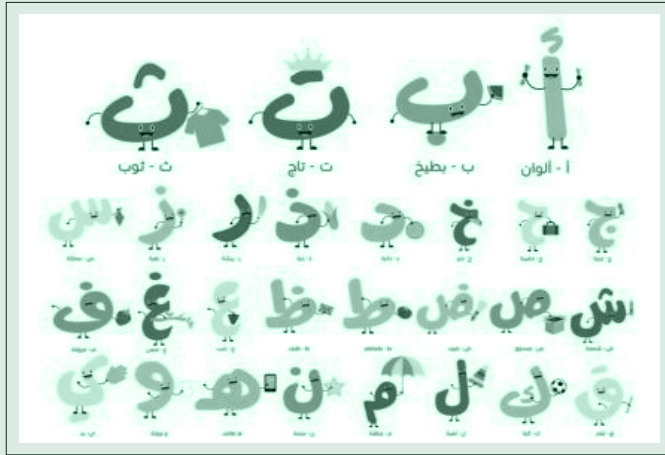




# تعليم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال



تحرير  
أحمد الأخشمي



# تعليم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال

تحرير  
أحمد الأخشمي

تأليف:

حصة بنت عبدالعزيز الفارس

محمد بن فؤاد الحوامدة

أمل بنت عبدالله الخضير

سارة بن عمر العبدالكريم

محمد بن عبدالعزيز النصار



## تعليم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال

تحرير: أحمد الأخشمي

الرياض، ١٤٤٦هـ

البريد الإلكتروني: [nashr@ksaa.gov.sa](mailto:nashr@ksaa.gov.sa)

ح / مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، ١٤٤٦هـ  
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

١٩٣ ص، ١٧×٢٤سم - (مباحث لغوية ٢)

ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٧٢-٣٤-٧

١- تعليم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال . أ. العنوان

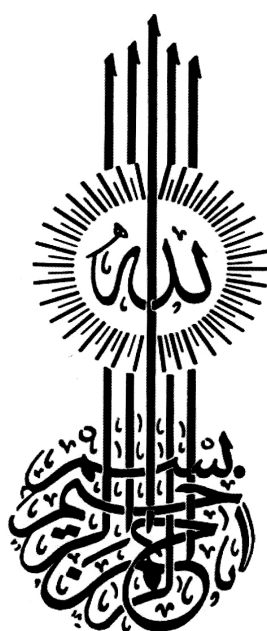
رقم الإيداع: ١٤٤٦/٤٢٧٧

ردمك: ٩٧٨-٦٠٣-٨٤٧٢-٣٤-٧

لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب، أو نقله في أي شكل أو وسيلة، سواء أكانت إلكترونية أم يدوية، بما في ذلك جميع أنواع تصوير المستندات بالنسخ، أو التسجيل أو التخزين، أو أنظمة الاسترجاع، دون إذن خطي من المجمع بذلك.

(صدر هذا الكتاب عن مركز الملك عبدالله للتخطيط والسياسات اللغوية، والذي جرى دمجه في مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية).

هذه الطبعة إهداء من المجمع، ولا يُسمح بنشرها ورقياً، أو تداولها تجارياً





أطلق مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية ضمن أعماله وبرامجه مشروع: (المسار البحثي العالمي المتخصص)؛ لتلبية الحاجات العلميّة، وإثراء المحتوى العلمي ذي العلاقة بمجالات اهتمام المجمع، ودعم الإنتاج العلمي المتميّز وتشجيعه، ويضم المشروع مجالات بحثية متنوعة، ومن أبرزها: (دراسات التّراث اللّغوي العربي وتحقيقه، والدّراسات حول المعجم، وقضايا الهوية اللّغوية، ومكانة العربيّة وتعزيزها، واللسانيّات، والتخطيط والسياسة اللّغوية، والترجمة، والتّعريب، وتعليم اللّغة العربية للتّاطقين بها وبغيرها، والدّراسات البيئيّة).

وصدر عن المشروع مجموعة من الإصدارات العلمية القيمة (جزء منها-ومن بينها هذا الكتاب- صدر عن مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز للتخطيط والسياسات اللّغوية والذي جرى دمجها في مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية). ويسعد المجمع بدعوة المختصين، والباحثين، والمؤسسات العلميّة إلى المشاركة في مسار البحث والنشر العلمي، والمساهمة في إثرائه، ويمكن التواصل مع المجمع لمسار البحث والنشر عبر البريد الشبكي: (nashr@ksaa.gov.sa) .

والله ولي التوفيق

## كلمة المركز

يجتهد مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية في العمل في مجالات متعددة تحقق تعميق الوعي اللغوي على المستويات المختلفة ( الاجتماعية والعلمية / الأهلية والرسمية ) ؛ وذلك للسمو باللغة العربية، وترسيخ منافستها للغات الحضارية في العالم، وتعميق قيادتها الدينية والتاريخية لشعوب شتى في أنحاء المعمورة.

وامتدادا لذلك. ينشط المركز في مجال النشر، مستقطباً الأعمال العلمية الجادة وفق لائحة معتمدة منظّمة لذلك، كما ينشط في مجال التأليف من خلال استكتاب مجموعة كبيرة من الباحثين؛ لتأليف عدد متنوع من الإصدارات النوعية المقروءة التي تعالج عنوان اتبقت نصّها المركز، وبلغت الانتباه إليها، ويعلن من خلالها الفرص الممكنة لخدمة اللغة العربية في المجالات المختلفة، ملتبساً بذلك الحاجات التي يلمس المركز تطلّع المكتبة اللغوية العربية إليها، ولافتاً الأنظار إلى أهمية التعمق فيها بحثياً، واستكشاف ما يمكن عمله تنفيذياً في هذه المجالات. ويسعد المركز بأن استقطب في المرحلة الأولى من هذا المشروع ما يربو على مئتي باحث، موسّعاً دائرة المشاركة محلياً وخليجياً وعربياً وإسلامياً وعالمياً، ومنوعاً مسارات البحث الرئيسية والفرعية، ومنفتحة على كل ما من شأنه خدمة اللغة العربية بجميع الوسائل والأطر.

ويمثّل هذا الكتاب واحداً من الكتب التي صدرت ضمن سلسلة (مباحث لغوية) يحتوي عدداً من الأبحاث لأساتذة مرموقين؛ استجابوا لما رآه المركز من الحاجة إلى التأليف تحت هذا العنوان، وبأدروا إلى ذلك مشكورين.

وتوَدُّ الأمانة العامة أن تشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب، ومدير هذا المشروع العلمي على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم، وقد ترك المركز للمحرر مساحة واسعة من الحرية في اختيار الباحثين ووضع الخطة العلمية - بالتشاور مع المركز -؛ سعياً إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الإفادة العلمية، مع الأخذ بالاعتبار أن الآراء الواردة في البحوث لا تمثل رأي المركز بالضرورة، ولكنها من جملة الآراء العلمية التي يسعد المركز بإتاحتها للمجتمع العلمي وللمعنيين بالشأن اللغوي لتداول الرأي، وتعميق النظر، ونلفت انتباه القارئ الكريم إلى أن ترتيب أسماء المؤلفين على الغلاف موافق لترتيب أبحاثهم في الكتاب، وهي خاضعة للرؤية المنهجية التي تفضل المحرر - مشكوراً - باقتراح خطتها.

والشكر والتقدير الوافر لمعالي وزير التعليم المشرف العام على المركز، الذي بحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة، ويمتد الشكر لمعالي نائبه، ولل سادة أعضاء مجلس الأمناء نظير الدعم والتسديد لأعمال المركز.

والدعوة موجّهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو النهوض بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة.

## المقدمة

أصبح الاهتمام بتربية الطفل وتعليمه في مرحلة رياض الأطفال واحداً من أهم المعايير التي يمكن أن يقاس بها تقدم أي مجتمع ومدى تطوره، إذ ترتبط هذه المرحلة بمرحلة الطفولة المبكرة التي تتشكل فيها الصفات الأولية لشخصية الطفل وتتكون اتجاهاته وميوله وقيمه ومفاهيمه التي تتطور مع تطور حياته.

وتختلف النظم التعليمية في نظرتها لمرحلة رياض الأطفال من حيث كون الالتحاق بها إلزامياً أو اختيارياً، لكنها تتفق في تقديم تسهيلات وحوافز متعددة لالتحاق الأطفال بها؛ نظراً لدورها الرئيس في تهيئة الأطفال للتعليم الأساسي في جميع جوانب نموهم المختلفة.

وتهدف رياض الأطفال بوصفها مؤسسات تربوية وتعليمية إلى تنمية جوانب شخصية الطفل الجسمية والعقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية بصورة متوازنة وتكاملية، من خلال توفير بيئة تعليمية متكاملة، تمدّه بالخبرات المتنوعة، وتصلّق قدراته العقلية، وتنمي مفاهيمه، وتحسن مهاراته، في إطار تعليمي تعلّمي محبب ومناسب لخصائصه، يركز على اللعب والنشاط.

ويعد الجانب اللغوي من أهم جوانب النمو التي تهتم رياض الأطفال بتنميتها، إذ من خلاله يستطيع الطفل التواصل مع مجتمعه، وممارسة التفكير، والاتصال بالمعرفة بأشكالها المختلفة، كما يعد أساساً لنمو المهارات الأخرى؛ إذ يتوقف نجاح الطفل في إتقان كثير منها على مدى تمكنه من الأداء اللغوي، كما أن له أثراً في بقية مظاهر النمو في الجوانب الأخرى. ونظراً لهذه الأهمية فإن الأنشطة التي يمارس فيها أطفال الروضة اللغة تستغرق كل الوقت المخصص لبقائهم فيها، فبالإضافة

إلى الأنشطة اللغوية المخصصة للنمو اللغوي، يمكن دمج مهارات اللغة في كل الأنشطة الأخرى بشكل طبيعي وغير مفتعل.

وعلى الرغم من هذه الأهمية للنمو اللغوي لدى أطفال الروضة إلا أن الأدب النظري يتناوله - غالباً - في سياق التكامل مع الجوانب الأخرى، ومع أهمية هذا التوجه من الناحية التربوية التطبيقية؛ إلا أن كشف القضايا المتعلقة به وما يحتاج إليه من أساليب ووسائل وأدوات يحتاج إلى تناوله من الناحية النظرية منفرداً عن جوانب النمو الأخرى؛ لإبراز عدد من القضايا المهمة المتعلقة به.

وبناءً على ذلك؛ جاء هذا الإصدار الذي يسعى إلى إلقاء مزيد من الضوء على موضوعات تتعلق باللغة العربية في رياض الأطفال من خلال فصوله الخمسة. وبعيداً عن جدلية المصطلحات وإشكالاتها حول المفهوم الأدق لوصف ممارسة تنمية الجانب اللغوي لدى أطفال هذه المرحلة؛ أهو التعليم أم التعلّم أم الاكتساب؟ فقد حمل هذا الإصدار عنوان (تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال) على اعتبار أن (التعليم) مصطلح يدل على نشاط مقصود ومخطط له يهدف إلى تهيئة الأطفال لاكتساب المهارات والمعارف الأساسية وتنميتها بأساليب وطرائق متنوعة.

وقد تضمن هذا الكتاب خمسة فصول؛ عرض فيها الباحثون المشاركون قضايا ذات أبعاد مختلفة في سياق تعليم اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال، ففي الفصل الأول تناولت الدكتورة سارة العبدالكريم معايير الجودة التي تضمن تقديم خبرات متوازنة ومتكاملة لأطفال الروضة؛ ومن أهمها الخبرات اللغوية، وعرضت بالتفصيل معايير التميّز في المؤسسات التربوية والبرامج التعليمية في مرحلة رياض الأطفال التي أعدتها الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار - National Association for the Education of Young Children (NAEYC)، والتي روعي في تصميمها تغطيتها لجميع الجوانب التي تمس حياة الطفل في رياض الأطفال، مع التركيز على ما يتعلق بالنمو اللغوي تحديداً، والذي أولته هذه المعايير عناية كبيرة

ظهرت في تأكيده في كل المعايير المختلفة. وتعد هذه المعايير موجَّهاً رئيساً للقائمين على مؤسسات رياض الأطفال في كيفية بناء برامج تربوية وتعليمية تقي بمتطلبات النمو اللغوي.

وجاء الفصل الثاني الذي أعدته الأستاذة حصة الفارس ليؤكد أن تمكين الأطفال من اللغة وتنمية مهاراتها يتطلب التركيز على مهاراتها الأساسية بشكل كامل ومتوازن، وأن هناك عدداً وافراً من الأساليب والطرائق والوسائل والأنشطة التي تسهم في تحقيق ذلك، وفي توفير بيئة ثرية ومثيرة للطفل لغوياً، ولذا فقد تناول الفصل تنمية مهارات اللغة الأساسية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وعدداً من الأساليب الداعمة للنمو اللغوي كالأركان اللغوية، وحفظ القرآن، والقصة، والرحلات، والأنشيد، وتوفير المصادر اللغوية الإثرائية، واستخدام التقنية، والتمثيل التربوي والدراما، والرسم والتشكيل.

ونظراً لأن قراءة القصص على الأطفال تعد من أبرز الأنشطة التي تمارسها رياض الأطفال لأهميتها الكبيرة في النمو اللغوي لديهم؛ فقد جاء الفصل الثالث الذي أعده الدكتور محمد النصار ليعرض هذا الموضوع المهم من زاويتين رئيسيتين، الأولى: الأهمية اللغوية لهذه القصص بما توفره من ثروة لغوية وفكرية، ومن تقدير للغة، وتنمية للخيال ولذوق الجمالي، والثانية: المطالب التربوية التي ينبغي للمعلمة مراعاتها لتحقيق قراءة القصص على الأطفال أهدافها، وتوزعت تلك المطالب على أربعة محاور، هي: المطالب المتعلقة بالقصص المختارة، ثم مطالب ما قبل القراءة، ومطالب أثناء القراءة، ومطالب ما بعد القراءة.

ويتناول الفصل الرابع الذي أعده الدكتور محمد الحوامدة مجالاً مهماً من مجالات التعليم اللغوي في رياض الأطفال قلماً يلتفت إليه الباحثون وهو: التقويم اللغوي، الذي يعد أحد العناصر الرئيسة المكونة لمنهاج رياض الأطفال، وتُبنى على نتائجه العلمية الخطط العلاجية والإثرائية، وتحيط بتطبيقه صعوبات متعددة

تعود إلى الخصائص النمائية للأطفال المتعلقة بمدة فترة الانتباه وكثرة النشاط والتشتت الذهني وغيرها من العوامل النفسية والعقلية، وقد عرض الباحث في هذا الفصل - بتوسع - أغراض التقويم ووظائفه وأسسها في هذه المرحلة، ونوع التقويم الذي ينبغي التركيز عليه، مع عرض مفصل لاستراتيجياته وأدواته التي تسهم في تقديم بيانات دقيقة وواقعية عن مستوى تعلم الأطفال ونموهم.

أما الفصل الخامس الذي أعدته الدكتورة أمل الخضير فقد خُصص لعرض موضوع مهم في مجال التعليم اللغوي، وهو موضوع التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال، وبين الفصل من خلال تحليله عدداً من الدراسات العربية التي اهتمت بالجانب اللغوي في رياض الأطفال وجود قصور عام في المجالات البحثية المتعلقة باللغة العربية في رياض الأطفال مقارنة بغيرها من المراحل، ومع أنه ظهر من تحليل الدراسات أن هناك خمسة عشر مجالاً توجه لها الاهتمام البحثي المتعلق بالجانب اللغوي في رياض الأطفال؛ إلا أن الدراسات في كل مجال كانت محدودة، مع تفاوت بين المجالات في الاهتمام. وكشف الفصل عن الجوانب والمجالات البحثية التي تقتدر إلى دراسات علمية أو تحتاج إلى مزيد منها.

وهذا الكتاب بفصوله الخمسة لا يدعي أنه أَلَمَّ بكل القضايا الرئيسة في تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال، ولا استوعب مناقشة جميع جوانب الموضوعات التي تضمنها، لكن لعله أضاء الطريق، ولفت الأنظار إلى موضوعات مهمة، وقضايا ملحة في شأن التعليم اللغوي في رياض الأطفال. والله الموفق .

#### المحرر

د. أحمد بن علي الأخشمي

الأستاذ المساعد بكلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

# الفصل الأول

## معايير التعليم اللغوي بمدارس رياض الأطفال

د. سارة بنت عمر العبد الكريم<sup>(\*)</sup>

---

(\*) أستاذ مساعد، قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.





## مقدمة

تمثل خبرات الطفل اللغوية المبكرة شبكة من العلاقات بين المهارات اللغوية الأساسية: القراءة والكتابة والحديث والاستماع التي تعمل بشكل مترابط ومتزامن لتسمح للطفل بفهم العالم من حوله والتعبير عن ذاته (Siegler, 2000). ويعطي هذا أهمية خاصة للسنوات الأولى من حياة الطفل لتأسيسه لغوياً، فالدماغ البشري يكون في أسرع مراحل في السنوات الخمس الأولى من الحياة (Thompson, 2001)، وتسمى عملية النمو اللغوي في مرحلة الطفولة المبكرة بالقراءة والكتابة المبكرة Early Literacy وتعرف بأنها المعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد في أول مراحل التعلم اللغوي وما قبل التعليم المدرسي المنظم (Shonkoff & Phillips, 2000).

ويؤدي كل ما في بيئة الطفل المادية ومن حوله من أفراد أسرته ومدرسته وأقرانه وأعضاء مجتمعه دوراً عظيماً في إثرائه بالخبرات التي تشكل أساس التعليم المبكر لديه (Thompson, 2001؛ داغستاني، ٢٠٠٩). فمرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة تأسيسية في حياة الفرد، توضع فيها أسس النجاح في مجالات حياته المستقبلية الأكاديمية منها والمهنية والاجتماعية، مما جعل لهذه المرحلة أهمية عظمى في الاقتصاد الوطني والبناء الاجتماعي لأي مجتمع (Landry, 2005).

وقد أدركت العديد من الدول المتقدمة أهمية الرعاية والخدمات التربوية والتعليمية المقدمة للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وأثرها على النمو الشامل المتكامل في المهارات والمفاهيم الأساسية في مختلف جوانب النمو اللغوي والاجتماعية والإدراكية والحركية...، مما دعا هذه الدول إلى استثمار جزء كبير من ميزانياتها لتقديم برامج على أعلى درجات الجودة؛ ليققل ذلك من الحاجة إلى تقديم البرامج العلاجية لمشكلات الطلاب فيما بعد في المراحل الدراسية التالية لرياض الأطفال

(Landry, 2005). وكان من آثار تقديم برامج التعليم المبكر للطفل رفع المستوى المعيشي للفرد من خلال زيادة فرص نجاحه في حياته الدراسية وفي مجال العمل بمرحلة الرشد اللاحقة، فالدراسات تؤكد أن الطفل الذي يحصل على أفضل الخدمات التعليمية والتربوية تكون له فرص أكبر وأفضل لإتمام تعليمه الأساسي والجامعي كذلك، كما وجد أن مستواهم المعيشي كراشدين كان أفضل ممن لم يحصلوا على فرص تعليمية في طفولتهم المبكرة أو كانت الخدمات التعليمية المقدمة على مستوى متدن من الجودة (Committee for Economic Development, 2002). كما وجد - كذلك - أن نسبة الإجرام في المجتمعات التي تولي العناية لمرحلة الطفولة المبكرة كانت أقل، في الوقت الذي كانت فيه مساهمة الفرد في مجتمعه أفضل ومستواه الإنتاجي أكثر في مجال العمل، مما كان له انعكاس إيجابي على اقتصاد الدولة (D'Amico & Judy, 1997).

وتتضمن الجودة في تعليم الطفل توجيه الاهتمام إلى تحسين جميع جوانب التعليم لتحقيق التميز لكل من وما يتعلق بالعملية التعليمية والتعلمية، حتى يمكن تحقيق جميع مخرجات التعلم القابلة للقياس مع الجميع خاصة في الجوانب اللغوية والرياضية والمهارات الحياتية (NAEYC, 2007).

وفي مجالات النمو التخصصية وجدت الدراسات أن الأطفال الذين يبنى لديهم أساس قوي في مهارات القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة تمتعوا بدرجة أعلى من النجاح في المجالات الأكاديمية خلال المراحل الدراسية اللاحقة لرياض الأطفال عن نظرائهم الذين لم يحظوا بالدرجة نفسها من التمكن في التعليم اللغوي (Lonigan, Schatschneider & Westberg, 2008)؛ مما وجه الكثير من الدراسات إلى محاولة تعرّف البرامج الفعالة لإكساب الطفل في مرحلة رياض الأطفال مهارات اللغة الأساسية، القراءة والكتابة والحديث والاستماع، وتحديد سمات ومواصفات هذه البرامج. وقد ارتبط بذلك الاهتمام بمفهوم

الجودة الشاملة (Total Quality) للبرامج والهيئات التعليمية التي تعد ركيزة أي منهج تعليمي وتربوي وهيكلها الرئيس الذي تستند إليه أهداف المنهج ومكوناته ومحتواه العلمي.

### المعايير والجودة الشاملة :

تضمن الجودة الشاملة تكامل جوانب الخدمات التعليمية من: البرامج، والبيئة التعليمية، والمعلمين، والشراكة المجتمعية، حتى لا يطفئ الاهتمام الموجه لأحد هذه العناصر على الآخر مما يؤدي إلى تقديم خبرات تعليمية غير متوازنة تحرم الطفل من النمو الشامل (NAEYC, 2007).

ويعرف كنعان (٢٠٠٧م) الجودة الشاملة في المجال التربوي بأنها: مجموعة المعايير والإجراءات التي يمكن من خلالها تعرّف المخرجات التعليمية، بهدف التحسين فيها بشكل دائم ومتواصل. فالجودة الشاملة تشير إلى المواصفات المتوقعة في المخرجات والعمليات التعليمية والتعلمية والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات لتساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج إيجابية.

ويتطلب تحقيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم مواصفات رفيعة المستوى يساهم فيها - مساهمة إيجابية - كافة أطراف العملية التعليمية، من أعضاء الإدارة والإشراف والتدريس، مع وجود نظام داخلي للمراقبة والتقويم. لذا كان من الضروري وضع معايير للجودة تعكس هذه المواصفات (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٤). إذ هناك معايير عالمية تنطبق على الطفل والعملية التعليمية في أي مجتمع كان، بينما تتميز معايير أخرى بالخصوصية فتعكس ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الطفل.

ومعايير الجودة الخاصة بالبرامج والمنشآت التربوية تصف ما يجب أن تكون عليه المؤسسات التربوية من حيث المناهج والبيئات وخصائص المعلم والإدارة

والتقويم والشاركة مع الأسرة والمجتمع حتى تحقق هذه المؤسسات الجودة التربوية (Ysseldyke, Algozzine & Thurlow, 2000; NAEYC, 2007).

وقد عُرِّفَت معايير الجودة في التعليم بأنها: تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة والبرامج التعليمية من حيث أهدافها، وطرق التدريس المتبعة، ونظام التقويم فيها (علي، ٢٠٠٢م). ويشمل ذلك جودة المعلمين والبيئة والتجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين. وهي بذلك تشير إلى الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع مستوى المنتج التعليمي بما يتناسب مع متطلبات المجتمع (فلية والزكي، ٢٠٠٤).

### أهمية المعايير:

للمعايير أهمية كبيرة في تعزيز نمو الطفل لغوياً وحركياً واجتماعياً وعقلياً من خلال تكوين أساس قوي للنمو في مختلف الجوانب بتوازن لتهيئ للأطفال فرص النجاح في حياتهم الدراسية (NAEYC, 2002).

وفي ظل التوسع الكمي في إنشاء رياض الأطفال ازدادت أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة عليها؛ إذ تمثل دليلاً للجهات والهيئات والمؤسسات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية لمعرفة الشروط اللازم توافرها في رياض الأطفال كي تحقيق الجودة المنشودة منها (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١١). فالمعايير هي حجر الأساس ونقطة الانطلاق الأولى التي يمكن من خلالها تحديد الأهداف وتصميم البرامج والأنشطة التعليمية والتعلمية.

ويمكن إبراز أهم الآثار الإيجابية المترتبة على تطبيق معايير الجودة التعليمية في المؤسسات التربوية في الآتي:

١. تساعد المعايير في وضع الأهداف التعليمية للأطفال، فتزيد محتوى المناهج وضوحاً وتحديداً؛ إذ تقلل من الحاجة إلى اجتهادات المعلمات

في تحديد المحتوى المعرفي والمهاري الذي يريته مناسباً للأطفال، وتوجه طاقاتهم إلى ما ثبت علمياً بأنه يلبي احتياجات الأطفال ومتطلبات العصر ويناسب خصائص النمو في الوقت نفسه (Kendall, ٢٠٠٤، & Marzano). وفي برامج رياض الأطفال المطبقة في الدول العربية والروضات السعودية التابعة للقطاع الحكومي والخاص وجد تباين كبير بينها في الأهداف اللغوية نتج عنه اختلاف في المخرجات التعليمية (العتيبي والسويلم، ٢٠٠٢م).

٢. تسهم في بناء المناهج بناء علمياً يراعى فيه تدرج تقديم المفاهيم والمعارف تدرجاً علمياً، وإكساب الطفل المهارات بتسلسل بنائي تراكمي ومنطقي وعلى درجة مناسبة من التحدي المناسب لخصائص النمو. وبذلك تكون المعايير عنصراً رئيساً للتخطيط لخبرات تعليمية ناجحة للطفل في بداية خطواته في التعليم المنظم ( Bodrova, Leong, Paynter & Se- ٢٠٠٠ menov،). وفي المجال اللغوي هناك مهارات بنائية لا بد من مراعاتها في بناء المنهج اللغوي ليضمن تمكن الطفل منها بصورة متدرجة تهيئه للانتقال إلى مهارات أكثر تعقيداً ( الناشف، ٢٠٠٧م)، وقد يؤدي الإخلال بهذا التدرج البنائي إلى تعثر الطفل في تعلمه اللغوي وعرقلة مسيرته التعليمية لارتباط المهارات بمجالات النمو ( D'Amico & Judy, 1997 ).

٣. للمعايير التعليمية دور مهم في توجيه المناهج والبرامج وطرق التدريس إلى المحتوى الذي يساعد على التنمية الشاملة للطفل في مختلف الجوانب الإدراكية واللغوية والاجتماعية والحركية من خلال تكامل الخبرات، وبذلك يعد الطفل للمدرسة ويمهد له لتحقيق نتائج إيجابية في حياته، National Research Council, 2001; Shonkoff & Phillips, 2000; Schmoker & Marzano 1999 ( Georgia Department of Education, 2009 ) فالجانب اللغوي في التعليم لا يكتمل دون مراعاة

اكتمال الجوانب المهارية الأخرى فهي تكمل بعضها بعضاً ويرتبط بعضها ببعض بشكل كبير (Thompson, 2001).

٤. للمعايير التعليمية أثر ملموس في تعديل توجهات المعلمين ونظرتهم للمحتوى التعليمي المقدم للمتعلمين، حيث إن المعايير تساعدهم على تكوين توقعات إيجابية وواقعية عن الطفل وقدراته. فلسنوات طويلة كانت الأحكام من قبل المعلم عن قدرات الطفل قاصرة (Kendall, 2004)، وهي أحكام لم تبني على مستند علمي أو دراسات، ونتج عنها تقديم محتوى معرفي ومهاري عشوائي غير شامل ولا يلبي جميع احتياجات الطفل النمائية وغير مناسب لخصائص نموه، فهي إما أقل من قدرات الطفل واستعداده وإما أنها تفوق قدراته بدرجة تحد من قدرته على الفهم أو الإنجاز؛ مما نتج عنه تأخر الطفل عن مستواه النمائي المفترض (Bodrova, Leong, Paynter & Semenov 2000).

٥. يُسهّل تطبيق المؤسسات التربوية للمعايير التعليمية عملية الإشراف والمتابعة للجودة وتقويم وقياس مستوى وفاعلية الممارسات اللغوية في المؤسسات التربوية، خاصة أن هذه المعايير يمكن لها أن تمثل أداة قياس موحدة للهيئات التعليمية، فالتقويم التربوي عملية ديناميكية مستمرة وعنصر مهم لتطوير المؤسسات التربوية (البكر، ٢٠٠٠)، وهذا التقويم ينبغي أن يكون وفق محكات موحدة وواضحة لا لبس فيها وبدون اجتهاد شخصي من المعلم أو المشرفين التربويين المسؤولين عن التقويم (Kendall & Marzano 2004)، حتى يساهم في تحقيق العدل وتجنب التباين والتضارب والتناقض.

٦. تُمكن المعايير التعليمية الطاقم التربوي في رياض الأطفال من معلمات وإداريات من بناء الروابط مع أسر الأطفال؛ مما يجعل العملية التعليمية

والتعلمية أقرب لحياة الطفل وأكثر صلة بخلفيته الثقافية، وبذلك يزداد وعي أولياء الأمور والمجتمع بأهمية مرحلة الطفولة المبكرة وما يتوقع من الطفل تحقيقه في هذه المرحلة بناء على خلفية علمية وبحثة سليمة (National Research Council, 2001; Shonkoff & Phillips, 2000; Schmoker & Marzano 1999). ومن ناحية أخرى فإن توطيد العلاقة بين الطاقم التربوي في رياض الأطفال وأسر الأطفال له أهمية بالغة في تعرّف الخلفية الثقافية للأسر بما فيها اللغة الدارجة في المنزل (NAEYC, 2007) خاصة إذا ما أخذ في الاعتبار أن المجتمعات العربية تتميز بتعدد ثقافي كبير ولهجات مختلفة ومتنوعة تختلف عن العربية الفصحى.

ونظراً لهذه الأهمية للمعايير، ولتزايد الوعي في العقود الأخيرة لدى المؤسسات التعليمية بتلك الأهمية، فقد سعت المؤسسات التعليمية والتربوية لإخضاع برامجها للتقويم والتطوير في ضوء معايير الجودة الشاملة.

### مواصفات المعايير:

حتى يحقق تطبيق المعايير التعليمية الفعالية المنشودة لابد أن تتصف هذه المعايير بمواصفات محددة تضمن فيها الجودة، ومن أهم تلك المواصفات ما يأتي:

١. أن تكون المخرجات والمحتوى المعرفي اللغوي مخصصة للفئة المستهدفة ومناسبة لخصائص نموهم ومبنية على احتياجاتهم اللغوية الحالية والمستقبلية (Bodrova, Leong, Paynter & Semenov, ٢٠٠٠م).

وهذا يؤكد أن معايير التعلم المبكر لا يمكن أن تكون تبسيطاً لمعايير الأطفال الأكبر سناً في المراحل التعليمية اللاحقة لرياض الأطفال، بل يجب أن تبنى على ما أثبتته الدراسات الحديثة عن حاجات الطفل وطبيعة عمليات التعلم لديه ومخرجات التعلم المتوقعة له في مرحلة رياض الأطفال (NAEYC, 2007).



٢. لا بد أن تكون المعايير واضحة ومحددة وتتسم بالمرونة والقابلية للتعديل لصالح تعلم الطفل ( Bodrova, Leong, Paynter & Se-, 2000 menov)، ومن ذلك تضمين ثقافات الأطفال المختلفة ولغاتهم وظروف مجتمعاتهم الفردية (NAEYC,2007).

٣. يتم التوصل إلى هذه المعايير العلمية وتقويمها بعد دراسات مستفيضة متعمقة وطويلة المدى وسليمة علمياً على أيدي باحثين متخصصين ( Bodrova, Leong, Paynter & Semenov, ٢٠٠٠). وتؤخذ بعين الاعتبار الجهات المختلفة ذات العلاقة في عملية تعلم الأطفال بالمجتمع، وهم: أسر الأطفال، والطاقم التربوي في رياض الأطفال، والمتخصصون في مجالات الطفولة المختلفة. ولا بد لهذه المعايير أن تخضع للتقويم المستمر حتى تبقى معاصرة لتغيرات المجتمع ومستجدات الميدان العلمية (NAEYC,2007).

٤. أن يتم تطبيق المعايير العلمية وتقويمها بطرق تدعم جميع جوانب نمو الطفل وتعلمه. ومن ذلك أن تتضمن طرق تدريس وممارسات صفية تربط بين قدرات الأطفال واهتماماتهم وتسهم في تعزيز نمو الطفل وتطوره في مختلف الجوانب. ويتطلب ذلك أن تكون أدوات التقويم محددة وتتسم بالمصداقية العلمية ومقننة لتقيس ما يراد قياسه بصدق وثبات. كما يجب أن توظف البيانات الناتجة من التقييم لخدمة الطفل من خلال عملية التقويم وتطوير طرق التدريس والبرامج التعليمية لتنمية مهارات الطفل وتلبية احتياجاته الفردية (NAEYC,2007).

٥. أن تدعم المعايير التعليمية برامج الطفولة المبكرة والمختصين في الطفولة والتعليم المبكر وأسرة الأطفال (NAEYC,2007).

٦. أن يكون المحتوى العلمي والمعرفي اللغوي ذا معنى للطفل، فالمحتوى المعرفي

متى قُدِّم للطفل في سياق واضح مترابط وقريب للمستوى الإدراكي له ومتواءم مع خبراته السابقة كان للتعلم أثر أعمق وأطول ( Pressley, 2006 ).

### معايير الجودة في رياض الأطفال:

تعد الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار National Association for the Education of Young Children (NAEYC) التي تأسست في أمريكا عام ١٩٢٦ من أكبر الرابطات في العالم التي تعمل لصالح الأطفال من الولادة حتى سن الثامنة. وقد قامت هذه الرابطة في عام ١٩٩٨ م بإنتاج أول معايير للتميز في المؤسسات التربوية والبرامج التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة تتعلق بالجودة في طرق التدريس، والبيئة التعليمية، ومواصفات المعلم، والقيادات من الطاقم الإداري بالمؤسسات التربوية، وقد قامت الرابطة بتطوير هذه المعايير وتحديثها عام ٢٠٠٥ م، وروعي في تصميمها تغطيتها لجميع الجوانب التي تمس حياة الطفل في رياض الأطفال، وقُسمت إلى أربعة محاور رئيسية تتضمن عشرة مجالات، بينها الجدول الآتي:

| المحاور                                       | المجالات أو المعايير الفرعية                                                                                                      |
|-----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المعايير المتعلقة بالطفل                      | معايير خاصة ببناء المناهج.<br>معايير خاصة بطرق التعليم.<br>معايير خاصة بالتقويم.<br>معايير خاصة بالصحة.<br>معايير خاصة بالعلاقات. |
| المعايير المتعلقة بالمعلمات                   | معايير المعلمات.                                                                                                                  |
| المعايير المتعلقة بالنواحي الإدارية والقيادات | ٧. معايير خاصة بالبيئة التعليمية.<br>٨. معايير خاصة بالقيادات.                                                                    |
| المعايير المتعلقة بالشراكات                   | ٩. معايير خاصة بالعلاقات مع أسر الأطفال.<br>١٠. معايير خاصة بالشراكة المجتمعية                                                    |

## وفيما يلي تعريف بمعايير كل مجال من المجالات العشرة:

١. **المعايير الخاصة ببناء المناهج:** وتتناول المعايير التي يجب أن تتحقق في البرامج التعليمية والمناهج التي تختارها المؤسسات التربوية ورياض الأطفال لتتواءم مع الأهداف التي وضعت للأطفال، والتي تعزز نموهم، وتعلمهم الاجتماعي والبدني-الحركي والنفسي واللغوي والعقلي.
٢. **المعايير الخاصة بطرق التعليم:** وتتناول المعايير الخاصة باستراتيجيات التعليم التي تعزز نمو وتعلم الأطفال في ظل أهداف المؤسسات التربوية ورياض الأطفال وبما يتناسب مع خصائص النمو ويتوافق مع ثقافة المجتمع.
٣. **المعايير الخاصة بالتقويم:** وتشمل المعايير المتعلقة بعمليات التقويم الرسمية وغير الرسمية، الدائمة والمستمرة طوال العام الدراسي، لتوفر معلومات عن تطور نمو الأطفال، ولتوظيف في تطوير البرنامج ليصبح متوائماً مع احتياجات الأطفال كأفراد وكجماعة.
٤. **المعايير الخاصة بالصحة:** ويعنى هذا الجانب بصحة الأطفال وسلامتهم وأمنهم وتغذيتهم وذلك لحماية الأطفال والطاقم الإداري والتعليمي من الإصابات والأمراض.
٥. **المعايير الخاصة بالعلاقات:** وتتناول المعايير المتعلقة بتكوين العلاقات الإيجابية بين الطاقم الإداري والتعليمي وبين الأطفال، وكذلك بين الأطفال أنفسهم؛ بهدف تعزيز الذات لديهم، وتقوية انتمائهم للمنشأة التربوية.
٦. **المعايير المتعلقة بالمعلمات:** ويتعلق هذا الجانب بمؤهلات المعلمات، ويدعم عملهن، ويعزز المعايير المهنية لديهن.

٧. **المعايير الخاصة بالبيئة التعليمية:** ويُعنى هذا الجانب بمعايير الأمن والسلامة في البيئة التعليمية الداخلية والخارجية، من حيث الأدوات والمعدات والأجهزة والتجهيزات.
٨. **المعايير الخاصة بالقيادات:** ويختص هذا الجانب بالمعايير التي تنظم سير العمل بالبرنامج من النواحي الإجرائية والمالية من حيث تطبيق اللوائح والأنظمة لتدعم عمل الطاقم الإداري والتعليمي.
٩. **المعايير الخاصة بالعلاقات مع أسر الأطفال:** ويتناول هذا الجانب العلاقات التعاونية بين الطاقم الإداري والتعليمي برياض الأطفال وأسر الأطفال؛ من أجل تعزيز نمو الطفل وتطوير مهاراته في جميع الجوانب.
١٠. **المعايير الخاصة بالشراكة المجتمعية:** ويعنى هذا الجانب بالمعايير التي تنظم العلاقات مع المصادر التي تدعم العملية التعليمية ونمو الأطفال من منظمات وهيئات ومختصين معنيين بالمجال.

### **معايير جودة التعليم والتعلم اللغوي في رياض الأطفال:**

توصف المرحلة الأولى من حياة الطفل في اكتسابه للمهارات اللغوية بمرحلة التعلم المنبثق أو الناشئ للقراءة والكتابة Emergent Literacy . ويفترض هذا المنحى بأن عملية التعلم اللغوي هي عملية ديناميكية يبدأ الطفل فيها باكتساب بعض المعلومات عن القراءة والكتابة واللغة بصفة عامة في سن مبكرة من عمره وبشكل طبيعي قبل دخوله المدرسة من خلال الخبرات التي يمر بها في حياته اليومية في بيئته المنزلية ومع أفراد المجتمع من حوله. ويؤكد منحى التعلم اللغوي الناشئ أن المهارات اللغوية تنمو وتتم بشكل متزامن ومترابط حيث يكون لكل مهارة منها دور مهم في تنمية المهارات الأخرى. Roskos, Christie & Richgels, (2003) (Sulzby & Teale, 1991; Morrow, 2002).

