقراطية تسمح للأطفال بالقيام بالأنشطة المختلفة.
- تشجيع التعاون الإيجابي بين الأطفال والحوار فيما بينهم وبين المعلم.
- معرفة قدرات الأطفال ومستوياتهم وميولهم واهتماماتهم، وذلك لكي يوفر لهم الفرص لتنمية قدراتهم والتغلب على الصعوبات التي قد تواجههم، مما ييسر لهم النجاح بدرجة أفضل.
- العمل على زيادة الدافعية لدى الأطفال، وذلك باتباع أساليب المشاركة وتحمل المسؤولية، والتعزيز المستمر، وتشجيع الأفكار الإبداعية " (الخطابية والطوسي، 2004، 21).
- " توفير المصادر المادية والبشرية التي تساعد على تحقيق التعلم النشط بما في ذلك توفير الوقت والمكان الملائمين لتسهيله.
- تدريب الأطفال على التعلم النشط عن طريق الأنشطة المتنوعة باستخدام استراتيجيات متنوعة " (سعادة وآخرون، 2006، 113).

- " استخدام العديد من الأنشطة التعليمية وفقاً للموقف التعليمي، ووفقاً لقدرات الأطفال بما يحقق تنوعاً في التكيفات والمهام التي تُعطى لهم كلٌ حسب إمكانياته، مما يؤدي إلى وجود بيئة تعلم نشطة.
- التنوع في الاستراتيجيات التي يستخدمها داخل غرفة النشاط، والاعتماد على طرائق التعلم النشط، بدلاً من استخدام التلقين، حتى يضمن تعلم كل طفل وفقاً لأنماط تعلمه.
- ربط ما يتعلمه الأطفال بموجودات مجتمعاتهم، أي توظيف ما يتعلمه الأطفال من معلومات ومهارات في حياتهم العملية، وبذلك تصبح الروضة نموذجاً مصغراً لممارسات المجتمع الذي يتسم بالفاعلية والحيوية والتنوع والتطلع للأفضل " (كوجك، 2008، 145).

ومن هنا يمكن القول: إنّ التعلم النشط جاء تلبية لمتطلبات التفجر المعرفي العلمي والتكنولوجي والمعلوماتي الذي نعيشه، فلم يعد دور المعلمة الإلمام بكل المعارف والخبرات، وتلقينها للأطفال في أجواء تسلطية يسودها الروتين والرتابة، بل أصبح دورها أكثر حيوية ومرونة وانسجاماً مع التعلم النشط؛ فهي الموجهة والمدرية والمشاركة والمساعدة على إدارة المواقف التعليمية، وكذلك الميسرة في غرفة النشاط، والمشخص والمعالج لمواطن الضعف عند الأطفال، والمنظمة لاستراتيجيات التعلم المتنوعة، والمراعية لقدرات الأطفال ولخبراتهم ولل فروق الفردية بينهم؛ تنطلق في ذلك من إدراكها العميق بأن الموقف التعليمي هو موقف تربوي يجب أن يتحقق فيه تفاعل مثمر بينها وبين أطفالها، فالمعلمة تعمل أولاً وأخيراً من أجل تهيئة الأطفال للمستقبل وترغيبهم في العلم والتعلم.

ب. دور المتعلم في التعلم النشط:

يعد المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وقد أثبتت الدراسات الحديثة في علم النفس التربوي أن الطريقة التي يساهم فيها المتعلم بنفسه في بناء التعليمات هي الأنجع والأهم في تكوينه وتعلمه بدلاً من الطرائق التقليدية، وفيما يلي عرض لأبرز أدوار المتعلم وفق استراتيجيات التعلم النشط:

1. يبادر بأنشطة من صنعه، ويتحمل مسؤولية تعلمه، فالمتعلم النشط يُقبل على إجراء الأنشطة برغبة وشوق لأنه يعمل ما يود عمله.
2. يتحمل مسؤولية اتخاذ قراره، ويبحث عن طرائق عدة لحل المشكلات التي تواجهه.
3. يشعر بأنه يسيطر على المعلومات ويمتلكها، أي أنها تصبح جزءاً من بنيته المعرفية.
4. ينظم نفسه وينظم الآخرين في مجموعته؛ فالمتعلم النشط يعرف الواجب الفردي والواجب الجماعي.
5. يقدّر أهمية الوقت، وينظم أوقاته حسب متطلبات العمل.
6. يستطيع أن يتعرف نقاط القوة والضعف لديه، كما يساهم في تقويم الآخرين، ويتعاون مع المقومين الآخرين تعاوناً بناءً (الحارثي، 2000، 73).

7. يبحث عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة، ويشارك في تقييم نفسه، ويحدد مدى ما حققه من أهداف.
 8. يثق المتعلم بنفسه في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية التعليمية المحيطة به، مما يتيح له توظيف المعارف والمهارات التي اكتسبها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة.
 9. يفكر تفكيراً ناقداً في طريقة تعلمه، وجودة هذا التعلم، مما يتيح بناء المعرفة وتطويرها.
 10. يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعة متعاونة، ويكون له القدرة على الحوار والمشاركة في تصميم البيئة التعليمية (العوضي والمنصوري، 2014، 85).
 11. يتخذ القرارات ويحل المشكلات.
 12. ينقل المعلومات والمهارات التي تعلمها في مواقف حياتية جديدة.
 13. يستطيع العمل منفرداً ومستقلاً كما يستطيع العمل في مجموعة.
 14. يستطيع اختيار الوسيلة الملائمة لعرض عمله وكتابة التقرير المناسب عن تقدمه في العمل.
 15. يعرض وجهة نظره ويشرحها ويوضحها باستراتيجية تلائم المستمعين، فيقدرونها، وبذلك يبرز فهمه العميق للأسلوب الملائم للواقع الذي يتعامل معه.
 16. يستطيع أن يطور أساليب لتقويم التقدم في عمله باستراتيجية منظمة، ويتعرف نقاط القوة والضعف عنده.
 17. يثق بنفسه وبقدراته وهو متحمس لعمله (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2010، 6-7).
- ترى الباحثة بأن التغير الذي طرأ على أدوار الطفل خلال فترة النشاط باستخدام استراتيجيات التعلم النشط قد حوله من متلق سلبي فحسب إلى فاعل ونشط؛ يتعلم بالعمل والممارسة والمشاركة في اكتساب الخبرات والمهارات، لقد حوّل نظرة الطفل إلى التعلم من عبء كبير يرهقه ويثقل كاهله بما يطالب به من حفظ دون معنى أو هدف، إلى متعة وحيوية ونشاط تتضمن في طياتها كثيراً من الفائدة والمنفعة، وذلك بربط الأفكار الجديدة والتعلم الجديد بمواقف الحياة، وربط كل تعلم جديد يكتسبه بتعلم سابق جاعلاً من التعلم سلسلة ذات تكامل وتناسق ومعنى.

. بيئة التعلم النشط:

يقول طعمة والساعدي: "إن البيئات التعليمية الجيدة هي التي تحتوي المتعلم، وتتيح أمامه الفرصة كي يتفاعل مع معلمه وقرينه داخل غرفة الصف، وتتيح له التعبير عن نفسه بطريقة حرة مباشرة فكلما تتفاعل المتعلم بنشاط في الموقف التعليمي، كانت النتائج التعليمية فعالة ومؤثرة" (طمعة والساعدي، 2012، 288).

وهناك اختلافات عديدة بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعلم التقليدي عبر عنها الحيلة في كتابه طرائق التدريس واستراتيجياته، (الحيلة، 2001، 24) في الجدول الآتي:

الجدول (5) الفروق بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعلم التقليدي

المجال	بيئة التعلم التقليدي	بيئة التعلم النشط
طبيعة المنهج	ثابت لا يقبل التعديل، يركز على الكم وعلى الجانب المعرفي في إطار ضيق، يهتم بالنمو العقلي فحسب، وكيف المتعلم للمنهج	مرن يقبل التعديل، يركز على الكيف ويهتم بطريقة تفكير المتعلم والمهارات التي تواكب العصر، يهتم بأبعاد النمو جميعها، وكيف المنهج للمتعم
طريقة التدريس	تقوم على التلقين المباشر ولا تهتم بالنشاطات، تسير على نمط واحد، وتغفل استخدام الوسائل التعليمية.	تقوم على توفير الظروف الملائمة للتعلم، تهتم بالنشاطات وأنواعها، لها أنماط متعددة، وتستخدم وسائل تعليمية متنوعة.
المعلم	ناقل للمعلومات وملقن للمتعلمين، علاقته بهم تسلطية، يشجعهم على التنافس في حفظ المادة ولا يراعي الفروق الفردية بينهم، يُحكّم عليه بمدى نجاح المتعلمين في الامتحانات.	متعدد الجوانب فهو عنصر محفز وموجه ومصدر للخبرة، علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام، يشجع المتعلمين على التعاون في اختيار الأنشطة ويراعي الفروق الفردية بينهم، يُحكّم عليه في ضوء مساعدته المتعلمين على النمو المتكامل.
المتعلم	سلبي يستمع إلى المعلمة فقط، ويُحكّم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.	يستطيع بعض المتعلمين التقدم في الدراسة حسب معدل التعلم، ولهم حرية تخطي الأجزاء السهلة طالما أُنقن التعلم.
تنظيم اليوم الدراسي	ينظم اليوم الدراسي على شكل حصص ثابتة بتوقيات ثابتة.	ينظم اليوم الدراسي في صورة فقرات (كتل زمنية) مع وجود مرونة في الاختبار وتوقيت الفقرات.
الوسائل التعليمية	تستخدم الوسائل التعليمية التقليدية المألوفة مثل الكتاب والشرائح الشفافة والأفلام، وللمعلم أن يختار منها ما يفضل، وغالباً ما تكون مواد مطبوعة.	يتم إعداد وسائل تعليمية مرتبطة بالأهداف ونشاط التعليم في الوحدة، وتشتمل على وسائل تعليمية متعددة الأنماط، ويُتاح للمتعم أن يختار ما يساعده على إتقان التعلم وتحقيق الأهداف.
المكان	ثابت وغالباً لا يتغير طوال العام الدراسي، (الأثاث - أو الطلاب - السبورة).	يمكن تغيير الأماكن حسب الاستراتيجية المستخدمة مما يساعد المتعلمين على التفاعل وإتقان التعلم.
إدارة الصف	يتحكم المعلم في ضبط الصف وإدارته، فهو الذي يضع القواعد ويلزم المتعلمين باتباعها	يشارك المتعلمين في تحديد قواعد ضبط الصف وإدارته وفي تنفيذها.

ويضيف حسن عبد الباسط الجاويش خلال عرضه لبرنامج تدريب المعلمين على استراتيجية التعلم النشط، النقاط الآتية:

الجدول (6) أوجه المقارنة بين التعليم التقليدي والتعلم النشط

وجه المقارنة	التعليم التقليدي	التعلم النشط
الأهداف	غير معلنة للطفل	معلنة للطفل ويشارك في وضعها وتخطيطها
نظام العمل	تقرضه المعلمة على الأطفال	يشارك الأطفال والمعلمة في التعليمات والعمل بها
شخصية المعلمة	الصرامة والحزم	الحماسة والمرح والتعاون
الأسئلة	المعلمة هي التي تسأل غالباً	يُسمح للطفل بطرح الأسئلة على المعلمة وعلى الأطفال الآخرين
التواصل	باتجاه المعلمة فقط	في جميع الاتجاهات
سرعة التعلم	واحدة لكل الأطفال	كل طفل يتعلم حسب سرعته
النواتج	تذكر وحفظ المعلومات	فهم وحل المشكلات، ومستويات عليا وابتكارية، وجوانب مهارية ووجدانية
التقويم	إصدار حكم بالنجاح أو الفشل ويقارن الطفل بغيره دائماً	مساعدة الطفل على اكتشاف نواحي القوة والضعف ومقارنة الطفل بنفسه

ووفقاً لذلك يطلق على البيئة التعليمية النشطة بيئة التعلم الذكية، فهي بيئة تعليمية فعالة تختلف عن بيئة التدريس التقليدية، تتسم ببساطتها الهادفة الفعالة، تشرف وتوجه التعلم فيها معلمة متقنة لأدوارها التفاعلية، والتدريسية والإدارية في غرفة النشاط، قادرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم الأمثل للخبرات والمهارات التي تشجع الأطفال على العمل لاكتسابها، لأنهم محور العملية التعليمية التعليمية، ويُعَوَّل على أهمية الجهود التي يبذلونها في بناء معارفهم من خلال تفاعلهم مع بيئتهم.

. التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيق التعلم النشط:

إنَّ من أبرز معوقات استخدام التعلم النشط:

1- **معوقات تتعلق بالتعلم النشط كموضوع:** فتطبيق استراتيجيات التعلم النشط يحتاج إلى وقت كافٍ، وكما هو معروف فإن زمن الحصة قصير، وربما ينتهي الزمن قبل الانتهاء من تعليم الموضوع المطلوب، ولابد من ناحية أخرى من تنظيم محتوى المنهج لنتناسب وحداته مع فعاليات التعلم النشط، بالإضافة إلى أن زيادة أعداد الأطفال في غرفة النشاط لا يلائم تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

2- **معوقات تتعلق بالمعلم:** فالمعلم عند تطبيقه أيَّ استراتيجية جديدة يواجه معوقات ومخاوف متعددة، ومن أهم المعوقات شعوره بعدم القدرة على السيطرة على مجريات الأمور داخل غرفة النشاط، والخوف من نقد الآخرين

لكسر المألوف في التعليم، كما أنه قد لا يملك المهارات المناسبة لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط، بالإضافة إلى النقص في الأجهزة والمعدات اللازمة، كما أن إعداد الوسائل التعليمية وإنتاجها يأخذ وقتاً وجهداً كبيرين، مما يحول دون قدرة المعلم على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

3- **معوقات تتعلق بالمتعلمين:** يواجه الأطفال بعض المعوقات عند تطبيق التعلم النشط، كعدم مشاركتهم بفعالية كبيرة ونشاط واضح في أثناء تعلمهم، وذلك لعدم اعتيادهم هذه الطريقة، بالإضافة إلى عدم استخدامهم مهارات التفكير العليا، وذلك عندما لا يكون المعلم متمكناً من قيادة الجلسة، كما أن ثقة المتعلم بنفسه قد لا تكون كبيرة في الوصول إلى النتائج (سعادة، 2006، 403-408).

كما تتمحور معوقات الأخذ بالتعلم النشط حول أمور عدة منها:

فهم المعلم طبيعة عمله وأدواره، وعدم الارتياح والقلق الناتج عن التغيير المطلوب، وقلة الحوافز المطلوبة للتغيير، ويمكن تلخيص تلك المعوقات التي كشفت عنها دراسة قام بها المركز القومي للبحوث التربوية بالتعاون مع اليونيسيف وتعكس وجهة نظر شعبة بحوث المعلومات التربوية في النقاط الآتية:

أ- الخوف من تجريب أي جديد.

ب- قصر الزمن المخصص للنشاط.

ت- زيادة أعداد المتعلمين في بعض الصفوف.

ث- نقص بعض الأدوات والتجهيزات.

ج- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين، ومن عدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.

ح- عدم تعلم محتوى كافٍ.

خ- الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.

د- قلة مهارات إدارة المناقشات.

ذ- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2010، 20).

وهكذا نجد أن هناك معوقاتٍ عديدة تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مؤسسات رياض الأطفال، بيد أن هناك مجموعة من العوامل التي إذا ماتم التركيز عليها فإنه من شأنها أن تحقق نجاح مواقف التعلم النشط فيما يأتي أهمها:

1- وضوح الأهداف المرجو تحقيقها.

2- اختيار استراتيجية التعلم النشط المناسبة في ضوء:

■ الأهداف المرجو تحقيقها.

- طبيعة موضوع الدرس ومحتواه.
 - خصائص الأطفال وقدراتهم واستعداداتهم.
 - عدد الأطفال في غرفة النشاط.
- 3- البدء باستخدام التعلم النشط في مراحل مبكرة.
 - 4- مناسبة الأنشطة للأهداف والمحتوى والمستوى الأطفال.
 - 5- وضوح معايير تقويم النواتج المرتبطة بالنشاط للأطفال.
 - 6- شعور الأطفال بأن المهام والأنشطة التي يقومون بها حقيقية وواقعية.
 - 7- تصميم المهام والأنشطة بشكل يشجع الأطفال على التعاون مع بعضهم.
 - 8- توفير المناخ المناسب الذي يستطيع فيه كل طفل أن يؤدي المهمة الممنوعة به، ومن ثم يتناقش مع الآخرين للوصول إلى حل لما يواجههم من مشكلات ومواقف حياتية.
 - 9- من الضروري أن يفكر المعلم في الكيفية التي سيؤدي بها المتعلمون النشاط، فيصمم العمل على نحو يشجع ويدعم الاندماج مع الآخرين والتعاون معهم (الشرييني والطناوي، 2011، 59).
 - 10- إعطاء الأطفال الفرصة والوقت للتقصي والبحث بأنفسهم، وتقديم استنتاجاتهم واستدلالاتهم حول ما يتعلمونه.
 - 11- إدارة مناقشات منضبطة تدعم نمط التعلم المتمركز حول الطفل.
 - 12- استخدام أسئلة تحفز الأطفال على البحث والتقصي، والمناقشة والحوار، وتصميم وإجراء تجارب.
 - 13- استخدام خامات ومواد تدريسية بسيطة من البيئة، ووضع أيدي الأطفال على الخبرة المدروسة (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2010، 8).
 - 14- لتطبيق التعلم النشط لابد من تنوع استراتيجياته؛ فاستخدام الاستراتيجية الواحدة التي يكمن تطبيقها في جميع المواقف التعليمية لم تعد فعالة، إذ ساد اعتقاداً منذ زمن طويل بأن استخدام التنوع يزيد من دافعية المتعلمين ومن تعلمهم، ويؤثر تأثيراً إيجابياً في انتباههم واندماجهم، ويجعل المتعلمين أكثر تلقياً للتعلم، والمعلمون الذين ينوعون استراتيجياتهم يبقون المتعلمين مهتمين بالدرس ومندمجين معه، فتنوع الاستراتيجيات هو مفتاح تعزيز التعلم (طعمة والساعدي، 2012، 290). إن التنوع كأسلوب في تقديم الخبرات يعطي لونا آخر ويرغب الطفل في عملية التعلم، فلا شيء أقدر على الاستجابة لمتطلبات التنوع سوى التنوع. (ياسين، 2003، 126)

ونخلص إلى القول: أنَّ لاستراتيجيات التعلم النشط إيجابياتٍ كثيرةً، إضافةً إلى بعض المعوقات، وإنَّ الإيجابيات تتعدى المعوقات ويمكن تجاوزها، إذا ما عملت المعلمة على ضبطها وتوجيهها، ابتداءً من مرحلة التخطيط للنشاط ووضع أهدافه مروراً بخصائص الأطفال من حيث النمو العمري ومستوى قدراتهم العقلية والمعرفية، وربط تعلمهم الجديد بخبراتهم السابقة والبناء عليها، وصولاً إلى ربط المواقف التعليمية بالحياة الواقعية للطفل، ولا ننسى أنَّ ثمة تعدداً وتنوعاً في الاستراتيجيات، الأمر الذي يعمل على تعزيز التعلم، فالهدف الأساسي هو إكساب الأطفال المعارف والحقائق والمهارات والخبرات بطريقة إيجابية تفاعلية قائمة على العمل المباشر بالأشياء، والتعلم بالممارسة، مع الانتباه إلى أنَّ إيجابية الطفل تزداد بازدياد دافعيته للتعلم ورغبته بالاكشاف والتفاعل مع ما هو موجود حوله، وهذا هو جوهر التعلم النشط.

إستراتيجيات التعلُّم النشط المستخدمة في الدراسة:

استخدمت الباحثة في دراستها ست استراتيجيات لتدريب معلمات رياض الأطفال عليها نظراً لمناسبتها للخصائص العمرية لأطفال الروضة، وهي: (التعلم معاً وهو أنموذج من التعلم التعاوني، عظم السمك، فكر - زوج - شارك / وهي من استراتيجيات التعلم التعاوني/، العصف الذهني، المفاهيم الكرتونية، الألعاب اللغوية)

أولاً: التعلم معاً (Learn to gother):

وهو من أهم طرائق - نماذج - التعلم التعاوني، وأوجد هذا الأنموذج كلٌّ من ديفيد جونسون وروجر جونسون (David Johnson & Roger Johnson) 1989م من جامعة منيسوتا، وتبدأ إجراءات التعلم التعاوني فيه بتكوين فرق غير متجانسة (4-5) فيقومون بأداء الواجبات الموكلة إليهم في ورقة واحدة، ويعزز الأفراد فيه كمجموعة واحدة بناءً على أدائهم الواجب وعلى تعاونهم الجماعي، وقد حققت هذه الطريقة نتائج جيدة لأن التعلم فيه يعتمد على خمسة عناصر رئيسة هي:

- 1- الاعتماد الإيجابي لأعضاء المجموعة على بعضهم بعضاً، بحيث يقتنع كل فرد في المجموعة بأنه المسؤول عن نجاحه وعن نجاح الآخرين.
 - 2- التفاعل وجهاً لوجه لأن المتعلمين بحاجة إلى التفاعل عضوياً ولفظياً لتحقيق التعلم المستهدف.
 - 3- المسؤولية الفردية على أن يتعلم كل متعلم المستوى المقدم إليه ويعكس تمكنه من الآخرين.
 - 4- المهارات الاجتماعية، وتمثل المهارات التعاونية الضرورية لأفراد المجموعة كلهم.
 - 5- متابعة مهام المجموعة، وهذا يعني التغذية الراجعة لتحسين الأداء وتطوير المهارات التعاونية.
- وكي يحقق الإنموذج الدرجة العالية من الإتقان لا بد أن يسير وفق خطوات محددة وهي:

- 1- تحديد الأهداف التعليمية والإجرائية.
- 2- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة بمستويات تحصيلية متعددة.

- 3- تقسيم موضوعات الخبرة إلى مهام فرعية تقدم إلى المتعلمين في شكل أوراق عمل.
 - 4- يحدد المعلم أدوار كل طفل في المجموعة.
 - 5- يقدم المعلم المهام المراد تنفيذها بشكل جماعي.
 - 6- تغيير الأدوار بحيث يمارس كل طفل دوراً مختلفاً في كل مرة.
 - 7- المناقشة الجماعية لأفراد المجموعة دون ضجيج أو شغب.
 - 8- مراقبة المجموعات أثناء الحوار والنقاش؛ للتأكد من مدى قيامهم لأدوارهم وملاحظة سلوكياتهم.
 - 9- منح أعضاء المجموعة درجات تتناسب مع أداء كل فرد في المجموعة.
 - 10- تدخل المعلم عند الضرورة لتسهيل عملية التعلم.
 - 11- تنفيذ المهام النهائية بشكل جماعي.
 - 12- إبداء الرأي حول الدرجات التي حصلت عليها المجموعة.
 - 13- تقديم تقرير بعد الانتهاء من كل مهمة.
 - 14- تقييم أداء المجموعات بمشاركة المتعلمين للوقوف على مدى تنفيذها للمكلفين بها.
 - 15- تحديد أفضل المجموعات.
 - 16- منح المجموعات ذات الدرجات العالية جوائز مادية أو معنوية.
- إلا أن هذا التنظيم يواجه مشكلة فبعض المتعلمين يرفضون أحياناً الانضمام إلى متعلمين يحتاجون إلى متابعة، وذلك لعدم مساهمتهم في نقاط كثيرة للفريق؛ غير أن إدراك حقيقة التعلم معاً يساعد على تلافي مجموعة المشاكل التي قد يواجهها هذا الأسلوب.
- . مميزات استراتيجية التعليم معاً:**

- 1- اشتراك أعضاء المجموعة كلهم في التعلم.
- 2- تعاون المتعلمين جميعهم وقت العمل.
- 3- تقدير المتعلمين بعضهم بعضاً.
- 4- اجتهاد الأعضاء داخل الجماعة بناء على المنفعة العامة.
- 5- تصرف المتعلمين بحرية واكتشاف المشكلات، ومحاولة حلها بأسلوب علمي مقبول.
- 6- تناسب هذه الإستراتيجية الصفوف المزدحمة بالمتعلمين.
- 7- تكيف الإستراتيجية بما يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية.

8- شعور المتعلمين في التعلم معاً بالفخر والبهجة.

9- يزيد التعلم معاً المساعدة والتماسك بين المتعلمين.

10- يحاول كل متعلم التأثير الإيجابي في أفكار زملائه (سليمان وآخرون، 2012، 263-265).

وفي ضوء ما سبق نجد أنَّ هناك ميّزات عديدة لإستراتيجية التعلُّم التعاوني، فهي إستراتيجية تعليمية ناجحة تُستخدم فيها المجموعات الصغيرة المتعاونة، والتعاون بين الأطفال ليس مجرد جلوسهم بجانب بعضهم بعضاً، بل هو مشاركة حقيقية لإنجاز العمل المكلفين به، بحيث تضم المجموعة أطفالاً من مستويات مختلفة القدرات، وعليه فإن ما يميز التعلم التعاوني أنَّه تعلم من الأقران، وطريقة تفكير بصورة جهرية فكل طفل شريك فعال في الموقف التعليمي، فالأطفال يُمارسون أنشطة تعليمية متنوعة، لتحسين مهاراتهم وفهمهم للموضوع المراد تعلمه، وكل عضو (طفل) في الفريق ليس مسؤولاً عما يجب أن يتعلمه فحسب، وإنما عليه أن يُساعد زملائه في المجموعة، فأطفال كل مجموعة يعملون في جو من الإنجاز وتنمية المهارات والمتعة في أثناء التعلُّم.

ثانياً: إستراتيجية (فكر - زوج - شارك):

تتصوي إستراتيجية التعلم التعاوني: (فكر - زوج - شارك) تحت عباءة التعلم البنائي، فهي تساعد في تمركز التعلم حول المتعلم، وتعزز مشاركته وتفاعله مع تعلمه.

وهي من استراتيجيات التعلم النشط، "وتمتاز هذه الاستراتيجية بأنها تساعد المتعلمين على التفكير من خلال إعطائهم الوقت الكافي للتفكير، وكتابة ما توصلوا إليه ثم المشاركة مع زميل آخر، والاطلاع على وجهة نظر مختلفة فقد يكونوا أكثر رغبة، وأقل خشية حول المشاركة مع مجموعة أكبر، كما أن ذلك يمنحهم الوقت الكافي لتغيير الإجابة إذا دعت الحاجة، وتقليل الخوف من تقديم إجابات خاطئة، ويشجعهم على المشاركة التعاونية، والتعلم المتبادل بين المتعلمين، وتضمن إسهام كل متعلم في العمل" (أبو رجب، 2012، 5).

. مفهوم إستراتيجية (فكر - زوج - شارك):

هي إستراتيجية للمناقشة التعاونية، اقترحها فرانك ليمن Frank Lyman عام 1981، ثم طورها هو وأعوانه في جامعة (ميريلاند: Maryland) عام 1985.

- يُعرّف عبيد إستراتيجية (فكر - زوج - شارك) بأنها: "إحدى طرائق التعلم التعاوني التي تساعد في توفير فرص التفكير الفردي - دون مقاطعة أحد - وفي عرض كل فرد ما فكر فيه على زميل له، وفي المشاركة التعاونية، وفي التعلم التبادلي بين الأقران، كما أنها تضمن إسهاماً لكل تلاميذ الفصل في العمل" (عبيد، 2004، 105).

- يرى جيلفورد أن إستراتيجية (فكر - زوج - شارك): هي إحدى طرائق التعليم التعاوني التي تتيح للمتعلمين وقتاً للتفكير الفردي في السؤال المرتبط بموضوع الدرس، ثم يكوّنون بعد ذلك أزواجاً مع زملائهم؛ ليشاركوهم في التفكير، وأخيراً يختار الأزواج فكرة رئيسة واحدة؛ ليشاركوا فيها الفصل كله (الديب، 2015، 65).

- وعرفها برنامج تبادل المعلمين المتميزين بين مصر وأمريكا بأنها: " إحدى استراتيجيات التعلم النشط؛ التي تستخدم لتنشيط ما لدى الأفراد من معرفة سابقة للموقف التعليمي، أو لإحداث رد فعل حول فكرة ما؛ فبعد تأمل فكرة ما في صمت لبضع دقائق يقوم كل زوج من الطلاب بمناقشة ما توصلوا إليه ثم يشاركان زوجاً آخر من الطلاب في مناقشتهما حول الفكرة نفسها، ويتم تسجيل ما توصلوا إليه، ليمثل فكر المجموعة (هندي، 2002، 193).

ومن هذه التعريفات نستخلص أن إستراتيجية (فكر - زوج - شارك) تمر بثلاث خطوات أولها التفكير الذي يُطلب فيه من كل طفل في هذه الخطوة أن يفكر بمفرده في السؤال الذي تطرحه المعلمة، دون التواصل أو التحدث مع أي طفل، وفي الخطوة الثانية خطوة المزوجة يتناقش طفلان فيما فكرا فيه في مرحلة التفكير المنفرد، وفي خطوة المشاركة يتشارك الأزواج مع الأطفال جميعهم فيما تحدثوا فيه، وتتضمن هذه الاستراتيجية مواقف التعلم الجماعي في ضوء المشاركة، وتتيح للأطفال وقتاً أطول للتفكير كما تتيح لهم استعمال خبراتهم السابقة ومساعدة أقرانهم في خطوتي المزوجة والمشاركة.

. خطوات تنفيذ استراتيجية (فكر - زوج - شارك):

1- **التفكير:** ينهك الأطفال في التفكير لفترة زمنية في سؤال طرحه المعلم يرتبط بما شرحه أو عرضه من معلومات أو مهارات، ويفكر كل طفل بمفرده في السؤال لفترة محددة، وأثناء ذلك يمنع الحديث والتجول في غرفة النشاط، وتسبق خطوة التفكير في السؤال خطوة الاستماع لعرض المعلومات أو المهارات ذات الصلة بهدف التعلم، وتتراوح فترة التفكير في السؤال من دقيقة إلى دقيقتين حسب مستوى السؤال وطبيعته.

2- **الكتابة:** خطوة اختيارية، تتاح للطلبة فيها فرصة كتابة ما توصلوا إليه من الإجابة عن السؤال وحله أو حل المشكلة المطروحة، هذا وقد تُدمج الخطوتان الأولى والثانية في خطوة واحدة هي التفكير، لذا فكثيراً ما يُعبّر عن هذه الاستراتيجية بثلاث خطوات هي: (فكر - زوج - شارك).

3- **المزوجة:** في هذه الخطوة يطلب المعلم من الأطفال بعد تقسيمهم إلى أزواج أن يتناقش كل منهم مع زميله (كل طفلين معاً) ويفكرا معاً في المسألة المطروحة، ويتبادلا وجهات النظر فيما توصلوا إليه، ويحاولا مقارنة أفكارهم، وذلك للوصول إلى اتفاق على الإجابة عن السؤال المطروح، وتستغرق هذه الخطوة فترة زمنية تعتمد على طبيعة المشكلة المطروحة، وتبدأ هذه الخطوة بعد انتهاء الوقت الذي حدده المعلم للأطفال في التفكير مباشرة.

4- **المشاركة:** يطلب المعلم في هذه الخطوة من الأزواج الواحد تلو الآخر أو بعضاً منهم - حسب الوقت المتاح - أن يعرضوا ما توصلوا إليه من حلول وأفكار حول السؤال المطروح، ويمكن أن يسبق هذه الخطوة إتاحة المعلم للأزواج القريبة معاً أن تفكر في المشكلة (أبو رجب، 2012، 17).

مميزات إستراتيجية (فكر - زوج - شارك):

- 1- توفر بيئة حرة خالية من المخاطر في عملية التعلم، وتزيد من دافعية المتعلمين للتعلم، وتنمي ثقة المتعلمين بأنفسهم، كما أنها تعطي الفرصة لمشاركة الجميع، وتساعد على بناء المسؤولية الشخصية والقدرة على التفسير، وإيجاد العلاقات الاجتماعية في عملية التعلم، وتدعيم مهارات الاتصال والتواصل اللفظي، كما أنها تبني القابلية للمساءلة الفردية والثقة بأفكار الآخرين.
 - 2- عندما يعرض المعلم كمية كبيرة من المعلومات في وقت واحد، فإن كثيراً من هذه المعلومات لا يستطيع المتعلمون تذكرها أو الاحتفاظ بها، بخلاف إذا ما سمح المعلم للمتعلمين بوقت لإعمال الفكر، ويشارك المتعلم زميله في جماعات ثنائية لمناقشة هذه الأفكار، ثم يشارك بقية المتعلمين في حجرة الدراسة، لذلك فإن كثيراً من المعلومات التي تقدم أثناء الدرس يتم الاحتفاظ بها، ولا سيّما المعلومات النقدية (الحري وصبري، 2009، 292).
 - 3- كما أن المتعلمين عندما يناقشون الأفكار الجديدة، فإنهم يضطرون إلى إعطاء هذه الأفكار معنى مناسباً في إطار معلوماتهم، فهي تسهل عملية الاتصال، وتيسر الاستخدام في حجرات كبيرة الحجم.
 - 4- تتميز هذه الاستراتيجية بأنها تتيح الفرصة أمام المتعلمين لأن يكونوا أكثر فاعلية ونشاطاً في عملية التعلم، مما يساعد على الاحتفاظ بأثر التعلم لمدة أطول.
 - 5- كما تعد هذه الإستراتيجية مدخلاً فعالاً ومشابهاً لحل المشكلات ومناقشة القضايا، كما إن إعطاء المتعلمين فرصة من الوقت للتفكير الصامت بعد تقديم الأسئلة تساعدهم في تكوين إجابات مفصلة ومتعددة، كما تجعل المتعلمين يستخدمون مناظرات أكثر منطقية تتوافق مع الاستنتاجات، وبالتالي يقدمون إجابات أكثر تأملية.
 - 6- تزيد الوعي بالتحصيل وتنمي مستويات التفكير العليا، كما تساعد في إطلاق أكبر قدر ممكن من الأفكار والاستجابات الأصيلة، وتساعد المتعلمين المندفعين والمنطوين في التغلب على مشكلاتهم.
 - 7- تشجع المناقشات الطويلة والمشاركة الفعالة، بالإضافة إلى أنها تؤدي إلى تحسين الإنجاز.
 - 8- تزيد التفاعل اللفظي الناتج من تنمية الاتجاهات الإيجابية للتعلم (أبو العلا، 2016، 16-17).
- المشكلات التي تعترض استخدام إستراتيجية (فكر - زوج - شارك):**

- 1- سيطرة عدد محدود من المتعلمين المتفوقين أوسيطرة المتعلمين الأكثر تحصيلاً على المشاركات والمناقشات، نتيجة إهمال بقية المتعلمين للمشاركة بفاعلية، مما يقلل من فاعلية هذه الاستراتيجية في تحقيق أهداف الدرس.
- 2- حدوث سوء تفاهم بين المتعلمين ولا سيما في مرحلتي المزاوجة والمشاركة، وذلك نتيجة للاختلاف في وجهات النظر، وإصرار كل متعلم على رأيه مما يتسبب في نشوب شجار بين المتعلمين.

3- إهمال بعض المتعلمين ذوي التحصيل المتدني مرحلة التفكير، وانتظار مرحلة المزاوجة لكتابة إجابات زملائهم على ورقتهم، دون أن يكلفوا أنفسهم بفهم ما كتبوه.

4- قد لا يلتزم المعلم بالوقت المحدد لكل خطوة من خطوات الإستراتيجية، مما يؤثر في باقي الأنشطة التعليمية.

5- قد لا يلتزم المعلم بخطوتي التفكير أو المزاوجة، مما يفقد الإستراتيجية فاعليتها، وتصبح تعلماً تعاونياً فقط.

6- مشكلة إدارة الصف، فمن الممكن أن تعم الفوضى داخل الصف، وتكثر الضوضاء، لا سيما في مرحلتي المزاوجة والمشاركة، لذلك كان لزاماً على المعلم أن يدير صفه إدارة ناجحة، حتى يحقق الأهداف المنشودة من هذه الإستراتيجية.

7- قد يتخلى المعلم عن دوره في المتابعة والتوجيه أثناء المناقشات، وبذلك لا يستطيع معرفة الأفكار الخاطئة لدى المتعلمين؛ مما يصعب عليه تعديلها، والنقاط التي لا تزال غامضة لديهم ولم يستوعبوها بعد (الديب، 2015، 81).

ومما ورد سابقاً نجد إنَّ إستراتيجية (فكر - زوج - شارك) هي إحدى طرائق التعلُّم النشط التي تُستخدم لتنشيط ما لدى الأطفال من معرفة سابقة للموقف التعليمي، أو لإحداث ردّة فعل حول فكرة ما، أو موقف مشكّل ما، فبعد التأمل بصمتٍ في فكرة ما - لبضع لحظات أو دقائق - يناقش كل زوج من الأطفال ما توصّل إليه، ثم يُشارك زوجاً آخر من المتعلّمين لمناقشته.

لقد ساعدت هذه الاستراتيجية الأطفال على التفكير في السؤال المطروح أمامهم، والمشاركة بفاعلية في إيجاد استخدامات مناسبة له بالتعاون مع بقية الأطفال. هذا ما جعل المعلومات منظمة ومتسلسلة. هذا التنظيم والتسلسل كان له الأثر البالغ في استيعاب المعلومات وفهمها وتذكرها، وكل ذلك يتم في بيئة تعلم تعاونية، يترسخ فيها مفهوم التعاون بين الأطفال، بيئة خالية من الخوف والخجل.

ثالثاً: إستراتيجية عظم السمك:

قام بوضع هذه الاستراتيجية العالم الياباني (كارو إيشيكوا Ishikawa) (1915 - 1989) وهو من الرواد اليابانيين في مجال الجودة.

سُمِّيَ مخطط عظم السمكة أو كما يسمى مخطط السبب والتأثير بهذا الاسم لأن الشكل النهائي لهذا المخطط شبيه بعظام السمكة بعد نزع اللحم عنها ، فرأس السمكة يمثل المشكلة الأساسية، وكل عظمة فرعية من العمود الفقري يمثل العناصر الرئيسة لهذه المشكلة.

. تعريف إستراتيجية عظم السمك:

يعرفها القطامي والروسان بأنّها: "خريطة معرفية تناسب موضوعات الأسباب والنتائج، وموضوعات العناصر والأجزاء (قطامي والروسان، 2005، 80).

أما جابر فيعرفها بأنها: "استراتيجية تدريسية تتضمن عدة خطوات إجرائية متتابعة، تركز على التفاعل بين المتعلم والمعلم، والمادة العلمية، لاكتساب المعرفة الجديدة وتكاملها، واتساقها مع المعرفة القائمة لدى المتعلم للوصول إلى نهايات ونتائج جديدة" (جابر، 2003، 6).

أما تعريف الباحثة لها فهو إنها: إحدى استراتيجيات التعلم الحديثة المتمركزة حول المتعلم، تركز على فاعليته في الموقف التعليمي، يساعد تطبيقها في تسهيل معرفة المشكلة المعقدة وتحويلها إلى مشكلات صغيرة يمكن إيجاد حلول لها، تستخدم خطوطاً ورموزاً أو رسوماً توضيحية (عظم السمكة)؛ لتوضيح العلاقة بين مجموعة الأسباب الرئيسة والمشكلة المدروسة، وكذلك عناصر الموضوعات والأجزاء المؤلفة منها، كونها وسائل بصرية تجعل المتعلم يدرك الأشياء التي يراها أفضل مما لو قرأها أو سمع عنها.

. خطوات الاستراتيجية:

تنفذ استراتيجية عظم السمك وفق خطوات يوضحها الريامي وآخرون بما يأتي:

- 1- تقسيم المتعلمين إلى مجموعات.
- 2- عند رأس السمكة يتم كتابة المشكلة أو الأثر.
- 3- في نهاية كل عظمة رئيسة من عظام السمكة، يُطلب من كل متعلم في كل مجموعة وضع سبب من الأسباب المحتملة للمشكلة.
- 4- يُطلب من كل مجموعة تحديد الأسباب ومناقشتها كونها تعكس رؤيتهم لها على أنها الأكثر أهمية أو الأوثق صلةً بالمشكلة، ويقومون بترتيبها وفق رؤيتهم.
- 5- بعد انتهاء المجموعات من إعداد القوائم يُطلب من كل مجموعة أن تحدد بطريقة التصويت المباشر لكل عضو فيها ثلاثة أسباب فقط تقوم بترتيبها حسب أهميتها.
- 6- تقوم كل مجموعة بعرض نتيجة عملها أمام باقي المجموعات.
- 7- بعد انتهاء عروض نتائج عمل المجموعات تجري مناقشة الفصل بمجمله في الفروق والاختلافات بين استنتاجات المجموعات.
- 8- بعد ذلك تقوم كل مجموعة بالدفاع عن رؤيتها، ودعم استنتاجها من خلال حقائق أو بيانات أو أمثلة (الريامي وآخرون، 2004، 129-130).

من خلال استعراض الخطوات السابقة نلمس الفروق بين الطرائق التقليدية، واستراتيجية عظم السمك في تقديم الخبرات والمعارف، فالجميع عاملٌ، فاعلٌ، نشطٌ، كما تعمل الرسوم التوضيحية (مجسم السمكة) على إثارة انتباه المتعلمين (الأطفال) وتثبيت المعلومات لديهم.

مميزات استراتيجية عظم السمك:

لخص إيشيكاوا ميزات استراتيجية عظمة السمك فيما يأتي:

1- إنَّ الاشتراك في العملية يتيح فرصاً جيدة للتعلم، من خلال تفاعل المجموعة الذي يساعد في استفادة كل فرد من خبرات بقية المشاركين.

2- تساعد المجموعة في التركيز على قضية معينة، وبالتالي استبعاد الأطروحات المشتتة.

3- تدفع إلى القيام بخطوات لاحقة تتمثل في جمع معلومات تفصيلية.

4- إمكانية استخدامها في تحليل أية مشكلة (نقلاً عن الآغا، 2013، 26).

ومن خلال العرض السابق نجد أنَّ إستراتيجية عظم السمك هي طريقة تعاونية مخططة بشكل علمي ومنتظم، فهي تعمل على تنظيم التفكير وتحليل الأسباب والتأثيرات، وموضوعات العناصر والأجزاء، كما تسمح باستخدام التفكير المتشعب والمتعدد، تعطي فرصة كبيرة لتنمية مهارة الاستماع من خلال استماع المتعلمين إلى الأفكار المطروحة، لمناقشتها وتقبل المنطقي منها، وتستخدم بنجاح في العمل لحل المشكلات التي تطرح على الأطفال، كي توضّح أسباباً محتملة لحدوث مشكلة، وهي تأخذ في الحسبان الخيارات المحتملة عند تخطيط النشاط في الروضة، أو تحليل أسباب المشكلة، أو نتائج شيء معين، أو تأثيره في موضوع المشكلة.

عملت استراتيجية عظم السمك على تحقيق تعلّم فعّال في بيئة مناسبة، بيئة انهمك الأطفال فيها شخصياً في عملية بناء أو اختبار أو تطبيق، وأصبح الطفل فيها مشاركاً فعالاً في العملية التعليمية؛ فلم يكتفِ بالإصغاء والمراقبة عند تقديم الخبرة أو المعلومة بل يفكر في المعلومات، ويضعها في مكانها الملائم. وبيئة التعلّم الفعّال هذه هي التي شجّعت الأطفال على المشاركة، ولا ننسى دور الرسوم (عظم السمكة) الذي تم تشكيله على أرضية غرفة النشاط بوساطة الأشرطة اللاصقة الملونة التي قدمت تقسيماً بصرياً للأحرف المتشابهة في الشكل، كما أعطت فرصة لإجراء مقارنات بينها من حيث الشكل واللفظ والصوت وعدد النقاط الموجودة في كل حرف ومكانها، هذا كله أدى إلى تثبيت المعلومات في ذهن الأطفال.

رابعاً: استراتيجية المفاهيم الكرتونية:

ابتكر كل من (بريندا كيوغ وستيوارت نايلور: Keogh & Naylor) في عام 1991 استراتيجية المفاهيم الكرتونية كأداة للتدريس والتقويم؛ وتكمن أهميتها في استيعاب المفاهيم المختلفة للمواد الدراسية، باستخدام الصور والرسومات التوضيحية الكرتونية، وهي ملائمة جداً لتعليم وتعلم الأطفال فهي تأخذ أفكار الأطفال في الحسبان عند التخطيط للنشاط، وكذلك مدى دافعيتهم واستعدادهم والفروق الفردية بينهم (Keogh & Naylor, 1999, 446).

وتُعرّف استراتيجية المفاهيم الكرتونية بأنها: " تمثيل تصويري أو رسوم كرتونية لشخصيات ما، يجري بينها حوار وكأنهم يعبرون فيه عن وجهات نظرهم ويظهر ذلك الحوار على هيئة مربع نص مع كل شخصية، وهذا الجدول يكون مبنياً على قضية حياتية أو مشكلة أو موضوع ما يثير التساؤلات، وعادة تكون تلك المشكلة موجودة في مركز

الحوار. وتصمم هذه الرسوم الكرتونية والحوارات الدائرة بينها بطريقة ذكية تثير المناقشة بين الأطفال وتحفز التفكير لديهم" (عبد الرحمن، 2016، 12).

ويرى دابل (Dabell, 2008, 36) نقلاً عن أبي حوار "أن الرسوم الكرتونية هي رسوم رمزية أو (خلافات بصرية) تستخدم النسق أو التصميم الكرتوني لتقديم المحادثات داخل فقاعة كلامية، لتكون وجهات النظر مختلفة، وهي بدورها تعمل كمحفز للمتعلمين ولإجراء محادثات أخرى مع بعضهم بعضاً ومناقشة تفكيرهم" (أبو حوار، 2017، 16).

وعليه يمكن القول: إنَّ استراتيجية المفاهيم الكرتونية تقوم على اختيار شخصية كرتونية محببة تمثل نمطاً شائعاً؛ وذلك للتعرف عليه بسرعة، وفهم صفاته وخصائصه، وتوظيف هذه الشخصية من أجل إيصال فكرة معينة - قد يحتاج التعبير عنها إلى كتابة مقال طويل - مختصرين بذلك الزمن اللازم لعملية الاتصال والتفاهم، ولأنها استراتيجية تستند إلى رسوم كرتونية فإنها تقلل من عامل الخوف والرهبة من التعلم الجديد وتجعل كذلك الأطفال أكثر ميلاً للانخراط والتفاعل مع تلك الرسوم ومع الخبرات المقدمة إليهم.

الفوائد التربوية لاستراتيجية المفاهيم الكرتونية:

- تتعدد فوائد وتطبيقات استراتيجية المفاهيم الكرتونية في المواقف التعليمية المختلفة، وتعمل على تحقيق العديد من نواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الأطفال، وقد حدد كيوغ ونايلور بعضاً من فوائدها على النحو الآتي:
- تحفز الأطفال على مناقشة الأفكار والمفاهيم الخاطئة الموجودة لديهم وتصويبها.
- تساعد المعلمة في اكتشاف وتصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم السائدة لدى الأطفال.
- تعطي مؤشراً للمعلمة على مدى تحسن مستوى التعلم لدى الأطفال.
- تساهم في بناء مهارات الاتصال بين الأطفال من خلال تبادل الأفكار والآراء المختلفة فيما بينهم.
- تقلل من الخوف الذي ينتاب الأطفال عادةً عند إعطاء إجابات خاطئة.
- تتيح بما تتضمنه من صور كرتونية ذات تعليقات كتابية بسيطة تقويم الأطفال الذين لا يعرفون القراءة والكتابة، وكذلك الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم (Keogh & Naylor, 1999, 439).
- تساعد في تزويد الأطفال بالخبرات اللازمة لتكوين الصور الذهنية الصحيحة للمفاهيم والمكونات المختلفة للنصوص المكتوبة التي يرمز إليها بالألفاظ والكلمات.
- توضح أنشطة الموضوعات الدراسية المختلفة بسهولة ويسر، حيث تغني عن الكثير من الكلمات (الكبيسي، 2014، 362).

- وتضيف لونك ومارسون (Long & Marson) بعد استخدام استراتيجية المفاهيم الكرتونية في تدريس العلوم للأطفال لمدة عامين: إنها مفيدة لتدريس العلوم للأطفال الصغار، ومن خلال النشاط طوّر الأطفال مجموعة من

المهارات منها: مهارة السؤال، والقياس، والتنبؤ، والافتراض، والملاحظة، والتعاون، ومهارات البحث والكتابة بأساليب مختلفة، كما عملت على استغلال أفكار الأطفال وتطويرها وتنميتها، إضافة إلى تطبيق الأفكار العلمية في المواقف الحياتية اليومية، وتنمية روح التعاون وإثارة الدافعية، وتنمية المهارات اللغوية والكتابية وتطويرها (Long & Marson, 2002, 235).

- كما أبرزت دراسة أوسكي وإفيل (Oskay & Efil, 2016) بعد تطبيق استراتيجية المفاهيم الكرتونية على عينة مؤلفة من (44) طالباً من الصف الحادي عشر في مادة الكيمياء، بأن المفاهيم الكرتونية لها تأثير إيجابي في التحصيل الدراسي، وأن الطلاب قد أبدوا تفاعلاً كبيراً مع الإستراتيجية (Oskay & Efil, 2016, 6).

ويُضاف إلى ذلك أنَّها استراتيجية جذابة، وتأتي جاذبيتها من استخدامها الرسوم الكرتونية، ومن مخاطبتها لخيال الأطفال، وهو ما يعشقه عالم الصغار بصفة عامة، بالإضافة إلى قابليتها للفهم والاستيعاب بسهولة ومن ثم إمكانية توظيفها في العملية التعليمية، فهي تُستخدم في بداية النشاط كالتهيئة للنشاط، وكذلك كجزء من نشاط معين، وأيضاً في أنشطة التعلم الختامية للتأكد من استيعاب الأطفال الخبرات المعطاة، ومراجعة مستوى التعلم.

. خطوات التنفيذ:

- 1- تجهيز المفاهيم الكرتونية للأطفال بشكل فردي أو مجموعات صغيرة أو لجميع الأطفال.
- 2- تطلب المعلمة من الأطفال التعليق على الصورة شفهاً.
- 3- يُطلب من الأطفال أن يعطوا تفسيراً منطقياً لاختياراتهم التي اتفقوا عليها.
- 4- تشجيع المناقشة والحوار عندما تختلف الآراء.
- 5- متابعة المناقشة للتوصل إلى أفكار جديدة.
- 6- من الأهمية التركيز على استجابات الأطفال وأفكارهم، وليس على الإجابات الصحيحة (آل هزاع، 2007، 24).

المبادئ التربوية التي تساعد المعلمات على استخدام الرسوم الكرتونية بسهولة في غرفة النشاط:

ذكر كل من نايلور وكيوغ في مقالة لهما عن المبادئ التربوية، نقلاً عن أبو حوار:

- 1- وضع الأطفال في تحديات مفاهيمية وصراعات معرفية.
- 2- أن يكون التعلم ضمن إطار الحياة اليومية التي تدعم التعاون والتفاهم في البنية الاجتماعية.
- 3- عرض المشاكل في شكل يمكن الوصول إليه بسهولة.
- 4- عدم إصدار الأحكام حول أفكار الأطفال (أبو حوار، 2017، 19).

ومن كل ماسبق ذكره تبرز المفاهيم الكرتونية كإستراتيجية سهلة الاستخدام بأدوات متوفرة ومتاحة وجاهزة دوماً، تثير اهتمام الأطفال وتشوقهم مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم، وكذلك تزيد مشاركتهم الإيجابية في اكتساب المهارات والخبرات؛ إنها تخلق جواً حيوياً فعّالاً في غرفة النشاط، يسهم في تحقيق الأهداف الموضوعية. كما تعمل على تبسيط المعلومات وتوضيحها، وإيصالها إلى الأطفال، بعد إدراكهم لها إدراكاً مقارباً وإن اختلفت المستويات - ومراعاتها الفروق الفردية؛ ولذلك فالمعلومات تبقى حية، وذات صورة واضحة في ذهن الطفل، يستطيع استخدامها عندما تدعو الحاجة إليها.

خامساً: استراتيجية العصف الذهني:

ظهر أسلوب عصف الدماغ أو العصف الذهني Brain Storming في بداية الأمر في سوق العمل، ويُنسب إلى ألكس أوسبورن (Alex, Osborn)، الذي لم يكن عالماً نفسياً بل كان أحد العاملين في شؤون الدعاية والإعلان، ثم انتقل هذا الأسلوب إلى ميدان التربية والتعليم.

"وقد صاغ الأسس النظرية للعصف الذهني من قبل باحثون نفسيون ومنهم برانيسيس (prances)، الذي قام بإجراء تعديلات وصاغها صياغة ساعدت على وضوح بنائها وانتظام منطقها السايكولوجي" (Davis, 1983, 171).

. تعريف العصف الذهني:

- عرّفه أوسبورن نقلاً عن السميري بأنه: "مؤتمر ابتكاري ذو طبيعة خاصة من أجل إنتاج قائمة من الأفكار تقود إلى حل مشكلة ما يعتمد على أفكار جماعية متحررة من القيود منفتحة على الواقع، لا يكفها الحرج ولا يكبلها التصلب أو الجمود" (السميري، 2006، 50).

- وتعرّفه بدير بأنه: "إحدى أساليب المناقشة الجماعية التي تشجع بمقتضاها أفراد مجموعة مكونة من (5-12) فرداً بإشراف المعلم؛ لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي تلقائي، وفي مناخ مفتوح غير نقدي، لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تُعد حلولاً لمشكلة محددة سلفاً" (بدير، 2008، 94).

- وعرّفه إبراهيم بأنه: "موقف تعليمي يستخدم لتوليد أكبر عدد ممكن من الإجابات للمشاركين في حل مشكلة ما، خلال فترة زمنية محددة في جو تسوده الحرية والأمان في طرح المشكلة، بعيداً عن المصادرة والحكم، والنقد عند بداية ظهورها" (إبراهيم، 2004، 804).

- وبناءً على ماسبق يمكن القول: إنّ استراتيجية العصف الذهني أسلوب تعليمي وتربوي، فردي أو جماعي، يشجع على الإبداع، يستثار فيه أذهان مجموعة من الأفراد، لاستمطار أكبر قدر ممكن من الأفكار التي تبدأ بصورة عفوية؛ تكون دافعاً لتوليد أفكار أخرى تؤدي في النهاية إلى نتاج ابتكاري لحل مشكلة محددة، وذلك ضمن فترة زمنية معينة تتراوح ما بين (15-60 دقيقة) مع الإشارة إلى أن أوسبورن قد حدد الزمن الأمثل لجلسة العصف الذهني بـ (30 دقيقة)، يتم خلالها تطبيق القواعد الأساسية للعصف الذهني.

قواعد العصف الذهني:

تحكم جلسات العصف الذهني أربعة قواعد رئيسة يوضحها (الزيات والعدوان) بما يأتي:

- 1- " النقد الموجل: ويعني أن الحكم المضاد للأفكار يجب أن يؤجل حتى وقت لاحق، حتى لا نكبت أفكار الآخرين، وندعمهم يعبرون عنها ويشعرون بالحرية لكي يعبروا عن أحاسيسهم وأفكارهم من دون تقييم.
- 2- إطلاق حرية التفكير وتوليد الأفكار الجديدة والغريبة، حيث يشجع المشاركون بالانطلاق الحر للأفكار، فكلما كانت الأفكار أشمل وأوسع كان هذا أفضل.
- 3- الكم مطلوب فكلما ازداد عدد الأفكار ارتفع رصيد الأفكار المفيدة ذلك أن التراكمات الكمية تؤدي إلى تغيرات نوعية.
- 4- البناء على أفكار الآخرين ودمجها وتطويرها، فالمشاركون بالإضافة إلى مساهمتهم في أفكار خاصة بهم، يخمنون الطرائق التي يمكنهم بها تحويل أفكار الآخرين إلى أفكار أكثر جودة أو كيفية دمج فكرتين أو أكثر في فكرة أخرى أفضل" (الزيات والعدوان، 2009، 473).

أهمية العصف الذهني:

تعد استراتيجيات العصف الذهني من الاستراتيجيات التربوية الحديثة التي ينصح بها كثير من المختصين، فقد برزت كاستراتيجية هامة في التفكير بشكل عام والتفكير الإبداعي بشكل خاص، ولا يوجد فيها أي نوع من النقد أو التقييم، وتتم في جو من الحرية والأمان يضمن ظهور كل الأفكار والآراء بعيداً عن الجمود والملل، يتخلله الكثير من المرح والتسلية، وتتجلى أهمية العصف الذهني في الكثير من النقاط أبرزها ما يأتي:

- 1) "تتطر إلى المتعلم على أنه، مشارك فهو يناقش ويسأل ويحاور ويجيب.
- 2) شعار جلسة العصف الذهني (بيئة تربوية آمنة).
- 3) التدريب على جلسات العصف الذهني تعزز مهارات الاتصال والتواصل لدى المشاركين، ولا سيما جماعة الأطفال الصغار فهي تدعم مهارتي الاستماع والحديث، لأن اللغة هي الأساس في هذه الإستراتيجية " (طوالة وآخرون، 2010، 186).
- 4) تمثل عملية مهمة لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى المتعلمين.
- 5) تستخدم في تسهيل عملية التعبير لدى المتعلم؛ فقد كان المتعلمين يجدون كتابة موضوع إنشاء عملية تحريرية، أكثر منها عملية تحتوي على الذكاء والشخصية والمساعدة من أجل تطوير المهارات.
- 6) تنمي قدرة الأفراد على حل المشكلات بشكل إبداعي في مجالات متعددة، أبرزها المجال التربوي والتعليمي، وتعد كأحد أساليب التدريب في برنامج إعداد المعلم.

- (7) هذه الطريقة صالحة للتطبيق في مجالات التدريس كافة بما فيها اللغة العربية ولا سيما التعبير الإبداعي؛ لأنه يحتاج إلى العصف الذهني لجلب الأفكار ومن ثم تتميتها (السميري، 2006، 51 بتصرف).
- (8) "إن العصف الذهني يرحب بالإجابات غير الصحيحة، ويبرر خطأها بالعفوية ودون القصد، ويحث على استمرار الحوار وجعل هذه الإجابات حافزاً لتعزيز الاستقلالية في التفكير وتقديم مقترحات لتسهيل التفكير" (المرجع السابق، 2006، 53).
- (9) "تجعل المتعلم يقبل الأفكار غير المألوفة، وتحويلها إلى أفكار ذات قيمة في جو من المرح والضحك.
- (10) اقتصادية لا تتطلب عادة أكثر من مكان مناسب، وسبورة، وطباشير، وبعض الوسائل التعليمية البسيطة.
- (11) تنمي قدرات الفرد على التعبير بحرية" (عبادة، 1992، 245).
- (12) "تظهر وجهات نظر عديدة ومختلفة، قائمة على ردود فعل عاطفية وعقلية تجاه مشكلة معينة، مما يكثر البدائل المناسبة لحل كل مشكلة.
- (13) تزود المشاركين ولا سيما الأطفال الصغار في مرحلة ما قبل المدرسة بالكلمات والجمل والأفكار، وتدفعهم للمشاركة بالتعبير اللفظي عن أفكارهم، وتتلاءم مع التعلم اللغوي الشفوي والكتابي، لذا فهي تناسب الفئات المتعلمة وغير المتعلمة، القارئة وغير القارئة، كما تراعي الفروق الفردية بين الأطفال الصغار". (عاشور ومقدادي، 2009، 129).
- وتضيف (منصور، 2011) في دراستها بعنوان: أثر العصف الذهني في النمو اللغوي لطفل الروضة، النقاط الآتية:
- (14) "تعليم وتدريب الأطفال على كيفية توليد الأفكار بلغتهم الخاصة مما يولد عندهم الرغبة في استمرار المحادثة فيما بينهم، وتوجههم نحو صياغة واختيار الجمل بدقة، وكل ذلك يساعدهم في تنمية لغتهم.
- (15) عدم نقد أفكار الآخرين والتريث في إصدار الحكم عليها يساعد الأطفال في التحدث دون خوف أو الشعور بالخجل، كما أن مشاركتهم مع بعضهم بعضاً والتعاون فيما بينهم يؤدي إلى المحادثة الجيدة.
- (16) احترام الآخرين عن طريق الإصغاء حتى ينتهي الطفل المتكلم من الحديث، وكذلك احترام الوقت الذي يتجلى بانتظار الطفل دوره في الكلام، وعدم استحواذ الطفل على الوقت بمفرده.
- (17) تعويد الأطفال على توليد الأفكار وطرحها أمام الآخرين، بكلمات وجمل واضحة وصحيحة " (34)

مميزات استخدام استراتيجية العصف الذهني مع الأطفال:

لإستراتيجية العصف الذهني مع الأطفال ميزات عدّة، أشار إليها زيتون في كتابه تعليم التفكير، فيما يأتي أهمها نقلاً عن (بنا):

- ✓ اقتصادية لا تتطلب أكثر من مكان مناسب، وسبورة، وبعض الأوراق والأقلام.
- ✓ تزيد من نشاط الأطفال فهي مبهجة ومسلية.
- ✓ توفر جواً من التسامح والقبول بين الأطفال أعضاء المجموعات.
- ✓ تنمي الثقة بالنفس من خلال طرح الطفل آراءه بحرية دون خوف من نقد الآخرين لها.
- ✓ تنمي التفكير الإبداعي والابتكاري لديهم.
- ✓ تنمي الطلاقة في التعبير وسرعة البديهة.
- ✓ تنمي القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء وتنوع الحلول " (بنا، 2016، 88).

خطوات العصف الذهني:

يُنظر إلى إستراتيجية العصف الذهني على أنها تشغيل للدماغ للقيام بوظائف أسرع ما يمكن وبكفاءة وفاعلية لإنتاج الأفكار، ولقد أورد (خضر، 2004) في كتابه طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، الخطوات الواجب اتباعها في أثناء تنفيذ الجلسات، وهي على النحو الآتي:

- ❖ " تحديد المشكلة ومناقشتها: قد يكون بعض المشاركين على علم تام بتفاصيل الموضوع، في حين يكون لدى بعضهم الآخر فكرة بسيطة عنها، وفي هذه الحالة فإن المطلوب من قائد الجلسة مجرد إعطاء المشاركين الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع؛ لأن إعطاء المزيد من التفاصيل قد يحد بصورة كبيرة من خصوبة تفكيرهم ويحصره في مجالات ضيقة محددة.
- ❖ إعادة صياغة الموضوع: يُطلب إلى المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عُرف به، وأن يحددوا أبعاده وجوانبه المختلفة من جديد، فقد تكون للموضوع جوانب أخرى. وليس المطلوب اقتراح حلول في هذه المرحلة وإنما إعادة صياغة الموضوع، وذلك عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع، ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع.
- ❖ تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني: يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي، وتستغرق عملية التهيئة ما يقارب خمس دقائق يتدرب فيها المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه القائد.

❖ العصف الذهني: يقوم القائد بكتابة السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار وذلك بإعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الثانية، ويطلب إلى المشاركين تقديم أفكارهم بحرية، على أن

يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع، مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ويمكن للقائد بعد ذلك أن يدعو المشاركين إلى تأمل الأفكار المعروضة وتوليد المزيد منها.

❖ تحديد أكثر الأفكار جدة وتميزاً: عندما يوشك معين الأفكار أن ينضب لدى المشاركين، يمكن للقائد أن يدعو المشاركين إلى اختيار الأفكار الأكثر جدة وتميزاً من بين الأفكار المطروحة، ويطلب منهم أن يفكروا في كيفية تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة، وعند انتهاء الجلسة يشكر القائد المشاركين على مساهماتهم المفيدة.

❖ جلسة التقييم: الهدف هو تقييم الأفكار وتحديد ما يمكن أخذه منها، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار الجديدة بارزة شديدة الوضوح، ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفيئة يصعب تحديدها، ويُخشى عادة أن تهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية، وعملية التقييم تحتاج نوعاً ما إلى التفكير الانكماشى الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويتم تلخيصها حتى تصل إلى القلة الجيدة " (خضر، 2004، 17-18).

ومما سبق، يمكن القول: إن استراتيجية العصف الذهني تتطلب التفاعل بين المعلم والمتعلمين، وتستخدم في حل المشكلات، وفي التفكير المتميز والإبداع، يسود الجلسة جو من خفة الظل والمتعة، كما يحظر الانتقاد والاستهزاء بالآخرين وخاصة أصحاب الأفكار الغريبة - وإذا لم يكن تعزيز إيجابي فوري فلا داعي للتعزيز السلبي الفوري - الأمر الذي من شأنه أن يسمح لكل فرد أن يذكر ما يخطر في باله بصورة عفوية، والفكرة الناتجة عن أي فرد يمكن أن تثير أفكار فرد آخر، وهكذا تتوالد الأفكار فينتج من ذلك نتاج أعظم وأغزر من حالة لجوء الأفراد أنفسهم إلى التفكير بشكل إفرادي.

وعند استخدام تقنية عصف الدماغ يجب مراعاة الملاحظات الآتية:

- . التسلسل في طرح العناصر المشتركة.
- . تقديم المثير المناسب للسؤال.
- . عدم الانتقال من عنصر إلى آخر دون سماع الحل المناسب.
- . سماع جميع الإجابات دون استثناء.
- . عدم التقليل أو الاستهزاء من أية إجابة.
- . غربة جميع الإجابات لانتقاء الصحيح منها.
- . مراعاة النظام أثناء طرح الإجابات.
- . التقيد بالوقت المناسب لطرح الآراء حول كل عنصر.
- . التأكد من التقويم النهائي (الدليل التدريبي لمنهاج رياض الأطفال المطور، 2014، 37).

. محددات استراتيجية العصف الذهني:

1. قد يؤثر سعي الطلاب إلى حلول سريعة، إلى طرح حلول تقليدية تفتقد إلى الجودة أو الأصالة.
 2. صعوبة الالتزام بقواعد العصف الذهني.
 3. قد تؤثر الصفات الشخصية لبعض الطلاب في نجاح الحوار الصفي ومن هذه الصفات (حب التدخل، المقاطعة، إدعاء المعرفة، حب الظهور...).
 4. الصفوف الدراسية ذات العدد الكبير من الطلاب 40 طالباً فأكثر لا تناسب عادةً (البكر، 2002، 288-289).
 5. "تركز على الآراء المقترحة من المجموعة وتهمل تعلم الفرد.
 6. قد لا يجيدها كثير من المعلمين خاصة الذين اعتادوا التدريس بأسلوب المحاضرة أو التلقين.
 7. سيطرة بعض المتعلمين خاصة الأذكى على المجموعة وبذلك ربما تقل مشاركة ضعاف التحصيل.
 8. قد تكون الأفكار المطروحة كثيرة ومتشعبة، مما قد يجعل المتعلمين يبتعدون عن الهدف الأساسي ولا تحقق الجلسة الأهداف المرجوة منها " (الهويدي، 2005، 234).
- إن عملية تشخيص العيوب أو المحددات تمثل الخطوة الأولى للتخلص أو الحد منها على أقل تقدير.
- ومما سبق ذكره نستنتج أن إستراتيجية العصف الذهني تقنية إبداعية تعتمد على استثارة الأطفال وتفاعلهم انطلاقاً من خلفيتهم العلمية فكل واحد منهم يعمل كمدخل لأفكار الآخرين ومنشط لهم، وذلك بوجود موجه يوجه مسار التفكير وهي المعلمة؛ فهي تضع أطفالها أمام موقف مشكل يوقظ لديهم الطاقة الإبداعية الابتكارية لحل المشكلة المطروحة، أو إثارة اهتمامهم وتفكيرهم في المواقف التعليمية، وهذا الأسلوب من التعليم يشجعهم على طرح الأفكار والحلول المناسبة، وعرض مختلف الإجابات الممكنة وصولاً للحلول النهائية بصورة حسنة، ويتم ذلك كله في أجواء مسلية مريحة للنفس تكسب الأطفال ثقة بأنفسهم وبقدراتهم، ولا سيما عندما تُعلن المعلمة بشكل صريح أن أفكار الأطفال قد تصبح أفضل من أفكارها.

سادساً: استراتيجية الألعاب اللغوية:

للعِب دور هام في النمو الجسمي والحركي والمعرفي والوجداني عند الأطفال، وغني عن البيان أن استخدام الطفل حواسه المختلفة هو مفتاح التعلم والتطور، إذ لم تعد الألعاب وسيلة للتسلية فحسب، بل هي عملية ذات قوة تربية إذا أحسن المعلمون القادرون على الارتقاء بالألعاب الطفل وإثرائه وتخطيطها وتنظيمها والإشراف عليها.

ويشير برونر في مقالته (اللعِب كصيغة وأسلوب لترجمة الواقع)، نقلاً عن سيد سليمان والدرستي إلى: "أن إتقان الطفل للغة الأم يُعد أعقد الملامح العقلية التي يمكن أن ينجزها الطفل الصغير، وهي عملية لا يمكن أن تحدث بأي

حال من الأحوال تحت إكراه الكدح للوصول إلى أهداف حقيقية، وإنما يمكن أن يحدث ذلك في موقف اللعب (سيد سليمان والدريستي، 1996، 74).

. مفهوم الألعاب اللغوية:

لقد استخدم مصطلح الألعاب في تعليم اللغة؛ لكي يعطي مجاًلاً واسعاً من الأنشطة التي تستخدم في التدريب على استخدام اللغة وممارستها، وهذه الألعاب تخضع لإشراف المعلمة وتوجيهها، حيث تسهم هذه الألعاب في تيسير عملية تعلم اللغة على شكل لعبة محكمة بقواعد معينة، ومن هنا تعددت المفاهيم المقدمة للألعاب اللغوية، واختلف الباحثون حول هذا المفهوم، إلا أنه يمكن عرض هذه المفاهيم على النحو الآتي:

- المفهوم الاصطلاحي للألعاب اللغوية "Language Games": هي نشاط بين الدارسين - متعاونين أو متنافسين - للوصول إلى غايتهم في إطار القواعد الموضوعية من النظم والتعليمات (الهيدي، 2002، 34).

- أو بعبارة أخرى هي: " مجموعة من الأنشطة الفصلية التي تهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بوسيلة ممتعة ومشوقة، للتدريب على عناصر اللغة، وتوفير الحوافز لتنمية المهارات اللغوية المختلفة، في إطار قواعد موضوعية تخضع لإشراف المعلم أو لمراقبته على الأقل" (حنفي، 2010، 56).

- أما إلياس ومرتضى فتعرفان اللعب التعليمي: بأنه "مجموعة من الأنشطة المنظمة والهادفة التي يقوم بها الأطفال مدفوعين بميولهم الفطرية للعب، ما يؤدي إلى تعلم فعال معزز بالرغبة والاهتمام دون أن يفقد الأطفال عفويتهم وحريتهم" (إلياس ومرتضى، 2006، 79). وتتبنى الباحثة هذا التعريف.

. أهمية اللعب والألعاب اللغوية:

هناك دراسات كثيرة تؤكد دور اللعب في إكساب الطفل اللغة وتطوير الإمكانات اللغوية وتنميتها، كدراسة (زويبي 2011، حسن، 2012، المحمدي 2013، مكاحلي 2015)؛ " فاللعب القائم على الاتصال والتفاعل بين الراشدين يتيح لهم الفرصة للتعرض لمؤثرات لغوية، وللتعبير اللفظي، واستخدام كلمات جديدة وهامة في تطور اكتساب اللغة، ولعلّ اللعب من أفضل الأنشطة لملاحظة كيفية تطور قدرة الطفل على التحدث والاستماع في هذه المرحلة " (الهوارنة، 2010، 94).

ويشكل اللعب بحد ذاته أداة تعبيرية تفوق اللغة والكلام، وتجعل التواصل بين الأطفال الذين ينتمون إلى جماعات ثقافية أو لغوية أو قومية مختلفة، ممكناً وميسوراً من خلال نشاط اللعب، وينجح اللعب كأداة اتصال وتواصل بين الأطفال فيما بينهم من جهة، وبين الأطفال والكبار من جهة أخرى.

إضافة إلى ما ذكرته (العناني) في كتابها اللعب عند الأطفال:

1- "تنمية قدرة الطفل على التعبير عن أفكاره ومشاعره.

2- تمكين الآخرين من فهم ميول الطفل وحاجاته والعمل على تلبيتها.

- 3- تمكين الآخرين من معرفة قدرات الطفل فلا يطلبون منه ما يفوق إمكانياته ولا يكلفونه به.
- 4- تمكين الآخرين من معرفة مشكلات الطفل والعمل على حلها.
- 5- المساهمة في التخلص من عيوب النطق التي يمكن أن تعيق التواصل مع الآخرين.
- 6- تجويد اللغة، وتنمية القدرة على تكوين الجمل المفيدة، مما يساهم في زيادة التفاعل مع الآخرين.
- 7- ويضيف " طلبة " يساعد اللعب في كثير من الأحيان في إتاحة فرص التعلم للأشخاص الذين لا تجدي معهم الطرائق التقليدية في التدريس، ويحتاجون إلى مزيد من الإثارة والمشاركة لكي يتم التعليم.
- 8- يقوم الطفل بالمشاركة الإيجابية في الحصول على الخبرة (طلبة، 2009، 97).
- 9- إن الألعاب اللغوية المختارة اختياراً جيداً تسمح للأطفال بالتدريب على مهارات اللغة الأربع، إضافة إلى ذلك فهي توظف اللغة المفيدة ذات المعنى توظيفاً جيداً داخل سياقات واقعية حقيقية.
- 10- إن الألعاب اللغوية تساعد الأطفال في بقاء أثر ومجهود التعلم لفترات طويلة، كما أنها تخلق سياقاً ذا معنى لاستخدام اللغة.
- 11- إن استخدام الألعاب اللغوية يخفف نسبة القلق والتوتر في أثناء تعلم اللغة، بالإضافة إلى علاج بعض المشكلات النفسية كالانطواء والعزلة، حيث تعطي الأطفال الخجولين فرصة أكبر للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بوضوح.
- 12- الألعاب اللغوية تعمل على ترقية الطلاقة اللغوية، وتساهم في تقديم المفردات والمراجعة.
- 13- تشجع الألعاب اللغوية الأطفال على استخدام اللغة بشكل مبدع وفطري.
- 14- تساعد الألعاب اللغوية في التخفيف من رتابة الدروس اللغوية وجفافها، بالإضافة إلى أنها تساعد المعلمين والمتعلمين في فهم اللغة في مواقف طبيعية حيوية.
- 15- تعمل الألعاب اللغوية على جذب اهتمامات الأطفال وإثارتها، كما تعمل على ترقية الكفاءة اللغوية وإثرائها لديهم، فهي تُعدُّ وسيلة من وسائل التعلم الفعال.
- 16- تتمركز الألعاب اللغوية حول المتعلم، وتعمل على تكامل المهارات اللغوية المتعددة، وتؤسس بنية التعلم التعاوني، من خلال تبني الاتجاهات التعاونية، ومشاركة الأطفال في عملية التعلم، بالإضافة إلى أنها تشجع على استخدام اللغة الإبداعية والتلقائية (البري، 2010، 24).

الأهداف التي تحققها الألعاب اللغوية:

تعد الألعاب اللغوية من أقصر الطرق لإتقان اللغة بمهاراتها المختلفة؛ بوصفها وسائل لتعزيز تعلم اللغة وإتقانها، ولذلك ينبغي أن تصمم الألعاب اللغوية - كما يقول عبد الله - لتحقيق التدريب على مهارة أو أكثر من المهارات التالية:

- 1- تنمية القدرة على الفرز بحسب الألوان، والأحجام، والأشكال، والرموز.
- 2- تنمية المقابلة البصرية بين الأشياء، والرموز، والأشكال، والألوان، والأرقام.
- 3- تنمية مهارات التسلسل، والترتيب.
- 4- تنمية مهارة التتبع، وتحديد الاتجاهات.
- 5- تنمية الذاكرة البصرية.
- 6- تنمية التمييز اللمسي.
- 7- ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الأشكال، والرموز، والحروف، والكلمات.
- 8- تطوير النطق، وزيادة حصيلة الكلمات، وربط الكلمات بالأشياء التي تدل عليها.
- 9- التنبؤ بالنتائج (عبد الله، 1997، 115).
- 10- تنمية مهارة التواصل الاجتماعي، وكيفية استخدام الألفاظ اللائقة في الحديث مع الغير وتبادل الأفكار، والتعبير الصحيح.
- 11- تنمية مهارة الاستماع الجيد، والتذكر، والتمييز بين الألفاظ واختلاف المعنى (سلامة، 2006، 149).
- 12- تمييز الطفل شكل الحروف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
- 13- تمكن الأطفال من نطق الحروف والكلمات نطقاً سليماً.
- 14- معرفة الطفل أهمية النقاط في الكلمات.
- 15- زيادة ثبات الكلمات في الذاكرة وسهولة استرجاعها.
- 16- زيادة المفردات اللغوية للطفل.
- 17- تزويد الطفل بالمعلومات والمفاهيم والمهارات والخبرات الجديدة.
- 18- تنمية القدرة على التفكير والمهارات العقلية.
- 19- زيادة مهارات الطفل في التنسيق بين الحواس المختلفة.
- 20- تنمية استعدادات الطفل وقدراته، كالقدرة المكانية، والعديدية، واللغوية.

21- تثيري خيال الطفل، ففي أي لعبة يتخيل الطفل ما سوف يقوم به الطرف الآخر، ليستعد لمواجهة (Katz, 100-101, 2000).

. شروط اللعب التعليمي عامة، والألعاب اللغوية خاصة:

الألعاب اللغوية هي كأي نشاط هادف تخضع لمجموعة من المعايير أو الشروط التي ينبغي مراعاتها حتى تحقق أهدافها، فيما يلي أهمها:

1- أن تكون هادفة، مرتبطة بمفهوم تعلّمي معين، فهي ليست وسائل لمساعدة الأطفال على اكتساب مفهوم ما، بل هي مصدر المعارف والمفاهيم التي سيكتسبونها.

2- أن تعتمد على تطبيق جملة من القواعد والتزامها؛ فالأطفال بحاجة ماسة لاختبار القواعد والالتزام بها من خلال الألعاب الجماعية.

3- تطبيق طريقة التعلم باللعب في رياض الأطفال، تحتاج لتوفر عدد من الوسائل والأدوات المختلفة (مكعبات، كرات.....) وأن تكون هذه الأدوات والوسائل متناسبة مع أحجام الأطفال، وتشبع حاجاتهم وتلبي ميولهم واهتماماتهم.

4- لا بد من تنوع الألعاب المستخدمة، بحيث تثير اهتمام الأطفال وحماستهم، وبالتالي تحقق الأهداف المرجوة منها.

5- أن تكون مناسبة لمستوى الأطفال، فلا يجب أن تكون أعلى من مستواهم فيشعرون بالعجز، ولا أدنى من مستواهم فيشعرون بالملل.

6- أن تراعي الفروق الفردية بين الأطفال، ويتم ذلك من خلال تنويع الألعاب والأدوات، والسماح لكل طفل باختيار ما يناسبه ويشبع حاجاته (الياس ومرتضى، 2006، 80).

7- وتضيف (العناني) أن تكون الرغبة في اللعب موجودة لدى الأطفال وإلا أصبح قليل الفائدة.

8- أن تكون العلاقة بين اللعب والعمل واضحة فيستطيع المشاهد معرفة نوع التعلم الذي سيحصل عليه الأطفال خلال اللعب، ويقوم الأطفال بعملهم وهم يلعبون، غير شاعرين بالتعب أو الملل، ولا بالقسر والإجبار فيتعلمون وهم مسرورون (العناني، 2002، 134).

9- وأشار "حنفي" إلى ضرورة تشجيع اللعبة الأطفال على التركيز في استخدام اللغة بخلاف اللغة ذاتها.

10- أن تعطي اللعبة اللغوية الأطفال الفرصة للتعلم، وممارسة الوسائل اللغوية الخاصة ومراجعتها.

11- أن يُعطى الفائز نوعاً من الإثابة (حنفي، 2010، 13).

وينبغي عدم التأكيد على الكسب، والفوز في ألعاب الطفولة المبكرة؛ فاللعب والمشاركة من أجل إنجاز المهام التعليمية، أهم بكثير من تحقيق الكسب في اللعب. لذا ينبغي التثاء على كل طفل على كل إنجاز يحققه في هذا المجال.

. خطوات تطبيق استراتيجية اللعب:

ذكرت (عويس، عن النجدي ورفاقه) الخطوات الواجب اتباعها عند استخدام استراتيجية اللعب على النحو الآتي:

1. مرحلة الإعداد لطريقة اللعب:

وفيها تختار اللعبة وتصمم بمراعاة مجموعة الشروط التي ذكرت أنفاً.

2. مرحلة التعامل فعلياً مع اللعبة، بعد تعيين الوقت المسموح به، بمعنى أن يحقق الطفل ما نتوقع منه، مثلاً أن يقوم بترتيب أجزاء صورة ما أو تشكيل صورة ما، أي أن تترك المعلمة الفرصة للطفل للعمل حتى يصل إلى الهدف المطلوب مع مراقبة المعلمة الطفل مراقبة غير مباشرة.

3. مرحلة تقويم ما أنجز بعد الانتهاء منها، وتقديم تغذية راجعة مناسبة؛ أي أن يحدد مدى نجاح الأطفال في تحقيق الأهداف المنشودة من اللعبة، ويمكن للمعلمة تخصيص دفتر متابعة، يُعَيَّن فيه لكل طفل ملاحظات خاصة به، تفيد في تقدير إمكاناته، وتعرف مواهبه، وهواياته، ونقاط القوة والضعف لديه.

4. مرحلة المتابعة: وهنا يجب على المعلمة أن تقوم بمتابعة الطفل، وأن تعمل على تنويع الخبرات التي تؤدي إلى زيادة الخبرة حتى تتأكد المعلمة من أن الطفل قد وصل إلى المستوى المناسب المقبول من الأداء وبعد ذلك ينتقل إلى الخبرة التالية. أي تقع على المعلمة مسؤولية كبيرة في التخطيط للتعليم باللعب من خلال اختيار اللعبة المناسبة، والتحقق من مدى قدرتها على تحقيق الأهداف التربوية، ومناسبتها لقدرات الطفل، وأن تعمل على تحقيق التعلم والمتعة في آن واحد، من خلال فاعلية الطفل ودوره الإيجابي فيها (عويس، 2009، 111-112).

لقد عملت هذه الاستراتيجية على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، بما اتسمت به من بساطة وسهولة ويسر في أثناء تنفيذ الأنشطة، وكذلك بما تضمنته من عناصر الإثارة، والتشويق، والتعزيز، والمنافسة، والتغذية الراجعة، في أثناء عملية التصحيح الذاتي والآني، إنها إستراتيجية مستوحاة من ميل الأطفال الفطري الطبيعي في هذا العمر للعب بشتى صوره وأشكاله، بعيداً عن الرتابة والتقليد اللذين يبعثان في نفس الطفل الكثير من السأم والملل، مما جعل الطفل نشطاً وفاعلاً ضمن المواقف التعليمية، مع الحرص على ترتيب المادة العلمية المتضمنة في اللعبة وتقديمها بأسلوب منظم، يجري عرضها بشكل يجذب انتباه الأطفال، ويضمن تفاعلهم مع اللعبة وتحقيق الهدف منها.

في ختام هذا المحور لا بد من التأكيد على أن الاستراتيجيات المستخدمة تتميز بإمكانية تنفيذها بوسائل تعليمية متاحة وغير مكلفة، فهي ليست بحاجة إلى وسائل تقنية حديثة جداً غير موجودة في الرياض، وعلى الرغم من البساطة وانخفاض التكلفة تبرز أهمية استراتيجيات التعلم النشط وفعاليتها في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال

الروضة؛ فليس من السهل إبقاء الطفل في مكان واحد لفترة طويلة، وتعليمه اللغة ومفردات مهاراتها وإيصالها إليه باتباع الأسلوب التقليدي القائم على الحفظ والتلقين، وسلبية الطفل بل يجب أن يشعر الطفل أولاً بالمتعة والتسلية، كما يجب أن يكون الدور المهم في عملية التعلم للأطفال أنفسهم، تطبيقاً لمبدأ التعلم عن طريق العمل والممارسة، في أجواء يسودها التشارك والتعاون بين الأطفال حيث (يعزز التعلم بصورة أكبر عندما يكون على شكل مجموعات متعاونة) مع توفر التفاعل بين الأطفال والمعلمة إضافة إلى قدر من التوجيه تقوم به المعلمة؛ فتقوم بمراقبة الأطفال والاستماع إليهم، وتقدم مثيرات تحفز أسئلتهم وتدفعهم نحو الاستطلاع، مقتنعة بأن دورها في أثناء تنفيذ الأنشطة هو دور (ميسر العلم) وليس دور (مقدم العلم)، وأن تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ليست هدفاً بحد ذاتها، وإنما أداة مستخدمة في التعليم، لا يمكن اكتسابها دون ممارسة عملية ومداومة واستماع واستخدام حتى تتحول إلى ملكة وعادة تحقق أهدافاً أشمل وأعم تتمثل بالاكتساب الذاتي والتفاعل والتمثل الانتقائي للمعارف والخبرات والمهارات المختلفة والمتزايدة في ظل ثورة المعلومات والتقانة التي نعيشها.

المحور الثاني: (اللغة والمهارات اللغوية):

إنَّ الاهتمام باللغة في حياة الفرد قائم منذ طفولة الفرد، ومنذ بدأت الدراسة العلمية للطفولة قرب نهاية القرن الماضي حوالي 1890 وحتى اليوم كانت السرعة التي تكتسب بها اللغة عند الأطفال - بوصفها نظاماً معقداً من العادات الرمزية والقواعد - ظاهرة تجذب علماء نفس الطفل وعلماء اللغة على الدوام ، إذ تناولوها بالبحث والدراسة من جوانبها المختلفة، ولا بد في البداية من الوقوف على تعريف اللغة وفق ما رآه بعض الباحثين والدارسين.

. تعريف اللغة:

- اللغة: "مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين، والتي يتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها، من أجل تحقيق الاتصال فيما بينهم" (زهران وآخرون، 2007، 11).
- اللغة: "تسق وليس مجرد ظاهرة حركية صوتية. وهي دالة على قدرة الطفل على الإدراك السمعي، والإدراك البصري، وإدراك التفاصيل، والفروق بين الأصوات، وإدراك العلاقة بين الاسم ومسماه، وبين الكلمة والفعل، والحدث والزمان. تنشط ذاكرة الأحداث من خلال اقتران الرمز اللغوي بالحدث، وتساعد على التفكير وحل المشكلات، وعلى التعبير عن المشاعر والاتصال بالآخرين" (الريماوي، 2010، 780).
- تمييز اللغة عن الكلام: ترى الياس ومرتضى أن "اللغة: ظاهرة اجتماعية تطورت مع تطور المجتمع إلى أن اغتنت مفرداتها وتطور بناؤها النحوي من خلال التطور التاريخي للناس. وهي ظاهرة عامة تصبح كلاماً حين نستخدمها على نحو فردي، أما الكلام: شكل من أشكال معرفة الإنسان لأشياء الواقع المحيط وظواهره، وهو وسيلة المعاشرة أو الاتصال بين الناس، وقد تمكن الإنسان بوساطة الكلام من برمجة أفعاله العلمية، كما عرف نفسه كذات للنشاط وكذات للمعاشرة بفضل اللغة" (الياس ومرتضى، 2006، 136)
- وثمة تعاريف ركزت على هدف اللغة وهو سهولة التواصل، ونقل الخبرات يذكرها السرطاوي وأبو جودة:

أ- اللغة هي الصورة اللفظية المعروفة، وتتكون من كلمات وجمل وقواعد ومعنى، وهي مظهر من مظاهر النمو العقلي والتحضر الإنساني.

ب- المجموعة المعينة من الرموز والتي تساعد على التواصل الفكري الواضح بين أفراد المجتمع الواحد.
ت- نظام رمزي صوتي ذو مضامين محددة، تتفق عليه جماعة معينة من الناس، ويستخدمه أفراد في التفكير والتعبير والاتصال (السرطاوي وأبو جودة، 2000، 34).

- ويعرف ليوبولد اللغة نقلاً عن كنعان: "إنها القدرة على الاتصال بالآخرين، بما في ذلك كل أشكال الاتصال وأنواعه، وتشمل اللغة طبقاً لذلك أشكالاً مختلفة ومتنوعة للاتصال مثل الكتابة والكلام والعلامات والإشارات وتعبيرات الوجه وحتى التعبير الصامت بالحركة (البانتوميم) والفن (كنعان، 2005، 12). وتتبنى الباحثة هذا التعريف.

ومما سبق عرضه من تعريفات للغة، يُلاحظ أنه ثمة اختلافات كبيرة بينها، ويعود هذا الاختلاف إلى اختلاف وجهات نظر العلماء الذين تناولوا اللغة بالدراسة؛ إضافة إلى اختلاف اهتمامات كل منهم، وأيضاً الإطار المرجعي الذي يتبع له، هذا من جهة ومن جهة أخرى تعقيد العمليات اللغوية، وتعدد الوظائف التي تخدمها اللغة، من حيث تركيز كل باحث أو عالم على وظيفة أو أكثر عند تعريفه للغة، مع الإشارة إلى أن بعض التعريفات قد اتفقت على أن اللغة تشتمل على رموز منطوقة، أو مسموعة أو مكتوبة، بما في ذلك الإيماءات والإشارات التي يتفق عليها أبناء المجتمع، هذه الرموز يحكمها نظام معين، وتهدف إلى تحقيق التواصل بينهم، كما تمثل أداة للتفكير والتعبير عن الذات.

الخصائص اللغوية لطفل الروضة من (5-6 سنوات):

تتحدث (هير) عن مجموعة من الخصائص اللغوية عند أطفال الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) على النحو الآتي:

يستخدم العبارات التي تشير إلى الشخص الغائب (هو عنده كرة)- يستخدم جملاً مركبة (ذهبت إلى الدكان ثم ذهبت إلى بيت جدي)- يستخدم الوصف عند رواية قصة- يستخدم الضمائر على نحو صحيح- يستخدم كلمات تصف الحجم، المسافة، الطقس، الوقت، الموقع- يسأل عن معاني الكلمات- يعيد التفاصيل الأساسية للقصة- يميز المصطلحات اللفظية- يروي القصص الأصلية- يمتلك ثروة لغوية مقدارها 2000-2500 كلمة (هير، 2006، 617-620).

وتضيف (الناشف): يتسم أطفال الرياض برغبة ملحة في التحدث عن أنفسهم، وخاصة أمام الغير، كما تظهر القدرات الابتكارية والتخيل عند الأطفال في أثناء ممارستهم للأنشطة ولا سيما الفنية، وعند اللعب الحر، وعند سماعهم القصص أوسردها، كما يميل تفكير الطفل إلى أن يكون سكونياً ثابتاً، حيث يركز الطفل في تفسيره على مظهر واحد في الوقت الواحد، فهو يهمل المظاهر المهمة الأخرى مما يوقعه في أخطاء منطقية متعددة. (الناشف، 2007، 51).

و" تبرز مشكلتان تحدان من تفكير طفل هذه المرحلة هما الإحيائية: وهو الاعتقاد بأن كل شيء حي، والاصطناعية: وهو الاعتقاد بأن الأشياء كلها من صنع الإنسان" (الشيبياني، 2000، 163).

أما (مصطفى) فقد أشار إلى أن أطفال هذه الفئة يحسنون الاستماع (الإصغاء) إلى الآخرين، ويستخدمون الكلمات الوصفية تلقائياً للأشياء والكائنات (كبير، صغير، ثقيل، خفيف، ناعم، خشن، بطيء، قوي.....)، ويعرفون صفات الأشياء (اللون، الحجم، الشكل)، ويستطيعون استخدام صيغ التذكير والتأنيث والجمع لبعض المسميات والحيوانات والطيور، كما تتسم أحاديثهم بالترابط إلى حد ما؛ فيصبحون قادرين على التعبير عن أفكارهم، هذا ويدرك الطفل في عمر (5-6 سنوات) تفاصيل صورة شاهدها في كتاب أطفال مصور، وينطق ما يقارب 85% من كلماته نطقاً سليماً، إضافة إلى قراءة وكتابة معظم الأحرف الهجائية، وقراءة بعض الكلمات المكونة من حرفين أو ثلاثة حروف (مصطفى، 2002، 38). مع وجود فروقات فردية.

ويجد (طلبة) أن النمو اللغوي للطفل في هذه المرحلة يتميز بالسرعة تحصيلاً وفهماً، ويكون ازدياد لغة الطفل بسبب التعليم المباشر للكلمات، وحب الاستطلاع عند الطفل لمعرفة معاني بعض الكلمات (طلبة، 2008، 13).

هذا وأجمعت دراسات سيكولوجية طفل الروضة (4-6 سنوات) على أنه يتعلم من خلال حواسه والمعالجة اليدوية للأشياء، وتعد هذه المرحلة بداية لنمو المفاهيم، كما يتميز الطفل فيها بالخيال وتقليد الشخصيات المحببة إليه، ويكون إدراكه مبنياً على استخدام المفاهيم (بدير، 2004، 14).

طفل الروضة لديه رغبة ملحة في معرفة الكلمات، وهذه المعاني لا تكتسب إلا بعد تكوين الصور الذهنية عنها أو المفاهيم التي تمثلها، لذلك يلاحظ وجود فروق فردية بين الأطفال في التعبير عن معنى الكلمات (المرجع السابق، 17).

ويدور المناخ الاجتماعي لأطفال الخامسة حول الصداقات الخاصة التي تأخذ أهمية متزايدة، وبانتهاء السنة الخامسة يكون الأطفال ميالين تماماً لمشاركة غيرهم في لعبهم وفي اللعب بصورة تعاونية، ولعبهم الجماعي في العادة متقن جداً وتخيلي ويمكن أن يستغرق فترات طويلة من الوقت. (Allen & Marotz, 1994, 38).

ومما سبق نستنتج أن اللغة لدى أطفال الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) تصل إلى مستوى عالٍ من النضج، ويتم إظهارها من خلال المفردات التي تحتوي على آلاف الكلمات، ومن خلال تراكيب الجمل المركبة والمعقدة، مع تنوع ودقة في القواعد اللغوية واستخدام صحيح لمقاطع الكلمات، وتعكس اللغة على نحو مطرد اهتماماً بالاتصال بالعالم الفسيح خارج نطاق أسرة الطفل وروضته وخبرات الجيرة.

ويمكن القول إنَّ تمتع أطفال هذه الفئة العمرية بهذا الكم الهائل من الخصائص اللغوية يُلقي على كاهل رياض الأطفال مسؤوليات كثيرة تتناسب مع أهمية تلك الخصائص ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.

أهداف تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال:

يقول (الحلاق والمخزومي): "إنَّ الهدف الأساسي من تعليم اللغة العربية هو إكساب المتعلم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح والسليم الذي يتم من خلال اللغة بأشكالها ومضامينها وفنونها المختلفة، فيها يحدث الاتصال والتواصل، وبها يتشكل السلوك وتتطور العلاقات الإنسانية، لذا فإن القدرة على توظيف مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة تعدّ أساساً لتحقيق أهداف التواصل بأشكاله وأنواعه المختلفة، إذ تنتزع هذه المهارات بين طرفي عملية التواصل: المرسل والمستقبل؛ فالمرسل يتحدث أو كاتب، والمستقبل مستمع أو قارئ، وكلاهما يستخدم فناً أو أكثر لتحقيق التواصل مع الآخرين" (الحلاق والمخزومي، 2012، 425).

وعليه فإن أهداف تعليم اللغة العربية الواجب تحقيقها في رياض الأطفال تتمثل فيما يأتي:

- 1- اكتساب حصيلة لغوية شفوية من كلمات ذات معنى مدرك، وتعبيرات صحيحة، وتراكيب ميسرة مناسبة تتصل بحياة الطفل ومحيطه الاجتماعي.
- 2- اكتساب مهارات الاستماع الجيد والوعي للنصوص والمتحدثين.
- 3- نمو قدرة الطفل على التحدث والتعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته.
- 4- تعلم مجموعة من الكلمات والحروف تكون قاعدة معرفية لغوية أساسية للنمو اللغوي مستقبلاً.
- 5- التهيؤ لتعلم الكتابة عبر التأزر بين اليد والعين بصفة خاصة من خلال أنشطة مناسبة.
- 6- اتساع خيال الطفل، وإتاحة الفرص لفتح طاقاته الإبداعية الكامنة.
- 7- نمو الاهتمام باللغة العربية والميل إليها، وتكوين اتجاهات إيجابية لتعلمها واستعمالها، واكتساب القيم المناسبة في تقدير أهميتها والعناية بها (دليل المعلم المطور في رياض الأطفال، 2010، 15).

المهارات اللغوية:

يرى علماء اللغة، وعلماء النفس المعرفي بأن لأية لغة مجموعة من المهارات، لابدّ للفرد من أن يتقنها، حتى يتقن اللغة.

وتعرّف المهارة: بأنها أداء يقوم به الفرد بإتقان وفاعلية في فترة زمنية قصيرة. كما تُعد المهارة أمراً تراكمياً، تبدأ بالشيء الصغير حتى تصبح شيئاً كبيراً، ولهذا تبدأ المهارات من البسيطة إلى المعقدة.

وتعد المهارات أمراً مهماً في درجة الإتقان، ولهذا أشارت الدراسات إلى إمكانية تقسيم المهارات إلى قسمين من الناحية الوظيفية:

أ. **المهارات العادية:** وتعني مجموعة القدرات والممارسات التي يقوم بها جميع الأفراد في المجتمع، وهذه المهارات تكون عامة، ولا يستغني عنها المجتمع، وتتمثل في مهارة التحدث والقراءة والاستماع.

ب . **المهارات المميزة الخاصة:** وتعني الأعمال المميزة التي يقوم بها بعض الناس بحيث يكون عملها متميزاً، وهذا ما يقوم بتأديته المختصون، ممثلاً ذلك بالأطباء والمهندسين، والقضاة... (عبد الهادي وآخرون، 2003، 24-25).

ويقصد بتنمية المهارات اللغوية: تنمية الاستعداد لدى الأطفال لاكتساب مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التهيئة للقراءة، التعبير الشفوي، الكتابة) بغية زيادة قدرته على الإصغاء والنطق، وزيادة حصيلته اللغوية والتعبير الشفوي وتطوير سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة لديه، لتنمو نحو القراءة والكتابة المتعارف عليها لدى الكبار.

و فيما يأتي بعض المهارات اللغوية بشيء من الدراسة والتفصيل. وهذه المهارات هي: مهارة الاستماع، ومهارة التهيئة للقراءة، ومهارة التعبير الشفوي

أولاً: مهارة الاستقبال اللغوي (الاستماع):

يعد الاستماع أول فن ذهني لغوي، تربت عليه البشرية، والطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي تنطلق منه كل الفنون اللغوية، وهو الأساس في التعلم اللفظي في سنوات الطفل الأولى، حيث تشكل فترة الاستماع حضانة لبقية المهارات اللغوية للأطفال، وتبرز أهمية الاستماع في كونه وسيلة فعالة ومؤثرة في تعليم الإنسان بصفة عامة والطفل بصفة خاصة.

وعلى الرغم من أهمية الاستماع فقد لقيت مهارتا القراءة والكتابة اهتماماً كبيراً من المربين والمعلمين وحتى من الآباء، وذلك لعلاقتها بالتعليم الرسمي، بوصفهما شرطاً هاماً للتحصيل والنجاح المدرسي. ولكن التركيز على هاتين المهارتين وإغفال مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، عادة ما تكون سبباً في صعوبات قد يواجهها الأطفال وحتى الكبار، في القراءة والكتابة والعمليات المتصلة بهما، خاصة إذا لم تستخدم الاستراتيجيات المناسبة، لتحقيق الأهداف التي تتناسب مع كل مرحلة نمائية، سواء بالنسبة للمهارات اللغوية العامة أو تلك التي لها علاقة بخصوصيات كل لغة.

. تعريف الاستماع:

- عَرَّف (مذكور) في كتابه "تدريس فنون اللغة العربية" الاستماع على بأنه "عملية يعطي فيها المستمع اهتماماً خاصاً، وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه أذنه من أصوات" (مذكور، 2006، 84).

- أما (عصر) فقد عَرَّف الاستماع بأنه: "عملية معقدة، يستوعب فيها الإنسان الأصوات المتناهية إليه، عبر أذنيه عن طريق عدد من المناشط العقلية الفيسيولوجية، مثل: سماع الأصوات نفسها، والتعرف عليها، وتمييزها، وتفسيرها" (عصر، 2000، 101).

- عَرَّف (زهرا) مهارة الاستماع: "إنها الإنصات النشط الذي يتضمن متابعة الحديث باهتمام ووعي وفهم، وتتضمن مهارة الاستماع: حسن الانتباه والتركيز، ومتابعة ملامح وجه المتحدث وصوته، وحركات يده، وعدم

الانشغال بأي مشتتات، ضماناً لحسن الاستفادة من الدرس" (زهران، 2000، 129). وقد تبنت الباحثة تعريف (زهران) لتركيزه على فاعلية المستمع، وعلى دور هذه الفاعلية في حسن الاستفادة من المادة المسموعة.

. الفرق بين السمع، والسماع، والاستماع، والإنصات:

السمع: يطلق على حاسة السمع، وهي الأذن والدليل قوله تعالى: (ختم الله على قلوبهم وعلى سمعهم) (البقرة، آية: 7) فالآية تتحدث عن الكافرين الذين لا يستجيبون لدعوة الحق، وتجعلهم مختومي القلوب والآذان.

أما السماع: فهو وصول الصوت إلى الأذن دون قصد أو انتباه، فالسامع لا يستوعب ما يقال وإنما تصله مقتطفات منه.

والاستماع: هو استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد وانتباه وهو الوسيلة الأكثر استخداماً بين وسائل الاتصال البشري المختلفة، وهو المستخدم في الحياة والتعليم إضافةً إلى أنه إحدى عمليتي الاتصال بين الناس جميعاً.

والإنصات: هو استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد مع شدة الانتباه والتركيز على ما يسمعه الإنسان من أجل هدف مرسوم أو غرض يريد تحقيقه (عبد الهادي وآخرون، 2003، 153).

أما مصطفى، فيرى أن الإنصات "هو الاستماع لمحاولة تفسير اللغة المنطوقة"، ومن هنا تأتي أهمية هذه المهارة لدى الأطفال، لإدراك ما يحدث حولهم وما يقال لهم.

وتشير الناشف أن هناك أربعة أنواع من الاستماع (الإنصات) وهي:

1- الإنصات الهامشي: وهو الاستماع العرضي الذي يتم عندما يكون الطفل منهمكاً في نشاط ما، ويستمتع بطريقة هامشية للموسيقى مثلاً.

2- الإنصات التقديري: هو الاستماع الذي يقوم به الطفل وبتحيز لأنه يريد أن يستمتع به، وإن كان الطفل لا يبذل مجهوداً لفهم وإدراك ما يسمعه، ولكنه يقدره.

3- الإنصات الانتباهي: هو الاستماع الذي يركز فيه الطفل انتباهه بقصد إدراك ما يسمع، لذا فإن الطفل يبذل جهداً ذهنياً لكي يتابع ويفهم ما يقال.

4- الإنصات التحليلي: هو الاستماع الذي يشترك فيه الطفل بالحوار أو الإجابة على سؤال يوجه إليه أو ينفذ تعليمات صدرت إليه (مصطفى، 2005، 67).

ويجد (عبد الهادي وآخرون) "أنَّ الاستماع والإنصات متقاربان في المعنى، والفرق بينهما ليس فرقاً جوهرياً وليس فرقاً في طبيعة الأداء، فالإنصات استماع ولكن بدرجة تركيز أكثر من الاستماع؛ لأن الاستماع قد يتخلله انقطاع قصير بسبب بعض المشتتات الداخلية كالسرحان، والخارجية كالنظر العابر. أما الإنصات فهو استمرار للاستماع والتفكير دون انصراف عن المتحدث (المتكلم) قطعياً (عبد الهادي وآخرون، 2003، 158).

ولابد من الإفادة من هذه الأنواع من الاستماع، وضرورة توفير أنشطة تنميها وخاصة الإنصات التقديري والإنصات التحليلي، حيث يمثلان المقدمة الطبيعية لأغلب العمليات الفكرية والعقلية الموجه للسلوك الإنساني، ويمكن تطبيق الاستماع التحليلي مع الأطفال بواسطة سرد أو رواية القصة ثم إقامة حوار مع الأطفال.

وتتضمن مهارة الاستماع عدداً من المهارات الفرعية وقد تناولت الباحثة في دراستها الحالية بعضاً من تلك المهارات الفرعية تذكرها كآتي: الاستماع والانصات من أجل الفهم، توسيع المفردات اللغوية (زيادة حصيلة الطفل اللغوية)، التمييز السمعي، فهم الجمل وإكمالها، تنفيذ التعليمات الشفوية، الدقة اللفظية.

. أهمية الاستماع بالنسبة إلى طفل الروضة:

إذا كانت حاسة السمع سليمة، فإن الطفل لا يسمع منذ لحظة ميلاده فحسب، وإنما يسمع وهو ما يزال جنيناً في رحم أمه. وقد أثبتت الدراسات أن الطفل ينمي تذوقاً لأنواع معينة من الموسيقى قبل أن يأتي إلى هذه الدنيا وبعد ولادته بشهور قليلة، تبعاً لما يسمعه ويستمتع به من الألوان الموسيقية.

هذا ويشكل الاستماع حوالي (45%) من النشاط اللغوي الذي يمارسه الفرد يومياً، والطفل يسمع ويفهم كثيراً مما يسمع، حتى قبل أن يتكلم، وبصورة أكبر مما يتوقع الكبار، وتتجلى أهمية الاستماع لطفل الروضة فيما يأتي:

- 1) تنمية اللغة الشفوية والمهارات المتعلقة بها من قدرة على التعبير وصياغة الجمل الصحيحة والنطق الصحيح وترتيب الأفكار وتنظيمها.
- 2) تنمية قدرة الطفل على تمييز الأصوات والحروف والكلمات تمييزاً صحيحاً.
- 3) إثراء حصيلة الطفل اللغوية بالعديد من الألفاظ والأساليب والعبارات الجديدة، أو تصحيح ما هو خطأ.
- 4) مساعدة الطفل في تنظيم أفكاره بصورة مرتبة ومتسلسلة.
- 5) مساعدة الطفل في التخيل.
- 6) تنمية التفكير النقدي لدى الطفل من خلال ما يسمعه من آراء وأفكار متفقة أو مختلفة حول موضوع معين.
- 7) تنمية الذاكرة السمعية لدى الطفل، وتدريبه على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول.
- 8) زيادة مدة الانتباه لدى الطفل من خلال التدرج في استماعه للموضوعات أو الأناشيد أو القصص (الطحان، 2002، 16-17).

ويوضح الدكتور محمود السيد أهمية الاستماع بقوله: "إن الاستماع يمد المرء بحصيلة من المعلومات والمفاهيم التي تنمي خبرته، وتزيد من ثقافته، بالإضافة إلى الترابط الوثيق بين الاستماع والمحادثة، وبين الاستماع والقراءة والكتابة فيما بعد، إذ إن فترة الاستماع هي تهيئة خصبة لبقية المهارات" (السيد، 2007-2008، 305).

ولقد "أثبتت دراسات كثيرة في أوروبا وأمريكا إمكانية تفوق الطفل في الدراسة كلها تبعاً لتفوقه في مهارات الاستماع، وأن الطفل عندما يتعرف نمطه الاستماعي. فإنه يستطيع أن يُقَوِّم نفسه في الاستماع، وفي فنون اللغة الأخرى، بل وفي العملية التعليمية كلها" (Rubin, 1980, 45- 49). فالاستماع أساسي في استيعاب وتحصيل الطفل، فأحياناً يتأخر الطفل في التحصيل ليس بسبب نقص في الذكاء بل لأنه لا يفهم ولا يستوعب بوضوح لأنه لا يسمع بوضوح؛ فهناك ارتباط قوي بين عدم تطور مهارة الاستماع وضعف السمع وقلة الاستيعاب والتحصيل الدراسي لدى الأطفال.

. أهداف الاستماع:

يعد السمع من أهم الحواس عند الإنسان، وله أهمية كبرى في الكلام، كما ترتبط حاسة السمع لدى الإنسان بتعلم الكلام؛ بوصفها الحاسة المهمة لتطور المدركات العقلية والفكرية ونموها، إضافةً إلى الحصول على المعلومات، وعليه فإن للاستماع أهدافاً كثيرةً وتختلف من مرحلة إلى أخرى، ويمكن إبراز أهم أهداف الاستماع فيما يأتي:

1. تنمية قدرة الطفل على متابعة مادة الاستماع.
2. تنمية قدرة الطفل على التنبؤ بما سيرد في مادة الاستماع من أفكار وأحداث.
3. تدريب الطفل على تحديد مظاهر التشابه والاختلاف في الأصوات التي يستمع إليها.
4. تنمية قدرة الطفل على فهم مادة الاستماع، وإضفاء المعنى المناسب عليها من خلال ما يصاحبها من عمليات: النبر، والتنغيم، وطبقات الصوت، وإيحاءات الجسم، وإيحاءات الوجه، وإشارات الأطراف.
5. غرس الاتجاهات الموجبة لدى الطفل نحو الاستماع، كونه أحد أهم مهارات اللغة، إضافةً إلى أنها تمثل قيمة تربوية واجتماعية هامة في إعداد الفرد.
6. تدريب الطفل على تقويم المادة المسموعة والحكم عليها" (أبو بكر، 2003، 32).
7. تدريب الأطفال على عزل مصادر التشوش وتركيز الانتباه.
8. تنمية قدرة الطفل على الاحتفاظ مدة كبيرة بما يستمع إليه واسترجاعه كلما دعت الحاجة إليه" (طعيمة وآخرون، 2007، 289).

ويضيف عبد الهادي أهدافاً أخرى للاستماع كما يأتي:

1. تتبع المسموع والسيطرة عليه بما يتناغم مع غرض المستمع.
2. تنمية جانب التذوق الجمالي من خلال الاستماع إلى المستحدثات العصرية واختيار الملائم منها.
3. إدراك معاني المفردات في ضوء سياق الكلام المسموع (عبد الهادي وآخرون، 2003، 162-163).

. بعض العوامل التي تؤثر في مهارة الاستماع:

يشكل الاستماع جزءاً أساسياً في معظم برامج تعليم اللغة، خاصة بعد أن كشفت الدراسات أن الأطفال يقضون حوالي (2,5) ساعة من خمس ساعات -وقت وجودهم في الروضة، أو في المدرسة الابتدائية- في الاستماع، لذلك لا بد من الوقوف على بعض العوامل المؤثرة في مهارة الاستماع، نذكر منها:

1- **الانتباه:** يتوقف استيعاب الطفل لمحتوى الرسالة التي يستمع إليها على مقدار الانتباه الذي يوجهه الطفل لما يسمعه سواء كانت هذه الرسالة تأخذ شكل التعليمات أو القصة أو الحوار. مما يتطلب من المعلمة جذب انتباه الأطفال.

2- **حذف عوامل التشتت الشعورية واللاشعورية:** من الأمور التي تؤثر بدرجة كبيرة في انتباه الأطفال أثناء الاستماع وجود مثيرات تشغلهم عن الاستماع لما يوجه لهم، مثل نماذج اللعب المختلفة، وجود ضوضاء في المكان تجعل ذهن الطفل يشرد، أما العوامل اللاشعورية فتتمثل فيما قد يعانيه الطفل من متاعب جسمية أو نفسية، والمعلمة تستطيع من خلال تفاعلها مع الأطفال ومتابعتها أن تكتشف تلك الحالات وتتعامل معها.

3- **فهم الرسالة:** إن تفسير الطفل للرسالة الموجهة إليه والاستفادة منها، وقابليته لتطبيق ما جاء فيها في مواقف حياتية أخرى يتوقف على درجة فهمه لهذه الرسالة، وعلى المعلمة أن تبذل قصارى جهدها في تحقيق فهم الطفل للرسالة مستعينة بذلك بالصور واستخدام التنويعات الصوتية، وحركات وتعبيرات العين واليد والجسد.

4- **التدريب على الاستماع الناقد:** عندما يتوفر الاستماع الجيد والنجاح في فهم الرسالة وتفسيرها يمكن أن يكتشف الطفل أي متناقضات قد تحتويها الرسالة، ويمكنه أن يصدر حكماً حول ما يسمعه بالقبول أو الرفض أو التعليل، وطرح مبررات للمواقف التي يسمعها والتي تعكس قدرة الطفل على الاستماع الناقد.

5- **الحصيلة اللفظية:** يؤثر ما يمتلكه الطفل من حصيلة لفظية في فهم الرسالة المسموعة وإدراك معانيها، لذا كان من الضروري الاهتمام بتنوع الأنشطة اللغوية التي تساعد في زيادة مكتسبات الطفل من المفردات وتدريبه على استخدامها (مردان وآخرون، 2004، 195).

. دور معلمة الروضة في تنمية مهارة الاستماع:

يأتي الأطفال إلى الروضة ليتعلموا القراءة والكتابة، ولكنهم نادراً ما يلقون عناية في تعليم مهارتي الاستماع والتعبير الشفوي، ولذلك قد نجد أن كثيراً من الأطفال يشكون من عدم قدرتهم على الانتباه والتركيز داخل غرفة النشاط، وقد نجد بعض الأطفال يسمعون ولكنهم لا يفهمون، بحيث يدركون الأصوات ويلاحظونها، ولكن دون فهم أو تفسير للصوت، ومن الممكن أن يعود ذلك إما لعدم مبالاة المعلمة، أو لعدم معرفتها بطبيعة عملية الاستماع، وفي كلتا الحالتين على المعلمة التنبه إلى ماسبق ذكره وتداركه، من خلال القيام بما يأتي:

1- "إثارة وعي الأطفال بأهمية الاستماع والاهتمام به؛ فالاستماع هام جداً في أنشطة الحياة اليومية جميعها.

2- إثارة حاسة السمع عند الأطفال كأن تطلب المعلمة إلى الأطفال ذكر كل الأصوات التي يمكن تذكرها في حديقة الحيوان مثلاً أو في الشارع أو في المشفى..الخ.

3- الاستعداد بقدر وافر من الفرص والمواقف للاستماع المفيد، ضمن غرفة النشاط.

4- أن تُعلم المعلمة الأطفال معارف ومعلومات تتصل بالمهارات الخاصة للاستماع، كما تدرب الأطفال على الاستماع إليها وهذا لا يعني أن يكون الحديث بصوت منخفض لا يسمعونها، ولكن يعني التحدث بصوت منخفض بالدرجة التي تكفي لدفع الصغار للجلوس يقظين بأذانهم وعقولهم لمتابعة ما تقوله المعلمة.

5- أن تتيح المعلمة للأطفال فرصاً عديدة للكلام عن الأشياء والخبرات التي تستهويهم، وتشجعهم على مشاركة بعضهم بعضاً الخبرات والهوايات التي يميلون إليها" (مزيد، 2007، 1012).

ومما سبق ذكره يجدر التأكيد على ضرورة اعتماد المعلمة على الاستماع بشكل كبير داخل غرفة النشاط، إنطلاقاً من قناعة راسخة بأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين، وأيضاً إن الإنسان يسمع أكثر مما يقرأ أو يتكلم أو يكتب، فهو يسمع بإرادته، ودون إرادته، ويسمع ما يحب وأيضاً يسمع ما لا يحبه، كما أن أداة الاستماع تعمل باستمرار في اليقظة والنمائم؛ لأنه ليس لها غطاء يقفل عليها بخلاف العين؛ فالأجدي العمل على استخدام هذه الميزات المهمة للارتقاء بلغة الطفل ومهاراته اللغوية المختلفة من تحدث وقراءة وكتابة، من خلال تدريب الطفل وتنمية مهارة الاستماع لديه منذ سنواته الأولى.

عناصر التدريس الناجح لمهارة الاستماع:

أورد (عمار) في كتابه "اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية" ثلاثة عناصر لا بد من مراعاتها في سبيل تحقيق تدريس ناجح لمهارة الاستماع، وهي كالاتي:

أولاً: سعي المعلمة إلى تحقيق أغراضها وتحقيق أغراض الأطفال:

هناك نوعان من الاستماع، يستخدمان استخداماً متداخلاً في مواقف الحياة المختلفة، وهما:

الاستماع ذو الاستجابة الآنية: وهو يتطلب تفاعلاً ذكياً سريعاً. لأن غرضه يكون عموماً هو التسلية الآنية والمتعة.

والاستماع الناقد: ويتطلب تقديراً ناقداً، لأن غرضه عموماً هو التعليم واستخدام المعلومات والمعارف لأغراض المستقبل. وإذا كانت الدقة والسلامة في التعبير غير مهمتين في النوع الأول، فإن الفهم الكامل في النوع الثاني يصبح أمراً حتمياً. ويجب على المعلمة أن تسعى لتحقيق الغرضين معاً؛ غرض الطفل للتسلية، وغرضها التعليمي.

ثانياً: استخدام أساسيات التدريس الفعال: تتمثل في أمرين: أولهما: تكييف المادة التي سيستمع إليها مع مستوى الأطفال، وقدرتهم على الاستيعاب، وثانيهما: استثارة الأطفال وتهينتهم لنوعي الاستماع: السريع ذي الاستجابة الآنية، والناقد.

ثالثاً: اعتماد إجراءات منطقية في تدريس الاستماع: وتتمثل هذه الإجراءات في:

1- الإعداد لدرس الاستماع: وفيه تسعى المعلمة إلى مساعدة الأطفال لفهم متطلبات الدرس ومحتوى الموضوع، ومكونات الموقف الذي سيتم الاستماع إليه، إضافة إلى تزويد الأطفال ببعض شروط الاستماع الناجح.

2- إجراء الاستماع: وهنا توجه المعلمة الأطفال إلى استخدام المعلومات التي سيحصلون عليها في تحديد الأفكار الرئيسية التي أثّرت في مرحلة الإعداد. وتساعدهم في فهمها واستيعابها، بمناقشتهم فيما استمعوا إليه وشرح الكلمات والعبارات الجديدة.

3- المتابعة: وتعني التقويم، وتشمل تقويم كل من: المتكلم والمستمع وموضوع الاستماع. إن التدريس الفعلي للاستماع يقتضي أن يكون لدى المستمع غرض، وأن يكون قادراً على فهم ما يستمع إليه، وأن يكتشف أسباب نجاحه أو إخفاقه فيه (74-75).

ولا بد هنا من إسقاط هذه المراحل السابقة الذكر، على برامج وأليات تتناسب وأطفال الروضة؛ فعند الإعداد الجيد للتدريب، يجب اختيار مادة الاستماع بما يتفق مع حاجات الأطفال واهتماماتهم، إضافة إلى تحديد أهداف الاستماع، وإعداد البيئة والأدوات التي تعزز فرص تحقيق هذه الأهداف. ومن الأهمية أيضاً في هذه المرحلة تحديد الكلمات الغريبة، وإعطاء الأطفال فكرة عن معاني هذه الكلمات، واختيار أنسب الطرائق لعرضها (شريط مسجل، قراءة شفوية، فيلم فيديو، صور، مجسمات...)، وذلك يتم قبل درس الاستماع. أما المرحلة الثانية: وهي مرحلة التنفيذ أو العرض: ينبغي التأكيد على الاهتمام بالصوتيات، فيتم لفظ الحروف والكلمات بشكل واضح وبنبرة معبرة، وأيضاً التركيز على فهم المضمون واستخلاص المعلومات والأفكار، وليس فقط تذكر المفردات والجمل، كما يتم إعادة نص الاستماع أكثر من مرة حتى يتمكن الأطفال من الإجابة عن أسئلة المعلمة بالشكل المناسب والصحيح، وضرورة أن تركز الأسئلة على ما له علاقة بالذاكرة السمعية من أجل تنميتها، مع الإصرار على تعددية الإجابات الصحيحة، وعدم إغفال التعزيز، ومن الأهمية بمكان التأكيد على أن تستمع المعلمة للأطفال، فتتحدث قليلاً، وتستمع كثيراً؛ أما مرحلة المتابعة: لتقييم ما تحقق من أهداف نتيجة النشاط الاستماعي، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها المعلمة على الأطفال وتتنوع هذه الأسئلة وطريقة طرحها مثل: اختيار الطفل التحدث عن شيء سمعه، أو أي جزء أعجبه؟ ولماذا؟ أو تكرار بعض الكلمات التي تم الاستماع إليها وفق التسلسل الذي وردت به.