ونظراً لوجود هذا التداخل بين المهارات اللغوية فإنه لا يمكن فصل الجانب اللغوي من برامج الطفولة عن جوانب النمو الأخرى كالنمو الاجتماعي والعقلي والحركي والمعرفي . فالنمو اللغوي والتنمية اللغوية للطفل في رياض الأطفال عملية ديناميكية تحدث في جميع فترات البرنامج وفي كل موقف يتفاعل فيه الطفل مع مَنْ حوله من معلمات وأقران وأدوات وأثناء اندماجه في الأنشطة التعليمية والتربوية في البيئة التعليمية، وهذا ما يعرف بالمنهج المتداخل Integrated Curriculum فاللغة مدمجة في جميع جوانب العملية التعليمية بشكل مباشر وغير مباشر، Roskos (Christie & Richgels, 2003) .

وتؤكد الدراسات أهمية توافر ثلاثة عناصر أساسية في أي منهج تعليم لغوي في برامج الطفولة المبكرة، وهي: فهم اللغة المنطوقة، وإدراك الصوتيات، ومعرفة اللغة المكتوبة (Layzer 2002 Neuman 2002)؛ . فالطفل في هذه المرحلة الأولية من التعلم اللغوي بحاجة إلى تعرّف الحروف الهجائية وأصواتها، وتركيب الكلمات وتحليلها إلى أصواتها الأولية ومعانيها، بالإضافة إلى تركيب الجمل، ووظائف اللغة واستخداماتها، ومبادئ الكتابة.

وكل ما سبق من مهارات ومفاهيم لغوية أدرجتها رابطة (NAEYC، 2007) في وثيقة معايير الجودة في رياض الأطفال التي صممتها، ولتحقيق الجودة من خلال الشمولية والتكامل في الخبرات والإعداد فإن الجوانب اللغوية قد أكدتها كل المعايير العشرة السابقة، وفيما يأتي عرض للجوانب الخاصة بالمجال اللغوي في تلك المعايير، مع مراعاة تقديم المعايير الفرعية التي أفردت للجانب اللغوي بشكل خاص ومحدد.

### **أولاً: المعايير الخاصة ببناء مناهج رياض الأطفال:**

هذه المعايير من أكثر المعايير تأكيداً على جانب المجال اللغوي، ويمكن عرض تناولها لهذا الجانب من خلال الآتي:

## ١ - السمات العامة للمناهج:

١. يجب أن تعكس المناهج ثقافة أسر الأطفال ومنها اللغة التي تتحدث بها الأسرة من خلال المحتوى المعرفي للمناهج والأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة.
٢. تقوم المعلمات بإعداد الأنشطة اللغوية المختلفة في مختلف مناطق البيئة التعليمية وفترات البرنامج لتحقيق الأهداف اللغوية.
٣. تُصمم المناهج بحيث تُوفّر للأطفال فرصاً وخبرات تعليمية ممتدة قد تصل لأيام، وتقدّم للطفل خبرات لغوية بنائية تراكمية.

## ٢ - المعايير الخاصة بجانب النمو اللغوي وتعلم القراءة والكتابة في مناهج رياض الأطفال:

١. يوفر المنهج للأطفال فرصاً لاكتساب مهارات لغوية تتوافق مع فلسفة البرنامج مع الأخذ في الاعتبار وجهات نظر أسر الأطفال والمجتمع.
٢. يوفر المنهج للأطفال فرص التواصل اللفظي والكتابي بلغة يفهمونها تكون مستخدمة في أسرهم.
٣. يوفر المنهج للأطفال فرصاً متنوعة لتنمية التواصل اللفظي وغير اللفظي من خلال الإجابة عن تساؤلات، وإيضاح احتياجاتهم للآخرين، والتحدث عن خبراتهم، بالإضافة إلى وصف الأحداث والأشياء.
٤. يوفر المنهج للأطفال فرصاً متنوعة لبناء حصيلتهم اللغوية من خلال التشجيع على إجراء الحوارات، وتوفير الخبرات الغنية والكتب المتنوعة.
٥. يوفر المنهج للأطفال غير الناطقين أو المتأخرين لغوياً وسائل بديلة للتواصل.

٦. يوفر المنهج للأطفال فرصاً لتعرّف الكتابة في مختلف أنماطها ووسائلها، فيتضمن أنشطة يمارس الطفل من خلالها التعلم النشط في تعامله مع اللغة المكتوبة ومحاولته فهم محتواها، كما يوفر فرصاً عديدة للأطفال لتعرّف أنماط الكتابة المختلفة من خلال ممارستها في مناطق مختلفة في البيئة الصفية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال مساعدة الأطفال في كتابة عناوين لأدواتهم الخاصة، وكتابة أسمائهم عليها، وكتابة عناوين للأجهزة والأثاث في البيئة الصفية، إضافة إلى إثراء البيئة الصفية باللوحات الإرشادية.

٧. يوفر المنهج للأطفال عدداً من الفرص للتفاعل مع الكتب بطرق عديدة منها:

- أن تقرأ المعلمة للأطفال الكتب المناسبة بطريقة شيقة وجاذبة في مجاميع صغيرة وكبيرة وفردية مرة واحدة يومياً على الأقل.
- أن تراعي المعلمة عند قراءة الكتب والقصص للأطفال أن تكرر قراءة بعض الكتب بشكل دوري، بالإضافة إلى توفير فرص عديدة للطفل لإعادة سرد القصص المقروءة له وتمثيلها.
- أن تحتوي البيئة الصفية على منطقة تحوى كتباً وقصصاً يستطيع الطفل التعامل معها بشكل يومي، والاستمتاع بقراءتها.
- توفير أنواع مختلفة ومنوعة من الكتب للأطفال: كتب الأدب القصصي وغير القصصي، والكتب العلمية، والموسوعات، والكتب المصورة، والكتب الشعرية،... وغيرها.
- تنظّم المعلمة حوارات مع الأطفال حول محتوى الكتب والقصص.
- تربط المعلمة بين الكتب وجوانب أخرى من المنهج.
- يتعرف الأطفال على مفاهيم خاصة بالكتاب مثل النص والصور والغلافين الأمامي والخلفي والعنوان.

٨. يوفر المنهج للأطفال فرصاً عديدة ومتنوعة للكتابة من خلال:
- توفير مواد وأدوات الكتابة للأطفال لإتاحة فرص يومية لممارسة أنواع مختلفة من الكتابات، مثل: الشخبطة، والكتابات المشابهة للأحرف الصحيحة، والكتابة المبتدئة.
  - تقديم المعلمة أنشطة كتابية للأطفال في مختلف مناطق البيئة الصفية وأركانها.
  - إتاحة المعلمة للأطفال فرصاً عديدة لإملاء أفكارهم لها؛ لتقوم بكتابتها عنهم.
  - مساعدة المعلمة للأطفال في كتابة الكلمات والرسائل التي يريدون كتابتها.
  - دعم المعلمة للأطفال في ممارسة الكتابة المستقلة، ومن ذلك: استعانتهم ببطاقات ولوحات الأحرف الهجائية، والكلمات المطبوعة المعروضة على الحوائط والمكتوبة في بطاقات في أرجاء البيئة الصفية.
  - نمذجة المعلمة للكتابة الوظيفية للأطفال مع مناقشة استخدامات الكتابة لأغراض مختلفة في الحياة اليومية.
٩. يوفر المنهج للأطفال فرصاً متنوعة لتنمية مهارات الإدراك السمعي للأصوات Phonological Awareness بطرق عديدة منها:
- توفير فرص متعددة للأطفال للتلاعب بالأصوات من خلال الأناشيد والأسجاع، واستبدال الأصوات بالكلمات لإنتاج كلمات جديدة.
  - تنمية قدرة الأطفال على تعرّف أصوات الأحرف الهجائية.
  - تنمية قدرة الأطفال على قراءة الكلمات، وتقديم الكلمات ذات الأصوات المتشابهة في بدايتها ونهايتها.
  - دعم الأطفال في محاولاتهم المبتدئة في كتابة الأحرف والكلمات حسب إدراكهم لأصواتها.



١٠. يوفر المنهج للأطفال فرصاً متعددة ومتنوعة لقراءة الكلمات والجمل التي تتكرر عليهم، والكتب ذات النص البسيط.

١١. يشجع المنهج الأطفال على تعرّف الأصوات المكوّنة للكلمات بطرق متنوعة، منها: الأنشطة الكتابية والألعاب.

٣- الجانب اللغوي من المعايير الخاصة بتنمية المفاهيم الرياضية في مناهج رياض الأطفال؛ يوفر المنهج للأطفال فرصاً متعددة ومتنوعة لتعرّف مسميات الأرقام، وفهم المفاهيم الهندسية المختلفة؛ من خلال تسمية الأشكال الثنائية والثلاثية الأبعاد، بالإضافة إلى تسمية الأنماط المتكررة.

٤- الجانب اللغوي من المعايير الخاصة بتنمية المفاهيم العلمية في مناهج رياض الأطفال؛ يوفر المنهج للأطفال فرصاً متعددة ومتنوعة لتعلم المصطلحات العلمية المتعلقة بالمادة العلمية التي تُدرّس.

٥- الجانب اللغوي من المعايير الخاصة بتوظيف التكنولوجيا في مناهج رياض الأطفال؛ تحدّد المعلمة من استخدام الأجهزة الإلكترونية التي يكون فيها الطفل متلقياً سلبياً لمواد إعلامية غير هادفة، وتحصر البرامج التلفزيونية والتسجيلات الصوتية والفيديوهات فيما له فائدة تعليمية وتربوية ومناسبة لخصائص النمو.

٦- الجانب اللغوي من المعايير الخاصة بتنمية التعبير والتقدير الفني في مناهج رياض الأطفال؛ يوفر المنهج للأطفال فرصاً متعددة ومتنوعة لاكتساب مصطلحات جديدة ذات علاقة بالفنون المختلفة.

٧- الجانب اللغوي من المعايير الخاصة بتنمية مفاهيم الأمن والصحة في مناهج رياض الأطفال؛ يوفر المنهج للأطفال فرصاً للتعبير عن مخاوفهم من زيارة الطبيب، وطرح الأسئلة حول الأمور الصحية والمستشفيات والأطباء.

الجانب اللغوي من المعايير الخاصة بالتنمية العقلية للجوانب المتعلقة بالدراسات الاجتماعية في مناهج رياض الأطفال: يوفر المنهج للأطفال فرصاً متعددة ومتنوعة لفهم ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، ومنها: التعدد الثقافي واللغوي للمجتمع دون تحيز. ويمكن تحقيق ذلك من خلال اندماج الأطفال في حوارات عن العدل والصدقات.

### ثانياً: المعايير الخاصة بطرق التعليم والتعلم:

تناولت هذه المعايير الجانب اللغوي في رياض الأطفال من خلال المعايير الآتية ومؤشراتها:

١. صنع مناخ اجتماعي يتميز بالتقبل والاحتواء للجميع: تعمل المعلمات على الحد من التحيز ضد الأجناس والأعراق، ومنها: التحيزات ضد لغة الطفل السائدة في مجتمعه.

٢. إدارة الوقت والجدول التعليمي والنظام اليومي لتحقيق الأهداف التعليمية: تراعي المعلمات دورهن بوصفهن قدوة للأطفال في استخدام اللغة أمام الأطفال؛ مما يعزز ويسر تفاعل الأطفال لغوياً. وتعد جميع فترات البرنامج فرصاً مناسبة للتفاعل اللفظي بين المعلمة والأطفال من خلال إجراء الحوارات والمناقشات؛ كما يحدث في أوقات الوجبات والأركان والملاعب، كما تشجع المعلمات الأطفال على الاندماج في الأنشطة الجماعية التي يستطيعون فيها توظيف لغة الحوار وتنميتها.

٣. استجابة المعلمات لاحتياجات الأطفال واهتماماتهم: تشارك المعلمات الأطفال الحوارات من أجل تعرّف اهتماماتهم وميولهم وأفكارهم.

٤. التهيئة لتعلم ذي معنى: تساعد المعلمات الأطفال على فهم اللغة السائدة التي يتم التحدث بها في رياض الأطفال، ويتضمن ذلك توظيف الصور والإشارات ولغة الجسد بطريقة فعالة، فتثري المعلمة الحصيلة اللغوية

للطفل بالمصطلحات والعبارات. وتعدُّ الحوارات المفتوحة مع الأطفال أفضل الطرق لتحقيق ذلك بشكل طبيعي، مع احترام اللغات واللهجات المختلفة التي يتحدث بها الأطفال في منازلهم.

٥. **التعليم من أجل بناء الطفل معارفه واكتسابه المهارات:** توظف المعلمات المحتوى المعرفي المقدم للأطفال في طرح الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير العليا، كما يساعدن الأطفال على التعبير عن أفكارهم.

### **ثالثاً: المعايير الخاصة بالتقويم:**

إن جميع معايير الجودة الخاصة بعملية التقويم يفترض أن تُطبَّق على الجانب اللغوي من البرنامج، ولذا فإنها ستُعرض هنا بشكل تفصيلي:

١. **وضع خطة للتقويم:** يكون التقويم جزءاً أساسياً من البرنامج، فالمؤسسات التربوية ورياض الأطفال توظف نتائج التقويم في تطوير برامجها. ولا بد أن تكون هذه الخطة مكتوبة وتتضمن أهداف التقويم، وإجراءاته، والخطة الزمنية للتقويم، وكيفية توظيف نتائجه، بالإضافة إلى تحديد إجراءات المحافظة على سرية البيانات الناتجة من التقويم، وكذلك تحديد طرق التواصل بين رياض الأطفال وأسر الأطفال؛ من أجل تعريفهم بنتائج التقويم وخطط التطوير التربوية والتعليمية للطفل المبنية عليها. ومن المعلومات التي يمكن الحصول عليها من خلال التقويم: تعرف اهتمامات الأطفال واحتياجاتهم، ومتابعة نموهم اللغوي وغير اللغوي؛ مما يمهد لتطوير المناهج من خلال تلمس نواحي الضعف فيها، ثم وضع خطة التطوير التي تشمل تعديل طرق التدريس لتتلاءم مع احتياجات الطفل وطرق تعلمه الفردية.

٢. **توظيف المعلمات استراتيجيات تقويم متنوعة:** تستخدم المؤسسات التربوية ورياض الأطفال طرقاً وأدوات متنوعة لتقويم الطفل والبرامج،

منها الرسمية وغير الرسمية، وينبغي أن تكون هذه الأدوات مناسبة لخصائص نمو الطفل ولغته وثقافة المجتمع، ويراعى فيها أن تقيس جميع جوانب النمو اللغوي وغير اللغوي للطفل بشكل شامل. ومن هذه الأدوات: الملاحظة، وقوائم الأداء، وملفات الأداء، والاختبارات المقننة وغير المقننة.

٣. تحديد احتياجات الأطفال وميولهم ودرجة النمو والتطور في مهاراتهم: لتفسير نتائج التقويم تربط المعلمات أدوات التقويم بأهداف البرنامج، كما تحدد مواعيد الاختبارات المقننة وغير المقننة، ومنها الاختبارات اللغوية، التي ستجرى على الطفل، على ألا يزيد بدء التطبيق عن ثلاثة أشهر من تاريخ بداية السنة الدراسية. ويشترط أن تكون درجة الصدق والثبات لأدوات القياس المقننة مرتفعة.

٤. مواءمة المناهج وتزويد التعليم وتغذية المناهج وتطويرها: يجتمع الطاقم التعليمي أسبوعياً لمراجعة نتائج التقويم للطفل والبرنامج وتفسير نتائجها؛ من أجل مواءمة البرنامج لاحتياجات الطفل اللغوية وغير اللغوية.

٥. التواصل مع الأسر وتشجيعهم على المشاركة في عملية التقويم: تشجع الأسر على إشراك المعلمات بنتائج ملاحظتهم المنزلية للأطفال. وبالمثل فإن على المعلمات تزويد الأسر بمعلومات كتابية أو شفوية عن وسائل التقويم وأدواتها وأهدافها وكيفية تدريب المعلمات على إجراءاتها وكيفية حساب درجات الطفل فيها، بالإضافة إلى تعريف الأسر بتطور طفلهم، ونموه، وتعلمه في الجوانب المختلفة ومنها اللغوية، وذلك بشكل منظم بمعدل أربع مرات في السنة الدراسية الواحدة، مع تقديم تقارير مكتوبة عن تطور الطفل بمعدل مرتين في العام، ولا بد أن تكون هذه التقارير حساسة

لثقافة الأسرة وقيمها ولغتها، مع التزام المعلمات بسرية البيانات التي تنتج عن التقويم.

#### **رابعاً: المعايير الخاصة بالصحة :**

خلال الأشهر الستة الأولى من السنة الدراسية تقوم المؤسسة التربوية (رياض الأطفال) بإجراء الفحوصات الصحية الأولية للكشف عن المشكلات الصحية، ومنها اللغوية وبخاصة مشكلات الحديث، لدى الطفل؛ وذلك من أجل تحديد الخدمات الصحية اللازمة للعلاج المبكر.

#### **خامساً: المعايير الخاصة بالعلاقات :**

١. بناء علاقات إيجابية بين المعلمات وأسر الأطفال : على المعلمات جمع البيانات عن الطفل للتعرف على جوانب مهمة من حياته، ومنها اللغة التي تتحدث بها الأسرة، وثقافتها.

٢. تهيئة المعلمة مناخاً تربوياً يناسب الطفل : تقوم المعلمة بتشجيع الأطفال على استماع بعضهم لبعض، بالإضافة إلى استخدام المعلمة السرد لوصف المواقف التي تعزز السلوكيات الإيجابية للطفل.

٣. تعزيز الضبط الذاتي للطفل : تشجع المعلمة الأطفال على التعبير عن احتياجاتهم باستخدام جميع وسائل التعبير اللغوي.

#### **سادساً: المعايير المتعلقة بالمعلمات :**

لن تتحقق التنمية الشاملة والناجحة لمهارات الطفل اللغوية ما لم تكن المعلمة مؤهلة تأهيلاً مهنيّاً قوياً، وتكون ذات خبرة في تعليم الطفل والمناهج اللغوية وكيفية تفعيلها وتوظيف الأنشطة اللغوية فيها. ولذا جاءت هذه المعايير لتضمن الحد الأدنى من الجودة، إذ تؤكد أنه ينبغي أن تكون جميع المعلمات قد اجتزن مقررات جامعية أو تدريباً مهنيّاً يؤهلن للعمل مع الأطفال، وأن يكون لدى جميعهن درجة

علمية وبعد أدنى دبلوم تربوي، مع أهمية أن يكون ما يمثل نسبة ٧٥٪ من المعلمات حاصلات على درجة بكالوريوس في التعليم المبكر أو نمو الطفل أو التعليم الابتدائي أو التعليم المبكر في التربية الخاصة؛ وذلك نظراً لطبيعة برامج هذه المرحلة التي تتضمن موضوعات عن نمو الطفل وتعلمه من الولادة إلى نهاية مرحلة رياض الأطفال، كما ينبغي أن يكون لدى المعلمات معرفة بالعلاقات مع الأسر والمجتمع، وبأساليب الملاحظة والتوثيق والتقويم، وبالتعليم والتعلم وطرق التدريس، بالإضافة إلى الاهتمام بالتنوير المهني. وعلى رياض الأطفال أن تُقدّم برامج إعدادية للمعلمات الجدد للتعرف على أسس البرنامج وفلسفته وأهدافه وإجراءاته وأنشطته بما في ذلك المنهج اللغوي. ويتوجب تجديد تدريب المعلمات لاحقاً بعد الإعداد الأولي لهن، كما ينبغي أن تتلقى المعلمات تدريباً متخصصاً في التقويم وإجراءاته.

#### سابعاً: المعايير الخاصة بالبيئة التعليمية :

تشير هذه المعايير إلى ما يتعلق بالأجهزة والمواد والمعدات الداخلية والخارجية: إذ تؤكد على تجهيز البيئة التعليمية بالأدوات والأجهزة والوسائل التي تدعم نمو الطفل في جوانب النمو المختلفة، ومنها اللغوية والقراءة والكتابة، بشكل يحقق أهداف المناهج. كما تؤكد أنه يراعى أن تحترم هذه المواد والوسائل ثقافة مجتمع الطفل والأسر ولغتهم، وأن تشعره بالتقدير. وعلى البرنامج أن يحرص على توفير أماكن مخصصة لعرض إنتاجات الأطفال، ومنها اللغوية، لما يحققه ذلك من أثر نفسي في تحفيز تعلمهم.

#### ثامناً: المعايير الخاصة بالقيادات :

يمكن الإشارة إلى الجوانب اللغوية المتعلقة بهذه المعايير، من خلال الآتي:

١. المعايير التي يجب توافرها في القيادات: وضعت عدد من معايير الجودة الواجب توافرها في قيادات رياض الأطفال لضمان تحقق أهداف البرنامج ومنها الأهداف اللغوية وهي كالآتي:

- أن تكون مديرة رياض الأطفال حاصلة على درجة البكالوريوس من جامعة معتمدة.

- أن تكون قد أنهت ٩ ساعات من المقررات الجامعية في مجالات: الإدارة التربوية والقيادة، ويمكن أن يكون ذلك من مقررات الإدارة التربوية، وإدارة الأعمال، والاتصالات والتكنولوجيا، وإدارة دور الحضانة ورياض الأطفال.

- أن تكون قد أنهت ٢٤ ساعة من المقررات الجامعية في مجال رياض الأطفال والطفولة المبكرة، ونمو الأطفال، أو التعليم المبكر في التربية الخاصة، بالإضافة إلى المعرفة بالعلاقات مع الأسر والمجتمع، وبالملاحظة والتوثيق والتقييم، وبالتعليم والتعلم وطرق التدريس، والاهتمام بالتطوير المهني، ويصحب ذلك متابعة للتحقق من التزام المديرية بالمهنية والكفاءة في العمل من خلال التقييم المستمر لأدائها الوظيفي.

٢. **تقويم القيادات:** يتم تقويم المعلمات والطاقت الإداري بصفة سنوية كحد أدنى وذلك على أيدي مشرفات مؤهلات أو مديرة رياض الأطفال ذاتها، ويمكن للقيادات الاستفادة من نتائج التقييم في تحديد أنواع برامج التطوير المهني التي تلبي احتياجاتهم.

٣. **تقويم البرنامج:** تشترك القيادات والطاقت الإداري مع المعلمات والأسر في إجراء تقويم مستمر للبرنامج وللمناهج، ومنها المناهج اللغوية، لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية والتربوية، تليها جهود مشتركة من قبل جميع الأطراف في تطوير البرنامج لصالح الطفل.

### تاسعاً: المعايير الخاصة بالعلاقات مع أسر الأطفال:

ويمكن عرض الجوانب المتعلقة بالجانب اللغوي المتعلقة بهذه المعايير من خلال الآتي:

١. التعرف على أسر الأطفال وفهمها: وتحت هذا المعيار يتوجب على المعلمات والطاخم الإداري توظيف استراتيجيات رسمية وغير رسمية في التعرف على أسر الأطفال وفهم ثقافتهم، ومن أهم عناصرها اللغة الدارجة المستخدمة في الأسرة. وتوظف المعلمات والطاخم الإداري البيانات التي حصلن عليها في تطوير البرنامج ومواءمته لاحتياجات الطفل اللغوية وغير اللغوية. كما تقوم المعلمات والطاخم الإداري بتعريف الأسر بأهداف البرنامج، ومناهج - ومنها المنهج اللغوي - التي تطبقها الروضة، بالإضافة إلى تدريبهن على أنشطة واستراتيجيات تمكن الأسر من تنمية مهارات الطفل ومعارفه اللغوية وغير اللغوية.

٢. تبادل المعلومات بين الأسر وبين الطاقم الإداري والمعلمات، يؤكد هذا المعيار على أنه ينبغي على الطاقم الإداري والمعلمات إبلاغ الأسر إذا ما ثبت أن لدى الطفل تأخراً نمائياً أو مشكلات في الجانب اللغوي، مع تقديم الأدلة والتوثيقات لذلك والتفسيرات لها، بالإضافة إلى تقديم الخدمات العلاجية المقترحة والمعلومات المتعلقة بها. ويكون هذا التواصل مع الأسر بشكل أسبوعي لإطلاعهم على تطور طفلهم في الجانب الذي يظهر ضعفه فيه.

٣. إطلاع الأسر على حقوق أطفالهم: يشر هذا المعيار إلى أنه من حق الطفل ووالديه ألا تخاطب رياض الأطفال أية جهة علاجية أو تناقش أخصائيين في حالة الطفل اللغوية، والمشكلات المتعلقة بها، وعلاجها، دون الحصول على إذن خطي من الوالدين مسبقاً.



## عاشراً: المعايير الخاصة بالشراكة المجتمعية :

### تؤكد هذه المعايير على الجوانب اللغوية من خلال الآتي :

١. التواصل مع المجتمع؛ إذ ينبغي أن يحتفظ البرنامج بقائمة من الاختصاصيين والجهات التي تقدم خدمات تدعم الطفل صحياً ونفسياً ونمائياً واجتماعياً وتلبي احتياجات الأسرة والطفل. مع مراعاة الاختلافات الثقافية واللغوية للأسرة.

٢. اندماج طاقم البرنامج في مجتمعات الأطفال؛ يشجع طاقم البرنامج من الطاقم الإداري والمعلمات على حضور الفعاليات الثقافية والتربوية المقامة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي كالمؤتمرات والندوات والمحاضرات والدورات. كما يشجع البرنامج الطاقم الإداري والتعليمي على الالتحاق بالبرامج التدريبية المقدمة من قبل المؤسسات التعليمية المحلية كالجامعات والهيئات التربوية.

### نسبة الأطفال إلى المعلمة حسب حجم المجموعة :

من الصعب أن تحقق العملية التعليمية أهدافها اللغوية وغير اللغوية إذا لم تراعى النسب المناسبة من الأطفال لكل معلمة؛ وذلك لضمان تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية لكل طفل، وهو معيار أساس لنجاح العملية التعليمية. وقد توصلت (NAEYC, 2007) في معاييرها للجودة في رياض الأطفال إلى النسب المناسبة من عدد الأطفال مقابل المعلمة الواحدة والتي وجد أنها تحقق التفاعل والفعالية المطلوبين. ويوضح الجدول (٢) هذه النسب:

## الجدول (٢) نسب الأطفال للمعلمات في رياض الأطفال

| عدد الأطفال بالصف         |                           |                             |                            |                            |           |           |             |            |            | الفئة العمرية<br>للأطفال |
|---------------------------|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------|-----------|-------------|------------|------------|--------------------------|
| ٢٤<br>طفل                 | ٢٢<br>طفل                 | ٢٠<br>طفل                   | ١٨<br>طفل                  | ١٦<br>طفل                  | ١٤<br>طفل | ١٢<br>طفل | ١٠<br>أطفال | ٨<br>أطفال | ٦<br>أطفال |                          |
|                           |                           | ١٠<br>أطفال<br>لكل<br>معلمة | ٩<br>أطفال<br>لكل<br>معلمة | ٨<br>أطفال<br>لكل<br>معلمة |           |           |             |            |            | من ٣-٤<br>سنوات          |
|                           |                           | ١٠<br>أطفال<br>لكل<br>معلمة | ٩<br>أطفال<br>لكل<br>معلمة | ٨<br>أطفال<br>لكل<br>معلمة |           |           |             |            |            | من ٤-٥<br>سنوات          |
| ١٢<br>طفل<br>لكل<br>معلمة | ١١<br>طفل<br>لكل<br>معلمة | ١٠<br>أطفال<br>لكل<br>معلمة |                            |                            |           |           |             |            |            | من ٥-٦<br>سنوات          |

ويؤخذ في الاعتبار عند توزيع عدد الأطفال على المعلمة أن يراعى تخفيض عدد الأطفال عندما يكون في المجموعة طفل أو أكثر من ذوي الاحتياجات الخاصة وبحاجة إلى مساعدة إضافية للتفاعل بشكل كامل في البرنامج - سواء أكان ذلك في القدرات أو في الطلاقة اللغوية أو في النمو العمري أو المرحلي أو أي عوامل أخرى - لتفي بمتطلبات اعتماد NAEYC، فالبرامج التي تتجاوز العدد الموصى به من الأطفال لكل معلمة والحجم الكلي للمجموعات تجد صعوبة أكبر في أن تقي بكل معيار لغوي وغير لغوي وتحقيق الجودة حسب معايير NAEYC وكلما زادت الأعداد زادت صعوبة تحقيق كل معيار.

## الخاتمة:

عرض هذا الفصل معايير جودة التعليم اللغوي في رياض الأطفال من حيث مفاهيمها وأهميتها، ومواصفاتها، وأثرها في تصميم برامج رياض الأطفال وضمان الجودة فيها.

وتعد معايير التميز في المؤسسات التربوية والبرامج التعليمية في مرحلة رياض الأطفال التي أعدتها الرابطة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار - National Association for the Education of Young Children (NAEYC) في عام ١٩٩٨م، ثم طورتها في عام ٢٠٠٥م، من أهم معايير الجودة في هذا المجال، إذ تتناول معايير تتعلق بالطفل من حيث المناهج الملائمة له، وطرائق التعليم والتعلم والتقييم المناسبة في رياض الأطفال، بالإضافة إلى معايير تتعلق بصحة الطفل، والعلاقات، وأخرى متعلقة بالمعلمات، وبالنواحي الإدارية والقيادات في رياض الأطفال، بالإضافة إلى معايير تتعلق بالشاركة المجتمعية، وقد روعي في تصميمها تغطيتها لجميع الجوانب التي تمس حياة الطفل في رياض الأطفال.

ونظراً لهذه الأهمية فقد تناول هذا الفصل هذه المعايير واهتمامها بالنمو اللغوي للأطفال، فتبين أن تلك المعايير قد غطت احتياجات الطفل اللغوية في المناهج، ومواصفات وسمات المعلمة، وطرق التعليم التي تتبعها، وإجراءات التقويم التي تطبقها، بالإضافة إلى أنها ركزت على الجانب اللغوي في المعايير الأخرى المتعلقة بالنواحي الصحية في رياض الأطفال والبيئة التعليمية والقيادات في ظل التعاون بين رياض الأطفال وأسرهم والهيئات المختلفة في المجتمع. ولذا فإن تطبيق هذه المعايير بتكامل وتناسق متوازن سيحقق أقصى درجات النمو اللغوي للطفل في بيئة تربوية مناسبة تحت رعاية مهنية متخصصة ومن خلال أنشطة لغوية تعليمية وتعليمية تتوافق مع خصائص نمو الطفل وثقافته واحتياجاته النمائية.

## المراجع العربية

١. البكر، محمد (٢٠٠٠) أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية. المجلة التربوية (جامعة الكويت) ١٥ (٦٠)، ٨٣-١٢٣.
٢. داغستاني، بلقيس (٢٠٠٩). التربية الدينية والاجتماعية للأطفال. العبيكان: الرياض، المملكة العربية السعودية
٣. العتيبي، منير؛ السويلم، بندر (٢٠٠٢). تقويم أهداف رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. قدمت إلى مركز البحوث التربوية بكلية التربية في جامعة الملك سعود.
٤. فلية، فاروق؛ والزكي، أحمد. (٢٠٠٤) معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية.
٥. كنعان، أحمد (٢٠٠٧). رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة «كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي. بحث مقدم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسي «تحديات وطموحات» المنعقد في دبي.
٦. الناشف، هدى (٢٠١٢) تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة. دار الفكر للنشر والتوزيع: لبنان.
٧. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والإعتماد (٢٠١١). وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لرياض الأطفال بجمهورية مصر العربية. الإصدار الثالث.

### المراجع الأجنبية :

1. Bodrova. E.; Leong. D; Paynter. D.; Semenov. D. (2000).  
A Framework for Early
2. Literacy Instructions: Aligning Standards to

- Developmental Accomplishments and Student Behaviors-Pre K through Kindergarten. Aurora.CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
3. Committee for Economic Development (2002). Preschool for all: investing in a productive and just society. Statement by the Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development. Washington. DC: Author.
  4. D'Amico. C., Judy. R.W. (1997). Workforce 2020: work and workers in the 21st century. Indianapolis. Indiana: The Hudson Institute.
  5. Georgia Department of Education (2009). Fine Arts Education . Georgia
  6. Performance Standards. Retrieved from: <https://www.georgiastandards.org/standards/gps%20support%20docs/fine-arts-music-gps.pdf>
  7. Kendall. J. & Marzano. R.(2004). Content knowledge: A compendium of standards and benchmarks for K-12 education. Aurora. CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
  8. Landry. S. (2005). Effective early childhood programs: Turning knowledge into action. Houston. TX: University of Texas.
  9. Layzer. C. (2002). Adding ABCs to apple juice, blocks and circle time. Paper

10. presented at the conference Assessing Instructional Practices in Early Literacy
11. and Numeracy. September in Cambridge Mass.
12. Lonigan. C. Schatschneider. C. & Westberg. L. (2008) Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Washington. DC: National Institute for Literacy.
13. NAEYC ( 2002). Early learning standards. creating the conditions for success.
14. Washington. DC: Author.
15. NAEYC (2007). Early childhood program standards and accreditation criteria: the mark of quality in early childhood education. Washington. DC: Author.
16. National Research Council (2001). Classroom Assessment and the National Science Education Standards. Washington. D.C.: National Academy Press
17. Neuman. S.(2002) ). What research reveals foundations for reading instruction in preschool and primary education. Presented at the U.S. Department of Education's Early Educator Academy. November. in Los Angeles.
18. Morrow. L.M. (2002). The Literacy Center: Contexts for Reading and Writing. (2nd Ed.) Portland. ME: Stenhouse Publishers.

19. Pressley, M. (2006). Reading instruction that works: The case for balanced teaching (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Guilford
20. Roskos, K., Christie, J. & Richgels, D. (2003). The Essentials of Early Literacy Instruction. Young Children. 58 (2) 5260-.
21. Schmoker, M. & Marzano, R (1999). Realizing the promise of standards-based education. Educational Leadership. 56(6). 1721-.
22. Shonkoff, J. & Phillips, D. (2000) From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Child Development. National Research Council. Washington, D.C.: National Academy Press.
23. Siegler, R. (2000). The rebirth of children's learning. Child Development 71 (1): 26-35.
24. Sulzby, E. & Teale, W. (1996). Emergent literacy. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.). Handbook of Reading Research (Vol. 2, pp. 727-757). Mahway, NH: Lawrence Erlbaum.
25. Thompson, R. (2001). Development in the first years of life. Future Child;11(1):20- 33.
26. Ysseldyke, J., Algozzine, B., & Thurlow, M. (2000). Critical issues in special
27. education (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

# الفصل الثاني

## تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة ؛ الأساليب والأنشطة والوسائل

حصة بنت عبدالعزيز الفارس (\*)

---

(\*) مديرة إدارة رياض الأطفال بمنطقة الرياض- وزارة التربية والتعليم.





## مقدمة :

تمثل مرحلة الطفولة المبكرة مرحلة مهمة من مراحل تعلم اللغة في عمر الإنسان إن لم تكن أهمها على الإطلاق. ويؤكد علماء التربية وعلماء النفس أهمية هذه المرحلة للإنسان، بل يرون أن مراحل عمره اللاحقة تعتمد عليها، وأن ما يتعلمه في سنواته الأولى يبقى أثره واضحاً على حياته طوال عمره. وفي هذه المرحلة تتكون عملية التنشئة الاجتماعية، وإكساب الطفل القيم والاتجاهات ومهارات التفاعل الاجتماعي، ومهارات الاتصال اللغوي والمهارات المعرفية.

ويرى «ديفيد فونتانا» أن مرحلة الطفولة تشهد بداية ظهور اللغة لدى الطفل وتكتمل اللغة لديه تقريباً في نهاية هذه المرحلة، ويطراً على الطفل تغيير هائل في تفكيره مع بداية ظهور اللغة وتمكنه من قواعدها (عبد الفتاح، ٢٠٠٩). وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من أسرع مراحل نمو الطفل لغوياً، ويزداد المحصول اللغوي للطفل في نهاية هذه المرحلة - وهي سن السادسة - عن ألفي كلمة، وهو ما يطلق عنه علماء اللغة مرحلة اكتمال الدلالة اللغوية.

وتؤكد نظريات المدارس التي اهتمت بأبحاث التعلم اللغوي مثل: المدرسة السلوكية، والمدرسة المعرفية، والمدرسة العقلية، ونظرية تجهيز المعلومات، ... أن القدرة اللغوية لدى الطفل هي في جوهرها عملية عقلية، وأن الأداء اللغوي هو عبارة عن عملية متعددة تنتج من عوامل إثرائية، خارجية وداخلية، محكومة باتباع استراتيجيات خاصة في التعليم (بدير، ٢٠٠٤م).

وقد أشارت نتائج الدراسات والأبحاث العلمية إلى أنه كلما تعددت خبرات الطفل الاجتماعية والثقافية ازداد نموه اللغوي، والعكس صحيح، حيث إن أطفال البيئات المحرومة ثقافياً يعانون من قصور في قدراتهم اللغوية (الناشف، ٢٠٠٧م).

ويُلاحظ أن جميع النظريات التي تناولت إكساب اللغة، اتفقت على أهمية هذه المرحلة العمرية في تنمية مهارات الطفل اللغوية، وأنه بالإضافة إلى الاستعداد

الفطري للطفل لاكتساب اللغة لابد من إعداد البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة به، مما يجعلها بيئة تعليمية غنية بالمواقف والخبرات الطبيعية والاجتماعية، وإتاحة الفرصة للطفل للحوار والمناقشة والتعرض للرموز اللغوية ومدلولاتها، وبما يتوافق مع خصائصه النمائية، الجسمية والحركية والمعرفية واللغوية والاجتماعية والعاطفية.

والمهارات اللغوية الأساسية (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) هي مهارات متداخلة ومؤثرة في بعضها، وعلى المربين والقائمين على تعليم الطفل أن يعوا أن نمو وتطور مهارات وقدرات الطفل اللغوية لا يمكن أن يتم بتنمية مهارة دون أخرى، وأن إهمال أي من هذه المهارات يؤثر سلباً في المهارات الأخرى (الناشف ٢٠٠٧م).

وتعد تنمية مهارات الطفل اللغوية من أهم أهداف مرحلة رياض الأطفال، وقد أثبت كثير من الدراسات التربوية الحديثة أن تعلم اللغة في مرحلة مبكرة يؤثر تأثيراً مباشراً على نمو الطفل الأكاديمي في المستقبل، ولذا فإن تضمّن منهاج هذه المرحلة أساليب وأنشطة ووسائل تعليمية تحقق تنمية هذه المهارات يعد أحد أهم معايير كفاية المنهاج كما نصت عليه أغلب وثائق معايير تعلم الطفل. وتختلف الطرق والأساليب والوسائل المستخدمة باختلاف فلسفة المنهج المستخدم لتحسين العملية التعليمية وجعلها أكثر كفاية وقدرة على إحداث نتائج التعلم المراد تحقيقها.

ويشير كوهل Kuhel (في: بدير، ٢٠٠٤م) إلى أن تدريس اللغة للأطفال في الروضة يتم من خلال المجالات المختلفة للأنشطة (أنشطة الاستماع - الأنشطة الفنية والحركية - النشاط القصصي - الموسيقى - أنشطة العلوم - أنشطة العدد...). وتقديم هذه الأنشطة المتنوعة لأطفال الروضة لن يتأتى إلا من خلال منهاج يراعي قدراً كبيراً من المرونة والحرية، ويتيح للطفل فرص التجريب والاكتشاف والتفاعل مع الآخرين.

وتؤكد المناهج الحديثة لرياض الأطفال على دور الأساليب والوسائل التعليمية، وأهمية تنوعها وتكاملها وتقديمها بطرق متجددة تلبي حاجات الطفل المتغيرة وفق مستجدات العصر، وتحقيق الأهداف المنشودة والمخطط لها، وتحقيق تنمية المعارف والمعلومات والمهارات وزيادة سرعة الاستيعاب، وإثارة اهتمام الأطفال ومساعدتهم على الاستمرار في التفكير الذي يساهم في النمو المعرفي والمهاري، وتحدي قدراتهم وذكائهم، إضافة إلى التشويق والمتعة في التعلم (الكرمي، ٢٠١٠م).

ويرى خبراء المناهج أن تنمية مهارات أطفال الروضة — بما فيها مهاراتهم اللغوية — تعتمد على تنمية منظومة متكاملة من الاهتمامات والميول والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم الإيجابية، وتتم عملية التنمية هذه بتطبيق مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل التعليمية التي لا بد أن تكون مراعية لخصائص نمو طفل هذه المرحلة، وأن تطبق داخل الروضة كعمليات متكاملة، ووفق خطط تربوية مدروسة (قنديل، ٢٠١٠م). مع تأكيد أن استخدام الممارسات التربوية الداعمة لاكتساب اللغة لدى الطفل هي مسؤولية مشتركة بين الأسرة والمؤسسات التربوية والإعلامية والاجتماعية، بما يحقق تضافر وتكامل الجهود ويعزز نمو الطفل اللغوي بالشكل الذي يحفظ لغة الأمة ويؤصل هويتها.

## أولاً: أساليب تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة :

### ١ - تنمية مهارة الاستماع :

إن التأكد من سلامة حاسة السمع عند الطفل له أهميته القصوى في نمو الطفل اللغوي وتطوير معارفه وقدرته على التحدث والتذكر، فالطفل من خلال الاستماع يتعلم الكلمات والجمل والمصطلحات ويبدأ في التفاعل الإيجابي مع عالمه.

وتعد مهارة الاستماع الوسيلة الأكثر استخداماً لدى الطفل للاتصال بينه وبين محيطه في البيت والروضة، كما أن مهارة الوعي الصوتي تلعب دوراً حاسماً في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة (نبروخ، ٢٠٠٥م).

وتتأثر مهارة الاستماع بعوامل النضج العقلي، إذ تؤدي الذاكرة السمعية مهمة حيوية وحاسمة في عملية التعلم وتنمية مهارة الاستماع، وذلك يتطلب إعادة تكرار المعلومات على مسمع الطفل بالتدريج وبشكل مبرمج، مما يزيد من فعالية تخزين الخبرات لديه واسترجاعها بشكل منظم. كما تؤدي طبيعة المادة المقدمة للطفل دوراً حيوياً في جذب انتباهه، وإطالة مدة انتباهه، وبُعده عن الملل والتشتت، وبالتالي تخزين واستدعاء الخبرات وتوظيفها في المواقف المختلفة.

ويمر الطفل أثناء تنمية هذه المهارة بعدد من المراحل، مثل: الانتباه للمتكلم، والإنصات له من أجل فهم واستيعاب ما يستمع إليه، والاستمتاع بما يسمع. مع ملاحظة أن شعور الطفل بالحاجة إلى التواصل مع المتكلم، واستماعه للمضامين المحببة إليه، وتدريبه على تمييز المتشابه والمختلف من الأصوات بطريقة مشوقة... كل ذلك يثير فيه الرغبة في الاستماع والتحدث، ويحفزه على مواصلة التدرّب والمشاركة (نيروخ، ٢٠٠٥م).

وللأساليب والأنشطة التعليمية المتنوعة في رياض الأطفال أثر كبير في تطوير مهارة الطفل في الاستماع ونقله من الاستماع غير المقصود إلى الاستماع الهادف الذي ينمي خبراته ويزيد مهاراته اللغوية، ويُمكن للمعلمة تحقيق ذلك من خلال استثمار ألعاب التآزر السمعي الحركي، وألعاب التمييز بين المتشابه والمختلف من الأصوات، والاستماع إلى القصص والأناشيد...

## ٢ - تنمية مهارة التحدث:

التواصل مع الآخرين هو وظيفة اللغة الأساسية، وتعد مهارتا الاستماع والتحدث من أهم وسائل التواصل اللغوي بل وأكثرها استخداماً، وعادة ما يبدأ الطفل بالتحدث في حوالي السنة الثانية من عمره بكلمة أو كلمتين تقليداً لما يسمعه، ثم تزداد قدرته على التحدث فيما بين الثانية والسادسة، وتبدأ الحصيلة اللغوية في التكوّن لديه، ويزداد عدد مفرداتها وتحسن قدرته على النطق.

وعلى الرغم من هذا التطور اللفظي الطبيعي إلا أن طفل الروضة يبقى بحاجة إلى توجيه وتدريب وتصحيح، وكذلك يحتاج إلى نموذج لغوي سليم يقتدي به ليهذب من أسلوبه في التعبير عن أفكاره ومشاعره (الناشف ٢٠٠٧م).

ويتطور مهارة الاستماع عند الطفل تزداد قدرته على المحادثة، فيتسع قاموسه اللغوي وينطلق في محادثته من التمرکز حول ذاته إلى الشعور بالآخرين وبآرائهم وأفكارهم، فتتصحح لغته وتتهذب، لا سيما إذا وجد في بيئة غنية بالمثيرات اللغوية، وسمع لغة سليمة وواضحة.

ويمكن لمعلمة الروضة تطوير مهارة التحدث لدى الأطفال عن طريق استثمار ألعاب المطابقة بين الصور المتماثلة وتسميتها، والتحدث عن رسوم تتسلسل في الأحداث لتشكّل قصة، أو التعبير عن لوحة محادثة تتبع موضوعاً معيناً وذكر عناصرها. إضافة إلى تحدثها معهم بلغة فصيحة وواضحة ومفهومة، وممارسة ذلك بشكل منتظم (الكرمي، ٢٠١٠م).

كما أن تفاعل الطفل مع أقرانه يساعده الطلاقة في التحدث، وهنا، ينبغي للمعلمة ألا تتدخل في المحادثات التي تتم بين الأقران إلا إذا استدعت الحاجة ذلك، حتى لا يشعر الطفل أنه مراقب؛ فيؤثر ذلك على انطلاقه في الحديث.

ويعد التفاعل مع القصص من أهم الأساليب المستخدمة في رياض الأطفال لتطوير مهارة التحدث، إذ تشارك المعلمة مع الأطفال في الحديث عنها، وتلخيص أحداثها، وتسمية شخوصها، وقد يقومون بتمثيلها.

### ٣- تنمية مهارة القراءة:

تزيد القراءة من معارف الطفل وتسهم في بناء خبراته وعلاقاته، فهي تقوي لغته وتعمل على تطويرها، ويحتاج الطفل لتنمية الاستعداد للقراءة لديه إلى التدريب والصبر وعدم الاستعجال في دفعه لإتقان هذه المهارة، فمن المهم استثمار

الأساليب والوسائل والألعاب في الروضة لجعل الأطفال يمارسون هذا النشاط بمتعة وبشكل مستمر.

ويذكر بوبي نيت Bobbe Neat (في: عبدالفتاح، ٢٠٠٩م) أن من الأخطاء الكبيرة في تعليمنا القراءة للأطفال أننا نبدأ بتعليم القراءة كعملية ومهارة منفصلة عن موضوعات تهم الطفل، وبعد أن يتم تعلم مهارة القراءة يبدأ في القراءة للتعلم، ويقترح بأن تكون القراءة من أجل التعلم هو الاتجاه السائد من البداية، ولا يصح أن يؤجل أو يفصل عن عملية تعلم مهارة القراءة، وهو يؤكد بذلك ما ذهبت إليه واترلاند Watrland عندما بينت أن من أهم عيوب الطرق التقليدية في تعليم القراءة أنها تجعل الأطفال من الناحية الوظيفية قادرين على القراءة ولكنها في نفس الوقت تبعدهم وتنفّرهم من الكتب.

وهناك عوامل رئيسة تؤثر في استعداد الطفل للقراءة لابد وأن تؤخذ في الحسبان، وهي: الاستعداد العقلي، والاستعداد الجسمي، والاستعداد الشخصي الانفعالي، والاستعداد في الخبرات والقدرات (قنديل، ٢٠١٠م). وتتداخل هذه العوامل في تأثيرها في عملية تعلم القراءة لدى الطفل؛ مما يحتم أن تكون أساليب التعلم وأنشطته مناسبة لقدرات الأطفال ولدرجة استعدادهم.

ومن أفضل الطرق والأساليب التي يمكن أن تطبّق في رياض الأطفال لتنمية مهارة الاستعداد للقراءة لدى الطفل وتنمية فهمه واستيعابه للنصوص المكتوبة: الألعاب اللغوية المختلفة، واستخدام أسلوب القراءة المشتركة، وتصميم بيئة صفية جيدة غنية بالأنشطة والألعاب، وإثراؤها بالوسائل والأدوات التي تجذب الطفل للتفاعل معها، وإحاطته باستمرار بلافتات وبطاقات توضيحية مكتوبة في كل ركن وفي كل نشاط يمارسه، كالبطاقات التي تتضمن أسماء الأطفال وأسماء الأركان في الفصل، واللافتات التي تحوي أهم التعليمات والتوجيهات المختصرة والمدعمة بالصور التوضيحية، وبتكرار قراءة الطفل ما هو مكتوب حوله إما بنفسه أو

بمساعدة المعلمة أو الأقران؛ يبدأ بتمييز الحروف المكونة لهذه البطاقات واللافتات وطريقة قراءتها وكتابتها.

#### ٤ - تنمية مهارة الكتابة:

قد يكون من المتعذر فصل تعلم الكتابة عن القراءة؛ إذ هما مهارتان مترابطتان كما هو الحال في مهارتي الاستماع والتحدث، وهذا كله في سياق ترابط وتداخل مهارات اللغة الرئيسية.

ويتعلم الأطفال الكتابة في رياض الأطفال كما يتعلمون المهارات الأخرى؛ أي ضمن المواقف الطبيعية التي تهيئها المعلمة داخل الروضة مستعينة بالأنشطة والوسائل التي تنفذ تباعاً وبشكل مترابط ومتكامل.

ومهارة الكتابة عند الأطفال تحتاج إلى تناسق وتأزر بين حركات العضلات الدقيقة في الأصابع والبصر، مما يتطلب من المعلمة تهيئة برامج تدريبية متنوعة لذلك ضمن سياق الأنشطة المنفذة خلال اليوم، يجري التركيز عليها دون إشعار الطفل المتعلم بذلك، وتُظَمُّ له البيئة بما يحقق أهداف القراءة والكتابة (الناشف ٢٠٠٧م). مع ضرورة أن تتقبل المعلمة جهود الأطفال في محاولاتهم الكتابة كما هي وتشجعهم على ذلك وعلى تطويرها (عبد الفتاح، ٢٠٠٩م).

وتدريب الطفل على التحكم في استخدام مفاصله الدقيقة أمر في غاية الأهمية في تدريبه على الكتابة، ويمكن للمعلمة أن تهيئ له ممارسة الأنشطة التي تعتمد التشكيل بالمعجون، والقص والإصاق والتلوين، وشك الخرز وغيرها، فبالترتيب والممارسة تتحسن كتابته وتنتقل من خطوط لا معنى لها إلى كتابة واضحة وفق أسس سليمة (الكرمي، ٢٠١٠م).

ومن الأساليب المهمة في تنمية مهارة الكتابة لدى طفل الروضة تشجعه على ممارسة الأنشطة الكتابية: مثل تشجيعه على كتابة اسمه، وتدريبه على التوقيع



باسمه في كشف الحضور، وفي مرحلة متقدمة قد يستطيع كتابة كلمات توضيحية على رسوماته.

وقد اختلف اللغويون في الطريقة المثلى لتعليم الأطفال الكتابة وما زال الجدل قائماً إلى اليوم حول طرق تعليم النشء مهارات الكتابة، فقد ظهرت الطريقة الجزئية أي طريقة تعليم الحروف المجردة، ثم ظهرت الطريقة الكلية (تعليم الكلمات) ثم الطريقة التوليفية (الكلمات أولاً ثم الحروف ثم الكلمات)، ومن التوجهات الحديثة في ذلك استخدام الطريقة التكاملية التي لا يتم فيها تحديد الكلمات المراد تعلم الطفل طريقة قراءتها وكتابتها مسبقاً، وإنما تتحدد من خلال توفير الفرص ضمن الأنشطة التي يمارسها الأطفال في المجالات المختلفة: العلمية والاجتماعية والتعبيرية الفنية وبشكل منظم وشبه يومي (الناشف ٢٠٠٧م).

## ثانياً : أساليب داعمة لتنمية مهارات الطفل اللغوية :

### ١ - أسلوب الأركان التعليمية :

أثبتت الدراسات الحديثة أن تنمية الشخصية وطرق التفكير يمكن أن تتم بطريقة أفضل من خلال منهج مفتوح ومرن، وهو ما توفره طريقة تنظيم غرفة الفصل بطريقة الأركان التعليمية، وتعتمد هذه الطريقة التنظيمية على تقديم أنشطته متعددة ومتنوعة الأهداف تمكّن الأطفال من حرية اختيارها واتخاذ قراراتهم بشأن ما يرغبون ممارسته منها حسب ميولهم، مما يساعد على إثارة اهتمامهم واستغراقهم في النشاط واستمتاعهم به بما يضيف إلى خبراتهم السابقة ويحقق تميّتهم عقلياً ومعرفياً (عبدالفتاح، ٢٠٠٩م).

واستخدام أسلوب الأركان التعليمية للأطفال فرصة لتحقيق تفاعلهم الهادف مع البيئة، وذلك بتقسيم بيئة التعلم الداخلية أو الخارجية إلى أركان تعليمية منظمة كل ركن فيها له اسم يحقق أهدافاً واضحة بما يتضمنه من أدوات وألعاب. ويمارس الأطفال من خلال هذه الأركان أنشطة متنوعة تحفزهم على التعلم وفق قدراتهم وميولهم لتلبية جوانب نموهم المختلفة ومنها الجوانب اللغوية.

ويتطلب توزيع الأركان في غرفة الفصل تنظيمها بشكل مدروس ووفق الممارسات والفعاليات المعدة لكل نشاط، وأن تخطط المعلمة لتنظيم غرفة الصف يومياً بما يتناسب مع الأنشطة المحددة لذلك اليوم، وتختلف الأنشطة من حيث مشاركة الأطفال فيها، فقد تكون أنشطة جماعية كأشطة الحلقة والنشاط القصصي والحركي وتناول الطعام، وقد تكون أنشطة تُمارَس في مجموعات صغيرة.

ويحدث النمو اللغوي في أسلوب الأركان التعليمية بشكل غير مباشر عندما يمارس الطفل الألعاب التعليمية والأنشطة ويتفاعل معها، فالطفل يكون مستمعاً حيناً، ومتحدثاً حيناً، ويكون قارئاً أو كاتباً بحسب النشاط الذي يختاره ويشارك فيه، وبذلك تنمو مهاراته اللغوية المختلفة وتتطور. كما يحدث ذلك النمو اللغوي بشكل مباشر من خلال تطبيق أنشطته موجهه لمدة لا تتجاوز خمسة عشر دقيقة، يركز فيها على تعليم الأطفال تلك المهارات اللغوية بالطريقة أو الأسلوب الذي تراه المعلمة مناسباً.

## ٢- تعزيز التكامل بين الأسرة والروضة :

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل عمر الإنسان؛ ففيها تتشكل ملامح شخصيته وتتحدد معظم أبعاد نموه الأساسية، وتحمل الأسرة المسؤولية الكبرى في تنشئة أطفالها، حيث إن تربية الطفل تبدأ منذ اليوم الأول لولادته، وفيها يتم التعلم بشكل مريح وغير مقصود، فيبدأ الطفل في تكوين حصيلته اللغوية ولولم يلتحق بالمؤسسة التعليمية. ومع تطور المجتمعات والتغيرات الاجتماعية ظهرت رياض الأطفال لتساعد الأسرة في تنشئة أطفالها، وبذلك تكون رسالة رياض الأطفال مكملة لرسالة الأسرة، وقد أكد عدد من الدراسات العلمية أن الانفصال بين الأسرة والروضة ينعكس سلباً على نمو الطفل اللغوي (عيد، ٢٠٠٥م).

ومن هنا كان لابد من إيجاد توافق بين الأساليب التربوية التي تتبعها رياض الأطفال وتلك التي تتبعها الأسرة بما يساعد في تنمية مهارات الطفل اللغوية

الأساسية وتنمية قدراته على الاتصال اللغوي واكتساب المهارات التمهيديّة للقراءة والكتابة في حدود ما تسمح به قدراته وإمكاناته.

ومن الأساليب التي تتبعها رياض الأطفال في محاولتها تفعيل مشاركة أولياء الأمور وتواصلهم مع الروضة: أسلوب المقابلات الشخصية مع الطفل ووالدته، وحثّ الأم على المشاركة في تقديم بعض البرامج للأطفال من خلال برنامج الأم الزائرة، والمشاركة في الفعاليات المختلفة التي تقيمها الروضة، وحضور مجالس الأمهات.

وفيما يخص اهتمام الأسرة بمتابعة النمو اللغوي للطفل نجد أن أكثر اهتمامات أولياء الأمور في هذا المجال ينحصر في تقييم قدرات الطفل واستفادته من برامج الروضة من خلال تحسين قدراته على تعلم القراءة والكتابة، وعادة ما تواجه المعلمة صعوبة في إقناعهم بأهمية التدرج في تنمية المهارات اللغوية للطفل، وقد تتحمل إدارة الروضة ومعلماتها جزءاً من المسؤولية في عدم اقتناع الأهل بهذه الطريقة بسبب عدم توضيح أهداف المرحلة لأولياء الأمور، وعدم إشراكهم في وضع خطة المنهج وأساليب تنفيذه.

وتأكيداً لأهمية التعاون بين الروضة والبيت؛ ومن أجل تحقيق هذا التوجه فإنه لا بد لمؤسسات الطفولة المبكرة من توطيد العلاقة مع أولياء أمور الأطفال، وتوعيتهم بأهمية التجديد التربوي من حيث الأساليب التعليمية والأنشطة والوسائل المستخدمة، وإطلاع الأهل على خطة المنهاج وأهدافه، والسعي إلى إقناعهم بالحاجة لدعمهم أهداف الروضة وبرامجها التي تسعى إلى تنمية الطفل ورعايته بشكل تكاملي في ضوء إمكاناته ومهاراته (نيروخ، ٢٠٠٥م).

### ٣- حفظ القرآن الكريم:

تؤكد نتائج عدد من الدراسات العلمية مثل دراستي الببلاوي (٢٠٠٥م) والمسملي (٢٠٠٩م) وغيرهما أن لحفظ القرآن الكريم أثراً بالغاً في تنمية وتعزيز

المهارات اللغوية المختلفة لدى الأطفال، إذ يؤدي حفظه إلى إكساب الطفل ملكة اللسان، ونماء مهارات اللغة لديه، كاستقامة اللسان، وإخراج الأصوات من مخارجها، وحسن الأداء الصوتي، وزيادة الثروة اللغوية، وإتقان جوانب الإلقاء، وغيرها.

وبناءً على ذلك ينبغي أن يكون لتحفيظ القرآن الكريم جزء من برنامج رياض الأطفال، وأن يكون ذلك بشكل متدرج حسب ما تسمح به قدرات الطفل واستعداده.

### ثالثاً: الأنشطة والوسائل المستخدمة في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة:

تتنوع الأنشطة والوسائل التعليمية المطبقة في الروضة بحسب الفلسفة والنظرية التي يستند عليها المنهاج، ومن خلال تطبيق الأنشطة تتحقق الأهداف أثناء البرنامج اليومي، ومن أهم هذه الأهداف تنمية مهارات الطفل في المجالات المتعددة ومنها مهاراته اللغوية. وبالنظر إلى أهم عناصر العملية التعليمية نجد أنها تتمثل في: الطفل (المتعلم الصغير) والمعرفة (المحتوى) والبيئة (الأشخاص والأدوات والأماكن والأحداث). والنشاط والوسائل هما الطريقتان اللتان يتم من خلالهما تفاعل الطفل مع المحتوى والبيئة في الروضة، وتنمية مهاراته المختلفة. ومن المهم جداً أن تبني الأنشطة وتُختار الوسائل بما يتلاءم مع احتياجات المرحلة العمرية للطفل في هذه المرحلة ومع الخصائص النمائية لها، وأن تكون متوافقة مع طبيعة التعلم في هذه المرحلة (عبد الفتاح، ٢٠٠٩م).

ومن المهم الإشارة إلى أن ممارسة الأنشطة ضمن البرنامج اليومي لا بد أن تكون بشكل مترابط ولا يفصل بينها بتبسيهات أو أجراس، وإنما هي عملية متداخلة بشكل مدروس بحيث يتاح للطفل الاختيار والانتقال من نشاط لآخر، وفق خطط مرنة يكون دور المعلمة فيها داعماً للطفل ومساعداً له في إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجهه.

ومن أهم الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في تنمية مهارات الطفل اللغوية في الروضة ما يأتي:

### ١ - القصة :

تعد القصة من أهم الأنشطة التربوية التي تمارس في الروضة، ولها أغراض تربوية متعددة، فهي من الأنشطة المحببة للأطفال التي تحقق لهم المتعة والتسلية، كما أنها وسيلة مهمة لتنمية مهاراتهم وتدعيم تطورهم اللغوي والمعرفي والاجتماعي والانفعالي، وتكسيهم معلومات ومعارف تتعلق بأسرهم ومجتمعهم وبيئتهم وما يتعلق بثقافات الآخرين، مما يقوي لغتهم ويزيد حصيلتهم اللغوية.

وعلى المعلمة أن تهين الأطفال للاستماع للقصة من خلال إيجاد المناخ الملائم لسرد القصة واستبعاد العوامل الخارجية المؤثرة في إصغاء الأطفال، ثم تبدأ بسرد القصة باللغة الفصيحة الميسرة وبصوت واضح وبطريقة معبرة ومشوقة، يتفاعل فيها الصوت والإيماءات والملاحق وتتغير بحسب الشخصيات والأحداث، ويستحسن أن تستثمر المعلمة وجود الوسائل والمؤثرات المناسبة في عرض القصة إن وجدت. ولا بد أن تكون طريقة سرد القصة متلائمة مع طبيعة الطفل؛ فلا تتسبب في تدمره لقصر القصة أو لسرعة سردها بحيث لا تشبع تشوقه لها، ولا تتسبب في تملله لطولها أو طول مدة عرضها للبطء الواضح في سردها.

واختيار قصص الأطفال بكافة أنواعها يخضع لعدد من الاشتراطات التي ينبغي للمعلمة مراعاتها، وأهمها أن يكون لها هدف تربوي، وتُرسَّخُ قيمةً دينيةً أو اجتماعيةً أو اقتصاديةً، وأن يكون عدد الشخصيات قليلاً في حدود ثلاث شخصيات، مع وضوح الشخصية الرئيسية في القصة، وأن تحتوي القصة على عدد محدود من الأحداث، إذ يفضل ألا يتجاوز حدثاً أو حدثين، وألا تتضمن أكثر من مكانين.

ولا بد أن تتضمن القصة فكرة محددة تتضمن ما يمكن تضمينه من كلمات الحويلة اللغوية ومهارات التعبير اللغوي الخاصة بالخبرة أو الوحدة التي تدور حولها أنشطة الفصل. كما يفضل أن تكون كلماتها في حدود (٨٠ - ١٠٠) كلمة، وتكون الكلمات واضحة ويسيرة وقريبة إلى ذهن الطفل، بحيث تخلو من الألفاظ صعبة التصور، وغامضة الدلالة (الغانم ٢٠٠٩م).

وهناك قصص مصورة تعرضها المعلمة من خلال البطاقات المصورة وبدون محتوى لفظي، فيشارك الأطفال في معرفة ترتيب أحداثها والتعبير عنها بتوجيه من المعلمة مما يساهم في تطوير قدراتهم على التحدث والتعبير والابتكار.

## ٢- الرحلات والزيارات :

الرحلات والزيارات وسيلة إثرائية لمعارف الطفل ومداركه، وهي نشاط منظم يتم بإشراف المعلمة بهدف تعرف البيئة المحيطة وتنمية الملاحظة والانتباه والتعلم من المجتمع، بالإضافة إلى الترفيه والتسلية. ومن خلال معايشة الواقع يكتسب الأطفال المعلومات والخبرات فتصبح المفاهيم أكثر وضوحاً لديهم، إذ يربطون بين الكلمات والمفاهيم والأشكال والأشخاص والأماكن الحقيقية، ويكتسبون مفردات لغوية جديدة، وتتطور اللغة والمحادثة عن أشياء أصبحت معروفة لديهم مما يثري لغتهم ويشجعهم على الطلاقة اللغوية.

## ٣- تقديم الشعر والنشيد والدعاء في رياض الأطفال :

إن استماع الأطفال للغة ونصوصها الغنية وترديدها مع المعلمة والأقران يؤدي إلى تكوين حويلة لغوية شفوية ثرية عند الطفل.

وعلى المعلمة عند نطقها لبعض الكلمات والتراكيب الجديدة أن تساعد الأطفال على إدراك معانيها عن طريق توضيحها في جمل مفيدة أو ربطها بالصور أو ما يناسب من وسائل توضيح معانيها، وهذا يوفر للأطفال فرصاً لتعلم المفاهيم

والمفردات اللغوية واستخدامها، وينمي لديهم الذاكرة والمهارات اللغوية وبخاصة مهارات الإصغاء والتحدث.

#### ٤ - تجهيز المكتبة بالمصادر المفيدة والجاذبة :

المكتبة من المرافق الرئيسة في الروضة، ولا بد أن تجهز وتحديث باستمرار بالعدد المناسب من الكتب والموسوعات والقصص والمجلات، والكتب المصورة، وكتب الحروف الهجائية، وكتب العد، والجرائد والمجلات، والمراجع، وغيرها من كتب الأطفال المتنوعة. وهذه المجموعات المتنوعة من الكتب تختلف في الأسلوب والنمط والشكل ونوع التوضيحات المرسومة، مما يتيح النمو لفاهيم الأطفال القرائية (المومني، ٢٠١٠م). ويحسن أن يُراعى فيها أن تكون مليئة بالصور التوضيحية الملونة، والكتابة فيها بجمل قصيره وواضحة، ويفضل أن تكون من الورق المقوى والمعالج بحيث لا تكون سريعة التلف.

وينبغي للمعلمة أن تحرص على تهيئة ركن المكتبة في غرفة الصف بحيث يكون الركن الأكثر هدوءاً، وأن تعمل على تنظيمه من خلال ترتيب الكتب في رفوف مناسبة لطول الطفل وتجلس المعلمة فيه مع مجموعه من الأطفال لكي يختاروا ما يودون أن تقرأه لهم.

ويمكن أن تساعد المعلمة الأطفال على تأليف الكتب الخاصة بهم وتجميع رسوماتهم أو صورهم الفوتوغرافية وما تحمله من كلمات بسيطة في عدة أوراق يشترك الطفل مع معلمته في تجميعها على شكل كتاب ويحتفظ به في رفوف المكتبة.

#### ٥ - استخدام الوسائل المساعدة في عرض الكلمات والحروف وسرد القصص :

إن توافر أجهزه الحاسوب والتسجيل والعرض داخل الفصل في الروضة تعد من الفرص التي يجب أن تستثمرها المعلمة بشكل فعال في تنمية مهارات الطفل المختلفة وفي مقدمتها المهارات اللغوية.

وتتميز هذه الوسائل بإقبال الأطفال عليها وجذب اهتمامهم بما تتضمنه من حركات وأصوات، ومن خلال ما يعرض فيها من أفلام أو مواد سمعية أو برامج حاسوبية فإنها تثير لدى المتعلم الصغير عمليات التفكير والإدراك والاستماع والتحدث وتقلل الخبرات المتعددة بسهولة وفعالية.

ويراعى عند اختيار البرامج والعروض المرئية، التأكد من وضوح الأفكار والتسلسل المنطقي والأصوات وسلامة اللغة، وقدرة الأطفال على متابعة المادة المعروضة بدون صعوبة، وأن تتميز الرسوم بالحيوية والواقعية لتسهم في تنمية لغتهم بصورة أفضل، وأن تقدم للأطفال عدة خيارات فتنمي اكتشاف البدائل وتطور أسلوب حل المشكلات بالإضافة إلى تقديمها تغذية راجعة مستمرة للأطفال (الكرمي، ٢٠١٠م).

#### ٦- التمثيل التربوي و الدراما و مسرح العرائس :

يتيح تمثيل الأدوار للأطفال أداء الأدوار المختلفة في المواقف الحياتية ضمن إطار حر موجه يساعدهم على فهم أنفسهم والآخرين حولهم، والتعبير عن مشاعرهم، وتطوير قدراتهم على التكيف، إضافة إلى تنمية حب الاستطلاع والخيال والإبداع وإغناء اللغة من خلال تأليف وتمثيل القصص ولعب الأدوار والتمثيل الصامت والحركة واستخدام الدمى (عبدالفتاح، ٢٠٠٩).

ومن أشكال التمثيل التربوي تمثيل القصص باستخدام العرائس حيث تعرض المعلمة الشخصيات الرئيسة بالعرائس وتتكلم بلسان الشخصيات مع تغيير نبرات الصوت، وهو ما يجعل الأطفال يعيشون جو القصة بما تحويه من تراكيب ومفاهيم لغوية ويستمعون لها بانتباه.

وتتنوع أشكال العرائس التي يمكن للمعلمة صنعها بنفسها من أنواع تستخدم كامل اليد أو بالأصابع فقط أو عرائس باستخدام القفازات أو عرائس متحركة باستخدام الأخشاب تتحرك بخيوط تتحكم فيها المعلمة حسب أحداث القصة...



## ٧- استخدام الرسم والتشكيل :

إن مشاركة الأطفال في الأنشطة الفنية الموظفة بعناية في برامج رياض الأطفال تسهم في تطوير القدرات والمهارات الأساسية لهم وفي إشباع فضولهم تجاه عالمهم وتوسيع مداركهم وتشجيعهم على التفكير والابتكار، والتعبير عن الذات والمشاعر والأفكار برسومات وأعمال فنية يجدون فيها وسائل مناسبة للتعبير عن مكونات أنفسهم بما يتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم في وقت قد يعجزون فيه عن التعبير بلغة الكبار، وعندما تقابل المعلمة هذه الابتكارات والإبداعات بالتقدير والرضى فإنها بالإضافة لما تضيفه من أثر نفسي إيجابي فهي تعزز في ذات الوقت قدراته اللغوية بترجمة أحاسيسهم تجاه أعمالهم بكتابة مبسطة عليها.

وقد أظهرت نتائج دراسة حميد (٢٠٠٧م) أن أسلوب الخبرة البصرية يعد أسلوباً جيداً لتنمية الإدراك الحسي لأطفال الرياض، وأن استخدام الوسائل التعليمية والصور والرسومات وعمليات الطلاء والتلوين والرسم والتشكيل بالمعجون له أثر في النمو الجسمي لهم، وفي تعزيز تكوين المفاهيم بشكل أوضح لديهم، وتحسن مهاراتهم الحركية الدقيقة، والتآزر البصري الحركي وهو ما يسهم في تنمية المهارات الكتابية لدى الأطفال. كما أن استخدام هذه الوسائل يعزز النمو والتطور المعرفي للأطفال ويثري لغتهم بالمفاهيم التي تتعلق باللون والحجم والتركيب والشكل.

## الختامة :

ركز هذا الفصل على الأساليب والأنشطة والوسائل التي تسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة، وقد تناول أهم الأساليب والأنشطة والوسائل المناسبة لتنمية تلك المهارات في مرحلة رياض الأطفال، حيث أشار إلى أساليب تنمية المهارات اللغوية الأساسية، ثم ناقش الأساليب الداعمة التي تنتهجها رياض الأطفال لتنمية مهارات الطفل اللغوية، وعرض أهم الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في تنمية هذه المهارات في الروضة.

وتبين من خلال هذا الفصل الأهمية الكبيرة لاستثمار مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة) في تنمية مهارات الأطفال اللغوية وأثر ذلك على مستقبل حياتهم، مما يؤكد ضرورة العناية بتطوير المناهج والخطط التعليمية في هذه المرحلة والاهتمام بها كهدف وليس غاية، لتحقيق التكامل في تنمية مهارات الطفل بشكل عام، وبما يجعلها ملائمة للتغيرات المتسارعة في واقع الحياة ومواكبة لما توصلت إليه البحوث والدراسات التربوية في مجال تعلم الطفل، وبما يصب في النهاية في تنمية مهارات الطفل اللغوية التي تعد من أهم المهارات التي يجب أن يوليها القائمون على تعليم الطفل اهتمامهم وعنايتهم، إذ الاهتمام بالأساليب والأنشطة والوسائل التي تسهم في تنمية هذه المهارات يعد مطلباً تربوياً ملحاً تفرضه حاجة الأطفال واعتماد مراحلهم اللاحقة عليه، كما يفرضه واقع التعليم اللغوي والذي يشكو بشكل عام من الضعف في المهارات اللغوي



## المراجع

١. الببلاوي، يحيى فرغلي. (٢٠٠٥م). أثر حفظ جزء (عمّ) في تقويم لسان طفل العام السادس. مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ع ١٢، مج ٢. ص ص ١٩-٤٤.
٢. بدير، كريم. (٢٠٠٤م). استراتيجيات تعليم اللغة برياض الأطفال. القاهرة: عالم الكتب.
٣. بدير، كريم. صادق، ايميلي. (٢٠٠٠م). تنمية المهارات اللغوية للطفل. القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
٤. حميد، حذام. (٢٠٠٧م). أثر التعبير الذاتي والخبرة البصرية في تنمية الإدراك الحسي لدى أطفال الرياض في محافظة ديالى. مجلة الفتح، مركز أبحاث الطفولة والأمومة، جامعة ديالى، العدد الحادي والثلاثون. ص ١٩٢-٢١٣.
٥. عبد الفتاح، عزه خليل. (٢٠٠٩م). الأنشطة في رياض الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
٦. عيد، لطيفه الدسوقي. (٢٠٠٥م). برنامج مقترح قائم على التكامل بين البيت والروضة للتهيئة اللغوية لأطفال الرياض. رسالة ماجستير، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
٧. الغانم، هيفاء. وآخرون. (٢٠٠٩م). دليل المعلمة المطور في مرحلة رياض الأطفال في الكويت، وزارة التربية والتعليم: الكويت.

٨. قتديل، محمد. ومحمد، داليا. (٢٠١٠م). برامج وأنشطة رياض الأطفال. عمان: دار الفكر.
٩. الكرمي، زينات عبد الهادي. (٢٠١٠م). الأساليب والوسائل التعليمية في رياض الأطفال في الأردن. عمان: دار المنهل.
١٠. المسلمي، عبدالله محمد. (٢٠٠٩م). أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية المهارات اللغوية. حولية مركز البحوث والدراسات الإسلامية، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، مج ٤، ع ٨. ص ص ٩١-١٣٤.
١١. المومني، إبراهيم عبدالله. (٢٠١٠م). مرحلة ما قبل المدرسة وأهميتها في اكتساب المهارات اللغوية. الجامعة الأردنية.
١٢. الناشف، هدى محمود. (٢٠٠٧م). تنمية المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
١٣. نيروخ، سميرة. (٢٠٠٥م). تنمية مهارات التواصل اللغوي في رياض الأطفال. القدس: جمعية لجنة العلوم والثقافة الإسلامية/مركز الإيمان للطفولة.
١٤. وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٥هـ). منهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال، (دليل المعلمة لمنهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال ١)، المملكة العربية السعودية.

# الفصل الثالث

## قراءة القصص في رياض الأطفال: الأهمية اللغوية والمتطلبات التربوية

د. محمد بن عبدالعزيز النصار<sup>(\*)</sup>

---

(\*) دكتوراه مناهج وطرق تدريس، وكيل المركز السعودي لدراسات وأبحاث الوقاية من المخدرات  
والمؤثرات العقلية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.



## مقدمة :

رياض الأطفال مؤسسة تربوية يلتحق بها الأطفال من الرابعة إلى السادسة، تهدف إلى مساعدة الأطفال على النمو السوي المتكامل، وإكسابهم جملةً من المهارات الحياتية التي تؤهلهم لدخول المدرسة، وهي مرحلة بالغة الأهمية لعوامل عديدة: نفسية، عقلية، اجتماعية، وطنية، جسدية، دينية.

وممّا يؤسف له أنّ بعضاً من رياض الأطفال -خاصة الأهلية- تسعى لجعل هذه المرحلة مرحلة تعليمية؛ فتتقدّم للأطفال معارف ومهارات وخبرات تفوق قدراتهم العقلية؛ يعود سبب ذلك إلى محاولة هذه الرياض كسب رضا الآباء والأمهات واستمالة قلوبهم، فرجوع الطفل من الروضة وقد حفظ عدداً من السُّور أو الأحاديث، وتعرف عدداً من الحروف يدخل السرور على الأبوين، ويزيدهم تمسكاً وإعجاباً بالروضة؛ خلاف الروضة الأخرى التي ركّزت على تنمية مهاراته الحياتية والجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والخلقية وأسهمت في تهيئته للمرحلة الدراسية القادمة.

وتعدُّ المكتبة ركناً رئيساً من أركان الروضة الحديثة، وقد حظيت مكتبات رياض الأطفال باهتمام متزايد في مختلف دول العالم؛ لما لها من أهمية في تشيئة الطفل الذي هو اللبنة الأساسية لبناء شعوب واعية مثقفة مبدعة منتجة، ولكونها المكتبة الأولى في حياته، ولما لها من تأثير في نمو قدراته في مجالات مختلفة؛ لذا تحرص رياض الأطفال على توفير مكتبة تضم الكتب والقصص المصورة وبعض المواد السمعية والبصرية الموجهة للأطفال. (فاخر، ٢٠١٣م).

والقصّة - باعتبارها من أمتع الفنون الأدبية - حظيت باهتمام بالغ على مر الأزمنة والعصور فهي تحمل تجارب الإنسان وخبراته، وتنقلها إلى الآخرين مغلفةً بالخيال في معظم الأحيان أو معبرة عن الحقائق مجردة كما هي، وهي في كلتا الحالتين تلقي الضوء على كثير من صور الحياة ومشكلاتها، من هنا كان



لأدب القصة دوره البارز الذي يستمد وجوده من أحداث الحياة في كل صورة من صورها الإنسانية والاجتماعية والثقافية، بما يتضمنه من تجسيد للمدركات العقلية والذهنية؛ لما يجري من الأحداث واستخلاص عبرها، بما يكون فن القصة أقرب الفنون الأدبية إلى الحياة الإنسانية وأشدّها تأثيراً. (أحمد، ٢٠٠٤م).

ويُردُّ مصطلح القصة والحكاية كثيراً في أدبيات الطفولة، فيرى بعض المختصين أنه لا فرق بين القصة والحكاية، ويرى آخرون أن ثمة فرقاً بينهما، ومنهم الشنطي (١٤٢٤هـ، ص ٢٨٤) الذي يرى أن الحكاية في الأصل ذات طابع شفهي مرتبط بالأدب الشعبي، وهي في جانب من جوانبها ذات علاقة بالخرافة والأسطورة، وليس لها مؤلف معين، بينما القصة نتاج فردي يؤلفه كاتب معين لهدف معين، وقد يكون ما ذهب إليه الشنطي الأقرب، لاسيما أن النص القرآني أورد لفظة القصة، كما في قوله تعالى: ( نحن نقص عليك أحسن القصص ).