بقي أن نذكر أنه في عصر كان الاتصال فيه يعتمد على الكلمة المنطوقة، والرواية الشفوية، لعب الاستماع الدور الأعظم في نقل ونشر الثقافة، والإرث الثقافي من جيل إلى جيل، وذلك من خلال الشعر والقصة والحكم والأغاني التي انتقلت عبر الأسماع؛ فالاستماع يعد الفن اللغوي الأول الذي يبدأ به الطفل، والركيزة الأولى التي اعتمد عليها التعليم فيما مضى، ومن الضرورة بمكان إعادة الاهتمام بهذه المهارة لما لها من دور كبير في اكتساب العلم والمعرفة، ومن هنا فإذا ما أريد تعليم الاستماع فينبغي أن يتم ذلك مبكراً، وقد أُشير إلى أن القدرة على السيطرة على تمييز صوت جديد يتناقص مع العمر، وكما كان يقال قديماً: حَسَنَ سَمَاعاً فَحَسَنَ جَوَاباً.

ثانياً: التهيئة للقراءة:

تعد مرحلة التهيئة للقراءة الدعامية الأساسية لإكساب الطفل مهارة القراءة، وهي المؤشر الدال على مستوى الطفل المعرفي في المراحل التالية، من حيث القوة والضعف، أو التقدم والإخفاق، والقراءة ليست دروساً أو لوائح عمل أو حل تدريبات أو مادة تعليمية لها وقتها المخصص في البرنامج اليومي في الروضة، إنها التقدم المستمر والاكتشاف المتواصل في أوقات المتعة بالكتب، تظهر عندما يقوم الطفل بتكوين المفاهيم، وعند استدعاء الحصيلة اللغوية التي أفادها من القراءة، وأيضاً من خلال نمو المعرفة واتساعها لديه.

وتظهر السنوات الست الأولى كسنوات حاسمة في تشكيل رغبات الطفل وميوله واتجاهاته، ولهذا فإن الاهتمام بتحبیب القراءة إليه في هذه السن يُعد مهماً للغاية، ويظن البعض أن الرغبة في القراءة أو عدم الرغبة من الأمور التي تولد مع الطفل؛ ولهذا فإنهم لا يبذلون أي جهد يذكر في تحفيز الأطفال. وبعضهم يظنون أنهم يستطيعون جعل الطفل يمارس القراءة متى شأؤوا؛ ولهذا فإنهم يهملون هذا الأمر، فيكبر الطفل ويدخل في مرحلة المراهقة دون أن يصبح لديه أي شغف بالقراءة.

. تعريف القراءة:

- يمكن تعريف القراءة: بأنها اكتساب المعاني من الكلمات المطبوعة وفهمها. وليست فقط مجرد نطق للكلمات (برور، 2005، 322).
- يشير السيد إلى تعريف للقراءة كان قد ذكره GOOD MAN "عملية نفسية لغوية، يقوم القارئ بواسطتها بإعادة بناء معنى، عبّر عنه الكاتب في صورة رمزية مكتوبة (السيد، 2005، 31).
- ويضيف السيد أن مهارات القراءة تتبدى في جانبين اثنين:
" أولهما: فسيولوجي، ويشتمل على تعرّف الحروف والكلمات، والنطق بها صحيحة، والسرعة في القراءة، وحركة العين في أثناء القراءة، ووضع العين القارئ.
وثانيهما: عقلي، ويتمثل في ثورة المفردات، وفهم المعاني القريبة، والمعاني البعيدة، واستخلاص المغزى، والتفاعل مع المقروء، ونقده " (السيد، 2005، 32).
- كما أنها "عملية عقلية معقدة ومركبة، تتألف من عمليات متشابكة، وتتطلب من القارئ التعرف البصري على الرموز اللغوية، مع الفهم والاستيعاب لها، حتى يصل إلى المعنى الذي قصده الكاتب، واستخلاصه، وإعادة تنظيمه مرة أخرى" (العلي، 2011، 76).
- أما الاستعداد للقراءة: فيعرّف " مدى ما يستطيع الفرد أن يصل إليه من الكفاية في مجال معين، وهو قدرة كامنة يحيلها النضج الطبيعي والتعلم إلى قدرة فعلية، أو هو قابلية الفرد للإفادة من التعلم" (راجح، 1996، 448).

- نستنتج من التعريفات السابقة بأن القراءة هي عملية فسيولوجية عقلية معقدة، تتطلب تعرّف الرموز اللغوية المكتوبة، لتحديد الدلالات والمعاني التي قصدها الكاتب، بهدف التفاعل معها وإعادة تنظيمها في البنية المعرفية بجعلها نسيجاً يتكامل مع ما سبقها، للإفادة منها وقت الحاجة.

وتتضمن **التهيئة للقراءة** عدداً من المهارات الفرعية، وقامت الباحثة في دراستها الحالية بتناول بعض من تلك المهارات الفرعية بالبحث والدراسة وهي كآلاتي: مهارة التمييز البصري، مهارة فهم الارتباط الحاصل بين الكلام المنطوق والمكتوب، مهارة استخدام قرائن السياق كاستراتيجية للقراءة، مهارة استعمال الارتباطات بين الحروف والأصوات في قراءة كلمات جديدة، تعرّف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة، إكساب الطفل القدرة على قراءة جمل بسيطة.

. أهمية القراءة:

إن لممارسة القراءة في وقت مبكر علاقة كبيرة بالتفوق الدراسي في المراحل المختلفة، وذلك لأن النبوغ والإبداع والتفوق الواضح على الأقران، لا يتم من خلال الاختصار على المناهج المدرسية، فقد أخفقت مقاييس الذكاء في قياس القدرات الذهنية للأطفال معزولة عن الحصيلة الثقافية لديهم. هذا وتؤدي القراءة دور المنقذ للأطفال الذين يعيشون في بيئات جاهلة أو فقيرة فقراً مدقعاً؛ حيث إن البيئة المحطمة تقتل طموحات الصغار، وتجعلهم يرضون بأي شيء، وهنا يأتي دور القراءة لئلا يخرج الطفل من فضائه الضيق المحدود إلى فضاء واسع جداً، فمن الملاحظ بأن الأطفال الذين يقرؤون كثيراً يثقون بأنفسهم ثقة عالية، ويتصرفون على أنهم أذكى من أقرانهم وأفضل خبرة منهم، كما تعد القراءة أحد أهم وسائل النجاح في الحياة، فهي الوسيلة الأهم والأكثر استخداماً في التفاعل مع الآخرين، وفي فهم الماضي والحاضر والمستقبل، حتى إن انتشار التقنية وتنوع مصادر المعرفة يؤكد مع كل تطور جديد أهمية القراءة ودورها الفاعل في حياة الفرد والمجتمع.

وقد تناول (البجة) أهمية القراءة من جانبين، الأول أهمية القراءة بالنسبة للفرد، والجانب الثاني أهميتها بالنسبة للمجتمع.

أهمية القراءة بالنسبة إلى الفرد إنها:

- (1)- هي الوسيلة الناجحة التي تنقل فكر الإنسان إلى إنسان آخر، وهي البوابة التي يعبر من خلالها ليتعرّف إليه الآخرون، وإلى الثقافات المختلفة.
- (2)- أداة مؤثرة في تشكيل شخصية الفرد، وإعطائه سمات مميزة، وذلك لأن المداومة على القراءة تزيد من نمو معلوماته، إضافة إلى أنها سبب قوي من أسباب تغير الشخصية.
- (3)- أداة التفوق في المواد الدراسية كلها، إذ أصبح من المتعارف عليه أن الطفل لا يستطيع تحصيل المعارف أو النجاح في المواد الدراسية إلا إذا كان متقناً مهارات القراءة.

(4)- عامل من عوامل الاتزان النفسي، ذلك أن القراءة تمكّن الفرد من رؤية الأفراد، كما تمكنه من رؤية نفسه، فيدخل إلى نفسه عنصر الأمن والارتياح، وبالتالي تتحدد الشخصية السوية، ذات التفكير القويم (البجة، 2001، 74-75).

(5)- تعد القراءة الأساس الرئيس لبناء شخصية الإنسان، وتحديد اتجاهاته، مما يجعله يتبوأ المكانة الاجتماعية المرموقة فيشعر بذاته ووجوده وشخصيته المستقلة بين أفراد المجتمع.

(6)- يقول الأدب التربوي إنّ القراءة أداة فاعلة في تعلم الفرد، وهي ضرورية في العملية التعليمية التعليمية: للطالب محور العملية التعليمية، وللمعلم مهندس العملية التعليمية (عبد الهادي، 2003، 186).

. أهمية القراءة بالنسبة إلى المجتمع:

(1)- إن القراءة عامل من عوامل تطور الفرد الذي يؤدي إلى تطور المجتمع بأكمله، وذلك لأن المجتمع القارئ يدرك مفاهيم عصره ومتطلباته، ويعرف ما عليه، وماله، مما يؤدي إلى حل مشكلاته.

(2)- كل مجتمع بحاجة إلى الوقوف على تراثه، وربط هذا التراث بالحاضر، ليبني عليه مستقبله، وبالتأكيد هذا التراث ما كان لينتقل لولا عملية القراءة التي تؤمن فرصة الاطلاع على ما أنتجه القدماء، ومن ثم الانطلاق إلى المستقبل.

(3)- إن كثيراً من القيم والمثل والعادات الحميدة التي تترسخ في مجتمع ما، يتعرف إليها المجتمع عن طريق القراءة، بل إن كثيراً من القيم قد تتعدل بفضل القراءة المتتالية.

(4)- إن عملية التطور الصناعي والزراعي، فرضت على المجتمعات أن تكون على اطلاع دائم بما يستجد من تقنيات في شتى المجالات، وهذا الاطلاع لا يتم إلا عن طريق القراءة (البجة، 2001، 74-78).

(5)- تعمل القراءة على تنظيم أفكار المجتمع كما تعمل على تقارب هذه الأفكار، فتجد المجتمع واحداً حتى لو اختلفت الآراء والاتجاهات. فالقراءة ضرورية للفرد والمجتمع كليهما؛ فالمجتمع الذي يقرأ ويتبادل الآراء والأفكار عن طريق القراءة هو مجتمع قوي قادر على الحياة والنمو، وتكون الخبرات مشتركة بينهم ومصالحهم متبادلة، وتساعد القراءة في تطوير حياة الفرد والمجتمع وكما تساعد في بناء شخصياتهم وتدعمها (العماري، 2009، 49).

أهداف القراءة:

يجب أن يشعر الطفل بالحاجة إلى القراءة قبل أن يقرأ، ولذلك لا بد أن تكون للقراءة وظيفة وأهداف تتشدها، وبالنسبة لمرحلة رياض الأطفال فإن التركيز على تهيئة الأطفال للقراءة يهدف إلى ما يلي:

1- حماية الأطفال الذين يدخلون المدرسة لأول مرة مما قد يتعرضون إليه من إحباطٍ وشعورٍ بالصعوبة عند البدء في تعلم القراءة.

2- يساعد في تقدّم الأطفال قرائياً.

- 3- تشويق الأطفال للقراءة، وزيادة الرغبة فيها، نتيجة ما يقدم إليها من كتب مصورة شائقة.
- 4- تهيئ الطفل اجتماعياً لتقبل حياة الجماعة، والتعامل معها وذلك بتبادل الألعاب اللغوية والسؤال والجواب.
- 5- تهيئة الفرص التي تثير قدرة الطفل على التحدث فيكتسب ألفاظاً تُعينه على البدء في عملية التعلم، وفي فهم الكلمات المكتوبة (عبد المجيد، 2005، 115).

وكذلك تهتم الأساليب التربوية المعاصرة بتنمية مهارة القراءة في هذه المرحلة من أجل تحقيق الآتي:

- الفهم والاستيعاب.
 - التدريب الحسي والحركي للمهارات المتصلة بالقراءة، والتي تتضمن:
 1. تعرّف الأطفال أشكال الأشياء وأحجامها.
 2. تعرّف الأطفال العلاقات الفراغية مثل فوق/تحت/أمام/خلف.
 3. إدراك الطفل العلاقات بين الأشياء.
 4. إدراك العلاقة بين الرمز المسموع، والرمز المكتوب تحت الصورة.
 5. تدريب العين على الحركة في أثناء القراءة (مصطفى 1، 2005، 47).
- ويرى كنعان والمطلق (2005) " أن عملية تعليم الطفل القراءة ليست من العمليات التعليمية السهلة، فالقراءة لا تقوم على معرفة الحروف والجمل فحسب، ولكنها تتطوي على عمليات عقلية دقيقة، وتحتاج إلى استعداد خاص، يتجلى بإعداد الطفل للقراءة إعداداً غير مباشر وذلك من خلال:
1. تدريب الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها، وإدراك الفروق التي بينها.
 2. تزويد الأطفال بطائفة من الكلمات من خلال قص الحكايات، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد، مثل: قريب/بعيد، طويل/قصير...
 3. تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التي ستستخدم في القراءة" (122-124).
- وصولاً إلى جعل الطفل قادراً على تفسير الرموز المكتوبة إلى معان، وربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها. وأيضاً جمع الكلمات وتسلسلها لكي تشكل وحدة فكرية (مصطفى، 2005، 145).

. العوامل المؤثرة في استعداد الأطفال للقراءة:

هناك بعض العوامل النمائية والبيئية والتربوية التي تؤثر في تنمية استعداد الأطفال للقراءة وتشمل هذه العوامل ما يأتي:

1. **عوامل جسمية:** والقراءة نشاط يحتاج إلى نمو حاسة البصر بدرجة معينة، تمكن الطفل من رؤية تفاصيل الأشياء بوضوح، كما تتطلب سلامة القدرة على الإدراك البصري، وتوافق حركة العين ما يجعل ممارسة الأنشطة المهنية للقراءة أمراً يسيراً وممتعاً. ويتأثر استعداد الطفل للقراءة بقدرته على الاستماع التي تحتاج إلى أذن سليمة مهيأة لالتقاط أصوات اللغة المسموعة، فإذا لم يكن الطفل قادراً على الاستماع الجيد فمن الممكن أن يجد صعوبة في تعلم التهجئة الصحيحة، وتعلم النطق السليم، والتأكيد على مخارج الحروف.

2. **العوامل العقلية:** أشارت الدراسات إلى وجود علاقة بين الذكاء والقراءة، فحواها أن ضعف الذكاء يسبب ضعف قدرة الطفل على تعلم باقي المواد الدراسية بما فيها القراءة. كما ينعكس النمو العقلي للطفل على سلوك اللعب لديه، حيث يتميز الأطفال ذوو النمو العقلي السليم بالنشاط وحب الموسيقى والأغاني، والميل إلى الاستماع بتركيز وانتباه للقصص والحكايات مما يساعد على نمو الحصيلة اللغوية بشكل واضح.

3. **العوامل الانفعالية:** أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الاضطراب الانفعالي والعاطفي يؤثر سلباً في النمو اللغوي للطفل، وأن الخبرات اللغوية السارة التي تهيئها المعلمة للأطفال تساعد في تحقيق نمو لغوي أفضل، وتؤثر في تكوين اتجاهات مرغوبة نحو القراءة.

4. **العوامل الاجتماعية والاقتصادية:** ويبرز دور الروضة والمعلمة في تقليل الفوارق بين الأطفال الذين ينتمون إلى أسر متفاوتة في المستويين الاجتماعي والاقتصادي، وتعويض النقص في الخبرات المكتسبة من خلال إثراء بيئة الروضة بالمواد والأدوات والأنشطة التي تساعد في زيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال، وتنمية القدرة على الانتباه، وتنمية الإدراك البصري والسمعي وتحقيق التآزر السمعي البصري، والتآزر العضلي البصري اللازم لتقليب الصفحات أثناء القراءة.

5. **العوامل التربوية:** يتطلب تعلم الطفل القراءة استعداداً تربوياً مناسباً يمكنه من إدراك معاني الأشياء التي يسمعها أو يراها في بيئته، ويجعله قادراً على التفاعل مع الرسائل السمعية الموجهة إليه، وتمكناً من الحديث والتعبير عن نفسه، وتعدُّ الخبرات المتتالية التي يمر بها الطفل سواء في البيت أو في الروضة المعين الأساسي لتكوين المفاهيم وإدراك المعاني، وتشكيل القاموس اللغوي للطفل. وعلى المعلمة إثراء خبرات الأطفال المباشرة داخل قاعات النشاط أو خارجها على حد سواء (مردان وآخرون، 2004، 199-201).

. أساليب تهيئة الأطفال للقراءة:

يرى التربويون أن نمو قدرة الطفل على تعلم القراءة هي لمجموعة من المهارات الفرعية التي ينبغي أن يكتسبها الطفل من خلال ما يتلقاه من خبرات ومعارف وتدريبات، وتعد مرحلة التهيئة للقراءة هي الركيزة الأكثر أهمية لإكساب الطفل مهارة القراءة، وهي المؤشر الدال على مستوى الطفل المعرفي في المراحل اللاحقة.

وتتطلب تنمية استعداد الأطفال الصغار للقراءة ما يأتي:

1- توفير الخبرات المتنوعة لتعلم اللغة.

2- تنمية الحسيلة اللغوية بتوفير الأنشطة المساعدة لذلك.

3- تنمية القدرة على إدراك الكلمات المكتوبة.

4- تنمية الإدراك السمعي والبصري لدى الأطفال.

5- توسيع دائرة خبرات الطفل وإثرائها (مردان، 2004، 199).

6- تحفيز الأطفال على عملية التعلم من خلال الأنشطة المقدمة.

7- بناء شخصية الطفل ومفهومه عن ذاته (القضاة والترتوري، 2006).

تشير هير إلى " إن معظم الأطفال في سن الرابعة والخامسة لا يستطيعون القراءة، ولكنهم يطورون قدرات تُهيئهم للوصول إلى مهارات القراءة، وتكون هذه القدرات ممكنة عندما يبدأ الأطفال بفهم نظام الرموز، وقبل أن يتعلموا القراءة، يجب أن يفهموا أن مجموعة الأحرف المكتوبة على الورقة ترمز إلى شيء ما" (هير، 2006، 102).

ويتضح تهيؤ الطفل لتعلم القراءة في اهتمامه بالصور والرسوم التي تشتمل عليها كتب الأطفال المصورة، فعلماء النفس يعدّون أن تفسير الطفل للصور والرسوم الموجودة في الكتب هي أول مهارة من مهارات تعلم التفكير، ثم يتطور هذا الاهتمام إلى التعرف على الكلمة أو الجملة المكتوبة أسفل الصورة، وربط مدلولاتها بأشكالها المختلفة، وفي مرحلة التمهيد أو الاستعداد للقراءة، يحتاج الطفل إلى من يقرأ له، ثم يتعلم كيف يربط الصورة بحروفها أو بالكلمة الدالة عليها، وتساعد الصورة في ذكر الملامح الدقيقة في الصورة والتفاصيل المرتبطة بأحداث وشخصيات القصة على اكتساب دقة الملاحظة والتركيز والانتباه، كما يساعدهم في اكتساب مفردات لغوية جديدة وتنمية قدراتهم اللغوية في التعبير والوصف الشفوي وفي تنمية مهارة التحدث (مصطفى 1، 2005، 67).

وقد أكدت دراسات عديدة على ضرورة التحدث إلى الطفل، مع التأكيد على استخدام الألفان عند الحديث معه لجذب انتباهه وضمان استمتاعه باللغة والصوت، ثم ترك الحرية له ليتحدث عن نفسه ويعبر عما يريد (زكي، 2005، 60).

كيف يمكن مساعدة الطفل في اكتساب التهيئة للقراءة:

يعد الطفل في عملية تعلم اللغة بشكل عام وفي التهيئة للقراءة بشكل خاص، عنصراً حيوياً، من خلال ممارسته دوراً نشطاً في عملية التعلم، بتعرف الرموز المكتوبة، وفهم معانيها، والقدرة على الإجابة عن الأسئلة المرتبطة بهذه الرموز، وانطلاقاً من ذلك لا بدّ من تهيئة الطفل على النحو الأمثل لاكتساب التهيئة للقراءة بما تتضمنه من مهارات فرعية، ولكي يتحقّق ذلك لا بدّ من الوقوف على بعض الملاحظات المتعلقة بصياغة البرنامج المعد للتهيئة للقراءة:

1- أن يكون برنامج تعليم القراءة مثيراً لرغبة الطفل في القراءة.

2- أن يراعي برنامج تعليم القراءة قدرات الطفل في كل مرحلة من مراحل النمو.

3- أن يتعلم الطفل القدرة على معرفة الكلمات وتمييزها.

4- أن يتعلم الطفل معنى ما يقرأ (العلوني وآخرون، 2011، 11).

ومن الأساليب التي تساعد في تهيئة الأطفال للقراءة ما يلي:

1- رواية القصة.

2- الرحلات.

3- الألعاب اللغوية: والتركيز هنا على ألعاب البطاقات، حيث تقيد ألعاب البطاقات في تنمية قدرة الأطفال على قراءة بعض الكلمات، والتمييز بين الكلمات المتشابهة، وربط الكلمة بمدلولها. ومن أمثلة ذلك:

أ- بطاقات أسماء الأشياء: تكتب بطاقات بأسماء محتويات قاعة النشاط، (باب، شباك...) وتلصق كل بطاقة على مسماها، ويسمح للأطفال بالنظر بانتباه إلى الاسم المكتوب والشكل الدال عليه، ثم تخلط البطاقات، وتعطي المعلمة الطفل بطاقة عليها اسم الشيء وتطلب منه استخراج بطاقة الشكل المناسب.

ب- بطاقات الحروف الهجائية: يكتب الحرف الهجائي على بطاقة، وعلى البطاقة الأخرى صورة لشيء يبدأ بهذا الحرف، يربط الأطفال بين شكل الحرف والكلمة التي تبدأ به. توزع البطاقات على ثلاثة أطفال، ويطلب إلى كل طفل أن يجمع أكبر عدد من البطاقات كل زوج من هذه البطاقات، يضم الحرف وصورة الشيء الذي يبدأ به.

ج- بطاقات تنفيذ الأوامر: يكتب على البطاقات أوامر مثل: افتح الباب، ارفع يدك... تقرأ المعلمة مع الأطفال الأوامر، من البطاقة ثم تطلب إلى أحد الأطفال استخراج بطاقة وتنفيذ الأمر المكتوب عليها.

د- بطاقات القصص القصيرة المجزأة: مجموعة بطاقات، على كل بطاقة أحد مواقف القصة. يطلب من الطفل ترتيب البطاقات لتكوين قصة (مردان وآخرون، 2004، 205-207).

وبناءً على ماسبق يمكن القول: إن مهارة القراءة تعد إحدى المهارات التي يجب على الطفل اكتسابها، فهي بمثابة النافذة التي يطلع من خلالها على جوانب العلم والمعرفة؛ ولذا فإن من الأمور الملحة في عصرنا الحالي ألا نكتفي بتعليم الأطفال كيف يقرؤون، بل ندرّبهم على القراءة من أجل التعلم والفهم والتحليل، فلم يعد مفهوم القراءة محصوراً في الإدراك البصري للرموز المكتوبة وتعرفها ونطقها، وتأديتها على نحو سليم، بل أصبحت عملية فكرية عقلية هدفها الفهم والتحليل. ولذلك تعد تهيئة أطفال الروضة لاكتساب هذه المهارة المهمة ضرورة ملحة، تأتي من كون مرحلة رياض الأطفال تشكل حجر الأساس لأي تعلم لاحق، واستخدام استراتيجيات محببة تتناسب مع هذه المرحلة النمائية ومع ضرورة الابتعاد عن الأساليب النمطية والطرائق التقليدية، ومن أبرزها أسلوب الحفظ والتلقين والخطابة التي تجعل موقف الطفل سلبيّاً من العملية التعليمية. والموقف السلبي يشكل ضغطاً كبيراً على النفس، ويورث الملل والسأم، ويجعل الطفل يستبطن نوعاً من العداوة للكتب المدرسية للمواد المقررة، والمطلوب تقديم أسلوب جديد في التعليم يقوم على تفعيل دور الطفل على نحو أكبر في غرفة النشاط، ويقوم على الحوار، والتطبيق،

والبحث، وتعزيز الجانب العملي، وقد أكدت كثير من الدراسات على أن الطفل يتعلم حين يتعب في تحصيل المعلومة، وحين يشارك في عملية اكتسابها، فقد كان الطفل يتعلم ليقرأ، وصار يقرأ ليتعلم.

ثالثاً: مهارة التعبير الشفوي:

يعد التعبير الشفوي بوصفه نمطاً من أنماط تجسيد اللغة الذهنية، والكشف عنها؛ هو المكتسب الذي يسعى الطفل إلى تحقيقه كلما تقدمت به السن بقصد إثبات ذاته، والبرهنة على وجوده.

يقول الحلاق والمخزومي نقلاً عن سبيني، (2012) "حظي التعبير الشفوي بأهمية بالغة بين مهارات اللغة الأساسية، إذ يعكس صورة الثقافة والمعرفة الإنسانية، وعن طريقه يستطيع الفرد تعرّف ما حوله من نشاطات في مختلف نواحي الحياة، وبه يستطيع الفرد أن يعبر عن مشاعره وأفكاره ورغباته، ويتبادل معهم الخبرات، فاستخدام الكلمة جزء لا يتجزأ من الحياة الإنسانية" (سبيني، 2012، 425).

تعريف التعبير الشفوي:

ويقصد بالتعبير الشفوي:

(1) - "ذلك الشكل من الأداء اللغوي الذي يتلفظ به الفرد تعبيراً عن أفكاره بطريقة تيسر للسامع أن تصل إليه رسالته" (زهران وآخرون، 2007، 347).

(2) - "مهارة مركبة، يسهم فيها إتقان اللغة، والقدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها، والمرونة في تبديل مواقع الكلام وتغييرها، والانتقال بها من فكرة إلى أخرى، فضلاً عن القدرة على توظيف حركات الوجه واليدين في أداء المعاني وتوكيدها" (الفصل وجمل، 2004، 17).

ويرى (البجة) أنه ثمة بعدان متلازمان للتعبير الشفوي ولا يتحقق إلا بهما وهذان البعدان هما:

1- "البعد اللفظي: ويقصد به الألفاظ والتراكيب والأساليب والقوالب اللغوية التي يختارها المتحدث، بما يتفق مع العرف اللغوي كوعاء يحمل بذات أفكاره ومعانيه التي يرغب في إيصالها للآخرين.

2- البعد المعنوي المعرفي: ويقصد به المعلومات والحقائق والأفكار والمعاني والخبرات التي يحصل عليها الإنسان عن طريق قراءته الواعية ومن خلال مشاهداته في المدرسة وخارجها" (البجة، 2001، 283).

وترتكز مهارة التعبير الشفوي على ثلاثة جوانب نمائية تتضمن:

أولاً: جانب حسي حركي: يتعرف الطفل النطق السليم للحروف، وتدريب أعضاء النطق والتمرين على التنغيم واستخدام النبرات التي تجعل من صيغ كلامه منطوقات لغوية مفهومة.

ثانياً: جانب معرفي: ويؤثر هذا الجانب في اكتساب الطفل العادات اللغوية السليمة المرتبطة بتنظيم الأفكار وترتيبها، وتعرف دلالة المفاهيم اللغوية.

ثالثاً: جانب نفسي اجتماعي: ويعكس هذا الجانب قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي السليم وإحساسه بالانتماء لجماعة الأقران، وما يستتبع ذلك من إحساس بالثقة والمبادرة والتلقائية، وتجنب الاضطرابات والمشكلات اللغوية مثل التلعثم واللجاجة والتهتة. وتمكين الطفل من التحدث أو الكلام غاية في الأهمية فالكلام يعكس قدرات الطفل ومدى استيعابه الخبرات التي تعرض لها (مردان، 2004، 198).

ومما سبق نستخلص أن التعبير الشفوي من أكثر ألوان النشاط اللغوي استخداماً، ووسيلة الاتصال الرئيسة بين البشر، فهو يمثل الجانب الإيجابي من التواصل اللغوي، حيث يأتي التعبير الشفوي مقابل الاستماع، ويتم بوساطته تحويل الخبرات والمواقف والأحداث والانفعالات التي يمر بها الإنسان، إلى رموز لغوية ينقلها إلى الآخرين من حوله.

ولمهارة التعبير الشفوي عدد من المهارات الفرعية التي يجب تنميتها عند طفل الروضة للوصول إلى تنمية مهارة التعبير الشفوي على النحو السليم والأنسب، و تجدر الإشارة إلى أن الباحثة قد اختارت عدداً من المهارات الفرعية وتناولتها بالبحث والدراسة وهي: إخراج الحروف من مخارجها، نطق الكلمات بشكل واضح وصحيح، استخدام اللغة الفصيحة المبسطة، تنظيم الأفكار والتعبير عنها، التحدث بصوت معبر عن المواقف والحاجات الشخصية، الطلاقة اللفظية.

أهمية التعبير الشفوي:

أجمع المربون على أن تنمية القدرة على التعبير الشفوي السليم من أبرز الأغراض في دراسة اللغة، لذلك فلا بد من الحرص على تمكين الأطفال من هذه المهارة، ليكون بإمكانهم التعبير عما في نفوسهم بلغة واضحة، سليمة ومفهومة.

- 1- يُعدُّ أداة من أدوات الاتصال اللغوي، والتي تشغل حيزاً كبيراً وزمناً لا بأس به في نشاط الإنسان اللغوي.
- 2- يشكل التعبير الشفوي الثمرة المرجوة من تعليم اللغة وفنونها المختلفة من القراءة والكتابة والاستماع.
- 3- يعد التعبير الشفوي أكثر الأنشطة اللغوية انتشاراً بعد الاستماع، لأنه أكثرها ممارسة في قضاء الحاجات وتحقيق المطالب.
- 4- التعبير الشفوي فرصة لإغناء الأطفال فكرياً ولغوياً، فالمعلمة تستطيع في أثناء التعبير الشفوي إمداد الأطفال بالأفكار والألفاظ ذات الصلة بالموضوع المطروح.
- 5- يُعدُّ التعبير الشفوي استجابة طبيعية لما عند الأطفال من دوافع ذاتية للتكلم، فالأطفال يدخلون الروضة ولديهم دوافع للحديث والرغبة فيه.
- 6- التعبير الشفوي يؤدي إلى اكتساب اللغة؛ لأن اللغة لا تكتسب بالعزلة عن الآخرين بل بالسماع إليهم والتفاعل معهم" (عبد الهادي وآخرون، 2003، 171).

أما السيد فيبين أهمية المحادثة فيقول: " المحادثة مهارة لغوية تحقق للمرء التعبير عما في نفسه، كما تحقق له الاتصال الاجتماعي أيضاً؛ فالمحادثة هي وسيلة المرء لإشباع حاجاته، وتنفيذ متطلباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وهي الأداة الأكثر تكراراً وممارسة واستعمالاً في حياة الناس، وأكثر قيمة في الاتصال الاجتماعي من الكتابة " (السيد، 2007 - 2008، 295).

تبرز مهارة التعبير الشفوي كمهارة أساسية لتنفيذ المطالب الحياتية العملية والاجتماعية عند الأطفال وعند الراشدين على حد سواء، فالتدريب على التعبير الشفوي يجعل الطفل معتاداً على الطلاقة في التعبير عن أفكاره، وقادراً على مواجهة الآخرين، بمناقشة أو إبداء الرأي وحتى الإقناع، ولذلك لا بد من العناية بتنمية مهارة التعبير الشفوي في الروضة والتأكيد عليها ضمن فعاليات الأنشطة اليومية، سعياً لإكساب الطفل قدراً من الجرأة والحرية في التعبير عن ذاته، مما يزيد ثقته بنفسه، وصولاً إلى تحقيق تواصل اجتماعي إيجابي فاعل.

أهداف التعبير الشفوي:

تعد التفاني والطلاقة في التعبير من أهم أهداف تعليم اللغة لأطفال الروضة، فالتدريب على التحدث يجعل الطفل معتاداً على الطلاقة في التعبير عن أفكاره ومشاعره، وقادراً على التعبير عن مطالبه الضرورية، إضافة إلى قدرته على مواجهة الآخرين والتعامل معهم.

يرى (السيد) أنَّ أهداف التعبير الشفوي في رياض الأطفال والحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بعد أن أسماها أهداف المحادثة وفق رؤية المعلم الفرنسي فرانك مارشال، تتمثل في:

- 1- أن يتكلم الطفل أكثر ما يمكنه أن يتكلم، وعلى المعلم أن يكف عن التدخل السلبي الذي يزعج التعبير العفوي للطفل، والمعلم الناجح هو الذي يلاحظ الوضع ويراقبه بانتباه وصبر، ويترك الطفل ليعبر في حرية كاملة عن أفكاره وخبراته، ويقبل ظاهرياً بعض الأخطاء، ويقتصر عمل المعلم هنا على الحث والتشجيع؛ ليتابع الطفل كلامه.
- 2- أن يتكلم الطفل على الوجه الأفضل، وهنا يأتي دور المعلم في التقويم والتصحيح، واستخدام الطرائق الحديثة في تعليم المحادثة؛ بهدف حض الطفل على الكلام أكثر ما يمكن (كنعان والمطلق، 2005، 183-184).

تعددت أهداف التعبير الشفوي وتنوعت، ولكنها اتفقت على ضرورة أن يتحدث الطفل كثيراً في المراحل الأولى من عمره، لأن ذلك بمثابة تدريب على النطق السليم، وتدريب على الفهم والاستنتاج والتفكير والتعبير، واكتساب مفاهيم جديدة، والحديث مع الطفل والحوار معه يعزز من فرص التعلم وتلقي المعلومات بصورة دقيقة وواضحة وعلى المعلمة أن تكون بمثابة قائد الحديث والمناقشة والحوار، وأن تقلل من أسلوب التلقين وإصدار الأوامر والتعليمات فالحديث مع الأطفال يجب أن يتسم بالنقاش والتفاعل الوجداني بعيداً عن أسلوب الأمر والنهي والتسلط.

. التدريب على مهارة التعبير الشفوي:

تقول (الناشف في كتابها: برامج رياض الأطفال) "هناك أكثر من طريقة يمكن أن تنمي المعلمة بواسطتها مهارة التعبير الشفوي لدى الأطفال مثل قراءة القصص ومناقشتها، وإتاحة الفرصة للأطفال لروايتها بأسلوبهم ولغتهم،

وعمل قصص من مصورات تمثل أحداثاً متتابعة بشكل منطقي، وتمثيل القصص والدراما وباستخدام مسرح الدمى، والتحدث عن الأعمال والألعاب التي يقومون بها فيما بينهم وبين المعلمة، والمحادثة الحرة عن أشياء يحبونها، أو أحداث وقعت في الماضي أو يتمنونها في المستقبل" (الناشف، 2004، 34).

"إضافة إلى عرض مواقف مصورة ليُعبّر عنها الطفل بأسلوبه، توجيه أسئلة للطفل وتشجيعه على الإجابة مستخدماً جملًا بسيطة سليمة، تشجيع الأطفال على إجراء محادثات تلفونية فيما بينهم (لعبة التلفون)" (مردان، 2004، 198).

وضرورة الانتباه إلى الطريقة التي يلفظ بها الطفل الكلمات والحروف، إذ لا بدّ أن يكون اللفظ سليماً وواضحاً. فإذا كان الطفل يلفظ بعض الحروف بطريقة خاطئة، سواء لاستمالة الاهتمام به أو نتيجة لعيب خلقي،... فإن ذلك يؤثر على تعلّم الطفل القراءة والكتابة لأنه لن يميز عندها بين الحروف المختلفة من حيث ربط صوته بصورتها، أو يغفل بعض الحروف لأنه تعود في حديثه أن يحذفها أو يدغمها، أو يخلط بين الحروف التي يفخمها حيث ينبغي الترقيق ويرقق حيث ينبغي التفتيح؛ إضافة إلى أن هناك عيوباً في التعبير الشفوي ترجع إلى عدم قدرة الطفل على صياغة أفكاره في عبارات بسيطة سليمة. (الناشف، 2007، 74).

ومن المفيد أن تبدأ المعلمة بتنمية قدرة الأطفال على ترتيب أفكارهم وصياغتها بلغة مناسبة، مراعية الفروق الفردية بينهم، وعندما يخطئ الطفل يتوجب عليها أن تكرر بهدوء وروية الجمل والكلمات بشكل واضح حتى يسمعها الطفل، كما عليها ألا تغفل عن إبداء سعادتها على الجهود التي يبذلها الأطفال في التواصل والتعبير عن ذواتهم، وأفكارهم.

وتتسم لغة الطفل في مرحلة الرياض بأنها لغة عامية وتغلب عليها المحسوسات وتجنح إلى التعميم، وتشتمل على بعض الانحرافات من حيث النطق، وهي لغة متمركزة حول الذات، ومهمة الروضة معالجة هذه الثغرات فتعمل على تدريب الأطفال على المحادثة.

ويحقق هذا التدريب نوعين من التهيئة:

الأولى: صوتية وتتمثل في تذليل صعوبات النطق وتمارين الأطفال على سماع الأداء اللغوي، والنبرة الصوتية، فتألف آذانهم اللغة وأنماطها وصيغها.

الثانية: نفسية وتعمل على إزالة الخوف، وتكسر حدة الخجل والانطواء عند الأطفال الذين يحسون بالوحشة والعزلة في الشهور الأولى من قدومهم إلى الروضة (السيد، 2008، 30).

تتخذ المحادثة أشكالاً متعددة فقد تكون: (بين المعلمة والطفل، بصورة ثنائية بين طفلين، بين الأطفال أنفسهم وبإشراف المعلمة، ندوة مصغرة والتدريب على إدارة الاجتماعات والجلسات، بصورة مستقلة في التعبير الشفوي بأنواعه المختلفة الوظيفية والإبداعية الابتكارية.

وفي الأحوال كافة لا بدّ من الأخذ بالحسبان ما يأتي:

1- أن تكون موضوعات التعبير الشفوي متنوعة ومستمدة من عالم الصغار، ومما يتفاعلون معه وتراعي النمو الفكري لهم.

2- أن يتم التعبير بالعربية الفصيحة المبسطة.

3- أن يسهم المعلمون كافة في الارتقاء بالمحادثة والتعبير الشفهي من حيث عملية التقويم وعدم محاصرة التعبيرات الشفهية للأطفال في عملية تسميع الدروس وغيرها، وعندما يجبر الطفل على التقيد بما ورد في الدروس، ويحاسب إذا ما خرج عنه، وهذا ما يحول دون أن يحس الطفل بحريته، وينطلق تلقائياً للتعبير عن فكره ومشاعره.

4- أن تعتمد طريقة القدرح الذهني أو العصف الدماغي في معالجة الموضوعات (السيد، 2008، 35).

وعلى المعلمة اغتنام الفرصة أثناء ممارسة الأطفال الأنشطة اللغوية لتوجيههم إلى ضرورة مراعاة آداب التحدث من حسن الاستماع إلى الآخرين، وحسن اختيار الألفاظ، الاستئذان قبل الكلام، وتجنب الكلام أثناء وجود طعام في الفم، والابتعاد عن الانفعال والغضب في أثناء الكلام، وجوب إشراك أفراد المجموعة كافة في المحادثة.

"ويتم تدريب الأطفال على التحلي بهذه الآداب من خلال برنامج دقيق يحس فيه الأطفال بعفويتهم وينطلقون على سجيبتهم مع الأخذ بتلك الآداب بطريقة غير مباشرة" (كنعان والمطلق، 2005، 184).

العلاقة بين المهارات اللغوية:

أولاً: العلاقة بين الاستماع والقراءة: أثبتت الدراسات المتصلة بتعليم القراءة، أن القدرة على الاستماع بفاعلية ترتبط ارتباطاً مباشراً بالنجاح في القراءة، فالنمو في مجال القراءة والتهجئة معتمد على قدرة الطفل على الاستماع الدقيق، وربط الأصوات بالكلمات (طعيمة وآخرون، 2007، 278).

فحتى يكون الطفل قادراً على قراءة الكلمات والجمل والعبارات المكتوبة، لا بد له من أن يستمع إلى نطقها نطقاً سليماً من قبل. والفهم القرائي يعتمد على الفهم الكلامي؛ أي أن الفهم في القراءة يستند إلى فهم القارئ لغة الكلام، والفرد الملتقط للعلاقات بين الكلمات في اللغة المنطوقة قد يكون أكثر النقاطا للأشياء نفسها في اللغة المكتوبة. كما أظهرت الدراسات أن الأطفال الذين يدركون الأسماء وطريقة لفظ الأحرف عند التحاقهم بالمدرسة سيتعلمون القراءة أسرع من سواهم (المفلح، 2000، 124).

ثانياً: العلاقة بين الاستماع والتعبير الشفوي: من الملاحظ أن المتحدثين الجيدين يميلون لأن يكونوا مستمعين جيدين، ويمتلكون محتوى يستحق أن يشترك فيه الآخرون (عاشور ومقدادي، 2005، 123).

ويرى "محمد صالح سمك" أن الطفل عندما يسمع جملاً وتراكيب لغوية سليمة من المعلم ومن المنهاج، ويكثر من التدريب عليها فإنها تختزن في ذاكرته، ويستطيع استدعاءها عند الاستعمال الشفوي. كما أن تدريس الاستماع ليس هدفاً بحد ذاته، بقدر ما هو وسيلة لتنمية مهارات أخرى من بينها التعبير الشفوي فإذا استمع الطفل جيداً وامتلك تراكيب وأساليب وأنماط وألفاظ لغوية صحيحة، فإن حديثه الشفوي سيكون سليماً، وفيه انسياب وطلاقة (سمك، 1998، 185).

ثالثاً: **العلاقة بين القراءة والتعبير الشفوي**: يقرأ الأفراد بيسر الموضوعات التي تحدثوا عنها في السابق،

فالموضوعات التي تمت مناقشتها يمكن أن تسجل لتصبح موضوعات قرائية ضمن دائرة اهتمام الطفل، ومن خلال الحوار والمناقشة فقد تتعرف المعلمة إلى اهتمامات الأطفال، في اختيارهم لكتب القراءة وموضوعاتها، كما تساعد القراءة على اكتساب المعارف، وإثارة الرغبة لدى الأفراد في الكتابة، والعمل على تكوين أحاسيسهم اللغوية إضافة إلى تذوقهم معاني الجمال وصوره (عبد الهادي، 2003، 183).

والتعبير الشفوي ييسر القراءة لا سيما في مجال اكتساب المفردات، بمجرد أن يضيف الأطفال كلمات جديدة إلى كلامهم تلقائياً يضاف إلى مفردات القراءة لديهم (عاشور ومقدادي، 2005، 123).

ومما سبق نلاحظ أنه ثمة علاقات تبادلية بين المهارات اللغوية المختلفة؛ فعندما يبدأ الأطفال تعلمهم اللغوي مع القراءة والكتابة، فإنهم يحتاجون إلى أن يركزوا على الأصوات لصنع الكلمات. ومع التدريب يدركون أن الحروف تنتج عنها الكلمات، كما تنتج عن الكلمات الجمل، وهذا من شأنه أن ييسر لهم استقطاع أصوات الحروف، وإعادة مزجها بعضها مع بعض لإنتاج كلمات جديدة؛ مما يزيد في الثروة اللغوية لدى الأطفال والتي تعد سبباً هاماً في قدرتهم على التعبير الشفوي.

. تنمية المهارات اللغوية عند طفل الروضة:

إن "العملية التعليمية بشكل عام وتعليم اللغة بشكل خاص، ليست عملية ميكانيكية متكررة؛ بل لابدّ فيها من الإبداع والتجديد ومواجهة المواقف والمشكلات والعمل على حلها" (رضا، 2013، 19).

ولذلك فإن معلمة الأطفال عليها أن تتحقق من أن:

أ- " اللغة تنمو في مواقف اجتماعية.

ب- النمو اللغوي له أساس وجداني.

ج- النمو اللغوي هو عملية نشطة مرتبطة تقريباً بكل مناحي الحياة البشرية. فالتفكير وتكوين المفاهيم يتطوران ويتشكلان بصورة ملحوظة وحقيقية في وجود اللغة، بل إن اللغة بأشكالها المختلفة تُعدّ عنصراً أساسياً لتكوينهما.

د- تعليم اللغة يجب أن يتم في إطار مناخ متمركز حول الطفل، لا أن يكون متمركزاً حول المعلمة" (خليل، 2009، 172).

ولأن اللغة هي نتاج العملية العقلية وتعدّ وسيطاً لتكوينها فلا بدّ من تنشيط هذه العمليات إلى ما يؤدي إلى الفكر المبدع من أجل إنتاج غلة إبداعية، ويتحقق ذلك بما يأتي:

أ- إتاحة الفرصة للطفل لتذكر أكبر عدد من الكلمات تبدأ بحرف معين، وفي هذا الإطار تساعد الطفل على الطلاقة اللفظية، والتي عدّها جيلفورد أساس الابتكار.

ب- ونساعد الطفل على إنتاج كلمات مترادفة في المعنى أو متضادة فنحقق بذلك الطلاقة الارتباطية.

ج- أن نساعد الطفل في أن يكون الكلام مترابطاً ومتصلاً بقدر الإمكان، بتقديم التمارين والتدريبات التي تطيل مدة الانتباه، وذلك باستخدام عدد من الكلمات وعند ذلك نحقق الطلاقة التعبيرية.

هـ- أن نساعد في إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المترابطة بموضوع معين فنحقق الطلاقة الفكرية.

و- أن نساعد في إنتاج عناوين مدهشة وطريفة وغريبة لبعض القصص التي سبق أن سمعها لتحقيق الأصالة (بدير، 2007، 96).

ويرى (السيد) أنه لتحقيق تنمية حقيقية للمهارات اللغوية عند طفل الروضة لا بد من:

- 1- اختيار الرموز اللفظية والكلمات الواضحة والمألوفة والمستمدة من عالم الصغار.
 - 2- اختيار الجمل القصيرة، لأن طول الجملة يكون أصعب على الذاكرة من القصيرة.
 - 3- تخفيض عدد الفكر في الجملة، إذ إنَّ الجملة الطويلة المشتملة على عدد من الفكر تكون أصعب على الفهم من الجمل القصيرة التي تشتمل على فكرة أو فكرتين.
 - 4- الابتعاد عن التعقيد في تركيب الجمل، فالتقديم والتأخير يزيد الفهم صعوبة.
 - 5- الابتعاد عن الإيجاز المخل في عرض الفكر.
 - 6- اتباع الملاحظة الطبيعية في الملاحظة أو التفكير، يسهل عملية الفهم؛ فجملة القلم فوق الكتاب أسهل للطفل من (الكتاب تحت القلم).
 - 7- التدريب على إدراك وظيفة الكلمة في الجملة وإدراك العلاقات بين أجزاء الجمل، وتكوين الميل إلى البحث عن المعاني، لأن إدراك ذلك كله يسهل عملية الفهم.
 - 8- وضوح الفكر في الذهن لأن الوضوح يؤدي إلى الوضوح، في حين أن البلبلة والتشويش يؤديان إلى البلبلة والتشويش، وكلما كانت الفكرة واضحة كان التعبير عنها سهلاً وفهماً مستساغاً.
 - 9- الاستعانة بالتقنيات لتوضيح المفاهيم وتقريبها إلى الأذهان (السيد، 2008، 64-65).
- أما بالنسبة لشروط الواجب توافرها في الطريقة المتبعة لتعليم اللغة يمكن ذكر أهمها كالاتي:
- 1- أن تتيح الطريقة للطفل فرص التدريب على الممارسة اللغوية، في مختلف المواقف، وتزِيل عنه دوافع التهيب والخجل.
 - 2- أن تكون الظروف التي يتم فيها تعليم اللغة أقرب ما تكون إلى الظروف الطبيعية.
 - 3- أن تخلق الرغبة في الممارسة، وتشجيع المحاولات التي يبذلها الطفل في هذا الصدد.
 - 4- أن تعتمد الوسائل المثيرة، والمساعدة في تشخيص الأحداث والأوضاع والعلاقات التي تتخذ منطلقاً للتدريب على استعمال اللغة.

5- أن تراعي طبيعة النمو اللغوي عند الطفل، بحيث تركز على الفهم أولاً والاستعمال ثانياً، وعلى التكامل بين التدريب المباشر والاستعمال التلقائي (عبد المجيد، 2005، 76).

وهكذا نجد أنَّ مرحلة رياض الأطفال تعد من أهم مراحل النمو اللغوي، حيث يمثل النمو اللغوي جزءاً هاماً من النمو العقلي للأطفال، ويساعد كذلك في تطورهم المعرفي، فالأطفال يحتاجون إلى اللغة من أجل نقل أفكارهم وتبادل الأفكار، بهدف التواصل الاجتماعي وتطويره، ويمكن لمعلمة الروضة العمل على تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال؛ بجعل الطفل نشيطاً وفاعلاً ضمن مواقف تعليمية بعيدة عن النمط الاعتيادي تسودها عناصر الإثارة والتشويق والتعزيز والمنافسة والتغذية الراجعة، في أثناء التصحيح الذاتي والآني عند إكسابه المعلومات والمهارات، كما يجب عليها أن تخصص وقتاً للأطفال للتعبير عن الأحداث التي تعنيهم، وعن مشاعرهم أمام زملائهم، على أن يتم ذلك في مناخ تربوي يتسم بالانفتاح يشعر معه الطفل بالأطمئنان والثقة بالنفس، والتقبل والتقدير من قبل الآخرين، ويجب أن تكون المعلمة مستمعة جيدة طوال الوقت، فلا يكون التحدث في أوقات محددة بل تشجع الأطفال على التحدث مع بعضهم بعضاً ومعها خلال الأنشطة اليومية المتنوعة وحول موضوعات مختلفة، متخذة من خيال الطفل وسيلة لإثراء لغته وتنمية الابتكار والإبداع لديه، مع ضرورة مساعدة الطفل في التمييز بين الخيال والواقع، وذلك كله يتحقق باتباع برامج لغوية تُوظف أنشطتها في تنمية مهارات الأطفال اللغوية، وتعمل على توسيع آفاقهم المعرفية، ولقد برزت في هذه الدراسة ملائمة استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة، وما يتسم به أطفال هذه الفئة العمرية من خصائص عملت الباحثة على استثمارها لتحقيق أهداف الدراسة.

الفصل الرابع

منهج البحث وإجراءاته

. مقدمة:

يتضمن هذا الفصل منهج البحث الذي أفادت منها الباحثة، والأدوات المستخدمة فيه (بطاقة الملاحظة للمعلمات، اختبار التعلم النشط للمعلمات، اختبار المهارات اللغوية للأطفال، البرنامج التدريبي للمعلمات) من حيث أهدافها، ومكوناتها، والاعتبارات التي روعيت في بنائها، والمراحل التي مرت بها قبل أن تأخذ شكلها النهائي. وينتهي بالحديث عن العينات التي طبقت عليها أدوات البحث، والمعاملات الإحصائية المستخدمة في استخلاص نتائج البحث.

أولاً . منهج البحث:

اقتضت طبيعة البحث استخدام **منهج البحث شبه التجريبي**؛ وذلك لعدم التمكن من الضبط الكامل لجميع العناصر والمتغيرات بدقة، والتي يمكن أن تؤثر في نتائج الدراسة، مثل: التعليم الوالدي للطفل في المنزل، والنضج،.... الخ.

وقد عرفه منصور وآخرون بأنه: "محاولة ضبط العوامل الأساسية المؤثرة في المتغيرات كُلِّها، أو المتغيرات التابعة في التجربة، ما عدا عاملاً واحداً يتحكم فيه الباحث ويغيره على نحو معين، بقصد تحديد تأثيره في المتغير أو المتغيرات التابعة وقياسها " (منصور وآخرون، 2009، 83).

حيث تفترض الدراسات ذات منهج البحث شبه التجريبي التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في متغيرات الدراسة - فيما يتعلق بمعلمات رياض الأطفال الفئة الثالثة وكذلك فيما يتعلق بأطفال الروضة الفئة الثالثة- ثم التحقق من تكافؤهما وضبط أثر المتغيرات غير التجريبية فيهما، وذلك بتطبيق اختبار التعلم النشط، وبطاقة الملاحظة على المعلمات، وتطبيق اختبار المهارات اللغوية على الأطفال، وذلك قبل تقديم المتغير المستقل على المجموعتين (البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة القائم على إستراتيجيات التعلم النشط)، حيث قامت المجموعة التجريبية من المعلمات بتدريس أطفالها من المجموعة التجريبية مهارات لغوية باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط نفسها المطبقة على المعلمات، ثم أُختبرت المجموعتان الضابطة والتجريبية بتطبيق اختبار التعلم النشط، وبطاقة الملاحظة على المعلمات، وتطبيق اختبار المهارات اللغوية على الأطفال. والجدول (7) يوضح التصميم شبه التجريبي:

الجدول (7)

التصميم شبه التجريبي للبحث

المجموعة	التطبيق القبلي للاختبارات	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي المباشر للاختبار	التطبيق البعدي المؤجل للاختبار
الضابطة	اختبار التعلم النشط للمعلمات، وبطاقة الملاحظة	اختبار المهارات اللغوية للأطفال	من دون معالجة	اختبار التعلم النشط للمعلمات، وبطاقة الملاحظة
التجريبية	اختبار التعلم النشط للمعلمات، وبطاقة الملاحظة	اختبار المهارات اللغوية للأطفال	استخدام إستراتيجيات التعلم النشط	اختبار التعلم النشط للمعلمات، وبطاقة الملاحظة

ثانياً . مجتمع البحث:

"هو مجموعة العناصر أو الأفراد أو الأشياء التي تتناولها الدراسة المتعلقة بالمشكلة التي تم تحديدها" (أبو زينة وآخرون، 2006، 20)، والمجتمع الأصلي للبحث هو جميع معلمات الفئة الثالثة (5-6 سنوات) لرياض الأطفال التابعة لمديرية التربية في مدينة دمشق، والبالغ عددهن (185) معلمة للعام الدراسي (2016- 2017)، وجميع معلمات الفئة الثالثة (5-6 سنوات) لرياض الأطفال التابعة لنقابة المعلمين في مدينة دمشق، والبالغ عددهن (37) معلمة للعام الدراسي (2016- 2017) وفق ما جاء في الدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التخطيط والعلاقات الدولية في وزارة التربية.

وكذلك جميع الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) التابعة لمديرية التربية في مدينة دمشق، والبالغ عددهم (3176) طفلاً وطفلة للعام الدراسي (2016- 2017)، وجميع الأطفال الملتحقين برياض الأطفال الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) التابعة لنقابة المعلمين في مدينة دمشق، والبالغ عددهم (1347) طفلاً وطفلة للعام الدراسي (2016- 2017) وفق ما جاء في الدليل الإحصائي الصادر عن مديرية التخطيط والعلاقات الدولية في وزارة التربية.

ثالثاً . عينة البحث:

"هي مجموعة جزئية من المفردات التي تمثل المجتمع الأصلي للبحث تمثيلاً كاملاً، ثم يستدل الباحث من نتائجها على الميزات الأساسية للمجتمع الكبير الذي اشتقت منه " (السناد ورزوق، 2005، 61).

تكوّنت عينة البحث الحالية من:

- المجموعة الضابطة (20) معلمة من معلمات أطفال الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات)، موزعة على روضة أوس صالح (10) معلمات، وروضة قاسيون الأولى، (وهي روضة تابعة لنقابة المعلمين) (10) معلمات، بالإضافة إلى أطفالهن من الفئة العمرية نفسها الفئة الثالثة (5-6 سنوات) والبالغ عددهم (300) طفل وطفلة، موزعة بين روضة أوس صالح (150) طفلاً وطفلة، وروضة قاسيون الأولى (150) طفلاً وطفلة.

جدول رقم (8) المجموعة الضابطة في الدراسة

اسم الروضة	المعلمات	أطفال المجموعة الضابطة	عدد أطفال الروضة
أوس صالح	10	150	200
قاسيون الأولى (نقابة معلمين)	10 (5 معلمات أساسيات و 5 معلمات مساعدات) يتواجدن جميعهن في غرفة النشاط	150	200
المجموع	20	300	400

- المجموعة التجريبية (20) معلمة من معلمات أطفال الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات): وتتضمن جميع معلمات الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) من روضة الكواكب المنيرة، والبالغ عددهن (6) معلمات، وأطفالهن من الفئة العمرية نفسها الفئة الثالثة (5-6 سنوات) والبالغ عددهم (90) طفلاً وطفلة، و(8) معلمات من روضة عبير الطفولة، وأطفالهن من الفئة العمرية نفسها الفئة الثالثة (5-6 سنوات) والبالغ عددهم (120) طفلاً، و(3) معلمات من روضة قاسيون الثانية (وهي روضة تابعة لنقابة المعلمين)، وأطفالهن من الفئة العمرية نفسها الفئة الثالثة (5-6 سنوات) والبالغ عددهم (45) طفلاً، و(3) معلمات من روضة المروج، وأطفالهن من الفئة العمرية نفسها الفئة الثالثة (5-6 سنوات) والبالغ عددهم (45) طفلاً، وبذلك تتكافأ أعداد معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية وتتكافأ أعداد أطفالها كذلك.

جدول رقم (9) المجموعة التجريبية في الدراسة

اسم الروضة	المعلمات	أطفال المجموعة التجريبية	عدد أطفال الروضة
قاسيون الثانية (نقابة معلمين)	3	45	75
عبير الطفولة	8	120	185
الكواكب المنيرة	6	90	95
المروج	3	45	50
المجموع	20	300	405

- وقد حاولت الباحثة - قدر الإمكان - ضبط أبرز المتغيرات الخارجية لتحقيق التكافؤ والتجانس بين أفراد العينة في متغيرات المنطقة الجغرافية، فقد اختيرت عينة البحث (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) من المنطقة نفسها لتقع ضمن نطاق جغرافي واحد وهو منطقة دمر، أو قاسيون، وكذلك المدى العمري للأطفال، لئلاً يقلَّ عن خمسة أعوام، ولا يزيد عن ستة أعوام.

رابعاً . أدوات البحث:

يعرف دياب في كتابه مناهج البحث العلمي أدوات البحث بأنها: "وسائل مساعدة للحصول على البيانات اللازمة لموضوع البحث، وتساعد الباحث في تحديد ما لديه من قدرات واستعدادات وطرائق تفكير وبحث، وذلك من خلال استخدام هذه الأدوات وإعدادها وتفسير البيانات التي تؤدي إليها" (دياب، 2003، 46).

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم أدوات بحثها على النحو الآتي:

- البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة.
 - بطاقة الملاحظة لرصد أداء معلمات الروضة.
 - الاختبار التحصيلي (قبلي، بعدي، مؤجل) لمعلمات الروضة.
 - الاختبار التحصيلي (قبلي، بعدي، مؤجل) في المهارات اللغوية لأطفال الروضة.
- وفيما يلي خطوات بناء كل أداة من الأدوات السابقة:

1- تصميم البرنامج التدريبي:

تحديد محتوى البرنامج التدريبي وتنظيمه:

- البرنامج التدريبي "محتوى تربوي منظم يستند إلى فلسفة اجتماعية، ونظريات علمية، ومعلومات عن حاجات الطفل ومتطلبات نموه والبيئة المحيطة به، ويترجم هذا المحتوى إلى أهداف تتحقق في سلوك الطفل، ويمكن ملاحظتها من خلال الخبرات التي يكتسبها الطفل والتي يمر بها. وما تتضمنه تلك الخبرات من أنشطة متكاملة يُمارسها الأطفال بهدف التدريب على أساليب التفكير السليم وحل المشكلات، ويتم بإشراف معلمات متخصصات يقمن باستخدام تقنيات وأساليب مناسبة لتحقيق تلك الأهداف في أزمنة مختلفة ومتفاوتة" (فهيم، 2004، 232).
- إن محتوى البرنامج التدريبي هو "المعلومات، والمهارات، والأنشطة المراد إيصالها إلى المتدربين ضمن سياقات محددة وزمن محدد، وكذلك مساعدتهم في اكتسابها" (دروزة، 1995، 36). وتوضح الجداول الآتية الجدول الزمني لتطبيق البرنامج التدريبي ومحتواه، مع الإشارة إلى الملحق رقم (2/) الذي يلخص محتوى البرنامج التدريبي وجلساته.