### مفهوم قصص الأطفال:

تعددت تعريفات القصة؛ حيث تناولها المختصون في الدراسات الأدبية والأقسام الأكاديمية، كما تناولها التربويون والمختصون في مجال القراءة والنمو اللغوي، وقد تناول شحاتة (١٤١٤هـ، ص ٩٩) القصة المقدمة للأطفال بصورة أكثر تحديداً، فهي كتاب يؤلف لتزويد الطفل بالخبرات غير المباشرة لتحقيق السعادة والمتعة والتسلية لدى الطفل، وتقوم القصة على الحكاية، والأحداث، والعقدة، والحل، والشخص، والزمان والمكان، والهدف المنوط بها.

ونلاحظ أنه جعل القصة تحقق السعادة، والمتعة، والتسلية؛ فهي تؤلف خصيصاً للأطفال، ولابد - من وجهة نظره - أن تحقق هذه الأهداف، وهذا يتطلب من كاتب القصة أن يدرك خصائص النمو، والحاجات، والميول التي تتلاءم مع المرحلة العمرية التي تؤلف لها القصة.

ويرى الجاجي (١٩٩٨م، ص ١١٨) أن القصة فن جميل يمكنه تحقيق أهدافه النبيلة بطريق غير مباشرة، حين يُقدّم من خلال الأحداث والمواقف والشخصيات

معظم قيمه، ويحقق معظم أهدافه، فيُسهم في بناء شخصية الطفل دون أن يحرمه المتعة، أو يتحول بها إلى مجموعة من المعلومات والمواظظ والنصائح. فالقصة - من وجهة نظره - لا بد أن تُسهم في بناء شخصية الطفل مع وجود المتعة. وبالإجمال يمكن أن نخلص ممَّا سبق إلى أنَّ قصص الأطفال لَوْنٌ أدبي يُكتب لتحقيق أهداف سامية، يُقدَّم بأسلوب لُغوي ممتع يتناسب مع المرحلة العمرية، يلتزم الكاتب فيه بمعايير شرعية واجتماعية وفنية وقيمية.

### أهمية القصة في رياض الأطفال :

للْقِصَّة في روضة الأطفال أهمية تربوية وأخلاقية؛ إضافة إلى تنمية الثروة اللغوية وتنمية الحس الجمالي؛ فهي تعرض أمام الطفل مشاهد، وخبرات، ومهارات يتعلم منها أنماطاً للسلوك، ويستطيع أن يميز بين الخير والشر، ويجد فيها القدوة الصالحة التي عليه أن يحتذيها. ولعله لا يوجد من يقلل من أهمية القصة ودورها التربوي؛ إلا أنَّ من تحدَّث عن أهميتها ينطلق من الزاوية التي تهتمه أو تتناول اهتماماته، فيرى الشنطي (٥١٤٢٤، ص ٢٨١) أنَّ القصة في أدب الأطفال ترتبط بمسألة بالغة الأهمية من الناحية النفسية، وهي إعادة التوازن النفسي، وسبر أغوار الذات، والتعرف على ملامحها، وهي ترتبط باللعب من حيث كونها تشخيص حركي لأنماط من السلوك الإنساني يجذب اهتمام الطفل؛ ولأنَّها تشكِّل عالماً جديداً غير موجود بالفعل في حياة الطفل؛ فهي تمثل بالنسبة له ما يشبه الحلم، وهي تمدُّه بألوان من المعرفة الجذابة التي من شأنها أن تروح عنه، وتمسُّ وجدانه الخاص حين تعرض لأنماط من العواطف ونماذج من المشاعر الإنسانية.

وهناك من ينظر إلى أهمية القصة في رياض الأطفال كونها تُسهم في بناء شخصية الطفل ومساعدة الأسرة في التربية، فتكمن أهميتها في مساعدتها - بكلِّ ما فيها من أحداث وأشخاص - على تقريب المفاهيم المجردة التي تهتم بالتربية، كما أنَّها تنمِّي شخصية الطفل، عن طريق مساعدة الأسرة في التربية بصورة

واعية مدروسة تُسهم في تشكّل شخصيته تشكّلاً صحيحاً سليماً، وتعمل عن طريق أسلحتها المشوّقة الفعّالة على معالجة ما قد يقع فيه البيت من أخطاء، فهي من أنجع الوسائل في ربط الطفل بماضيه وموروثاته، وتكوين شخصيته الإنسانية عن طريق عرض التاريخ والقيم بالصورة المشوّقة المناسبة، ممّا يمكنه من استيعابها؛ فيرتبط بدينه، ووطنه، وأمته، ويتعرف على مآثرها، وأمجادها، وأبطالها (الظهار ١٤٢٤هـ، ص ١٥٢).

أمّا المختصون في النّمّ اللّغوي للأطفال فيرون أهمّيّتها كونها تعمل على تنمية ثروة الطّفل اللّغوية، وتساعد على نموّه اللّغوي بما تتضمنه من مفردات جديدة، وعبارات جيدة قد يحفظ بعضها إلى جانب تقويم أسلوبه، فيرى أحمد (٢٠٠٤م، ص ١١٦) أنّ أهمّيّة قراءة القصص تكمن في دورها البارز في تنمية اللّغة الشّفوية والكتّابية للأطفال، وأنّ الهدف من عرض الكتب القصصية تنمية لغة الإرسال والاستقبال لدى الأطفال من خلال الأدب الروائي.

ويذهب فطامي (٢٠٠٩م، ص ٧٤) إلى تحديد أهمّيّة القصّة بصورة أكثر دقّة، حيث يتناول القصّة في المدرسة والرّوضة والصّف الدراسي، فيرى أهمّيّة كبيرة في قراءة القصص على الأطفال، تكمن في كونها تساعد على تنمية تقدير اللغة، وتذوق الجوانب الجمالية، وأنّها تقدّم الكلمات للأطفال ضمن سياق؛ ممّا يساعدهم على فهم الكلمات غير المألوفة، وتوسعة قاموسهم اللّغوي من المفردات والصيغ البلاغية، وتساعدهم على تنمية مهارات الحديث، وتنمية مهارات الاستماع، وتنمية مهارات الكتابة عندما يتشجع الأطفال على قراءة القصّة وكتابتها.

يتضح ممّا سبق الأهمّيّة الكبيرة للقصّة في تربية الطّفل وأنّ هذه الأهمّيّة لا يمكن أن تنحصر في جانب معين؛ فهي تسهم في بناء الثروة اللّغوية للطفل في مرحلة الرّوضة، وتسهم في بناء شخصيته، وتسهم في إمداده بالقيم، وتسهم في ارتباطه بدينه، ووطنه، وأمته، وتسهم في تسليته وإمتاعه وإدخال السرور على قلبه.

ويتناول الباحثون التربويون والمختصون في القراءة أهدافاً متعددة لقراءة القصص على الأطفال في رياض الأطفال؛ فتشير فتاوي (٢٠٠٩م، ص ٥٤) إلى أنَّ هناك العديد من الأهداف التي تسعى إليها قصص الأطفال كإكساب الطفل فن الحياة، ومساعدة الطفل على النمو الاجتماعي، وإمتاع الطفل وإسعاده، وتنمية حب القراءة لديه، وتنمية ثروته اللغوية، وتنمية ذوقه الفني، والسمو بوجدانه وعواطفه، وتنمية خياله ومساعدته على الابتكار. ويذهب الشيخ (١٤١٧هـ، ص ١١٤) إلى أنَّ الهدف من قراءة القصّة على الطفل يتحدد في تنمية لغة الطفل سماعاً، وتحدثاً، وقراءةً، وكتابةً، وزيادة ثروته اللغوية، وتزويده بالمعلومات العامة والحقائق المختلفة عن المجتمع الذي يعيش فيه، وعن العالم من حوله، وتزويده بالقيم والفضائل، وتغفيره من الرذائل والصفات المذمومة، وتعوّده احترام العادات، والتقاليد، والأعراف التي تسود المجتمع، كما في القصص الاجتماعية، وتدعيم عقيدته، وإعطائه فكرة واضحة عن الدين والوحدانية، وربطه بالقرآن الكريم والسنة الشريفة، كما في القصص الديني وغيرها، وغرس حب الوطن في نفوس الأطفال والمحافظة على المرافق العامة للدولة والولاء لها. وتدريب الأطفال على التذكر، وتركيز الانتباه، والتخيل، والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم، وتنمية التذوق الأدبي لديهم بتقديم المعاني، والأخيلة، والأساليب الأدبية الجميلة، والكشف عن الموهوبين منهم.

ويمكن القول إنَّ أغلب من كتب عن أهداف القصّة يميلون إلى التعميم، ويذكرون أهدافاً عامة، ويهملون كاتب القصّة (المؤلف)، فما الهدف الذي يريد أن يحققه الكاتب من كتابة القصّة؟ أي أنَّ هناك هدفاً رئيساً تدرج تحته أهداف فرعية متعددة؛ فقد يكون الهدف من القصّة تنمية قيمة من القيم كالصدق، وستندرج عدة أهداف ضمن هذا الهدف كالمتعة، وزيادة الثروة اللغوية؛ فقد يقصد المربي من قراءته للقصّة النمو اللغوي، إلّا أنَّه سيحصل على فوائد متعددة متنوعة حسب مضمون القصّة التي تتم قراءتها على الطفل.

وتعدُّ القصص في مرحلة رياض الأطفال وسيلةً رئيسةً لإكساب الأطفال مفاهيم وقيمًا إيجابية، وما لم يكن هذا الهدف حاضرًا في ذهن المؤلف فقد تتحوَّل القصة إلى أداة سلبية لتعزيز قيم غير مرغوبة؛ فقد تورد القصة اللص بصورة الرجل القوي، الذكي، الحاذق الشجاع الذي يحسن استغلال الفرص من غير قصد من المؤلف؛ فيعجب الطفل بهذه الشخصية، فهذه القصة رسّخت مفاهيم سلبية لدى الطفل دون إدراك من المؤلف.

ويؤكد شحاتة (١٤١٢هـ، ص ٦٨) ضرورة تضمين القصص القيم الإيجابية؛ فلكي تكون القصة وسيلة ناجحة للتربية لابد أن تشكّل القيم التربوية ركنًا رئيسًا فيها؛ فهي بمثابة الهدف الواضح المرغوب فيه، لذلك وجب علينا أن نقدّم دائمًا للأطفال القصص التي تعمّق قيم الحياة الإيجابية، وتثير الاهتمام بالعلم والفن، ومن الضروري أن يكون المؤلف على وعي باتجاهات العصر الذي يكتب لأبنائه، وما فيه من قيم، ومدى مناسبة هذه القيم للمجتمع.

ومن الضروري عرض هذه القيم بصورة غير مباشرة وغير صريحة، وهذا يدعم تمثيلها من قبل الأطفال، وانسجامها مع الحبكة القصصية. وأن تتناسب القيم المعروضة مع أعمار الأطفال، وأن تقدّم بأسلوب شائق يساعد على تمثيلها واكتسابها.

ولا تتوقف ثمرات قراءة القصص على جانب اللغة ومشكلاتها، أو تسليّة الأطفال وإمتاعهم؛ بل استخدمت قراءة القصص كمواد علاجية مساعدة في الطب البدني والطب النفسي ما يُسمّى فن (البيليوتيرابيا)، وهو محاولة علاج عيوب الشخصية، أو مساعدة الأطفال على أن يحلّوا مشاكلهم الشخصية والنفسية من خلال مقترحات أو توصيات بقراءة قصص محدّدة من جانب أمين المكتبة، أو المدرس، أو الموجه النفسي (الحصري، ٢٠٠٩م، ص ١٩).

وقد كشفت دراسة علمية أنَّ لقراءة القصص على الأطفال مردودات ذات أبعاد إيجابية عديدة، يمكن أن تساعد على تحسين الوضع الصحي والسلوك الشخصي بشكل فعال مع ملاحظة أنَّ فن (البليوثيرابيا) لا يبنى على تشخيص إكلينيكي، ولكن على الفطنة، والبصيرة، والشفافية، والتجربة الذاتية من جانب أمين المكتبة، أو الأخصائي الاجتماعي، أو النفسي (عبد العاطي، ٢٠٠٩م).

### أنواع قصص الأطفال:

يختلف المختصون كثيراً عند حديثهم عن أنواع قصص الأطفال، وهذا الاختلاف مرده إلى الزاوية التي ينظر منها المتحدث، وينطلق منها، فالقصة لها أنواع بالنظر إلى حجمها، ولها أنواع بالنظر إلى البناء الفني لها، ولها أنواع بالنظر إلى المستفيد منها، أو الفئة العمرية التي توجه لها القصة. فأنواع القصص من حيث الحجم تتناول الرواية: وهي أكبر القصص حجماً، وتتعدد فيها الشخصيات، والبطولات، والعقد، ثمَّ القصة القصيرة، وهي تلي الرواية في الحجم، ثمَّ الأقصوصة، وهي الأصغر حجماً، والأقل تعقيداً، وفي الغالب تحوي شخصية واحدة.

ويمكن القول إنَّ ما يُكتب ويقدم للأطفال يدخل في نطاق الأقصوصة وليس القصة، هذا من حيث الحجم؛ لأنَّ الغالب على ما يقدم للأطفال صفحات معدودة، بل إنَّ بعضها لا تزيد الكلمات في الصفحة الواحدة عن خمس كلمات أو أقل. ناهيك عن القصص المصورة التي تقتصر فقط على عرض الصور.

وعندما نتجاوز أنواع القصة من حيث الحجم إلى المضمون؛ فإنَّنا نلاحظ تبايناً بين من كتب في قصص الأطفال، بل لا يكاد يتفق اثنان ممن ألف في أدب الأطفال على أنواع هذه القصص، وقد يرجع جزء من هذا التنوع إلى اختلاف في التسمية فقط، فيذكر بعضهم القصص المسلية، ويسمونها آخر الفكاهية، وآخر الممتعة. وقد حصر الشيخ (١٤١٧هـ) أنواع القصص في ثمانية: القصة الفكاهية، القصة الدينية، القصة الاجتماعية، القصة الشعبية، القصة التاريخية، القصص العلمية

والخيال العلمي، قَصَص المغامرات والبطولة والألغاز، قَصَص الحيوان والطير والطبيعة.

في حين يذهب الكيلاني (١٤٠٦هـ) إلى أنَّ أنواع القصة تتضمن: الأسطورة، والخرافة، وقَصَص السحر، والقصة الواقعية، والقصة الشعبية، والقصة التهذيبية، وقَصَص الجن والأشباح، وقَصَص البطولات، وقَصَص المغامرات، والقَصَص البوليسية، وقَصَص الحيوان والجماد، ويرى الباحث ضرورة الحذر من بعض القصص خصوصاً ما يتعلق بالخرافة، والسحر، والمغامرات، والأشباح؛ حيث نلاحظ أنَّ بعضاً من مؤلفي القصص لا يدركون ما تبنيه هذه الأنواع من قيم واتجاهات وميول؛ بل قد تسهم بعض هذه الأنواع في تشكيل شخصية عدائية متسلطة أو شخصية انطوائية متشككة، وبعضها قد يتسبب في جعل الطفل منصرفاً عن الروضة غير مقبل عليها بسبب هذه القصص التي تقدّم الرعب والخوف والتسلط.

وتأتي القصص الدينية في مقدمة هذه الأنواع، وهي تتناول الموضوعات الدينية من عبادات، وعقائد، ومعاملات، وسير الأنبياء والصالحين، وقَصَص القرآن، ويدخل فيها سيرة النبي - ﷺ - وغزواته، وقَصَص الصحابة والتابعين. ويهدف هذا النوع إلى تنمية القيم الدينية والاتجاهات الإيجابية لدى الأطفال (أحمد، ٢٠٠٤م، ص ٦٥). ومع وجود كم كبير من هذا النوع في المكتبات، إلا أنه يتسم في الغالب بالركاكة والضعف في صياغته الأسلوبية؛ وقد يُردُّ هذا إلى أنَّ من يكتب في هذا النوع ينقصهم الكتابة الأدبية ومهارة الكتابة القصصية للأطفال تحديداً.

وهناك القصص التاريخية التي تتخذ من أحداث التاريخ أساساً لها، فتعرض الأحداث التاريخية بأسلوب شائق يساعد على تقبلها. وترى قناوي (٢٠٠٩م، ص ٢٠٠) أنَّ قصص التاريخ من القصص المهمة في تربية النشء؛ لذلك يلتزم المؤلفون لهذه القصص الأساليب المناسبة التي يألّفها الأطفال للإقبال عليها، مع

ضرورة استناد القصة التاريخية إلى نواة تاريخية حقيقية، وأن تكون المعلومات المقدمة للأطفال في القصة زاخرة بوصف مسهب، ودقيق، وملون، وأن يكون الأسلوب اللغوي حياً، وجذاباً، ومشوقاً.

ومنها أيضاً القصص الخيالية (Stories Fantasy)، وهي نوع من القصص يُعزى إلى عصور سابقة يدور حول الحيوانات، أو الطيور، بهدف إلى تنمية الخيال لدى الطفل. ويشير عيسى (٢٠٠٦م، ص ٢٨٨) إلى أن هذا اللون من القصص يعتمد على استثارة ملكة الخيال عند الأطفال فيخلق بخيالهم في أجواء خيالية، وينطلق بهم في فضاءات واسعة تتجاوز الواقع وتخرق حدود المنطق، وهو يختلف عن قصص الخيال العلمي المدروس أو المنظم الذي يسعى إلى توجيه خيال الأطفال توجيهاً صحيحاً، كما يهدف إلى تقديم المعلومات العلمية في سياق قصصي خيالي، وربط الأطفال بالمخترعات الحديثة، وحفزهم على الابتكار والإبداع.

ومن الأنواع المناسبة لمرحلة رياض الأطفال القصص الواقعية (Realistic fiction)، وهو نوع من القصص يعتمد على الموضوعات المستمدة من الحياة الواقعية، وهي في الغالب تتناول مشكلاتهم، وتصور أسرهم وأصدقائهم، فهي تصور الحياة كما هي في الغالب، ولذا يعد هذا النوع من الأنواع القصصية المهمة إذ يربط الطفل بواقعه، ومجتمعه، وعاداته، وقيمه، ومبادئه. وقد أشار الظاهر (١٤٢٤ ص ١٢٥) إلى أن الأطفال في بداية هذه المرحلة يتجهون للتحرر من التوهم، ويزداد اتصالهم بالمجتمع الواقعي، وتقوى رغبتهم في استطلاع الحياة الحقيقية المحيطة بهم، وتقوى القدرة اللغوية لديهم إلى حد الاعتماد عليها أساساً في الفهم.

ومن القصص التي تتلاءم مع هذه المرحلة قصص المغامرة (Adventure stories)، وهو نوع من القصص يعتمد على الشجاعة وروح المغامرة، وأبطالها في العادة ممن يساعدون رجال الشرطة أو ينتصرون للمظلومين والمقهورين، ويرى أحمد (٢٠٠٤م، ص ٩٧) أنها تنطوي على القوة، والشجاعة، والمجازفة، والذكاء



الحاد، ومنه ما هو واقعي يحكي عن بطولة شعب، أو جماعة، أو أفراد، أو فرد في مواجهة خطر من الأخطار، أو القَصَص البوليسية التي يؤدي فيها رجال الشرطة أدوار الشجاعة من أجل أداء مهامهم من ملاحقته المجرمين والقبض على اللصوص.

ومن أنواع القَصَص أيضًا القَصَص العلمية (scientific stories)، وهي القَصَص التي يحرص مؤلفوها على تنمية الخيال العلمي، وتدور حول الكشوفات العلمية، والاختراعات، والتنبؤ بما يمكن أن يصل إليه الإنسان في المستقبل كثمرة لتقدم العلم والاختراع، إضافة لتصوير الإنسان الآلي، وقدراته الهائلة، وينفرد هذا اللون من الأدب في كونه يُخضع الخيال الأدبي لمنطق العلم، فيعبر عن العلم بالصورة الذهنية الحسية الزاهية التي تتصف بالأناقة والجمال الفني، فإن أدب قَصَص الخيال العلمي في جوهره علم مضمخ بالخيال الأدبي، وهو أدب مطرز بمعطيات العلم النظرية والتكنولوجية الذي يعبر عن هذا التقدم المذهل الذي نشاهد آثاره فيجمع فروع المعرفة (الجاجي، ١٩٩٨م، ص ١٤٠).

وأما قَصَص الحيوان (Animal Stories) فهي من أكثر قَصَص الأطفال شيوعًا وانتشارًا وهي من أكثر الأنواع السابقة مناسبة لأطفال الروضة، وهي متنوعة، فمنها قَصَص البطولة والمغامرات، ومنها الحكايات الشعبية، ويرى أحمد (٢٠٠٤م، ص ٩٥) أن هذا النوع من القَصَص من أقدم الأنواع وجودًا، وليس هناك جنس أدبي يفوقه في عالميته وذيوعه، وقد أفاد الإنسان إفادة عظيمة من صفات الحيوان وسلوكياته، وقد اتخذ من صفات الحيوان وسلوكياته قَصَصًا تحكى ليقرب إلى عقل الإنسان وقلبه، بعض القيم والآداب مثل: الشجاعة، والوفاء، والكرم، وغيره. وقد استخدم القرآن هذا النوع من القَصَص كما في قصص هدهد سليمان، والغراب، والنمل، والنحل.

ومع كثرة ما كتب في مجال القصة من دراسات وأبحاث إلا أنه لا توجد دراسة علمية - على حد علم الكاتب - تتناول القصص التي يفضلها أطفال الروضة ويميلون إليها من هذه الأنواع القصصية.

وينبغي التأكيد على ضرورة الحذر الشديد من بعض القصص، خاصة ما يتعلق بالخرافة، والسحر، والمغامرات، والشعوذة، فبعض من يكتبون للأطفال لا يهتمون كثيراً بالمسائل التي تخالف العقيدة الصحيحة والقيم الاجتماعية. مع ضرورة أن تحرص المعلمة على القصص التي تثير التفاؤل، والسعادة، والبهجة، والحب، والفرح، والأمل، والمساواة، وتقدير الآخرين، والحفاظ على الوطن ومكتسباته وحمايته وحفظه وتقدير ولاة أمره. كما عليها أن تبتعد عن القصص التي تثير الرعب، والخوف، واليأس، وتزرع الشك في الآخرين.

ومع وجود كم لا بأس به من قصص الأطفال إلا أن كثيراً من هذه القصص لا تتوافر فيها المقومات الفنية الصحيحة، نظراً لأن الكتابة للأطفال عملية معقدة لا يحسنها إلا نخبة ممن لديهم الخبرة، والممارسة، والإلمام بمتطلبات الطفولة، إضافة إلى أن بعض من يمارسون هذا الضرب من الكتابة ليسوا على درجة عالية من الكفاءة الأدبية والتربوية، مما ينعكس سلباً على البناء الفني لهذه القصص، أما المضمون، فنلاحظ تشابهاً كبيراً بين معظم هذه القصص في أفكارها التي غالباً ما تتصف بالسذاجة، والضحالة، والانفصال عن واقع الأطفال الحقيقي، ومشكلاتهم المعاصرة، وعدم توافقها مع المراحل العمرية المختلفة للأطفال؛ مما يفقدها المصداقية والتواصل (عيسى ٢٠٠٧م، ص ٢٨٢).

ويرجع ضعف مؤلفي القصص للأطفال إلى ضعف تأهيلهم لهذا النوع من الكتابة المتخصصة، التي تحتاج إلى رغبة داخلية، وإلمام بحاجات الأطفال وميولهم ومشكلاتهم، وإلمام بالأسس والمبادئ العامة والضوابط المتعلقة بالكتابة للأطفال، التي يلزم على من يتوجه للطفل مثقفاً أو مرفهاً أن يلتزم بها، ويراعيها؛ ليكون

توجهه ناجحاً، وفعالاً، ومؤثراً، منها: ضرورة مراعاة خصائص الأطفال ومرحلة نموهم اللغوي، والعقلي، والاجتماعي، والانفعالي، وحاجاتهم، وميولهم عند مختلف المراحل والأعمار، وضرورة الحرص على إمتاع الطفل وإسعاده وإدخال البهجة على قلبه، وتعليمه، وتثقيفه كلما أمكن، والبعد عن الوعظ المباشر، وضرورة الحرص على أن يكون للطفل دور فاعل، وضرورة مراعاة الجوانب الشكلية والجمالية عند إعداد المواد الأدبية للأطفال، بحيث تقدم لهم الألوان الجذابة الجميلة، والأصوات المبهجة الراقية التي تساعد على تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى الأطفال (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، ١٤٢١هـ، ص ٢١).

### **مطالب قراءة القصص على أطفال الروضة :**

قراءة القصص على الأطفال ليست عملية نطق للحروف فقط؛ بل أثبتت الأبحاث والدراسات أنها تتضمن العديد من المهارات المترابطة والمتشابكة التي لا يمكن أن ينفك بعضها عن بعض فالقراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، كما أنها تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية والمعاني، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة؛ فمهارات القراءة يرتبط بعضها ببعض، ويعتمد بعضها على بعض، وعندما نتعامل مع مهارة ما من مهارات القراءة على انفراد يكون ذلك بقصد التحليل لهذه المهارة فقط (عليان ١٤٢١هـ، ص ٤١).

ويعدُّ ركن القراءة في غرفة صف روضة الأطفال أول ما يقابل الطفل في حياته الثقافية، ولهذا الركن دور رئيس في تنمية الاتجاه الإيجابي للقراءة، وتزويد الأطفال بقدر كافٍ من القصص المناسبة لأعمارهم، وميولهم، واتجاهاتهم؛ ومع الإيمان بأهمية ركن القراءة في غرفة صف الروضة، إلا أن واقع هذا الركن في رياض الأطفال في كثير منها لا يتناسب مع أهميته، ولذا تبرز الحاجة إلى تبني معايير علمية وتحديد مطالب رئيسة تسهم في تزويد رياض الأطفال -وبشكل

دوري- بالقصص المناسبة والحديثة، وتساعد في الحكم على جودة تلك القصص، ومدى مناسبتها لحاجات الأطفال الاجتماعية والنفسية والعقلية، إضافة إلى تدريب المعلمات على مطالب اختيار القصص المناسبة ومهارات قراءتها.

وتتطلب قراءة القصص على أطفال الروضة مهارات متعددة؛ فهي ليست عملية أخذ قصة من درج المكتبة وقراءتها على الأطفال؛ لأن هذا العمل ينعكس سلباً على الأطفال، وبدلاً من أن تحقق قراءة القصص أهدافاً إيجابية؛ قد ينتج عنها اتجاهات سلبية بسبب قلة خبرة المعلمة بأصول ومطالب قراءة القصص على الأطفال.

ومن المناسب أن تقوم معلمة الروضة «بإشعار الآباء ببدء برنامج القراءة للأطفال داخل الروضة، وتزويدهم بالمطويات المناسبة التي تعينهم على أداء دورهم القرائي تجاه أبنائهم، وإشعارهم بالقصص التي يحبها أبنائهم، وتزويدهم بالمكتبات التي يتوفر فيها قصص جيدة للأطفال، وتسهيل استعارة الأطفال للقصص المناسبة من مكتبة الروضة» (النصار، ١٤٢٤هـ، ص ٤٢).

ومن أجل أن تكون عملية قراءة القصص على الأطفال عملية هادفة محققة لأغراضها؛ لا بد من توافر أربعة مطالب رئيسة، هي: مطالب اختيار القصة، ومطالب قبل قراءة القصة، ومطالب أثناء القراءة، ومطالب بعد القراءة. وسوف يتم تناول هذه المطالب بشيء من التفصيل:

#### أولاً: مطالب اختيار القصص:

أول مطلب تقوم به المعلمة الراغبة في قراءة القصة على أطفالها إيجاد القصة المناسبة، وهذا يتطلب من المعلمة أن تكون ملمةً بمعايير القصة الجيدة، وأن تكون على تواصل مع مكتبة الروضة وأمينتها، وأن تكون على تواصل مع المكتبات التجارية والمكتبات العامة، ولا نهمل المواقع الإلكترونية المتخصصة للأطفال، حيث

تتضمن قصصاً متنوعة يمكن أن تختار منها ما يحقق أهدافها. وهنا نشير إلى أنَّ المعلمة الناجحة هي التي يكون لديها بنك من القصص في مكتبتها داخل الروضة أو في المنزل، تقوم بتصنيفها على حسب مستويات الأطفال العمرية، وحسب موضوعاتها، وهذا ييسر لها الرجوع إليها والاستفادة منها.

وقد تناول المختصون معايير الحكم على قصص الأطفال، فأوردوا الظاهر (١٤٢٤هـ، ص ١٥٧) في حديثه عن البناء الفني للقصّة والحكم على نجاح القصّة من خلال مواصفات «لفكرة القصّة، ولحبكتها، وعناصر التشويق، والصراع، والنهاية، ومعايير خاصة بالشخصيات، ومعايير خاصة بالأسلوب، ومعايير خاصة بالبيئة الزمانية والمكانية».

كما أورد قنلاوي (٢٠٠٩م، ص ٦٢) شروط القصّة، إذ أشار إلى شروط متعلّقة بالحبكة، وهي: أن ترتبط الأحداث والشخصيات ارتباطاً مقنعاً يجعل من مجموعها وحدة ذات دلالة، وأن تضم القصّة بعض الشواهد، وأن تكون الأحداث المؤدية إلى حل العقدة مختارة بعناية ومقنعة ومتلائمة مع المضمون، وألا تتضمن كثيراً من العقد أو ما يسمّى بالحبكات أو الأحداث المتشابكة أو المعقدة، وأن تكون الحبكة مشوقة جذابة تتضمن أحداثاً مؤثرة.

ومن المطالب التي يحسن بالمعلمة أن تلم بها عند اختيارها للقصّة ما أورده كل من: (المشرف، ٢٠٠٤م)، و(شحاته، ١٤١٢هـ)، و(المجيد، ١٤٢٥هـ)، و(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، ١٤٣١هـ)، ومنها:

#### أ. موضوع القصّة:

- وضوح الموضوع.
- مناسبته للمرحلة العمرية.
- مناسبة العنوان لمضمون القصّة. وهذا يتطلب الإلمام بأنواع القصص وبالأكثر مناسبة منها لأطفالها.

### ب . فكرة القصة :

- جاذبية الفكرة.
- مدى جِدَّتْها.
- تناولها للقيم.
- تناسبها مع المستوى العقلي للأطفال، ومع خصائصهم النفسية، والاجتماعية، والعقلية، واللغوية.
- خلوها من الأفكار المعقدة، ومن الأفكار المفجعة المزعجة المؤلمة.

### ج . حبكة القصة :

- تتدرج من البسيط إلى المركب.
- تجذب الأطفال.
- ترابط أحداث الحبكة.
- الوضوح وسهولة التعرف عليها.
- التركيز على الأهداف العامة والبعد عن التفاصيل. وعادة ما تبدأ القصة ببداية موجزة ثم تتابع الأحداث وتتمو لتصل إلى العقدة ثم الحل.
- من المهم جداً أن تكون النهاية سعيدة مبهجة مفرحة للطفل؛ فهذه النهايات المفرحة تسهم في بناء شخصية متفائلة مقبلة على الحياة قادرة على حل المشكلات.

### د . شخصيات القصة :

- تكون مألوفة للأطفال.
- يتم تصويرها بشكل دقيق.
- يكون عددها مناسباً.
- وضوح أدوار الشخصيات. وما يجب على الكاتب التنبه له البعد عن المثالية الزائفة والزائدة في رسم هذه الشخصيات.

- أن تكون الشخصيات خيرة، والبعد عن الشخصيات الشريرة العدوانية.

#### هـ. بيئة القصة :

- تكون البيئة الزمانية والمكانية في القصة بارزة وواضحة.
- تتناسب البيئة مع شخصيات القصة.
- عرض الزمان والمكان بصورة مناسبة.
- ترتبط بالبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الأطفال.

#### و. أسلوب القصة :

- استخدام الجمل البسيطة لا المركبة.
- تقديم كلمات جديدة.
- مراعاة التناسب في التباعد بين ركني الجملة.
- مناسبة الاستطراد في العرض.
- مناسبة الجمل الاعتراضية.
- مناسبة الألفاظ للعمر اللغوي للأطفال.

#### ز. السرد والحوار :

- يتم السرد على لسان شخصيات القصة وليس على لسان المؤلف.
- مناسبة طول الحوار بين شخصيات القصة،
- يكون الحوار بشكل منظم.
- وضوح الحوار وعدم تعقيده بصورة ترهق الأطفال.
- ويحسن أن يتصف السرد بالآتي: مراعاة إمكانات الطفل اللغوية، واختيار الألفاظ ذات الدلالة الحسية والبعد عن الألفاظ المجردة، اختيار الجمل القصيرة المتناسبة، والابتعاد عن الاستعارات والكنايات، والابتعاد عن الألفاظ الأجنبية والعامية.

### ح. نهاية القصة :

ينبغي أن يستمع الطفل إلى نهاية سارة، سعيدة، مبهجة، مريحة، لا تؤدي مشاعره وأحاسيسه بنهاية مؤلمة أو غير سارة.

### ط. إخراج القصة :

- مناسبة عدد الصفحات لعمر الأطفال.
- جودة الورق.
- جاذبية الغلاف.
- توظيف الألوان بشكل مناسب.
- تناسب بنط الكتابة مع مستوى الأطفال.
- عدم طغيان الصور على الكلمات.
- مراعاة الضبط بالشكل.
- مناسبة الصور داخل القصة.
- البعد عن الصور المركبة المعقدة.
- مراعاة المسافة بين السطور.
- وجود ترابط بين النص والصور.

### ب. مطالب قبل قراءة القصة :

قبل قراءة القصة لابد أن تتدرب المعلمة على قص القصة بشكل ممتع، بحيث يشد انتباه الأطفال، ويفضل أن تستفيد المعلمة من المرأة أو من معلّّات أخريات تقرأ عليهن القصة، أو تقرأ القصة أمام زوجها وأطفالها، ويورد قطاعي توجيهات للمعلمين الراغبين قراءة القصص على أطفالهم (٢٠٠٩م، ص٢٦٦)، هي:

- اقرأ القصة مرات عدة من أجل المتعة في البداية ثم بتركيز أكثر.
- اعزل نفسك عن الأطفال وجرس الهاتف.



- تحرك وتحدث بصوت عال وأنت تقرأ القصة.
  - افعل كل ما تشعر أنك تريد فعله.
  - ضع خطوطاً تحت العبارات أو الكلمات التي تبدو صعبة أو غامضة لدى الأطفال.
  - حلّ بناء القصة الأساسي.
  - حلّ مواطن الجاذبية في القصة.
  - عدّل ما يحتاج إلى تعديل.
  - اقرأ القصة على أفراد أسرتك تدرب على قراءتها.
- ومن أجل أن تحقق قراءة القصة أهدافها يجدر بالمعلمة تحقيق عدد من المطالب أوردها كل من: (المجيدل، ٥١٤٢٥، ص ٩٨)، و(قطامي، ٢٠٠٩م، ص ٢٣٥)، و(أحمد ٢٠٠٩م، ص ١١٢)، و(النصار، ١٤٣٣هـ)، و(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، ١٤٣١هـ)، ومن أهم تلك المطالب:
- تهيئة المكان المناسب، فهل ستقرأ المعلمة القصة داخل الصف أو في مكان آخر (مكتبة الروضة حديقة الروضة ساحة اللعب)، ويفضّل أن تنوع المعلمة بين أمكنة القراءة (الفصل، المكتبة، الحديقة، الساحة) فتتّوَع الأمكنة ومناسبتها تسهم في تحسين دافعية الطّفل للاستماع للقراءة والاستمتاع بها، ويفضّل أن يتناسب مكان قراءة القصة مع مضمونها فإن كانت القصة تتناول الحيوانات فمن المناسب جداً أن تكون في حديقة الروضة مع ضرورة أن يتناسب الجو من حيث درجة الحرارة أو البرودة للأطفال.
  - يفضّل أن يجلس الأطفال على شكل حرف U، وأن تكون المعلمة أعلى من الأطفال قليلاً، بحيث يتمكن جميع الأطفال من مشاهدتها، وأن تجلس أمام الأطفال بحيث تجذب انتباه الجميع، كي يرى الجميع كامل جسم

المعلمة وهي تقرأ القصة، وقد يكون من المناسب أن يجلس الأطفال على الأرض بعد وضع فرشاة مناسبة.

- تختار المعلمة الوقت المناسب لقراءة القصة، يوم القراءة، الحصة التي تتم فيها القراءة، فليس من الجيد أن تقرأ المعلمة القصص في نهاية اليوم فهذا لن يمكن المعلمة من التفاعل مع القراءة بشكل جيد، فهي مرهقة متعبة قد استنفدت كامل قدرتها، كما أن الأطفال استنفدوا طاقتهم ونشاطهم وحيوتهم، مما يؤثر في تركيزهم ومتابعتهم واستمتاعهم.
- تتأكد المعلمة من أن إضاءة المكان جيدة، ومن مناسبة درجة الحرارة والبرودة، فجلوس الأطفال في مكان تكون درجة الحرارة أو البرودة فيه مرتفعة يقلل من تركيزهم وانتباههم، بل لابد أن تتأكد المعلمة من مناسبة ما يجلس عليه الأطفال من فرش أو حصير فراحة الطفل ضرورية لمتابعته واستمتاعه.
- تعد المعلمة الأدوات المساندة لقراءة القصة (أشكال، رسوم، صور، دمي) وهذا سيسهم في متابعة الأطفال كما سيسهم في إثرائهم. وقد يكون من المناسب أن تعرض المعلمة مقطعاً مرثياً أو مسموعاً، خاصة إذا كانت القصة تتناول الغابة وما يجري فيها.
- تقل المعلمة المشتات الخارجية؛ فالمعلمة عندما تقرأ القصة وأصوات الأطفال من خارج الفصل تصلهم بوضوح يضعف من تركيز الأطفال ومتابعتهم للقصة. كذلك عند دخول مراقبة أو زائرة إلى غرفة الصف، وقد يكون من المناسب وضع لافتة على باب الصف تشير إلى الهدوء وتطلب عدم الدخول إلى غرفة الصف.
- تعطي المعلمة تعليمات عن ضرورة الانتباه، والتركيز، وحسن الاستماع، وعدم الانشغال، ويفضل أن تكون هذه التعليمات معلقة داخل غرفة

الصّف أو المكان الذي تتمُّ فيه قراءة القصّة فتطلب من الأطفال إدخال جميع المحتويات التي أمامهم داخل الدرج كما تطرح عليهم السؤال عن رغبة أحد منهم الذهاب إلى دورة المياه قبل البدء في قراءة القصّة.

- تقدّم المعلمة بعض المعلومات عن القصّة تتناول المؤلّف، والناشر، وتاريخ النشر، والرسام وعدد الصّفحات، وهذه المعلومات تفيد الأطفال، فنقول لأطفالها هذه قصة وعنوانها كذا، وقد ألفها فلان، وهذه الصور رسمتها فلانة، وعلى المعلمة ألا تبخل على أطفالها بمثل هذه المعلومات؛ فهذه المعلومات تسهم في تكوين اتجاه إيجابي نحو القراءة.
- تناقش المعلمة مع أطفالها عنوان القصّة وصورة الغلاف، وتتيح لأطفالها التنبؤ بما في النص من خلال العنوان، وتطلب من الأطفال الحديث عن الصورة، وكلما دخلت المعلمة في التفاصيل فهو أفضل فقد يجيب الطفل أشاهد رجلاً، فتأتي إجابة أخرى أشاهد رجلاً يلبس عمامة...
- يفضل أن تحضر المعلمة معها أكثر من قصة، وتقدّمها لأطفالها، ثمّ تتيح لهم المجال لاختيار القصّة التي يرغبونها ولو من القصص القديمة التي سبق أن قرأتها عليهم فمجرد جعل الأطفال يشاركون في اختيار القصّة يعزز لديهم إبداء الرأي والتشاور ويجعلهم أكثر متابعة وانتباهاً.
- تحرص المعلمة على نقطة البداية في قراءة القصّة، فهي الجسر الذي تنقل به المعلمة أطفالها إلى عالم القصّة؛ لذا يجدر بالمعلمة اختيار البداية المناسبة قبل الانطلاق في القراءة.

### مطالب أثناء قراءة القصص:

عندما يتم اختيار القصة وتنتهي المعلمة من التدرب عليها والانسجام معها، وتتهيئ المكان المناسب للقراءة، تأتي مرحلة الشروع في القراءة، وتتطلب قراءة القصص من المعلمة أن تحقق عددًا من المطالب أشارت إليها أبحاث متعددة، مثل: (قطامي، ٢٠٠٩م، ص ٢٣٥)، و(أحمد ٢٠٠٩م، ص ١١٢)، و(المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، ١٤٣١هـ)، و(النصار، ١٤٢٤هـ، ص ٣٠)، و(طعيمة، ١٤٣٠هـ، ص ١٤٠)، ومن أهمها:

- تُظهر المعلمة لأطفالها استمتاعها بالقصة التي تقرؤها عليهم. وهذا من أهم المطالب؛ حيث يؤثر هذا على استمتاع الأطفال ومتابعتهم؛ فالأطفال يدركون بصورة غير مباشرة حماسة المعلمة ورغبتها في القراءة عليهم. وقد يرجع هذا إلى نظرة المعلمة إلى قراءة القصص واتجاهها نحو القراءة. فالاتجاه السلبي للمعلمة ينعكس على تفاعلها وحرصها واستمتاعها بالقراءة.
- تقرأ المعلمة بصوت واضح مسموع من جميع الأطفال، وليس المطلوب من المعلمة أن تقرأ بصوت عالٍ مزعج مجلجل داخل الصف، ولا بصوت خافت يصعب سماعه. كما عليها أن تجعل الأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية قريبين منها، وإن كان عدد الأطفال كبيراً فقد يكون من المناسب الاستعانة بمكبر صوت.
- تقرأ المعلمة بسرعة مناسبة تسمح للأطفال بمتابعة القصة وفهمها، وليس المطلوب البطء الممل الذي يساعد على انصراف الأطفال عن متابعة القصة. ومن الأفضل أن تقرأ جملةً جملةً لا كلمةً كلمة.
- توظف المعلمة نبرات صوتها وفقاً لمتطلبات الموقف وشخصيات القصة،

فصوت الشيخ العجوز كبير السن يختلف عن صوت الشاب الصغير. وصوت القاضي يختلف عن صوت اللص وصوت الأسد ملك الغابة يختلف عن صوت الثعلب، وهذا يؤكد أن تتدرب المعلمة على قراءة القصة وتطلب من الآخرين تقويمها.

- تتوقف المعلمة عن القراءة قليلاً تبعاً لأحداث القصة، ولا شك أن شيئاً من السكون من حين لآخر يسهم في جمع شتات انتباه الأطفال أثناء السرد، كما سيسهم في أخذ المعلمة شيئاً من الراحة، وينبغي ألا تطيل هذه الوقفات ولا تكثر المعلمة منها.

- تغيير المعلمة من تعابير وجهها وفقاً لشخصيات القصة حسب المواقف التي تمرُّ عليها؛ فموقف الفرح والابتسامة يختلف عن موقف الحزن ويختلف الخوف.

- توظف المعلمة علامات الترقيم توظيفاً سليماً في قراءتها للقصة كالوقوف عند الفاصلة والنقطة، وتوظيف علامة التعجب والاستفهام، فتُظهر على قسمات وجهها التعجب والاستغراب، كما يُظهر في نطقها الاستفهام؛ فنهاية الجملة الاستفهامية أو التعجبية تختلف عن نهاية الطلبية أو الخبرية.

- توظف المعلمة الصور والرسوم توظيفاً سليماً في قراءتها للقصة، فتعرض على أطفالها بعض الصور وبعض الرسوم، وتتيح لهم الإمساك بالقصة وتداولها بينهم إن لزم الأمر.

- تتواصل المعلمة بصرياً مع أطفالها أثناء قراءة القصة، وتحرص على تقسيم نظراتها بين الأطفال واستخدام التواصل البصري وسيلة رئيسة لجذب انتباه الأطفال، وبعض الملمات يكون بصرها مركزاً على القصة

وهذا خطأ كبير تقع فيه المعلمة سيكون له الأثر السلبي في متابعة الأطفال القصة.

- تتواصل المعلمة حركياً مع أطفالها أثناء قراءة القصة، وهذا يتطلب تحريك اليدين والرأس، بل تمثيل بعض المواقف التي تتطلب ذلك بشكل مدروس وغير مبالغ فيه تقوم من مكانها تمشي قليلاً، تضع يدها على رأس الطفل أو كتفه، كل هذا سيسهم في متابعة الأطفال للقصة.
- تتيح المعلمة لأطفالها التنبؤ بنهاية القصة، وقد تتوقف المعلمة قليلاً، وتطلب من الأطفال أن يتوقعوا نهاية للقصة، وقد تتوقف عن القراءة وتخبر أطفالها أنها ستكمل في الجلسة القادمة، فهذا سيجعل الأطفال متحمسين للوصول إلى نهاية القصة.
- تشرح المعلمة وتفسر بعض المعلومات الواردة في القصة، خاصة التي يتوقع أن تكون عائقاً دون فهم الأطفال ومتابعتهم للقصة، كأسماء الأماكن والمدن أو بعض الألفاظ الغامضة أو أسماء الشخصيات أو الكلمات الغريبة التي يصعب عليهم فهمها، ولا يمنع أن توضح ما هو غامض باللغة القريبة من لهجة الأطفال.
- تقلد الأصوات والحركات المختلفة إذا كان ذلك يساعد على إضفاء جو حقيقي على القصة، كما أن تقليد بعض الأفعال، مثل الطرق على الباب أو الكتابة يساعد على تفاعل الأطفال بصورة أفضل.

#### مطالب بعد الانتهاء من قراءة القصة :

بعد انتهاء المعلمة من قراءة القصة على الأطفال يتوقع منها أن تقدم عدداً من الأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف قراءة القصص (جابر، ١٤٢١هـ)، و(المجيد، ١٤٢٥هـ، ص ٩٩)، و(عبد الباري، ٢٠١٠م)، ومنها:

- تناقش مع أطفالها القيم المتضمنة في القصة، وفي هذه المناقشة ترسيخ للقيم الإيجابية وتعزيزها، وتنفير من القيم السلبية، ومن الأفضل أن تكون دون تكلف وبصورة غير مباشرة، وربط هذه القيم بحياة الأطفال ومشكلاتهم.
- تشجّع الأطفال على طرح أسئلة في موضوع القصة، وحول شخصياتها، وحول مكان القصة وزمانها؛ فالأطفال يدفعهم حب الاستطلاع إلى معرفة المزيد عن شخصيات القصة، وقد يطرحون أسئلة لا تتوقعها المعلمة.
- تتيح للأطفال المقارنة بين شخصيتين أو نموذجين أو رأيين في القصة، أو المقارنة بين ما سمعه في القصة وصور من واقع الحياة أو المقارنة بين تصرف خاطئ وتصرف جيد.
- تتيح للأطفال استنتاج الدروس والعبر من القصة، وما الذي نستفيد من القصة في تعاملاتنا اليومية، وتحثهم على المشاركة، وتحدد الصواب والخطأ في تصرف شخصية من شخصيات القصة، وأوجه النقد التي يمكن أن توجه للسلبات، وكيفية تعديل السلوك الخاطئ.
- تطلب من أطفالها اقتراح عناوين جديدة للقصة، وذكر أهم الأفكار التي تضمنتها القصة. وتجعل الأطفال يوردون بعض الكلمات المرادفة في القصة. ويوردون بعض الكلمات المتضادة في القصة.
- تطلب من أطفالها أن يعيدوا القصة في المنزل على الأم أو الأب أو الإخوة.
- تطلب من بعض الأطفال إعادة القصة على زملائه.
- تطرح أسئلة مثيرة للأطفال ماذا تفعل لو كنت مكان أحد الشخصيات؟ ماذا تقترح؟ بماذا تفسر؟

- تطلب من الأطفال تحديد الشخصيات التي أعجبهم في القصة.
- تشجّع الأطفال لطرح أسئلة في موضوع القصة، وتنصت باهتمام لأسئلتهم وتعليقاتهم.

### خاتمة :

تناول هذا الفصل قراءة القصص في رياض الأطفال من حيث الأهمية اللغوية والمتطلبات التربوية باعتبار القصة أمتع الفنون الأدبية وأقربها إلى نفوس الأطفال، وتطرق الفصل إلى مفهوم قصص الأطفال وأهمية قراءة القصص عليهم وإلى أنواع القصص المقدمة للأطفال مع التأكيد على المتطلبات التربوية لتساعد معلمة الروضة على تحقيق قراءة ناجحة ممتعة محققة لأهدافها؛ تتمثل في مطالب اختيار القصة وهذا يتطلب من المعلمة أن تكون ملمة بمعايير القصة الجيدة، وأن تكون على تواصل مع مكتبة الروضة وأمينتها، وأن تكون على تواصل مع المكتبات التجارية والمكتبات العامة. ومطالب قبل قراءة القصة كالتدريب على قراءة القصة واختيار المكان وتهيئته وتحديد حصة القراءة وتنظيم جلوس الأطفال.

ومطالب أثناء قراءة القصص تتركز في المهارات القرائية كوضوح الصوت وتنظيمه حسب المعنى وتوظيف علامات الترقيم توظيفاً سليماً، وتحقيق التواصل البصري والحركي، وتقليد الأصوات والحركات المختلفة؛ ممّا يساعد على إضفاء جو حقيقي على القصة. ومطالب بعد الانتهاء من قراءة القصة؛ تتمثل في تقديم الأنشطة التي تساهم في تحقيق أهداف قراءة القصة كمنافشة القيم المتضمنة، وتعزيز القيم الإيجابية والتفكير من القيم السلبية، وتشجيع الأطفال على طرح أسئلة في موضوع القصة، وحول شخصياتها، وحول مكان القصة وزمانها؛ فالأطفال يدفعهم حب الاستطلاع إلى معرفة المزيد عن شخصيات القصة، وقد يطرحون أسئلة لا تتوقعها المعلمة.





## المراجع

١. أحمد، إيمان عبد الله. (٢٠٠٣م). برنامج لتنمية الإبداع اللغوي من خلال قصص الخيال العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة.
٢. أحمد، سمير عبد الوهاب. (٢٠٠٦م). أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية. عمان، الأردن: دار المسيرة.
٣. أحمد، سمير عبد الوهاب. (٢٠٠٤م). قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية. عمان، الأردن: دار المسيرة.
٤. الجاجي، محمد أديب. (١٤٢٠هـ). أدب الأطفال في المنظور الإسلامي دراسة تقييمية. عمان، الأردن: دار عمار للنشر والتوزيع.
٥. جبريل، جبريل أنور حميدة. (١٤٢٨هـ). فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مرتفعي ومنخفضي مفهوم الذات اللغوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
٦. الحصري، بسمة فرغلي عبد الرحيم. (٢٠٠٩م). مواجهة المشكلات السلوكية للأطفال من خلال العلاج بالقراءة. بحث مقدم للمؤتمر القومي الثالث عشر لأخصائيي المكتبات والمعلومات في مصر. من ٥ - ٧ يوليو ٢٠٠٩م، تحت عنوان «المكتبة والمجتمع في مصر».
٧. الحيلواني، ياسر. (١٤٢٣هـ). تدريس وتقييم مهارات القراءة. الكويت: مكتبة الفلاح.

٨. دراسة تحليلية لبعض المواقع العربية [http://www.google.com.sa/](http://www.google.com.sa/search?hl)

٩. الرجوب، عبد الحفيظ سليم. (٢٠٠٦م). أثر استخدام مسرح الدمى في تنمية القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي في الأردن» رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

١٠. الروقي، راشد محمد عبود. (١٤٢٩هـ). مستوى تمكّن الطلاب المعلمين من مهارات تدريس القراءة في الصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة.

١١. شحاتة، حسن. (١٤١٤هـ). أدب الطفل العربي دراسات وبحوث. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٢. شحاتة، حسن. (١٤١٦هـ). قراءات الأطفال. القاهرة الطبعة: الدار المصرية اللبنانية.

١٣. الشنطي، محمد صالح. (١٤٢٤هـ). أدب الأطفال أسسه وتطوره وفنونه. ، حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.

١٤. الشيخ، محمد عبد الرؤوف. (١٤١٧هـ). أدب الأطفال وبناء الشخصية منظور إسلامي. الإمارات العربية المتحدة، دبي: دار القلم.

١٥. الظهار، نجاح بنت أحمد عبد الكريم. (١٤٢٤هـ). أدب الطفل من منظور إسلامي دراسة تأصيلية تربوية نفسية فنية تحليلية. جدة: دار المحمدي للنشر والتوزيع.

١٦. عبد الحميد، هبة محمد. (٢٠٠٦م). أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٧. عبد العاطي، أسامة غريب. (٢٠٠٩م). صيدلي المعلومات وصيدلي العقاقير الطبية: دورهما في رحلة الشفاء : العلاج بالقراءة في السياق المكتبي. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر القومي الثالث عشر لأخصائي المكتبات والمعلومات في مصر ٤-٦ يوليو ٢٠٠٩م تحت عنوان « المكتبة والمجتمع في مصر ».
١٨. عطا، إبراهيم محمد. (٢٠١٠م). الحفاظ على المد القرائي. المؤتمر العلمي العاشر ٢١-٢٢ يوليو ٢٠١٠م، جامعة عين شمس، القاهرة.
١٩. عليان، أحمد فؤاد. (١٤٢١هـ). المهارات اللغوية. الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.
٢٠. عيسى، فوزي. (٢٠٠٧م). أدب الأطفال: الشعر، مسرح الطفل، القصّة. دار الوفاء، مكتبة الإسكندرية.
٢١. عيسوي، صباح عبد الكريم. (١٤٢٥هـ). القصّة في منهج رياض الأطفال بالملكة العربية السعودية. ندوة الطفولة المبكرة خصائصها واحتياجاتها.
٢٢. فاخر، لمى ورضا المواضية. (٢٠١٣م). اتجاهات معلمات رياض الأطفال بالأردن نحو مكتبة الطفل مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣٧) الجزء ١.
٢٣. قطامي، يوسف ورلى الفرا. (٢٠٠٩م). التفكير الإبداعي القصصي للأطفال. عمان: دار المسيرة.
٢٤. قناوي، هدى محمد. (٢٠٠٩م). الطفل وأدب الأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
٢٥. الكيلاني، نجيب. (١٤٠٦هـ). أدب الأطفال في ضوء الإسلام. بيروت: مؤسسة الرسالة.
٢٦. المجيدل، محمد بن عبد الله. (١٤٢٥هـ). أثر قراءة المعلمين القصص على تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في تنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة.

- رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود، الرياض.
٢٧. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي. (٢٠١٠م). تطوير مستوى التأليف والإبداع في أدب الطفل، دليل المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج.
٢٨. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي. (٢٠٠٩م). ندوة إعداد معلّمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم: دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلّمي اللغة العربية ورفع كفاياتهم في الدول الأعضاء في ضوء معايير علمية عالمية لتطوير الكفايات المهنية.
٢٩. المشرفي، انشراح إبراهيم. (٢٠٠٤م). أدب الأطفال مدخل للتربية الإبداعية. الإسكندرية: مؤسسة حورس للنشر والتوزيع.
٣٠. مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤٣١هـ). الكفايات الأساسية للمعلمين» (اللغة العربية) المملكة العربية السعودية، الرياض.
٣١. مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤٢٣هـ). واقع القراءة الحرة لدى الشباب» الرياض.
٣٢. مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٤٢٨هـ). وثيقة كفايات القراءة والكتابة لنهاية الصف السادس الابتدائي، الرياض.
٣٣. النصار، صالح بن عبد العزيز. (١٤٢٣هـ). اتجاهات معلّمي الصفوف الأولية نحو القراءة للتلاميذ. مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.
٣٤. النصار، محمد بن عبد العزيز. (١٤٢٥هـ). واقع أداء معلّمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية. بحث ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود، الرياض.

# الفصل الرابع

## التقويم اللغوي في رياض الأطفال الأساليب والأدوات

د. محمد فؤاد الحوامدة(\*)

---

(\*) أستاذ مساعد، قسم التربية الابتدائية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.



## مقدمة :

تعدّ مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل المؤثرة مستقبلاً في حياة الإنسان، وحياة مجتمعه الذي يعيش فيه فكلّ دعامة وأساس تربويّ سليم يؤسّس في هذه المرحلة، فللخبرات الاجتماعية والحسية والحركية والإدراكية والعقلية واللغوية السليمة آثار إيجابية في تكوين شخصية الطفل ونموه السوي في مختلف الجوانب عقلياً وجسدياً وانفعالياً واجتماعياً ولغوياً...

وقد أظهرت كثير من الدراسات أهمية مرحلة رياض الأطفال في بناء النمو اللغويّ لدى الأطفال ( الحوامدة وعاشور، ٢٠١٣؛ Share & Blum, 2005 ) بحيث تمثل التهيئة اللغوية في رياض الأطفال مفتاح التعلّم الحقيقي الذي يبدو أثره الفعّال في بقية المراحل.

فمن الوظائف الأساسية لرياض الأطفال تعهد نماء الأطفال بالرعاية تعهداً حقيقياً من خلال تنمية استعدادتهم لتعلّم المهارات اللغوية وتطويرها. وهذا يتطلب موقفاً أساسياً صلباً من قبل المعلمة ألا وهو أن كلّ الأطفال يستطيعون الوصول إلى مستويات عليا من الاستعداد اللغويّ؛ إذا وفّرنا لهم الظروف والبيئة التعليمية التعليمية المناسبة؛ وذلك يمكنهم من تعلّم اللغة بسهولة في الصفوف الأولى.

من هنا، فإنّ التغيرات التي حصلت في وظيفة رياض الأطفال أدت إلى تغيير مماثل في عملية التقويم، أعطت التقويم هويته الجديدة في بعض البلدان المتقدّمة، ويمكن تحديدها في أمرين أساسيين: التغيرات البنيوية (Structural)، والتغيرات المفاهيمية (Conceptual)، فالتغيرات البنيوية تتعلق بإدماج التقويم في صلب العمليات التعليمية، وأمّا التغيرات المفاهيمية فتتعلق بمفهوم التقويم ووظائفه، وأساليبه وأدواته، وغاياته، وما يتفرع عنها من سياسات وأفكار واستراتيجيات وممارسات (الصيداوي، ٢٠٠٤).



فقد تطوّرت عملية التقويم اللغويّ (Language Evaluation) في رياض الأطفال من الانتقاء والتصنيفية إلى التنمية والتطوير للمهارات اللغويّة من خلال فهم كفايات الطفل اللغويّة ومصادر تنميتها، والقائمين على رعايتها لتعزيز تعلّم الطفل بكامل العقل والجسد. فغداً الشعار الذي ينبغي أن نضعه نصب أعيننا عندما نقوم بعملية التقويم اللغويّ للأطفال: كيف يمكن أن يكون التقويم وسيلة لإحداث تعلّم لغويّ أفضل؟ بمعنى أنه ليس قياساً للتعلّم Assessment of Learning ولكنه وسيلة لإحداث تعلّم Evaluation for Learning.

من هنا، لا نكتفي بتعريف التقويم (Evaluation, Assessment, etc ..) تعريفاً حكماً يقول: إن التقويم عبارة عن استقصاء قيمة النشاط أو الشيء المراد تقويمه على أساس محكّات مشروحة ومبرّرة أو الحكم على نوعيته، بل تتجاوزّه إلى مقاربات أخرى متعدّدة تدور حول التقويم الحقيقيّ أو الواقعيّ (Authentic Evaluation). ولما كان التقويم الحقيقيّ مرتبطاً ارتباطاً عضوياً لا انفصام فيه مع التعلّم والتعليم الحقيقيين؛ ولا بدّ أن يتمّ كاستكمال طبيعيّ لهما (الصيداوي، ٢٠٠٤). لذا تمّ التركيز في هذا الفصل على التقويم الحقيقيّ، فالحاجة باتت ماسّة لتقويم قويم، يبنى على تعليم سليم ويؤدي إلى تعلّم حقيقيّ قابل للاستمرار والتطوّر.

### مفهوم التقويم (Evaluation):

كلمة التقويم في اللغة مشتقة من الفعل الثلاثي (قَامَ) الذي أصله (قَوْمٌ). وقد وردت في القرآن الكريم في أكثر من آية وبمعان متعدّدة، منها قوله تعالى (لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ) (سورة التين، آية ٤)، أي في أكمل تعديل وأحسن صورة. وقوله تعالى (إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ) (سورة الإسراء، آية ٩)، أي للحالة التي هي أقومّ الحالات وهي توحيد الله وشهادة أن لا إله إلا الله والإيمان برسله والعمل بطاعته.

ونقول قَوْمَ السَّلَّةِ واستقامها: قَدَرُها، وقَوْم الشيء فهو قويم أي مستقيم، ورمح قويم وقَوْم قويم أي مستقيم، والاستقامة: الاعتدال، يقال: استقام له الأمر. والقَوْم: العدل، وقَوْم الأمر: نظامه وعماده. والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم. ويقال: كم قامت ناقتك أي كم بلغت؟ (ابن منظور، لسان العرب، مادة: قوم).

أمّا في الاصطلاح فقد تعددت تعريفات مفهوم التقويم (Evaluation) حسب تعدّد برامج التقويم ونماذجه وأغراضه، إلا أنها جميعاً تشير إلى أن عملية التقويم عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف، واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها. ومن هذه التعريفات:

- التقويم: عملية إصدار الحكم على نوعية عمل الأطفال بالارتكاز إلى معايير موضوعية مسبقاً (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٦، ٢٦).
- التقويم: العملية التي يُحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة أي معرفة مدى تحقق التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها (الزيود وعليان، ١٩٩٨، ١٣).
- التقويم: عملية إصدار حكم بناءً على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك (الحوامدة والعدوان، ٢٠١٢).
- التقويم: عملية مستمرة وشاملة ولا تقف عند مجرد إعطاء درجة أو تقدير وإنما ترتبط بإصدار أحكام على ضوء أهداف أو معايير محدّدة (حبيب، ٢٠٠٢، ٩).
- التقويم: إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقة فعاليته (ملحم، ٢٠١٥، ٤٠).

- التقييم: عملية تفسير البيانات وإصدار حكم حول تقدّم الطلبة (Moore, 1998, 4).
- التقييم: بيان قيمة الشيء ويستخدم في المجال العلمي لوصف عملية إصدار حكم ما من أجل غرض معين يتعلق بقيمة القدرات والمعلومات والأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد، وذلك باستخدام المحكات (Criteria) والمستويات (Standard) والمعايير (Norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء والخصائص ودقة فعاليتها (Bloom, 1971).
- التقييم: مدى تحقيق البرنامج لأهدافه الموضوعة له في سياق معين (Context) أو في السياق الذي يحدث فيه، حيث إن هذا السياق يركز على أربعة أنواع رئيسية، هي: الأداء (Performance)، والمعلومات المكتسبة (Information)، ومعرفة فوائد البرنامج (To Learn The Benefits)، وتحسين نواتج البرنامج (How To Improve It) (Wes-tin, 2005, 25).

### نستنتج من التعريفات السابقة أن:

- التقييم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.
- التقييم عملية تشمل جمع البيانات وتدوينها وتبويبها وعرضها بصورة قابلة للدراسة.
- التقييم عملية إصدار أحكام واتخاذ القرارات.
- التقييم عملية منظمة وليست عشوائية ولا ارتجالية تتطلب تصميم أدوات التقييم وبناءها.
- التقييم وسيلة وليس غاية.
- الهدف من التقييم هو التحسين والتطوير بشكل مستمرّ للعملية التعليمية.
- من أهداف التقييم الكشف عن جوانب التميّز لدى الأطفال والإرتقاء بها وتطويرها، وكذلك جوانب التحسين وعلاجها.

- تتعدد إستراتيجيات التقويم وأدواته.

من هنا يمكن القول، إنَّ التقويم اللغويّ في رياض الأطفال عملية نظاميّة ترمي إلى تحديد مدى تحقق ونمو مهارات الاستعداد للتعلم اللغويّ لدى الاطفال، وتحديد نواحي القوة ونواحي التحسين في جوانب الاستعداد اللغويّ جميعاً؛ حتّى يتمّ علاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة، فعوضاً عن اختبار الأطفال تحتاج إلى أن تقوّم أداءهم اللغويّ في مواقف وسياقات متعددة ومختلفة. فكلّمة التقويم بالأصل مشتقّة من الكلمة اللاتينيّة (Assidere) بمعنى: يجلس بجانب (To Sit Down To) فأفضل مساعدة يمكن أن يتلقاها الطفل أن تكون المعلمة تجلس بجانبه، وتعمل جنباً إلى جنب معه، الأمر الذي يمكنها من ملاحظة ما يقوم به الطفل بالفعل (Spandel, 2011)، من هنا، فالتقويم تابع للتعليم يرفده ويدعمه، وبالتالي لا يتحكم فيه ولا يسيطر عليه لأسباب انتقائيّة تصفويّة، ويجدر بالمعلمة أن تضع ذلك نصب عينيه، وهذه القضية على بساطتها تعدّ مسألة جوهرية؛ لثلاثيته في مجاهل التعليم والتقويم؛ ناسية أو غافلة عن مدى حصول التعلم المنشود لدى الأطفال (الصيداوي، ٢٠٠٤).

### العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس:

يخلط أو يدمج كثير من الباحثين بين مصطلحي التقويم (Evaluation) والتقييم (Assessment)، ففريق يرى أن التقويم والتقييم مفهومان مختلفان (Moore, 1998)، ويعتقد فريق آخر أن المفهومين يعطيان المعنى ذاته، خاصة إذا كان الحديث يتعلق بتقويم البرامج أو المشروعات أو المناهج، وعلى الرغم من أن المصطلحين يفيدان في بيان قيمة الشيء، فإن كلمة التقويم صحيحة لغوياً، وهي الأكثر انتشاراً في الاستعمال بين الباحثين، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما أعوجّ منه.

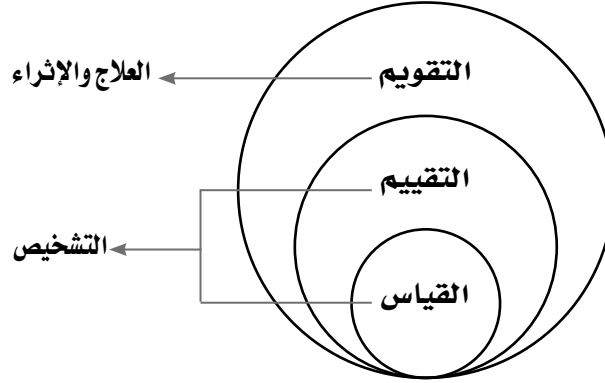
أمّا كلمة التقييم تدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، في حين إن كلمة التقويم أعمّ وأشمل من كلمة التقييم؛ حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لابدّ كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه (علام، ٢٠٠٦). فالتقييم يقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، استناداً إلى معيار معين (كوافحة، ٢٠٠٣). ويعرّف التقييم أيضاً كوسيلة لمتابعة تقدم الطالب. باستخدام مجموعة متنوعة من الأساليب في سياقات متعددة (Moore, 1998).

وفي هذا الفصل تمّ استخدام مصطلح التقويم بما يتناسب مع حدود الوظيفة التي يؤديها، خصوصاً ونحن نتحدث عن التقويم اللغوي للأطفال بهدف إتخاذ القرار من أجل التحسين والتنمية. فبإمكاننا القول «نحن نُقيّم الطفل لنُقوّمه» (We Assess A Child to Evaluation Him/Her).

فإذا كان يراد بيان قيمة أو مستوى تحقق مهارات الاستعداد القرائي والكتابي ونمو مهارتي الاستماع والمحادثة فهو تقييم، وإذا أريد به تصحيح مسار تنمية مهارات الاستعداد اللغوي لدى الأطفال بتعظيم نقاط القوة، ومعالجة نقاط التحسين، ولا أقول الضعف؛ لأن الحديث عن الأطفال يقتضي اختيار الألفاظ الدقيقة في التعبير عن المضمون، فالأطفال في مرحلة النمو اللغوي وأي مستوى يصل إليه الطفل هدف بحدّ ذاته يطمح العاملون مع الأطفال إلى الارتقاء به.

أمّا كلمة القياس (Measurement) فتعرّف لغةً بأنها مشتقة من الفعل قاس أي قدر، ويقال قاس الشيء يقيسه قياساً وقياساً واقتاسه وقيسه إذا قدره على مثاله، أو ردّ الشيء إلى نظيره (ابن منظور، لسان العرب، مادة: قاس). وفي الاصطلاح هو الوصف الكمي الموضوعي للأداء. أمّا التقويم فهو الحكم الكيفي الوصفي على الدرجة ممثلاً في التقدير النوعي للأداء، وهذا الحكم يفيد في اتخاذ قرار معين بشأن المتعلم الذي حصل على الدرجة أو اقتراح إجراء مناسب له (علام، ٢٠٠٦). فالقياس هو إعطاء قيمة رقمية تشير إلى كمية ما توجد في الشيء من الخاصة

المُقاسَة وفق مقاييس مدرّجة (كوافحة، ٢٠٠٣؛ الدوسري، ٢٠٠٠). والشكل الآتي يوضح العلاقة بين التقويم والتقييم والقياس.



يظهر ممّا سبق أن هناك علاقة عضويّة بين القياس والتقويم، فالقياس ما هو إلا مقدّمة لعملية التقويم، ويهتمّ القياس بوصف السلوك وصفاً كمياً، أمّا التقويم فإنه يحكم على قيمة هذا السلوك ويصفه وصفاً كمياً ونوعياً، فالتقويم أعم وأشمل من مفهوم القياس، وفي المقابل، يعدّ القياس أكثر موضوعيّة من التقويم، لكنّه أقلّ منه قيمة من الناحية التربويّة؛ نظراً لأن معرفة النتائج بدقة وموضوعيّة من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئاً. أمّا إذا فُسّرت النتائج وقُدّرت قيمتها في ضوء معايير محدّدة، واتخذت نتائج هذا التقويم بوصفها أساساً لمساعدة الأطفال على النمو فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة، وهذا ما تقوم به عملية التقويم (العدوان والحوامة، ٢٠٠٨؛ الدوسري، ٢٠٠٠).

### أهداف التقويم اللغويّ في مرحلة رياض الأطفال :

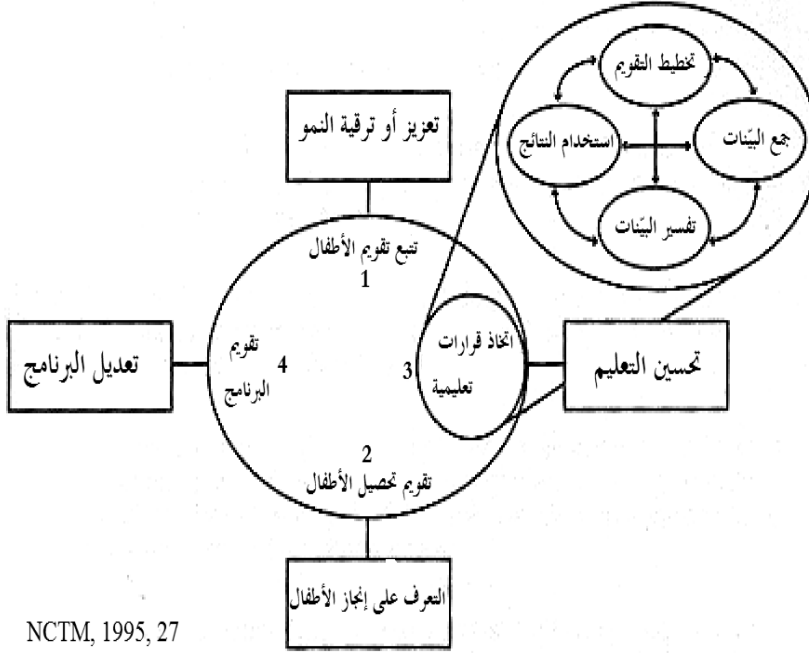
إن التقويم للمهارات اللغويّة (Language Skills) يعدّ أكثر صعوبة منه في تعلّم الموادّ الدراسيّة الأخرى. فتعليم اللغة وتعلّمها هو في الأساس اكتساب للمهارات

اللغوية (الاستماع والمحادثة، والقراءة، والكتابة). فتقويم اكتساب المهارات أصعب من تقويم اكتساب المعلومات (Hughes, 2009). ومن جهة أخرى، إن تقويم الأطفال الصغار معقد للغاية، وليس هناك تقويم واحد أو مقياس واحد من شأنه تلبية جميع أهداف التقويم اللغوي. فمن أهداف التقويم اللغوي:

- الكشف عن حاجات الأطفال وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم اللغوية التي ينبغي أن تراعى في برامج رياض الأطفال؛ لتقديم المعالجة التحسينية أو الإثرائية الضرورية.
- الحكم على درجة كفاية الاستراتيجيات والطرائق والأساليب التي تمارسها المعلمة في تنمية مهارات الاستعداد اللغوي لدى الأطفال.
- توفير بيانات ضرورية للتنبؤ بمستوى الأداء اللغوي لدى الأطفال في المستقبل.
- توزيع الأطفال في مجموعات متفاوتة في القدرات والاستعدادات اللغوية مما يؤدي إلى التقليل من المشاكل الناتجة عن الفروق الفردية.

### **أغراض التقويم اللغوي ووظائفه في مرحلة رياض الأطفال:**

إن التطور الحاصل في أغراض التقويم تضمن تحولاً عن الرؤية التقليدية التي اقتصرَت على إصدار أحكام تخصّ الأطفال، ومقارنتهم ببعضهم بعضاً إلى رؤية أوسع تجعل من التقويم مكوناً أساسياً في العملية التعليمية، تتطلب بيانات نوعية وكمية لوصف تقدم الأطفال اللغوي وتقييم أدائهم، ومن ثم اتخاذ القرارات التعليمية المناسبة، ويلخّص الشكل التالي أربعة أغراض تمثل مجالات أساسية لإصلاح الممارسات التقييمية.



NCTM, 1995, 27

من هنا يمكن القول، إن أهم وظائف التقويم اللغويّ في رياض الأطفال هي الوظائف الكشفية الإثرائية التي تهدف إلى تقديم المعلومات الضرورية للمعلمة والآخرين ذوي العلاقة عن قابلية الأطفال للإفادة من الخبرات اللغوية التعليمية.

فالتقويم اللغويّ في رياض الأطفال هو تقويم لغويّ بنائيّ، من أجل التعلّم (Evaluation for Learning) ويحدث في أثناء التعلّم (Formative)، وخلال التفاعل بين المعلمات والأطفال، من أجل متابعة نمو الأطفال اللغويّ، ومن ثمّ تقرير ما يمكن تقديمه من مساعدة لهم، وغالباً يتمّ أكثر من مرة، وليس في نهاية المطاف. يفهم الأطفال بالضبط إلى أين وصلوا، وما هو متوقع منهم، ويتمّ تقديم التغذية الراجعة والمشورة حول كيفية تحسين عملهم، وذلك ينعكس إيجاباً على



دافعية الأطفال نحو التعلّم. ففي التّقويم من أجل التعلّم، تستخدم المعلمات التّقويم كأداة للبحث والتمحيص (Investigable)؛ لمساعدتهن بشكل واضح عمّا يعرفه الأطفال، وما هي استعداداتهم للتعلّم أو الجوانب التي تحتاج إلى تنمية ورعاية. واتخاذ القرارات بشأن الاستراتيجيات التعليمية، والموارد، وأدوات التّقويم.

### أهمية التّقويم اللغويّ في مرحلة رياض الأطفال :

- تبرز أهمية التّقويم اللغويّ في رياض الأطفال من أهمية الأهداف والأغراض التي يحققها في تحديد درجة استعدادات الأطفال ومهاراتهم للبدء بالتعلّم اللغويّ، وما مستوى الخبرات السابقة عند الأطفال فيما يتصل بنواتج التعلّم اللغويّة المزمع تنفيذه؟ فالتّقويم خطوة أساسيّة ومهمة من أجل التخطيط لمنهاج لغويّ مناسب للأطفال في مرحلة الروضة.
- يدعم التّقويم استمرار تعلّم الأطفال من خلال المنهاج المعدّ.
- يحدد التّقويم وضع الأطفال النمائيّ وميولهم، ويعطي المعلمة بصيرة عن أنماطهم التعليميّة.
- يعطي التّقويم المعلمة فكرة واضحة عن مدى تحقيق المنهاج لأهدافه، أو مدى فاعلية البرنامج والأنشطة في تحقيق الأهداف.
- يعطي التّقويم المعلمة فكرة واضحة عن مشكلات مجموعة من الأطفال الذين تتعامل معهم.
- معرفة تقدّم كلّ طفل في المهارات اللغويّة، تلك المعرفة التي تساعد على اتخاذ قرارات أفضل للتخطيط للمنهاج، وعلى تهيئة البيئة وإعدادها، وعلى تحفيز نمو كلّ طفل.
- يساعد التّقويم المعلمة على وضع خطة توجيهيّة فرديّة وجماعيّة تساعد

على التواصل مع الأهل؛ من أجل دعم العلاقة التشاركية بين الأهل والمعلمة وصولاً إلى تحقيق الفائدة القصوى للأطفال (الزعبي آخرون، ٢٠٠٧)، فالوالدان وأفراد الأسرة يعدّون أول المعلمين لأطفالهم وأهمهم. لذلك ينبغي على الوالدين وأفراد الأسرة أن يكونوا على وعي تام بمراحل تطوّر اللغة لدى أطفالهم، وأن يعوا كذلك أن بإمكانهم أن يلعبوا دوراً مهماً في نمو مهارات أبنائهم اللغوية (Christie, Enz, & Vukelich, 1997, 35).

### أدوار التقويم:

للتقويم دوران رئيسان، هما:

أولاً- التقويم التكويني (Formative Evaluation) ويسمى أحياناً  
التقويم المستمر:

وهو التقويم الذي يرافق العملية التعليمية التعلمية من بدايتها حتى نهايتها، فهو يتم في سياق أنشطة التعلّم ويتخلل ألوان النشاط المختلفة؛ بهدف تحديد درجة تقدم الأطفال نحو الأهداف اللغوية المنشودة أو درجة نمو المهارات الاستقبالية (Receptive Skills) والمهارات الإرسالية أو الإنتاجية (Productive Skills)؛ بغية تصحيح مسار عملية التعليم وتحسينها من خلال تسجيل ملاحظات وتقديرات لها معنى، وليست مجرد أرقام صماء، تسجلها المعلمة في المواقف والسياقات المختلفة، لتكون وجهاً من وجوه تقويم أداء الطفل اللغوي الإجمالي.