جدول رقم (10) الجدول الزمني لتطبيق البرنامج التدريبي:

رقم الجلسة	اليوم والتاريخ	رقم الجلسة	اليوم والتاريخ
1	الأحد 2017/2/19	10	الأحد 2017/3/12
2	الاثنين 2017/2/20	11	الاثنين 2017/3/13
3	الخميس 2017/2/23	12	الأربعاء 2017/3/15
4	الأحد 2017/2/26	13	الأحد 2017/3/19
5	الاثنين 2017/2/27	14	الاثنين 2017/3/20
6	الخميس 2017/3/2	15	الخميس 2017/3/23
7	الأحد 2017/3/5	16	الأحد 2017/3/26
8	الاثنين 2017/3/6	17	الاثنين 2017/3/27
9	الخميس 2017/3/9	18	الخميس 2017/3/30

الجدول (11) جلسات البرنامج التدريبي المتعلقة باللغة والمهارات اللغوية

اليوم التدريبي	رقم الجلسة	عدد الجلسات	المحتوى
الثاني	3	1	النمو: (معنى النمو بعض مناحي النمو: الجسمي، الحسي، العقلي، الاجتماعي، اللغوي)، وخصائص كل منحنى من مناحي النمو ومتطلباته).
الثالث	7-5	2	اللغة (تعريفها، مظاهرها، خصائصها)، أهداف تعليم اللغة العربية لأطفال الروضة، العوامل المؤثرة في النمو اللغوي.
الخامس	11 - 9	2	مهارة الاستماع
الثامن التاسع العاشر	-17 - 15 19	3	مهارة التهيئة للقراءة
الثاني عشر الثالث عشر الرابع عشر	-25 - 23 27	3	مهارة التعبير الشفوي

الجدول (12) التعريف بإستراتيجيات التعلم النشط ضمن جلسات البرنامج التدريبي

الإستراتيجية	عظم السمك	التعلم التعاوني	(التعلم معاً)	العصف الذهني	فكر-زواج-شارك	الألعاب اللغوية	المفاهيم الكرتونية
رقم الجلسة	4	6	10	14	16	24	26

الجدول (13) الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج التدريبي

الإستراتيجية	عظم السمك	(التعلم معاً)	فكر-زواج-شارك	العصف الذهني	المفاهيم الكرتونية	الألعاب لغوية
اليوم التدريبي	17-10-4-2	12-5-4-3	17-14-9-6	16-13-8	8-4-3-2	7-6-5
رقم الجلسة	34-19-8 - 3	23-9-7-5	-27-17-11 33	-25-15 31	16-8-6-4	14-12-9

الجدول (14) تصميم المعلمات وتنفيذهم أنشطة لغوية وفق إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الدراسة

العصف الذهني	المفاهيم الكرتونية	الألعاب اللغوية	فكر-زواج-شارك	عظم السمك	التعلم معاً	الإستراتيجية
16	15	15	11	7	7	اليوم التدريبي
32	30	29	22-21	14	13	رقم الجلسة

2 - بطاقة الملاحظة لمعلمات الروضة:

تُعرّف بطاقة الملاحظة بأنّها: "من أساليب الملاحظة التي تهدف إلى تسجيل البيانات المجمعة على نحو شامل ودقيق " (دياب، 2003، 51)

أ- صوغ بنود بطاقة الملاحظة: استناداً إلى إستراتيجيات التعلم النشط التي تُوصّل إليها سابقاً، صيغت بنود بطاقة ملاحظة لمهارات المعلمات في التعلم النشط، والهدف منها هو: قياس الفروق بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج التدريبي المبني على إستراتيجيات التعلم النشط، ويظهر ذلك في معرفة مستوى أداء معلمات المجموعة التجريبية.

ب- تحديد بنود بطاقة الملاحظة:

بعد أن تم الاطلاع على بعض الدراسات والمراجع التي تناولت إستراتيجيات التعلم النشط، قامت بإعداد بطاقة الملاحظة لقياس مستوى أداء المهارات الآتية: (التخطيط، تحليل المحتوى، التهيئة للنشاط، تنفيذ النشاط، غلق النشاط وتقويمه) لدى معلمات المجموعة التجريبية. صيغت عبارات البطاقة بأفعال إجرائية بسيطة يمكن ملاحظتها، وكل عبارة تقيس أداءً واحداً فقط، وأمام كلّ عبارة ثلاثة احتمالات تعبر عن السلوك الملاحظ (جيد، متوسط، ضعيف)، وبذلك تضمنت البطاقة بصورتها الأولية (56) بنوداً. وأصبحت (50) بنوداً بصورتها النهائية. وتتوزع المهارات الفرعية لبطاقة الملاحظة وفق الآتي:

- مهارة التخطيط للمهارة اللغوية: (6) بنود.
- مهارة تحليل المحتوى: (6) بنود.
- مهارة التهيئة للنشاط: (7) بنود.
- مهارة تنفيذ النشاط: (20) بنوداً.

- مهارة غلق النشاط وتقويمه: (11) بنداً.

ج- تحديد التقدير الكمي لعبارات بطاقة الملاحظة:

وُضِعَ مقياسٌ متدرج لحساب التقدير الكمي للأداء على النحو الآتي:

- المستوى الثالث (3) يدل على القيام بالأداء على نحوٍ جيد، ويعني أن تقوم المعلمة بالأداء بسرعة وإتقان ومرونة في زمن قصير جداً.

- المستوى الثاني (2) يدل على القيام بالأداء على نحوٍ متوسط، ويعني أن تقوم المعلمة بالأداء بدقة وإتقان وزمن أقل نسبياً من المستوى السابق.

- المستوى الأول (1) يدل على القيام بالأداء على نحوٍ ضعيف، ويعني أن تقوم المعلمة بالأداء ببطء وزمن طويل نسبياً.

وبذلك فإن الدرجة العظمى للأداء الجيد = عدد عبارات المهارات × التقدير الكمي لمستوى الأداء الجيد.
أي $150 = 3 \times 50$.

والدرجة الدنيا للأداء الضعيف $50 = 1 \times 50$.

د- تحديد تعليمات البطاقة:

صيغت تعليمات البطاقة على النحو الآتي:

- تستخدم البطاقة لقياس أداء المعلمات في أداء مهارات التعلُّم النشط الآتية: (التخطيط للمهارة اللغوية، تحليل المحتوى، التهيئة للنشاط، تنفيذ النشاط، غلق النشاط وتقويمه) داخل الصف الدراسي، وفي أثناء تفاعلهم مع الأطفال.

- تتم ملاحظة المعلمة من بداية قيامها بالأداء وحتى النهاية مع تقدير الزمن الذي استغرقه ضمن فترة النشاط المقررة.

- وضع إشارة (×) في المكان المناسب لكل أداء قامت به المعلمة.

- توزع درجات البطاقة على النحو الآتي: (3) درجات للأداء الجيد، (2) للأداء المتوسط، (1) للأداء الضعيف.

*صدق بطاقة الملاحظة:

عرضت الباحثة بطاقة الملاحظة على عدد من السادة المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة دمشق الملحق (رقم 1/) للتأكد من قدرة مفرداتها على قياس ما وضعت لأجله.

وكانت آراء السادة المحكمين على النحو الآتي:

1. تعديل صياغة البند السابع: وهو (تصاغ الأهداف بشكل سليم)؛ ليصبح: تحدّد الأهداف وتصاغ صياغة سليمة بما يتوافق مع التعلّم باستخدام إستراتيجية التعلّم النشط.
2. حذف ستة بنود من البطاقة بسبب تكرارها ولكن بصيغ مختلفة.
3. المساواة بين المهارات المستهدفة قدر المستطاع.

*التحقق من صدق بطاقة الملاحظة:

عُرضت بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة للتأكد من صدقها، قامت الباحثة بحساب الصدق إحصائياً وهو يساوي: الجذر التربيعي لمعامل الثبات فوجد أنه يساوي (0,92) وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة تتميز بدرجة عالية من الصدق، وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية جاهزة للاستخدام في التطبيق النهائي للتجربة الملحق (رقم 4/).

*التجريب الاستطلاعي لبطاقة الملاحظة:

طبقت بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية من معلمات رياض الأطفال بلغ عددهنّ (10) معلمات، وقد هدفت إلى تحقيق الآتي:

*حساب معامل الثبات لبطاقة الملاحظة:

جربت الباحثة بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية، إذ قامت بملاحظة المعلمات أفراد العينة الاستطلاعية، وكلفت ملاحظاً آخر بملاحظة أفراد العينة الاستطلاعية السابقة نفسها، ثمّ حُسِبَ معامل الارتباط سبيرمان بين استجابات الأفراد حسب التجزئة النصفية، وبيرسون حسب الإعادة، وألفا كرونباخ، وجاءت النتائج كما يشير إليها الجدول (15):

الجدول (15)

نتائج الثبات بالإعادة، وسبيرمان براون، وألفا كرونباخ لبطاقة ملاحظة التعلّم النشط

مهارات التعلّم النشط في بطاقة الملاحظة	ثبات الإعادة من محكم آخر	سبيرمان براون	ألفا كرونباخ
مهارة التخطيط للمهارة اللغوية	0,870	0,834	0,794
مهارة تحليل المحتوى	0,884	0,822	0,786
مهارة التهيئة للنشاط	0,863	0,817	0,779
مهارة تنفيذ النشاط	0,851	0,802	0,771
مهارة غلق النشاط وتقويمه	0,858	0,793	0,763
الدرجة الكلية	0,901	0,860	0,812

يلاحظ من الجدول (15) أنَّ قيم معاملات الثبات جميعها مرتفعة وتدل على ثبات بطاقة الملاحظة، وتسمح بإجراء البحث.

3- تصميم اختبار التعلُّم النشط للمعلمات:

تم إعداد اختبار لقياس التعلُّم النشط للمعلمات وفقاً للخطوات الآتية:

1/3- تحديد هدف الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التعلُّم النشط لدى معلمات رياض الأطفال.

2/3- مصادر بناء الاختبار:

بناء الاختبار استناداً إلى ما يأتي:

- عدد من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالتعلُّم النشط بهدف الاستفادة من إجراءات إعداد اختبار التعلُّم النشط للمعلمات.
- الأدب التربوي والنفسي المتعلق بالتعلُّم.
- عدد من كتب التقويم والقياس لاتباع منهجية صحيحة عند إعداد الاختبار.

3/3- توصيف الاختبار:

يتألف الاختبار من (60) سؤالاً موزعة على عدة أنواع، وهي:

- الاختيار من متعدّد (30) سؤالاً.

- الصح والخطأ (10) أسئلة.

- ملء الفراغات (10) أسئلة.

- الوصل بين العبارات (10) أسئلة.

4/3- تصحيح اختبار التعلُّم النشط للمعلمات:

تتأل المعلمة درجة واحدة على كلّ إجابة صحيحة كاملة عن الفقرة (السؤال)، بينما تتأل درجة الصفر في حال الإجابة الخاطئة.

5/3- تحكيم اختبار التعلُّم النشط للمعلمات:

ترجع أهمية التحقق من صدق الاختبار إلى "تعرف مدى دقة الاختبار في قياس السمة موضوع القياس، وقدرته على التمييز بين الأفراد الذين يملكون تلك السمة من الذين لا يملكونها" (مراد وسليمان، 2002، 351).

ويشير صدق الاختبار إلى الدرجة التي يقيس فيها الاختبار ما وضع لقياسه ويرتبط الصدق بالهدف من الاختبار، إذ إن الاختبار قد يكون صادقاً لهدف ما، ولكنه يكون غير صادق لآخر (دونالدو وزملاؤه، 2013، 515).

عرضت الباحثة الاختبار في صيغته الأولية على عدد من المحكمين (الملحق رقم 1)، وطلبت إليهم إبداء آرائهم فيه من حيث وضوح التعليمات، ومناسبة البنود لمعلمات رياض الأطفال، ومنطقية البدائل، وسلامة صوغها، وملاءمة محتوى كل سؤال للمهارة التي وضع لقياسها، وصحة الإجابات المرفقة مع كل سؤال، بالإضافة إلى المقترحات التي يرونها من حذف أو إضافة أو تعديل. أجرت الباحثة التعديلات التي اقترحها المحكمون وقد تمثلت فيما يأتي:

- حذف البنود المتعلقة بعيوب طريقة البدء بالكلمة وميزاتها، وطريقة البدء بالجملة في التهيئة للقراءة.
- تعديل بعض المواقف المصاغة وبدائلها؛ لتعبر بشكل صحيح عن المهارة المراد قياسها.
- التخفيف من كثافة المعلومات المتضمنة في بدائل كل سؤال.
- الوضوح وعدم التشتت في الإجابة عن أسئلة الصح والخطأ.
- أن يكون الجواب على أسئلة الفراغات واضحاً.
- أن تصاغ عبارات الوصل على نحو لا يحتمل عدة إجابات.

6/3- التجريب الاستطلاعي لاختبار التعلّم النشط للمعلمات:

طبّق الاختبار على عينة استطلاعية مكوّنة من (10) معلمات في (روضة شراع الطفولة من معلمات الفئة العمرية الثالثة من (5-6 سنوات)، من غير معلمات العينة النهائية بتاريخ (1/2/2017)، بعد الحصول على الموافقات الرسمية والاتفاق مع إدارة الروضة، والملحق (رقم 7/) يوضح التطبيق الاستطلاعي لأدوات البحث.

وقد أظهرت نتائج التجربة الاستطلاعية ما يأتي:

- وضوح فقرات الاختبار للمعلمات.
- حساب متوسط الزمن الذي تستغرقه المعلمات للإجابة عن بنود الاختبار جميعها ، وحدد زمن انتهاء أول معلمة، وزمن انتهاء آخر معلمة ثم طبقت المعادلة:

$$\text{زمن الاختبار} = (\text{زمن انتهاء المعلمة الأولى} + \text{زمن انتهاء المعلمة الأخيرة}) / 2$$

ونتيجة تطبيق المعادلة بلغ زمن تطبيق اختبار التعلّم النشط للمعلمات (54) دقيقة.

• تحليل بنود اختبار التعلُّم النشط للمعلمات:

بعد تطبيق اختبار التعلُّم النشط للمعلمات على العينة الاستطلاعية صممت بنوده ووزعت درجاته على النحو الآتي: تحصل كل معلمة على درجة واحدة لكل سؤال إجابته صحيحة كاملة، وتحصل على درجة الصفر لكل سؤال إجابته خاطئة، فتكون بذلك الدرجة الكلية لكل معلمة على اختبار التعلُّم النشط محصورة بين (0 - 60) درجة.

• الخصائص السيكومترية لبنود اختبار التعلُّم النشط: قامت الباحثة بالتحليل الإحصائي لفقرات

الاختبار وحساب ما يأتي:

أ- صدق الارتباط الداخلي للاختبار:

حُسبت معاملات الارتباط الداخلي لاختبار التعلُّم النشط للمعلمات باستخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة البند ودرجة الاختبار الكلية، وقد تراوحت معاملات الارتباط الداخلي بين درجة كل بند ودرجة الاختبار الكلية بين (0,514 - 0,843)، وهي قيم ارتباط دالة إحصائياً وهذا يدل على أن اختبار التعلُّم النشط للمعلمات متسق داخلياً، كما حسب معامل الارتباط بين درجة كل بند، والدرجة الكلية للاختبار على نحو إجمالي، والجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لاختبار التعلُّم النشط للمعلمات

معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة
**0,763	.41	**0,654	.21	**0,764	.1
**0,754	.42	**0,623	.22	**0,778	.2
**0,751	.43	**0,561	.23	**0,746	.3
**0,776	.44	**0,618	.24	**0,751	.4
**0,782	.45	**0,687	.25	**0,761	.5
**0,741	.46	**0,598	.26	**0,732	.6
**0,789	.47	**0,578	.27	**0,781	.7
**0,794	.48	**0,514	.28	**0,749	.8
**0,632	.49	**0,561	.29	**0,784	.9
**0,612	.50	**0,690	.30	**0,583	.10
**0,797	.51	**0,745	.31	**0,797	.11
**0,843	.52	**0,792	.32	**0,832	.12

.13	**0,756	.33	**0,749	.53	**0,765
.14	**0,574	.34	**0,784	.54	**0,574
.15	**0,689	.35	**0,567	.55	**0,699
.16	**0,564	.36	**0,668	.56	**0,654
.17	**0,609	.37	**0,564	.57	**0,609
.18	**0,621	.38	**0,796	.58	**0,743
.19	**0,597	.39	**0,781	.59	**0,619
.20	**0,629	.40	**0,722	.60	**0,712

4. تصميم اختبار تحصيلي في المهارات اللغوية للأطفال:

1/4- الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس المهارات اللغوية لأطفال الفئة الثالثة في مرحلة رياض الأطفال، والتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي في تحقيق أهدافه.

2/4- هدف الاختبار تبعاً لزمان تطبيقه:

• الاختبار القبلي:

وهو الاختبار الذي أُجري قبل البدء بتدريس محتوى البرنامج التدريبي للمعلمات بهدف تحديد مهارات الأطفال اللغوية السابقة، ومعرفة مستوى التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

• الاختبار البعدي المباشر:

وهو الاختبار الذي تم إجراؤه بعد الانتهاء مباشرةً من تدريس محتوى البرنامج، ويهدف إلى قياس تحصيل الأطفال، وتمكنهم من تحقيق الأهداف المحددة لمحتوى البرنامج التدريبي.

3/4- المستويات المعرفية التي يقيسها الاختبار:

يغطي الاختبار مستويات بلوم للمجال المعرفي جميعها وهي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وتُعرف إجرائياً كما يأتي:

- **التذكر:** هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار المهارات اللغوية، وتقاس قدرته على استرجاع المعلومات والمعارف التي سبقت دراستها وتذكرها.
- **الفهم:** هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار المهارات اللغوية، وتقاس قدرته على التفسير، والاستنتاج، وإعادة صياغة المعلومات التي سبق له أن درّسها بأسلوبه الخاص.

- **التطبيق:** هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار المهارات اللغوية، وتقيس قدرته على تطبيق المعارف والمعلومات التي تعلمها في مواقف جديدة.
- **التحليل:** هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار المهارات اللغوية، وتقيس قدرته على تجزئة المعلومات التي تعلمها، وإدراك العلاقات القائمة فيما بينها، وتحليل المشكلة إلى مكوناتها الرئيسية.
- **التركيب:** هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار المهارات اللغوية، وتقيس قدرته على إعادة جمع المعلومات في صورة جديدة فيربط بينها، ويحدد العلاقات بشكلها الجديد.
- **التقويم:** هو الدرجة التي يحصل عليها الطفل في اختبار المهارات اللغوية، وتقيس قدرته على إبداء رأيه في قيمة شيء ما أو إصدار حكم عليه.

4/4- إعداد جدول مواصفات اختبار المهارات اللغوية للأطفال:

تعد هذه المرحلة من أهم مراحل إعداد اختبار المهارات اللغوية للأطفال، ويعرف جدول المواصفات بأنه "مخطط للاختبار" يحدد بالتفصيل موضوعات المحتوى والوزن النسبي لكل سؤال يربط الأهداف المراد تحقيقها بالمادة الدراسية التي درّست للطلبة (خضر، 2006، 373).

وبذلك يساعد جدول المواصفات على التحقق من صدق الاختبار وعدالته في محتواه، وذلك بتوزيع فقرات الاختبار بشكل موضوعي، وعدم التحيز إلى جانب من المحتوى على حساب جانب آخر منه.

5/4- الهدف من إعداد جدول المواصفات:

أعدت الباحثة جدول مواصفات الاختبار التحصيلي بهدف:

- التأكد من أن الاختبار يقيس الأهداف التعليمية المحددة من جهة، والمحتوى المعرفي للبرنامج التدريبي الذي أعدته من جهة أخرى.
- وضع أسئلة شاملة للمحتوى وتنويع مستوياتها.
- تحديد عدد بنود الاختبار على نحو دقيق.
- تحديد البنود التي تخص كل درس، ومستوياتها المعرفية، ونسبها المئوية. وفيما يأتي جدول مواصفات الاختبار التحصيلي:

الجدول (17)
مواصفات اختبار المهارات اللغوية للأطفال

الخبرات التعليمية	عدد الصفحات	الوزن النسبي للدرس	مدد الأسئلة وفق المستويات المعرفية	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
خبرة وسائل النقل والاتصالات	28	10.93%	عدد الأهداف	2	4	2	9	2	-	19
			الوزن النسبي للأهداف %	1.29	2.59	1.29	5.84	1.29	-	12.33
			عدد الأسئلة	2	4	2	9	2	-	19
خبرة النباتات	32	12.5%	عدد الأهداف	9	4	-	1	2	-	16
			الوزن النسبي للأهداف %	5.84	2.59	-	0.64	1.29	-	10.38
			عدد الأسئلة	9	4	-	1	2	-	16
خبرة فصل الربيع	24	9.37%	عدد الأهداف	7	1	1	-	2	-	11
			الوزن النسبي للأهداف %	4.54	0.64	0.64	-	1.29	-	7.14
			عدد الأسئلة	7	3	2	-	3	-	15
المهنة في المجتمع	38	14.84%	عدد الأهداف	6	3	2	1	1	-	13
			الوزن النسبي للأهداف %	3.89	1.94	1.29	0.64	0.64	-	8.44
			عدد الأسئلة	9	3	2	2	2	-	18
خبرة الحيوانات	40	15.62%	عدد الأهداف	8	4	3	5	2	-	22
			الوزن النسبي للأهداف %	5.19	2.59	1.94	3.24	1.29	-	14.28
			عدد الأسئلة	8	4	3	5	2	-	22
خبرة الصيف	26	10.15%	عدد الأهداف	3	6	-	2	2	-	13
			الوزن النسبي للأهداف %	1.94	3.89	-	1.29	1.29	-	8.44
			عدد الأسئلة	3	6	-	3	3	-	15
خبرة الكون والطبيعة	42	16.40%	عدد الأهداف	17	3	1	1	1	-	23
			الوزن النسبي للأهداف %	11.03	1.94	0.64	0.64	0.64	-	14.93

23	-	1	1	2	2	17	عدد الأسئلة			
37	-	3	3	3	16	12	عدد الأهداف			
24.02	-	1.94	1.94	1.94	10.38	7.79	الوزن النسبي للأهداف %	10.15%	26	خبرة الأعياد
16	-	1	1	1	1	12	عدد الأسئلة			
154	-	15	22	12	41	64	عدد الأهداف			
%100	-	9.74	14.28	7.79	26.62	41.55	الوزن النسبي للأهداف %	100%	256	المجموع
144	-	17	16	14	26	71	عدد الأسئلة			

. القوانين:

الوزن النسبي للخبرة = (عدد صفحات الخبرة / مجموع صفحات الخبرات) $\times 100$

الوزن النسبي للأهداف في كل خلية = (عدد أهداف الخلية / مجموع الأهداف) $\times 100$

عدد أسئلة كل خلية = (الوزن النسبي للخبرة $\times$ الوزن النسبي لمجموع أهداف المستوى المعرفي $\times$ عدد

أسئلة الاختبار) / 100

6/4 - صياغة بنود اختبار المهارات اللغوية للأطفال:

راعت الباحثة في صوغها بنود الاختبار سلامتها اللغوية، وصحتها العلمية، ووضوحها، وبعدها عن الغموض، وتمثيلها للمحتوى المعرفي (وفق جدول المواصفات)، ومناسبتها لمستوى أطفال الفئة الثالثة في مرحلة رياض الأطفال، وبذلك بلغ عدد بنود الاختبار (144) بنداً من نوع الاختيار من متعدد، وإكمال الفراغات، ووصل الصورة مع العبارة المناسبة لها، لتُغطّي المستويات الست عند بلوم، وقد حددت الباحثة درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة علماً أن هناك إجابة واحدة صحيحة، كما راعت في صوغ فقرات الاختبار الوضوح، وبساطة الأسلوب، وسلامة الصوغ، وملاءمتها لمستوى الأطفال، وشمولها لمحتوى الخبرة التعليمية.

7/4 - معاملات الصعوبة والسهولة لاختبار المهارات اللغوية للأطفال:

يعني معامل السهولة: النسبة المئوية للأفراد الذين تمكنوا من الإجابة على نحوٍ صحيحٍ على الفقرة، والفقرة السليمة هي التي لا تكون سهلة إلى الحد الذي يتمكن الجميع من الإجابة عنها، أو صعبة إلى الحد الذي لا يمكن إلا لعدد قليل من الأفراد الإجابة عنها (جلال، 2001، 45).

ويحسب وفق المعادلة:

معامل السهولة = مج ص / (مج ص + مج خ) (مخائيل، 2009، 97).

حيث مج ص: مجموع الإجابات الصحيحة.

مج خ: مجموع الإجابات الخاطئة.

أما معامل الصعوبة فيشير إلى نسبة الذين أجابوا إجابة خاطئة عن السؤال إلى العدد الكلي للأطفال (أفراد عينة التجربة الاستطلاعية)

وقد حسب معامل الصعوبة بالمعادلة:

معامل الصعوبة = 1 - معامل السهولة (مخائيل، 2009، 97).

وبعد تطبيق اختبار المهارات اللغوية للأطفال بشكل أولي على العينة الاستطلاعية وجد أن:

- مجموع الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيق الاستطلاعي الأول = (907).

- مجموع النهايات العظمى لدرجات الأفراد = (2592) درجة.

وبذلك بلغ معامل السهولة للاختبار على نحو إجمالي = (0,34) أي أن الاختبار قد حقق الحد المرغوب فيه من معامل السهولة، "حيث يتراوح معامل السهولة المرغوب فيه في هذا النوع من الاختبارات بين (0,3 - 0,7)" (مراد وسليمان، 2002، 212).

أما معامل صعوبة بنود الاختبار فبلغ (0,66)، وهذا يدل على أن فقرات الاختبار مناسبة ومتوازنة جداً في صعوبتها، لأنها ليست سهلة جداً ولا صعبة جداً، و بما أن كثيراً من علماء القياس يرون أن المدى المقبول لمعامل الصعوبة هو الذي يتراوح بين (0,20 - 0,80) (عودة، 1998، 197).

لذا فإن مفردات الاختبار جميعها تُعد جيدة وذات معامل صعوبة مناسب.

8/4 - معاملات التمييز لاختبار المهارات اللغوية للأطفال:

يعبر عامل تمييز بنود اختبار المهارات اللغوية للأطفال عن قدرة البند على التمييز بين التلامذة ذوي المستويات العليا، والتلامذة ذوي المستويات الدنيا بالنسبة إلى الصفة التي يقيسها الاختبار، وقد قامت الباحثة بحساب معامل تمييز بنود الاختبار باستخدام تقسيم "كيالي" الذي يعتمد على ترتيب درجات الأطفال في الاختبار والبالغ عددهم (18) طفلاً وطفلة ترتيباً تنازلياً ثم فصل (33.33%) من درجات الأطفال الذين أظهروا أداءً منخفضاً وسميت المجموعة الدنيا، وعددهم (6) ثم استخدمت معادلة جونسون:

معامل التمييز = (ص ع - ص س) / $0,27 \times \text{ن}$ (زيتون، 2005، 571).

حيث إن: ص ع: عدد الذين أجابوا عن المفردات إجابة صحيحة من المجموعة العليا.
ص س: عدد الذين أجابوا عن المفردات إجابة صحيحة من المجموعة الدنيا.
ن: عدد الطلاب.

وبعد تطبيق المعادلة وجد أن معاملات تمييز بنود الاختبار تراوحت بين (0,46 - 0,92) وهي معاملات جيدة تدل على قدرتها التمييزية بين ذوي الأداء المرتفع، والأداء المنخفض في الاختبار وبناءً على ذلك يمكن القول: إن جميع بنود الاختبار تتمتع بقدرة تمييز عالية؛ إذ يعد السؤال مقبولاً إذا زاد معامل تمييزه عن (0,20) (مخائيل، 2009، 99) (الملحق رقم 7/).

9/4- صدق اختبار المهارات اللغوية للأطفال:

عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكمين (الملحق رقم 1/) للوقوف على آرائهم فيه من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- هل تحتوي أسئلة الاختبار عبارات غامضة؟
- هل تم اختبار البدائل المقترحة لكل سؤال بشكل مناسب؟
- هل يقيس كل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي المستوى المعرفي الذي وضع لقياسه؟
- هل تلائم لغة أسئلة الاختبار المستوى العمري واللغوي للأطفال الفئة الثالثة في مرحلة رياض الأطفال؟

وقد تلخصت ملاحظات السادة المحكمين فيما يأتي:

- ضرورة تعديل بعض البنود لتلائم المستويات المعرفية التي حددت لها.
- كتابة الجمل التي سُردت من خلالها القصة في السؤال الأول، وتبديل صور السؤال الأول بصور أخرى أكثر وضوحاً.
- تغيير بعض بدائل الإجابة لأنها تحتمل أكثر من إجابة صحيحة.

وقد أخذت الباحثة بجميع ملاحظات السادة المحكمين وأجرت التعديلات اللازمة حتى أصبح الاختبار صالحاً لإجراء التجربة الاستطلاعية.

وبذلك أصبح الاختبار التحصيلي للأطفال بعد إجراء التعديلات مكوناً من (144) بنداً (الملحق رقم 6/).

10/4 - ثبات اختبار المهارات اللغوية للأطفال:

يقصد بثبات الاختبار: أن يعطي الاختبار النتائج نفسها تقريباً إذا أعيد تطبيقه على مجموعة الأفراد نفسها (عوض، 1998، 53)، وقد حسب معامل ثبات اختبار المهارات اللغوية للأطفال بطرائق عديدة توضحها الباحثة فيما يأتي:

- طريقة ثبات الإعادة: للتحقق من ثبات الاختبار أعادت الباحثة تطبيقه مرتين على عينة استطلاعية بفواصل زمني مدته خمسة عشر يوماً بين التطبيقين الأول (2، 3، 2017/1/4) والثاني (2017/1/19)، ثم حسبت معامل الارتباط (person) بين التطبيقين وقد بلغ (0,81)، وهي قيمة مقبولة إحصائياً، وتدل على ثبات مرتفع لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

الجدول (18)

معاملات الثبات لاختبار المهارات اللغوية للأطفال بطريقة الإعادة

اختبار المهارات اللغوية للأطفال	مهارة الاستماع	مهارة التهيئة للقراءة	مهارة التعبير الشفوي	الدرجة الكلية
معامل الثبات	0,82	0,86	0,84	0,84
مستوى الدلالة	0,000	0,000	0,000	0,000
القرار	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01	دال عند 0.01

- طريقة التجزئة النصفية: قسم اختبار المهارات اللغوية للأطفال (بعد التطبيق الأول) نصفين، يضم النصف الأول الأسئلة ذات الأرقام الفردية، ويضم النصف الثاني الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ثم حُسب معامل الارتباط سبيرمان (Sperman) بين النصفين الأول والثاني، فوجد أنه يساوي (0,82)، وهو يمثل ثبات نصف الاختبار؛ لذا عدل بمعادلة سبيرمان براون، وقد بلغ (0,84)، وهذا يؤكد ثبات الاختبار.

- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدمت الباحثة أيضاً طريقة ألفا كرونباخ التي يمكن من خلالها تحديد القيمة الأدنى لمعامل ثبات الاختبار، ونتيجة لذلك تراوحت معاملات الثبات بين (0,76 - 0,80) وهي قيم تشير إلى أن ثبات الاختبار جيد ويمكن تطبيقه، والجدول (12) يوضح ذلك:

الجدول (19)

قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لاختبار المهارات اللغوية للأطفال

المهارات الفرعية للاختبار	قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ
مهارة الاستماع	0,84
مهارة التهيئة للقراءة	0,85

0,83	مهارة التعبير الشفوي
0,84	الدرجة الكلية للاختبار

- طريقة كودر - ريتشاردسون 21: استخدمت معادلة كودر - ريتشاردسون 21 (Kuder-)

(Richardson) لإيجاد معامل الثبات للاختبار على نحو إجمالي، وهي:

$$r = \frac{K}{1 - K} \times \frac{(1 - \text{مجم ص ف} \times \text{مجم خ ف})}{\text{ع}^2 \text{س}}$$

ك (النبهان، 2004، 247).

ر: معامل ثبات الاختبار.

ع²س: التباين في درجات الأطفال على جميع البنود.

ص ف: نسبة الإجابات الصحيحة عن البند.

خ ف: نسبة الإجابات الخاطئة عن البند.

ك: عدد بنود الاختبار.

بتطبيق المعادلة بلغ معامل ثبات الاختبار وفقاً لطريقة كودر - ريتشاردسون (21) يساوي (0,86)، وهو معامل ثبات عال، وهذا يدل على أن اختبار المهارات اللغوية للأطفال يتمتع بثبات جيد.

• الصورة النهائية لاختبار المهارات اللغوية للأطفال:

تألف اختبار المهارات اللغوية للأطفال في صورته النهائية من قسمين هما:

القسم الأول: يتضمن صفحة تعليمات تشتمل على عنوان الاختبار، وبيانات خاصة بالطفل (الاسم - الروضة - الشعبة - الجنس) وعلى وصف الاختبار، وبيان الهدف منه، وعدد بنوده، وطريقة الإجابة عنها، وزمن الإجابة.

القسم الثاني: يحتوي على بنود الاختبار، وهو (144) بنوداً موزعةً بين الاختبارات الفرعية للمهارات اللغوية، وتحدد درجته العظمى بـ (144) درجة، إذ ينال الطفل درجة واحدة لكل إجابة صحيحة كاملة عن أي بند من البنود المتضمنة في الاختبار (الملحق 6/). والجدول الآتي يوضح مواصفات اختبار المهارات اللغوية للأطفال في صورته النهائية.

الجدول (20)

مواصفات اختبار المهارات اللغوية للأطفال في صورته النهائية

المهارات اللغوية	المهارات الفرعية	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة	الخصائص السيكومترية للاختبار
مهارة الاستماع	الاستماع والإنصات	8	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8	معامل الثبات يتراوح بين (0,76) - (0,87) معامل الصعوبة (0,66) معامل التمييز يتراوح بين (0,46) - (0,92) زمن تطبيقه = 90 دقيقة الدرجة العظمى = 144 درجة نوع الأسئلة: اختيار من متعدد، تكملة الفراغات، أسئلة مقالية، توصيل بين الصورة والعبارة المناسبة لها
	توسيع المفردات اللغوية	12	9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 18، 19، 20	
	التمييز السمعي	16	21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36	
	إكمال الجمل	5	37، 38، 39، 40، 41	
	فهم الجمل	10	42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51	
مهارة التهجئة للقراءة	التمييز البصري	7	52، 53، 54، 55، 56، 57، 58	
	فهم الارتباط الحاصل بين الكلام المنطوق والمكتوب	4	59، 60، 61، 62	
	قرائن السياق كإستراتيجية للقراءة	4	63، 64، 65، 66	
	استعمال الارتباطات بين الحروف والأصوات في قراءة كلمات جديدة	11	67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 77	
	تعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة	16	78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86، 87، 88، 89، 90، 91، 92، 93	
	إكساب الطفل القدرة على قراءة جمل بسيطة	4	94، 95، 96، 97	
	إخراج الحروف من مخارجها	4	98، 99، 100، 101	
مهارة التعبير الشفوي	نطق الكلمات	4	102، 103، 104، 105	
	استخدام اللغة العربية الفصيحة المبسطة	9	106، 107، 108، 109، 110، 111، 112، 113، 114	
	تنظيم الأفكار والتعبير عنها	6	115، 116، 117، 118، 119، 120	
	التحدث بصوت معبر عن المواقف والحاجات الشخصية	4	121، 122، 123، 124	
	الطلاقة اللفظية	20	125، 126، 127، 128، 129، 130، 131، 132، 133، 134، 135، 136، 137، 138، 139، 140، 141، 142، 143، 144	
	المجموع الكلي	144	144	

خامساً . التجربة النهائية:

1/5- اختيار العينة من المجتمع الأصلي للبحث:

اختارت الباحثة عينة البحث (في منطقة دمر)، وذلك للأسباب الآتية:

- إبداء إدارة الروضة الرغبة الكاملة في التعاون مع الباحثة لإتمام التجربة، وتقديم التسهيلات اللازمة لذلك.
 - وجود الروضات في منطقة ذات لمستويات اقتصادية واجتماعية مقاربة لأفراد عينة الدراسة.
- والجدول (21) الآتي يبين أعداد معلمات العينة، وأطفال العينة وتوزعهم في الرياض

الجدول (21)

توزع أفراد عينة التجربة النهائية بحسب المجموعة والروضة

عدد الأطفال	الأطفال		المعلومات	الروضة	إستراتيجية التدريس	المجموعة
	ذكور	إناث				
150	86	64	10	قاسيون الأولى (نقابة المعلمين)	الطريقة الاعتيادية	الضابطة
150	91	59	10	أوس صالح		
45	29	16	3	قاسيون الثانية (نقابة المعلمين)	إستراتيجيات التعلّم النشط	التجريبية
120	73	47	8	عبير الطفولة		
90	58	32	6	الكواكب المنيرة		
45	24	21	3	المروج		
600	361	239	40	المجموع		

يظهر من الجدول (21) السابق أن عينة البحث النهائية تكونت من (600) طفلاً، و(40) معلمة روضة، موزعين على مجموعتين دراسيتين؛ إذ ضمت المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية (300) طفلاً وطفلة، بينما ضمت المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط (300) طفلاً وطفلة، وهي عينة مقبولة لإجراء المقارنة ودراسة الفروق، حيث يتحقق التكافؤ الإحصائي بين المجموعات.

2/5- تكافؤ مجموعتي البحث:

يقصد بعملية الضبط تثبيت بعض الخصائص المتعلقة بالموقف البحثي، والتي قد تظهر في أثناء دراسة العلاقة بين المتغير التجريبي والمتغير التابع (ملحم، 2007، 422).

حرصت الباحثة على التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية التي قد تؤثر في المتغير التابع، وهي:

- اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كالموغراف - سميرنوف Kolmogorov-Smirnov):

قامت الباحثة بتوضيح اختبار كالموغراف - سميرنوف للتوزيع الطبيعي قبل تكافؤ مجموعتي البحث. يستخدم هذا الاختبار لمعرفة ما إذا كانت البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي أم لا، حيث تختبر الفرضية الصفرية القائلة بأن: "العينة المسحوبة من المجتمع تتبع بياناتها التوزيع الطبيعي"، مقابل الفرضية البديلة القائلة بأن: "العينة المسحوبة من المجتمع لا تتبع بياناتها التوزيع الطبيعي".

فإذا كانت القيمة الاحتمالية (sig) أقل من مستوى الدلالة (α) الذي تحدده الباحثة أو تساويه فإننا نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة والعكس صحيح (سليمان، 2007، ص82).

وبوضح الجدولان الآتيان نتائج استخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov لكل من بطاقة الملاحظة للمعلمات، واختبار المهارات اللغوية للأطفال، ولمعرفة فيما إذا كانت البيانات تخضع للتوزيع الطبيعي.

الجدول (22) اختبار التوزيع الطبيعي لدرجات بطاقة الملاحظة (اختبار كالموغراف - سميرنوف

:(Kolmogorov-Smirnov)

الرقم	مهارات التعلم النشط	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	القرار
1	التخطيط	1.185	0.312	غير دالة
2	تحليل المحتوى	1.430	0.550	غير دالة
3	التهيئة للنشاط	1.611	0.153	غير دالة
4	تنفيذ النشاط	1.186	0.113	غير دالة
5	غلق النشاط وتقويمه	1.664	0.216	غير دالة

والملاحظ من الجدول (22) أن القيم الاحتمالية لإستراتيجيات التعلم النشط جميعها هي أعلى من 0.05، وهي بذلك تدل على التوزيع الطبيعي.

الجدول (23) اختبار التوزيع الطبيعي لاختبار التعلم النشط (اختبار كولمغوروف - سمرنوف
:(Kolmogorov-Smirnov

الرقم	الاختبار	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	القرار
1	اختبار التعلم النشط للمعلمات	1.227	0.317	غير دالة

والملاحظ من الجدول (23) أن القيم الاحتمالية لاختبار التعلم النشط هي أعلى من 0.05، وهي بذلك تدل على التوزيع الطبيعي.

الجدول (24) اختبار التوزيع الطبيعي لاختبار المهارات اللغوية للأطفال (اختبار كالموغراف -
سميرنوف Kolmogorov-Smirnov):

الرقم	المهارات اللغوية للأطفال	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	القرار
1	الاستماع والإنصات	1.439	0.833	غير دالة
2	توسيع المفردات اللغوية	1.241	0.421	غير دالة
3	التمييز السمعي	1.770	0.649	غير دالة
4	إكمال الجمل	1.569	0.612	غير دالة
5	فهم الجمل	1.325	0.329	غير دالة
6	التمييز البصري	1.732	0.441	غير دالة
7	فهم الارتباط بين الكلام المنطوق والمكتوب	1.879	0.762	غير دالة
8	قرائن السياق كإستراتيجية للقراءة	1.982	0.524	غير دالة
9	استعمال الارتباطات بين الحروف والأصوات	1.183	0.233	غير دالة
10	تعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة	1.664	0.178	غير دالة
11	القدرة على قراءة جمل بسيطة	1.631	0.329	غير دالة

12	إخراج الحروف من مخارجها	1.693	0.681	غير دالة
13	نطق الكلمات	1.554	0.292	غير دالة
14	استخدام اللغة العربية الفصحى	1.339	0.212	غير دالة
15	تنظيم الأفكار والتعبير عنها	1.877	0.119	غير دالة
16	التحدث بصوت معبر عن المواقف	1.822	0.864	غير دالة
17	الطلاقة اللفظية	1.547	0.257	غير دالة

وبالملاحظ من الجدول (24) أن القيم الاحتمالية لجميع المهارات اللغوية للأطفال هي أعلى من 0.05، وبالتالي هي تدل على التوزيع الطبيعي.

● بطاقة ملاحظة إستراتيجيات التعلم النشط للمعلمات:

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامترى، والجدول (25) يوضح دلالة الفروق على بين متوسط درجات المعلمات.

الجدول (25) نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين درجات معلمات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة:

مهارات التعلم النشط	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارة التخطيط	ضابطة	20	86.632	917.448	142.00	2.823	0.239	غير دالة
	تجريبية	20	93.012	538.178				
مهارة تحليل المحتوى	ضابطة	20	73.299	753.511	137.486	3.826	0.742	غير دالة
	تجريبية	20	79.518	762.227				
مهارة التهيئة للنشاط	ضابطة	20	74.499	980.311	139.471	3.682	0.334	غير دالة
	تجريبية	20	76.038	430.507				
مهارة تنفيذ النشاط	ضابطة	20	79.122	485.058	141.498	3.588	0.976	غير دالة
	تجريبية	20	82.452	154.738				
مهارة غلق النشاط وتقويمه	ضابطة	20	71.646	630.094	134.000	4.191	0.371	غير دالة
	تجريبية	20	73.484	584.286				
الدرجة الكلية	ضابطة	20	126.479	409.531	136.318	3.976	0.612	غير دالة
	تجريبية	20	153.739	555.835				

نلاحظ من الجدول (25) أنَّ القيمة الاحتمالية بلغت (0.612) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) في الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة إستراتيجيات التعلُّم النشط، وجميعها غير دالة إحصائياً، وعليه تُقبل الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين درجات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة إستراتيجيات التعلم النشط (في كل مهارة من المهارات الفرعية) يُعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم. وهذا يعني تكافؤها بالنسبة إلى التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة لإستراتيجيات التعلُّم النشط.

● اختبار التعلُّم النشط للمعلمات:

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبَت دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التعلُّم النشط للمعلمات، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney U، والجدول (26) يوضح دلالة الفروق بين درجات المعلمات.

الجدول (26) نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney U لدلالة الفروق بين متوسط درجات

معلمات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التعلم النشط

اختبار التعلُّم النشط	متغير المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	20	138.769	341.339	155.975	7.669	0.838	غير دالة
	تجريبية	20	149.372	476.316				

نلاحظ من الجدول (26) أنَّ القيمة الاحتمالية بلغت (0.838)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) في الدرجة الكلية لاختبار التعلُّم النشط للمعلمات، وعليه تُقبل الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين درجات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التعلُّم النشط للمعلمات يُعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم. وهذا يعني تكافؤها بالنسبة إلى التطبيق القبلي لاختبار التعلُّم النشط للمعلمات.

● متغير اختبار المهارات اللغوية للأطفال.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبَت دلالة الفروق بين متوسط درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المهارات اللغوية للأطفال، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت (t-test) وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (27) نتائج اختبارات ستيوندت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار المهارات اللغوية للأطفال

اختبار المهارات اللغوية	متغير المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الاستماع والإنصات	ضابطة	300	5.47	0.897	598	0.716	0.655	غير دالة
	تجريبية	300	5.82	0.659				
توسيع المفردات اللغوية	ضابطة	300	7.21	1.704	598	0.342	0.871	غير دالة
	تجريبية	300	7.33	1.872				
التمييز السمعي	ضابطة	300	9.86	2.239	598	0.120	0.942	غير دالة
	تجريبية	300	9.98	2.561				
إكمال الجمل	ضابطة	300	4.36	1.212	598	0.118	0.909	غير دالة
	تجريبية	300	4.44	1.180				
فهم الجمل	ضابطة	300	6.57	1.653	598	1.147	0.239	غير دالة
	تجريبية	300	6.61	1.539				
الدرجة الكلية لمهارة الاستماع	ضابطة	300	36.29	4.740	598	0.982	0.838	غير دالة
	تجريبية	300	38.12	4.328				
التمييز البصري	ضابطة	300	5.09	1.980	598	0.183	0.934	غير دالة
	تجريبية	300	5.27	1.567				
فهم الارتباط الحاصل بين الكلام المنطوق والمكتوب	ضابطة	300	3.55	1.302	598	0.433	0.681	غير دالة
	تجريبية	300	3.83	1.339				
قرائن السياق كاستراتيجية للقراءة	ضابطة	300	3.56	0.238	598	0.901	0.452	غير دالة
	تجريبية	300	3.59	0.198				
استعمال الارتباطات بين الحروف والأصوات	ضابطة	300	7.11	1.748	598	0.432	0.709	غير دالة
	تجريبية	300	7.32	1.842				
تعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة	ضابطة	300	9.22	1.907	598	0.136	0.971	غير دالة
	تجريبية	300	9.28	1.928				
القدرة على قراءة	ضابطة	300	2.74	0.451	598	0.365	0.812	غير دالة

				0.612	2.85	300	تجريبية	جمل بسيطة
غير دالة	0.658	0.176	598	4.870	29.16	300	ضابطة	الدرجة الكلية لمهارة التهيئة للقرأة
				4.637	31.08	300	تجريبية	
غير دالة	0.348	0.613	598	0.819	3.76	300	ضابطة	إخراج الحروف من مخرجها
				0.850	3.78	300	تجريبية	
غير دالة	0.862	0.459	598	0.896	4.07	300	ضابطة	نطق الكلمات
				1.001	4.12	300	تجريبية	
غير دالة	0.792	0.214	598	1.191	6.34	300	ضابطة	استخدام اللغة العربية الفصيحة
				1.332	7.82	300	تجريبية	
غير دالة	0.864	0.178	598	0.958	8.49	300	ضابطة	تنظيم الأفكار والتعبير عنها
				0.948	9.27	300	تجريبية	
غير دالة	0.945	0.740	598	0.243	4.88	300	ضابطة	التحدث بصوت معبر عن المواقف
				0.186	4.96	300	تجريبية	
غير دالة	0.834	0.210	598	2.238	10.75	300	ضابطة	الطلاقة اللفظية
				2.104	10.88	300	تجريبية	
غير دالة	0.426	0.438	598	5.194	29.89	300	ضابطة	الدرجة الكلية لمهارة التعبير الشفوي
				5.608	30.34	300	تجريبية	
غير دالة	0.947	0.152	598	12.649	78.29	300	ضابطة	الدرجة الكلية للاختبار
				13.731	79.41	300	تجريبية	

نلاحظ من الجدول (27) أنَّ قيم (ت) بلغت (0.152)، والقيمة الاحتمالية بلغت (0.947) في الدرجة الكلية لاختبار المهارات اللغوية للأطفال، وهي غير دالة إحصائياً عند درجة الحرية (598)؛ وعليه نَقبل الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار المهارات اللغوية للأطفال يُعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم. وهذا يعني تكافؤها بالنسبة إلى التطبيق القبلي لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

• العمر الزمني للأطفال:

اطلعت الباحثة على سجلات إدارة رياض التجربة لرصد أعمار أطفال المجموعتين ثم حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأعمار المجموعتين، واستخدمت اختبار ت ستيودنت

لتعرف دلالة الفروق بين متوسط أعمار الأطفال تبعاً لمتغيري المجموعة، والجدول الآتي يوضح النتائج:

الجدول (28)

نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين أطفال مجموعتي البحث وفق متغير العمر

المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المجموعة الضابطة	300	7,96	2,118	598	0,480	0,823	غير دالة
المجموعة التجريبية	300	7,99	2,328				

يظهر من خلال الجدول (28) بأن قيمة ت = (0,480) عند درجة الحرية = (598)، والقيمة الاحتمالية (0,823)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05). وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث وفق متغير العمر الزمني، وهذا يعني تكافؤها بالنسبة إلى متغير العمر الزمني، ويضمن عدم تأثيره في نتائج البحث.

3/5- ضبط المتغيرات غير التجريبية:

يهدف هذا الإجراء إلى عزل المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع ولذلك قامت الباحثة بضبط كل من المتغيرات الآتية:

- العامل الاجتماعي والاقتصادي: حرصت الباحثة على اختيار عينة البحث من منطقة واحدة؛ لأنها تقلل من تأثير عامل المستوى الاقتصادي والاجتماعي لأفراد عينة البحث.
- المادة العلمية: وهي موحدة لمجموعي البحث، وتتمثل في الخبرات التعليمية المقررة على أطفال الفئة الثالثة لمرحلة رياض الأطفال، درست في الفترة الزمنية ذاتها ضمن الجدول المدرسي للمعلمة المقترحة من وزارة التربية.
- العوامل المادية والفيزيائية في بيئة التجربة: لقد تشابهت شعب الروضات في كثير من الظروف الفيزيائية المحيطة التي قد تؤثر في التجربة من حيث تَوَفُّر التهوية الجيدة، والتدفئة، والإضاءة، والمقاعد المريحة في غرف النشاط في الرياض.

سادساً . إجراءات تطبيق التجربة النهائية:

سارت إجراءات تطبيق التجربة النهائية للبحث وفقاً للخطوات الآتية:

- الحصول على إذن المشرفة، للبدء بالتطبيق بعد إعداد أدوات البحث.
- زيارة رياض (أوس صالح، قاسيون الأولى /عينة ضابطة/، عبير الطفولة، الكواكب المنيرة، قاسيون الثانية، المروج/ عينة تجريبية/؛ لتطبيق التجربة النهائية للبرنامج التدريبي للمعلمات، ولقاء مديرات الرياض وتسليمهن نسخة من موافقة وزارة التربية على تطبيق البحث (الملحق 8/) وتوضيح الهدف من البحث، وإجراءات تطبيقه، ومواعيد ذلك، وما يلزم من تسهيلات.
- تطبيق أدوات البحث (التطبيق الأساسي):

طبقت الباحثة أدوات البحث، وساعدتها في ذلك مديرة روضة الكواكب المنيرة (السيدة تغريد زودة: وهي حاصلة على درجة الماجستير في رياض الأطفال) وذلك خلال الفترة الممتدة من (2017/1/29) وحتى (2017/5/11). ويوضح الجدول رقم (29) تاريخ تطبيق أدوات البحث.

الجدول رقم (29) تاريخ تطبيق أدوات البحث

المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
أداة البحث	اليوم والتاريخ	أداة البحث	اليوم والتاريخ
بطاقة الملاحظة	الإثنين 2017/2/6	بطاقة الملاحظة	الأحد 2017/1/29
	الثلاثاء 2017/2/7		الاثنين 2017/1/30
	الأربعاء 2017/2/8		الثلاثاء 2017/1/31
	الخميس 2017/2/9		الأربعاء 2017/2/1
	الأحد 2017/2/12		الخميس 2017/2/2
	-		الأحد 2017/2/5
	المجموع: 5 أيام		المجموع: 6 أيام
اختبار المهارات اللغوية للأطفال قبلي. وطُبّق في الأيام ذاتها التي طُبّقت فيها بطاقة الملاحظة	الإثنين 2017/2/6	اختبار المهارات اللغوية للأطفال قبلي	الاثنين 2017/2/13
	الثلاثاء 2017/2/7		الثلاثاء 2017/2/14
	الأربعاء 2017/2/8		الأربعاء 2017/2/15
	الخميس 2017/2/9		الخميس 2017/2/16

على معلمات العينة الضابطة.	الأحد 2017/2/12		
	المجموع: 5 أيام		المجموع: 4 أيام
اختبار التعلم النشط للمعلمات قبلي (اليوم الأول من تطبيق بطاقة الملاحظة في كل من روضتي أوس صالح وقاسيون الأولى)	الاثنين 2017/2/6 الأربعاء 2017/2/8	اختبار التعلم النشط للمعلمات قبلي (اليوم الأول من البرنامج التدريبي)	الأحد 2017/2/19
	المجموع: يومان		المجموع: يوم واحد
-	-	البرنامج التدريبي للمعلمات	يبدأ الأحد 2017/2/19 ينتهي الخميس 2017/3/30 ثلاثة أيام في الأسبوع (الأحد، الاثنين، الخميس) باستثناء أيام العطل الرسمية إذ تم التعويض في أيام أخرى.
بطاقة الملاحظة بعدي مباشر	الثلاثاء 2017/2/28	بطاقة الملاحظة بعدي مباشر	الثلاثاء 2017/3/14
	الأربعاء 2017/3/1		الأربعاء 2017/3/22
	الثلاثاء 2017/3/7		الثلاثاء 2017/3/28
	الأربعاء 2017/3/8		الأربعاء 2017/3/29
	-		الأحد 2017/4/2
	-		الاثنين 2017/4/3
	-		الثلاثاء 2017/4/4
	-		الأربعاء 2017/4/5
	-		الخميس 2017/4/6
	المجموع: 4 أيام		المجموع: 9 أيام
اختبار المهارات اللغوية للأطفال بعدي مباشر	الثلاثاء 2017/4/18	اختبار المهارات اللغوية للأطفال بعدي مباشر	الأحد 2017/4/9
	الأربعاء 2017/4/19		الاثنين 2017/4/10
	الخميس 2017/4/20		الثلاثاء 2017/4/11

	الأحد 2017/4/23		الأربعاء 2017/4/12
	الاثنين 2017/4/24		الخميس 2017/4/13
	المجموع: 5 أيام		المجموع: 5 أيام
اختبار التعلم النشط للمعلمات بعدي مباشر (روضتا أوس صالح وقاسيون الأولى)	الثلاثاء 2017/2/28	اختبار التعلم النشط للمعلمات بعدي مباشر (آخر يوم في البرنامج التدريبي)	الخميس 2017/3/30
	الثلاثاء 2017/3/7		
بطاقة الملاحظة بعدي مؤجل	لا يوجد	بطاقة الملاحظة بعدي مؤجل + اختبار التعلم النشط للمعلمات بعدي مؤجل.	الأحد 2017/4/23
			الاثنين 2017/4/24
			الثلاثاء 2017/4/25
			الأربعاء 2017/4/26
			الخميس 2017/4/27
-	-		المجموع: 5 أيام
اختبار المهارات اللغوية للأطفال (بعدي مؤجل)	لا يوجد	اختبار المهارات اللغوية للأطفال (بعدي مؤجل)	الأحد 2017/5/7
			الاثنين 2017/5/8
			الثلاثاء 2017/5/9
			الأربعاء 2017/5/10
			الخميس 2017/5/11
-	-		المجموع: 5 أيام

- التطبيق القبلي والبعدي والبعدي المؤجل لاختبار المهارات اللغوية للأطفال، إذ طُبِّقَ الاختبار على ثلاث مراحل تتناول كل مرحلة مهارة واحدة فقط من المهارات اللغوية الأساسية .
- تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي على مدار (18) يوماً تدريبياً، بمعدل ثلاث أيام تدريبية أسبوعياً، ويتضمن اليوم تدريبي جلستان، وعليه فقد بلغ مجموع الجلسات (36) جلسة تدريبية متضمنة التعارف وكسر الجليد، وتطبيق الاختبار القبلي والبعدي.

- التطبيق البعدي المؤجل لاختبار التعلم النشط للمعلمات بتاريخ (2017/4/23)، بفواصل زمني مدته 23 يوماً عن التطبيق البعدي المباشر.
- التطبيق البعدي المؤجل لبطاقة الملاحظة على المعلمات بتاريخ (23 وحتى 27 /4/ 2017)، بفواصل زمني مدته 17 يوماً عن آخر يوم في تطبيق بطاقة الملاحظة البعدي المباشر على المعلمات.
- التطبيق البعدي المؤجل لاختبار المهارات اللغوية للأطفال بتاريخ (7 وحتى 11/5/2017)، بفواصل زمني مدته 24 يوماً عن آخر يوم في تطبيق الاختبار البعدي المباشر على الأطفال.
- تصحيح الاختبارات، وتفرغ الإجابات، ورصد النتائج، وتحليلها، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (spss) الإحصائي.

سابعاً: المعاملات الإحصائية المستخدمة في استخلاص نتائج البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياتها، أجرت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية:

. مربع إيتا (Eta Squared) ومعيار كوهين لحجم الأثر (d) (Cohen's STandard):

لقياس حجم الأثر في المقارنات بين متوسطات درجات كل مجموعة في الاختبارين القبلي والبعدي، وفي المقارنات البعدية المتعددة في الاختبارات البعدية، وتحسب قيمتا مربع إيتا ومربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل بالمعادلة الآتية ذاتها:

$$\eta^2 = (r_{pb})^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

التي تكون فيها $n^2 =$ مربع إيتا و $(r_{pb})^2 =$ مربع معامل الارتباط الثنائي الأصيل و $t^2 =$ مربع قيمة (ت) و $df =$ درجة الحرية وبحسب حجم أثر كوهين (d) بدلالة مربع إيتا بالمعادلة الآتية:

$$d = 2 \sqrt{\frac{\eta^2}{1 - \eta^2}}$$

والجدول الآتي يوضح مستويات حجم الأثر بخصوص كل مقياس من مقاييس حجم الأثر:

جدول (30) معيار كوهين Cohen's Standard لحجم الأثر

تقدير حجم الأثر	$(r_{pb})^2 = (\eta^2)$	مقدار حجم أثر كوهين (d)
أثر صغير (Effet Petit)	$(r_{pb})^2 = (\eta^2)$	حجم الأثر (d) (0,50)
أثر متوسط (Effet Moyen)	$(r_{pb})^2 = (\eta^2) \geq (0,059)$	$(0,50) \leq$ حجم الأثر (d) (0,80)
أثر كبير (Effet Grand)	$(r_{pb})^2 = (\eta^2) \geq (0,138)$	$(0,80) \leq$ حجم الأثر (d)

. معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient):

إن قياس نوع العلاقة ومقدارها بين المتغيرات يدعى الارتباط، والذي يمكننا من التنبؤ بظاهرة أو موقف ما من خلال ما يعرف بعملية الانحدار، ولا شك أن الارتباط والانحدار وجهان يكمل بعضهما بعضاً، فلن يكون التنبؤ دقيقاً إذا معنى إلا إذا كان معامل الارتباط قوياً، والعكس صحيح، ويقاس الارتباط بين متغيرين بمؤشر كمي هو معامل الارتباط، الذي يفيد في تحديد قوة الارتباط بين المتغيرين، وفي تحديد اتجاه العلاقة بين المتغيرين، كما يساعد في عملية التنبؤ خاصة عندما يكون كبيراً أو قريباً من الواحد الصحيح. وقد استخدم معامل ارتباط بيرسون (معامل الارتباط الخطي البسيط)؛ لقياس العلاقة بين متغيري: (إستراتيجيات التعلم النشط للمعلمات، والمهارات اللغوية للأطفال)، وتتراوح قيمته بين (-1) و(1+)، وكلما اقترب معامل الارتباط من (-1) و(1+) كانت درجة العلاقة قوية، وتشير الإشارة إلى اتجاه العلاقة بين المتغيرات، إذ تنبئ الإشارة الموجبة لمعامل الارتباط بوجود علاقة موجبة أو طردية، بينما تُعلمنا الإشارة السالبة بوجود علاقة سالبة أو عكسية، والعلاقة الموجبة تعني أن المتغيرين يسيران بنفس الاتجاه، أي أن الزيادة في متغير تقابلها زيادة في المتغير الآخر، وانخفاضها في متغير يقابلها انخفاض في المتغير الآخر. أما العلاقة السالبة فتعني أن المتغيرين يسيران باتجاهين متضادين، فزيادة الدرجات على أحد المتغيرين يقابلها انخفاض في المتغير الآخر، والعكس صحيح.

. اختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين (Paired-samples t-test): استُخدم لمقارنة متوسطات درجات أطفال المجموعة الواحدة في الاختبار التحصيلي، أو اختبار المهارات اللغوية للأطفال قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيقه (قبلياً وبعدياً).

. استخدمت معادلة كودر - ريتشاردسون 21.

. النسبة المئوية.

. المتوسط الحسابي.

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

. مقدمة:

تضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج أدوات البحث وذلك بالإجابة عن أسئلتها، واختبار صحة فرضياتها - بعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة- وقد عُرِضت هذه النتائج التي توصل إليها البحث في محورين: تناول المحور الأول النتائج المتعلقة بأسئلة البحث ومناقشتها وتفسيرها، بينما عالج المحور الثاني النتائج المتعلقة بفرضيات البحث ومناقشتها وتفسيرها.

أولاً . نتائج أسئلة البحث ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال (1): ما فاعلية البرنامج التدريبي المصمم لإكساب معلّّات رياض الأطفال إستراتيجيات التعلّم النشط؟ استخدمت الباحثة للإجابة عن هذا السؤال في التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح قانون بلاك (Black) للكسب المعدّل، إذ حدّد بلاك الحد الأدنى لقبول نسبة الكسب وعدّها فعّالة إذا بلغت النسبة ما بين الواحد الصحيح وبين الاثنين (1-2) وذلك وفق المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الكسب المعدّل} = \frac{\text{م}^1 - \text{م}^2}{\text{ع}} + \frac{\text{م}^1 - \text{م}^2}{\text{ع} - \text{م}^1} \quad \text{حيث إن:}$$

م^1 : متوسط درجات التطبيق القبلي.

م^2 : متوسط درجات التطبيق البعدي.

ع : الدرجة العظمى لأداء المقياس المطبّق (Black, 1992, 20).

وبين الجدول (31) نسبة الكسب المعدّل لمعلّّات رياض الأطفال نتيجة اتباعهنّ البرنامج التدريبي وفق قانون بلاك للكسب المعدّل.

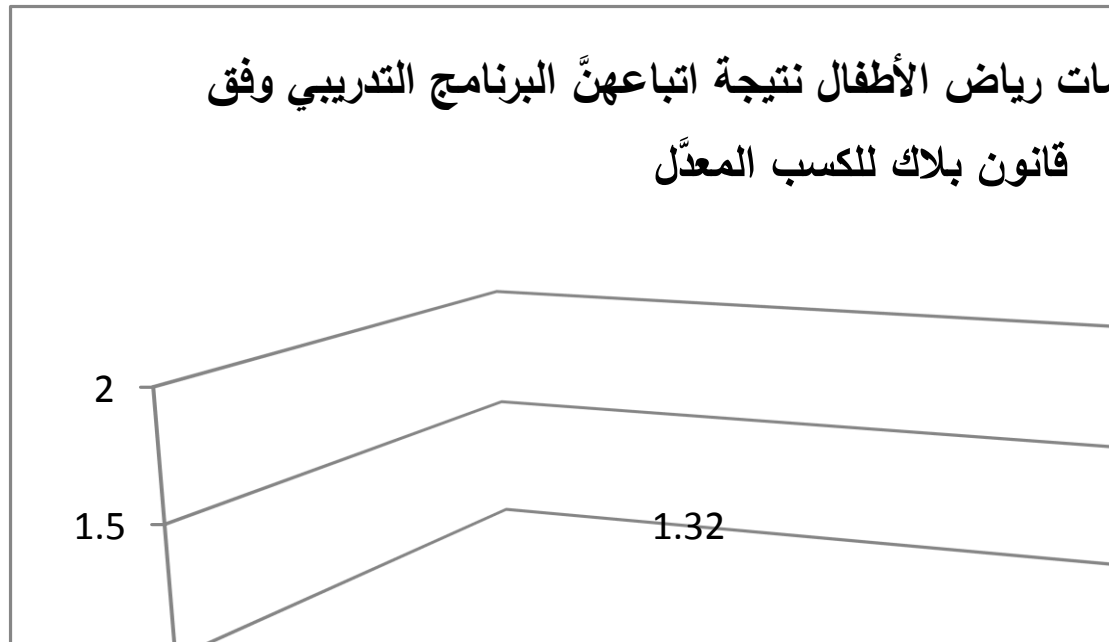
الجدول (31) نسبة الكسب المعدّل لمعلّّات رياض الأطفال نتيجة اتباعهنّ البرنامج التدريبي وفق قانون بلاك

للكسب المعدّل

أداة القياس	متوسط درجات التطبيق القبلي	متوسط درجات التطبيق البعدي	الدرجة العظمى لأداة القياس	نسبة الكسب المعدّل	الفاعلية
اختبار التعلّم النشط للمعلّّات	23.25	29.34	60	1.32	59.5%

يتضح من الجدول (21) أنَّ البرنامج التدريبي المقترح المصمَّم وفق إستراتيجيات التعلُّم النشط يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية إستراتيجيات التعلُّم النشط لدى معلمات رياض الأطفال، إذ بلغت نسبة الكسب المعدَّل وفق قانون بلاك (1.32) في اختبار التعلُّم النشط، وهي نسبة تفوق الحد الأدنى الذي حدَّده بلاك للفاعلية وهو ما بين (1-2).

والشكل الآتي يوضح نسبة الكسب المعدَّل لمعلمات رياض الأطفال نتيجة اتباعهنَّ البرنامج التدريبي وفق قانون بلاك للكسب المعدَّل:



الشكل (1) نسبة الكسب المعدَّل لمعلمات رياض الأطفال نتيجة اتباعهنَّ البرنامج التدريبي وفق قانون بلاك للكسب المعدَّل

ويتضح في ضوء النتائج السابقة لنسبة الكسب المعدَّل وفق قانون بلاك أنَّ البرنامج التدريبي المقترح وفق إستراتيجيات التعلُّم النشط لتنمية إستراتيجيات التعلُّم النشط للمعلمات يتصف بالفاعلية والنجاح في تطوير أداء معلمات رياض الأطفال.

ويشير مستوى الإتقان الذي حققته معلمات رياض الأطفال على فاعلية عالية للبرنامج التدريبي المقترح وفق إستراتيجية التعلُّم النشط في تنمية مهارات المعلمات في التعلُّم النشط، وتعود هذه النتيجة إلى تطلع المعلمات (المتدربات) ورغبتهم الكبيرة في تطوير ذواتهن من أجل اكتساب خبرات جديدة، وهذا انعكس على نتائجهن في الاختبار مما يؤكد إتقانهن المعلومات إتقاناً جيداً؛ وهذه النتيجة تتفق مع دراسة تاب (Taber, 1996) والتي هدفت إلى دراسة برنامج تدريبي للمعلمين للتأكد من مدى تأثيره نتيجة مشاركة هؤلاء المعلمين فيه، كي يصبحوا مدربين مؤهلين ونشيطين، ولا سيما في مجال التدريس وإجراءات التقويم، وبالتحديد عند تدريب المعلمين؛ وقد تبين أن المعلمين الذين يمتلكون مهارات التعلُّم النشط وخبراته أصبحوا أكثر فاعلية في التدريس داخل حجرة الصف مع المتعلمين من مختلف المستويات.

يضاف إلى ذلك إن للتعليم النشط غاية أساسية تتمثل في اكتساب المتعلمين المعارف والمهارات بأسلوب نشط، إذ برزت مشاركة المعلمات (المتدربات) الفعالة في استنتاج المادة العلمية بطريقة مشوقة، فقد كنَّ خلال تطبيق جلسات البرنامج مشتركات ومشاركات في المهارات التي قادتتهنَّ إلى اكتساب المعارف والمهارات والخبرات والطرائق بعيداً عن الحفظ والتلقين، وعن الاقتصار على الاستقبال السلبي للمعلومات اللفظية والمرئية، بل كنَّ في أثناء الجلسات يستقبلن المعلومات ويشاركنها ويتشاورنَّ بها، ويفكرن في مدى فاعليتها على أرض الواقع (في غرفة النشاط مع الأطفال) ويبتكرن كل ما يحسن بيئة التعلم وإغنائها بالوسائل والأدوات، وتتفق النتيجة الحالية مع دراسة كل من (فورة، 2006)، و(الروساء، 2007)، و(حسن المالكي، 2010)، ودراسة (بنا، 2016)، و(الحسن، 2017)، وقد أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج التدريبي في تحسن أداء معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبية سواء على الاختبار التحصيلي أو على بطاقة الملاحظة، وذلك من خلال مقارنة نتائجهن قبل تطبيق البرنامج وبعده، وكذلك مقارنة نتائج معلمات المجموعة الضابطة.

كما انعكست آثار البرنامج على مهارات المعلمات وأدائهن وقدرتهن على تطبيق محتواه مع أطفال الروضة، أي أن البرنامج قد حقق الغرض الذي أُعد من أجله؛ إذ لمست المعلمات (المتدربات) أن غرفة النشاط المشجعة على التعلم النشط تؤدي إلى زيادة التفاعل - بهدف التعليم وليس مجرد فرض النظام - بين المعلمة والطفل من جهة، وبين الأطفال أنفسهم من جهة ثانية، وإلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو الخبرات المعطاة (الخبرات اللغوية) فالطفل عند اعتماده على نفسه في تحصيل المعلومات يكون بقاء أثر التعلم لديه أكثر ولمدة أطول. ولقد أيقنت المعلمات (المتدربات) أن المهارات اللغوية تنبثق من خبرات كثيرة ناجحة وممتعة مع اللغة، شفوية وكتابية، وطبقاً للبحوث فإن اللغة تتطور على أحسن وضع عن طريق سياق ذي معنى في بيئة مدعمة منتظمة خلال المجالات المختلفة للأنشطة (أنشطة الاستماع، الأنشطة الفنية والحركية....). فالأطفال لا يتعلمون عن طريق سلسلة خطوات متتابعة، ولكنهم يتعلمون من خلال المواقف التدريسية المختلفة باستخدام إستراتيجيات مناسبة لتكوين الاستعداد للتعلم وهذا يُظهر الأثر الإيجابي للتعلم النشط في العملية التعليمية التعليمية.

وانطلاقاً مما سبق يمكن القول: إن أهم ما يميز استخدام التعلم النشط داخل غرفة النشاط هو الأثر الذي يتركه في جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية من طفل ومعلمة وبيئة التعلم والمنهاج....، وقد حسنَّ البرنامج من أداء المعلمات (المتدربات) وطوّر مهاراتهن، الأمر الذي انعكس إيجاباً على تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة (عينة البحث). وهذا يتفق مع دراسات (الطيب، 2009)، و(منصور، 2011)، و(الهرباوي، 2013)، وكذلك دراسة (الغلبان، 2014).

السؤال (2): ما فاعلية إستراتيجية التعلم النشط في تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، التعبير الشفوي) والتهيئة للقراءة لدى أطفال الروضة.

بعد أن تدربت المعلمات على إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الدراسة الحالية، فمن بتنمية المهارات اللغوية لأطفالهن استناداً إلى تلك الإستراتيجيات، وذلك وفق الأنشطة المعدة مسبقاً في البرنامج لهذا الغرض، وتم ذلك بحضور الباحثة ومساعدتها في يومي (الثلاثاء والأربعاء) من كل أسبوع خلال الفصل الدراسي الثاني حيث

كانت المعلمات تمارسن واجباتهن التدريسية المعتادة في الروضة، مع الإشارة إلى أن المعلمات قد تدرين على هذه الأنشطة خلال جلسات البرنامج التدريبي - التي كانت تعقد في أيام (الأحد والاثنين والخميس) - إضافة إلى أنشطة أخرى قمن بتصميمها بأنفسهن وبإشراف الباحثة.

وعليه يمكن القول إنَّ البرنامج التدريبي المقترح المصمَّم وفق إستراتيجيات التعلُّم النشط يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية المهارات اللغوية (الاستماع، التعبير الشفوي) والتهيئة للقراءة، لدى أطفال الروضة.

فعند استخدام **أنموذج التعلم معاً** لم يكن التعاون بين الأطفال مجرد جلوسهم بجانب بعضهم بعضاً، بل هو مشاركة حقيقية لإنجاز العمل المكلفين به، ضمن مجموعة أطفال مختلفي المستويات والقدرات، يتعلمون من بعضهم بعضاً، من خلال ممارستهم لأنشطة تعليمية متنوعة، لتحسين مهاراتهم وفهمهم للموضوع المراد تعلمه، وكل عضو (طفل) في الفريق ليس مسؤولاً عما يجب أن يتعلمه فحسب، وإنما عليه أن يُساعد زملاءه في المجموعة، فأطفال كل مجموعة يعملون في جو من الإنجاز وتنمية المهارات والمتعة في أثناء التعلُّم، وبرز ذلك في الدراسة الحالية عند تنمية مهارة (الطلاقة اللفظية بوصفها مهارة فرعية من مهارة التعبير الشفوي)، وقد كان لاستخدام هذه الإستراتيجية الأثر الجيد في نتائج الأطفال على الاختبار التحصيلي للمهارات اللغوية واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: (بنا: 2016، جوردن وميتيس JOrdan, Metais: 1997، القاضي: 2012، الغلبان: 2014).

أما عند استخدام **إستراتيجية فكر - زوج - شارك** فقد ساعدت هذه الإستراتيجية الأطفال على التفكير في السؤال المطروح أمامهم، والمشاركة بفاعلية في إيجاد استخدامات مناسبة له بالتعاون مع بقية الأطفال. هذا ما جعل المعلومات منظمة ومتسلسلة. هذا التنظيم والتسلسل كان له الأثر البالغ في استيعاب المعلومات وفهمها وتذكرها، وكل ذلك يتم في بيئة تعلم تعاونية، يترسخ فيها مفهوم التعاون بين الأطفال، بيئة خالية من الخوف والخلج. فعند توظيفها في تنمية (مهارة الاستماع: توسيع المفردات اللغوية أي زيادة الحصيلة اللغوية لدى الطفل) أثبتت فاعليتها، وظهر ذلك بتحسّن أداء الأطفال على الاختبار التحصيلي المُعد لهذا الغرض واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (جودمان Goodman: 2010، القاضي: 2012، افريليانتي Afrilianti 2014، لستياني Listiani 2014، الديب: 2015، رخا: 2016)

أما فيما يتعلق بـ **إستراتيجية عظم السمك** فقد عملت على تحقيق تعلُّم فعّال في بيئة مناسبة، بيئة انهمك الأطفال فيها شخصياً في عملية بناء أو اختبار أو تطبيق، وأصبح الطفل فيها مشاركاً فعالاً في العملية التعليمية؛ فلم يكتفِ بالإصغاء والمراقبة عند تقديم الخبرة أو المعلومة بل أصبح يفكر في المعلومات، ويضعها في مكانها الملائم. وبيئة التعلُّم الفعّال هذه هي التي شجعت الأطفال على المشاركة، ولا ننسى دور الرسوم (عظم السمكة) الذي تم تشكيله على أرضية غرفة النشاط بواسطة الأشرطة اللاصقة الملونة التي قدمت تقسيماً بصرياً للأحرف المتشابهة في الشكل، كما أعطت فرصة لإجراء مقارنات بينها من حيث الشكل، واللفظ، والصوت، وعدد النقاط

الموجودة في كل حرف ومكانها، هذا كله أدى إلى تثبيت المعلومات في ذهن الأطفال، وبرز ذلك من خلال استخدامها في تنمية مهارة (التهيئة للقراءة: تمييز شكل الحروف المتشابهة، وتمييز أصواتها، لاستخدامها في قراءة الكلمات، وكان لاستخدام هذه الإستراتيجية الأثر الجيد في نتائج الأطفال على الاختبار التحصيلي للمهارات اللغوية واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: (الدبسي: 2012، الطيطي: 2014).

أما فيما يتعلق بإستراتيجية المفاهيم الكرتونية المستخدمة في الدراسة الحالية فقد برزت كإستراتيجية سهلة الاستخدام بأدوات متوفرة ومتاحة وجاهزة دوماً، عملت على إثارة اهتمام الأطفال وتشوقهم مما زاد من دافعيتهم نحو التعلم، إضافة إلى تهيئتها جواً حيوياً فعّالاً في غرفة النشاط، يسهم في تحقيق الأهداف الموضوعة. وساعدت في تبسيط المعلومات وتوضيحها، وإيصالها إلى الأطفال، بعد إدراكهم لها إدراكاً مقارباً وإن اختلفت المستويات - ومراعاتها الفروق الفردية؛ ولذلك فالمعلومات تبقى حية، وذات صورة واضحة في ذهن الطفل، يستطيع استخدامها عندما تدعو الحاجة إليها. وكان لاستخدام هذه الإستراتيجية الأثر الجيد في نتائج الأطفال على الاختبار التحصيلي للمهارات اللغوية واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: (قربان: 2012، كابابينار Kabapinar : 2005، ماثيو Mathew : 2010، هوجي Hooji : 2013، البلوي: 2016، أبو حوار: 2017).

كما استخدمت الدراسة الحالية إستراتيجية العصف الذهني بصورتها المبسطة على الأطفال لتنمية مهارة (تعرف الأصوات الأولى في الكلمات)، وهي مهارة فرعية من التهيئة للقراءة؛ وفي تنمية مهارة التعبير الشفوي: وقد لوحظ استمتاع الأطفال خلال جلسة النشاط، فقد خرجوا من إطار أنشطة اللغة التقليدية، وتعلموا الكثير من المفردات الجديدة، كما تبلورت قدراتهم اللغوية أثناء تعبيرهم عما يدور في أذهانهم من أفكار ومشاعر وحاجات بلغة فصيحة مبسطة. وقد كان لاستخدام هذه الإستراتيجية الأثر الجيد في نتائج الأطفال على الاختبار التحصيلي للمهارات اللغوية، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (منصور: 2011، بنا: 2016).

أما فيما يتعلق بإستراتيجية الألعاب اللغوية _ ومن خلال تطبيقها على الأطفال (عينة الدراسة) فقد وجدت الباحثة أن تقدماً لغوياً ملحوظاً تم رصده لدى الأطفال في تنمية مهاراتهم اللغوية مثل (مهارة الاستماع من أجل الفهم، ومهارة فهم الجمل وإكمالها، وهما مهارتان فرعيتان من مهارة الاستماع)، وكذلك تنمية (مهارة تنظيم الأفكار والتعبير عنها بوصفها مهارة فرعية من مهارة التعبير الشفوي). وقد كان لاستخدام هذه الإستراتيجية الأثر الجيد في نتائج الأطفال على الاختبار التحصيلي للمهارات اللغوية، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من: (زوبي: 2011، حسن: 2012، المحمدي: 2013، مكاحلي: 2015).

ثانياً . نتائج فرضيات البحث ومناقشتها وتفسيرها:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التجريبية، وبين متوسط درجات أفراد عينة البحث الضابطة من المعلمات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة واختبار التعلم النشط.

وللتحقق من دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة، استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري، والجدول (32) يوضح دلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمات.

الجدول (32) نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين درجات معلمات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة ملاحظة:

مهارات التعلم النشط	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	القيمة الاحتمالية	القرار
مهارة التخطيط	ضابطة	20	99.321	740.312	138.196	2.918	0.001	دالة عند 0,01
	تجريبية	20	106.497	673.753				
مهارة تحليل المحتوى	ضابطة	20	101.127	839.187	148.853	2.641	0.000	دالة عند 0,01
	تجريبية	20	109.626	812.300				
مهارة التهيئة للنشاط	ضابطة	20	98.911	779.119	147.539	3.997	0.000	دالة عند 0,01
	تجريبية	20	103.337	579.442				
مهارة تنفيذ النشاط	ضابطة	20	101.982	748.578	151.664	3.116	0.000	دالة عند 0,01
	تجريبية	20	106.318	664.325				
مهارة غلق النشاط وتقويمه	ضابطة	20	108.473	770.911	156.005	3.146	0.000	دالة عند 0,01
	تجريبية	20	112.822	698.993				
الدرجة الكلية	ضابطة	20	146.854	977.863	179.776	3.441	0.000	دالة عند 0,01
	تجريبية	20	152.917	990.331				

نلاحظ من الجدول (32) أنَّ القيمة الاحتمالية بلغت (0.000) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) في الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة إستراتيجيات التعلم النشط، وجميعها دالة إحصائياً، وعليه تُرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسطات درجات معلمات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط (في كل مهارة من المهارات الفرعية) يُعزى إلى متغير إستراتيجية التعليم، وبالعودة إلى متوسط الرتب في الجدول (32) نجد أن الفرق لصالح معلمات المجموعة التجريبية اللواتي تدرَّبنَ على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط.

الجدول (33) نتائج اختبار مان ويتني Mann-Whitney لدلالة الفروق بين درجات معلمات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التعلم النشط

اختبار التعلم النشط	متغير المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	ضابطة	20	158.325	438.732	137.854	5.699	0.000	دالة عند
	تجريبية	20	162.932	501.114			0.01	

نلاحظ من الجدول (33) أنَّ القيمة الاحتمالية بلغت (0.000)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01) في الدرجة الكلية لاختبار التعلم النشط للمعلمات، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات معلمي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التعلم النشط للمعلمات يُعزى إلى متغير إستراتيجيات التعلم النشط، وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (33) نجد أن الفرق لصالح معلمات المجموعة التجريبية اللواتي تدرّبن على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط.

وقد تُعزى تلك الفروق إلى الأسباب الآتية:

إدراك المعلمات (المتدربات) أنَّ دورهنَّ في ظل ثورة المعلومات لم يعد مقتصرًا على تلقين الأطفال المعلومات، بل أصبحت وظيفتهن الأساسية خلق المواقف التعليمية التي تؤدي إلى توجيه الأطفال نحو الاكتشاف والبحث عن الحلول، والعمل على إكساب الأطفال الثقة بأنفسهم، وتنمية مهارات الحوار والتفاعل فيما بينهم من جهة ومع المعلمة من جهة أخرى، إضافة إلى تدريب الأطفال على تحمل المسؤولية، كل ذلك وأكثر يحققه التعلم النشط لأنَّه قائم على ممارسة المتعلمين عملية التعلم عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يقرؤونه، كما إنهم يلاحظون، ويقارنون، ويفسرون، ويولدون الأفكار، ويصدرون الأحكام، ويكتشفون العلاقات في ضوء إستراتيجيات محددة.

كانت المادة العلمية تُقدَّم للمعلمات (المتدربات) تدريجياً وبسهولة وبطريقة شائقة، إضافة إلى الأجواء التي سادت في أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، إذ ساد جو المتعة والفرح والسعادة في معظم الجلسة التدريبية، لا سيما الجلسات التي تضمنت إستراتيجيات الألعاب اللغوية، والمفاهيم الكرتونية؛ مما جعل مواقف التعلم تتسم بالخروج عن طريقة المحاضرات المعهودة بالنسبة للمعلمات (المتدربات)، ووجدن أن مثل هذه الأجواء المرحية والممتعة لا تقلل من أهمية وجدية الخبرات والمعلومات والمهارات المكتسبة ضمن الجلسة التدريبية، بشرط امتلاك القدرة على المحافظة على حسن سير الجلسة، وعدم الخروج عن المحتوى التعليمي المطلوب.

كما أن البرنامج قد اشتمل على أساليب متنوعة من التدريب، وقد شاركت المعلمات بإيجابية وفاعلية في الحصول على المعارف والمعلومات، إذ جُعِّلَ الأساس في عملية التدريب، من خلال إعطائهنَّ الفرصة للبحث والاكتشاف والوصول إلى المعلومة بأنفسهن بعد التحليل والمناقشة والتفكير، واستخدام تلك المعلومات في مواقف تعليمية جديدة الأمر الذي زاد من الدافعية لديهن، والتطلع إلى معرفة المزيد عن إستراتيجيات التعلم النشط وخطوات تطبيق كل إستراتيجية وانعكاس ذلك على تميزهن في إنجازهن المهام والأنشطة التدريبية.

وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة بنا (2016) التي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج التدريبي في تحسّن أداء معلمات رياض الأطفال في المجموعة التجريبية سواء على الاختبار التحصيلي أو على بطاقة الملاحظة، وذلك من خلال مقارنة نتائجهم قبل تطبيق البرنامج وبعده، وكذلك مقارنة نتائجهم مع نتائج معلمات المجموعة الضابطة. كما تتفق مع نتيجة دراسة الروساء (2007) التي أظهرت نتائجها وجود فروق لصالح المعلمات في المجموعة التجريبية في التعلّم النشط. وتتفق كذلك مع نتيجة دراسة الحسن (2017) والتي أظهرت نتائجها : فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم بمستوى أثر مرتفع، والأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التعلم النشط في ارتفاع مستوى تطبيق المعلمين إستراتيجيات التعلم النشط.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة واختبار التعلّم النشط.

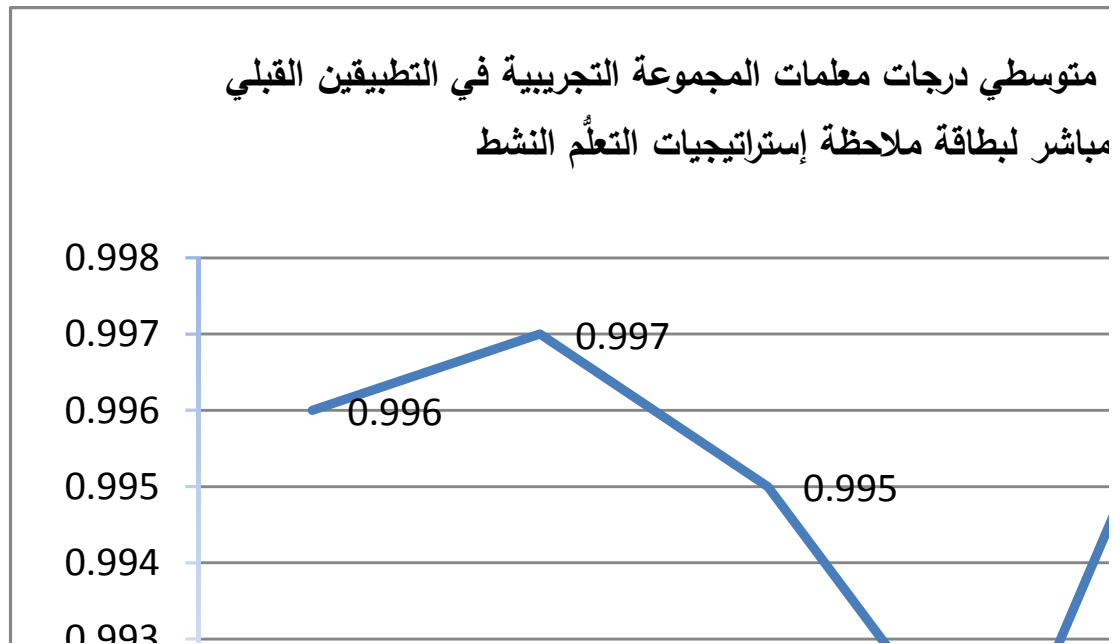
للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسبت دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين: (القبلي، والبعدي المباشر) لبطاقة الملاحظة واختبار التعلّم النشط، وذلك باستخدام اختبار t-test لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test)، وهذا ما توضحه الجداول الآتية:

الجدول (34) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة ملاحظة مهارات التعلّم النشط

حجم الأثر	القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	المتوسط		مهارات التعلّم النشط
							الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	
0,996	دالة عند 0.01	0,000	39	4.871	2.423	-4.54	18.11	13.57	مهارة التخطيط
0,997	دالة عند 0.01	0,000	39	6.113	1.237	-4.69	16.25	11.46	مهارة تحليل المحتوى
0,995	دالة عند 0.01	0,000	39	8.448	1.689	-4.16	17.89	13.73	مهارة التهيئة للنشاط
0,991	دالة عند 0.01	0,000	39	11.818	3.761	-18.04	49.18	31.14	مهارة تنفيذ النشاط
0,998	دالة عند 0.01	0,000	39	11.754	2.389	-12.92	34.39	21.47	مهارة غلق النشاط وتقويمه
0,998	دالة عند 0.01	0,000	39	13.673	11.651	-46.33	121.32	74.99	الدرجة الكلية

نلاحظ من الجدول (34) أنَّ قيم (ت) بلغت (13.673)، والقيمة الاحتمالية بلغت (0.000)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وعند درجة الحرية (39) في بطاقة ملاحظة إستراتيجيات التعلُّم النشط؛ وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة ملاحظة إستراتيجيات التعلُّم النشط يُعزى إلى متغير إستراتيجيات التعلُّم النشط، لصالح التطبيق البعدي المباشر لبطاقة ملاحظة إستراتيجيات التعلُّم النشط. مما يشير أثر البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التعلُّم النشط في ارتفاع مستوى تطبيق المعلمات أستراتيجيات التعلُّم النشط. وبهدف تعرّف حجم هذا الأثر استخدم (مربع إيتا لقياس حجم الأثر) في بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط، ويوضح الجدول (34) أنَّ حجم الأثر في بطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط تتراوح بين (0,991 - 0,998) للمهارات الفرعية: (التخطيط، تحليل المحتوى، التهيئة للنشاط، تنفيذ النشاط، غلق النشاط وتقويمه)، وهي قيمة تشير إلى حجم أثر مرتفع، وذلك وفق المعيار الموضح في الجدول (30)، وبالتالي فإنَّ البرنامج التدريبي في إستراتيجيات التعلُّم النشط (المتغير المستقل) يؤثر تأثيراً مرتفعاً في أداء المعلمات إستراتيجيات التعلُّم النشط (المتغير التابع).

والشكل الآتي يوضح حجم الأثر لدلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة ملاحظة مهارات التعلُّم النشط:



الشكل (2) حجم الأثر لدلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لبطاقة ملاحظة إستراتيجيات التعلُّم النشط

الجدول (35) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التعلّم النشط

اختبار التعلم النشط	المتوسط		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار	حجم الأثر
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي							
الدرجة الكلية	21.85	33.27	-11.42	3.759	9.423	39	0,000	دالة عند 0.01	0,993

نلاحظ من الجدول (35) أنّ قيم (ت) بلغت (9.423)، والقيمة الاحتمالية بلغت (0,000) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وعند درجة الحرية (39) في اختبار التعلّم النشط؛ وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التعلّم النشط يُعزى إلى متغير إستراتيجيات التعلم النشط، لصالح التطبيق البعدي المباشر. مما يشير إلى أثر البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التعلّم النشط في ارتفاع مستوى أداء المعلمات في اختبار التعلّم النشط. وبهدف تعرّف حجم هذا الأثر استخدم (مربع إيتا لقياس حجم الأثر) في اختبار التعلّم النشط، ويوضح الجدول (35) أنّ حجم الأثر في الدرجة الكلية لاختبار التعلّم النشط بلغ (0,993)، وهي قيمة تشير إلى حجم أثر مرتفع، وذلك وفق المعيار الموضح في الجدول (30)، وبالتالي فإنّ البرنامج التدريبي في إستراتيجيات التعلّم النشط (المتغير المستقل) يؤثر تأثيراً مرتفعاً في أداء المعلمات على الاختبار المعرفي للتعلّم النشط (المتغير التابع).

ويمكن تفسير تلك الفروقات في ضوء النقاط الآتية:

فاعلية البرنامج الذي رفع مستوى تحصيل المعلمات واكتسابهن الخبرات التربوية الجديدة، حيث إنّ إستراتيجيات التعلم النشط تقوم على التعاون (كما في إستراتيجية التعلم معاً، وإستراتيجية فكر- زوج- شارك، وإستراتيجية عظم السمك)، وتبادل الخبرات، والأفكار والآراء بين المعلمات (المتدربات)، مما جعلهن يعيشن حالة من الفاعلية لإثبات الذات والتفوق على الزميلات الأخريات في أجواء تفاعلية وودية، إضافة إلى الحماسة نتيجة التنافس بين المجموعات التعاونية التي فرضت على المعلمات (المتدربات) بذل جهود مضاعفة لاكتساب إستراتيجيات التعلم النشط، وتطبيقها فيما بعد على الأطفال بهدف تنمية المهارات اللغوية لديهم.

تنوع طرائق التقديم التي يحتويها البرنامج التدريبي، إذ تضمن البرنامج ست إستراتيجيات يسود التعاون إجراءاتها التنفيذية وتعد إستراتيجيات جديدة بالنسبة للمعلمات الأمر الذي دفعهن إلى المتابعة لاكتساب ما هو جديد، وكذلك الحوار والمناقشة والتعاون في تنفيذ المهام المطلوبة ضمن الجلسات، بالإضافة إلى قيام بعض المعلمات (بجهود شخصي منهن)؛ وذلك بتحضيرهنّ معلومات حول الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج،

ومشاركة زميلاتهن بهذه المعلومات أثناء الجلسات، كما اتسمت جلسات البرنامج بعقد نقاشات عديدة بين المعلمات (المتدربات) هدفت إلى طرح أفكار حول تطبيق الإستراتيجيات على أطفالهن في الروضة لتنمية المهارات على نحو عام والمهارات اللغوية على نحو خاص.

استخدام التغذية الراجعة في أثناء تطبيق البرنامج على المعلمات، واستخدام المعلمات التغذية الراجعة كذلك مع الأطفال كان لهما بالغ الأثر.

ويمكن القول: إن البرنامج التدريبي كان فعالاً إذ كوّن أفكاراً إيجابية لدى المعلمات حول الإستراتيجيات ومدى فاعليتها في تحقيق تنمية نشطة وصحيحة للمهارات اللغوية لدى الأطفال، كما استطاع أن يغيّر الأفكار المسبقة لدى بعضهنّ إذ كنّ يرون أن محتوى البرنامج وطرائقه رفاهية وتسلية أكثر من كونها طرائق تعليمية حقيقية تقدم الخبرات وتنمي المهارات لدى الأطفال، فقد أيقنت المعلمات بأن الأطفال لا يتعلمون الكثير بمجرد جلوسهم في غرفة النشاط؛ يستمعون للمعلمات ويحفظون ما يُعلّمه إياه أو يجيبون عن أسئلة، إنما يجب على الأطفال التحدث عما يتعلمونه والتعبير عنه، وربطه بخبراتهم السابقة، وتطبيقه في حياتهم اليومية، وعليهم جعل ما يتعلمونه جزءاً من ذواتهم، كل ذلك دفع المعلمات إلى اتباع أسلوب تربوي جديد يتسم بالمتعة والفائدة في إيصال المعلومة للأطفال.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من (صاصيلا، 2002)، و(سلامة، 2008)، و(عويس، 2009)، و(المغوش، 2015)، و(كيت: 2008، kite)، التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية على نحو عام في تحقيق أهدافها من حيث تحسين أداء عينة البحث وتجويدها من خلال وجود فروق دالة إحصائية في نتائج العينة قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، وكذلك دراسات (حسن المالكي، 2010)، و(بنا، 2016)، و(الحسن، 2017) التي تناولت فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط بشكل خاص، ودراسة (سعادة وأشكناي، 2013) التي أبرزت نتائج ارتفاع درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال عناصر التعلم النشط في دولة الكويت. ودراسة (الروساء، 2007) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التعلم النشط وتعديل الاعتقادات نحوه، لدى المعلمات الطالبات في كلية التربية والأقسام العلمية بالرياض، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في ممارسات التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية على مقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة الضابطة) من المعلمات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة واختبار التعلم النشط.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسبت دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيقين: (القبلي، والبعدي المباشر) لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط، وذلك باستخدام اختبار (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test)، وهذا ما توضحه الجداول الآتية:

الجدول (36) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لملاحظة مهارات التعلّم النشط

مهارات التعلّم النشط	المتوسط		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي						
مهارة التخطيط	15.33	15.87	-0.54	1.213	0.753	39	0.878	غير دالة
مهارة تحليل المحتوى	14.11	14.29	-0.18	1.326	0.526	39	0.921	غير دالة
مهارة التهيئة للنشاط	16.47	16.78	-0.31	1.456	0.391	39	0.894	غير دالة
مهارة تنفيذ النشاط	36.19	36.53	-0.34	4.769	0.939	39	0.644	غير دالة
مهارة غلق النشاط وتقويمه	27.74	28.03	-0.29	2.087	0.433	39	0.998	غير دالة
الدرجة الكلية	71.86	73.11	-1.25	6.459	0.831	39	0.652	غير دالة

نلاحظ من الجدول (36) أنّ قيمة ت (ت) بلغت (0.831)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.652)، وهي غير دالة إحصائياً عند درجة الحرية (39) في بطاقة ملاحظة إستراتيجيات التعلّم النشط؛ وعليه تقبل الفرضية الصفرية: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لملاحظة إستراتيجيات التعلّم النشط يُعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس، وعليه فإنّ طريقة التدريس المتبعة (المتغير المستقل) لا تؤثر في أداء المعلمات إستراتيجيات التعلّم النشط (المتغير التابع).

الجدول (37) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التعلّم النشط

اختبار التعلّم النشط	المتوسط		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	الاختبار القبلي	الاختبار البعدي						
الدرجة الكلية	27.91	29.11	-1.2	1.774	1.349	39	0.595	غير دالة

نلاحظ من الجدول (37) أنّ قيمة ت (ت) بلغت (1.349)، والقيمة الاحتمالية بلغت (0.595)، وهي غير دالة إحصائياً عند درجة الحرية (39) في بطاقة اختبار التعلّم النشط؛ وعليه تقبل الفرضية الصفرية: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات معلمات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي

والبعدي المباشر لاختبار التعلُّم النشط يُعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس، وعليه فإنَّ طريقة التدريس المتبعة (المتغير المستقل) لا تؤثر في أداء المعلمين في اختبار التعلُّم النشط (المتغير التابع).

وقد تعزى تلك النتيجة إلى عدم خضوع معلمات المجموعة الضابطة للتدريب على البرنامج المعد وفق إستراتيجيات التعلُّم النشط، ولم يكتسبن أيَّ خبرات جديدة، وإنما قُمنَّ بتنفيذ الأنشطة داخل الروضة وفق الطريقة التقليدية والاعتيادية التي تعتمد على الشرح والتلقين والحفظ، واستخدام السبورة لتكتب المعلمة وتقرأ وحدها، وينصت الأطفال أو يكرروا -غالباً- دون فهم ما تطلب إليهم المعلمة تكراره، مما يعني أن حفظهم المعلومات المعطاة هو حفظ آلي بعيد عن الفهم، غير قابل للانتقال إلى مواقف أخرى (غياب وظيفية المعرفة، وغياب انتقال أثر التعلم) فالطفل متلقٍ سلبي أثناء تنفيذ النشاط، وفي ظل تعلُّم تقليدي كهذا عادةً ما يسود شعور الأطفال بالملل والجمود.

وهنا يمكن القول: إنَّ عدم اكتساب المعلمات إستراتيجيات التعلُّم النشط. أدى إلى ضعف إثارة الأطفال للتعلم، وضعف دافعيّتهم.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من المعلمات في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط، واختبار التعلُّم النشط.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسبت دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين: (البعدي المباشر، والمؤجل) لبطاقة الملاحظة واختبار التعلُّم النشط، وذلك باستخدام اختبار t (test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t -test)، وهذا ما توضحه الجداول الآتية:

الجدول (38) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية في

التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط

مهارات التعلُّم النشط	المتوسط		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
	الاختبار البعدي	الاختبار المؤجل						
مهارة التخطيط	23.61	23.98	-0.37	2.423	0.237	39	0.981	غير دالة
مهارة تحليل المحتوى	21.32	21.28	0.04	1.896	0.896	39	1.000	غير دالة
مهارة التهيئة للنشاط	27.58	27.12	-0.46	1.412	0.342	39	0.562	غير دالة
مهارة تنفيذ النشاط	53.87	53.14	-0.73	3.769	0.328	39	0.815	غير دالة
مهارة غلق النشاط وتقويمه	34.64	34.82	-0.18	2.213	0.256	39	0.880	غير دالة
الدرجة الكلية	147.55	148.23	-0.68	11.649	0.672	39	0.929	غير دالة

نلاحظ من الجدول (38) أنَّ قيم (ت) بلغت (0.672)، والقيمة الاحتمالية بلغت (0.929)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وعند درجة الحرية (39) في بطاقة ملاحظة إستراتيجيات التعلُّم النشط؛ وعليه تُقبل الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لبطاقة ملاحظة أستراتيجيات التعلُّم النشط يُعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس. مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التعلم النشط في مستوى تطبيق المعلمات إستراتيجيات التعلُّم النشط.

الجدول (39) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية في

التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار التعلم النشط

اختبار التعلم النشط	المتوسط		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
	الاختبار البعدي	الاختبار المؤجل						
الدرجة الكلية	38.86	38.22	0.64	2.231	0.193	39	0.911	غير دالة

نلاحظ من الجدول (39) أنَّ قيم (ت) بلغت (0.193)، والقيمة الاحتمالية بلغت (0,911) وهي غير دالة إحصائياً عند درجة الحرية (39) في اختبار التعلُّم النشط؛ وعليه تُقبل الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار التعلُّم النشط يُعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس. مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج التدريبي القائم على مهارات التعلُّم النشط واستمراره في ارتفاع مستوى أداء المعلمات في اختبار التعلُّم النشط. وهذا يؤكد استمرارية أثر البرنامج التدريبي وفاعليته لدى المعلمات المتدربات اللواتي اتبعن البرنامج التدريبي، وتعرزو الباحثة ذلك إلى الأسباب الآتية:

تنوع الاستراتيجيات المستخدمة جمعت بين المتعة والفائدة، مما أدى إلى تحقيق أهدافه في ثبات المعارف والخبرات والمهارات والاحتفاظ بها لدى المعلمات، إضافةً إلى الدور النشط والفاعل للمعلمات (المتدربات) في اكتساب المعلومات، فقد جَهِدْنَ في الحوار والنقاش وتبادل الخبرات فيما تعلَّمنه، إضافةً إلى ربطه بخبراتهم السابقة، وإجراء المقارنات بين الإستراتيجيات الجديدة والطرائق التي كنَّ يتبعنها قبل الالتحاق بالبرنامج التدريبي، وأتى التطبيق العملي واليومي لما اكتسبته ليزيد المعلومات ثباتاً ورسوخاً، وليحتفظَ بها لمدة أطول؛ مما ساعد في استمرارية أثر البرنامج وفاعليته.

إنَّ تطبيق المعلمة إستراتيجيات التعلُّم النشط ساعد الأطفال في ربط معلومات الخبرة التعليمية برسومات وألوان وأشياء حسية، وهذا يعمل على تركيز الخبرة العلمية في أذهان الأطفال، حيث يُقال: إن الدماغ يتعلم بشكل أفضل حين تستثير المعلمة - من خلال الأنشطة المقدمة للطفل - جانبي الدماغ الأيمن والأيسر.

إنَّ استخدام فاعلية الطفل في التعلم من خلال المشاركة الفعالة في التعلم، والانخراط في أدوار فعالة في التخطيط أو التنفيذ أو التقويم يعلِّمه، ويعوده على تحمل المسؤولية المتنوعة ويمنحه الثقة بالنفس وتقوى شخصيته وهذا ينعكس بدوره على أدائه اللغوي.

استخدام إستراتيجيات التعلم النشط ساعد المعلمات (المتدربات) المشرفات على أطفال المجموعة التجريبية في توفير مواقف تعليمية وأنشطة غنية ومتنوعة؛ انطلاقاً من أن مهارات اللغة العربية تكتسب بالمحاكاة والممارسة، والتركيز على تعلمها يكون على أساس الممارسة اللغوية لا على الحديث عن اللغة نفسها بقواعدها وقوانينها وضوابطها.

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراستي (عويس، 2009)، و(المغوش، 2015) حول بقاء أثر البرنامج التدريبي واستمراريته وفاعليته في القياس البعدي المؤجل، بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (بنا، 2016) إذ وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح البعدي؛ وقد عزت الباحثة (بنا) هذه النتيجة إلى أن المعلمات لم يكنَّ متابعات فهن بحاجة إلى من يحثهن على المتابعة وعلى تحديث معلوماتهن، إضافة إلى أن ثمة معلومات وردت في البرنامج التدريبي كان من الصعب على المعلمات الاحتفاظ بها لفترة طويلة.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عيّنة البحث (المجموعة التجريبية)، ومتوسط درجات أفراد عيّنة البحث (المجموعة الضابطة) من الأطفال في التطبيق البعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبَت دلالة الفروق بين متوسط درجات الأطفال في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال، وذلك باستخدام اختبار ت ستودينت (t-test) وهذا ما توضحه الجداول الآتية:

الجدول (40) نتائج اختبار ت ستودينت لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال

اختبار المهارات اللغوية	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الاستماع والإنصات	الضابطة	300	6.34	0.674	598	18.115	0,000	دالة عند 0.01
	التجريبية	300	7.99	0.834				
توسيع المفردات اللغوية	الضابطة	300	7.75	1.676	598	15.323	0,000	دالة عند 0.01
	التجريبية	300	11.43	1.213				
التمييز السمعي	الضابطة	300	8.82	2.439	598	16.349	0,000	دالة عند 0.01
	التجريبية	300	17.36	1.289				
إكمال الجمل	الضابطة	300	5.66	1.312	598	20.413	0,000	دالة عند

0.01				0.865	7.08	300	التجريبية	
دالة	0,000	20.331	598	1.659	6.32	300	الضابطة	فهم الجمل
				1.120	9.12	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	21.351	598	4.398	34.71	300	الضابطة	الدرجة الكلية لمهارة الاستماع
				3.821	49.50	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	16.621	598	1.870	5.18	300	الضابطة	التمييز البصري
				0.834	9.21	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	16.432	598	1.543	4.72	300	الضابطة	فهم الارتباط الحاصل بين الكلام المنطوق والمكتوب
				0.877	6.23	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	13.406	598	0.953	3.78	300	الضابطة	قرائن السياق كإستراتيجية للقراءة
				0.961	5.76	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	17.406	598	1.811	7.64	300	الضابطة	استعمال الارتباطات بين الحروف والأصوات
				0.929	11.88	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	19.470	598	1.866	9.43	300	الضابطة	تعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة
				1.342	13.22	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	17.418	598	0.587	3.88	300	الضابطة	القدرة على قراءة جمل بسيطة
				0.599	5.22	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	21.208	598	4.382	27.64	300	الضابطة	الدرجة الكلية لمهارة التهيئة للقراءة
				3.445	39.54	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	23.421	598	0.954	3.23	300	الضابطة	إخراج الحروف من مخارجها
				0.231	7.89	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	19.605	598	0.895	6.11	300	الضابطة	نطق الكلمات
				0.743	8.36	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	23.981	598	1.238	6.81	300	الضابطة	استخدام اللغة العربية الفصيحة
				1.212	9.88	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	17.451	598	0.983	4.58	300	الضابطة	تنظيم الأفكار والتعبير عنها
				0.835	6.89	300	التجريبية	
دالة عند 0.01	0,000	23.234	598	0.238	4.19	300	الضابطة	التحدث بصوت معبر عن المواقف
				0.738	6.22	300	التجريبية	

الطلاقة اللفظية	الضابطة	300	9.76	2.233	598	19.034	0,000	دالة عند 0.01
	التجريبية	300	17.18	1.341				
الدرجة الكلية لمهارة التعبير الشفوي	الضابطة	300	26.42	4.341	598	17.728	0,000	دالة عند 0.01
	التجريبية	300	39.38	3.856				
الدرجة الكلية للاختبار	الضابطة	300	71.98	13.509	598	22.764	0,000	دالة عند 0.01
	التجريبية	300	126.72	10.207				

نلاحظ من الجدول (40) أنَّ قيم (ت) بلغت (22.764)، وأنَّ القيمة الاحتمالية بلغت (0,000) في الدرجة الكلية لاختبار المهارات اللغوية للأطفال، وهي دالة إحصائياً عند درجة الحرية (598)؛ وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال يُعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس، وبالعودة إلى المتوسط الحسابي في الجدول (40) نجد أن الفرق لصالح أطفال المجموعة التجريبية الذين تلقوا تعليمهم من معلمات يُطبقن إستراتيجيات التعلم النشط .

وقد تُعزى تلك الفروق إلى الأسباب الآتية:

أدى تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط إلى الاستخدام الوظيفي للغة من خلال تهيئة الفرص الملائمة والطبيعية للكلام والتحدث، وتدريب الأطفال على الإصغاء، وتعريف الأطفال الأشياء وأسماءها وفوائدها واستعمالاتها اليومية، وكذلك تنمية قدرة الأطفال على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم، إضافة إلى احتكاك الأطفال بشكل مباشر مع بيئتهم الاجتماعية والمادية. وقد كان لإستراتيجية العصف الذهني دور كبير في استمرار الحوار، وجعل الإجابات حافزاً لتعزيز الاستقلالية في التفكير، وتنمية قدرات الطفل على التعبير بحرية وجرأة، هذه الإستراتيجية جعلت الأطفال يقبلون بالأفكار غير المألوفة ويحولونها إلى أفكار ذات قيمة في جو من المرح، ويضاف إلى ذلك أنَّ مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال جعل كل طفل يتعلم بحسب قدراته، مما زاد في استمتاع الأطفال أثناء تأدية الأنشطة، وأسهم في إتقان المهارات التي تم تعلمها مما جعل الأطفال أكثر رضا وتقبلاً للمهارات اللغوية، كما زاد في منحهم الثقة بأنفسهم، ورفع مستويات تحصيلهم، مما يؤكّد فاعلية البرنامج التدريبي.

وهذا ما يتفق مع نتيجة دراسات منصور (2011)، العالول و(2012)، وبنا و(2016) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. كما أكّدت نتيجة دراسة كاريلو (2001) Carrillo أنَّ متوسط درجات الأطفال الذين تلقى معلومهم دورات تدريبية كانت أعلى من متوسط درجات الأطفال الذين لم يتلق معلومهم أي دورات تدريبية. كما تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسات عساكر (2010)، ومحمد (2010)، وحسن (2012)، ومنصور (2011)، والطيب (2009)، والهرياي (2013)، والغلبان (2014)، ومحمد (2015) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس

البعدي في المهارات اللغوية كلها وذلك لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على التحسن الكبير الذي طرأ على المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج.

كما أكدت نتيجة دراسة مولينجو Mulongo (2013) أن الطلاب الذين تلقوا تعليمهم من معلمين تبنوا هذه النظرية كانوا أفضل في استرجاع ما تعلموه من المحتوى مقارنةً بالطلاب الذين يتلقون تعليمهم من معلمين لا يستخدمون هذه النظرية.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة الضابطة) من الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسبت دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين: (القبلي، والبعدي المباشر) لاختبار المهارات اللغوية للأطفال، وذلك باستخدام اختبار (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test)، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (41) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في

التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	المتوسط		اختبار المهارات اللغوية
						الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	
غير دالة	0.825	599	1.962	0.437	-0.02	5.79	5.99	الاستماع والإنصات
غير دالة	0.907	599	0.733	1.456	-0.12	7.25	7.37	توسيع المفردات اللغوية
غير دالة	0.783	599	0.216	2.389	-0.06	9.76	9.82	التمييز السمعي
غير دالة	1.000	599	0.000	1.243	0.03	4.54	4.51	إكمال الجمل
غير دالة	0.894	599	0.650	1.163	0.08	5.97	5.89	فهم الجمل
غير دالة	0.636	599	0.347	4.328	-0.66	29.12	29.78	الدرجة الكلية لمهارة الاستماع
غير دالة	0.478	599	0.319	1.456	0.04	5.32	5.28	التمييز البصري
غير دالة	0.338	599	0.134	1.974	-0.12	3.81	3.93	فهم الارتباط الحاصل بين الكلام المنطوق والمكتوب
غير دالة	0.840	599	0.718	0.243	0.13	3.52	3.39	قران السياق كاستراتيجية

دالة								للقراءة
غير دالة	0.965	599	0.566	1.864	-0.23	7.89	7.66	استعمال الارتباطات بين الحروف والأصوات
غير دالة	0.799	599	0.179	1.985	0.04	9.31	9.35	تعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة
غير دالة	0.586	599	0.318	0.647	-0.04	3.72	3.68	القدرة على قراءة جمل بسيطة
غير دالة	0.586	599	0.861	4.312	-0.18	28.67	28.49	الدرجة الكلية لمهارة التهيئة للقراءة
غير دالة	0.326	599	0.217	0.987	0.13	3.83	3.96	إخراج الحروف من مخارجها
غير دالة	0.683	599	0.289	0.439	0.15	5.19	5.34	نطق الكلمات
غير دالة	0.896	599	0.261	1.911	-0.05	7.26	7.21	استخدام اللغة العربية الفصيحة
غير دالة	1.000	599	0.569	0.213	-0.02	4.35	4.33	تنظيم الأفكار والتعبير عنها
غير دالة	1.000	599	1.000	0.412	0.04	4.07	4.11	التحدث بصوت معبر عن المواقف
غير دالة	0.449	599	0.468	2.281	0.19	9.09	9.28	الطلاقة اللفظية
غير دالة	0.119	599	0.329	4.428	0.25	26.49	26.74	الدرجة الكلية لمهارة التعبير الشفوي
غير دالة	0.578	599	0.124	11.798	-0.16	74.63	74.47	الدرجة الكلية للاختبار

نلاحظ من الجدول (41) أنَّ قيمة (ت) بلغت (0.124)، أمَّا القيمة الاحتمالية فَبَلَّغَتْ (0.578)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وعند درجة الحرية (599) في الدرجة الكلية لاختبار المهارات اللغوية للأطفال؛ وعليه تقبل الفرضية الصفرية: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية يُعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس، وبذلك تكونُ طريقة التدريس المتبعة (المتغير المستقل) غير مؤثرة في أداء الأطفال المهارات اللغوية تأثيراً دالاً إحصائياً (المتغير التابع).

وقد تعزى تلك النتيجة إلى عدم امتلاك المعلمات (المجموعة الضابطة) الخبرة والمعرفة بإستراتيجيات التعلم النشط لعدم اتباعهنَّ التدريب على البرنامج التدريبي المعد وفق إستراتيجيات التعلم النشط؛ وهذا ما أدى إلى ضعف التفاعل بين المعلمة والأطفال من جهة، وبين الأطفال أنفسهم من جهة أخرى في أثناء تنفيذ الأنشطة داخل

الروضة، إضافة إلى ضعف الاعتماد على النفس في التعلم، انطلاقاً من أنَّ تدريس اللغة للأطفال في الروضة يتم من خلال المجالات المختلفة للأنشطة، إنهم يتعلمون من خلال المواقف والأنشطة المختلفة باستخدام إستراتيجيات مناسبة لتكوين الاستعداد للتعلم، والتقليل قدر الإمكان من تأثير العناصر المعرّقة.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسبت دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين: (القبلي، والبعدي المباشر) لاختبار المهارات اللغوية للأطفال، وذلك باستخدام اختبار (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test)، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (42) نتائج اختبار ت ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في

التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	المتوسط		اختبار المهارات اللغوية
						الاختبار القبلي	الاختبار البعدي	
دالة عند 0.01	0.000	599	14.964	0.851	-1.34	8.12	6.78	الاستماع والإنصات
دالة عند 0.01	0.000	599	18.737	1.982	-6.16	14.83	8.67	توسيع المفردات اللغوية
دالة عند 0.01	0.000	599	17.404	2.423	-6.83	16.21	9.38	التمييز السمعي
دالة عند 0.01	0.000	599	10.712	1.126	-1.91	6.37	4.46	إكمال الجمل
دالة عند 0.01	0.000	599	21.465	1.359	-5.23	11.91	6.68	فهم الجمل
دالة عند 0.01	0.000	599	23.248	4.828	-24.87	56.28	31.41	الدرجة الكلية لمهارة الاستماع
دالة عند 0.01	0.000	599	14.574	1.134	-3.16	9.38	6.22	التمييز البصري
دالة عند 0.01	0.000	599	11.645	1.457	-1.54	5.51	3.97	فهم الارتباط الحاصل بين الكلام المنطوق والمكتوب
دالة عند 0.01	0.000	599	13.239	0.356	-2.06	5.54	3.48	قراءن السياق كإستراتيجية للقراءة
دالة عند 0.01	0.000	599	15.577	1.687	-4.5	11.76	7.26	استعمال الارتباطات بين الحروف والأصوات

تعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة	9.24	15.12	-5.88	1.287	18.786	599	0.000	دالة عند 0.01
القدرة على قراءة جمل بسيطة	3.76	5.53	-1.77	0.243	11.997	599	0.000	دالة عند 0.01
الدرجة الكلية لمهارة التهيئة للقراءة	27.62	47.22	-19.6	4.450	21.413	599	0.000	دالة عند 0.01
إخراج الحروف من مخارجها	3.58	5.42	-1.84	0.851	11.803	599	0.000	دالة عند 0.01
نطق الكلمات	3.95	5.57	-1.62	1.321	11.261	599	0.000	دالة عند 0.01
استخدام اللغة العربية الفصيحة	6.21	9.68	-3.47	1.298	13.447	599	0.000	دالة عند 0.01
تنظيم الأفكار والتعبير عنها	4.72	7.31	-2.59	0.489	13.208	599	0.000	دالة عند 0.01
التحدث بصوت معبر عن المواقف	4.11	5.51	-1.4	0.238	12.328	599	0.000	دالة عند 0.01
الطلاقة اللفظية	10.78	18.55	-7.77	2.224	18.612	599	0.000	دالة عند 0.01
الدرجة الكلية لمهارة التعبير الشفوي	22.73	41.99	-19.26	4.640	19.984	599	0.000	دالة عند 0.01
الدرجة الكلية للاختبار	68.69	138.11	-69.42	12.722	25.658	599	0.000	دالة عند 0.01

نلاحظ من الجدول (42) أنَّ قيمت (ت) بلغت (25.658)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.000)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وعند درجة الحرية (599) في الدرجة الكلية لاختبار المهارات اللغوية للأطفال؛ وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتُقبل الفرضية البديلة: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية يُعزى إلى متغير إستراتيجية التدريس لصالح التطبيق البعدي المباشر، وأظهرت النتائج أنَّ حجم الأثر في الدرجة الكلية لاختبار المهارات اللغوية للأطفال بلغ (0,992)، وهي قيمة تشير إلى حجم أثر مرتفع، وبذلك تكون طريقة التدريس المتبعة (المتغير المستقل) مؤثرة في أداء الأطفال المهارات اللغوية تأثيراً دالاً إحصائياً (المتغير التابع).

وقد تعزى تلك النتيجة إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي تلقته معلماتهم، والذي مكنهن من وضع الأطفال ضمن بيئة تفاعلية أسهمت في وضع المهارات اللغوية في حيز الاستخدام الوظيفي الفاعل لها.

وبالتالي لم يكن دور الأطفال يقتصر على التلقي فحسب؛ بل كانوا فاعلين ونشطين وإيجابيين وُضِعوا في مواقف مشكلة تشعرهم بالتحدي والإثارة تشجعهم على تطبيق ماتعلموه في مواقف سابقة، والتأكد من صلاحيتها للتطبيق في المشكلة الحالية المعروضة، وفي حال عدم ملائمتها يقوم الأطفال بالبحث عن حلول أخرى تكون أكثر إقناعاً ومناسبةً.