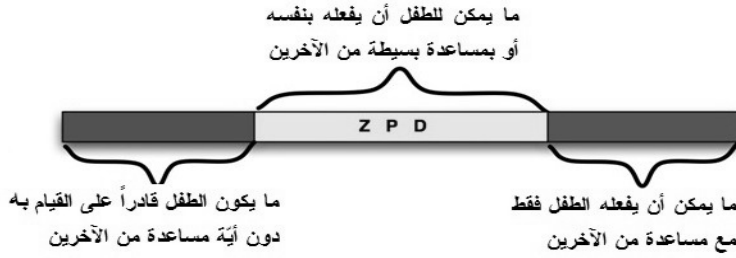
وتحلّل البيانات كجزء من عملية مساعدة الطفل على التعلّم والكشف عمّا تعلّمه وما حقّقه من مهارات لغوية أو يسعى إلى تحقيقها؛ وهنا لا بدّ من التأكيد أن هذا النوع من التقويم ينبغي أن لا يستخدم لأغراض تصنيفية بل من أجل تنمية المهارات اللغوية وتطويرها. وهنا يصبح بإمكان معظم الأطفال أن يبلغوا المستوى اللغوي المنشود، إذا استعانوا بمزيد من الوقت والاجتهاد وبمساعدة المعلمة أحياناً إذا تطلب الأمر ذلك (الحوامدة والعدوان، ٢٠١٢).

فعندما نستخدم التقويم التكويني على امتداد سلسلة من مهام التعلم، تزيد نسبة الأطفال الذين يبلغون مستوى الإتقان المنشود فقد تصل إلى ٨٠٪ أو حتى ٩٠٪ أو أكثر. وفي المقابل، يتضاءل مقدار المساعدات التصحيحية التي تقدمها المعلمة للأطفال في مهام التعلم المتتالية حتى ينحصر الأمر في النهاية بحالات خاصة وقليلة جداً (الصيداوي، ٢٠٠٤).

فطبيعة النمو اللغوي للأطفال في مرحلة رياض الأطفال زادت من أهمية اعتماد المعلمات على التقويم التكويني في سياقات حقيقية واقعية بالنسبة للأطفال، فهو يزيد من اهتمامهم بعملية التعلم، ومن ثقتهم في قدرتهم على التعلم، ويجعلهم يستخدمون مزيداً من الوقت في الانخراط في الأنشطة، وفي الوقت نفسه يقدم التقويم التكويني البيانات للمعلمة عن مستوى التقدم الحاصل للأطفال في إتقان المهارات اللغوية، مما يمكنها من اتخاذ القرارات الإجرائية التصحيحية أو الإثرائية اللازمة.

ومن المهم هنا أيضاً في التقويم اللغوي للأطفال الاستفادة مما قدمته النظرية الاجتماعية البنائية للتعلم التي طورها فيجوتسكي (Vygotsky) على ما يسمى بمنطقة النمو الوشيك، وتسمى أيضاً بالمستوى التعليمي (Zone of Proximal Development - ZPD)، ويعرفها فيجوتسكي بأنها ما يكون الطفل قادراً على القيام به بشكل تعاوني اليوم، سيكون قادراً على القيام به بشكل مستقل غداً، وأن الاختلاف بين ما يمكن أن يقوم به الطفل بمفرده وما يمكن أن يقوم به بمساعدة من هم أكبر سناً منه، وأن منطقة النمو الوشيك هي المنطقة التي يحصل فيها عملية التعلم وهذه المنطقة هي التي تحتاج فيها المعلمة أن تجد الأطفال لكي تزيد من قدرتهم على التعلم (Vygotsky, 1987).

ويمكن القول، إنَّ أبحاث فيجوتسكي تطلب إلى المعلمات أن يتمّ تعليم الأطفال وفقاً لمستويات الاستعداد والقدرات لديهم. وقد حدّر فيجوتسكي من وضع الأطفال في مجموعات بحيث يُطلب إليهم أشياء ليسوا مستعدين للقيام بها، حيث إنهم لن يستطيعوا أن يتعلموا من الآخرين بسبب أن خبراتهم التعليمية ليست في منطقة النمو الوشيك.



فلا بدّ من التأكيد أيضاً على أهمية التقويم الفردي من أجل تحديد مستوى التطوّر اللغويّ الفعلي لكل طفل (Level of Actual Development)، أو ببساطة أكثر، ما يمتلكه الطفل من مهارات لغويّة بشكل مستقل دون الحاجة إلى تدخل الآخرين.

فاكتساب المهارات اللغويّة من قبل الأطفال يحدث من خلال التفاعل الاجتماعيّ، الذي يظهر معه الحاجة إلى استخدام اللغة مع الآخرين في مواقف حقيقية، فمن أهم مظاهر الأداء اللغويّ عند الأطفال أنهم يتحدثون عمّا يفعلون في الأكل واللعب والجري، ويتحدثون أيضاً عمّا سيفعلونه في المستقبل، فالأطفال يستخدمون خيالهم المفعم بالحيويّة، ويعرفون أن العالم محكوم بقواعد وربما لا يدركون هذه القواعد إلا أنّهم يعرفون أنّ عليهم الخضوع لها؛ لذا لا بدّ من توافر المواقف والسياقات الحقيقيّة الوظيفيّة التي يمارس فيها الأطفال المهارات اللغويّة، وبالتالي ملاحظة أدائهم في تلك المواقف.

## ثانياً - التقييم التلخيصي أو الختامي (Summative Evaluation):

هو تقييم مقدار التعلم، ويأتي هذا النوع من التقييم في نهاية الفصل الدراسي أو نهاية البرنامج؛ فهو يزودنا بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة للأطفال، ويمكن أن يزودنا ببيانات يمكن على أساسها إعداد التقارير والشهادات للأطفال (Bailey & Heritage, 2008). ولابد هنا من التأكيد أن اعتماد التقييم التلخيصي في الحكم على أداء الأطفال اللغوي في مرحلة الروضة يعبر عن نظرة تقليدية جائرة في الحكم على النمو اللغوي للأطفال؛ لسببين:

- أن النمو اللغوي في هذه المرحلة يُوصف بأنه نمو سريع ومُطرد من طفل إلى آخر فمرحلة الطفولة تعدّ مرحلة حرجة (Critical Stage) بالنسبة للنمو اللغوي.

- إن التربية المستديمة في القرن الحادي والعشرين لا تؤمن بأن هناك تعلماً أو تعليمًا أو تقويماً ختامياً أو نهائياً. فالتعلم اللغوي عملية نشطة ومستمرة، وعملية تحتاج لوقت، فالتعلم لا يحدث بشكل آني مباشر بل هو نشاط لغوي اجتماعي يحتاج الطفل فيه إلى إعادة التأكيد على أفكار معينة وتأمل المعاني الجديدة واستخدامها في مواقف حياتية متنوعة.

## الأطر المرجعية للتقويم اللغوي في مرحلة رياض الأطفال التي تعتمد عليها أحكام التقويم:

تزودنا عملية التقويم اللغوي للأطفال بكثير من البيانات عن تقدمهم اللغوي، والسؤال المهم كيف يمكن تفسير هذه البيانات؟ أو ما الأطار المرجعي الذي يمكن استخدامه في تفسير البيانات؟ لكي نتمكن من إصدار الأحكام بموضوعية.

ومع أن من الشائع تصنيف أدوات التقويم على أساس تنوع الأطر المرجعية (محكية المرجع، معيارية المرجع...) فيندر أن نجد في أدبيات القياس والتقويم

تحديدًا لمفهوم الإطار المرجعي، الذي هو أساس معياري للمقارنة والحكم. أمّا كلمة إطار (Framework) فإنها تستعمل بمعنى المدى الذي تمتد فيه صفة معينة من حيث درجات امتلاكها وتنوعاتها، أو مجموعة العناصر التي يشتمل عليها موضوع معين (ملاوي، ٢٠١٠). من هنا، فالإطار المرجعي يشكل أساسًا للتصنيف والمقارنة والحكم، حيث تشير أدبيات التقويم إلى اتجاهين رئيسين في تحديد الأطر المرجعية للتقويم حسب طريقة تفسير النتائج، هما:

- المعيار السيكومتري: وهو معيار جماعي المرجع (Norm Referenced)، حيث يقارن أداء الأطفال اللغوي المقيس بأداء مجموعته المعيارية؛ كأن تقارن مستوى الاستعداد للقراءة لدى طفل في مهارة الإدراك البصري على اختبار لقياس ذلك على أنه أعلى من (٨٥٪) من مجموعة الأطفال في صفه؛ أو أن تقول علامة الطفل على المقياس أعلى من متوسط علامات صفه.
- المعيار الأدبومتري (التفريدي): وهو معيار فردي أو محكي المرجع (Criterion Referenced)، حيث يقارن أداء الطفل المقيس بمستوى معين يتم تحديده بصرف النظر عن أداء مجموعته، أو في ضوء المحكات الموضوعية والمقصودة؛ كأن تقول إن مستوى الاستعداد للقراءة لدى طفل في مهارات الإدراك البصري بلغ (٨٠٪) من المهارات اللازمة لتمكن الطفل من القراءة.

وبالرغم من ذلك فإنّ التقويم اللغوي للأطفال يتّجه إلى التوسع في استخدام المعيار الأدبومتري (التفريدي) محكي المرجع (Criterion Referenced) (Tan-ner, 2001)، الأمر الذي يدعونا للتأكيد مرة أخرى على أهمية اعتماد التقويم التكويني في تقويم الأداء اللغوي للأطفال، وأن يرتبط التقويم بإتقان المهارات اللغوية في ضوء محكات ومؤشرات نمائية تتناسب والمرحلة العمرية للأطفال،

دون الارتباط بمُهَل زمنية تقليدية أسبوع أو شهر... ومن أجل تفعيل هذا المدخل في التقويم اللغوي للأطفال في مرحلة الروضة، لابد من استخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي المختلفة.

### أسس ومبادئ التقويم اللغوي في رياض الأطفال :

تستند عملية التقويم اللغوي في رياض الأطفال إلى مجموعة من الأسس والمبادئ المتعلقة بخصائص اللغة وطبيعتها، التي ينبغي على المعلمة أن تعيها؛ لضمان إجراء عملية التقويم اللغوي بشكل صحيح، وبالتالي الحصول على بيانات أكثر دقة وموضوعية، ومن هذه الأسس والمبادئ:

- اللغة كل متكامل تعني أن مهارات اللغة العربية جميعاً، ينبغي أن تعلم كلها في سياق واحد وتخضع لتقويم مشترك، فالأهداف الأساسية للتعلم اللغوي في رياض الأطفال اكتساب المهارة اللغوية (المهارات الاستقبالية والإنتاجية) (الحوامدة وعاشور، ٢٠٠٩).
- يعدّ التعلم اللغوي حدثاً نفسياً معقداً ينجم عن عوامل مختلفة فسيولوجية واجتماعية ونفسية. ولما كان تعلم اللغة العربية لا يتحقق إلا بإتقان مهاراتها الأربعة (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة)، فلا بدّ من الوقوف على مدى اكتساب الطفل لهذه المهارات أو درجة استعداده لتعلمها. فتلك المهارات تتكامل مع بعضها، وبالتالي، فإنّ على المعلمة أن يكون تقويمها للأطفال شاملاً لكل جانب من هذه المهارات، فلا تهمل جانباً أو تتركه دون تقويم، وأن يُراعى السياق النفسي والاجتماعي للطفل في أثناء تقويمه اللغوي.
- القراءة والكتابة عمليتان متلازمتان، تؤثر إحداهما في الأخرى وتقدّم الطفل في إحداهما وسيله لتقدمه في الأخرى؛ لذا نجد أن معظم

الدراسات اللغوية أشارت إلى طرائق تعلّم القراءة والكتابة معاً، فليس هناك طريقة مفردة لتعلّم القراءة أو الكتابة (Share & Blum, 2005). كما يؤكد بعض التربويين أن أية عملية قرائية أو تفكيرية راقية لابد أن تتم في إطار كتابي، ويرى آخرون أن استخدام الأطفال لنشاطات كتابية خلال ممارستهم النشاط اللغوي هو مؤشر دال على أنهم قراء جيدون.

- مهارتا (الاستماع والتحدث) هما الوسيّلتان الأساسيتان للتعلّم في السنوات الأولى، وإتقان مهارات التحدث أو اللغة الشفوية هو المدخل المنطقي لتعلّم بقية المهارات اللغوية الأخرى كالقراءة والكتابة وإتقانها، والرافد الأساسي لتنمية الثروة اللغوية كمّاً ونوعاً لدى التلاميذ فيما بعد.
- بيان المواقف العملية التي تُستخدَم مهارات اللغة فيها بشكل وظيفي متكامل، يبرز من خلالها الهدف الموحد والمهمة الأساسية في الأداء اللغوي في الحياة الإنسانية بشكل عام، فذلك أضمن لسرعة التعلّم وأقدر على تنمية إدراك المتعلّم لوظيفة كلّ فنّ لغوي (طعيمة، ١٩٩٨)، وبالتالي ينبغي تقويم تلك المهارات في المواقف العملية التي تُستخدَم مهارات اللغة فيها بشكل وظيفي متكامل، ولا يتحقق ذلك إلا باستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي.
- ينبغي تقويم (المهارات الاستقبالية والإنتاجية) باستخدام استراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي للكشف عن القدرات الخاصة لكلّ طفل، على أن الأمر الجدير بالذكر أن تدرك المعلمة أنّ عملية التقويم ليست هدفاً في حدّ ذاتها، وإنّما هي وسيلة لكشف مناحي التحسين والتنمية عند الأطفال في تعلّم هذه المهارات؛ بقصد معالجتها، والوقوف على جوانب القوة والتمييز لتعزيزها وتتميتها.



- من أفضل الطرائق لتقويم الأطفال استخدام الأساليب الطبيعية أو الأصلية في مهام الحياة الحقيقية (Real-life)، وملاحظة الأطفال في بيئات طبيعية، فدرجات التقويم كل يوم تميل إلى أن تكون انعكاساً أكثر دقة عن قدراتهم. ومن الأفضل أن يتم ملاحظة الطفل في بيئة الروضة من قبل الأشخاص الذين اعتاد على رؤيتهم. فالأطفال عندما يطلب إليهم تنفيذ مهمة جديدة، والتفاعل مع شخص غريب (غير مألوف في بيئة الروضة اليومية) غالباً ما يتفاعلون بطريقة غير طبيعية أو مصطنعة وبالتالي لا تعبر عن استجاباتهم الحقيقية (Scott-Little & Niemeyer, 2001).
- تقويم المهارات اللغوية للطفل يعني رصد درجة امتلاكه لها أو استعدادها لتعلمها، وفقاً لمعايير ومحكات معينة، أي مقارنة أداء الطفل مع نفسه (Intra-Child Comparison) وليس مقارنة قدراته واستعداداته بقدرات واستعدادات زملائه، وهذا يتطلب أن تتم عملية التقويم اللغوي بشكل فردي لكل طفل في رياض الأطفال على حدة، وجمع المعلومات من أكثر من مصدر واحد، وبأكثر من استراتيجية وأداة (تنوع استراتيجيات التقويم وأدواته)، والاستعانة في ذلك بأجهزة التسجيل والفيديو وكل الإمكانيات المتاحة.
- ينبغي الحذر عند استخدام اختبارات موحدة بالقلم والورق (Pencil and Paper Standardized Tests) مع أطفال الروضة (Scott-Little & Niemeyer, 2001)، بل ينبغي استخدام كتابات الأطفال ورسوماتهم كمؤشر على تطور أو تفتح مهارة الكتابة لديهم (Emergent Literacy).
- التقويم اللغوي عملية نامية ومستمرة، تتم أكثر من مرة وعلى مدى فترات مختلفة من الوقت؛ لإعطاء الطفل عدّة فرص لإظهار المهارات

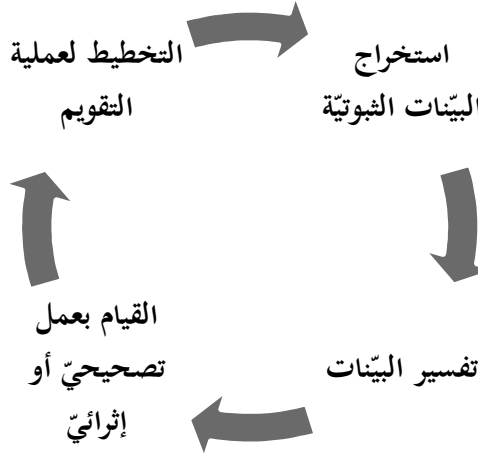
اللغوية التي أتيقنها أو التي يخطو باتجاه إتقانها، ممّا يمكن المعلمة من تكوين صورة شاملة أكثر مصداقية عن مهارات الطفل اللغوية وقدراته واستعداداته.

- ينبغي تعقّب التغييرات في النمو اللغويّ للأطفال مع مرور الوقت، وبالتالي توفير البيّنات التي يمكن استخدامها لتقويم البرنامج وتحسينه وتطويره. الأمر الذي يدعو للقول إذا كان الغرض هنا من التقويم اللغويّ للأطفال هو جمع بيّنات لتقويم فعالية البرنامج، يجب أن تكون تلك البيّنات واحدة من عدّة أنواع من البيّنات التي يتمّ جمعها (Scott-Little & Niemeyer, 2001).
- الأطفال جميعاً قادرين على التعلّم اللغويّ إذا تمّ تحضيرهم بشكل مناسب وتوفّرت البيئة التعليميّة التعلميّة المناسبة، فعند تقويم المعلمة اللغويّ للأطفال ينبغي أن تضع نصب عينيها أن عملية التقويم وظيفتها الأساسيّة تحسين تعلّم الأطفال، فينبغي على المعلمة ترجمة البيّنات التي تحصل عليها باستخدام الاستراتيجيّات وأدوات التقويم اللغويّ المختلفة إلى خطة عمل تهدف إلى تنمية قدراتهم واستعداداتهم لتعلّم المهارات اللغويّة.
- إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدّم بحيث يكون الدافع للتعلّم والذهاب إلى رياض الأطفال هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل يعد أمراً مهماً جداً. فالتقويم عملية إنسانيّة، وينبغي تجنّب الأطفال الآثار النفسيّة الناتجة عن التركيز على التنافس، والشعور بأن درجات أدوات التقويم هي الهدف من التعليم.
- تصميم أدوات التقويم اللغويّ لأغراض محدّدة وينبغي ألا تُستخدم إلا للغرض الذي صممت من أجله؛ نظراً لصعوبة تقويم الأطفال والقيود

المفروضة على معظم أدوات القياس، فمن النادر أن تجد أداة يمكن أن تحقق أكثر من غرض واحد، خاصة أن البيّنات تحتاج إلى إثبات أنها على درجة عالية من الموضوعيّة والصدق والثبات (Scott-Little & Nie- meyer, 2001).

- ينبغي أن تتمتع أدوات التقويم اللغويّ بالصدق والثبات والموضوعيّة. ومن الجدير بالذكر هنا أنه من الصعب تحديد درجة عالية من الموثوقية (الصدق والثبات والموضوعيّة)، عند الحديث عن صلاحية التدابير والإجراءات التقويمية التي تستخدم مع الأطفال تحت سنّ السادسة، لذلك فإن الموثوقيّة والصلاحية هي من القضايا الحرجة لتقويم الأطفال في رياض الأطفال (Scott-Little & Niemeyer, 2001).
- الأساس الأول والأكثر أهمية من أي عملية تقويم هو الإنصاف (fairness). فإذا كان التقويم عادلاً، فإن ذلك يزيد من صدق وثبات التقويم (Tanner, 2001).
- المحافظة على سرّيّة البيّنات التي يتمّ جمعها خلال عملية التقويم اللغويّ للطفل، وأن تحفظ في مكان آمن بحيث لا تنشر هذه البيّنات التقويمية، وأن تناقش مع أولياء الأمور.
- اعتماد استراتيجيّة تبادل المعلومات (Exchange of Information) وإشراك وليّ الأمر في عملية التقويم وذلك من خلال تزويده بمعلومات عن المهارات المطلوب إتقانها وعن الصعوبات التي تعترض الطفل وتوضيح دوره في كيفية التغلب عليها. بالإضافة إلى أن هناك كثيرًا من المعلومات التي تحتاجها المعلمة لا يمكن الحصول عليها إلا من خلال مساعدة الوالدين.

## دورة القياس والتقييم والتقويم :



يظهر من الرسم التوضيحي أنّ عملية القياس والتقييم والتقويم لأداء الطفل اللغويّ تعمل في دائرة واحدة متكاملة ومتراصة منطقياً، وهي كما يلي:

### الخطوة الأولى: التخطيط لعملية التقويم:

أصبح التخطيط جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية ويعدّ مهارة أساسية من المهارات التي لا بدّ لمعلمة رياض الأطفال من أن تمتلكها، حتّى تستطيع القيام بعملها بفاعلية، ورؤية جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة وأساليب تعليمية وأنشطة مرافقة وما يتبعها من أساليب التقويم المختلفة في وقت واحد. فالتقويم الجيد يحتاج إلى تخطيط جيد يحدّد متى وكيف يتمّ جمع البيانات عن أداء الأطفال اللغوي؛ ولأنّ عملية التقويم هي عملية دائرية ديناميكية كما يتّضح من الشكل السابق فإنّ خطة التقويم تراجع وتعُدّل باستمرار في ضوء تحليل نتائج التقويم.

### الخطوة الثانية : استخراج البيانات الثبوتية :

البيّنة الثبوتية هي إنتاج أو أداء لغويّ يقوم به الأطفال في سياق معين، وفي وقت معين. وهي على نوعين:

النوع العمديّ أو الغرضيّة (Purposive): وهي المهمات اللغويّة (شفويّة أو كتابيّة) التي تطلبها المعلمة وعلى الأطفال القيام بها، وهنا تواجه المعلمة في رياض الأطفال مشكلة الإفصاح (Disclosure) عن الخبرة والمهارة من قبل الأطفال لأسباب كثيرة في مقدّماتها الأسباب الانفعاليّة والعقليّة المتعلقة خصوصًا بالتركيز والانتباه.

النوع العفويّ أو العرضيّة (Incidental): وهي البيّنة الطبيعيّة المستمرة، والتي تصدر عن الأطفال عندما يختارون من تلقاء أنفسهم استخدام قدرة أو مهارة في سياق معين أو في عدّة سياقات، وهنا قد تواجه المعلمة في رياض الأطفال مشكلة ضمان حصول ذلك في وقت معين، وقد يطول بها الزمن حتّى تحصل وهذه المشكلة قد تحلّ من خلال ملف أعمال الطفل (Portfolio).

### الخطوة الثالثة : تفسير البيانات :

لا تعطي البيّنة معلومات عن مستوى الطفل اللغويّ إلا بعد أن يتمّ تأويلها (In-terpretation) مع العلم أن البيّنة ذاتها يمكن أن يكون لها تأويلات مختلفة تخدم أغراضًا متباينة، ولكن هذه التأويلات ليست سوى وسائل من أجل غايات معينة وليست هي الغايات.

### الخطوة الرابعة : القيام بعمل تصحيحيّ أو إثرائيّ :

إذا لم يحصل أي فعل أو إجراء من قبل المعلمة كنتيجة للتقويم، فلا داعي للقيام بذلك التقويم، من هنا، لا بدّ من أن تستخدم البيّنات الناتجة عن عملية التقويم وبعد تأويلها في معالجة أو رأب الصدع بين الأداء القائم للطفل والأداء

اللغوي المنشود، وهنا لابدّ من أن تحدد البيانات المُفسّرة وصفةً (Prescription) تحدّد ما يجب القيام به لإغلاق الفجوة، ولدى محاولة إغلاق الفجوة نحصل على بيانات جديدة نعاود تأويلها ونتخذ أفعالاً تصحيحية أو إثرائية بشأنها فنعاود التعليم والتقويم وتتكرر دورة التعليم والتقويم حتّى يحقق الأطفال المستوى اللغوي المنشود. وهذا ما يجعل عملية التقويم تكوينية (Formative) أو وسيلة لإحداث التعلّم (Evaluation for Learning) (الصيداوي، ٢٠٠٤؛ Wiliam & Black, 1996).

### استراتيجيات التقويم اللغوي وأدواته في رياض الأطفال:

إن توجّه كثير من الأنظمة التعليمية عالمياً نحو المدرسة المعرفية، وما صاحبه من تطوّر في استراتيجيات التعلّم والتعليم، اقتضى من المعلمين، تحولاً جذرياً في نظرتهم لعملية تقويم تعلّم الطلبة وتعليمهم، التي كانت تُعنى فقط بما اختزنه المتعلّم في ذهنه من معلومات محدّدة لم تعد تتلاءم مع متطلبات هذا العصر، بكلّ ما يميزه من تطوّر معرفي وتكنولوجي (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٦).

الأمر الذي يقتضي استخدام استراتيجيات وأدوات جديدة في تقويم تعلّم الأطفال وتعليمهم، تركّز على ما يجري داخل عقل الطفل من عمليات عقلية، وتهتم بعمليات التفكير وتقويم ما يتعلق بمهارات الطفل الحياتية الحقيقية، فغالبا ما انتقد التقويم التقليدي بسبب الانقطاع بين مجموعة المهارات التي تعلّم في الفصول الدراسية، وما يواجه الأطفال في «العالم الحقيقي» (Prestidge & Glaser, 2000).

فالتقويم الحقيقي هو الذي يحقق شروط التعليم الحقيقي (Authentic Education)، الذي يقوم على أساس الأداء والواقع؛ فعملية التعلّم والتعليم تنطوي على مستويات متعددة من العلاقات بين المعرفة والتفاعل الاجتماعي؛ لضمان أن ما يتمّ قياسه هو التعلّم المقصود (Campbell, 2000).

ووفقاً للرابطة الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) ينبغي عند تقويم الأطفال أن يؤخذ بالاعتبار سنّهم، ونموّهم، وخبراتهم، وأن يعتمد

تقويم الأطفال بشكل كبير على نتائج الملاحظات لنموهم، وملاحظات تفصيلية لتصرفاتهم وسلوكهم واستجاباتهم، ومجموعات العمل التمثيلي لأداء الأطفال خلال الأنشطة الحقيقية في رياض الأطفال (Bredekamp & Copple, 1997, 21). ويؤكد جرونلاند (Gronlund, 2001) ضرورة أن يتم تقويم الأطفال من خلال الملاحظة، والسجلات القصصية، وعينات من أعمالهم، وأن تكون عملية التقويم مستمرة لكل طفل؛ لذا تبنت كثير من الأنظمة التربوية عالمياً استراتيجيات وأدوات تقييمية جديدة، سميت باستراتيجيات التقويم الواقعي أو الحقيقي.

### التقويم الواقعي أو الأصيل (Authentic Evaluation):

نظراً لحداثة مفهوم التقويم الواقعي أو الحقيقي أو الأصيل؛ فقد تعددت المصطلحات التي تشير إليه، فمن خلال الرجوع إلى أدبيات القياس والتقويم التربوي نلاحظ كثيراً من المصطلحات، أو المفاهيم المرادفة لهذا المفهوم، مثل: التقييم البديل Alternative Evaluation، والتقويم القائم على الأداء Perfor- mance-based Evaluation، التقييم بملفات التعلم Portfolio Evaluation، المعرض Evaluation Exhibition وغيرها، إلا أن مفهوم التقويم الواقعي أو الأصيل أكثر هذه المفاهيم شيوعاً، وأكثرها عمومية.

فالتقويم الواقعي أو الأصيل: هو أسلوب يقيس أداء المتعلم في مهمات ذات معنى أقرب ما تكون من مواقف الحياة الواقعية (مندور، ٢٠٠٦، ٢٧٦). وأن التقويم يكون أصيلاً أو واقعياً إذا قام المتعلمون بأداء مهام مفيدة وذات معنى ودلالة، وهذه المهام التقييمية تكون مماثلة لأنشطة التعلم وليست اختبارات تقليدية (علام، ٢٠٠٤، ٢٤). كما يعرف بأنه التقويم الذي يعتمد على أدوات قياس أصيلة ذات مصداقية وموثوقية (Credibility)، واختبارات تقيس قدرات تفكير عليا بالنسبة لمواقف حقيقية وواقعية، وليس مجرد قياس قدرات تذكر وحفظ وحل مسائل ومشكلات روتينية مقبولة ومكررة (عبيد، ٢٠٠٤، ٣٠٠).

ويعرّف بأنه التقويم الفعلي للأداء؛ لأننا بذلك نعلم إذا ما كان الأطفال قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيراً من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة (Wiggins, 1998, 24).

ويشير هنسون وإيلر (Henson & Eiller, 1999, 491) أن التقويم الحقيقي يهيئ الأطفال للحياة، فهو واقعي؛ لأنه يتطلب من الطالب إنجاز مهام لها معنى ويحتاجها في حياته الواقعية. ويؤكد فيتش (Fitch, 2007) أن استخدام أساليب التقويم الأصل يساهم في تحسين أداء الأطفال.

كما أن استخدام هذا التقويم الحديث من شأنه أن يساهم في تحقيق كل طفل لمحكات الأداء المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة الفورية. وأن العمليات العقلية ومهارات الاكتشاف والتقصي غايات يجب رعايتها عند الأطفال والتأكد من اكتسابهم لها. إضافة إلى أنه يؤكد على أن إنجازات الأطفال هي مادة التقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها. كما أنه يهتم بمراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في قدراتهم وأنماط تعلمهم (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٦).

في حين أكد كل من موريس (Morris, 2001) ونكامورا (Nakamura, 2002) بأن استخدامهما يساهم في خلق دافعية لدى الطلبة ويشجعهم على تطوير أدائهم، بالإضافة أنه يؤدي إلى زيادة مشاركة الأطفال وجعل التعلم أكثر أهمية.

ويعدّ التقويم الواقعي أو الأصل مناسباً ومهماً في التقويم اللغوي للأطفال، فتعلم اللغة يتضمن جانبين: الجانب الشخصي والجانب الاجتماعي؛ فالأول ينبثق من داخل الطفل ويتشكّل بحسب حاجته للتواصل مع الآخرين، والثاني مكتسب من المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ويتشكّل بحسب معايير هذا المجتمع، فاللغة تُكتسب



عندما يتعلمها الأطفال من خلال سياق الحديث الحقيقي وأثناء القراءة والكتابة (Goodman, 2006).

وقد أظهر المجلس الوطني للبحوث في واشنطن أن (٧٠٪) من النمو اللغوي لدى الأطفال يأتي نتيجة تفاعلهم مع الكبار (National Research Council and Institute of Medicine, 2000)، وأن سماع الطفل كلام الآخرين (اللغة الشفوية) أو رؤيته للمواد المطبوعة (اللغة المكتوبة) يكون باعثاً على التفكير الذي يتبعه التعبير الشفوي عن الأفكار، فضلاً عن توسيع مداركه وتصوراتهِ للعالم المحيط به.

### **أسس ومبادئ التقويم الواقعي أو الأصيل:**

بالإضافة إلى أسس ومبادئ التقويم اللغوي في رياض الأطفال، التي تم الإشارة لها سابقاً في هذا الفصل، يقوم التقويم الواقعي على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها أيضاً عند التطبيق، ومن أبرزها:

- التقويم الواقعي هو تقويم يهتم بجوهر عملية التعلم ومدى امتلاك الأطفال للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعاً على التعلم في ضوء محكات أداء مطلوبة.
- العمليات العقلية ومهارات الاكتشاف يجب مراعاتها عند الأطفال وذلك بإشغالهم بنشاطات تستدعي حل المشكلات وبلورة الأحكام واتخاذ قرارات تناسب ومستوى نضجهم.
- التقويم الواقعي يقتضي أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة واقعية وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطفل في حياته اليومية.
- إنجازات الأطفال هي مادة التقويم الواقعي وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، ويقتضي ذلك أن يكون التقويم الواقعي متعدد الوجوه والياديين متنوعاً في أساليبه وأدواته.

- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم وذلك من خلال تفريد نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طفل.
- التقويم الواقعي يقتضي تجنب المقارنات بين الأطفال والتي تعتمد أصلاً على معايير أداء الجماعة والتي لا مكان فيها للتقويم الواقعي (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٦؛ العبسي، ٢٠١٠).

### خصائص التقويم الواقعي أو الأصيل ومميزاته:

- يقوم على السياقات الحقيقية للتعلم، كما أنه يعكس طريقة استخدام المعرفة والمهارات في العالم الحقيقي.
- يجعل الطفل أكثر إيجابية في أنشطة التعلم.
- يمارس فيه الأطفال أنشطة وأعمالاً ذات معنى وقيمة، ترتبط بحياتهم الواقعية.
- يصاحب عملية التعلم والتعليم في جميع مراحلها، بحيث تبدأ مع بداية البرنامج التعليمي وتستمر باستمرار فعالياته.
- يحكم على أداء الطفل ومدى نجاحه في إنجاز المهام التعليمية المحددة له، وتحقيق النواتج التعليمية المتوقعة منه في إطار مجموعة من المعايير الموضوعية التي تمثل مستويات الأداء المقبول.
- يعتمد على التعاون، ويؤصل روح العمل في فريق؛ فهو يشرك الطفل وولي أمره في عمليات التقويم مما يجعل الجميع يتقبل النتائج بموضوعية.
- يوفر للمعلمات والإدارة والأطفال التغذية الراجعة الفورية والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمرجعة أدائهم بالنسبة للأعمال التي يقومون بها.

- يقوم على مهمات أصيلة؛ تعلّم الأطفال الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم.
- تحقيق صدق معايير التقويم عن طريق المحاكاة لقدرات الطفل في أوضاع حقيقية (Wiggins, 1998).

### استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في رياض الأطفال:

أولاً- استراتيجيّة التقويم اللغويّ المعتمد على الأداء (Performance-based Evaluation):

تتيح هذه الاستراتيجية للطفل القيام بتوضيح تعلّمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيّة حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقيّة، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتائج التعليميّة المراد إنجازها (وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، ٢٠٠٦؛ Adams & Hsu, 1998). ويندرج تحت هذه الاستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعدّ مثلاً ملائماً لتطبيق هذه الاستراتيجية في التقويم اللغويّ للأطفال:

- التقديم (Presentation): عرض مخطط له ومنظم، يقوم به الطفل، أو مجموعة من الأطفال لموضوع محدّد، وفي موعد محدّد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محدّدة؛ كأنّ يقدم الطفل شرحاً عن الأعمال التي قام بها هو ومجموعته في الاحتفال بيوم الشجرة مدّعماً ذلك بالصور والرسومات...
- العرض التوضيحيّ (Demonstration): عرض شفوي أو عملي يقوم به الطفل أو مجموعة من الأطفال لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرة الطفل على إعادة عرض المفهوم بطريقته بلغة سليمة وواضحة.
- الأداء العمليّ (Performance): مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة والمهارات والاتجاهات من خلال أداء الطفل لمهام لغويّة محدّدة

ينفذها؛ كأن يُطلب إلى الطفل إنتاج بطاقة معايدة لأُمّه، مستخدماً الرسم والكتابة والصور.

- الحديث (Speech): يتحدث الطفل أو مجموعة من الأطفال عن موضوع معين خلال فترة محدّدة وقصيرة، وغالباً ما يكون هذا الحديث سرداً لقصة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص، وربط الأفكار؛ كأن يتحدث الطفل عن رحلة قام بها، أو قصة قرأها، أو حول فكرة طُرحت في موقف تعليمي، أو ملخص عن أفكار مجموعته لنقلها إلى مجموعة أخرى.

- المحاكاة ولعب الأدوار (Simulation, Role-Playing): ينفذ الطفل أو مجموعة من الأطفال حواراً أو نقاشاً بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقعاً حياتياً حقيقياً لإظهار مهاراتهم المعرفية واللغوية، ومدى قدرتهم على اتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة.

### مثال تطبيقي على التقويم المعتمد على الأداء :

بعد استماع الأطفال إلى الأنشودة من خلال قراءة المعلمة أو من خلال المسجل، يتم تكليف الأطفال بسرد القصة التي تضمنتها الأنشودة التي تم الاستماع إليها، ثم مناقشة وإضافة تفاصيل إلى القصة وتوسيعها، وقد يضع الطفل نفسه مكان شخصية القصة ويتخيل ويتنبأ بالحل الذي يراه مناسباً من وجهة نظره ويشعر بنفس شعور هذه الشخصية، واقتراح بعض البدائل للقصة مستوحاة من مفردات الأنشودة.

- نتاج التعلم: أن يقدم الطفل عرضاً شفويّاً أمام الأطفال بإعادة سرد القصة التي تضمنتها الأنشودة التي استمع إليها، وإضافة تفاصيل إلى القصة وتوسيعها.

- الفعالية: الحديث (Speech).
- ما يراد تقويمه: مهارات التعبير الشفوي من خلال إعادة سرد القصة، إضافة تفاصيل إلى القصة وتوسيعها.
- أداة التقويم : سلم تقدير من ثلاثة مستويات.

#### سلم تقدير مقترح لتقويم أداء الأطفال في مهارة الحديث (Speech)

| المهارات                                           |                                                     |  | الدرجة |        |       |
|----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|--|--------|--------|-------|
|                                                    |                                                     |  | كبيرة  | متوسطة | ضعيفة |
| <b>أولاً- الجانب الفكري:</b>                       |                                                     |  |        |        |       |
| ١                                                  | يستهل الطفل كلامه بمقدمه مشوقة.                     |  |        |        |       |
| ٢                                                  | يعبر الطفل عن حاجاته ومشاعره وأفكاره.               |  |        |        |       |
| ٣                                                  | يقدم الطفل أدلة متنوعة لتدعيم أفكاره.               |  |        |        |       |
| ٤                                                  | يقدم الطفل حلولاً ومقترحات.                         |  |        |        |       |
| ٥                                                  | يبدي الطفل رأيه في أحداث شاهدها أو استمع إليها.     |  |        |        |       |
| <b>ثانياً- الجانب اللغوي:</b>                      |                                                     |  |        |        |       |
| ٦                                                  | يستخدم الطفل كلمات مناسبة للسياق.                   |  |        |        |       |
| ٧                                                  | يستخدم الطفل جملاً صحيحة في تراكيبها.               |  |        |        |       |
| ٨                                                  | يستخدم الطفل عبارات السلام والشكر والتحية.          |  |        |        |       |
| <b>ثالثاً- الجانب الصوتي:</b>                      |                                                     |  |        |        |       |
| ٩                                                  | يتحدث الطفل بصوت واضح، بثقة في النفس دون ارتباك.    |  |        |        |       |
| ١٠                                                 | يستخدم الطفل طبقة صوتية مناسبة (التنغيم).           |  |        |        |       |
| ١١                                                 | يتحدث الطفل بسرعة مناسبة.                           |  |        |        |       |
| ١٢                                                 | ينطق الطفل الحروف نطقاً صحيحاً بإخراجها من مخارجها. |  |        |        |       |
| <b>رابعاً- الجانب الملمحي (مهارات حسن الأداء):</b> |                                                     |  |        |        |       |
| ١٣                                                 | يستخدم الطفل تعبيرات وجهه وفق المعنى المعبر عنه.    |  |        |        |       |
| ١٤                                                 | يحرّك الطفل أعضاء جسمه وفق المعنى.                  |  |        |        |       |
| ١٥                                                 | يواجه الطفل المستمعين ويجول بنظره في الأركان.       |  |        |        |       |

### ثانياً- استراتيجيّة التقويم اللغويّ بالقلم والورقة (Pencil and paper):

كما أشرنا سابقاً في هذا الفصل عند الحديث عن أسس ومبادئ التقويم اللغويّ في رياض الأطفال ينبغي الحذر عند استخدام اختبارات موحّدة بالقلم والورق (Pencil and Paper Standardized Tests) مع أطفال الروضة (Scott- Little & Niemeyer, 2001)، نظراً لأنّ الطفل لم يتقن القراءة والكتابة بعد، بل ينبغي استخدام كتابات الأطفال ورسوماتهم كمؤشّر على تطوّر أو تفتّح مهارة الكتابة لديهم (Emergent Literacy). وبالرغم من ذلك تعدّ استراتيجيّة التقويم اللغويّ بالقلم والورقة جزءاً مهماً من برنامج التقويم اللغويّ في رياض الأطفال، من خلال:

- ١- أدوات التقويم المعتمدة على الأنشطة الكتابيّة التي يقوم بها الطفل، وليس عملية الكتابة بالمعنى الرسميّ حتّى لا يُفهم أنّ هناك تناقضاً في الطرح. ومن الأمثلة على ذلك:
  - أنشطة تعرّف الأشياء والكائنات من صورها.
  - أنشطة المزاوجة: ويقصد بها وصل خطّ بين صورتين أو رسمة وكلمة توجد بينهما علاقة.
  - أنشطة الاختيار من متعدّد: ويقصد بها إحاطة الصّور أو الرسوم أو الحرف الذي يختاره الطفل لإجابته بدائرة وترك الباقي خارج الدائرة.
  - أنشطة توصيل النقط: ويقصد بها توصيل الطفل النقط؛ ليحصل على صورة لشيء أو حرف.
  - أنشطة إكمال الشكل وتلوينه: ويقصد بها صورة أو رسم لحرف أو كلمة يطلب إلى الطفل إكمال الجزء الناقص حتّى تكتمل.
  - أنشطة إكمال النمط: ويقصد بها إكمال شكل الحرف برسم الحرف وتلوينه.

- ٢- الاختبارات المقننة بأنواعها (Standardized Tests)، تعدّ اختبارات القراءة المقننة من أهم الاختبارات التحصيلية التعليمية، فهي تطوّر وتختبر وتنقح؛ ويمكن أن تنقسم إلى:
- اختبارات الاستعداد أو التهيؤ (Readiness) : تطبق هذه الاختبارات؛ لتحديد درجة استعداد الطفل لتعلّم القراءة والكتابة.
  - اختبارات المسح (Survey) : تستخدم في معرفة مستوى القدرة القرائية لدى الأطفال.
  - اختبارات التشخيص (Diagnostic) : تستخدم في تعيين نقاط القوة ونقاط الضعف التي يعاني بسببها المتعلمون من مشكلات تعليمية أو نفسية.

والذي يهمننا عند الحديث عن التقويم اللغوي في رياض الأطفال هو اختبارات الاستعداد أو التهيؤ (Readiness)، والتي تعرّف بأنها: سلسلة من الأعمال المقننة هدفها إعطاء تقدير كمي لقدرة الطفل على الإفادة من التدريب. فهناك عدّة اختبارات لقياس جوانب نمو الطفل اللغوي في صورة بطاقات مصورة تتناول مثلاً تقويم مهارات الاستعداد لتعلّم القراءة والكتابة، وتقوم هذه الاختبارات بالمهارات الأساسية اللازمة لتعلّم القراءة والكتابة التي تشمل مهارات إدراك الكلمات وتعريفها، والإدراك البصري، والإدراك السمعي، والوعي الصوتي، والوعي الكتابي، والتعبير، وتفسير الصور، والتذكّر، والتأزر البصري اليدوي، ونمو العضلات الكبرى والصغرى..

وتأتي أهمية هذه الاختبارات من أهمية الأهداف التي يمكن أن تحققها، ومن هذه الأهداف تحديد إتقان الأطفال للمهارات الأساسية، اللازمة لتعلّم القراءة والكتابة، بهدف تحسينها والارتقاء بها، بالإضافة إلى أنها تقدّم الإرشادات

للتخطيط والتدخلات التعليمية للبرامج اللغوية للأطفال، وتستخدم أيضاً في التحقق من مدى التقدم الذي حققه الأطفال من خلال مقارنة نتائج الأطفال على الاختبار قبل وبعد المرور بالبرنامج.

### ومن الاختبارات الأجنبية لكشف الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة، الاختبارات الآتية :

١- اختبارات جيتس (Gates Reading Readiness Tests) : وهو مقياس فردي وجماعي، يهدف إلى قياس التهيؤ للمبتدئين للقراءة وتقدير التنبؤ لغرض تطوير القدرات القرائية وتشخيص حاجات الأطفال الضرورية لتعلم القراءة، ويتضمن قياس التعرف على الأشكال والصور والقدرة على تفسيرها، ومزاوجة الكلمات، وتمييز الأصوات المتشابهة للكلمات والحروف، والمزاوجة بين الكلمة والبطاقة، والسجع وقراءة الحروف والكلمات.

٢- اختبارات متروبوليتان (Metropolitan Readiness Tests) : يُعطى هذا الاختبار للأطفال من سن ٤ إلى ٧ سنوات، ويتكون من مستويين؛ المستوى الأول: فردي يهدف إلى تقويم المهارات اللازمة قبل وأثناء رياض الأطفال. والمستوى الثاني: جماعي يهدف إلى تقويم المهارات اللازمة من منتصف رياض الأطفال إلى بداية الصف الأول. ويتضمن الاختبار معنى الكلمة، والتذكر السمعي، واختبار التمييز البصري والسمعي واختبار الصورة التي تعبّر عن الجملة، وفهم القصة، والأعداد، ونسخ الأشكال والرموز.

٣- اختبارات مونرو (Monroe's Reading Aptitude Tests) : وهو مقياس فردي وجماعي، يتضمن قياس القدرة البصرية، والسمعية، واللغوية، والحركية، والقدرة على نطق الكلمات من حيث الدقة والسرعة، والتذكر البصري، واتجاهات الأشكال، وتمييز الكلمات المسموعة.



## ومن الاختبارات والمقاييس العربية في هذا المجال :

١. محمد رضوان (١٩٧٣) الذي قدم وصفاً لاختبار مدى استعداد الطفل

لتعلّم القراءة ويشتمل على اختبارات فرعية، هي:

- اختبار المفردات: ويتضمن التعرف على الكلمات عن طريق صورها، وإدراك الكلمات عن طريق القياس، وإدراك الكلمات عن طريق التضاد.

- اختبار تفهم معاني الجمل: يقيس مدى قدرة الطفل على التعبير عن الصورة بجملته.

- اختبار الإدراك البصري: يقيس مدى قدرة الطفل على التمييز بين المؤتلف والمختلف من الأشكال والحروف والكلمات والجمل القصيرة.

- اختبار الاتجاهات: يقيس مدى قدرة الطفل على تحديد (أمام-خلف، فوق-تحت...).

- اختبار المعلومات: لقياس معلومات الطفل من خبراته السابقة.

- اختبار السمع: لقياس مدى قدرة الطفل على تمييز العناصر الصوتية.

- اختبارات النطق: لقياس مدى سلامة النطق والسمع معاً.

- اختبار قراءة الكلمات (الناشف، ١٩٩٦).

٢. سعد عبد الرحمن وإيمان محمد (٢٠٠٢): أعدّا اختباراً لقياس المهارات

اللازمة للاستعداد لتعلّم القراءة يتكون من سبعة اختبارات فرعية، هي:

- اختبار المفردات اللغوية: يشمل إدراك الكلمات عن طريق التضاد، وعن طريق الصور.

- اختبار التمييز البصري: يشمل تمييز التشابه والاختلاف بين

(الصور والأشكال والكلمات) والربط بين الحرف والكلمة التي تبدأ به.

- اختبار التمييز السمعي: يشمل تمييز وتقليد بعض الأصوات، وتمييز الحروف المتشابهة في آخر الكلمة وفي أول الكلمة.
- اختبار المعلومات وإدراك العلاقات: يشمل معلومات الطفل من خبراته السابقة، والعلاقات (المكانية، والتلازمية، والجزء بالكل).
- اختبار التعبير وتفسير الصور.
- اختبار الانتباه والتذكر: يشمل التذكر البصري، والتذكر السمعي، وتذكر سلسلة من الأحداث والأفكار.
- اختبار التأزر البصري اليدوي (عبد الرحمن ومحمد، ٢٠٠٢).

٣. راضي الوقفي وعبد الله الكيلاني (١٩٩٨)؛ أعدا مجموعة الاختبارات الإدراكية للأطفال ما بين أعمار (٦ - ١٦ سنوات)، وتتكون المجموعة من سبعة اختبارات فرعية، هي:

- اختبار التمييز السمعي: لتقييم القدرة على التمييز بين أصوات اللغة.
- اختبار مهارات التحليل السمعي: لتقييم القدرة على تمييز الأصوات في الكلام المنطوق، والتعرف إلى مدى الاستعداد لتعلم القراءة والتهجئة والإملاء.
- اختبار سعة الذاكرة السمعية: لقياس القدرة على تذكر سلاسل من الكلمات متدرجة في الطول بدون ترتيب.

- الذاكرة السمعية التتابعية: لقياس القدرة على تذكر سلاسل أرقام متدرجة في الطول بنفس الترتيب.
- التداعي البصري الحركي: لقياس القدرة على نسخ أشكال رمزية من الذاكرة قصيرة المدى.
- التكامل البصري الحركي: ويقاس بدلالة أدائه في رسم أشكال هندسية متدرجة في الصعوبة.
- مهارات التحليل البصري: لقياس المهارات البصرية - الحركية الإدراكية متمثلة في القدرة على تحليل الأشكال ومحاكاتها ورسمها (الوقفي والكيلاني، ١٩٩٨).

ولكن في المقابل، إن إساءة استخدام اختبارات الاستعداد، والقرارات التي قد تترتب عليها، مثل: إذا كان مسموحاً للطفل التحرك إلى الصف الأول، أو يوضع في فصل انتقالي، أو يبقى في الروضة، سيكون لمثل هذه الممارسات آثار مدمرة لمفاهيم الذات لدى الأطفال؛ لذا ينبغي أن تراجع هذه الاختبارات بعناية، ولا يطبقها ولا يفسر نتائجها إلا المؤهلون وذوو الكفاءة، ولا يتم اتخاذ قرار رئيسي يتعلق بالالتحاق أو الاحتفاظ أو التعيين في برنامج علاجي بناء على اختبار واحد، ولكن تستخدم مصادر متعددة من المعلومات لهذا الغرض (عيسى، ٢٠٠٤).

**ثالثاً- استراتيجيّة التقويم اللغويّ المبني على الملاحظة (Observation) :**  
تعدّ استراتيجية الملاحظة من الاستراتيجيّة الرئيسيّة في التقويم اللغويّ في رياض الأطفال ولها أدواتها وأساليبها المتعددة، وتستعمل طريقة الملاحظة في متابعة الأداء اللغويّ لأحد الأطفال، أو تكون ملاحظة لأكثر من طفل أو للمجموعة ككل وكعمل جماعيّ. فمعلومات الأطفال يستخدم من الملاحظة كطريقة لكسب الاستبصار في الأوجه المتنوعة لتطوّر الطفولة في أوقات وسياقات مختلفة (Wortham, 1990).

فالملاحظة تعرف: بأنها الانتباه المقصود والموجه نحو سلوك فردي أو جماعي معين بقصد متابعته ورصد تغيراته. وهي وسيلة تقويمية لاعتمادها على رصد سلوك المتعلم في المواقف المختلفة. ويمكن أن تزودنا الملاحظة بمعلومات مفصلة عن مهارات الطفل اللغوية، وتساعدنا على فهمها؛ فهي تقدم الأساس للتنبؤ بالمستوى اللغوي للطفل.

### الطرق المستخدمة في ملاحظة السلوك اللغوي عند الأطفال :

هناك طرق وخيارات عديدة للقيام بعملية ملاحظة محدّدة، أو ملاحظة تستهدف طفلاً واحداً أو أكثر، ويمكن على سبيل التعداد أن يستخدم التصوير الفوتوغرافي أو التصوير بالفيديو أو التسجيل الصوتي، وتعتمد هذه الطرق على الملاحظة الطبيعية التي لا تطفّل فيها؛ فهي تتمّ في أثناء أداء الأطفال لمهامهم وأنشطتهم، وتعدّ المعلومات التي تحصل عليها المعلمة نتيجة الملاحظة من أصدق المعلومات وأهمّها عن الطفل وتصرفاته؛ لأن الطفل في الغالب لا ينتبه إلى معلّمته وهي تراقبه فيتصرف على طبيعته. ومن هذه الطرق:

العينة الزمنية (Time Sampling): تستخدم هذه الطريقة في ملاحظة نشاط، أو طفل أو مجموعة أطفال، في محيط معين، وبفاصل زمني منتظم بين الملاحظة وأخرى.

عينة التكرار أو العينة الوتيرية (Frequency Sampling): نختر سلوكاً لغوياً نرغب في ملاحظته ونستخدم هذه الطريقة لتسجيل عدد المرات التي يظهر فيها هذا السلوك خلال فترة زمنية محدّدة، مثال ذلك: أن سجّل المعلمة عدد المرات التي يادر بها الطفل إلى التحدث مع المعلمة بلغة سليمة بين الساعة الثامنة والعاشر صباحاً.

عينة المدة أو العينة من أمد النشاط (Duration Sampling): تمكّن هذه

الطريقة المعلمة من ملاحظة المدة أو الفترة التي يقضيها الطفل في نشاط معين، أو في سلوك معين يثير اهتمامه.

يجدر الانتباه أن ما تقدّم لا يشمل كلّ طرق الملاحظة، إلا أنه يمكن الدّمج بين أكثر من طريقة من طرق الملاحظة المختلفة وذلك حسب أهداف الملاحظة ومنّ نلاحظ؟ وماذا؟ ومتى؟ (صغير وجليكس، ٢٠٠٢).

### أنواع الملاحظة :

#### يمكن تقسيم الملاحظة إلى أنواع عدّة، من أهمها :

الملاحظة التلقائية: عبارة عن صور مبسطة من المشاهدة والاستماع بحيث يقوم الملاحظ فيها بملاحظة السلوكات كما تحدث تلقائياً في الموقف الحقيقي.

الملاحظة المنظّمة: وهي الملاحظة المخطط لها مسبقاً والمضبوطة ضبطاً دقيقاً، ويحدّد فيها ظروف الملاحظة كالزّمان والمكان والمعايير الخاصة للملاحظة (وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، ٢٠٠٦).

### خطوات تصميم الملاحظة :

لا تستطيع المعلمة ملاحظة الأطفال جميعاً في الوقت نفسه، ولا يمكنها الوقوف على مهارات الطفل اللغويّة جميعاً في موقف واحد؛ لذا لابدّ من التخطيط الجيد لعملية الملاحظة، بحيث يتمّ:

- تحديد الغرض من الملاحظة.
- تحديد المهارة اللغويّة المراد ملاحظتها.
- تحديد الممارسات ومؤشرات الأداء الدالة على المهارة اللغويّة.
- ترتيب الممارسات ومؤشرات الأداء الدالة على المهارة اللغويّة حسب التسلسل المنطقيّ.
- تصميم أداة تسجيل الممارسات ومؤشرات الأداء (سّلم تقدير، قائمة رصد، سجل قصصيّ....) (وزارة التربية والتعليم الأردنيّة، ٢٠٠٦).

- تحديد مجال الملاحظة وبيان مكانها وزمانها.
- الأفضل تسجيل ما تلاحظه المعلمة في أثناء الملاحظة، لا أن تؤجل تسجيل ما تلاحظه إلى ما بعد انتهاء الملاحظة. فمن المفيد حمل المعلمة قلماً وأوراقاً عند العمل مع الأطفال لتسهيل تدوين الملاحظات السريعة، ثم وضعها جانباً وفي نهاية اليوم تقوم بصياغتها بصورة نهائية في السجلات الخاصة لذلك.

### أشياء يجب مراعاتها عند استخدام بطاقة الملاحظة :

- حتى تحقق الملاحظة أغراضها لابد للمعلمة أو الملاحظ من معرفة بعض الأسس والمبادئ العلمية للملاحظة الموضوعية، فالملاحظة علم وفن يتطلب مهارات يجب على الملاحظ التدرب عليها، فمن الأمور التي ينبغي مراعاتها في أثناء الملاحظة ما يلي:
- تسجيل أداء الطفل في أثناء الملاحظة أو فور الانتهاء منها على نحو موضوعي ودون تحيز.
  - عدم إشعار الطفل بعملية الملاحظة.
  - مراعاة وصف السلوك اللغوي الملاحظ بدقة وإتقان، بالإضافة إلى وصف الإشارات غير اللفظية ( اللغة الجسمية ).
  - ملاحظة الطفل في أثناء قيامه بعمل معين.
  - متابعة الحالة النفسية للطفل في أثناء العمل.
  - استمرارية الملاحظة.
  - مقارنة نتائج الملاحظ بالنتائج السابقة.
  - تفرغ نتائج بطاقة الملاحظة بدقة وموضوعية.
  - كتابة التقارير المرتبطة بالملاحظة كتابة كاملة وبكل وضوح.

**ولكي تكون الملاحظة موضوعية، يجب مراعاة معيارين أساسيين، هما :**

- وصف الأعمال التي تمت ملاحظتها عند حدوثها فقط، وعدم اشتماله على تعميمات للدوافع والسلوكيات والأحاسيس المتعلقة بمواقف أخرى.
- وجوب عدم تقويم المعلومة أو سبب حصولها، وإنما سردها فقط.
- وهنا، يجب على المعلمة تجنب التفسير، بأن ما حدث كان خطأ أو صواباً، وعدم إصدار الأحكام، أو استخلاص النتائج في أثناء السرد، وإنما يجب عليها تدوين الملاحظات بدقة ومن غير تعليق.

### **أدوات التقويم اللغوي المعتمد على الأداء :**

#### **١ - السجلات القصصية أو السردية (Anecdotal Records) :**

إن أبسط سبل الملاحظة المباشرة هو سرد وقائع سلوك لغوي معين، ويدعى ذلك السجل القصصي، وهو وصف مختصر أو «صورة الكلمات» لحدث أو سلوك، وفيه تسرد المعلومات اللغوية عن الطفل بأي ترتيب، ولا يستدعي هذا النوع من الملاحظة تدريباً خاصاً؛ إذ تحتاج المعلمة إلى ورقة وقلم فقط؛ لكتابة ما حدث فعلياً بطريقة موضوعية، وفي هذا النوع يمكن أن تكون الملاحظة ذات نهاية مفتوحة، وتستمر حتى إثبات حقيقة لغوية معينة. ولا بد من كتابة الوقائع بدقة وفي الوقت المناسب، ومن محتويات السجلات القصصية:

- التعريف بالطفل وبيان مرحلته العمرية.
- كتابة تاريخ اليوم، ووقت الملاحظة، ومكانها.
- اسم مُدَوِّن الملاحظة.
- كتابة حقائق دقيقة جداً عن أعمال الطفل وما يقوله خلال محادثاته.
- إضافة ردود فعل الأطفال الآخرين أو الراشدين.

وعلى المعلمة في أثناء الملاحظة وصف طريقة اتصال الطفل اللفظي وغير اللفظي بالأطفال الآخرين، وكتابة كيف يبدو الأطفال، وماذا يعملون؟ وحركاتهم الجسدية، وتفاصيل تفاعلهم مع المواد والأشخاص وتسجيل ذلك.

وبعد تسجيل المعلومات القصصية، تبدأ العملية الثانية، وهي تفسير البيانات وتتضمن تفسير السلوك اللغوي الذي حصل وإعطاءه معنى، علماً بأن عملية الملاحظة لا تعني شيئاً من غير تفسير السلوك الحقيقي وترجمته.

### وتحتاج عملية تفسير البيانات إلى:

- معرفة بالمهارات اللغوية اللازمة لأطفال الروضة وطبيعتها.
- معرفة الخصائص النمائية اللغوية لأطفال الروضة، وكيف يتطورون؟ وينبغي التركيز عليها في تفسير الملاحظة.
- مراقبة حثيثة مدة من الزمن.

ولكن التفسير يجب أن يتمّ التعهد به على نحو واع، فالسلوك الإنساني معقد، ولا يصنّف بسهولة، ويوجد خطر من تفسير حماسي مفرط عندما يوجد نمط أبرز في عقل الملاحظ ممّا يمثل الطفل بالفعل (عيسى، ٢٠٠٤)، فمن غير المعقول أن تتوصل المعلمة إلى تقويم الأداء اللغوي للطفل من مجرد ملاحظة أولية.

أمّا أهم مزايا السجلات القصصية؛ فهي سهولة استعمالها وتطبيقها، وعدم حاجتها إلى ترتيب خاص أو إطار زمني معين، ولكن يؤخذ عليها أنها تعتمد على اهتمامات الملاحظ، كما أن التقارير قد لا تكون دقيقة تماماً، فلو قرّر الملاحظ أن يكتب تقريراً في نهاية اليوم وذاكرته لا تسعفه، فإنه قد ينسى بعض المعلومات المهمة (الحوامدة والعدوان، ٢٠١٢).



### نموذج الملاحظة القصصية

اسم الطفل: التاريخ:

عمر الطفل: الساعة:

المكان الذي تمت فيه الملاحظة: .....

اسم الملاحظة: .....

الحادثة: .....

تفسير الحادثة: .....

### مثال تطبيقي على السجلات القصصية :

النشاط: حفظ الأطفال لأنشودة من أناشيد الطفولة، وينشدونها مجتمعين ومنفردين.

المكان الذي تمت فيه الملاحظة : داخل الصف.

الحادثة : ملاحظة المعلمة أداء كل طفل منفرداً وضمن المجموعة في أثناء النشيد. فقد يكون لبعض الأطفال عند أداء هذه الأنشودة انفعالات خاصة، أو استجابة لا تظهر عند الآخرين، كانفعالات الحب والتودد والاحترام وغير ذلك، مما يدل على تفاعله مع النشيد. وقد يكون لدى بعضهم قدرات معينة في التمثيل والأداء الصوتي الجميل. وقد يظهر أن بعض الأطفال لا يرغبون في الأداء الجمعي أو لا يتفاعلون معه، في حين أنهم يؤدّون بصورة فردية أداءً جيداً. وقد يكون بعضهم على نقيض ذلك تماماً؛ فتجدهم يرغبون في الأداء الجمعي، ويعزفون عن الأداء الفردي أو يترددون في تقبله. هذه المظاهر السلوكية اللغوية وانعكاساتها الاجتماعية تدل على شخصية الطفل، وعلى المعلمة أن تبادر إلى تدوين ذلك كله.

تفسير الحادثة : بعد تدوين الملاحظة تقوم المعلمة بتفسير الموقف أو الحادثة وتحديد المهارات اللغوية للطفل بالتعاون مع بعض المتخصصين ذوي العلاقة (استيتية، ٢٠١٠).

## ٢ - قوائم الرصد (Check list):

تنظّم هذه القوائم لتسجيل وجود مهارات لغويّة معيّنة أو غيابها، وتتضمّن قوائم الرصد في العادة مهارات لغويّة معيّنة تجري مراقبتها على شكل قائمة. وقد يتمّ إعداد القوائم لمسح خاص بكلّ طفل أو بمجموعة من الأطفال، فالمهارات اللغويّة المطلوب ملاحظتها في قوائم الرصد والمؤشرات الدالة عليها تعدّ بطريقة متسلسلة منطقياً، ومرتبّة بحيث يكون التسجيل لوجود المؤشر الدال عليها أو عدم وجوده أمراً سهلاً. وذلك باختيار إحدى الكلمتين من الأزواج الآتية:

|                    |                    |
|--------------------|--------------------|
| غالباً أو نادراً   | نعم أو لا          |
| مناسب أو غير مناسب | موافق أو غير موافق |
| مُرضٍ أو غير مُرضٍ | صح أو خطأ          |

### مميزات قوائم الرصد:

- لا تتطلب وقتاً معيّناً من الملاحظ، للقيام بتسجيل الملاحظة، فالمعلومات اللغويّة تكون سهلة التسجيل وتتمّ في أثناء البرنامج اليومي.
- يمكن استخدامها في مواقف متنوعة.
- يتمّ فيها تحليل البيانات بسهولة.

### عيوب قوائم الرصد:

- غياب المعلومات المفصلة؛ فهناك لائحة محدّدة سلفاً تحتوي على الجوانب التي يجب قياسها.
- يتمّ من خلالها مراقبة بعض الجوانب، وقد تغفل جوانب أخرى.
- على المعلمة أن تلاحظ فقط وجود المؤشر الدال على المهارة اللغويّة أو عدم وجودها.

### مثال تطبيقيّ على قوائم الرصد :

وعي الطفل بالعادات الصحيحة المتبعة عند القراءة.

اسم المدرسة: .....

اسم الطفل: ..... عمر الطفل: ..... سنوات ..... شهور.

تاريخ الملاحظة: ..... اسم الملاحظة: .....

| م  | وعي الطفل بالعادات الصحيحة المتبعة عند القراءة        | نعم | لا |
|----|-------------------------------------------------------|-----|----|
| ١- | يمسك الكتاب بالشكل الصحيح                             |     |    |
| ٢- | يعرف أنّ اللغة العربيّة تبدأ من اليمين إلى اليسار     |     |    |
| ٣- | يقلّب الكتاب بالشكل الصحيح                            |     |    |
| ٤- | يدرك أن المواد المطبوعة تستخدم الحروف والكلمات والصور |     |    |
| ٥- | يدرك أن المواد المطبوعة تتضمن معلومات                 |     |    |

### ٣- سلالمة التقدير (Rating Scale):

إحدى أدوات التقويم التي تشمل على أوصاف لسلوكيات أو صفات أو سمات محدّدة، ويطلب إلى من يقوم بعملية التقدير أن يصدر حكماً من بين أحكام قد تكون ثلاثة أو خمسة أحكام أحياناً، بحيث يشير الحكم إلى مدى، ودرجة توفر الصفة أو السمة، أو السلوك لدى الفرد، ولكلّ درجة وزن رقمي يتمّ وضعه من قبل واضع سلم التقدير (أبو حويج وآخرون، ٢٠٠٢).

وتستعمل سلالمة (درجات) التقدير لتسجيل درجة وجود مهارة لغويّة أو المؤشر الدال عليها، وهي تستدعي أن تقوم المعلمة بالحكم على المهارة. والفرق بين سلالمة التقدير وقوائم الرصد أن قوائم الرصد توضح وجود المهارة أو عدم وجودها، بينما

سلالم التقدير توضح مدى امتلاك الطفل للمهارة اللغوية (في ما إذا كان كثيراً أو قليلاً) (Wortham, 1990). وقد يستخدم في ذلك:

### سَلَم تقدير عددي

مثال: يسمي الحروف العربيّة في مواقعها المختلفة

|   |   |   |
|---|---|---|
| ٣ | ٢ | ١ |
|---|---|---|

### سَلَم تقدير لفظي (Rubric).

مثال: يكتب الكلمات متبّعاً النموذج المنقط

|        |         |        |
|--------|---------|--------|
| نادرًا | أحيانًا | دائمًا |
|--------|---------|--------|

مثال آخر: فهم اللغة الاستقبالية (الاستماع)

|                                                               |                                                                                           |                                                      |                                       |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| يستوعب كلّ ما<br>يقال في حديث<br>عادي في غرفة<br>الصف وخارجها | يستوعب كلّ ما يقال<br>من الكلام العادي، وقد<br>يحتاج أن يعاد الكلام<br>على مسامعه أحياناً | يستوعب معظم<br>ما يقال إذا<br>قيل ببطء مع<br>التكرار | يجد صعوبة<br>في فهم الكلام<br>المسموع |
|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|---------------------------------------|

### مميزات سلالم التقدير:

- سهولة الاستعمال.
- تتطلب القليل من الوقت لتعبئتها.
- بعض سلالم التقدير تتضمّن مدى رقمياً وبعضها يتضمن مدى لفظياً.

### عيوب سلالم التقدير:

- العيب الوحيد لهذه السلالم هو اقتصارها فقط على تحديد درجة امتلاك الطفل للمؤشر السلوكي الدال على المهارة اللغوية.

### مثال تطبيقيّ على سلالمة التقدير:

يمارس الطفل القراءة بما يناسب المرحلة

اسم المدرسة: .....

اسم الطفل: ..... عمر الطفل: ..... سنوات ..... شهور.

تاريخ الملاحظة: ..... اسم الملاحظة: .....

| م | يمارس الطفل القراءة بما يناسب المرحلة                       | ١ | ٢ | ٣ |
|---|-------------------------------------------------------------|---|---|---|
| ١ | يقرأ الحرف بالحركات الثلاث القصيرة.                         |   |   |   |
| ٢ | يقرأ الحرف بالمدود الثلاثة.                                 |   |   |   |
| ٣ | يقرأ الكلمات التي تمرّ في خبرته ويميّزها.                   |   |   |   |
| ٤ | يقرأ الكلمات الشائعة متكررة الظهور في الأماكن التي يرتادها. |   |   |   |

١- تحققت ٢- في طور النمو ٣- تتطلب الاهتمام أكثر

### رابعاً- استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication)

يُعدّ التواصل بمفهومه العام نشاطاً تفاعلياً يقوم على إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات باستخدام اللغة. ويمكن تعريف التقويم بالتواصل بأنه «جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدّم الذي حقّقه الطفل، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حلّ المشكلات (وزارة التربية والتعليم الأردنية، ٢٠٠٦). وتدرج تحت استراتيجية التواصل الفعاليات الآتية:

- المقابلة (Interview): لقاء بين المعلمة والطفل، ويتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً، للحصول على معلومات تتعلق بأفكار الطفل واتجاهاته، ويمكن للمعلمة من خلالها تقويم مهارات الطفل اللغويّة، بالحكم على أدائه اللغويّ في أثناء المقابلة.

- الأسئلة والأجوبة (Questions and Answers): جمع معلومات عن طبيعة تفكير الطفل، وأسلوبه في حل المشكلات، وتكون في صورة أسئلة مباشرة من المعلمة إلى الطفل، وتختلف عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق. ويتطلب هذا النوع من الأسئلة أن يقوم الطفل باستكشاف موضوع معين أو الحديث عن موضوع ما شفويًا، فقد تطلب المعلمة إلى الطفل وصف ملاحظاته ومشاهداته حول تجربة معينة قام بها أو زيارة أو رحلة إلى مكان ما.

- الاجتماع (Conference): تقويم مدى تقدم الطفل في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال عقد لقاء بين المعلمة والطفل. ومثال ذلك في التدريب على مهارة المحادثة: قد تُوجّه المعلمة للطفل بعض الأسئلة، مثل:

- ما الأنشطة التي شاركت بها خلال اليوم؟
- ما النشاطات التي استمتعت بها؟ ولماذا؟
- ما النشاطات التي لم تعجبك؟ ولماذا؟
- أيّ النشاطات وجدتتها أكثر صعوبة؟ ولماذا؟
- في أيّ نشاطات المحادثة كنت أفضل؟ ولماذا تعتقد ذلك؟

من هنا، إن وعي المعلمات بما تتضمنه هذه الاستراتيجيّة من فعاليات (الاجتماع، والمقابلة، والأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها، يمكن أن يفيد في التخطيط الأمثل لتنمية الاستعداد لتعلّم المهارات اللغويّة لدى الأطفال، وفقا لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد يمكّن الأطفال من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم؛ ممّا يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم اللغويّ.

### خامساً- استراتيجيّة التقويم اللغويّ المعتمدة على مراجعة الذات (Reflection Evaluation strategy):

تعدّ هذه الاستراتيجية مفتاحاً مهماً لإظهار مدى النمو اللغويّ للطفل، حيث إن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلّم يعدّ مؤشراً على تحقق مرحلة مهمة من مراحل النمو اللغويّ للطفل. تقوم هذه الاستراتيجية على تحويل التعلّم السابق إلى تعلّم جديد، وذلك بتقويم ما تعلّمه الطفل من خلال تأمله الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، وتحديد ما سيتمّ تعلّمه لاحقاً. ومن فعاليتها: يوميات الطفل، وتقويم الذات، وملف الطفل (Port-folio). ونظراً لطبيعة ومستوى النمو اللغويّ للطفل في مرحلة الروضة يمكن أن يقتصر استخدام أدوات هذه الاستراتيجية على ملف الطفل.

### ملف الطفل أو الملفات التراكميّة (Portfolio):

جاءت الملفات التراكميّة لمعالجة سلبيات أدوات التقويم التقليديّة، ومحاولة للانتقال إلى النظرة الكلية بدلاً من النظرة الجزئية للطفل والتعامل مع جميع جوانب شخصيته. فملف الطفل هو «عبارة عن سجلات للتعلّم والتقويم تجمع فيها عينات ممثلة من أعمال الأطفال التي توضح تقدمهم وجهدهم وما أنجزوه من نشاطات لغويّة» (Gelfer & Perkins, 1996, 5). كما يعرف بأنه «حقيبة إنجازات ومختارات الطفل، ويجب أن يتضمّن مجموعة مشاركة الأطفال في اختيار محتويات ومعايير الاختيار ومعايير للحكم على الجدارة، ودليل التأمل الذاتي للطفل» (Fogarty, 1998, 10).

فما تقوم المعلمة بتجميعه من مواد بوصفها جزءاً من عملية التقويم المستمر، يجب أن تُحفظ في الملف التراكمي للطفل، فالملفات توفر إطاراً محدّداً لتنظيم المعلومات المقطعة، وتعطي نبذات عن تقدّم الطفل ونمائه مع مرور الوقت، فهي سجلّ تطوّر مهارات الطفل اللغويّة خلال النشاطات الصفية العادية، وتوثيق حقيقي لأعمال الطفل.

إنّ عملية توثيق التعلّم مهارة مهمّة جدّاً، وعلى المعلمة أن تطوّر معرفتها بها، كما أنّ ملف الطفل يكون في ازدياد مستمرّ ويزودنا بتقويم مستمرّ له، ويحتوي الملف التراكمي على:

- ملاحظات جمعتها المعلمات في أثناء عمل الطفل (سلاّم تقدير، أو قوائم رصد...).
- تعليقات الأهل، واستبانات تمّت تعبئتها.
- سلسلة من أعمال الطفل الكتابيّة موضوعة وفق المدة الزمنيّة.
- صور للطفل تبين مهاراته أو انهماكه في الأنشطة اللغويّة المختلفة.
- أشرطة فيديو أو تسجيل لصوت الطفل وهو يتكلّم أو ينشد أو يسرد قصصاً.
- لائحة بالكتب والأناشيد والمعزوفات المفضّلة للطفل.
- القصص التي يسردها الطفل وتكتبها المعلمة (Gelfer & Perkins, 1996).

#### إيجابيات استخدام ملف الطفل:

- يحقق الهدف الأساسي من عملية التقويم اللغويّ للأطفال، فهو يعطي الدليل على نمو وتقدّم الأطفال في المهارات اللغويّة.
- يعمل على تحديد نقاط القوة ونقاط التحسين لدى الأطفال.
- يعمل على الربط بين نقاط الإخفاق في أداء المهارات اللغويّة والأداء الذي قام به.
- يعطي معلومات متنوعة عن وضع الطفل اللغويّ والمستوى الذي وصل إليه.
- توجيه برامج التخطيط اللغويّ للأطفال، فهو يبيّن عملية التعلّم وليس فقط نتائج التعلّم.



- يحسّن تقدير الطفل لذاته، ويعمل على بناء ثقته بنفسه.
- يزود الأطفال بالتغذية الراجعة.
- يمثل ملف الطفل المرجع الأساسي للآباء كمصدر للمعلومات اللغوية حول أبنائهم (الآغا، ٢٠٠٥؛ Fogarty, 1998).

### مآخذ استخدام ملف الطفل :

- طبيعة المهارات اللغوية للأطفال وصعوبة قياسها بالشكل الصحيح والسليم.
- لا يوجد اتفاق حول تحديد محتويات ملف الطفل.
- صعوبة تحديد الأدوات والوسائل المستخدمة في ملف الطفل.
- عدم وجود معايير مقننة لاستخدام ملف الطفل.
- صعوبة تحديد الصدق والثبات للأدوات المستخدمة في ملف الطفل (Carol & Bower, 2000; Edigor, 2000).

### أخلاقيات التقويم اللغوي للأطفال :

إن لكل عمل أو مهنة أخلاقياتها، وللتقويم اللغوي أخلاقياته التي ينبغي على المقوم المحافظة عليها، نذكر منها:

- المحافظة على الأسرار والخصوصية: للطفل الحق في الاحتفاظ بالمعلومات الشخصية عن نفسه، وعلى المقوم أن لا يُشهر بالطفل أو ينشر أو يذيع نتائج التقويم، أو يجرح شعوره لتدني نمو أو تطوّر مهاراته اللغوية، بل يجب أن تبقى هذه المعلومات سرّية.
- المحافظة على سرّية نتائج التقويم: من حقّ الطفل المقوم ضمان سرّية المعلومات التي تمّ تقويم أدائه بها، وأن تحفظ في مكان آمن بحيث لا تنشر هذه المعلومات التقويمية.

- الحصول على الموافقة المسبقة من أحد الوالدين أو ولي الأمر لعمليات التقويم المتخصّصة، مثل: التقويم الذي يجرى باستخدام الاختبارات المقنّنة؛ لتحديد الاستعداد لتعلّم القراءة والكتابة أو تشخيص مشكلة لغويّة لدى الطفل ( Scott-Little & Niemeyer, 2001 ).
- الموضوعيّة وعدم التحيز: من صفات المقوّم أن يتحرى الدقة والموضوعيّة في تقويمه.
- أن تتّصف أدوات التقويم والقياس بالصدق والثبات ( العدوان والحوامدة، ٢٠٠٨ ).

## خاتمة :

يعدّ التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محدّدة؛ بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة. فمن المتوقع مع تطبيق واستخدام المعلمات لاستراتيجيات التقويم الواقعيّ وأدواته في التقويم اللغويّ للأطفال في مرحلة الروضة، والتطور الحاصل في أغراض التقويم أن نضمن تحولاً عن الرؤية التقليدية التي اقتصرّت على إصدار أحكام تخصّ الأطفال، ومقارنتهم ببعضهم بعضاً إلى رؤية أوسع تجعل من التقويم مكوناً أساسياً في العملية التعليمية، فقد غدا التقويم في كثير من الأنظمة التربوية المستنيرة تابعاً للتعليم يرفده ويدعمه، وبالتالي لا يتحكم فيه ولا يسيطر عليه لأسباب انتقائية تصفية. فمن أهم وظائف التقويم اللغويّ في رياض الأطفال الوظائف الكشفية الإثرائية، التي تتطلّب بيانات نوعية وكمية لوصف تقدّم الأطفال اللغويّ وتقويم أدائهم.