وبناءً على ماسبق ذكره يمكن القول: إن الأطفال تعرضوا لخبرات ومواقف جديدة أكسبتهم مهارات لغوية من خلال الممارسة العملية، والتنوع في الطرائق المطبقة، فالطفل كان يشارك مشاركة فعّالة في توليد المعلومة واكتساب المهارة اللغوية، كل ذلك أعطى نتائج إيجابية وتحسناً ملحوظاً في أداء الأطفال في التطبيق البعدي للاختبار. وتتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (كاريلو) (Carrillo, j, 2001)، ومن أبرز نتائجها أن متوسط درجات الأطفال الذين تلقى معلومهم دورات تدريبية كانت أعلى من متوسط درجات الأطفال الذين لم يتلق معلومهم أي دورات تدريبية، ودراسة عساكر (2010)، التي أظهرت وجود فروق بين درجات الأطفال في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس المهارات اللغوية لصالح التطبيق البعدي، ودراسة محمد (2010)، حيث أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي في اختبارات المهارات اللغوية (الاستماع_ التحدث_ الاستعداد للكتابة) لصالح القياس البعدي، ودراسة حسن (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي في المهارات اللغوية مما يدل على التحسن الكبير الذي طرأ على المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، ودراسة مزيد (2012)، تأثير البرنامج التعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض، ودراسة محمد (2015)، وأظهرت نتائج البحث من خلال مقارنة أداء أطفال مجموعة البحث في الإجراءات القبلي والبعدي لاختباري المواقف، أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأداءين في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح الأداء البعدي، في كل اختبار من الاختبارين، وهذا يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لدى هؤلاء الأطفال.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من الأطفال في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسبت دلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين: (البعدي المباشر، والمؤجل) لاختبار المهارات اللغوية للأطفال، وذلك باستخدام اختبار (t-test) لعينتين مرتبطتين (Paired-samples t-test)، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول (43) نتائج اختبارات ستيودنت لدلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقات البعدي المباشر والمؤجل لاختبار المهارات اللغوية

القرار	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة ت	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	المتوسط		اختبار المهارات اللغوية
						الاختبار المؤجل	الاختبار البعدي	
غير دالة	0.456	599	0.863	1.239	0.16	11.07	11.23	الاستماع والإنصات
غير دالة	0.548	599	0.945	1.651	0.65	12.98	13.63	توسيع المفردات اللغوية
غير دالة	0.455	599	0.989	1.235	0.56	16.76	17.32	التمييز السمعي
غير دالة	0.861	599	0.965	0.759	0.31	7.12	7.43	إكمال الجمل
غير دالة	0.943	599	0.686	1.972	0.13	9.68	9.81	فهم الجمل
غير دالة	0.732	599	1.608	4.942	0.27	63.01	63.28	الدرجة الكلية لمهارة الاستماع
غير دالة	0.744	599	0.769	0.687	0.12	8.19	8.31	التمييز البصري
غير دالة	0.349	599	0.917	0.653	0.13	5.13	5.26	فهم الارتباط الحاصل بين الكلام المنطوق والمكتوب
غير دالة	0.497	599	0.679	0.727	0.08	5.51	5.59	قرائن السياق كاستراتيجية للقراءة
غير دالة	0.455	599	0.661	1.890	0.09	11.32	11.41	استعمال الارتباطات بين الحروف والأصوات
غير دالة	0.491	599	0.488	1.817	0.47	17.39	17.86	تعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة
غير دالة	0.843	599	0.627	0.563	0.35	5.43	5.78	القدرة على قراءة جمل بسيطة
غير دالة	0.850	599	1.119	3.382	0.38	40.16	40.54	الدرجة الكلية لمهارة التهيئة للقراءة
غير دالة	0.739	599	0.583	0.832	0.08	5.59	5.67	إخراج الحروف من مخارجها
غير دالة	0.545	599	0.724	0.687	0.08	5.81	5.89	نطق الكلمات
غير دالة	0.431	599	1.233	1.175	0.16	9.29	9.45	استخدام اللغة العربية

الفصيلة								دالة
تنظيم الأفكار والتعبير عنها	7.28	7.23	0.05	0.339	0.656	599	0.780	غير دالة
التحدث بصوت معبر عن المواقف	5.42	5.26	0.16	0.655	0.643	599	0.433	غير دالة
الطلاقة اللفظية	21.66	21.48	0.18	1.788	1.201	599	0.281	غير دالة
الدرجة الكلية لمهارة التعبير الشفوي	43.72	43.16	0.56	4.718	1.579	599	0.796	غير دالة
الدرجة الكلية للاختبار	129.79	126.88	2.12	11.223	1.718	599	0.396	غير دالة

نلاحظ من الجدول (43) أنَّ قيمة (ت) بلغت (1.718)، وبلغت القيمة الاحتمالية (0.396)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وعند درجة الحرية (599) في الدرجة الكلية لاختبار المهارات اللغوية للأطفال؛ وعليه تُقبل الفرضية الصفرية: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار المهارات اللغوية. وهذا يؤكد أنَّ البرنامج التدريبي الذي خضعت له معلمات الأطفال في المجموعة التجريبية ذو أثر مستمر وذو فاعلية. وقد تعزى تلك النتيجة إلى ما يأتي:

عندما تشجع المعلمة الأطفال على المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية، فإنها تعمل على الاحتفاظ الأمثل والأفضل للمعلومات الخاصة بالمهارات التي تُدرَّس إضافة إلى زيادة قدرة الأطفال على فهم المعرفة، وبناء معنى لها، واستبقائها محققة بذلك الإفادة الأمثل من إقبال الطفل على التعلم وإجراء الأنشطة برغبة وشوق لأن الطفل يعمل ما يود عمله. كما أنَّ حصول الأطفال خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول فهمهم المهارات اللغوية، والتغذية الراجعة التي تلقوها من المعلمة انعكس إيجاباً على مهاراتهم اللغوية التي لا تعد هدفاً بحد ذاتها، وإنما تُنمى لتكون وسيلة لاكتساب المزيد من المعارف والخبرات والمهارات.

ولا ننسى أن اكتساب المهارات اللغوية، التي يقوم عليها النشاط التعليمي وفق إستراتيجيات التعلم النشط قد عمل على إثارة الانتباه والدافعية نحو التعلم، وإشباع حاجات الأطفال للتقدير والإنجاز مما ساعد في تعلم المعلومات والقيم والمشاعر واكتسابها، وخلق جوٍّ تعليمياً أدى إلى الفهم والاستيعاب، إضافةً إلى تمكين الأطفال من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع بعضهم بعضاً ومع المعلمة، كإستراتيجية (التعلم معاً، وإستراتيجية فكر - زوج - شارك)، مما أشعرهم بالفرح والمتعة.

وتختلف هذه النتيجة عن دراسة بنا (2016)، إذ أشارت نتائجها إلى وجود فروق بين التطبيقين البعدي والمؤجل فقد ارتبط عدم متابعة المعلمات إستراتيجيات التعلم النشط وعدم احتفاظهن بالمعلومات الواردة في

البرنامج التدريبي إلى عدم ممارستها في تقديم الخبرات للأطفال، وعليه فإن المعلومات تُنسى سواءً بالنسبة للأطفال أو بالنسبة للمعلمات.

بينما تتفق النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة حسن (2012) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس التتبعي في المهارات اللغوية وذلك لصالح المجموعة التجريبية ما يدل على التحسن الكبير الذي طرأ على المجموعة التجريبية واحتفاظها به بعد شهر من تطبيق الاختبار البعدي.

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التجريبية من المعلمات في بطاقة الملاحظة واختبار التعلّم النشط البعدي المباشر، وبين متوسط درجات أطفالهم في اختبار المهارات اللغوية البعدي المباشر.

للتحقق من صحة هذه الفرضية حُسب معامل الارتباط (pearson) بين درجات معلمات المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة، واختبار التعلّم النشط البعدي المباشر، ودرجات الأطفال في اختبار المهارات اللغوية البعدي المباشر. فجاءت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (44) معاملات الارتباط بيرسون بين درجات معلمات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التعلّم النشط ودرجات الأطفال في اختبار المهارات اللغوية البعدي المباشر

اختبار المهارات اللغوية للأطفال		
0,882**	معامل الارتباط بيرسون	بطاقة ملاحظة مهارات التعلّم النشط
0,000	مستوى الدلالة	
دالة عند 0.01	القرار	
0,854**	معامل الارتباط بيرسون	الدرجة الكلية لاختبار التعلّم النشط للمعلمات
0,000	مستوى الدلالة	
دالة عند 0.01	القرار	

يتبين من الجدول (44) أن قيمة معامل الارتباط بين (بطاقة ملاحظة مهارات التعلّم النشط) و(اختبار المهارات اللغوية للأطفال) بلغت (0,882)، وهذا يعني أن هناك علاقة خطية طردية وقوية بينهما فمستوى الحقيقي p -value يساوي (0,000) وهو أصغر من (0,01)، وهذا يعني أن تُرفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة؛ لوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمات المجموعة التجريبية في بطاقة ملاحظة مهارات التعلّم النشط، ودرجات الأطفال في اختبار المهارات اللغوية للأطفال عند مستوى الدلالة (0,01).

كما يُلاحظ من الجدول (44) أن قيمة معامل الارتباط بين (اختبار التعلّم النشط للمعلمات) و(اختبار المهارات اللغوية للأطفال) بلغت (0,854)، وهذا يعني أن هناك علاقة خطية طردية وقوية بينهما، فمستوى الدلالة الحقيقي p -value يساوي (0,000) وهو أصغر من (0,01)، وبناءً على ذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل

الفرضية البديلة لوجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات معلمات المجموعة التجريبية في اختبار التعلّم النشط للمعلمات ودرجات الأطفال في اختبار المهارات اللغوية للأطفال عند مستوى الدلالة (0,01).

يمكن إرجاع تلك العلاقة الارتباطية الإيجابية بين مهارات التعلّم النشط لدى المعلمات ومستوى المهارات اللغوية المرتفعة لدى الأطفال إلى:

اقتناع المعلمات بأهمية التعلّم النشط، وفاعلية إستراتيجياته في تنمية المهارات اللغوية للأطفال الروضة، وضرورة الحد من استخدام الطرائق التقليدية في تعليم الأطفال - إن لم يكن التخلي عنها بشكل نهائي - هذه القناعة جعلت المعلمات (المتدربات) يجتهدن في تعلم إستراتيجيات التعلّم النشط، ثم تطبيقها على الأطفال في غرفة النشاط، وقد لمست المعلمات (المتدربات) تحسناً ملحوظاً لدى الأطفال بدا جلياً من خلال مشاركة الأطفال في الأنشطة؛ كما تجلّى من خلال نتائج البحث صحة ما قيل حول التنوع في الإستراتيجيات حيث يعد أحد مفاتيح تعزيز التعلّم. وساعدت إستراتيجيات التعلّم النشط في الاستمتاع بالعمل في مجموعات، وفي تقوية روح التعاون والألفة وتنمية سلوكيات تعاونية إيجابية، وقد خَبِرَت المعلمة (المتدربة) والطفل كلاهما، هذه المشاعر خلال تطبيق البرنامج التدريبي.

كما أنّ إستراتيجيات التعلّم النشط التي طُبِّقَتْ جعلت الطفل هو المعنى بالتعليم، كما ركزت على أنه محور العملية التعليمية من خلال قيادة بالمهام والأنشطة الفردية والجماعية.

وصفوة القول: إنّ الاستخدام الأمثل للطرائق الأكثر فاعلية (إستراتيجيات التعلّم النشط بما تحمله في طياتها من متعة وفائدة) على المتعلمين الأمثل (فاعلين ونشطين وإيجابيين) على يد المعلمات الأمثل (اللاتي تدرين وأنقن إستراتيجيات التعلّم النشط) يؤدي بكل تأكيد إلى الاكتساب الأمثل للمهارات اللغوية، وفي المحصلة الاحتفاظ الأمثل لما تم تعلمه من مهارات وخبرات من خلال وضعها في الممارسة الفعلية، وجعلها جزءاً لا يتجزأ من النشاط اليومي للأطفال، الأمر الذي يقتضي استدعاءها في مواقف مشابهة والبناء عليها، وهذا ما يمكن تسميته انتقال أثر التعلّم ووظيفية المعرفة.

. مقترحات البحث وتوصياته:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة ما يأتي:
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على المهارات اللغوية كافة (الاستماع، القراءة، التعبير الشفوي، الكتابة).
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على الفئات العمرية الأخرى من أطفال الروضة (الأولى والثانية) بما يتناسب مع كل مرحلة منهما.
- إجراء المزيد من البحوث للتحقق من نتائج البحث الحالي من جهة، والتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي من جهة ثانية.

- إجراء المزيد من الدراسات التربوية حول التعلم النشط وتناول مدى استخدام معلمات رياض الأطفال إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الخبرات لدى الأطفال على نحوٍ عام والخبرات اللغوية على نحوٍ خاص.
- إقامة ورشات تدريبية خاصة بتوظيف إستراتيجيات التعلم النشط في الرياض أسوة بالدورات التدريبية التي تقوم بها وزارة التربية للمعلمين في المدارس.
- تزويد معلمات الروضة بمواد إرشادية، كالتنشرات والكتيبات الهادفة إلى تعزيز استخدام التعلم النشط في العملية التعليمية التعليمية.
- ضرورة توفير الإمكانيات الضرورية التي يتطلبها التدريس باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط، وتوفير الظروف والأوضاع المناسبة لتطبيق الإستراتيجيات من حيث عدد الأطفال، والمواد التعليمية، والكفاءات التعليمية اللازمة.
- إعداد اختبارات لقياس المهارات اللغوية لأطفال الروضة بفئاتها الثلاث.

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال وفق إستراتيجيات التعلم النشط في إكساب أطفال الروضة (5-6 سنوات) بعض المهارات اللغوية.

ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة **المنهج شبه التجريبي** باعتماد تصميم اختبار التعلم النشط للمعلمات /القبلي- والبعدى- والبعدى المؤجل/ للمجموعات المتكافئة وكذلك بطاقة ملاحظة، واختبار المهارات اللغوية للأطفال (القبلي- البعدى- البعدى المؤجل).

وشملت **عينة الدراسة** عدداً من معلمات الفئة الثالثة (5-6 سنوات) في رياض الأطفال العامة التابعة لمديرية تربية دمشق ونقابة المعلمين وبلغ عددهن (40) معلمة قسمت إلى مجموعتين متساويتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية. وشملت العينة أيضاً أطفال المعلمات من الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) وبلغ عددها (600 طفل وطفلة) قسمت إلى مجموعتين متساويتين الأولى ضابطة والثانية تجريبية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات الآتية:

- 1- البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة وفق إستراتيجيات التعلم النشط: (التعلم التعاوني: أنموذج التعلم معاً، فكر- زوج- شارك، عظم السمك، المفاهيم الكرتونية، العصف الذهني، الألعاب اللغوية)، ونماذج من أنشطة لغوية أعدتها الباحثة وفق إستراتيجيات التعلم النشط السابقة الذكر لتطبيقها على أطفال الروضة.
- 2- بطاقة ملاحظة لرصد أداء معلمات الروضة في أثناء تنفيذ الأنشطة اللغوية توضح مدى استخدامهن لإستراتيجيات التعلم النشط.
- 3- اختبار تحصيلي (قبلي، بعدى، مؤجل) لمعلمات الروضة، يهدف إلى قياس مدى فاعلية البرنامج في إكساب المعلمات إستراتيجيات التعلم النشط.
- 4- اختبار تحصيلي (قبلي، بعدى، مؤجل) في المهارات اللغوية لأطفال الروضة، من تصميم الباحثة يهدف إلى قياس مدى فاعلية البرنامج التدريبي- الذي تدرت عليه معلمات الروضة وطبقت أنشطة لغوية تدرت عليها خلال جلسات البرنامج معدة وفق استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في الدراسة - في تنمية مهارات الأطفال اللغوية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أولاً . نتائج أسئلة البحث:

السؤال (1): ما فاعلية البرنامج التدريبي المصمم لإكساب معلّات رياض الأطفال إستراتيجيات التعلّم النشط؟

أظهرت النتائج أنّ البرنامج التدريبي المقترح المصمّم وفق إستراتيجيات التعلّم النشط يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية إستراتيجيات التعلّم النشط لدى معلّات رياض الأطفال، حيث بلغت نسبة الكسب المعدّل وفق قانون بلاك (1.19) في اختبار إستراتيجيات التعلّم النشط، وهي نسبة تفوق الحد الأدنى الذي حدّده بلاك للفاعلية وهو ما بين (1-2).

السؤال (2): ما فاعلية إستراتيجية التعلّم النشط في تنمية المهارات اللغوية (الاستماع، والتهيئة للقراءة، التعبير الشفوي) لدى أطفال الروضة.

إنّ البرنامج التدريبي المقترح المصمّم وفق إستراتيجيات التعلّم النشط يتصف بالفاعلية فيما يختص بتنمية المهارات اللغوية (الاستماع، التعبير الشفوي) التهيئة للقراءة، لدى أطفال الروضة.

ثانياً. نتائج فرضيات البحث ومناقشتها وتفسيرها:

الفرضية الأولى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التجريبية، وبين متوسط درجات أفراد عينة البحث الضابطة من المعلّات في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة، واختبار التعلّم النشط لصالح معلّات المجموعة التجريبية اللواتي تدربن على استخدام إستراتيجيات التعلّم النشط.

الفرضية الثانية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من المعلّات في التّطبيقات القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، واختبار التعلّم النشط لصالح التطبيق البعدي المباشر.

الفرضية الثالثة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة الضابطة) من المعلّات في التّطبيقات القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، واختبار التعلّم النشط.

الفرضية الرابعة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من المعلّات في التّطبيقات البعدي المباشر والمؤجل لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط، واختبار التعلّم النشط.

الفرضية الخامسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية)، وبين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة الضابطة) من الأطفال

في التطبيق البعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال لصالح أطفال المجموعة التجريبية التي درست باستخدام معلماتها إستراتيجيات التعلم النشط.

الفرضية السادسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة الضابطة) من الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

الفرضية السابعة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار المهارات اللغوية للأطفال لصالح التطبيق البعدي المباشر.

الفرضية الثامنة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث (المجموعة التجريبية) من الأطفال في التطبيقين البعدي المباشر والمؤجل لاختبار المهارات اللغوية للأطفال.

الفرضية التاسعة: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث التجريبية من المعلمات في بطاقة الملاحظة واختبار التعلم النشط البعدي المباشر، وبين متوسط درجات أطفالهم في اختبار المهارات اللغوية البعدي المباشر.

رابعاً . مقترحات البحث وتوصياته:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث تقترح الباحثة ما يأتي:

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على المهارات اللغوية كافة (الاستماع، القراءة، التعبير الشفوي، الكتابة).
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على الفئات العمرية الأخرى من أطفال الروضة (الأولى والثانية) بما يتناسب مع كل مرحلة منهما.
- إجراء المزيد من البحوث للتحقق من نتائج البحث الحالي من جهة، والتأكد من فاعلية البرنامج التدريبي من جهة ثانية.
- إجراء المزيد من الدراسات التربوية حول التعلم النشط وتناول مدى استخدام معلمات رياض الأطفال إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الخبرات لدى الأطفال على نحوٍ عام والخبرات اللغوية على نحوٍ خاص.
- إقامة ورشات تدريبية خاصة بتوظيف إستراتيجيات التعلم النشط في الرياض أسوة بالدورات التدريبية التي تقوم بها وزارة التربية للمعلمين في المدارس.
- تزويد معلمات الروضة بمواد إرشادية، كالنشرات والكتيبات الهادفة إلى تعزيز استخدام التعلم النشط في العملية التعليمية.

- ضرورة توفير الإمكانيات الضرورية التي يتطلبها التدريس باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط، وتوفير الظروف والأوضاع المناسبة لتطبيق الإستراتيجيات من حيث عدد الأطفال، والمواد التعليمية، والكفاءات التعليمية اللازمة.
- إعداد اختبارات لقياس المهارات اللغوية لأطفال الروضة بفئاتها الثلاث.

قائمة المراجع

أولاً . المراجع باللغة العربية:

- الأحمد، أمل. (2001). *بحوث ودراسات في علم النفس*. ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة.
- الأسطل، محمد زياد. (2010). أثر تطبيق استراتيجيتين للتعليم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط.
- إبراهيم، مجدي عزيز. (2004). *استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم*. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- أبو العلا، بلال. (2016). أثر استراتيجية فكر - زوج - شارك في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلالي بالتربية الإسلامية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو بكر، أمينة؛ حجازي، رضا. (2005). *التعلم النشط وسد الفجوة للمدارس الابتدائية*. وزارة التربية والتعليم، القاهرة، مصر.
- أبو رجب، أحمد. (2012). فاعلية استخدام استراتيجية فكر - زوج - شارك في تدريس العلوم في تحصيل الطلبة واندماجهم في المهام التعليمية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، فلسطين.
- أبو حوار، لطيفة بكر. (2017). أثر توظيف استراتيجية الرسوم الكرتونية على تنمية المفاهيم ومهارات التعبير الكتابي لتلميذات الصف الرابع الأساس. *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة.
- أبو زينة، فريد؛ وآخرون. (2006). *مناهج البحث العلمي*. ط1، عمان: دار المسيرة.
- أبو سيف، وفاء. (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية التعلم النشط في تطوير الكفايات الأدائية لمعلمات رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- أحمد، سهير كامل. (1999). *سيكولوجية نمو الطفل*. مصر، مركز الإسكندرية للكتاب.
- احميدة، فتحى . (2008). درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في إعداد بيئة تعليمية لتطوير مهارتي القراءة والكتابة لدى الأطفال في الروضة، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، المجلد (22) (5) من ص 1654 - 1689.
- احميدة، فتحى؛ جميعان، إبراهيم؛ الخوالدة، مصطفى. (2011). دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر

- معلمات رياض الأطفال في الأردن. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد (27)، العدد الأول والثاني، دمشق. ص. ص: 731-774.
- آل هزاع، صالح علي فرحان وآخرون. (2007). *الدليل الإجرائي للتعلم النشط*. السعودية.
 - الآغا، ضياء الدين فريد. (2013). أثر توظيف استراتيجيات عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقدة في علوم الصحة والبيئة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة.
 - الياس، أسما. مرتضى، سلوى. (2006). *المناهج في رياض الأطفال*. منشورات جامعة دمشق، دمشق.
 - البجة، عبد الرحمن حسن. (2001). *اللغة العربية وآدابها*. العين: دار الكتاب الجامعي.
 - بدير، كريم. (2004). *استراتيجيات تعلم اللغة برياض الأطفال*. القاهرة: عالم الكتاب.
 - بدير، كريم. (2007). *الأسس النفسية لنمو الطفل*. عمان، دار المسيرة.
 - بدير، كريم. (2008). *التعلم النشط*. عمان: دار المسيرة.
 - البركاتي، نيفين. (2008). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة K. W. L، والقبعات الست في التحصيل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
 - البري، قاسم. (2011). أثر استخدام الألعاب اللغوية في منهاج اللغة العربية في تنمية الأنماط اللغوية لدى طلبة المرحلة الأساسية. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، مجلد 7 العدد 1.
 - برور، جو آن. (2005). *مقدمة في تربية وتعليم الطفولة المبكرة*. ترجمة: إبراهيم الزريقات، سهى نصر، عمان: دار الفكر.
 - البسيوني، مها. (2004). *المفاهيم البيولوجية لطفل الروضة*. مكتبة بستان المعرفة، الاسكندرية، مصر.
 - البكر، رشدي النوري. (2002). *تنمية التفكير الابداعي من خلال المنهج الدراسي*. ط1، الرياض: مكتبة الرشيد.
 - البلوي، محمد. (2016). فاعلية استخدام الرسوم الكرتونية في إكساب المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ الصفوف الأولى بمدينة الرياض. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الإمام محمد بن سعود، السعودية.
 - بنا، مزنة. (2011). أثر استخدام التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.

- بنا، مزنة. (2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمات رياض الأطفال معد وفق استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.
- جابر، عبد الحميد. (2003). *الذكاءات المتعددة والفهم تنمية وتعميق*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجاويش، حسن عبد الباسط. (ب.ت). برنامج تدريب معلمين المرحلة الثانوية على استخدام استراتيجيات التعلم النشط. نقلاً عن موقع <http://www.Abeqs.Orq>
- جمعة، ثناء أحمد. (2010). *استراتيجيات التعلم النشط وتدریس الدراسات الاجتماعية*. عمان: العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات.
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم. (2000). *تدریس العلوم بأسلوب حل المشكلات النظرية والتطبيق*. الرياض: مكتبة الشقري.
- الحربي، لافي؛ صبري، ماهر. (2009). فاعلية استراتيجية فكر - زاوج - شارك لتعليم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا والاتجاه نحو المادة العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ص. ص: 292-381.
- حسن المالكي، عبد الملك بن مسفر. (2010). فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- حسن، فاتن. (2012). فاعلية برنامج لغوي تدريبي مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة (الاستماع، التهيئة للقراءة، التعبير الشفوي). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- الحسن، ثائرة سمير. (2017). فاعلية برنامج تدريبي في إكساب معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعض مهارات التعلم النشط وأثره في تنمية مهارات التفكير لدى تلامذتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق.
- الحلاق، علي؛ المخزومي، ناصر. (2012). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات الإلقاء في مواقف تعليم القراءة الجهرية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد (22)، العدد (4)، ص. ص: 423-445.
- الحمداني، موفق. (2007). *علم نفس اللغة*. ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- الحوامدة، محمد فؤاد؛ العدوان، زيد سليمان. (2009). *مناهج رياض الأطفال أسس تنمية الطفولة المبكرة*. ط1، عمان: عالم الكتب الحديث.
- الحيلة، محمد محمود. (2001). *طرائق التدريس واستراتيجياته*. عمان: دار المسيرة.

- الحيلة، محمد محمود. (2007). **الألعاب من أجل التفكير والتعليم**. ط 2، عمان، دار المسيرة.
- الحيلة، محمد محمود. غنيم، عائشة عبد القادر. (2002). أثر الألعاب التربوية اللغوية المحوسبة والعادية في معالجة الصعوبات القرائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد 16 (2)، عمان، الأردن.
- الحيلة، محمد ومرعي، توفيق. (2005). **طرائق التدريس العامة**، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- خضر، فخري رشيد. (2006). **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- الخطابية، ماجد، والطوسي، أحمد. (2004). **التفاعل الصفّي**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.
- خليل، عزة. (2009). **روضة الأطفال بيئة التعلم وأساليب العمل بها**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- دروزة، أفنان نظير. (2000). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً. عمان، دار الشروق.
- الدليل الإجرائي للتعلم النشط. (2013). السعودية.
- الدبسي، أحمد. (2012). أثر استخدام استراتيجية عظم السمك في تنمية المفاهيم العلمية في مادة العلوم. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 28، العدد الثاني، ص 239-258.
- الدليل التدريبي لمنهاج رياض الأطفال المطور (2013-2014). وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.
- دليل المعلمة المطور في رياض الأطفال. (2010). الكويت.
- دياب، سهيل رزق. (2003). **مناهج البحث العلمي**. غزة، فلسطين.
- الديب، نضال. (2015). فاعلية استخدام استراتيجية فكر- زوج- شارك على مهارات التفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلاب الصف الثامن الأساسي بغزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.
- راجح، أحمد عزت. (1996). **أصول علم النفس**. الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة.
- رخا، سعاد عبد العزيز. (2016). فاعلية استراتيجية فكر- زوج- شارك في تدريس العلوم على اكتساب المهارات الحياتية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، جامعة بنها، الجمهورية العربية المصرية.
- رزق، أمينة ومنصور، علي. (2004). **علم النفس التربوي**. كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

- رضا، عامر. (2013). أساليب التعلم النشط ودورها في إدارة الصف. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الوادي، العدد (2)، نوفمبر.
- الروساء، تهاني. (2007). فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التعلم النشط وتعديل الاعتقادات نحوه لدى المعلمات طالبات بكلية التربية، الأقسام العلمية بالرياض، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- الريامي، سعود؛ وآخرون. (2004). *الجديد في التعلم التعاوني لمراحل التعلم والتعليم العالي*. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح.
- الريماوي، محمد عودة. (2010). *برامج الأطفال وأثرها في تنمية المهارات اللغوية للأطفال مرحلة المهد ومرحلة الطفولة المبكرة، الواقع والمأمول*. عمان: دار المسيرة.
- الريماوي، محمد عودة. (2003). *في علم نفس الطفل*. عمان، دار الشروق.
- الزايدي، فاطمة خلف الله عمير. (2010). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في المدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- زكي، زينب رفعت. (2005). برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على علاج المشكلات التي تعوق الاستعداد القرائي لدى أطفال الروضة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.
- زهران، محمد حامد. (2000). *الإرشاد النفسي المصغر للتعامل مع المشكلات الدراسية*. القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، محمد حامد؛ وآخرون. (2007). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها*. عمان: دار المسيرة.
- زوبي، سليمة فرج محمد. (2011). برنامج مقترح للألعاب اللغوية في تنمية مهارة الحديث لدى أطفال الرياض. *مجلة الجامعة الأسمرية*، العدد (17)، السنة (9)، ص 417-454.
- الزيات، ماهر مفلح؛ العدوان، زيد سليمان. (2009). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى طلبة الصف التاسع الأساسي مبحث التربية الوطنية والمدنية في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية*، المجلد (7)، العدد (2)، ص 465-490.
- زيتون، عايش. (2005). أساليب تدريس العلوم. عمان، الأردن، دار الشروق.
- زيتون، حسن حسين. (2003). *استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرائق التعلم والتعليم*. القاهرة: عالم الكتب.

- سالم، أحمد؛ مصطفى، أحمد. (2006). *فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، اللقاء السنوي الثالث عشر، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- السرطاوي، عبد العزيز، وأبو جودة، وائل موسى. (2000). *اضطرابات اللغة والكلام*، سلسلة أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
- سعادة، جودت أحمد؛ أشكناني، شيماء مصطفى. (2013). درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، المجلد (40)، الكويت.
- سعادة، جودت. (2008). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*. ط3، عمان: دار الشروق.
- سعادة، جودت؛ وآخرون. (2006). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشروق.
- سعادة، جودت؛ جابر، إسماعيل؛ زامل، مجدي. (2003). أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، المجلد (4) العدد (2)، 101-139.
- سلامة، عبد البديع. (2008). *برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي لدى معلمات رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بدمياط: جامعة المنصورة، مصر.
- سلامة، فضل. (2006). *سيكولوجية اللعب عند الأطفال*. عمان، دار أسامة.
- سليمان، أسامة ربيع أمين. (2007). دليل الباحثين في: *التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج (Minitab)*. كلية التجارة، جامعة المنوفية: مصر.
- سليمان، جمال؛ حيدر، آصف؛ أبو النور، حسناء. (2012). *طرائق التدريس العامة*. كلية التربية دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- سليمان، سناء محمد. (2005). *التعلم التعاوني أسسه استراتيجياته تطبيقاته*. القاهرة: عالم الكتب.

- السميري، عبد ربه هاشم عبد ربه. (2006). أثر استخدام طريقة العصف الذهني لتدريس التعبير الإبداعي في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة غزة، فلسطين.
- سمك، محمد صالح. (1998). *فن التدريس للتربية اللغوية*. القاهرة، دار الفكر العربي.
- السناد، جلال؛ رزوق، إبراهيم. (2005). *مناهج البحث العلمي*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- سيد سليمان، عبد الرحمن. الدريستي، شيخة يوسف. (1996). *اللعب ونمو الطفل*، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- السيد، محمود أحمد. (2005). *في الأداء اللغوي*. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
- السيد، محمود أحمد. (2008). *في طرائق تدريس اللغة العربية*. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- شحاته، حسن. (1992). *قراءات الأطفال*. ط2، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شحاته، حسن و النجار، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية النفسية*، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
- الشربيني، فوزي؛ الطناوي، عفت. (2011). *تطوير المناهج التعليمية*. ط1، عمان: دار المسيرة.
- الشيباني، بدر إبراهيم. (2000). *سيكولوجية النمو*. ط1، الكويت: منشورات مركز المخطوطات والتراث والوثائق.
- صاصيلا، رانية. (2009). *الأساليب التربوية في رياض الأطفال*. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- صاصيلا، رانية. (2002). *فعالية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على طريقة لعب الأدوار وأثره في اكتساب الأطفال خبرات علمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
- صليوه، سهى. (2005). *تصميم البرامج التعليمية للأطفال ما قبل المدرسة*. عمان، دار صفاء.
- الطحان، طاهرة أحمد. (2002). *مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة*. عمان: دار الفكر.
- طعمة، عمار؛ الساعدي، جاسم. (2012). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل الصف الثالث المتوسط في الرياضيات وميلهم نحو دراستها. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العدد (30).

- طعيمة، رشدي أحمد. ، وآخرون. (2007). المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها مهاراتها تدريسيها تقويمها. دار المسيرة، عمان، الأردن.
- طعيمة، رشدي أحمد. (2004). المهارات اللغوية مستوياتها تدريسيها صعوباتها. دار الفكر.
- طعيمة، رشدي أحمد؛ الشعيبي، محمد علاء الدين. (2006). **تعلم القراءة والأدب استراتيجية مختلفة لجمهور متنوع**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- طلبة، ابتهاج محمود. (2009). **برامج أطفال ما قبل المدرسة**. الرياض: دار الزهراء.
- طوالة، هادي؛ وآخرون. (2010). **طرائق التدريس**. ط1، عمان: دار المسيرة.
- الطيب، بدوي أحمد محمد. (2009). فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، **مجلة رابطة التربية الحديثة**، المجموعة الثانية، العدد الخامس عشر، مصر.
- الطيطي، مسلم. (2014). فاعلية استخدام استراتيجية عظم السمك في تحسين التحصيل لدى طلاب الصف السادس الأساسي في مادة العلوم. **مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث التربوية والنفسية**، المجلد الثاني والعشرون، العدد الرابع، ص 155-182.
- عاشور، راتب؛ الحوامدة، محمد. (2009). **فنون اللغة العربية وأساليب تدريسيها بين النظرية والتطبيق**. إريد: دار عالم الكتب الحديث.
- عاشور، راتب. مقدادي، راتب فخري. (2005). **المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسيها واستراتيجياتها**. دار المسيرة، عمان، الأردن.
- العالول، رنا فتحي. (2012). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية في جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- عبادة، أحمد. (1993). أسلوب العصف الذهني والحلول الابتكارية للمشكلات. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، العدد (1)، المجلد (6)، كلية التربية، جامعة المينا.
- عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. (2007). **مدخل إلى منهج البحث في التربية وعلم النفس**. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الباري، ماهر شعبان. (2011). **مهارات الاستماع النشط**. عمان: دار المسيرة.
- عبد الرحمن، أحمد. (2016). فاعلية إستراتيجية المفاهيم الكرتونية في تصويب التصورات البديلة الخاطئة للمفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. 75(22)، 338-383.
- عبد المجيد، جميل طارق. (2005). **إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة**. عمان: دار الصفاء.

- عبد الهادي، نبيل. (1999). *التفكير عند الطفل تطوره وتعلمه*. عمان: دار اليازوري.
- عبد الهادي، نبيل؛ أبو حشيش، عبد العزيز؛ بسندي، خالد عبد الكريم. (2003). *مهارات في اللغة والتفكير*. ط2، عمان: دار المسيرة.
- عبيد، علي. (2004). أثر استراتيجيات المخططات الخوارزمية في تحصيل طلبة الصف العاشر في مادة الرياضيات، *رسالة ماجستير غير منشورة*، فلسطين.
- عرفان، محمد زين الدين. (2015). *الطفل الموهوب*. عمان: دار المسيرة.
- عساكر، هدى محمد سيد. (2010). فاعلية لعب أدوار القصة في تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس، مصر.
- العشاوي، هدى عبد الله الحاج. (2004). *أطفالنا، وصعوبات اللغة واضطرابات الكلام*. الرياض: دار الشجرة.
- عصر، حسن عبد الباري. (2000). *فنون اللغة العربية تعليمها وتقييم معلمها*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- العلوني، عزيزة مبارك؛ السهلي، مريم عبد الرحمن؛ المطيري، مهرة فارس؛ ميمني، ندى محمد. (2011). *فاعلية برنامج تعليمي إلكتروني في تنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة*. دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لطلاب وطالبات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.
- العلي، شيراز نواف. (2011). *تقويم برنامج مقترح لتعليم مهارات اللغة العربية وظيفياً في نهاية المرحلة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمشق.
- عمار، سام. (2002). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. بيروت: مؤسسة الرسالة.
- العمالي، جيهان أحمد. (2009). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة.
- العناني، حنان عبد الحميد. (2002). *اللعب عند الأطفال، الأسس النظرية والتطبيقية*. ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.
- عوض، عباس. (1998). *القياس النفسي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة، دار المعرفة الجامعية.
- العوامل، حابس. (2004). *مهارات تعليم القراءة والكتابة للأطفال*. عمان: دار وائل.

- العوضي، نبيل؛ المنصوري، مشعل. (2014). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس بدولة الكويت. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد (27)، العدد (1)، مصر.
- عويس، رزان سامي. (2009). فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض مهارات التفكير لدى أطفال الروضة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة دمشق، سوريا.
- العويشق، ناصر بن حمد. (1423هـ). *النظرية البنائية وتطبيقاتها في التعليم والتعلم*.
- الغلبان، حاتم. (2014). أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- فضل الله، محمد رجب. (2001). *عمليات الكتابة الوظيفية ومهاراتها*، كلية التربية، جامعة الإمارات.
- فضل الله، محمد رجب. (1999). *الألعاب اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة*. مصر، عالم الكتب.
- فهمي، عاطف عدلي. (2004). *معلمة الروضة*. عمان: دار المسيرة.
- فورة، ناهض صبحي. (2006). فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لدى مربيات رياض الأطفال، المؤتمر السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة بعنوان: من حق كل طفل أن يكون قارئاً، المنعقد في دار الضيافة (2006/12/12)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- الفيصل، سمر. جمل، محمد جهاد. (2004). *مهارات الاتصال في اللغة العربية*. دار الكتاب الجامعي، العين.
- قاسم، محمد أحمد. (2000). *مقدمة في سيكولوجية اللغة*. مركز الاسكندرية للكتاب.
- القاضي، سارة. (2012). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم التعاوني في التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة حلوان، مصر.
- قربان، بثينة محمد سعيد. (2012). فاعلية الرسوم المتحركة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والقيم الاجتماعية للأطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية في المملكة العربية السعودية.

- القضاة، محمد فرحان والتزتوري، محمد عوض. (2006). المعلم الجديد. دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة. عمان، دار الحامد للنشر.
- قطامي، يوسف؛ الروسان، محمد. (2005). *الخرائط المفاهيمية*. عمان: دار الفكر.
- قناوي، هدى. (1991). الطفل تنشئته وحاجاته. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.
- الكبيسي، عبد الواحد. (2014). أثر استراتيجية المفاهيم الكرتونية في التحصيل والتفكير الجانبي لطلبة الأول المتوسط في الرياضيات. *مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية*، 21(2)، 1-31.
- كفاي، علاء الدين. (2009). *علم النفس الارتقائي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. عمان: دار الفكر.
- كنعان، أحمد علي؛ المطلق، فرح سليمان. (2005). *الخبرات اللغوية في رياض الأطفال*. كلية التربية، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- كوجك، كوثر. (2008). *تنوع التدريس في الفصل "دليل المعلم لتحسين طرق التعلم والتعليم في الوطن العربي"*. بيروت: مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية.
- لطف الله، عفاف. (2006). النمو اللغوي. مجلة بناء الأجيال، العدد (60)، تموز.
- المبارك، أحمد عثمان؛ مردان، نجم الدين. (1997). *تربية رياض الأطفال المعاصرة وتطورها في الجمهورية الليبية*. القاهرة: دار الكتب الوطنية، مطبعة الأمانة.
- المحلاوي، غادة محمد سامي. (2014). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في إكساب بعض مفاهيم الفيزياء الكونية لدى أطفال الروضة في ضوء معايير الجودة. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد 25، ص 21-58*.
- محمد، عواطف. (2004). *أساسيات بناء منهج إعداد معلمات رياض الأطفال*، ط1، عمان، دار المسيرة.
- محمد، هبة علي فرحات. (2010). أثر استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. *مجلة كلية التربية بالسويس، العدد (2) من ص 53-111، مصر*.
- محمد، ماجدة فتحي سليم. (2015). برنامج مقترح قائم على التعلم بالمشروعات اللغوية لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (64)، من ص 243-278، السعودية*.
- المحمدي، تركي بن عطية مرشود. (2013). فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارة التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي. *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القرى، السعودية*.

- مذكور، علي أحمد. (2006). *تدريس فنون اللغة العربية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مرتضى، سلوى؛ أبو النور، حسناء. (2008). *مدخل إلى رياض الأطفال (2)*. قسم رياض الأطفال، منشورات جامعة دمشق، دمشق: مركز التعليم المفتوح.
- مرتضى، سلوى و عرفات، مروان. (2006). *الأنشطة الحركية في رياض الأطفال*، كلية التربية، مركز التعليم المفتوح جامعة دمشق، دمشق.
- مردان، نجم الدين علي؛ شريف، نادية محمود؛ عبد العال، سميرة. (2004). *المرجع التربوي العربي لبرامج رياض الأطفال*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. (2010). *النشرة الدورية*، العدد السابع عشر، يناير.
- مزيد، زينب خنجر. (2012). تأثير برنامج تعليمي في تنمية مهارات الاستماع النشط لدى أطفال الرياض. *مجلة الأستاذ*، العدد (203)، ص. ص: 1003 - 1028، بغداد، العراق.
- مصطفى (1)، فهم. (2005). *الطفل ومهارات التفكير*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مصطفى، فهم. (2002). *طفل والمهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مصطفى، فهم. (2005). *الطفل والمهارات الحياتية*. ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.
- المغوش، علا. (2015). فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة دمشق، سوريا.
- المفلح، سعاد. (2000). *نشاطات مبتكرة لمرحلة ما قبل المدرسة*. الدار العربية للعلوم، لبنان.
- مكاحلي، السعدية. (2015). استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- ملحم، سامي. (2007). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. عمان، دار المسيرة.
- منصور، إنصاف كامل. (2011). أثر العصف الذهني في النمو اللغوي لطفل الروضة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، العدد (31)، جامعة بغداد، العراق.
- منصور، علي؛ الأحمد، أمل؛ الشماس، عيسى. (2009). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الناشف، هدى محمود. (2001). *استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- الناشف، هدى محمود. (2004). *برامج رياض الأطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الناشف، هدى محمود. (2007). *تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة*. القاهرة: دار الفكر.
- النبهان، موسى. (2004). *أساسيات الإحصاء في التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية*. الإمارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح.
- نصر الله، حنان. (2012). أثر إستراتيجية التعلم النشط في تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لخبرة الحيوان لدى أطفال الرياض [5-6] سنوات. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق.
- هاشم، شيرين عباس. (2006). *الأنشطة العلمية وتنمية مهارات التفكير لطفل الروضة*. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- الهريايوي، رائد علي محمود. (2013). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- هندي، محمد. (2002). أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلبة الصف الأول الثانوي الزراعي. *مجلة دراسات في المناهج وطرائق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، ص. رسالة ص: 183-240.
- الهوارنة، نواف معمر. (2012). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة في تأخر نمو اللغة لدى أطفال الروضة دراسة حالة. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، المجلد (28)، العدد (3)، ص. ص: 71-111.
- الهوارنة، معمر نواف. (2010). اكتساب اللغة عند الأطفال. دمشق، منشورات الهيئة العامة للكتاب.
- الهويدي، زيد. (2005). *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم*، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- الهويدي، زيد. (2002). *الألعاب التربوية استراتيجية لتنمية التفكير*. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.
- هير، جودي. (2006). *العمل مع الأطفال الصغار*. ترجمة: مركز إيمان للتعليم المبكر، عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.

- وزارة التربية. (2006). *المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي*. دمشق: منشورات وزارة التربية.
- ياسين، منال محمد كامل. (2014). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الاقتصاد في استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس على مستواهم المهني واتجاهات طلابهم نحو المادة. *مجلة العلوم التربوية*، العدد الثالث، الجزء الأول، يوليو، ص. ص: 43- 83.
- ياسين، نوال حامد. (2003). تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. المجلد (15)، العدد (1)، ص. ص: 114-151.

ثانياً . المراجع باللغة الأجنبية:

- Afrilanti, D. (2014). The Effectiveness of using tps (Think- Pair-share) strategies to improve students, reading comprehension of the first grade at MTSn aryojeding rejtangan tulungagung (Unpublished Master,s Thesis): University of tulungagung, state Islamic Collage of tulungagung, Niggeria.
- Allen, K, E; & Marotz, L. (1994). *Developmental profiles: Birth to six*. Albany NY: Delmar publishers.
- Anthony, G. (1996). Active Learning a constructivist from work. *Educational studies in Mathematics* (31)4.
- Catchings, Marily. (2000). *The models of professional development of teacher*.factors Influencing Technology Implementation Elementary School, The Louisiana stale university, Publication AAT 9979252 Number Dissertation, Fal citation &Abstract.
- Carillo,p,j (2001) . *The effect of staff development on the reading performance of Kindergarten and first- grad student*. Dissertation Abstracts international (magazin), A62- 60, Arizona state University, united states of America.
- Collier, Karn, Guenther, Traci,& Veerman Cathy. (2002). *Developing Critical Thinking Skills Through a Variety of Instructional Strategies*, Master of Arts in teaching and leadership, Saint Xavier University, Us department of Education, Chicago, Illinois.
- Davis, G. (1983). *Educational Psychology: Theory and practice*. Addiso Wesley Publishing Company.

- Doveston. Mary(2007). ***Developing capacity for social and Emotional Growth***: A International Journal for pastoral car and personal Social Education v 25, n2, p46-54, Jun, ERIC.
- Elliott, Elisabeth M, olliff b, Charleen. (2008). ***Developmentally Appropriate emergent literacy activities for young children***: Adopting the early literacy and learning model(ELLM), Early childhood Education journal, springer science Business Media, llc.
- Goodman, J. (2010). Active Research on Active Learning Strategies. (Unpublished Master,s Thesis). University of Wisconsin- Stout, Menomonie, United States of America.
- Hooij, R. (2016). Effectiveness of Concept Cartoons and self-Explanations to Promote sixth- Graders, Data Reading and Theory-Revision Skills (***Published Bachelor Thesis***). University of twente, Enschede. Netherlands.
- Jordan, Don W, Metais & Jonna Le. (1997). Social Skilling through cooperative learning. Journal of Educational Research. No 39.3-21
- Katz, L; Chard, S. (1989). ***Engaging children's minds: the project approach***. Norwood NJ: Ablex publishing carp.
- Kabapinar, F.(2005). Effectiveness of Teaching via Concept Cartoons from the point of View of Constructivist Approach. ***Educational sciences: Theory & Practice***, 5(1) P-P 220-235.
- Kite, J. (2008). ***The Effect training program for kindergarten teachers in improving children social skills***. [http: //www. Pbs. / teachersurce/ 902issuc. Shtm](http://www.Pbs./teachersurce/902issuc.Shtm).
- Listiani, N. (2014).Improving Reading Comprehension through Thing Pair Share at Eighth Grade students of SMPN 2, Abiasemal (Unpublished Master,s Thesis). University of Mahasaraswati Denpasar, Denpasar, Indonesia.
- Long , S and Marson, K. (2002). Concept Cartoons: Investigating. ***DAI***, 19(3) pp 220- 235.
- Lorenzen. M (2006). ***Active Learning and Library Instruction***, Illinois Libraries, Eric No. ED 390463.
- Mathew, sexton. (2010). Using Concept Cartoons to Access student Beliefs about preferred Approaches to mathematics learning and teaching mathematics education research group of Australasia presented at Annul Meeting of the mathematics education research group of Australasia. (Freematle Western Australasia , Jul 3-7)pp 515-530.

- Mulongo, (2013). **Effect of active learning teaching methodology on learner participation.**
- Nahamora, Yuji and Valens Mark. (2001). Teaching and Testing Oral Communication Skill. *Journal of Humanities and Natural Science*, N111, P43- 53 Mar.
- National association for the education of the Young Children. (2009). Developing Teacher Competencies. *International Journal of science education*, Vol (13), No (2), PP. 27-47.
- Oskay, O, Efil, H.(2016). The Effect of Concept Cartoons on Academic Achivement and Inquity Learning Skill, *Journal of Educational and Instrutinal Studies*. 6 (3) 1-6.
- Rubin. D. (1980). *Teaching Elementary Language Arts*. 2nd Ed. New York. Holt. Rinehart and Winston. pp. 45-49
- Sigel, I. E. (1997). Does hothousing rob children child hood? *Early Child hood Research Quarterly*, 2,211- 225.
- Taber, K. (1996). The impact of training of trainers program: Acase study. *Dissertation Abstracts In ternational*, 57(03), 1102-A.
- Walker, Stacy E. (2003). "The impact of active learning strategies to develop critical thinking". *William Paterson University*, Wayne, NJ. 38(3), p. p: 263-267. National Athletic Trainers, Association, Inc. (www.journalofathletictraining.org).

الملاحق

ملخص البرنامج التدريبي.

جلسات البرنامج التدريبي.

بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية.

اختبار التعلم النشط للمعلمات بصورته النهائية.

اختبار المهارات اللغوية للأطفال بصورته النهائية.

التطبيق الاستطلاعي لأدوات البحث.

موافقة الجهة الرسمية على تطبيق أدوات البحث.

الملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين

اسم السيد المحكم	بطاقة الملاحظة لأداء المعلمات	الاختبار التحصيلي للمعلمات	البرنامج التدريبي	اختبار المهارات اللغوية لأطفال الروضة
أ. د. أسما الياس			*	*
أ. د. عيسى الشماس	*	*	*	
أ. د. طاهر سلوم	*	*	*	*
أ. د. فرح المطلق	*	*	*	*
أ. د. رانيا صاصيلا	*	*	*	*
أ. د. آصف يوسف	*	*	*	
د. رندة العمري	*	*	*	*
د. نجاح محرز	*	*	*	
د. ديابا حميرة			*	
د. مريهان كلش	*	*	*	*
د. وعد محمد	*	*	*	*
د. أمين شيخ محمد	*	*		
د. مجدي السعدي	*	*	*	*

اليوم التدريبي	الجلسة	اليوم والتاريخ	عنوان الجلسة	الأهداف المتوقع من المعلمة (المتدربة) أن تحققها في نهاية الجلسة التدريبية	الإستراتيجية المستخدمة	الأدوات والوسائل المستخدمة
والأول	الأولى	الأحد 2017/2/19	التعارف وكسر الجليد	التعارف بين الباحثة والمعلمات وبين المعلمات مع بعضهن، التعريف بالبرنامج التدريبي، الاتفاق على مواعيد الجلسات التدريبية والقواعد الناعمة لها.	الحوار والمناقشة	سبورة ورقية وأقلام للكتابة، أوراق بيضاء، بطاقات ملونة
	الثانية		تطبيق اختبار التعلم النشط /القبلي/ على المعلمات	تطبيق اختبار التعلم النشط /القبلي/ على المعلمات		
الثاني	الثالثة	الاثنين 2017/2/20	النمو عند طفل الروضة	تعريف معنى النمو، تعرف معنى النمو الجسمي، الحسي، العقلي، الاجتماعي، اللغوي، كل على حدة، تستنتج خصائص النمو (الجسمي والحركي، العقلي، الاجتماعي، اللغوي) عند طفل الروضة، تشرح متطلبات النمو (الجسمي، الحسي، العقلي، الاجتماعي، اللغوي) عند طفل الروضة.	عظم السمك	سبورة ورقية وأقلام للكتابة، أوراق بيضاء، شريط لاصق، جهاز الحاسوب، نشرة تعليمية توزع على المعلمات (المتدربات)
				استراحة مدتها 30 دقيقة		
			عرض فيديو قصير (مقطع تنمية بشرية مدته دقيقتان مقتبس من الشابكة بعنوان كيفية التغلب على الملل			جهاز الحاسوب
	الرابعة		التعريف بإستراتيجية عظم السمك	تعطي تعريفاً لإستراتيجية عظم السمك، تستنتج من الجلسة السابقة (الثالثة) الخطوات التي نفذت من خلالها إستراتيجية عظم السمك، تشرح دور الباحثة عند استخدام إستراتيجية عظم السمك، تعدد الأدوار التي قامت بها المعلمات (المتدربات) في أثناء تنفيذ الإستراتيجية، توضح بأسلوبها الخاص ميزات إستراتيجية عظم السمك.	الحوار والمناقشة	سبورة ورقية وأقلام للكتابة، أوراق بيضاء، جهاز الحاسوب، نشرة تعليمية توزع على المعلمات
الثالث	الخامسة	الخميس 2017/2/23	التعريف باللغة	تصوغ تعريفاً للغة، تذكر مظاهر اللغة، تعدد خصائص اللغة، تعطي مثالا عن كل خاصية من خصائص اللغة، تستنتج أهداف تعليم اللغة العربية لأطفال الروضة.	التعلم معاً	سبورة ورقية وأقلام للكتابة، أوراق بيضاء، جهاز الحاسوب، نشرة تعليمية توزع على المعلمات
				استراحة مدتها 30 دقيقة		
	السادسة		مقطع فيديو تحفيزي (تنمية بشرية) بعنوان قلم الرصاص			جهاز الحاسوب

		التعريف بإستراتيجية التعلم التعاوني	تعريف التعلم التعاوني، تستنتج أهمية التعلم التعاوني، تشرح أبرز مبادئ التعلم التعاوني.	الحوار والمناقشة	سبورة ورقية وأقلام للكتابة، أوراق بيضاء، جهاز الحاسوب، نشرة تعليمية توزع على المعلمات
الرابع	السابعة	العوامل المؤثرة في النمو اللغوي	تعدد أبرز العوامل المؤثرة في النمو اللغوي، تعطي مثالاً عن كل عامل من العوامل المؤثرة في النمو اللغوي.	التعلم معاً	سبورة ورقية وأقلام للكتابة، أوراق بيضاء، جهاز الحاسوب، نشرة تعليمية توزع على المعلمات
			استراحة مدتها 30 دقيقة		
			عرض فيديو قصير (مقطع تنمية بشرية) مدته خمس دقائق مقتبس من الشابكة بعنوان مقاومة الكسل وضياح الوقت		جهاز الحاسوب
	الثامنة	المهارات اللغوية	تعرف المهارة، تستنتج المقصود بتنمية المهارات اللغوية، تعدد المهارات اللغوية الأساسية، تذكر المهارات الفرعية المكونة للمهارة الأساسية، تشرح أهمية كل مهارة فرعية في التهيئة لإكساب الطفل المهارة الرئيسة.	عظم السمك	سبورة ورقية وأقلام للكتابة، أوراق بيضاء، جهاز الحاسوب، نشرة تعليمية توزع على المعلمات
الخامس	التاسعة		لعبة توضح أهمية الاستماع		كراسي لجلوس المعلمات على أن توضع على شكل صفين متقابلين
		مهارة الاستماع	تصوغ تعريفاً لمهارة الاستماع، تميز الفرق بين السمع، والسماع، والاستماع، والإنصات، تعطي أسباباً تدل على أهمية مهارة الاستماع، تعدد أهداف الاستماع.	التعلم معاً	أقلام ملونة- أوراق بيضاء- دفتر قلاب أو السبورة للكتابة- الحاسوب لعرض شرائح العرض التقديمي (باوربوينت)
	العاشر	التعريف بأنموذج التعلم معاً	تعرف أنموذج التعلم معاً، تذكر عناصر الأنموذج الرئيسة، تستنتج خطوات أنموذج التعلم معاً، تشرح أبرز مميزات الأنموذج.	الحوار والمناقشة	نشرة تربية، جهاز الحاسوب
السادس	الحادية عشرة	تنمية مهارة الاستماع	تبين العوامل التي تؤثر في مهارة الاستماع، تعدد معوقات الاستماع، تشرح أسباب عدم الاهتمام بمهارة الاستماع وتدريبها، تتحدث عن بعض طرائق التدريب على مهارة الاستماع.	فكر - زواج - شارك	أقلام ملونة- أوراق بيضاء- دفتر قلاب أو السبورة للكتابة- الحاسوب لعرض شرائح العرض التقديمي (باوربوينت)
			استراحة لمدة 30 دقيقة		
	الثانية عشرة	لعبة الطلاقة اللفظية	أن تعطي المعلمة أكبر قدر ممكن من الكلمات الصحيحة.	الحوار والمناقشة	أوراق بيضاء، أقلام

السابع	الثالثة عشرة	الأحد 2017/3/5	تصميم المعلمات أنشطة لغوية باستخدام إستراتيجية التعلم معاً		
			استراحة لمدة 30 دقيقة		
	الرابعة عشرة		تصميم المعلمات لأنشطة لغوية باستخدام إستراتيجية عظم السمك		
الثامن	الخامسة عشرة	الاثنين 2017/3/6	تعطي تعريفاً للقراءة، تذكر معنى الاستعداد للقراءة، تشرح أهمية القراءة، تبين أهداف القراءة، تشرح أهداف برنامج التهيئة للقراءة في مرحلة رياض الأطفال.	مهارة التهيئة للقراءة	سبورة ورقية، أقلام، جهاز الحاسوب
			استراحة لمدة 30 دقيقة		
			لعبة ماذا تفعلين لو كنت مكانها؟		
	السادسة عشرة		تذكر تعريفاً لإستراتيجية العصف الذهني، تعدد قواعد العصف الذهني، تشرح أهمية العصف الذهني، تصوغ خطوات العصف الذهني بالترتيب.	التعريف بإستراتيجية العصف الذهني	جهاز الحاسوب، نشرة تعليمية
التاسع	السابعة عشرة	الخميس 2017/3/9	تعدد أبرز العوامل المؤثرة في استعداد الأطفال للقراءة، تشرح أهم المتطلبات لتنمية استعداد الأطفال للقراءة، تبين الأساليب التي تساعد في تهيئة الأطفال للقراءة.	تنمية مهارة التهيئة للقراءة	أوراق بيضاء، أقلام، سبورة ورقية، جهاز الحاسوب
			استراحة لمدة 30 دقيقة		
			عرض فيديو قصير (مقطع تنمية بشرية) مدته دقيقتان مقتبس من الشبكة بعنوان كيفية تنظيم الوقت		جهاز الحاسوب
	الثامنة عشرة		تصوغ تعريفاً للإستراتيجية، تعدد خطوات الإستراتيجية، تقارن بين دور المعلمة عند تطبيق هذه الإستراتيجية ودورها التقليدي.	التعريف بإستراتيجية فكر - زوج - شارك	نشرة تربوية، أوراق بيضاء، وأقلام للكتابة
العاشر	التاسعة عشرة	الأحد 2017/3/12	تعدد أهم المعوقات التي تواجهها في أثناء تعليم الطفل مهارة القراءة، تبين طرائق للتغلب على معوقات تعليم القراءة للأطفال.	تنمية مهارة التهيئة للقراءة	أقلام ملونة - أوراق بيضاء - دفتر قلاب أو السبورة للكتابة - الحاسوب لعرض شرائح (باوربوينت)، شريط لاصق لرسم شكل عظم السمك على أرضية غرفة النشاط.

		استراحة لمدة 30 دقيقة				
	العشرون	اختبار مهارة التهيئة للقراءة	تجيب المعلومات عن بنود الاختبار البعدي المباشر لمهارة التهيئة للقراءة	أوراق الاختبار		
الحادي عشر	الحادية والعشرون	التصميم أنشطة	تصميم المعلومات أنشطة لغوية باستخدام إستراتيجية فكر - زوج - شارك	أقلام ملونة - أوراق بيضاء - دفتر قلاب أو السبورة للكتابة.		
		استراحة لمدة 30 دقيقة				
	الثانية والعشرون	تنفيذ أنشطة	تنفيذ المعلومات الأنشطة التي قمن بتصميمها في الجلسة السابقة	أقلام ملونة - أوراق بيضاء - دفتر قلاب أو السبورة للكتابة.		
الثاني عشر	الثالثة والعشرون	لعبة وجه وانفعال	التعبير عن الانفعالات من خلال تعبيرات الوجه	أوراق لرسم الوجوه، أقلام.		
		مهارة التعبير الشفوي	تصوغ تعريفاً لمهارة التعبير الشفوي، تعطي أسباباً تعلق فيها أهمية التعبير الشفوي، تعدد أهداف التعبير الشفوي، تشرح أشكال التعبير الشفوي.	أقلام ملونة - أوراق بيضاء - دفتر قلاب أو السبورة للكتابة - الحاسوب لعرض شرائح العرض التقديمي (باوربوينت)	التعلم معاً	
		استراحة لمدة 30 دقيقة				
	الرابعة والعشرون	الألعاب اللغوية	التعريف بإستراتيجية الألعاب اللغوية	جهاز الحاسوب - نشرة تعليمية	الحوار والمناقشة	
الثالث عشر	الخامسة والعشرون	تنمية مهارة التعبير الشفوي	تعدد أكبر عدد ممكن من المهارات الفرعية لمهارة التعبير الشفوي، تستبعد المهارات التي لا تصلح لتنمية مهارة التعبير الشفوي.	أقلام ملونة - أوراق بيضاء - دفتر قلاب أو السبورة للكتابة - الحاسوب لعرض شرائح العرض التقديمي (باوربوينت)	العصف الذهني	

		استراحة لمدة 30 دقيقة			
	الحوار والمناقشة	التعريف بإستراتيجية المفاهيم الكرتونية	بإستراتيجية المفاهيم الكرتونية	السادسة والعشرون	
أقلام ملونة- أوراق بيضاء- دفتر قلاب أو السبورة للكتابة- الحاسوب لعرض شرائح (باوربوينت)	فكر - زوج- شارك	تذكر طرائق وأساليب تساعد الطفل في تنمية مهارة التعبير الشفوي، تعدد أبرز آداب التحدث الواجب على الطفل التقيد بها أثناء ممارسته مهارة التعبير الشفوي، مقارنة الأساليب التي تتبعها في غرفة النشاط مع الأطفال، مع الأساليب التي تعلمتها في الجلسة الحالية، تناقش العوامل المساعدة في تحسين التواصل اللغوي لدى الأطفال، تشرح بعض السمات الخاصة بطفل الرياض والتي يمكن استغلالها لتنمية مهارات الطفل اللغوية.	تنمية مهارة التعبير الشفوي	الاثنين 2017/3/20	الرابع عشر
		استراحة لمدة 30 دقيقة			
		تطبيق اختبار مهارة التعبير الشفوي	اختبار مهارة التعبير الشفوي	الثامنة والعشرون	
أقلام ملونة- أوراق بيضاء- دفتر قلاب أو السبورة للكتابة		تصميم المعلمات أنشطة لغوية وفق إستراتيجية الألعاب اللغوية		الخميس 2017/3/23	الخامس عشر
		استراحة لمدة 30 دقيقة			
أقلام ملونة- أوراق بيضاء- دفتر قلاب أو السبورة للكتابة		تصميم المعلمات أنشطة لغوية وفق إستراتيجية المفاهيم الكرتونية			الثلاثون
أقلام ملونة- أوراق بيضاء- دفتر قلاب أو السبورة للكتابة- الحاسوب لعرض شرائح العرض التقديمي (باوربوينت).	العصف الذهني	تحدد دور المعلمة في مواقف التعلم النشط، تبين دور المتعلم في مواقف التعلم النشط.	أدوار المعلمة والطفل في إستراتيجية التعلم النشط	الأحد 2017/3/26	السادس عشر
		استراحة لمدة 30 دقيقة			
أقلام ملونة- أوراق بيضاء- دفتر قلاب أو السبورة للكتابة		تصميم المعلمات لأنشطة لغوية وفق إستراتيجية العصف الذهني			الثانية

والثلاثون					
السابع عشر	الثلاثون والثلاثون	الاثنين 2017/3/27	الفروق بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعلم التقليدي	تشرح الفروق بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعلم التقليدي، تنتقل الانتقال بيسر من مرحلة التفكير المنفرد إلى مرحلة المزاوجة بالمشاركة.	أقلام ملونة- أوراق بيضاء- دفتر قلاب أو السبورة للكتابة- الحاسوب لعرض شرائح العرض التقديمي (باوربوينت).
				استراحة لمدة 30 دقيقة	
الرابعة والثلاثون			أهمية التعلم النشط، ومعوقات استخدامه، وسبل التغلب عليها.	تعدد أبرز النقاط التي تتجلى فيها أهمية استخدام التعلم النشط، تشرح معوقات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط، تقترح طرائق للتغلب على المعوقات التي تحول دون استخدام التعلم النشط.	أقلام ملونة- أوراق بيضاء- دفتر قلاب أو السبورة للكتابة- الحاسوب لعرض شرائح العرض التقديمي (باوربوينت)، شريط لاصق لرسم شكل عظم السمك على أرضية غرفة النشاط.
الثامن عشر		الخميس 2017/3/30		تطبيق اختبار التعلم النشط البعدي المباشر على المعلمات	

بعض من جلسات البرنامج التدريبي لمعلمات الروضة وفق إستراتيجيات التعلم النشط

سيادة الأستاذ/الأستاذة

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال، وفق إستراتيجية التعلم النشط في إكساب أطفال الروضة (5-6 سنوات) بعض المهارات اللغوية. ولما كانت خبرتكم أساسية في هذا المجال، فإنني أضع بين أيديكم تصميم هذا البرنامج التدريبي، وأرجو من حضراتكم تحكيمه من حيث:

- محتوى البرنامج العلمي.
- ملائمة الأنشطة والتطبيقات لمحتوى جلسات البرنامج التدريبي.

ولسيادتكم مقدماً جزيل الشكر والامتنان

طالبة الدكتوراه

فاتن حسن

مقدمة البرنامج التدريبي:

أختي المعلمةالمحترمة

تحية طيبة، وبعد:

لا شك في أنك تدرك أهمية المسؤولية في تعليم الأطفال، وتنمية مهاراتهم اللغوية، وما يحتاجونه من إستراتيجيات وطرائق حديثة في التعلم، وخصوصية التوجيه في قاعة التعليم.

لذا تمّ اختيارك للمشاركة في برنامج تدريبي مستند إلى بعض مهارات التعلم النشط في التعلم، لما يعرف عنك ما يؤهلكن للقيام بهذا العمل الهام على المستويين العلمي والتربوي.

والى جانب ذلك فأنت مطالبة دائماً بإيضاح أهمية التطبيقات الحياتية المرتبطة بالبرنامج في قاعة التدريب. كما أنك مطالبة بتسيير العملية التعليمية/ التعليمية من خلال جعل البيئة مناسبة، وتعزيز السلوكيات الإيجابية العلمية أو غيرها التي يديها الأطفال، تبعاً لطبيعة المواقف التعليمية/ التعليمية المختلفة. وهذا ما سيكون من أبرز أهداف البرنامج التدريبي.

المقدمة

تعد اللغة عاملاً مهماً في حياة الطفل؛ فهي تقوم ببلورة شتى فعاليات الطفل الأخرى وتحديدها، من فكرية ونحوها، وهو يستخدمها كأداة للاتصال الاجتماعي؛ فأى لغة هي وعاء الفكر وهي وسيلة مهمة من وسائل التعبير عنه، وتصل إلى أن تكون هي الفكر ذاته، وإنها أداة التواصل مع الآخرين والتكيف معهم، وإحدى وسائل التعبير عن الأفكار والمعارف وأداة تحوّل فوضى الإحساسات والمشاعر إلى عالم الأشياء والمحسوسات (لطف الله، 2006، 47).

وتتكون مهارات اللغة من أربع مهارات أساسية هي: الاستماع والقراءة والتعبير الشفوي والكتابة، وأى مهارة من هذه المهارات الأربع عندما يكتسبها الطفل تساعد في اكتساب المهارات الأخرى، ولذلك ينظر إلى مهارات اللغة على أنها متكاملة من أجل تأدية وظيفة الاتصال اللغوي في إطار التكامل، واكتساب اللغة أمر مرهون بممارستها وفهم طريقة استعمالها، ولا يستطيع الطفل ممارسة اللغة ممارسة صحيحة وواعية إلا إذا أحس بالحاجة إلى هذه الممارسة، فاللغة سلوك، والقدرة على القيام بهذا السلوك يعد ضرباً من المهارة، والمهارة تعني الأداء المتقن في الوقت والجهد، القائم على الفهم والذي يحتاج إلى طرائق وأساليب وشروط حتى تتكون هذه المهارة اللغوية مع مراعاة خصائص المرحلة النمائية للأفراد المراد تعليمهم هذه المهارات (كنعان والمطلق، 2005، 41).

ونتيجة التطور الذي شهدته السنوات الأخيرة في حقل تعليم اللغات، فقد ثبت لعلماء اللغة العربية ومعلميها بأن الأساليب النمطية والطرائق التقليدية لم تنجح في تحقيق الأهداف المرجوة من تعليم المهارات اللغوية، مما جعل المختصين يفكرون في إيجاد وسائل وأساليب جديدة وبديلة لتعلم المهارات اللغوية (الحيلة وغنيم، 2002، 595).

ويرى المربون أنّ الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة لا يتعلمون اللغة بالصورة المألوفة، إنما يستعدون لتعلمها، إذ يحاولون أن يتواصلوا مع من يتعاملون معهم بأي شكل من الأشكال، مما يشير إلى استعداداتهم اللغوية التي تنمو حتى سن دخول المدرسة وتستمر بعدها. ومن هنا كان الاهتمام المتزايد في الآونة الأخيرة بما يسمى التعلّم النشط ويعد من أهم طرائق التعليم المعاصرة، فهو " فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويهدف إلى تفعيل دور المتعلم في تلقيه التعليمات من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات، فهو لا يركز

على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات، وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني" (رضا، 2013، 19).

ومن هذا المنطلق جاءت فكرة تقديم برنامج تدريبي يقوم على استراتيجيات التعلم النشط موجّه إلى معلمات رياض الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) وذلك بهدف تدريبهن على كيفية تنمية بعض المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة ليُيسَّرَ على أطفال الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) اكتساب بعض مهارات الاستماع، والاستعداد للقراءة وكذلك اكتساب بعض من مهارات التعبير الشفوي.

أهمية البرنامج:

أكدت الرابطة الأمريكية للتعليم العالي (American Association for Higher Education) أن التعلم عملية بحث نشطة عن معنى من ناحية المتعلم الذي يبني المعرفة وليس الذي يتلقاها بسلبية، ويقوم على تشكيل خبراته ومحاكاتها بحثاً عن معنى، فالتعلم يجب أن يعتمد على: مشاركة الطفل في أنشطة داخل غرفة النشاط، وتصميم أنشطة وخبرات يتمكن الطفل من خلالها من تطبيق المعارف والمهارات، بناء برامج تزيد من فرص التحدي من أجل تحقيق النمو والتطور (Stark, D, 2005, File: A, New folder3, Active learning. Htm).

وبناءً على ما سبق تكمن أهمية البرنامج في أنه:

- يساير الاتجاهات الحديثة في التهيئة لتعليم المهارات اللغوية لطفل الروضة، التي تؤكد على التعلم النشط وعلى أهميته لإثراء المعرفة ورفع كفاءة العملية التعليمية.
- يفيد في توجيه المعلّمت إلى أهمية استخدام أساليب حديثة لتطوير التهيئة لتعليم المهارات اللغوية بتهيئة بيئة تعلم نشط تجعل الأطفال دائمي النشاط وتتحدى تفكيرهم.
- يساهم في معالجة أساليب التعلم غير النشطة المستخدمة في تعليم المهارات اللغوية التي لا تستثير دافعية الأطفال وميلهم نحو اللغة العربية.

أهداف البرنامج:

الهدف العام للبرنامج التدريبي: يهدف هذا البرنامج إلى : (إكساب معلمات رياض الأطفال بعض مهارات التعلم النشط وأثرها في إكساب أطفال الروضة (5-6 سنوات) بعض المهارات اللغوية). ويهدف أيضاً إلى تعلّم

مهارات تساعدهم في تنمية مهاراتهم التعلُّمية/التعليمية في قاعات أنشطة الروضة، وتؤدي إلى تطوير قدراتهم التعليمية في قاعة النشاط، وإلى تحسين مستوى المخرجات التعليمية من أطفال الرياض، وكذلك تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.

_ الفئة المستهدفة من البرنامج التدريبي: معلمات رياض الأطفال الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات)، وأطفال الرياض من الفئة العمرية نفسها.

- تقييم فاعلية البرنامج التدريبي: من خلال قيام الباحثة بقياس فاعلية البرنامج التدريبي في اكساب المعلمات استراتيجيات التعلم النشط من أجل تنمية المهارات اللغوية لأطفال الروضة؛ وذلك بتطبيق القوانين الإحصائية المناسبة لقياس أداء أفراد عينة البحث من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة للمعلمات، واختبار تحصيلي للمعلمات حول استراتيجيات التعلم النشط، وكذلك بتطبيق اختبار تحصيلي للأطفال.

. محتوى البرنامج التدريبي للمعلمات:

يتضمن البرنامج التدريبي المحاور الآتية:

- النمو (معنى النمو، النمو الجسمي عند طفل الروضة خصائصه ومتطلباته، النمو الحسي عند طفل الروضة خصائصه ومتطلباته، النمو العقلي عند طفل الروضة خصائصه ومتطلباته، النمو الاجتماعي عند طفل الروضة خصائصه ومتطلباته، النمو اللغوي عند طفل الروضة خصائصه ومتطلباته).
- اللغة (تعريفها، مظاهرها، خصائصها، أبرز العوامل المؤثرة في النمو اللغوي، الخصائص اللغوية لطفل الروضة، العوامل المساعدة في تحسين التواصل اللغوي لدى الأطفال، السمات الخاصة بطفل الرياض والتي يمكن استغلالها لتنمية مهارات الطفل اللغوية).
- المهارة (تعريف المهارة، أقسام المهارات، تعريف تنمية المهارات اللغوية، تعداد المهارات اللغوية الأساسية، المهارات الفرعية المكونة للمهارة الأساسية، أهمية كل مهارة فرعية في التهيئة لإكساب الطفل المهارة الرئيسة).
- مهارة الاستماع: (تعريفها، الفرق بين السمع، والسماع، والاستماع، والإنصات، تعريف مهارة الاستماع، أهمية مهارة الاستماع، أهداف الاستماع، العوامل التي تؤثر في مهارة الاستماع، معوقات الاستماع، أسباب عدم الاهتمام بمهارة الاستماع وتدريبها، بعض طرائق التدريب على مهارة الاستماع).

• **مهارة القراءة:** (تعريف القراءة، معنى الاستعداد للقراءة، أهمية القراءة، أهداف القراءة، أهداف برنامج التهيئة للقراءة في مرحلة رياض الأطفال، أبرز العوامل المؤثرة في استعداد الأطفال للقراءة، أهم المتطلبات لتنمية استعداد الأطفال للقراءة، الأساليب التي تساعد في تهيئة الأطفال للقراءة، المهارات الفرعية لمهارة القراءة، أهم المعوقات التي تواجهها المعلمة في أثناء تعليم الطفل مهارة القراءة، وسبل التغلب عليها).

• **مهارة التعبير الشفوي:** (تعريفها، أهميتها، أهدافها، أشكال التعبير الشفوي، المهارات الفرعية لمهارة التعبير الشفوي، طرائق وأساليب تساعد الطفل في تنمية مهارة التعبير الشفوي، أبرز آداب التحدث الواجب على الطفل التقيد بها أثناء ممارسته مهارة التعبير الشفوي، مقارنة الأساليب التي تتبعها المعلمة في غرفة النشاط مع الأطفال، مع الأساليب التي تعلمتها في الجلسة الحالية).

• **إستراتيجيات التعلم النشط (تعريف الإستراتيجية، تعريف إستراتيجيات التعلم النشط، دور المعلمة في مواقف التعلم النشط، دور المتعلم في مواقف التعلم النشط، الفروق بين بيئة التعلم النشط وبيئة التعلم التقليدي، أبرز النقاط التي تتجلى فيها أهمية استخدام التعلم النشط، معوقات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط، طرائق للتغلب على المعوقات التي تحول دون استخدام التعلم النشط، الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:**

- إستراتيجية عظم السمك (تعريفها، خطواتها، ميزاتها...).
- إستراتيجية العصف الذهني (تعريفها، خطواتها، ميزاتها...).
- إستراتيجية الألعاب اللغوية (تعريفها، خطواتها، ميزاتها...).
- إستراتيجية التعلم معاً (تعريفها، خطواتها، ميزاتها...).
- إستراتيجية المفاهيم الكرتونية (تعريفها، خطواتها، ميزاتها...).
- إستراتيجية فكر - زوج - شارك (تعريفها، خطواتها، ميزاتها...).

. التطبيقات التربوية للبرنامج التدريبي: يتضمن البرنامج ما يلي:

- (1) ربط البرنامج التدريبي بالمواقف التي يحتاجها الأطفال في حياتهم اليومية.
- (2) استخدام تقنيات حديثة مثل الحاسوب الآلي لعرض محتوى الجلسات ببرنامج عارض العروض التقديمية (الباوربونت)، والشابكة العنكبوتية (الإنترنت) للحصول على معلومات إضافية تثري البرنامج التدريبي.
- (3) التنوع في الأنشطة المقدمة.

- 4) التشجيع على عمل أنشطة مبتكرة بما يتناسب مع اطلاع المعلمات على الطرائق الحديثة في التدريس.
- 5) تقديم الأنشطة للمعلمات وفق استراتيجيات التعلم النشط ووفق ممارسات وأساليب متنوعة، على نحوٍ فردي وجماعي.

. النقاط التي تمت مراعاتها عند تصميم البرنامج التدريبي:

- حرصت الباحثة عند بناء البرنامج التدريبي على مراعاة بعض الجوانب في عملية التصميم، ومن أبرزها ما يأتي:
- 1- انسجام محتوى البرنامج التدريبي والأهداف، وطرائق التدريس، والأنشطة المستخدمة، ووسائل التقويم مع الأهداف المرجوة.
 - 2- مراعاة البرنامج التسلسل المنطقي للمهارات اللغوية.
 - 3- مراعاة مبدأ البناء والتنظيم، وفي هذا حرصت الباحثة على الآتي ذكره:
 - تقوم كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي على أنشطة ومهارات التعلم النشط وفق إستراتيجيات متنوعة.
 - تضمين البرنامج خبرات توضح الدور المهم والفعال لمهارات التعلم النشط في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال.
 - 4- مرونة البرنامج: وفي هذا حرصت الباحثة على تنوع أنشطة كل جلسة من الجلسات، وذلك بما يتناسب مع إستراتيجية التعلم النشط، وطبيعة المحتوى التدريبي.
 - 5- مراعاة البرنامج التدريبي مبدأ الفروق الفردية، حيث يتضمن مجموعة من الأنشطة والمهام المتنوعة التي تمارس على نحوٍ فردي وجماعي.

الأحد 2017/2/19

اليوم التدريبي الأول

الجلسة الأولى: تعارف وتحديد القواعد الواجب الالتزام بها خلال سير الجلسات التدريبية، وتطبيق الاختبار القبلي على المعلمات (اختبار التعلم النشط) في نهاية الجلسة.

أُرحَّبُ بالمشاركات، ثم أُنقَلُ معهنَّ إلى نشاط التعارف

1) نشاط التعارف بين المتدربات، باستخدام نشاط "الأحاجي".

يهدف النشاط إلى:

- كسر الحواجز النفسية بين الباحثة والمعلمات (المتدربات) من جهة، وبين المعلمات (المتدربات) أنفسهن من جهة ثانية، وبناء الثقة المتبادلة بين أعضاء المجموعة التدريبية.
- التعارف بين الباحثة والمعلمات، وبين المعلمات مع بعضهن.
- الاتفاق على مواعيد الجلسات التدريبية والقواعد الناظمة لها.

المواد المطلوبة:

يلزم الباحثة في هذا النشاط المواد الآتية: (أقلام تلوين، أوراق بيضاء، سبورة ورقية، أقلام للكتابة، أوراق لاصقة صغيرة ملونة).

النشاط:

➤ تطلب الباحثة من المعلمات (المتدربات) كتابة أحجية على ورقة، وذلك خلال مدة أقصاها ثلاث دقائق. تكتب كل معلمة (متدربة) على ورقة أحجية، وتكتب الحل على ظهر الورقة، وفي أسفل الورقة تكتب اسمها، ثم تطلب الباحثة من كل معلمة تباعاً الوقوف للتعريف بنفسها أولاً، ومن ثم عرض أحجيتها على بقية المعلمات، وتنتظر منهن أن يعرفن الإجابة الصحيحة برفع أيديهن للإجابة ويُسَجَّلُ عدد المعلمات اللواتي أجبن إجابة صحيحة عن كل أحجية، الأحجية التي امتازت بالصعوبة ولم تستطع المعلمات الإجابة عنها، أو قلَّتْ أعداد المعلمات اللاتي عرفنها، تفوز صاحبته بلقب بطلة الأحاجي إلى جانب بطاقة ملونة رُسم عليها نجمة وعصا سحرية.

(2) نشاط التوصل إلى قواعد الجلسات:**. هدف النشاط:**

تحديد قواعد التعامل وأسلوبه بين المعلمات (المتدربات)، وبين المعلمات والباحثة.

المواد:

يتطلب هذا النشاط المواد الآتية: (أوراق صغيرة، سبورة ورقية، أقلام للكتابة).

إجراءات النشاط:

- توزيع أوراق صغيرة على كل معلمة، لتكتب عليها ما تراه ضرورياً من قواعد يجب أن تتقيد بها المعلمات خلال سير الجلسات التدريبية.
- تُجمع الأوراق، وتُقرأ، وتُسجَلُ على السبورة الورقية القواعد السلوكية المطلوب أن تسود أثناء جلسات البرنامج التدريبي، التي تتفق عليها المعلمات.
- على الجميع أن يتعهد بعدم الخروج عن القواعد التي يُتفق عليها.

بعض الإرشادات العامة للمشاركات في البرنامج التدريبي:

- إنك العامل الأساسي في نجاح البرنامج التدريبي.
- إنَّ أهداف البرنامج التدريبي لن تتحقق إلا بتفاعلك ومشاركتك.
- إن نجاح التطبيقات والمناقشات يعتمد بالدرجة الأولى عليك، وعلى مدى فهمك لها.
- إنَّ المشاركة في الحوار والمناقشة تعتمد على (عدم المقاطعة، واحترام وجهات النظر، وتجنب الجدل، وتجنب النقد غير البناء).
- إن الهاتف النقال أحد أدوات تشتيت الذهن، وضياح الأفكار، وضعف التركيز أثناء البرنامج التدريبي.
- إنَّ تغيبك عن البرنامج التدريبي أو انقطاعك عنه، سيقبل استفادتك منه.
- تتم الاستفادة التامة من البرنامج التدريبي في البحث والاطلاع والتطبيق العملي لما جرى التدريب عليه.

- الجلسة الثانية: تطبيق الاختبار القبلي (اختبار التعلم النشط) على المعلمات الزمن / 60

اليوم التدريبي الثاني	الاثنين 20/2/2017
-----------------------	-------------------

الجلسة: الثالثة

عنوان الجلسة: النمو عند طفل الروضة.

أهداف الجلسة: يتوقع من المعلمة (المتدربة) في نهاية الجلسة على أن تكون قادرة على:

- 1- تعرّف معنى النمو
- 2- تعرف معنى النمو الجسمي، الحسي، العقلي، الاجتماعي، اللغوي، كل على حدة.
- 3- تستنتج خصائص النمو (الجسمي والحركي، العقلي، الاجتماعي، اللغوي) عند طفل الروضة.
- 4- تشرح متطلبات النمو (الجسمي، الحسي، العقلي، الاجتماعي، اللغوي) عند طفل الروضة.

الزمن: 60 دقيقة

الإستراتيجية النشطة المستخدمة: عظم السمك

الأدوات والوسائل المستخدمة: أقلام ملونة- أوراق بيضاء- سبورة ورقية للكتابة- الحاسوب لعرض شرائح لعرض البرنامج التقديمي (باوربونت)، شريط لاصق لرسم شكل عظم السمك على أرضية غرفة النشاط.

سير الجلسة: بدأت الباحثة الجلسة بالتحية، ثم تقسيم المعلمات (المتدربات) إلى مجموعات، وثم تُعرّف بموضوع الجلسة من خلال المقدمة البسيطة الآتية:

يعد الاهتمام بالطفل في الوقت الحاضر من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم المجتمع وتطوره، إذ إن الاهتمام بالطفل ورعايته وحمايته في أي أمة هو في الواقع اهتمام بمستقبل هذه الأمة وارتقائها.

"اكتشف فروبل من تجاربه أن تربية الناشئين تصعب وتتعثّر في المراحل المختلفة بسبب إهمال تربيتهم في سن ما قبل المدرسة، وأنه من الجوهرى لكي يسير النمو سيراً سليماً وتصلح تربيتهم مستقبلاً أن نبدأ البداية الصحيحة برعايتهم وتعهدهم منذ نعومة أظفارهم (سليمان، 2010، 8). ولذلك لا بد من الإضاءة بداية على معنى النمو، ومناحي النمو الجسمي، الحسي، العقلي، الاجتماعي، اللغوي، لدى طفل الروضة.

ثم وزعت الباحثة على المعلمات (المتدربات) النشرة التعليمية رقم (1) المتضمنة تعريف النمو، ومناحي النمو الجسمي، الحسي، العقلي، الاجتماعي، اللغوي، لدى طفل الروضة.

قامت بتقسيم المعلمات (المتدربات) إلى خمس مجموعات، وتطلب من كل مجموعة التمعن في النشرة التعليمية واختيار منحى واحد من مناحي النمو عند طفل الروضة للوقوف على (التعريف، والخصائص، وأهم متطلبات النمو)، وأعطت الباحثة مدة نصف ساعة للقراءة المتأنية، والنقاش ضمن المجموعة فيما قرئ، والتعاون فيما بينهن لكتابة أكبر قدر ممكن من الأمثلة الدالة على خصائص أطفال الروضة وفق المحاور السابقة الذكر، على أن يتم التعبير عن الخاصية الواحدة بجملة قصيرة تتم كتابتها منفردة على كل ورقة، وبخط كبير، وبعد انتهاء الوقت المخصص لعمل المجموعات، طلبت الباحثة إلى المجموعات التوجه إلى مجسم السمكة المرسوم على أرضية الغرفة بالشريط اللاصق بعد أن تم لصق بطاقات تحمل المحاور الرئيسة (النمو الجسمي، الحسي، العقلي، الاجتماعي، اللغوي) على عظم السمك.

المطلوب من كل مجموعة لصق الأمثلة التي اتفقَ عليها أفراد كل مجموعة في المكان المخصص لها على عظم السمكة (تحت العنوان الرئيس الدال عليها)، وتشرح كل مجموعة الخصائص التي اتفقَ عليها، حيث تجري يتناقش أفراد المجموعة المتحدثة والمجموعات الأخرى بإشراف الباحثة حول الخصائص النمائية المذكورة، ويؤكد على الخصائص الصحيحة وتُسبَّغ الخصائص غير المناسبة لهذه المرحلة العمرية، كما يُقَارَن ما ذكرته المعلمات (المتدربات) من خصائص، مع الأدبيات النظرية المتعلقة بالخصائص النمائية والتطورية لأطفال الفئة العمرية الثالثة (5-6 سنوات) التي جمعتها الباحثة، حيث تُعْرَضُ بواسطة الحاسوب.

عززت الباحثة المجموعة التي أعطت أكبر عدد صحيح من الخصائص النمائية وذلك بالتصفيق، كما شكرت بقية المجموعات على ما بذلته من جهد.

وتم طلبت الباحثة إلى المعلمات (المتدربات) العودة إلى أماكنهن، وتوزع عليهن الاختبار المخصص للجلسة الثالثة، للإجابة عن بنوده خلال مدة ربع ساعة.

النشرة التربوية رقم (1):

تعريف النمو: سلسلة من التغيرات المستمرة المطردة، والتي تتجه نحو هدف نهائي هو اكتمال النضج (صليوبه، 2005، 18).

يُعرف النمو: بأنه مجمل التغيرات الكمية والكيفية، الخارجية والداخلية، البنوية والوظيفية، الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.... التي تطرأ على حياة الكائن الإنساني من لحظة تكونه ونشوءه إلى اكتمال نضجه واستمراره (رزق ومنصور، 2004، 85).

وفيما يلي بعض مناحي النمو عند طفل الروضة ممثلة بالنمو الجسمي، النمو الحسي، النمو العقلي، النمو الاجتماعي، النمو اللغوي.

أولاً: النمو الجسمي:

تعريف النمو الجسمي: هو جملة التغيرات التي تطرأ على الكائن الحي في المجالات كلها الوظيفية والتكوينية أي من حيث الوزن والطول والشكل والحجم، ونمو وظائف الأعضاء من حيث النمو الحركي وتكاملها، أي التغير في الأداء والسلوك (العوامل ومزاهرة، 2003، 137) نقلاً عن (عويس، 2009، 252).

خصائص النمو الجسمي والحركي لدى طفل الروضة:

- النمو الجسمي للطفل في نهاية مرحلة رياض الأطفال يصل إلى 43% من نموه النهائي.
- تستمر الزيادة في الوزن بمعدل 2 كغ سنوياً ويكون معدل الزيادة في الطول نحو (4-6 سم) كل سنة، ويترتب على هذا النمو تغير في نسب أجزاء الجسم فتتمو الأطراف نمواً سريعاً وينمو الجذع بدرجة متوسطة، أما الرأس فينمو ببطيئاً ويصل في نهاية هذه المرحلة إلى مثل حجم الراشد.
- ينمو الجهاز العصبي نمواً سريعاً وينمو المخ نمواً كبيراً، إذ يصل إلى 90% من وزن مخ الراشد.
- يزداد نمو العضلات، ويظل السبق في النمو للعضلات الكبيرة من الجسم مثل عضلات الساقين والفخذين والكتفين على العضلات الصغيرة مثل أصابع اليد، ويستطيع الطفل المشي والجري والقفز ويكون الأولاد أقل وزناً من البنات.
- يؤثر النمو الجسمي في هذه المرحلة في النمو الحركي للطفل الذي يعبر عنه بمجموعة الحركات و المهارات والقدرات الحركية التي يمكن ملاحظتها، وتتماز حركة الطفل بالشدة وسرعة الاستجابة والتنوع والتحسين المستمر، كما تزداد قدرته على التحكم والتوازن والانسجام في حركاته، ويتمكن من السير والجري بخطوات واسعة وبصورة سهلة ومتوازنة، كما يجيد الاتزان في الحركة والسير على خط مستقيم.
- يميل طفل الخامسة إلى الاستقلالية والاعتماد على نفسه، ويتمكن من القيام بعدد من الأعمال مثل ارتداء ملابسه، وتناول طعامه بنفسه، وغسل يديه، وجمع ألعابه وتنظيمها، ويستطيع استخدام بعض الأدوات كالأمشاط والملاقط، ورمي الكرة والنقاطها... وغير ذلك من الأعمال التي تتطلب تناسقاً

حركياً دقيقاً، وفي هذه المرحلة يمكن القول: إن حركاته تتميز بالتنسيق والسرعة والخفة والقوة والتوازن (هير، 2006، 617) (الأحمد، 2001، 14) (الناشف، 2001، 26).

ثانياً: النمو الحسي:

تعريف النمو الحسي: وهو التحسن الملحوظ الذي يطرأ على إحساسات الطفل وإدراكاته وتصورات الحسية، حيث تزداد حدة البصر ودقة تمييز الألوان كما تزايد القدرة على سماع الأصوات وتمييزها وتعاظم بصورة ملحوظة القدرة على تقدير أوزان الأشياء (الأحمد، 2001، 15).

خصائص النمو الحسي لدى طفل الروضة:

- تعد حواس الأطفال من بصر وسمع وذوق وشم ولمس المصادر الأولى لإحساساته واتصاله بالعالم الخارجي، وهذه الإحساسات تنتقل عبر أجهزته الحسية لتصل إلى جهازه العصبي.
- يساعد نمو المراكز الدماغية لدى الطفل في تأويل الإحساسات المتنوعة بالأشياء المحيطة به، فالطفل يجب أن يرى الأشياء ببصره الذي يتميز بطول نظره، فيرى الأشياء البعيدة بوضوح وبشكل يفوق رؤيته الأشياء القريبة.
- يغدو الطفل قادراً على إدراك أشكال الأشياء بالتدرج عن طريق تداوله واستكشافه إياها وملامسته لها، ومن أكثر النماذج الحسية التي يستطيع الطفل التمكن منها والإحاطة بها في هذه الفترة هي الأشكال الهندسية مثل (المربع، والمثلث، والدائرة، وألوان الطيف الشمسي).
- بتطور نمو الأجهزة الحسية يكتسب الطفل خبراته ومهاراته من خلال استخدام هذه الأجهزة في اكتشاف محيطه والتفاعل معه على النحو المناسب، وفي توسيع آفاقه ومداركه المختلفة.
- في سن الرابعة يدرك الطفل العلاقات المكانية ويدرك أنه كائن وسط الكائنات الأخرى، وله وجود يختلف عن وجود الأحياء والجمادات المحيطة به، ثم يسعى ليكيف نفسه لهذا الإدراك الجديد.
- تنمو حواس الطفل وتتطور (السمع: يميز الطفل الدرجات المختلفة للأصوات المتباينة، التذوق: يزداد إقباله على الأشياء الحلوة، الشم: يمكنه التمييز بين الروائح الجميلة والكريهة).
- باستطاعة الطفل في نهاية هذه المرحلة إدراك التسلسل الزمني للأفكار والأحداث (الأحمد، 2001، 15) (محمد، 2004، 58) (قناوي، 1991، 11).

متطلبات النمو الجسمي والحركي لطفل الروضة:

تحدثت عويس عن أبرز متطلبات النمو الجسمي والحركي لطفل الروضة على النحو الآتي:

- 1- الحاجة إلى التغذية الصحية: يعد غذاء الطفل من حيث كميته ونوعه وطريقة تقديمه والعادات الصحية التي يجب أن تتبع في تناوله دوراً مهماً في نموه.
- 2- الحاجة إلى النوم والراحة: فعملية النمو السريع تستنفد من الطفل مجهوداً كبيراً يستغل في عمليتي الهدم والبناء اللازمين لأنسجة الجسم، ولا بد للطفل من تعويض هذا المجهود بالنوم.
- 3- الحاجة إلى المكان الصحي: يحتاج الطفل إلى مكان صحي تتوافر فيه عوامل معينة من أهمها الإضاءة الكافية والهواء النقي والشمس والهدوء ومساحات معقولة يلعب فيها الطفل.
- 4- الحاجة إلى النشاط والحركة واللعب: تعد هذه الحاجات من الحاجات العضوية المهمة التي تساعد في النمو الجسمي للطفل، وتؤدي إلى إشباع حاجات أخرى مثل الحاجة إلى المعرفة والاستطلاع، فحركة الطفل تمثل المنطلق لنمو ذكائه والدعامة الأساسية للتطور المستمر لمدرسته.
- 5- يحتاج الطفل إلى تدريبات متنوعة لتنمية عضلاته الكبيرة والصغيرة مثل المشي على خط مستقيم، القفز، رمي الكرة، ضم الخرز، التمييز بين الأقمشة وفقاً لملمسها، التمييز بين الأصوات، والتمييز بين الألوان.
- 6- توافر خبرات وتجارب وأنشطة مناسبة تساعد في التنسيق بين مراكز الأعصاب وحركة العضلات وتحقق التوافق بين حركة العين وحركة اليد.
- 7- يحتاج طفل الروضة بسبب تفجر النشاط لديه إلى تنظيم فترات من الراحة من آن إلى آخر.
- 8- تربية حواس الطفل بالكشف الدوري في سلامتها، وتوفير بيئة غنية بمثيراتها تسمح بتتويع خبرات الأطفال.
- 9- تهيئة فرص التعبير التلقائي الحر للأطفال قبل التعبير المقيد (عويس، 2009، 255-256).

ثالثاً النمو العقلي:

تعريف النمو العقلي: " يقصد به نمو الوظائف العقلية المختلفة كالإدراك والانتباه والتخيل والتذكر التفكير والقدرة العقلية العامة والخاصة، وهذا ما يشير إلى التغيرات في معارف الطفل وفهمه وقدرته على التفكير فيما يحيط به من أشياء واكتشاف خصائصها (البسيوني، 2004، 34).

خصائص النمو العقلي:

- نمو التفكير: يعد نمو التفكير لدى الطفل في هذه المرحلة مظهراً من مظاهر النمو العقلي، ويتوقف على أمرين هما: نشاطه الذاتي من جهة، ونشاط الكبار من حوله من جهة أخرى، ففي أساس التفكير لديه خبرته الحسية الحركية، والكبار من حوله يعلمونه أساليب التعامل مع الأشياء ومسمياتها، والأفعال التي يمكن القيام بها بواسطة هذه الأشياء، وينتقل التفكير لدى الطفل في هذه المرحلة من الشكل الحسي الحركي إلى الشكل الصوري، وعلى قاعدة من التفكير المنطقي، الذي يتيح له إمكانية الكشف عن الروابط والعلاقات بين الأشياء وخصائصها، كما يفتقر تفكير الطفل إلى المرونة ويقتصر على التفكير ذي البعد الواحد.
- الإحيائية والاصطناعية: تعني الإحيائية إعطاء الحياة للجملادات، وهنا نشاهد الطفل يحدث ألعابه، أما الاصطناعية فتعني أن العالم بأسره من صنع البشر.
- التمرکز حول الذات: ينزع الطفل ههنا إلى رؤية العالم وفهمه من منظوره الخاص، ويجد صعوبة في وضع نفسه موضع الآخرين، كما أنه غير قادر على التعبير عن صفات الأشياء وخصائصها كما يراها الراشدون.
- حب الاستطلاع والبحث: يولد الطفل بطبعه محباً للحركة والبحث واللعب والمعرفة والاستطلاع، والتي يكتسب من خلالها معارفه وخبراته ومفاهيمه، حيث يرتبط نمو الطفل العقلي بنموه الجسمي - الحركي ارتباطاً شديداً.
- الانتباه: يقع انتباه الطفل في مدى يتراوح بين (7-20) دقيقة باختلاف مستوى النضج ودرجة الميل إلى النشاط (أحمد، 1999، 70) حيث تزداد فترة الانتباه المركز تدريجياً بتطور القدرات العقلية الأخرى للطفل، كما تسترعي الأشياء الزاهية والقريبة انتباه الأطفال، وتتجلى زيادة حجم الانتباه في قدرة الطفل على إدراك أكثر من شيء واحد وأكثر من لوحة واحدة، واستخدام المقارنة بقصد إبراز ما هو متشابه وما هو مختلف من هذه الموضوعات، ومما يساعد على الانتباه نمو المراكز الحسية والإرادية في الدماغ من جهة، وزيادة خبرات الطفل واهتماماته من جهة ثانية (محمد، 2004، 59).
- التخيل: يشغل التخيل حيزاً كبيراً من النشاط العقلي للطفل، وتمتاز الصور الذهنية التي تتم في عملية التخيل بأنها على درجة كبيرة من الوضوح والصفاء مما يجعل التمييز بين الحقيقة والوهم أمراً صعباً، فهو يرى مشاهد أحلامه كما لو وقعت له بالفعل، وقد يستغرق في أحلام اليقظة محققاً فيها رغباته التي عجز عن تحقيقها في عالم الواقع، فينطلق بمخيلته خارج حدود الزمان والمكان، وتظهر ملامح التخيل

في الألعاب التي يمارسها، أي أن للمخيلة وظيفة رمزية تحقق التوازن النفسي للطفل. (عويس، 2009، 258).

- الحفظ والتذكر: تنمو عمليتا الحفظ والتذكر بسرعة خلال الطفولة، ويلاحظ زيادة التذكر المباشر؛ إذ يستطيع الطفل أن يتذكر حوادث مرت معه قبل شهرين أو ثلاثة أشهر، وكلما تقدم في العمر تمكن من تذكر الألفاظ والأرقام والصور والمعاني (عويس، 2009، 258).

متطلبات النمو العقلي لدى طفل الروضة:

- 1- حاجة الطفل إلى كشف بيئته واستطلاعها، فالطفل يريد أن يتعرف الأشياء التي يتفاعل معها في بيئته كأسمائها وخواصها، كما يميل إلى التقصي عن سر وجود الأشياء حوله.
- 2- يجب الاهتمام بحواس الطفل وتنميتها لأنها تمثل منافذ للمعرفة ومصدراً لاكتساب المعلومات للطفل، من خلال تهيئة بيئة الطفل الثرية والغنية بالمشغولات (الوسائل والأنشطة والخامات المختلفة) التي تزيد المهارات العقلية للطفل.
- 3- للعب دور كبير في نمو النشاط العقلي المعرفي، وفي نمو الوظائف العقلية كالإدراك والتفكير والذاكرة والكلام، كما يساعد اللعب الطفل على أن يدرك العالم الذي يعيش فيه، وأن يتعرف الأشكال والألوان والأحجام، وهذا ما يثري حياته العقلية بمعارف كثيرة عن العالم المحيط.
- 4- تنظيم مناشط ذاتية للأطفال لمساعدتهم على إدراك العلاقات المكانية والزمانية باستخدام مصطلحات (تحت، فوق، خلف، يمين، يسار، بجانب، أعياد الميلاد، أحداث دينية).
- 5- تنمية التخيل والإبداع من خلال أنشطة اللعب ورواية القصص والرسم؛ فحاجة الطفل إلى التخيل والإبداع تتيح له تقمص أدوار الشخصيات المألوفة لديه وتقمص أدوار بعض الحيوانات وحركة الأشياء..... ومن الأهمية في هذه المرحلة تعليم الأطفال التمييز بين الحقيقة والخيال (محمد، 2004، 86).

رابعاً: النمو الاجتماعي:

تعريف النمو الاجتماعي: قدرة الفرد على التمثل التدريجي للقيم والعادات والتقاليد والمعايير والاتجاهات السائدة في المجتمع واستيعابه، وقدرته على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومتنوعة مع الأشخاص المحيطين به (الأحمد وآخرون، 2010، 309).

خصائص النمو الاجتماعي لطفل الروضة:

- تعد هذه الفترة من حياة الطفل من أشد الفترات حساسية في تشكيل شخصيته وتحديد معالم سلوكه الاجتماعي.
- لا يتحقق النمو الاجتماعي بعيداً عن البيئة الاجتماعية المحيطة بالطفل (الأسرة والمجتمع) وتقوم هاتان البيئتان بنقل ما هو ضروري للطفل حتى يصبح كائناً اجتماعياً قادراً على التعايش معهم والتفاعل معهم، والتكيف مع الأنظمة والقوانين والمعايير السائدة في المجتمع، من خلال تعلم المسؤولية والغيرية والثقة بالنفس وبالأخرين والسلوكيات الاجتماعية وغيرها.
- أكدت الدراسات الحديثة أهمية التفاعل مع الأقران في تطور الطفل وإثراء نموه من مختلف الجوانب، وأصبح ينظر إلى الأقران على أنهم مصدر غني بالمشيرات المتنوعة التي تنشط النمو، فالتجربة المبكرة مع الأقران تنمي الموسوعة السلوكية للطفل، وتعزز التعاون والنشاط القائمين على المودة والتفاهم المتبادل.
- في هذه المرحلة يبدأ الطفل بالتوافق مع ظروف البيئة الاجتماعية وتقبل المعاني التي حددها الكبار للمواقف الاجتماعية وتعديل السلوك وتوافقه مع سلوك الكبار، كما يبدأ بالنقص والمحاكاة لأقوال وأفعال الآخرين.
- تتكون عملية الضبط الخارجي للسلوك وتدمج في عملية الضبط الداخلي للسلوك، وكلما كان سلوك الطفل وتوجيهه قائمين على أساس الحب والرعاية والثواب، أدى ذلك إلى اكتساب السلوك السوي والسيطرة في ضبط سلوك الطفل ونمو مشاعره بالذنب عندما يقوم بسلوك غير ملائم.
- يتنامى لدى الطفل شعوره بفرديته واستقلالته عن الآخرين رغبة في تأكيد ذاته، ومساعدته الآخرين تارة والاستقلال عنهم تارة أخرى (عويس، 2009، 260).
- يفضل طفل الخامسة التعامل مع أكثر من ثلاثة أطفال، في حين يفضل طفل السادسة التعامل مع أكثر من خمسة، وهذه العلاقات تتغير بسرعة حيث تبدأ بسرعة وتنتهي بسرعة.
- يتميز الطفل بالتعاون العاطفي لذا لا يتعاون إلا مع من يميل إليه.
- يستمتع الأطفال بالألعاب الدرامية، وأكثر الحيل التي يخترعها الأطفال تأتي من خبراتهم السابقة أو من قصص التلفاز (مرتضى وعرفات، 2006، 67).

متطلبات النمو الاجتماعي:

- 1- تهيئة الجو النفسي والاجتماعي، وإشباع حاجات الطفل إلى التقبل والرعاية والفهم؛ مما يسهل عملية النمو السوي للشخصية.
- 2- تهيئة فرص تكرار المواقف الاجتماعية الجيدة لتعزيز الاتجاهات والسلوكيات الاجتماعية المقبولة والعادات المحببة، وإتاحة الفرصة للطفل للتعبير والنقاش لتنمية الضبط الذاتي والتوجيه للسلوك.
- 3- ضرورة استغلال فرص اللعب ولا سيما لعب الأدوار والتمثيل من أجل إكساب الطفل العادات والسلوكيات الاجتماعية المقبولة من خلال تقليده سلوك الكبار وأفعالهم وأقوالهم (عويس، 2009، 261).
- 4- إعداد أنشطة فردية تشجع الأطفال على الإحساس بذواتهم، وتنمي لديهم دافع الاستقلال والثقة والاعتماد على النفس.
- 5- إعداد أنشطة جماعية تحقق للطفل التواصل الاجتماعي والتعاون والانتماء إلى الجماعة.
- 6- تحفيز الطفل على العمل، وتوجيهه إلى الدور المنوط به في المجتمع ليشعر بدوره في المجتمع وفي الجماعة التي ينتمي إليها، وبقيمة ما يؤديه من أعمال.
- 7- تعزيز سلوك الطفل المرغوب فيه، وتشجيع قيمة التعاون والمشاركة والصدقة واحترام آراء الآخرين وتقبلها.
- 8- إتاحة الفرصة للطفل للاندماج النشط في خبرات ومواقف تتناسب مع قدراته وإمكانياته ليشعر بالثقة بالنفس والنجاح الذي يقوده إلى مزيد من النجاح (هاشم، 2006، 17).

خامساً: النمو اللغوي:

تعريف النمو اللغوي: يقصد به عدد الكلمات التي يكتسبها الطفل وتصبح جزءاً من مخزونه المعرفية يستطيع أن يستخدمها في عملية التواصل مع الآخرين، استماعاً ومحادثة وتعبيراً عما يدور في عقله من أفكار وما يحس به من مشاعر (الريماوي، 2003، 211).

خصائص النمو اللغوي لدى طفل الروضة:

- إن النمو اللغوي يسير في مراحل متسلسلة، وهي عادة متوقعة ومعروفة على الرغم من وجود العديد من الفروق الفردية، فنجد أن معظم الأطفال يمرون من مرحلة البكاء المتنوع، إلى المناغاة والتعبير بكلمة واحدة عن الجملة، وهكذا....

- من المبادئ الأساسية للنمو تأثر كل جانب بما يحققه الطفل من نمو في جوانبه المختلفة (الناشف، 2007، 51).
- تبدو المرحلة العمرية من خمس إلى ست سنوات شبيهة كثيراً بلغة الحديث لدى البالغين، وتتزايد مفرداتهم باستمرار، وكذلك تعقيد بناء الجمل، يصبح رصيد مفرداتهم ما يقرب من 2500 كلمة، ويتحدثون بطلاقة أكثر، ومع ذلك يظل عديدٌ منهم يواجه صعوبة في نطق بعض الأحرف، خصوصاً اللام، الراء، ونهاية الكلمات.
- يميلون ليكونوا مبدعين باستخدام اللغة، وعندما يعجزون عن إيجاد كلمة في موقف معين يتزودون بكلمات من عندهم، وغالباً ما يجد الراشدون لغة الأطفال في هذه السن محببة ومسلية ومثيرة في الوقت نفسه (قسم الترجمة والتعريب، 2005، 129).
- يُحسِنُ الاستماع (الإصغاء) إلى الآخرين.
- يستطيع أن يسلسل أحداث قصة سمعها أو شاهدها من خلال الصور.
- يدرك تفاصيل صورة شاهدها في كتاب أطفال مصور.
- تنتم أحاديثه بالترابط إلى حد ما؛ حيث يستطيع أن يعبر عن أفكاره (مصطفى، 2002، 38).
- أجمعت دراسات سيكولوجية طفل الروضة (4-6 سنوات) على أنه يتميز بحب الاستطلاع، وكثرة التساؤل عن كل شيء حوله، ولديه ميل شديد للتعرف على كل ما يحيط به، كما أنه يتعلم من خلال حواسه والمعالجة اليدوية للأشياء، وتعد هذه المرحلة بداية لنمو المفاهيم عنده، كما يتميز الطفل فيها بالخيال أو الشخصيات المحببة إليه، ويكون إدراكه مبنياً على استخدام المفاهيم (بدير، 2004، 14).
- طفل الروضة لديه رغبة ملحة في معرفة الكلمات، وهذه المعاني لا تكتسب إلا بعد تكوين الصور الذهنية عنها أو المفاهيم التي تمثلها، لذلك يلاحظ وجود فروق فردية بين الأطفال في التعبير عن معنى الكلمات (بدير، 2004، 17).
- وتعكس اللغة على نحو مطرد اهتماماً بالاتصال بالعالم الفسيح خارج نطاق أسرة الطفل وروضته وخبرات الجيرة، ويدور المناخ الاجتماعي للأطفال الخامسة حول الصداقات الخاصة التي تأخذ أهمية متزايدة، وبانتهاء السنة الخامسة يكون الأطفال ميالين تماماً إلى مشاركة غيرهم في لعبهم وفي اللعب بصورة تعاونية، ولعبهم الجماعي في العادة متقن جداً وتخيلي ويمكن أن يستغرق فترات طويلة من الوقت. (Allen & Marotz, 1994, 38)

متطلبات النمو اللغوي لدى طفل الروضة:

- 1- التركيز على الأنشطة اللغوية المحببة للطفل مثل القصص والتمثيلات التي يجد فيها المتعة والإثارة والسرور.
- 2- تشجيع الطفل دائماً على الحوار والحديث والتعبير عما يلاحظه والسؤال والاستفهام، وتوسيع مدارك الطفل للأشياء المتوفرة في محيطه وتعلّم أسمائها وألوانها وأشكالها.
- 3- تنمية مهارات التعبير اللفظي للطفل من خلال تنمية مهارات الإنصات الجيد، والتحدث، والاستماع الفاعل للتعليمات حتى تنمو لديه مهارة الفهم السليم نمواً واضحاً، ويكون قادراً على التحدث والتعبير عن مشاعره وعواطفه وحاجاته وعما يدور في ذهنه من أحداث وأفكار ومواقف.
- 4- ضرورة التركيز على استخدام جوانب التعزيز المختلفة للطفل.
- 5- تؤثر البيئة المحيطة بالطفل بما فيها من مثيرات النمو اللغوي للطفل مثل وسائل الإعلام بمختلف أنواعها المسموعة والمقروءة.
- 6- ضرورة نطق الكبار الألفاظ والكلمات على نحو سليم أثناء تعاملهم مع الطفل وتفسير الألفاظ والكلمات الصعبة (عويس، 2009، 264).
- 7- الاستخدام الوظيفي للغة من خلال (تهيئة الفرصة الملائمة والطبيعية للكلام والتحدث وتدريب الأطفال على الإصغاء، تعرّف الأطفال الأشياء وأسمائها وفوائدها واستعمالاتها اليومية، احتكاك الأطفال المباشر مع بيئتهم الاجتماعية والمادية، الإجابة عن أسئلة الأطفال بصدق، الاعتماد على الصور والرسوم لتنمية الاستعداد للقراءة) (محمد، 2004، 64).

الاختبار البعدي المباشر للجلسة الثالثة: مدة الاختبار (15/ دقيقة)

1- أكمل الفراغات الآتية بالعبارة الصحيحة:

- أ- يساعد نمو لدى الطفل في تأويل الإحساسات المتنوعة بالأشياء المحيطة به.
- ب- يقصد به عدد الكلمات التي يكتسبها الطفل وتصبح جزءاً من مخزونه المعرفية يستطيع أن يستخدمها في عملية التواصل مع الآخرين، استماعاً ومحادثةً وتعبيراً عما يدور في عقله من أفكار وما يحس به من مشاعر.

ت- أي ينزع الطفل إلى رؤية العالم وفهمه من منظوره الخاص، ويجد صعوبة في وضع نفسه موضع الآخرين، كما أنه غير قادر على التعبير عن صفات الأشياء وخصائصها كما يراها الراشدون.

ث- سلسلة من التغيرات المستمرة المطردة، والتي تتجه نحو هدف نهائي هو اكتمال النضج.

ج- من خصائص النمو العقلي و..... و.....

ح- من متطلبات النمو الاجتماعي و..... و.....

2- ضعي إشارة صح أمام العبارة الصحيحة وإشارة خطأ أمام العبارة الخاطئة:

أ- تعكس اللغة على نحو مطرد اهتمام الطفل بالاتصال بالعالم خارج نطاق الأسرة والروضة والجيران.

ب- التجربة المبكرة مع الأقران تنمي الموسوعة السلوكية للطفل.

ت- يتميز الطفل بالتعاون العاطفي لذا يتعاون مع جميع أقرانه.

ث- يبدأ طفل الروضة بالتقمص والمحاكاة لأقوال وأفعال الآخرين.

ج- إن النمو اللغوي يسير في مراحل متسلسلة، وهي عادة متوقعة ومعروفة.

ح- ينمو كل جانب من جوانب النمو على نحو مستقل عند طفل الروضة.

3- اشرحي بأسلوبك الخاص متطلبات النمو اللغوي لدى طفل الروضة.

اليوم التدريبي الثامن عشر	الخميس 2017/3/30
التطبيق البعدي لاختبار التعلم النشط على المعلمات	

بطاقة ملاحظة لأداء معلمات رياض الأطفال وفق إستراتيجيات التعلم النشط

تشتمل بطاقة الملاحظة على عدد من المهارات الرئيسة وهي: (مهارة التخطيط للمهارة اللغوية، مهارة تحليل المحتوى، التهيئة للنشاط، تنفيذ النشاط، غلق النشاط وتقويمه)، والمطلوب من المعلمة تطبيقها؛ لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط، وقد صيغت هذه المهارات بعبارات سلوكية بسيطة يمكن ملاحظتها وقياسها، حيث ستقوم المعلمة في اليوم الواحد بتطبيق أحد الأنشطة وفق إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم النشط وتطبيق المهارات المدرجة في البطاقة، وفيما يأتي شرح مختصر لها:

- ◀ تُستخدم البطاقة لقياس أداء المعلمة لبعض مهارات تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط عند إعطائهم الأنشطة المقررة في الخبرات التعليمية للأطفال.
- ◀ تُلاحظ المعلمة من بداية قيامها بالأداء داخل قاعة النشاط حتى النهاية، مع تقدير الزمن الذي استغرقته والوقت المناسب للتطبيق.
- ◀ وضع إشارة (X) في المكان المناسب لكل أداء قامت به المعلمة.
- ◀ توزع درجات البطاقة بمعدل (3) درجات للأداء الجيد، ودرجتين للأداء المتوسط، ودرجة للأداء الضعيف.

تتال المعلمة درجة الجيد عند قيامها بالأداء بسرعة، وإتقان، ومهارة، ومرونة في تطبيق خطوات إستراتيجيات التعلم النشط في الوقت المناسب.

بينما تتال المعلمة درجة المتوسط عندما تقوم بالأداء بسرعة، ومرونة في تطبيق بعض خطوات إستراتيجيات التعلم النشط في الوقت المناسب.

ولا تتال سوى درجة واحدة عندما يكون أدائها ضعيفاً لا يتمتع بالسرعة والإتقان والمهارة والمرونة في تطبيق خطوات إستراتيجيات التعلم النشط.

بيانات عن المعلّمة الروضة

الاسم: _____

الشهادة التي تحملها: _____

النشاط التعليمي: _____

التاريخ: _____

اسم الروضة: _____

عدد سنوات الخبرة: _____

الدورات التي اتبعتها: _____

بطاقة الملاحظة

نوع المهارة	م	السلوك المراد ملاحظته	جيد	متوسط	ضعيف
مهارة التخطيط للمهارة اللغوية	1.	تختار إحدى إستراتيجيات التعلّم النشط الملائمة لتنمية المهارة اللغوية.			
	2.	تحدد خطوات لتنفيذ الإستراتيجية التي تم اختيارها.			
	3.	تذكر أدوات تقويم النشاط وفق إستراتيجيات التعلّم النشط.			
	4.	تحدّد الأهداف وتصوغها صياغة سليمة بما يتوافق مع تنمية المهارة اللغوية لدى الأطفال.			
	5.	تراعي الفروق الفردية للأطفال من خلال (صياغة الأهداف، توزيع الأسئلة، توزيع الأدوار).			
	6.	تختار وسائل ومعينات مناسبة لموضوع المهارة اللغوية وفق إستراتيجيات التعلّم النشط.			
مهارة تحليل المحتوى	7.	تحدّد الأهداف وتصوغها صياغة سليمة بما يتوافق مع التعلّم باستخدام إستراتيجية التعلّم النشط.			
	8.	تتوّع في مجالات الأهداف ومستوياتها.			
	9.	تحدّد عنوان النشاط التعليمي.			
	10.	تنظم المحتوى التعليمي لتنمكّن من تطبيق التعلّم النشط خلال فترة النشاط.			
	11.	تعمل على تحديد الفكر الفرعية.			
	12.	تنوع في الأنشطة لإثارة اهتمام الأطفال.			
التهيئة للنشاط	13.	تخصّص الوقت المناسب للتهييد للنشاط التعليمي.			
	14.	تنظم أماكن جلوس المجموعات للتحرك بينها			

			بسهولة.		
			15. توزع الأطفال إلى مجموعات غير متجانسة في القدرات والمستويات.		
			16. تمهّد للنشاط التعليمي بطريقة مناسبة لإستراتيجية التعلم النشط.		
			17. تمهّد للنشاط التعليمي بطريقة مناسبة لإثارة دافعية الأطفال.		
			18. تحدد الأدوار (المهام) الواجب على الأطفال القيام بها.		
			19. تهيئ بيئة مشجعة تسمح للأطفال القيام بالأنشطة المختلفة.		
			20. تنتقل من مرحلة التهيئة للنشاط إلى تنفيذ النشاط بسلاسة ومرونة.		
			21. تُحدّد الزمن اللازم لكل خطوة من خطوات تنفيذ إستراتيجية التعلم النشط.		
			22. تُشجع الأطفال على ممارسة الأعمال والأنشطة بأنفسهم.		
			23. تربط إستراتيجية التعلم النشط بحياة الأطفال وواقعهم.		
			24. تقدم المواقف التعليمية بالاعتماد على ما لدى الأطفال من معارف سابقة.		
			25. تضع الطفل دائماً في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة.		
			26. تقدم المواقف التعليمية انطلاقاً من المواقف والمشكلات الواقعية التي قد تعترض الأطفال.		
			27. تستخدم الإشارات غير اللفظية لتنبيه الأطفال في أثناء العمل في المجموعات عند الضرورة.		

			28. تُساعد الأطفال في اكتشاف المعارف والمعلومات بأنفسهم.	
			29. تُعطي التعليمات للأطفال قبل كل مهمة تعليمية في خطوات تنفيذ إستراتيجية التعلُّم النشط.	
			30. تُعطي الأطفال وقتاً كافياً للتفكير في الإجابات عن الأنشطة التعليمية.	
			31. تعرض المهارة اللغوية بطريقة تثير اهتمام الأطفال.	
			32. تعزّز إجابات الأطفال.	
			33. تشجع الأطفال على التعلم من خلال العمل والمشاركة الفعالة.	
			34. تناقش الأطفال في الأفكار المطروحة.	
			35. تُراقب مناقشات الأطفال وتوجّهها.	
			36. تضبط غرفة النشاط بما يحقق الأهداف المرجوة.	
			37. تعمل على توفير البيئة النفسية الاجتماعية الإيجابية داخل قاعة النشاط.	
			38. تعمل على تنمية المهارات التعاونية لدى الأطفال.	
			39. تُبرز المعلمة الإجابة الصحيحة أمام الأطفال جميعهم للاستفادة منها.	
			40. تلّخص النشاط تلخيصاً يبرز خطوات إستراتيجية التعلُّم النشط.	خلق النشاط وتقويمه
			41. تزوّد الأطفال بالتغذية الراجعة على نحوٍ فوري.	
			42. تشجّع الأطفال على التقويم الذاتي لعملهم.	
			43. تستخدم إستراتيجيات التعلُّم النشط في أثناء تنفيذ النشاط اللغوي، بشكل جيد.	
			44. تتعاون مع الأطفال في تلخيص الأفكار المهمة للنشاط.	

			45. تجذب انتباه الأطفال إلى نهاية مشوّقة للنشاط.	
			46. تنهي النشاط التعليمي في الوقت المحدد.	
			47. تستخدم إحدى إستراتيجيات التعلم النشط في التقويم النهائي.	
			48. تستخدم بعض القرائن والمحكات التي تمكّنها من تقويم مدى إتقان الأطفال المهارة اللغوية.	
			49. تُدرّب الأطفال على عدم الإجابة قبل فهم السؤال.	
			50. تستخدم أساليب وأدوات متنوعة في التقويم تتناسب مع المهارة اللغوية.	

اختبار التعلم النشط للمعلمات

أولاً: اختري الإجابة الصحيحة من الإجابات المعطاة، علماً أنّ خياراً واحداً فقط هو الصحيح.

(1) محور العملية التعليمية التعليمية في التعلم النشط:			
أ. المعلم.	ب. المادة العلمية.	ج. المنهج.	د. المتعلم.
(2) من مهارات التهيئة للقراءة:			
أ. استخدام قرائن السياق.	ب. إكمال الجمل.	ج. فهم الجمل.	د. الطلاقة اللفظية.
(3) يتأثر تعلم اللغة بمقدار:			
أ. التعزيز الذي يتلقاه الطفل بعد الأداء اللغوي.	ب. العوامل البيئية.	ج. الوراثة فقط.	د. (أ + ب).
(4) من مهارات التعبير الشفوي:			
أ. التمييز البصري.	ب. إكمال الجمل.	ج. فهم الجمل.	د. الطلاقة اللفظية.
(5) تأتي أهمية التعلم النشط من خلال:			
أ. ترسيخ صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة.	ب. تعزيز ثقة المتعلمين بذواتهم والاعتماد على أنفسهم.	ج. عدم الاهتمام بالتعزيزات.	د. كل ما سبق خطأ.
(6) من مهارات الاستماع:			
أ. الدقة اللفظية.	ب. التمييز البصري.	ج. استخدام قرائن السياق كإستراتيجية للقراءة.	د. الطلاقة اللفظية.
(7) دور المتعلم في التعلم النشط هو:			
أ. يستطيع العمل منفرداً وباستقلالية، كما	ب. ينقل المعلومات والمهارات التي تعلمها	ج. يتخذ القرارات ويحل المشكلات.	د. كل ما سبق صحيح.

يستطيع العمل في مجموعة.	إلى مواقف حياتية جديدة.		
(8) الهدف الأساسي من الألعاب اللغوية:			
أ. تطوير مهارات اللغة لدى الطفل.	ب. التسلية والمرح.	ج. ملء أوقات الفراغ لدى الطفل.	د. كل ما سبق صحيح.
(9) في إستراتيجية التعلم معاً يقوم المتعلمون بأداء الواجبات الموكلة إليهم:			
أ. في ورقة واحدة.	ب. كل في ورقته الخاصة.	ج. لا يتم تقديم أي ورقة لهم.	د. تؤدي الواجبات بشكل شفهي.
(10) تعرّف المهارة اللغوية بأنها:			
أ. صورة غير لفظية.	ب. أداء غير صوتي.	ج. صورة لفظية.	د. مجموعة معينة من الإشارات.
(11) هناك عدد من المبادئ التي لابد من مراعاتها في التعلم النشط ومنها:			
أ. يحدد المعلم الأهداف التعليمية.	ب. تشجيع التفاعل والتعاون بين المتعلمين.	ج. وضع توقعات منخفضة للأداء التعليمي.	د. لا ضرورة لتقديم تغذية راجعة.
(12) من مهارات التعبير الشفوي:			
أ. الدقة اللفظية.	ب. التمييز البصري.	ج. تنظيم الأفكار.	د. التمييز السمعي.
(13) من ميزات التعلم معاً:			
أ. الاعتماد الإيجابي لأعضاء المجموعة على بعضهم.	ب. المسؤولية الفردية فيتعلم ويعكس تمكنه للآخرين.	ج. التفاعل وجهاً لوجه.	د. كل ما سبق صحيح.
(14) من مزايا إستراتيجية المفاهيم الكرتونية:			
أ. تبني القابلية للمساءلة الفردية والثقة بأفكار الآخرين.	ب. نقطة انطلاق لتحفيز الأطفال على النقاش.	ج. تنمي قدرة الطفل على التعبير بحرية.	د. تساهم في بناء المسؤولية الشخصية والقدرة على التفسير.

(15) تعني العملية اللغوية في التعبير الشفوي:			
أ. تقويم روابط المعنى عنده.	ب. إثراء ثروته اللفظية الشفهية.	ج. تحسن تهجئته ونطقه.	د. كل ما سبق صحيح.
(16) من صعوبات التعبير الشفوي عند الأطفال:			
أ. الصعوبات الخاصة بالكلام	ب. صعوبات إيجاد الكلمة.	ج. صعوبات استخدام اللغة.	د. كل ما سبق صحيح.
(17) يتكوّن التعبير الشفوي من:			
أ. <u>عمليتين لغويتين.</u>	ب. ثلاث عمليات لغوية.	ج. أربع عمليات لغوية.	د. خمس عمليات لغوية.
(18) من مهارات التهيئة للقراءة:			
أ. <u>تعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة.</u>	ب. الدقة اللفظية.	ج. تنظيم الأفكار.	د. التمييز السمعي.
(19) تعني العملية الصوتية في التعبير الشفوي:			
أ. تقويم روابط المعنى عنده.	ب. <u>الكلمات تحمل معانيها في الحديث الشفهي.</u>	ج. <u>تحسّن تهجئته ونطقه.</u>	د. كل ما سبق صحيح.
(20) من مهارات الاستماع:			
أ. تنظيم الأفكار.	ب. الطلاقة اللفظية.	ج. <u>توسيع المفردات اللغوية.</u>	د. التمييز البصري.
(21) من خطوات العصف الذهني:			
أ. صياغة المشكلة وبلورتها .	ب. صياغة الفكرة الأساسية للمشكلة.	ج. العصف الذهني لواحد من أسئلة المشكلة أو أكثر.	د. كل ما سبق صحيح.

(22) من مهارات الاستماع لدى الأطفال:			
أ. الطلاقة اللفظية.	ب. التحدث بصوت معبر.	ج. توسيع المفردات اللغوية.	د. التمييز البصري.
(23) إدارة الفصل في التعلم النشط:			
أ. يتحكم المعلم في ضبط الفصل وإدارته.	ب. لا توجد إدارة وضبط للفصل.	ج. يشارك المتعلمون في تحديد قواعد ضبط الفصل وتنفيذها.	د. يعتمد المعلم على إدارة المتعلمين الفصل بأنفسهم.
(24) يهدف التعلم النشط إلى:			
أ. تشجيع المتعلمين على المرور بخبرات تعليمية دقيقة.	ب. تدريبهم على أن يعلموا بأنفسهم.	ج. تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير.	د. كل ما سبق صحيح.
(25) من معوقات تنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال:			
أ. الملل.	ب. عدم التحمل.	ج. البلادة.	د. كل ما سبق صحيح.
(26) من أهداف تدريس مهارات الاستماع:			
أ- تنمية قدرة الأطفال على متابعة الحديث.	ب- تحصيل المعرفة.	ج- احترام الآخرين.	د- كل ما سبق صحيح.
(27) تعرّف المهارة اللغوية بأنها:			
أ- أداء اجتماعي.	ب- استعداد اجتماعي.	ج- أداء صوتي أو غير صوتي.	د- أداء صوتي.
(28) من سلبيات التعلم التعاوني:			
أ. التطفل الاجتماعي (الاختفاء الحشود).	ب. تعويد المتعلمين توجيه النقد لأفكار الآخرين.	ج. عدم اقتناع المديرين والمعلمين والمتعلمين بجذواه.	د. أ + ج.

(29) من صفات المستمع الجيد:			
أ. لا يستمع إلى الأشياء المختلفة بأسلوب واحد.	ب. يعرف تقاليد الاستماع.	ج. يختار التعبير المناسب لما يريد قوله.	د. كل ما سبق صحيح.
(30) أسلوب تعليمي وتربوي يقوم على حرية التفكير ويستخدم لتوليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع ما :			
أ. عظم السمك.	ب. العصف الذهني.	ج. الألعاب اللغوية	د. فكر _ زوج _ شارك.

ثانياً: ضعي إشارة صح أو خطأ أمام العبارات الآتية:

31. تتضمن إستراتيجية (فكر _ زوج _ شارك) تحت عباءة التعلم البنائي.
32. تعد خطوة الكتابة إلزامية في إستراتيجية (فكر _ زوج _ شارك).
33. تعمل إستراتيجية الألعاب اللغوية على تنمية المقابلة البصرية بين الأشياء والرموز والأشكال والألوان.
34. من سلبيات الألعاب اللغوية عدم جدواها مع الأطفال الخجولين.
35. تزداد فاعلية إستراتيجية عظم السمك بقلة الأسئلة التي يضعها المتعلم في وقت قصير.
36. في إستراتيجية عظم السمك تتم كتابة المشكلة في رأس السمكة، وفي نهاية كل عظمة رئيسة تُوضَع الأسباب المحتملة للمشكلة.
37. للغة مظهران؛ الأول لفظي، والثاني غير لفظي.
38. من خصائص اللغة أنها قدرة فطرية تولد مع الإنسان.
39. من العوامل المؤثرة في استعداد الطفل للقراءة العوامل الانفعالية.
40. المفتاح الأول لتعليم القراءة يكمن في معرفة الكلمات وتمييزها.

ثالثاً: أكمل الفراغات الآتية بالكلمات المناسبة:

41. يقوم المتعلم في إستراتيجية..... بتصنيف الأفكار الواردة في الموضوع إلى محاور أساسية وفرعية.
42. في إستراتيجية..... يتم تصوير الحوارات الدائرة بين الرسوم بطريقة ذكية تثير المناقشة بين الأطفال وتحفز التفكير.
43. يمكن استخدام إستراتيجية..... في بداية النشاط كتهيئة، أو جزء من النشاط، أو في نهاية النشاط كجزء من التعلم والتقييم.
44. من معوقات تعليم القراءة للأطفال العوامل..... حيث تؤكد الدراسات وجود علاقة بين الذكاء والقراءة.
45. القدرة على إدراك المؤلف والمختلف من الخبرات المتصلة بمهارة..... .
46. تعد إستراتيجية..... إستراتيجية هامة لاستثارة الخيال، والمرونة، والتدريب على التفكير الإبداعي والابتكاري.
47. تتيح إستراتيجية..... الوقت للتفكير الفردي للمتعلمين.
48. سيطرة عدد محدد من المتعلمين المتفوقين على المشاركات والمناقشات يقلل من فاعلية إستراتيجية..... .
49. تسهم إستراتيجية..... في تقديم المفردات وبالتالي ترقية الطلاقة اللغوية عند الأطفال.
50. في جلسات العصف الذهني تتدفق الأفكار دون قيود بسبب..... .

رابعاً: صلي عبارات العمود الأول بما يناسبها من عبارات العمود الثاني:

51. يشجع العصف الذهني:	كل متعلم مسؤول عن نجاحه وعن نجاح الآخرين على نحو إجمالي.
52. من أبرز المشكلات التي قد تعترض إستراتيجية (فكر_زوج _ شارك):	يتعلم كل متعلم المستوى المقدم إليه، ويعكس تمكنه على الآخرين.
53. تعمل الألعاب اللغوية على:	توفر إستراتيجية لتقييم الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم أو ضعف في مهارات القراءة والكتابة.

54. تُعرّف إستراتيجية عظم السمك بأنها:	تمثيل تصوري لشخصيات ما يجري بينها حوار، وكأنهم يعبرون فيه عن وجهات نظرهم.
55. المسؤولية الفردية في التعلم التعاوني تعني:	تخلي المعلمة عن دورها في المتابعة والتوجيه أثناء المناقشات، فلا تستطيع معرفة الأفكار الخاطئة لدى الأطفال مما يصعب عليها تصحيحها.
56. من مميزات إستراتيجية عظم السمك:	تنمية قدرة الأطفال على التعبير والتواصل اللغوي مع الاستجابة للمثيرات الاجتماعية المختلفة.
57. من أبرز إيجابيات المفاهيم الكرتونية أنها:	الأصالة، والمرونة، والطلاقة في التفكير عن طريق طرح حلول عديدة للمشكلة الواحدة.
58. يعني الاعتماد الإيجابي بين أعضاء المجموعة:	تساعد في التركيز على قضية معينة، واستبعاد الأطروحات المشتتة.
59. تتفرد لغة الكتابة بميزتين:	خريطة معرفية تناسب الموضوعات والأسباب والنتائج والعناصر والأجزاء.
60. تُعرّف إستراتيجية المفاهيم الكرتونية:	إمكانية انتقالها من مكان إلى آخر، وثباتها وعدم تعرضها للتغيير.

_____ انتهت الأسئلة _____

اختبار المهارات اللغوية لأطفال الفئة العمرية الثالثة (5- 6 سنوات)

1. بيانات خاصة بالطفل/ة

الاسم:

الجنس:

الروضة:

الشعبة:

2. بيانات خاصة بالاختبار:

- يتألف الاختبار من (144) بنداً موزعةً بين الاختبارات الفرعية للمهارات اللغوية، وتتحدد درجته العظمى بـ (144) درجة، حيث ينال الطفل درجة واحدة لكل إجابة صحيحة كاملة عن أي بند من البنود المتضمنة في الاختبار.
- يُطبق الاختبار على ثلاث مراحل تتناول كل مرحلة مهارة واحدة فقط من المهارات اللغوية الأساسية .

أولاً: مهارة الاستماع وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:

1- مهارة الاستماع والإنصات من أجل الفهم:

انظر إلى الصور الآتية ثم أجب عن الأسئلة الآتية:

- 1- أين تقف زينة؟ وماذا تفعل؟
- 2- لمن أعطت زينة الزهرة الأولى؟
- 3- لمن أعطت زينة الزهرة الثانية؟
- 4- لمن أعطت زينة الزهرة الثالثة؟
- 5- لمن أعطت زينة الزهرة الرابعة؟
- 6- لمن أعطت زينة الزهرة الخامسة؟
- 7- لو كنت مكان زينة فلن تعطي الزهرة الأولى؟

- 1- خرجت زينة إلى الحديقة، وقامت بقطف طاقة من الأزهار.
- 2- أعطت زينة الزهرة الأولى لـ الفلاح الذي تأكل من مزروعاته.
- 3- أعطت زينة الزهرة الثانية لـ عامل البناء لأنه بنى بيتها.
- 4- أعطت زينة الزهرة الثالثة لـ عامل النظافة لأنه يحافظ على نظافة مدينتها.
- 5- أعطت زينة الزهرة الرابعة لـ صديقها لأنها تساعدها.
- 6- أعطت زينة الزهرة الخامسة لـ لوالدتها لأنها تحبها وترعاها.



عامل البناء يبني البيوت



الفلاح يزرع الأرض



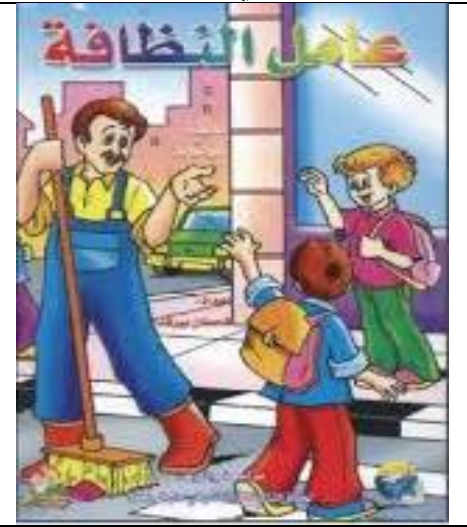
زينة في الحديقة



أحب أمي هي ترعاني



صديقي- صديقتي



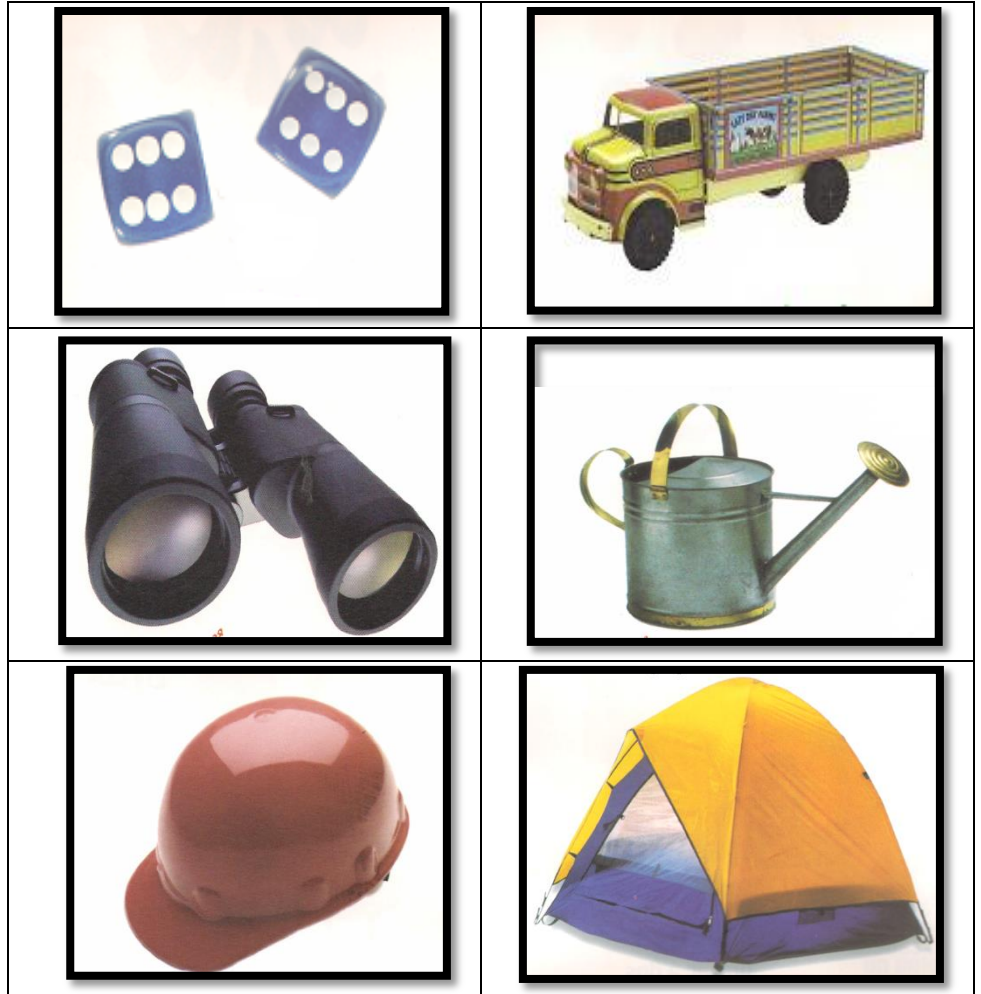
عامل النظافة ينظف المدينة

2- مهارة توسيع المفردات اللغوية:

أدوات واستخدامات:

1- أسمى الأدوات التي في الصور؟

2- فيم تستخدم هذه الأدوات؟

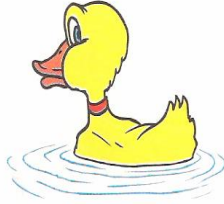


3- مهارة التمييز السمعي:

1- أستمع إلى الأصوات الآتية وأذكر صاحب الصوت، وجهة صدور الصوت، وشدته (قوي أو ضعيف)

(صياح الديك، طرق الباب، طفل يضحك، دقات الساعة)

2- يعطى الطفل صورتين لشيئين متقاربين في اللفظ، وعليه اختيار الصورة التي تدل على الكلمة التي يتم لفظها.

أدل على صورة البطة		
أدل على صورة النحلة		
أدل على صورة الثوب		
أدل على صورة العسل		

4- مهارة إكمال الجمل:

جمل ناقصة يقابلها مجموعة صور إحدى هذه الصور تكمل الجملة

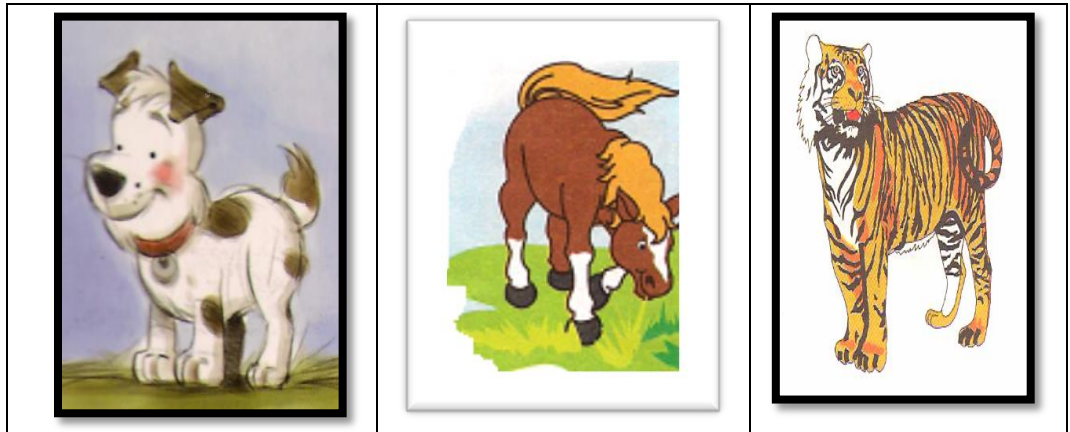
1- أريد أن أزرع حديقتي، و أحتاج إلى التراب لذلك أستخدم (عربة، كوباً، قبعة)



2- عندما تذهب أُمي إلى الحفلة تضع (تاجاً، عقداً، وردة)



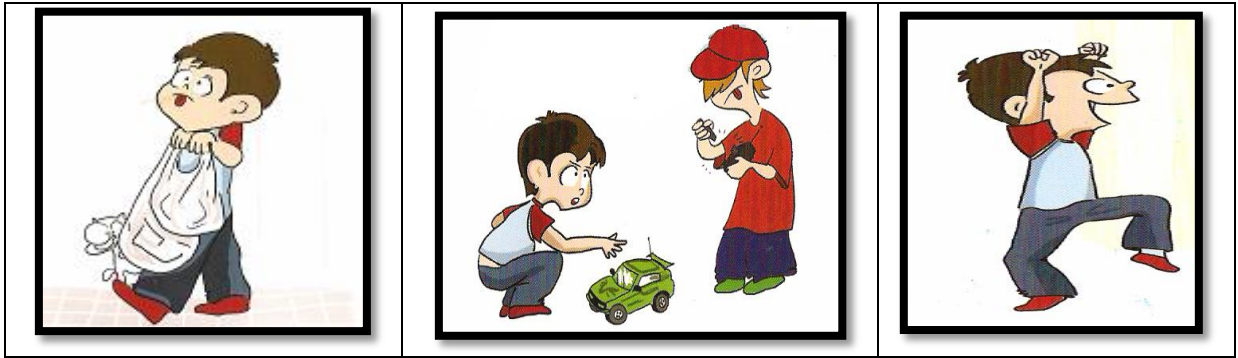
3- لحراسة المنزل من اللصوص والغرباء أحضر أبي (نمراً، حصاناً، كلباً)



4- عندما أنتهي من اللعب في الحديقة عليّ أن..... (أستحمّ، أذهب إلى الفراش، أشاهد التلفاز)



5- عندما أذهب مع أمي لشراء الحاجات فإنني.... (ألهو وألعب بجوارها، أأعّب مع صديقي، أساعدها في حمل الحاجات)



5- مهارة فهم الجمل:

جمل مكتملة يقابلها مجموعة من الصور والمطلوب: حديد الصورة التي تعبر عن الجملة المكتملة.

1- اليوم عيد ميلادي، وقامت والدتي بتحضير كعكة الميلاد.... (أم تصنع الكعكة، أب يطهو، أم تخطط الثياب)



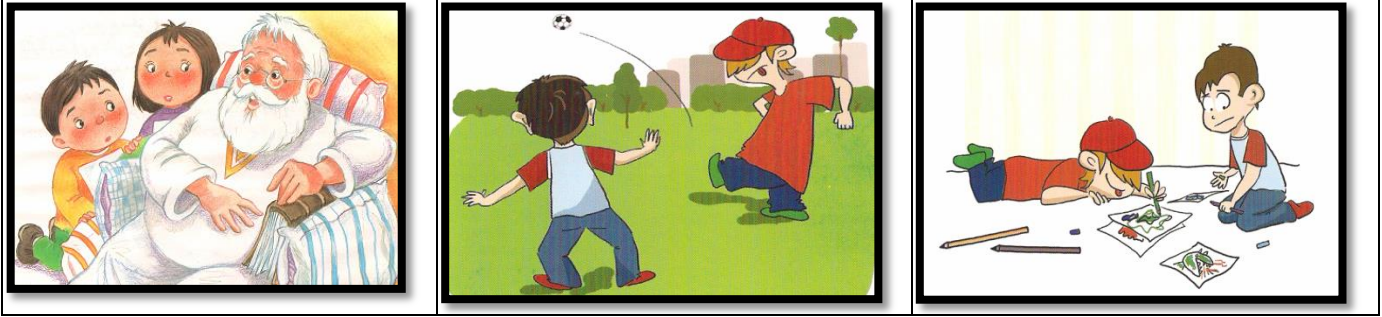
2- حين ينهي أقاربي زيارتهم إلى منزلي، أودعهم رافعاً يدي قائلاً مع السلامة (طفل ينظر إلى الساعة، طفل يقف مكتوف اليدين، طفل يرفع يده مودعاً)



3- اشتقت إلى جدّي وجدتي، وأود الوصول إلى منزلهما بسرعة لذلك سأستقل السيارة..... (طفل يقود سيارة، طفل يقود دراجة، طفل يقود مركباً صغيراً)



4- عندما يأتي جدي لزيارتنا، أجلس بجواره ليقص علينا الحكايات.... (طفلان يرسمان، طفلان يلعبان بالكرة، طفلان يجلسان بجوار الجد)



في فصل الشتاء أشعر بالبرد، لذلك أرتدي ملابس سميكة (طفل يرتدي ملابس خفيفة، طفل يرتدي ملابس سميكة، طفل يرتدي ملابس النوم)



5- مهارة الدقة اللفظية:

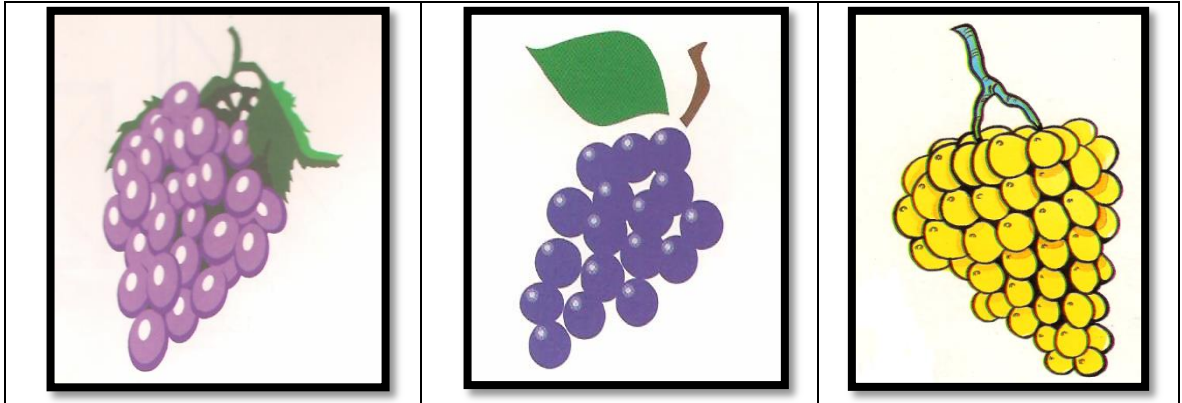
1- يشعر الفيل بالغضب الشديد؛ لأن هناك من أخذ طعامه (فيل غاضب، فيل متفاجئ، فيل سعيد)
المطلوب تحديد صورة الفيل الغاضب



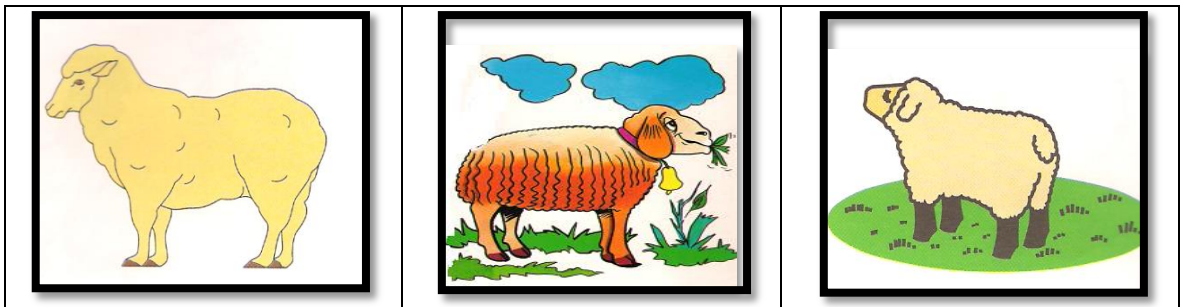
2- الطفلة جائعة جداً وتريد أن تأكل، تطلب من والدتها طهو الطعام..... (الأم تطهو الطعام، طفلة تقوم بطهي الطعام وحدها، طفلة تقف بجوار أمها) المطلوب: تحديد صورة الأم التي تطهو الطعام.



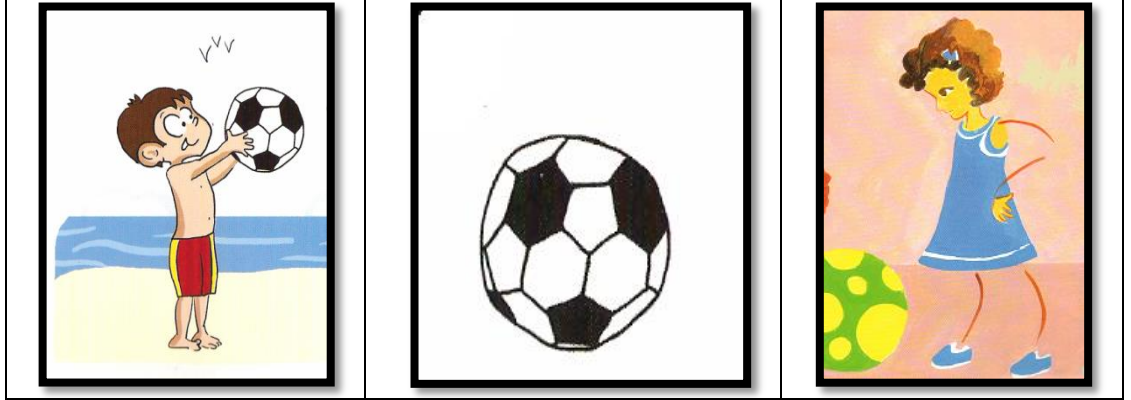
3- تحب أختي رؤية الأوراق على عنقود العنب (عنقود العنب بلا أوراق، عنقود العنب عليه ورقة واحدة، عنقود العنب عليه عدد من الأوراق) المطلوب: تحديد صورة عنقود العنب الذي عليه عدد من الأوراق



4- يأكل الخروف العشب..... (خروف يقف على العشب، خروف يأكل العشب، خروف يقف في مكان ليس فيه عشب) المطلوب: تحديد صورة الخروف الذي يأكل العشب



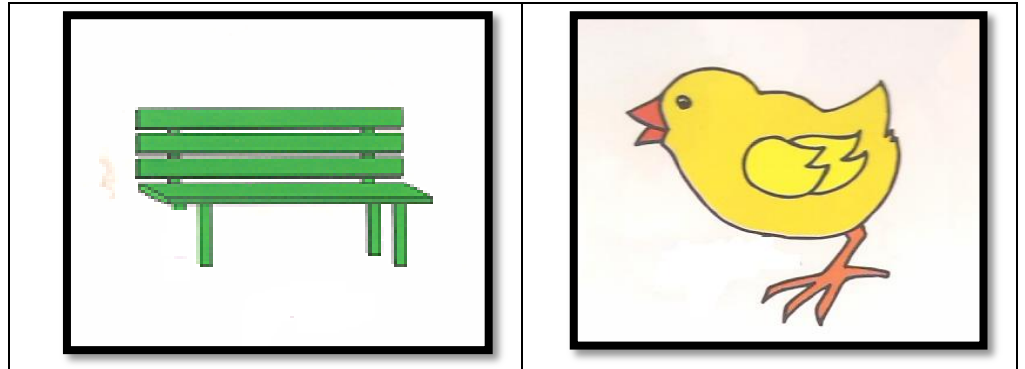
5- يحب سامي اللعب بالكرة (طفلة تقف أمام الكرة، كرة، طفل يلعب بالكرة)
المطلوب تحديد صورة الطفل الذي يلعب بالكرة



ثانياً: التهيئة للقراءة وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:

1- مهارة التمييز البصري:

1- أشر إلى الخطأ الذي تراه في الصور الآتية:



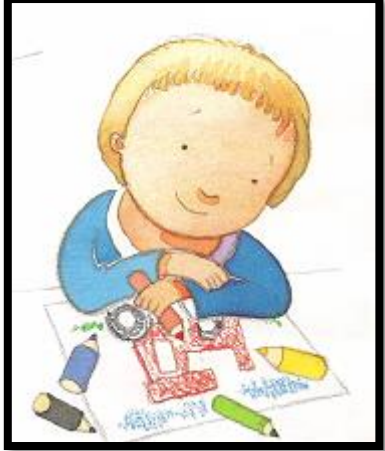
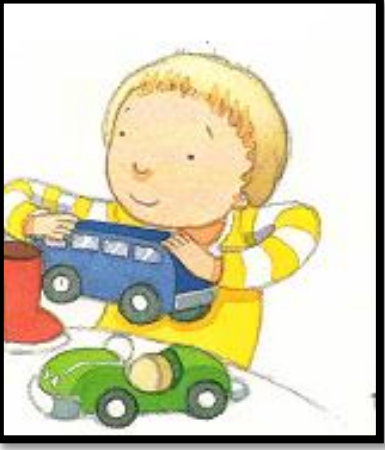
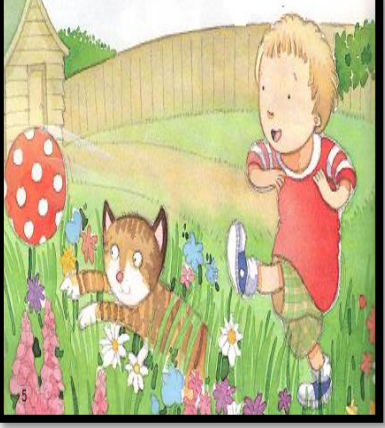
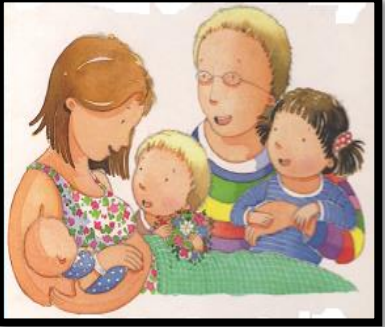
2- أميز الكلمة المختلفة من بين الكلمات الآتية:

(سيارة، سيارة، طيارة، سيارة)، (قطار، فطار، قطار، قطار)

3- أشر إلى الصورة التي لا تنتمي إلى مجموعة الصور :



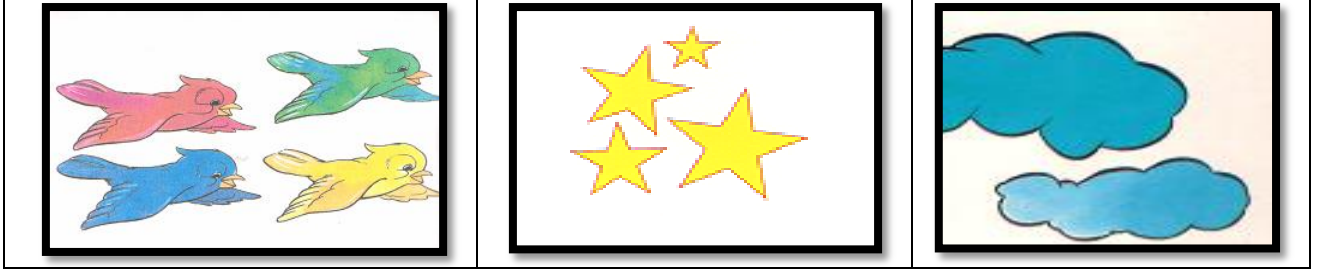
2- مهارة فهم الارتباط الحاصل بين الكلام المنطوق والمكتوب:
أصل الجملة بالصورة التي تناسبها

أحب اللعب بالكرة	
أحب الجلوس مع عائلتي	
أحب اللعب بالسيارات	
أحب الرسم والتلوين	

3- استخدام قرائن السياق كإستراتيجية للقراءة:

أملأ الفراغ بالإشارة إلى الصورة المناسبة.

1- تلبدت السماء بال.....



2- بدأ هطول.....



3- راقب الأطفال هطول المطر من خلف ال.....

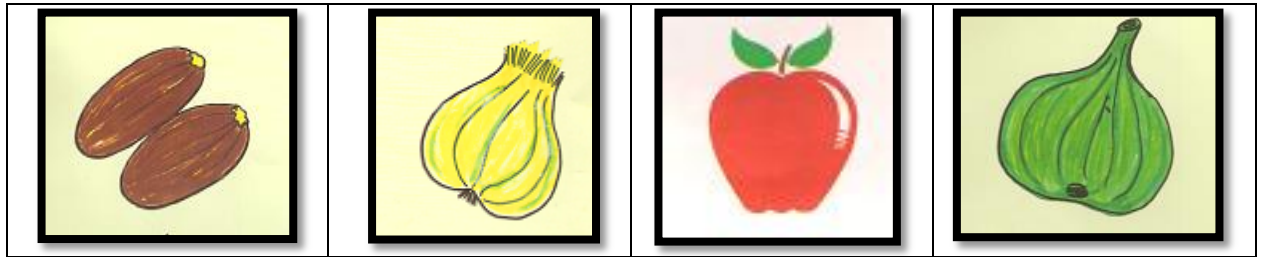


4- كان المطر شديداً حين ذهب أبي إلى العمل، ولذلك حمل

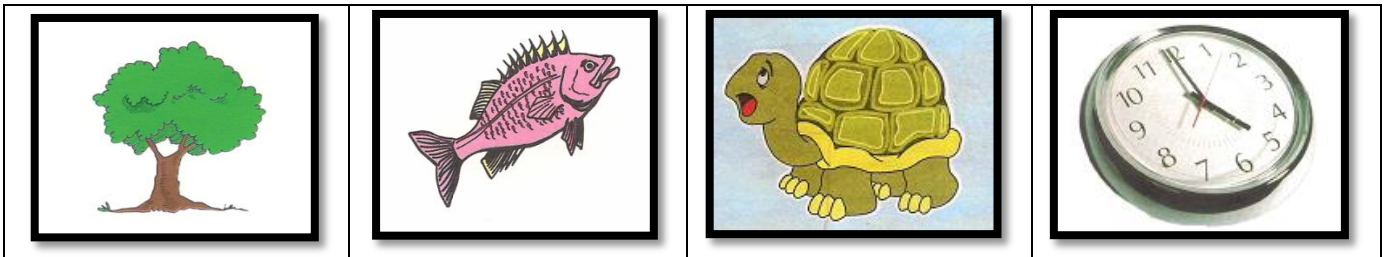


4- مهارة استعمال الارتباطات بين الحروف والأصوات في قراءة كلمات جديدة:

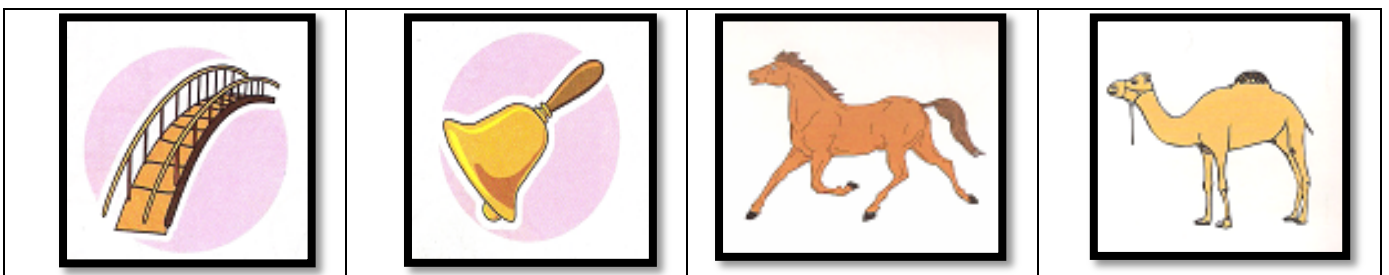
1- أقرأ الكلمات الآتية، ثم أضع إشارة أمام الصورة التي تبدأ بحرف التاء (ت)



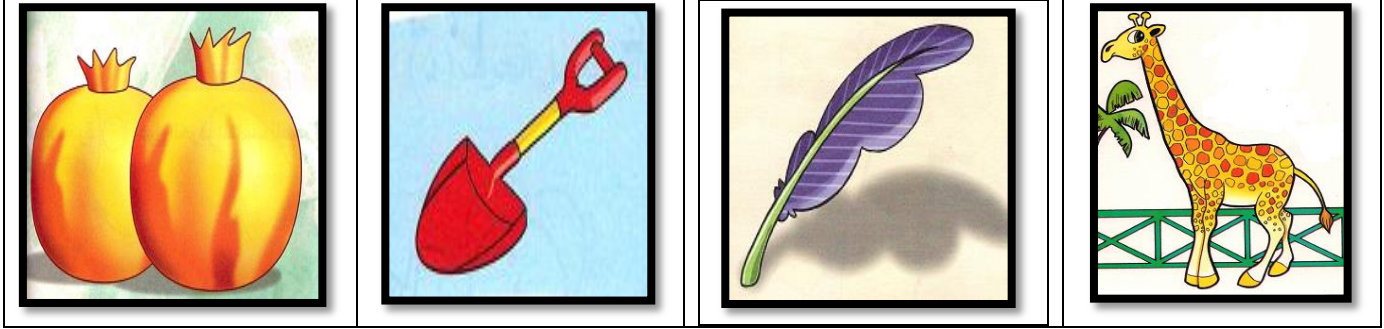
2- أضع إشارة أمام الصورة التي تبدأ بحرف السين (س)



3- أضع إشارة أمام الصورة التي تبدأ بحرف الجيم (ج)



4- أضع إشارة أمام الصورة التي تبدأ بحرف الراء (ر)



مهارة تعرّف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة:

- 1- أضع دائرة حول حرف (ك):
- كتاب، مكوك، ملك، مكنسة.
- 2- أضع دائرة حول حرف (ق):
- صندوق، عقرب، قبة، حلق.
- 3- أضع دائرة حول حرف (ي):
- ياسر، كيس، كرسي، دفتري.
- 4- أضع دائرة حول حرف (ض):
- ضرس، بيض، مضرب، قرض.

5- إكساب الطفل القدرة على قراءة جمل بسيطة:

- 1- أقرأ الجمل الآتية قراءة صحيحة:
- رسم أحمد في الدفتر.
- أحب تناول الحلوى.
- قرأ شادي قصة.
- ذهبت ميس إلى الحديقة.

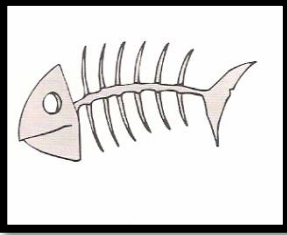
ثالثاً: مهارة التعبير الشفوي، وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:

1- مهارة إخراج الحروف من مخارجها.

- 1- ألفظ الأحرف الآتية:

- (ء، غ): حلق
- (ت، ظ): لسان
- (و، ب): شفتان
- (م، ن): خيشوم

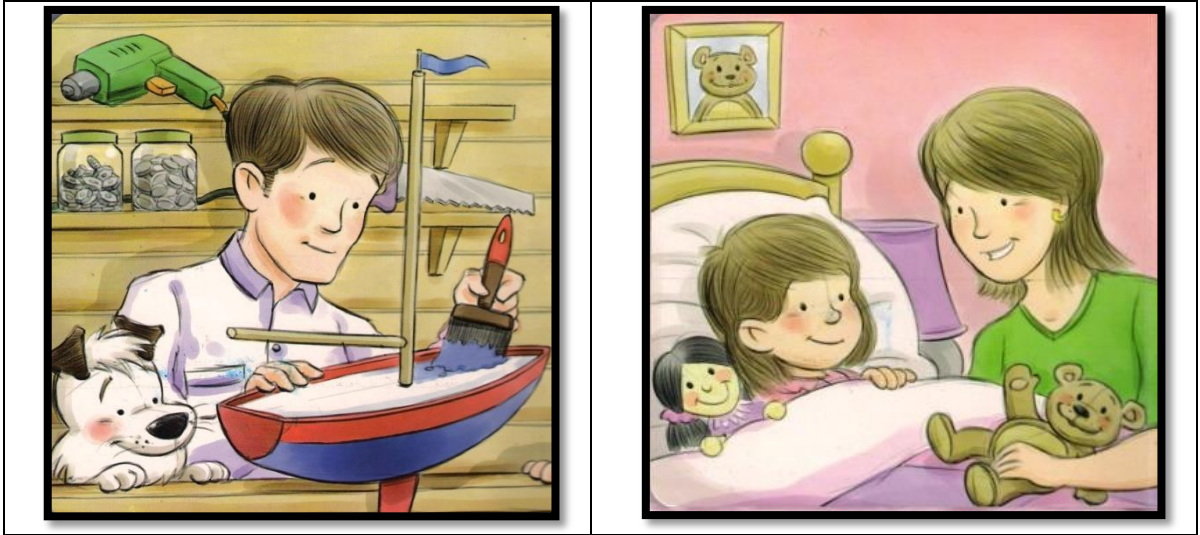
- 2- مهارة نطق الكلمات بشكل واضح وصحيح:
1- أَلْفِظْ الكلمات الآتية مع تحديد الصورة المعبرة عن الكلمة:

	ضفدع
	امراة
	زهرة
	حسك

3- مهارة استخدام اللغة العربية الفصيحة المبسطة:

- 1- عدد ثلاث أعمال تقوم بها كل يوم. (يطلب إلى الطفل: 1- إعطاء جملة كاملة، 2- عبارة صحيحة، 3- لفظ سليم)
2- أصف بثلاث جمل حفلة عيد ميلادك. (يطلب إلى الطفل: 1- إعطاء جملة كاملة، 2- عبارة صحيحة، 3- لفظ سليم)

3- أعبّر عن كل من الصورتين الآتيتين بثلاث جمل مفيدة. (يطلب إلى الطفل: 1- إعطاء جملة كاملة، 2- عبارة صحيحة، 3- لفظ سليم)



4- مهارة تنظيم الأفكار والتعبير عنها

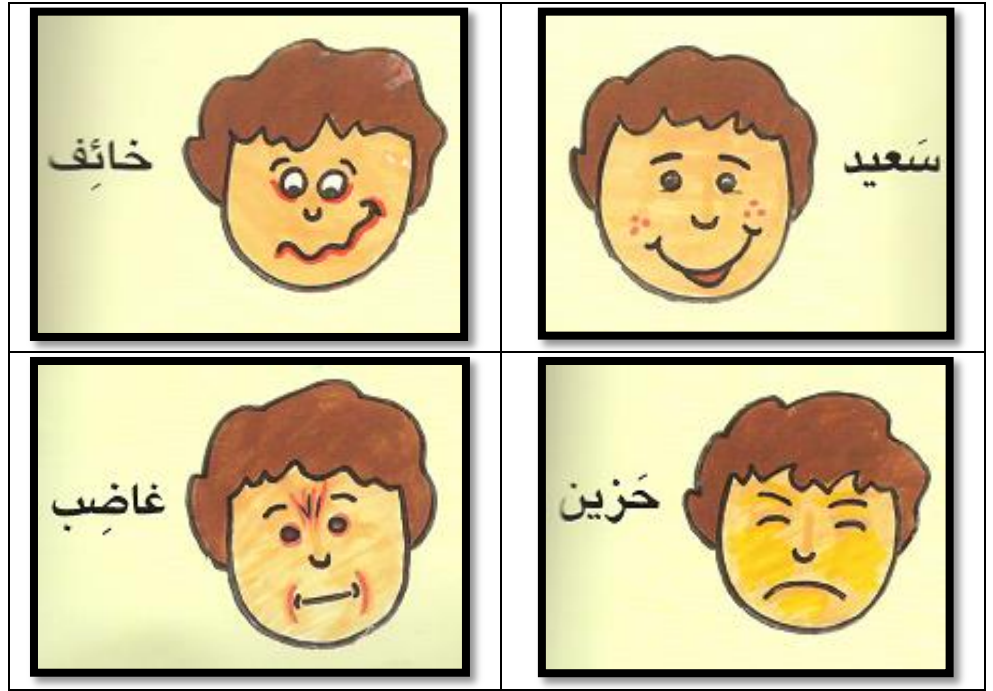
أرتب الصور الآتية وأسرد أحداث القصة



5- مهارة التحدث بصوت معبر عن المواقف والحاجات الشخصية:

ألفظ الجملة الآتية بصورة معبرة عن الصورة المرفقة بالجملة

(أريد أن ألعب بالكرة)



6- مهارة الطلاقة اللفظية: تقسم إلى:

أ- تسمية الأشياء (أسماء وأفعال) ب- الكلمات المقفاة.

- تسمية الأشياء (أسماء):

1- أعط أربع كلمات تبدأ بحرف الألف (أ).

2- أعدد أسماء أربعة ألوان.

3- أعدد أسماء أربعة حيوانات.

- تسمية (الأفعال):

1- ما هي الأفعال التي تقوم بها الكائنات التي في الصورة:

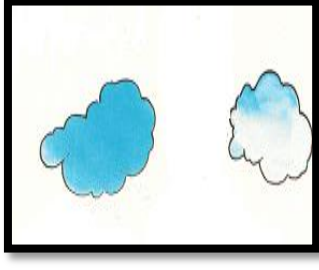
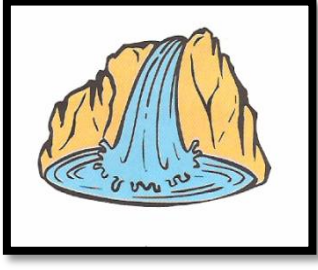


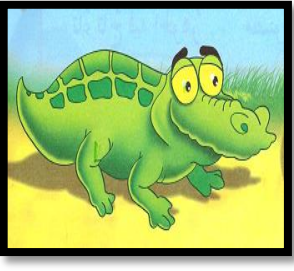
ب- الكلمات المقفاة:

1- أدل على الكلمة ذات القافية المختلفة من كل مجموعة صور:

شجر	علم	قلم	قدم

طيارة	سيارة	قارب	صنارة

			
منطاد	دواء	سماء	ماء

			
تمساح	هاتف	مفتاح	فلاح

مواعيد التطبيق الاستطلاعي لأدوات البحث

اليوم	التاريخ	تطبيق أدوات البحث
الاثنين	2017/1/2	اختبار التعلم النشط للمعلمات + اختبار المهارات اللغوية للأطفال (مهارة الاستماع)
الثلاثاء	2017/1/3	اختبار المهارات اللغوية للأطفال (مهارة التهيئة للقراءة)
الأربعاء	2017/1/4	اختبار المهارات اللغوية للأطفال (مهارة التعبير الشفوي)
الخميس	2017/1/5	بطاقة الملاحظة للمعلمات (3 معلمات)
الأحد	2017/1/8	بطاقة الملاحظة للمعلمات (3 معلمات)
الاثنين	2017/1/9	بطاقة الملاحظة للمعلمات (4 معلمات)
الثلاثاء	2017/1/10	استراتيجية عظم السمك (النمو وأشكاله، خصائصه ومتطلباته) + نموذج تطبيقي على الاستراتيجية للأطفال: من إعداد الباحثة تطبقه المعلمة بحضور الباحثة على الأطفال.
الأربعاء	2017/1/11	عطلة رسمية بمناسبة عيد المولد النبوي.
الخميس	2017/1/12	التعلم معاً (العوامل المؤثرة في النمو اللغوي) + نموذج تطبيقي على الاستراتيجية للأطفال: من إعداد الباحثة تطبقه المعلمة بحضور الباحثة على الأطفال.
الأحد	2017/1/15	فكر - زواج - شارك (معوقات الاستماع وسبل التغلب عليها) + نموذج تطبيقي على الاستراتيجية للأطفال: من إعداد الباحثة تطبقه المعلمة بحضور الباحثة على الأطفال.
الاثنين	2017/1/16	الألعاب اللغوية (ألعاب الطلاقة اللغوية) + نموذج تطبيقي على الاستراتيجية للأطفال: من إعداد الباحثة تطبقه المعلمة بحضور الباحثة على الأطفال.
		المفاهيم الكرتونية (عرض فيديو قصير لمدة دقيقة يتضمن رسوم كرتونية تتحدث عن كيفية تنظيم الوقت) + نموذج تطبيقي على الاستراتيجية للأطفال: من إعداد الباحثة تطبقه المعلمة بحضور الباحثة على الأطفال.
الثلاثاء	2017/1/17	العصف الذهني (مهارة التهيئة للقراءة: تعريفها، أهميتها، أهدافها) + نموذج تطبيقي على الاستراتيجية للأطفال: من إعداد الباحثة تطبقه المعلمة بحضور الباحثة على الأطفال.
الأربعاء	2017/1/18	تطبيق اختبار المهارات اللغوية للأطفال (ثبات الإعادة) (مهارة الاستماع و مهارة التهيئة للقراءة)
الخميس	2017/1/19	تطبيق اختبار المهارات اللغوية للأطفال (ثبات الإعادة) (مهارة التعبير الشفوي)

الموافقة الرسمية على تطبيق أدوات البحث



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ : ١٤٣٨ / ١ / ١٩

الموافق له: ٢٠١٧ / ٢ / ٢٠

الرقم: ٤٣ / (٣ / ٤) ١٠٩

مديرية التربية في محافظة دمشق

إشارة إلى الطلب المقدم من قبل الطالبة في كلية التربية - قسم تربية الطفل فانت حسن حسن الذي
ترجو فيه الموافقة على تسهيل مهمتها لتطبيق بحث الدكتوراه بعنوان " فاعلية برنامج تدريبي وفق
استراتيجيات التعلم النشط لمعلمات رياض الأطفال لإكساب أطفال الروضة من ٥-٦ سنوات بعض
المهارات اللغوية" في روضة الكواكب المنيرة وروضة الشهيد أوس صالح في محافظة دمشق/ منطقة
دمر.

وافق السيد الوزير بحاشيته المؤرخة بـ ٢٠١٧/٣/١٩ م على تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه.

للاطلاع وإجراء ما يلزم

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية والتعليم العالي
معاون وزير التربية
الدكتور فرح سليمان المطلق



صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير.
- مكتب السيد معاون الوزير.
- مديرية التوجيه.
- مراسلات التوجيه.
- شعبة رياض الأطفال.

Damascus University
Faculty Education
Department Of Children Education



**The Effectiveness of Active Learning Strategy- based
Training program for Kindergarten Teachers to
Acquaint Kindergarten children between 5to 6 years
Certain language Skills**

*Thesis submitted to obtain PhD in
Kindergarten*

**Prepared By
Faten Hasan Hasan**

**Supervison
Prof. Salwa Murtada**

A Professor in the Department of Child Education

Damascus: $\frac{2017-2018 AD}{1438-1439 AH}$

Abstract

The study aimed at identifying the effectiveness of a training program for kindergarten teachers according to active learning strategies in developing some language skills for kindergarten children (5-6 years).

To achieve this goal, the researcher used the semi-experimental approach by designing an active learning test for the teachers / pre, post- and delayed-post / for equivalent groups, a note card, and a test of the language skills of the children.

The study sample included a number of teachers of the third category (5-6 years) in the public kindergartens belonging to the Directorate of Education of Damascus and the Teachers Union, and they numbered 40 teachers divided into two equal groups; the first is control and the second is experimental. The sample also included the children from the third age group (5-6 years) and their number is (600 children).

To achieve the objectives of the study, the following tools were used:

- 1** - The training program for kindergarten teachers according to active learning strategies: (cooperative learning: learning model together, Think - Zug - Share, fish bone, cartoon concepts, brainstorming, language games) and models of language activities prepared by the researcher in accordance with active learning strategies mentioned above to be applied on kindergarten children.
- 2** – A note card to monitor the performance of kindergarten teachers during the implementation of language activities to demonstrate their use of active learning strategies.
- 3** - Achievement test (pre, post, delayed-post) for kindergarten teachers, aims to measure the effectiveness of the program in providing the teachers of active learning strategies.
- 4** - Achievement test (pre, post, delayed) in the language skills of kindergarten children, designed by the researcher that aims to measure the effectiveness of the training program - received by kindergarten

teachers - based on active learning strategies in the development of children's language skills.

The study reached the following results:

First, the results of the research questions:

Question (1): How effective is the training program designed to give kindergarten teachers active learning skills?

The results showed that the proposed training program, that is designed according to active learning strategies, is effective in developing the active learning skills of kindergarten teachers. The rate of gain according to the Black Law (1.19) in the active learning skills test, which exceeds the minimum set by Black for effectiveness Which is between (1 - 2).

Second, the results of the research hypotheses, discussion and interpretation:

The first hypothesis: there are statistically significant differences between the mean scores of the experimental sample and the average score of the control sample of the teachers in the direct post application of the note card and the active learning test in favor of the experimental group teachers who were trained to use active learning skills.

The second hypothesis: There are statistically significant differences between the average scores of the research sample (the experimental group) of the teachers in the pre and post application of the note card and the active learning test in favor of the post-direct application.

The third hypothesis: There are no statistically significant differences between the average scores of the research sample (control group) of the teachers in the pre and post applications of the note card and the active learning test.

The fourth hypothesis: There are no statistically significant differences in the mean scores of the research sample (the experimental group) of the teachers in the direct and deferred post applications of the note card of the active learning skills and the active learning test.

The fifth hypothesis: There were statistically significant differences between the average scores of the experimental group and the average score of the control group of children in the post-direct application of the test of the language skills of the children in the experimental group whose teachers used active learning skills.

The sixth hypothesis: There were no statistically significant differences between the average scores of the control group of the children in the pre and post applications of the test of the language skills of the children.

The seventh hypothesis: There are statistically significant differences between the average scores of the study sample (the experimental group) of the children in the pre and post applications of the test of the language skills of children in favor of the post-direct application.

Eighth hypothesis: There were no statistically significant differences between the average scores of the study sample (the experimental group) of the children in the direct and delayed post-test of language skills for children.

The Ninth Hypothesis: There is a statistically significant correlation between the mean scores of the experimental sample of the teachers in the note card and the direct post-active learning, and the average grade of their children in the post-direct language skills test.

Fourth: research proposals:

In light of the findings of the research, the researcher suggests the following:

- Adopting general strategies for training teachers during their service on modern teaching methods, which will have an effective impact on the performance of teachers and on their professional development, which will be reflected on children's cognitive and skillful performance.
- Designing targeted training programs and courses that help kindergarten teachers to acquire active learning strategies.

- Holding training workshops for the use of active learning methods in kindergartens, similar to the training courses provided by the Ministry of Education for teachers in schools.
- Designing targeted training programs and courses for kindergarten managers to inform them with active learning strategies, and how to employ them in providing the required expertise for children.
- The need for the managers of kindergartens to pass modern and intensive courses focused on the way to overcome the difficulties they face when the teachers apply active learning strategies.
- Providing kindergarten teachers with guidance material such as brochures and pamphlets aimed at promoting the use of active learning in the educational learning process.
- Conducting more educational studies on active learning, and discuss the extent to which kindergarten teachers used active learning strategies in developing the experiences of the children in general and linguistic experiences in particular.
- The need to provide the necessary resources required to teach when using active learning strategies, and to provide the appropriate conditions for the implementation of strategies in terms of the number of children, educational materials and educational competencies required.
- Conduct further research and studies on the development of language skills for preschool children in their three categories (3-4), (4-5), (5-6) using active learning strategies, whether mentioned in the current study or other strategies.