وفي المقابل، إنّ التطوّر الحاصل في النظرة إلى التقويم اللغويّ يحتاج إلى أسس ومبادئ صلبة ومثينة يُستند إليها؛ لضمان إجراء عملية التقويم اللغويّ بشكل صحيح، وبالتالي الحصول على بيانات أكثر دقة وموضوعية. وأول هذه الأسس هو الفهم العميق للغة وخصائصها ومهاراتها (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) والعلاقة بينها، ثمّ فهم طبيعة النمو اللغويّ لدى الأطفال في مرحلة الروضة، والغاية الأساسية من تعلّم اللغة، فالتقويم اللغويّ للأطفال هو تقويم لغويّ بنائيّ، من أجل التعلّم (Evaluation for Learning) ويحدث في أثناء التعلّم (Formative)، وخلال التفاعل بين المعلمات والأطفال. وهذا ما أكّدنا عليه في أكثر من موضع في هذا الفصل.

وفي غضون ذلك، عرّج هذا الفصل على بعض القضايا المرتبطة بالتقويم اللغويّ، فبحث في أدوار التقويم، وشدّد على ضرورة اهتمام المعلمات بالتقويم التكوينيّ، بدلاً من التقويم التلخيصيّ، وعقد مقارنة بينهما، كما تناول الأطر المرجعيّة للتقويم اللغويّ في مرحلة رياض الأطفال التي تعتمد عليها أحكام التقويم، ووضّح دورة القياس والتقييم والتقويم، كما عرض هذا الفصل لأهم استراتيجيّات التقويم الواقعيّ في رياض الأطفال، وهي: استراتيجيّة التقويم اللغويّ المعتمد على الأداء، واستراتيجيّة التقويم اللغويّ بالقلم والورقة، واستراتيجيّة التقويم اللغويّ المبني على الملاحظة، واستراتيجيّة التقويم بالتواصل، واستراتيجيّة التقويم اللغويّ المعتمدة على مراجعة الذات، وقدّم نماذج تطبيقية لأدوات التقويم الواقعيّ المنبثقة عن تلك الإستراتيجيات، بحيث تمكّن المعلمات إذا ما استخدمت بحكمة ودراية من تقويم أداء أطفالهن اللغويّ الفعليّ والحقيقيّ.



## المصادر والمراجع

١. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٢). لسان العرب، بيروت: دار صادر.
٢. أبو حويج، مروان والخطيب، إبراهيم والمغلي، سمير (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: الدار العلمية الدولية.
٣. استيتية، سمير (٢٠١٠). التقويم ووسائله في مرحلة ما قبل المدرسة في الأردن، عمان: مجمع اللغة العربية الأردني.
٤. الآغا، عبد المعطي (٢٠٠٥). حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة، مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٣ (١): ١٢٤-١٣٨.
٥. حبيب، مجدي (٢٠٠٢). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
٦. الحوامدة، محمد فؤاد والعدوان، زيد (٢٠١٢). مناهج رياض الأطفال أسس تنمية الطفولة المبكرة. عمان: دار الحامد.
٧. الحوامدة، محمد فؤاد وعاشور، راتب. (٢٠١٣). درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ١ (٢٩): ٤٠-٤١.

٨. الدوسري، إبراهيم (٢٠٠٠). الإطار المرجعيّ للتقويم التربويّ، الرياض: مكتب التربية العربيّ لدول الخليج.
٩. رضوان، محمد (١٩٧٣). تعليم القراءة للمبتدئين - أساليبه وأساسه النفسيّة والتربويّة، القاهرة: مكتبة مصر.
١٠. الزعبي، موفق وآخرون (٢٠٠٧). الكتاب المرجعيّ لمعلمة رياض الأطفال، وزارة التربية التعليم، عمان.
١١. الزيود، نادر وعليان، هشام (١٩٩٨). مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان: دار الفكر.
١٢. صفير، جاكين وجليكس، جوليا (٢٠٠٢). الكبار والصغار يتعلمون: النهج الشمولي التكاملي في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة، دليل عمل من ثلاثة أجزاء، ترجمة منى سروجي وآخرون، ورشة الموارد العربيّة، بيروت.
١٣. الصيداوي، احمد (٢٠٠٤). التقويم التربويّ المستقبلي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربيّة، بيروت.
١٤. طعيمة، رشدي (١٩٩٨). مناهج تدريس اللغة العربيّة بالتعليم الأساسي، القاهرة: دار الفكر العربيّ.
١٥. عاشور، راتب والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٩). فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، إريد: دار عالم الكتب الحديث.
١٦. عبد الرحمن، سعد ومحمد، إيمان (٢٠٠٢). الاستعداد لتعلّم القراءة وتمييزه وقياسه في مرحلة رياض الأطفال، الكويت: مكتبة الفلاح.
١٧. العبسي، محمد (٢٠١٠). التقويم الواقعيّ في العملية التدريسيّة، عمان: دار المسيرة.

١٨. عبيد، وليم (٢٠٠٤). تعليم الرياضيات لجميع الاطفال، عمان: دار المسيرة.
١٩. العدوان، زيد والحوامدة، محمد فؤاد (٢٠٠٨). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق، إربد: عالم الكتب الحديث.
٢٠. علام، صلاح الدين (٢٠٠٤). التقويم التربويّ البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة: دار الفكر العربيّ.
٢١. علام، صلاح الدين (٢٠٠٦). القياس والتقويم التربويّ والنفسيّ أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربيّ.
٢٢. عيسى، إيفال (٢٠٠٤). مدخل إلى التعليم في الطفولة المبكرة، ترجمة أحمد الشافعي، غزة: دار الكتاب الجامعي.
٢٣. فيجوتسكي (١٩٧٥). التفكير واللغة، ترجمة طلعت منصور، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
٢٤. كوافحة، تيسير (٢٠٠٣). القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، عمان: دار المسيرة.
٢٥. ملحم، سامي (٢٠١٥). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة.
٢٦. ملكاوي، فتحي (٢٠١٠). استعمال أطر مرجعية متعددة في تقويم مهارات النمو اللغويّ، عمان: مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ.
٢٧. مندور، فتح الله (٢٠٠٦). التقويم التربويّ، الرياض: دار النشر الدوليّ.



٢٨. الناشف، هدى (١٩٩٦). إعداد الطفل للقراءة والكتابة، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٩. وزارة التربية والتعليم الأردنية (٢٠٠٦) الإطار العام للمناهج والتقويم، عمان.

٣٠. الوقفي، راضي والكيلاني، عبد الله (١٩٩٨). مجموعة الاختبارات الإدراكية، عمان: كلية الأميرة ثروت.

31. Adams. T & Hsu. J. (1998). Classroom assessments: Teacher's conceptions and practices in mathematics .School Science and Mathematics.98(4)174-180. .
32. Bailey. A& Heritage. M.(2008). Formtive Assessment for Literacy: Grades K-6. Thousand Oaks. Ca: corwin Press.
33. Bloom. B.S. (1971). Mastery Learning and its implications for Curriculum Development. In E.W.Eisner: Confronting Curriculum Reform. Boston: Little. Brown.
34. Bredekamp. S.. & Copple. C. (1997). Developmentally appropriate practice in early childhood programs. Revised edition. Washington. DC: NAEYC.
35. Campbell. D. (2000). Authentic assessment and authentic standards. Phi Delta Kappan. 81. 405-407.
36. Carol & Bower (2000).The portfolios organizer succeeding with portfolios in your class. Association for supervision and curriculum development.
37. Christie. J..ENZ. B. & Vukelich. C. (1997). Teaching Language and Literacy; Preschool through the Elementary Grades. New York: Longman

38. Edigor. Marlow (2000). Assessment with portfolios and rubric use. <http://www.educate.vt.edu/teeps/readings/edigerassessment.pdf>
39. Fitch. G. K. (2007). A Rubric for Assessing A Student's Ability To Use The Light Microscope. The American Biology Teacher. 69 (4). 211-214.
40. Fogarty. R. (1998). Balanced Assessment. Arlington Heights. IL: Skylights Professional Development.
41. Gelfer & Perkins (1996). A model for portfolio assessment in early childhood education programs. Early Childhood Education Journal. 24(1):5-10
42. Goodman. K. (2006). What's Whole in Whole Language? (20th edition) Bandon: RDR Books. USA.
43. Gronlund. G. (2001). Rigorous academics in preschool and kindergarten? Yes! Let me tell you how. Young Children. 56(2):43-42
44. Henson. K. T. & Eller. B. F. (1999). Educational Psychology for Effective Teaching. London. USA. Wodsworth Publishing Company.
45. Hughes. Arthur.(2009). Testing for Language Teachers. UK: Cambridge University Press.
46. Moore. R. A. (1998). Helping teachers define and develop authentic assessment and evaluation practices. Assessment Update. 10: 3-5.

47. Morris. R. V. (2001). Drama and authentic assessment in a social studies classroom. *Social Studies*. 92.41-44 .
48. Nakamura. Y. (2002). Teacher Assessment and Peer Assessment in Practice. *Educational Studies* 44. International Christian Univ., Tokyo. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464483.pdf>
49. National Council of Teachers of Mathematics. (1995). Assessment standards for school mathematics. Reston. VA: NCTM.
50. National Research Council and Institute of Medicine. (2000). From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development. Washington. DC: National Academy Press.
51. Prestidge. L. K. & Williams Glaser. C. H. (2000). Authentic assessment: Employing appropriate tools for evaluating students' work in 21st-century classrooms. *Intervention in School and Clinic*. 35. 178-182.
52. Scott-Little. C & Niemeyer. J (2001). Assessing Kindergarten Children: What School Systems Need to Know. University of North Carolina at Greensboro.
53. Share. D. L., Blum. P., (2005). Syllable splitting in literate and preliterate Hebrew speakers: Onsets and rimes or bodies and codas. *Journal of Experimental Child Psychology*. 92: 182-202.
54. Spandel. V (2011). *Creating Young Writers*. USA: Pearson.

55. Tanner. D. E. (2001). Authentic assessment: A solution. or part of the problem? High School Journal. 85: 24-29.
56. Vygotsky. L. S. (1987). Thinking and speech (N. Minick. Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.). The collected works of L. S. Vygotsky: Problems of general psychology (pp. 39-285). New York: Plenum Press.
57. Westin. susan(2005). Performance measurement and evaluation: Definitions and Relationships. United States General Accounting Office. Glossary
58. Wiggins , G.(1998). Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance. San Francisco: Jossey- Bass publishers.
59. Wiliam. D & Black. P. (1996). Meanings and Consequences: A Basis for Distinguishing Formative and Summative Functions of Assessment. British Educational Research Journal. 22(5): 234-548.
60. Wortham. s (1990). Tests and Measurement in Early Childhood Education. Glencoe/Mcgraw-Hill.



# الفصل الخامس

## التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية برياض الأطفال

د. أمل بنت عبد الله بن عبد الرحمن الخضير<sup>(\*)</sup>

---

(\*) أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.



## المقدمة :

إن المتتبع للتوجهات البحثية في تعليم اللغة العربية لرياض الأطفال - سواء في مجال علم اللغة النفسي المتمثل في اكتساب اللغة الأولى، أو في مجال علم اللغة التطبيقي المتمثل في اكتساب اللغة الثانية - يجد أنها تباينت باختلاف العلماء والباحثين في نظريات التطور اللغوي. فبينما يرى البعض أن اللغة عملية عقلية تخضع لنظريات التعلم المعروفة، يرى آخرون بأن لها جذورا فطرية تكوينية يولد الطفل مزودا بها، في حين يقف آخرون موقفا توفيقيا حيث يرون أن اللغة تتأثر بالعوامل الفطرية كما تتأثر بالعوامل البيئية.

كما أجمعت الأبحاث والدراسات على ضرورة استغلال مرحلة رياض الأطفال في عملية التهيئة لتعلم العربية؛ لأن الطفل في هذه المرحلة يتميز بحب البحث والاستطلاع والاستقصاء؛ ولذا لا بد من استغلال جميع جوانب النمو لديه في ذلك باستغلال المهارات والقدرات الحركية والتربية الفنية، حيث يسهم الاهتمام بالجانب الجسمي بأسلوب علمي تطبيقي في تحقيق هذا الهدف.

كما أن الاهتمام بمملكة السؤال واستثارة العمليات العقلية لدى الطفل يثمر تنمية القدرات والمهارات الإبداعية بتمكينه من حرية التعبير عن آرائه وأفكاره. علاوة على أن التركيز على الأنشطة الاجتماعية والكشفية والعلمية والفنية وتشجيع العمل في مجموعات له الدور البارز في تهيئة الأطفال في هذه المرحلة لتعلم اللغة العربية.

وتعد الدراسات في مجال تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال قليلة إذا ما قورنت بالدراسات في ذات المجال في المرحلة الابتدائية؛ مما أدى إلى أن يكون الواقع التعليمي واللغوي للتلميذ العربي يسير سيرا معاكسا لطبيعة الخلق؛ لأنه أولا: لا يتقن لغة المعرفة وهي اللغة العربية قبل سن السادسة أي في الفترة الفطرية لتعلم اللغات، وثانيا: لأنه يتعلم لغة المعرفة وهي اللغة العربية بعد بدء ضمور قدرة الدماغ



على تعلم اللغات؛ فيبذل جهداً كبيراً لتعلم لغة المعرفة في وقت هو بحاجة ماسة لتعلم المعرفة ؛ وهكذا يبقى ضعيفا في اللغة العربية (الدنان، ٢٠٠٠، ص ١٧٢).

ومن خلال مسح تتبعي للدراسات والأبحاث العربية التي نشرت بين عامي ١٩٩٥-٢٠١٤م في مجال التعليم اللغوي في رياض الأطفال نجد أنه يمكن أن تصنّف إلى عدد من المجالات بناء على أهداف تلك الدراسات، مع ملاحظة أن بعضها يمكن عرضه في أكثر من مجال نظراً لطبيعة الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. وتتمثل تلك المجالات في الآتي:

### أولاً: مهارات اللغة العربية عامة :

وفي هذا المجال يبرز التوجه البحثي في بناء وتصميم برامج تعليمية وتدريبية لتنمية المهارات اللغوية تقوم على بعض الاستراتيجيات التدريسية، أو توظيف بعض الأنشطة والوسائل والتقنيات التعليمية، أو السعي للتكامل بين الأسرة والروضة، كما نجد في هذا المجال بعض الدراسات التقييمية التي تحلل المناهج لتعرّف مدى تضمّنها تلك المهارات، وفي هذا السياق تأتي الدراسات الآتية:

١. دراسة (البوطي، ١٩٩٦)، وهدفت إلى التحقق من كفاءة وفاعلية برنامج تنمية المهارات اللغوية في رفع مستوى المهارات الأساسية اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة.

٢. دراسة (عمارة، ١٩٩٩)، التي هدفت إلى توظيف الصور والرسوم التعليمية في إكساب بعض المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة.

٣. دراسة (خليل، ٢٠٠٣)، وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.

٤. دراسة (عيد، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى تعرّف أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية.
٥. دراسة (محمد، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى تجريب استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لطفل الروضة.
٦. دراسة (الرشيد، ٢٠١٠)، وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح للتكامل بين معلمات رياض الأطفال والأسرة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.
٧. دراسة (بني عمر، ٢٠١٠) وهدفت إلى دراسة تحليلية للمنهج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال في الأردن لتعرف درجة تمثيله للمهارات اللغوية.

### ثانياً: الاستماع:

- يظهر في هذا المجال التوجه نحو بناء برامج تعليمية وتدريبية لتنمية مهارات الاستماع بالتكامل مع بعض المهارات الأخرى، ونجد في هذا المجال الدراسات الآتية:
١. دراسة (نقولا، ١٩٩٦)، وكان هدفها الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل اللفظي ومهارتي التحدث والاستماع لدى عينة من أطفال مرحلة رياض الأطفال.
  ٢. دراسة (الطحان، ٢٠٠٢)، وهدفت إلى إعداد برنامج لتنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة .
  ٣. دراسة (شهبو، ٢٠٠٣) وهدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لمهارة الاستماع لطفل الروضة في مجال النمو المعرفي.

٤. دراسة (أحمد، ٢٠٠٥) وهدفت إلى تعرّف فاعلية برنامج مقترح لدراسة أثر بعض أنواع القصص في تنمية مهارتي الاستماع والتعبير اللغوي لدى طفل الروضة.

٥. دراسة (محمد، ٢٠١٢) وهدفت إلى قياس كفاءة برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل الدرامي لتنمية بعض مهارات التمييز السمعي والبصري في اللغة العربية بمرحلة رياض الأطفال .

### ثالثاً: التحدث؛

توجّه البحث التربوي في هذا المجال إلى بناء البرامج التعليمية والتدريبية التي تنمي هذه المهارة، ما عدا دراسة واحدة اهتمت بإبراز العلاقة بين نمو اللغة الشكلية في رسوم الأطفال ونمو اللغة اللفظية لديهم، ومن الدراسات التي تنتمي إلى هذا المجال:

١. دراسة (نقولا، ١٩٩٦) التي هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل اللفظي ومهارتي التحدث والاستماع لدى عينة من أطفال مرحلة رياض الأطفال.

٢. دراسة (الهواري، ١٩٩٨)، وهدفت إلى تعرّف مهارات التحدث المناسبة لطفل ما قبل المدرسة وبناء برنامج لتنميتها في ضوء المواد السمعية والبصرية.

٣. دراسة (الزيات، ٢٠٠٣)، وهدفت إلى كشف العلاقة بين نمو اللغة الشكلية في رسوم الأطفال ونمو اللغة اللفظية لديهم.

٤. دراسة (توفيق، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على استشارة ارتجال الأطفال بمواقف مختلفة وذلك لتنمية الحصيلة اللغوية لديهم والتعبير اللفظي لطفل ما قبل المدرسة من خلال الارتجال.

#### رابعاً: القراءة:

يعد هذا المجال من أكثر المجالات التي تناولها البحث مقارنة بغيره من المجالات الأخرى، ونظراً لطبيعة تنوع المهارات القرائية المستهدفة بالدراسة فيمكن أن نميز بين ثلاثة جوانب للبحث في هذا المجال:

##### أ- الاستعداد للقراءة، وفي هذا الجانب نجد الدراسات الآتية:

١. دراسة (حسين، ٢٠٠٠) وهدفت إلى التعرف على علاقة بعض المتغيرات الأسرية المختلفة بمستوى استعداد الطفل للقراءة.
٢. دراسة (جودة، ٢٠٠١) التي هدفت إلى تعرف واقع دور الأسرة المصرية من أجل تنمية الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة وتحديد بعض العوامل الأسرية المؤثرة في تنمية استعداده للقراءة.
٣. دراسة (برغوث، ٢٠٠٢) وهدفت إلى بناء برنامج يشمل مجموعة من الأنشطة لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في رياض الأطفال.
٤. دراسة (شرف، ٢٠٠٣) وهدفت إلى تعرف أسس برامج تنمية الاستعداد للقراءة وكيفية الاستعداد للقراءة وتعرف أهمية الكمبيوتر كوسيلة تعليمية فعالة.
٥. دراسة (صالح، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى تحديد مهارات الاستعداد للقراءة ومن ثم الكشف عن مدى توافرها لدى أطفال الروضة وبناء برنامج لتنميتها ومعرفة أثره.
٦. دراسة (القضاة، ١٤٢٧هـ) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي لعب الدور والقصّة في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٧. دراسة (رضوان، ٢٠٠٨)، وهدفت إلى قياس فعالية استخدام كل من الألعاب التعليمية وألعاب الكمبيوتر في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة لطفل الروضة.

#### **ب- في مجال القراءة المصورة :**

١. دراسة (مسعود، ٢٠٠١) التي هدفت إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة المصورة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٢. دراسة (رجب، ٢٠٠٩) التي هدفت إلى التعرف على فعالية استخدام القصص المصورة المقدمة لأطفال الرياض في تنمية القدرات الإبداعية لديهم، وهذه القدرات متمثلة في (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).

**ج- مجال تعليم القراءة : دراسة (النبلسي، ١٩٩٥) التي هدفت إلى تصميم حقيبة تعليمية لتعليم القراءة في اللغة العربية لأطفال الروضة.**

#### **خامساً : الاستعداد للكتابة :**

هذا المجال هو أقل مجال المهارات اللغوية الأربع ظهوراً في البحث التربوي، ومن الدراسات فيه ما يأتي:

١. دراسة (برغوث، ٢٠٠٢) وهدفت إلى بناء برنامج يشمل مجموعة من الأنشطة لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في رياض الأطفال.

٢. دراسة (الحوامدة وعاشور، ٢٠١٣) وهدفت إلى معرفة درجة تقدير معلمات رياض الأطفال ممارستهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال.

٣. دراسة (الجنيدي، ٢٠٠٦) التي كان من أهدافها التعرف على دور بيئة

الأركان التعليمية في تنمية استعداد طفل الروضة للكتابة، كما هدفت إلى التعرف على دور بيئة الأركان التعليمية في تنمية توافق الطفل اجتماعياً في الروضة، والتعرف على أهمية تنظيم بيئة الروضة إلى أركان تعليمية، وتقديم برنامج لتنمية الاستعداد للكتابة والتوافق الاجتماعي لطفل الروضة باستخدام بيئة الأركان والتعرف على أساليب تنظيم بيئة الأركان في الروضة.

#### سادساً : توظيف التكنولوجيا في تعليم وتعلم اللغة العربية : ومن الدراسات في هذا المجال :

١. دراسة (فرج ، ٢٠٠٠) وهدفت إلى قياس فاعلية التعلم باستخدام الوسائط التعليمية المتعددة في تنمية المفاهيم اللغوية لطفل الروضة.
٢. دراسة (شرف، ٢٠٠٣) التي هدفت إلى تعرف أسس برامج تنمية الاستعداد للقراءة وكيفية الاستعداد للقراءة وتعرف أهمية الكمبيوتر كوسيلة تعليمية فعالة.
٣. دراسة (عيد، ٢٠٠٣) وهدفت إلى التعرف على أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية.
٤. دراسة (رضوان، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام كل من الألعاب التعليمية وألعاب الكمبيوتر في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة لطفل الروضة.
٥. دراسة (يوسف، ٢٠٠٨)، وكان هدفها بناء تصور مقترح لتوظيف التعليم الإلكتروني لتنمية المهارات اللغوية لدى طفل ما قبل المدرسة في ضوء خصائص نموه.

### سابعاً : تحليل محتوى المناهج :

توجهت بعض الأبحاث إلى تقييم منهاج رياض الأطفال من خلال تحليل محتواها في ضوء معايير محددة، وفي هذا المجال نجد الدراستين الآتيتين:

١. دراسة (نجم، ٢٠٠١)، التي هدفت إلى تحليل أغاني وأناشيد أطفال الروضة في ضوء أهداف التربية اللغوية والموسيقية.

٢. دراسة (بني عمر، ٢٠١٠) وهدفت إلى دراسة تحليلية للمنهاج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال في الأردن لتعرف درجة تمثيله للمهارات اللغوية.

### ثامناً : تقييم الأدوات :

تتنوع الأدوات المستخدمة في التعليم اللغوي في رياض الأطفال، وتلك الأدوات تحتاج إلى تقديم دراسات تكشف أهميتها وإسهامها في النمو اللغوي، ومع أهمية هذا المجال إلا أن الدراسات فيه شحيحة، ومنها: دراسة (زين الدين، ٢٠٠٨) التي هدفت إلى تقييم بطاقات اللغة العربية في صف الروضة الثانية في المدارس الرسمية في ضاحية بيروت الجنوبية للعام ٢٠٠٧-٢٠٠٨.

### تاسعاً : توظيف الأنشطة التعليمية في تعليم وتعلم اللغة العربية :

تعد الأنشطة اللغوية من أهم المراكز التي تقوم عليها مناهج رياض الأطفال، ولذا برز التوجه البحثي في هذا المجال في تصميم أنشطة متنوعة وقياس فاعليتها في تنمية بعض المهارات اللغوية، ومن الدراسات التي عُنيت بهذا الجانب:

١. دراسة (محمد، ١٩٩٥) التي قامت ببناء برنامج مقترح في النشاط اللغوي لرياض الأطفال وقياس فاعليته.

٢. دراسة (برغوث، ٢٠٠٢) وهدفت إلى بناء برنامج يشمل مجموعة من الأنشطة لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في رياض الأطفال.

٣. دراسة ( خليل، ٢٠٠٣ ) وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة.
٤. دراسة ( عبد المحسن، ٢٠٠٦ ) وكان هدفها قياس فاعلية أنشطة مصاحبة لرواية القصة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.
٥. دراسة ( عودة، ٢٠١٢ ) وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الأنشطة في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة والمرحلة الأساسية بالأردن.
٦. دراسة ( محمد، ٢٠١٢ ) التي هدفت إلى التعرف على كفاءة برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل الدرامي لتنمية بعض مهارات التمييز السمعي والبصري للغة العربية في مرحلة رياض الأطفال.

#### عاشراً: توظيف القصة في تعليم وتعلم اللغة العربية :

تعد القصة من أبرز الأساليب المستخدمة لتنمية المهارات اللغوية في رياض الأطفال، ولذا كان الاهتمام بها كبيراً لدى الباحثين، وخاصة في بناء البرامج المرتكزة عليها وقياس فاعليتها في تنمية المهارات اللغوية المختلفة، ومن الدراسات التي ركزت على هذا المجال:

١. دراسة ( موسى، ١٩٩٧ ) التي هدفت إلى تقويم المفاهيم المضمنة في القصص المقدمة لطفل رياض الأطفال.
٢. دراسة ( محمد، ٢٠٠١ ) وهدفت إلى تنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة.
٣. دراسة ( محمد، ٢٠٠١ ) وهدفت إلى معرفة أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مقترح.



٤. دراسة (عبد الحافظ، ٢٠٠٢) التي هدفت إلى قياس فاعلية قراءة القصة على الأطفال مقابل روايتها في تنمية المفردات اللغوية لطفل الروضة.
٥. دراسة (عوف، ٢٠٠٤) وكان هدفها هو تحديد فاعلية برنامج مقترح لتنمية قدرات الإبداع في مجال القصة لأطفال مرحلة الرياض.
٦. دراسة (أحمد، ٢٠٠٥) وهدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لدراسة أثر بعض أنواع القصص في تنمية مهارتي الاستماع والتعبير اللغوي لدى طفل الروضة.
٧. دراسة (صالح، ٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام القصص المصورة المقدمة لأطفال الرياض في تنمية القدرات الإبداعية لديهم، المتمثلة في مهارات (الطلاقة، والمرونة، والأصالة).
٨. دراسة (صالح، ٢٠٠٥) وهدفت إلى قياس أثر استخدام القصص الخيالية في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (٤-٦ سنوات).
٩. دراسة (عبد الحليم، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج قصصي في تنمية بعض جوانب السلوك الإنجازي لدى أطفال الروضة.
١٠. دراسة (عبد المحسن، ٢٠٠٦) وهدفت إلى قياس فاعلية أنشطة مصاحبة لرواية القصة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.
١١. دراسة (عبد المطلب، ٢٠٠٦) وسعت إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طفل الروضة من خلال فن القصة (الحركية والشعرية).
١٢. دراسة (عبد السلام، ٢٠٠٨) وكان هدفها قياس فاعلية برنامج باستخدام القصص لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة.

### حادي عشر: توظيف الأناشيد في تعليم وتعلم اللغة العربية:

تحتل الأناشيد مكانة مهمة في التعليم اللغوي لدى أطفال الروضة، لكن هذه الأهمية يقابلها قصور كبير في التوجه البحثي المتعلق بها، ومن الدراسات التي تمّ حصرها في هذا المجال:

١. دراسة (نجم، ٢٠٠١) التي اهتمت بتحليل أغاني وأناشيد أطفال الروضة في ضوء أهداف التربية اللغوية والموسيقية.
٢. دراسة (بسيوني، ٢٠٠٢)، وكان هدفها قياس فاعلية البناء اللحني للأغنية والنشيد في تنمية بعض القدرات اللغوية لدى طفل الروضة.

### ثاني عشر: مهارات التفكير:

العلاقة بين التفكير واللغة علاقة تلازمية، والسعي إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى أطفال الرياض يكون أثره في النمو اللغوي بارزاً، وقد توجه البحث التربوي إلى الاهتمام بتنمية التفكير ومهاراته المتعددة وبخاصة ما يتعلق منها بالتفكير الإبداعي، وفي هذا المجال نجد الدراسات الآتية:

١. دراسة (محمد، ٢٠٠١) التي هدفت إلى تنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة.
٢. دراسة (عوف، ٢٠٠٤) وكان هدفها تحديد فعالية برنامج مقترح لتنمية قدرات الإبداع في مجال القصة لأطفال مرحلة رياض الأطفال.
٣. دراسة (غرام، ٢٠٠٤) وسعت إلى الكشف عن تأثير التأهيل التخاطبي على ذكاء ولغة الأطفال متأخري النمو اللغوي.
٤. دراسة (صالح، ٢٠٠٥)، وهدفت إلى تعرّف فعالية استخدام القصص المصورة المقدمة لأطفال الرياض في تنمية قدرات الطلاقة، والمرونة، والأصالة لديهم.

٥. دراسة (صالح، ٢٠٠٥) وهدفت إلى قياس أثر استخدام القصص الخيالية في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (من ٤-٦ سنوات).

٦. دراسة (عبدالمحسن، ٢٠٠٦) وهدفت إلى قياس فاعلية أنشطة مصاحبة لرواية القصة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

٧. دراسة (عمارة، ٢٠٠٦) وهدفت إلى الكشف عن تأثير استخدام إستراتيجية الخبرة اللغوية في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طفل الروضة وتنشيط ذكائه اللغوي.

٨. دراسة (عبدالسلام، ٢٠٠٨) وكان هدفها قياس فاعلية برنامج باستخدام القصص لتنمية الذكاء الوجداني لأطفال الروضة.

### **ثالث عشر: معلمة رياض الأطفال:**

يقع على عاتق معلمة رياض الأطفال العبء الأكبر في تنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال، ولذا كان لا بد من توجيه الاهتمام نحو إعدادها وتدريبها لتؤدي رسالتها على أتم وجهه. وعلى الرغم من أهمية هذا المجال، وكونه مجالاً خصباً للبحوث التربوية التشخيصية والتقويمية والتطويرية إلى أن التوجه البحثي كان قاصراً عنه، ومن الدراسات التي اهتمت به:

١. دراسة (حبيب والشبراوي، ٢٠١٠) التي كان هدفها قياس فاعلية تدريس منهج أنشطة الروضة القائم على الخبرات اللغوية والرياضية المتكاملة في اكتساب مهارات التخطيط والتنفيذ وإدارة مواقف التعلم وتطبيقاتها لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال.

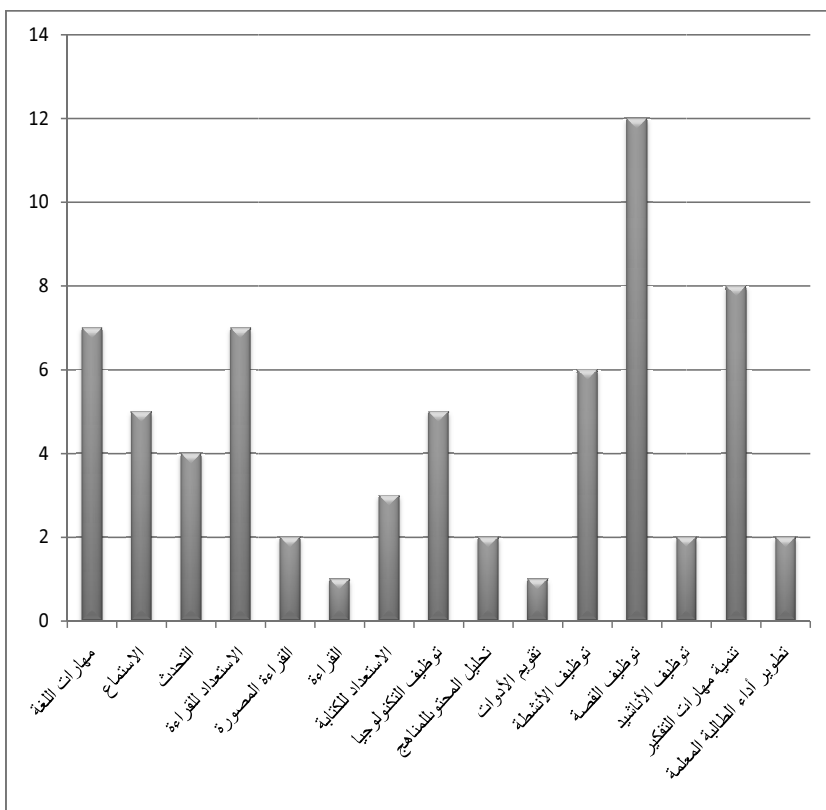
٢. دراسة (كنعان، ٢٠١٢) وهدفت إلى معرفة مدى إسهام معلمات رياض الأطفال في مواجهة تحديات العولمة لإقصاء اللغة العربية

ومن خلال العرض السابق لمجالات التوجهات البحثية في تعليم اللغة العربية لرياض الأطفال يمكن تحديد الوزن النسبي لتلك لتوجهات كما يبينها الجدول الآتي:

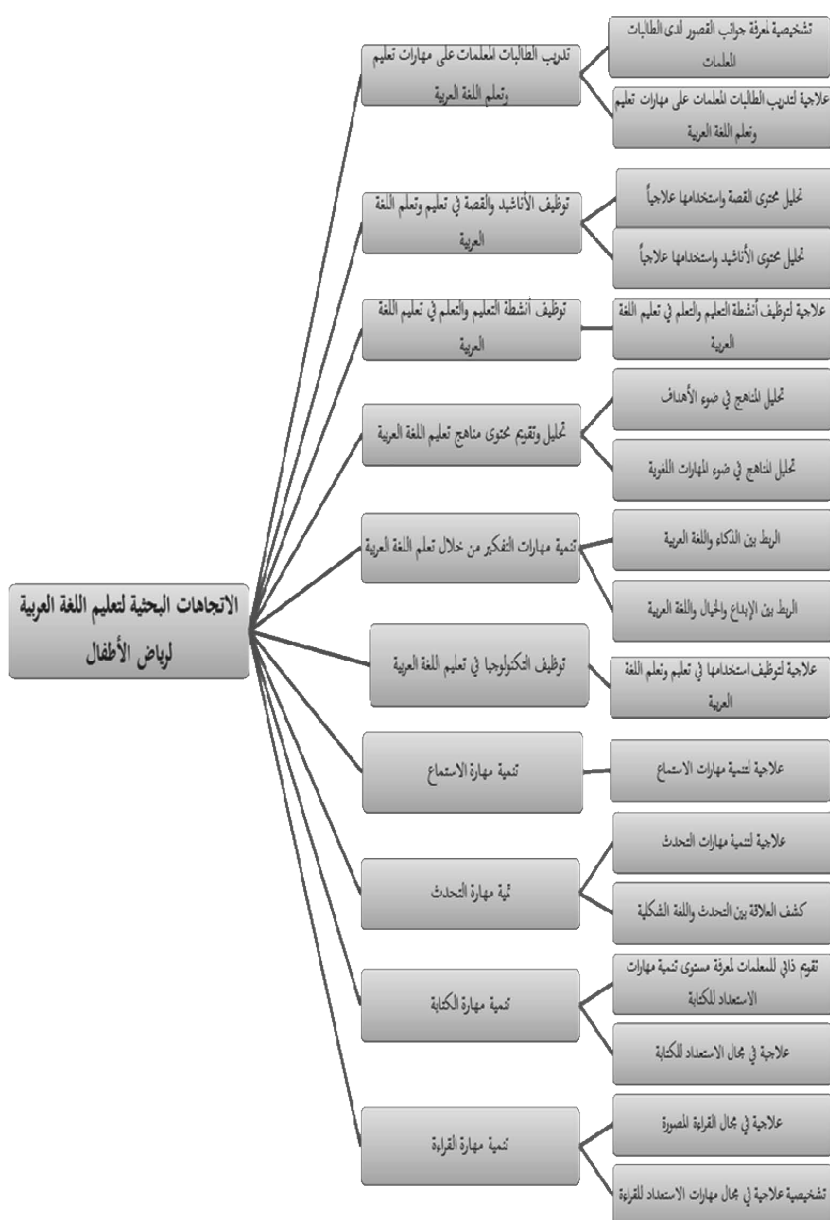
### الوزن النسبي للتوجهات البحثية في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية لرياض الأطفال

| م  | التوجه البحثي                                   | العدد | الوزن النسبي |
|----|-------------------------------------------------|-------|--------------|
| ١  | مهارات اللغة العربية عامة                       | ٧     | ١٠,٤٤ %      |
| ٢  | الاستماع                                        | ٥     | ٧,٤٦ %       |
| ٣  | التحدث                                          | ٤     | ٥,٩٧ %       |
| ٤  | الاستعداد للقراءة                               | ٧     | ١٠,٤٤ %      |
| ٥  | القراءة المصورة                                 | ٢     | ٢,٩٨ %       |
| ٦  | القراءة                                         | ١     | ١,٤٩ %       |
| ٧  | الاستعداد للكتابة                               | ٣     | ٤,٤٧ %       |
| ٨  | توظيف التكنولوجيا في تعليم وتعلم اللغة العربية  | ٥     | ٧,٤٦ %       |
| ٩  | تحليل محتوى المناهج                             | ٢     | ٢,٨٩ %       |
| ١٠ | تقويم الأدوات                                   | ١     | ١,٤٩ %       |
| ١١ | توظيف الأنشطة في مجال تعليم وتعلم اللغة العربية | ٦     | ٨,٩٥ %       |
| ١٢ | توظيف القصة في تعليم وتعلم اللغة العربية        | ١٢    | ١٧,٩١ %      |
| ١٣ | توظيف الأناشيد في تعليم وتعلم اللغة العربية     | ٢     | ٢,٩٨ %       |
| ١٤ | تنمية مهارات التفكير                            | ٨     | ١١,٩٤ %      |
| ١٥ | معلمة رياض الأطفال                              | ٢     | ٢,٩٨ %       |
|    | المجموع                                         | ٦٧    | ١٠٠ %        |

ويمكن توضيح التوازن بين التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية بمدارس رياض الأطفال بالشكل التالي:



كما يوضح الشكل التالي أبرز التوجهات البحثية التفصيلية في مجال تعليم اللغة العربية بمدارس رياض الأطفال:



## تحليل التوجهات البحثية :

لوحظ تركيز الدراسات على الاستعداد للقراءة وعلى المهارات اللازمة للاستعداد القرائي، والدليل على ذلك الاهتمام بالتمييز السمعي والبصري ومهارات التعبير الشفهي، والتي هي من أهم تلك المهارات ( العساف وأبو لطيفة، ٢٠٠٩، ص ٥٠-٥١ )، ولكن لم تهتم الدراسات ببقية المهارات حيث أهملت التذكر البصري والمهارات الحسية والحركية والرغبة والميل للقراءة ومهارتي التذكر والانتباه، حيث لم يظهر أثرها على الاستعداد القرائي لدى الطفل.

كما تبين الاهتمام بالتمييز السمعي والبصري من منطلق أهميتهما في مرحلة رياض الأطفال، حيث أشارت الدراسات إلى أن من أسباب تدني مستوى قدرة الأطفال على القراءة في المدرسة؛ أنهم لم يملوا بخبرات تدريبهم على الاستعداد لها قبل التحاقهم بالمدرسة (بدير، ٢٠٠٤، ص ٨٢)، فمن أبرز خصائص النمو لدى الطفل في هذه المرحلة: عدم قدرته على التمثيل الرمزي؛ لذا يجب التركيز على الإعداد والتهيئة للقراءة والكتابة.

كما أشارت دراسة كل من (محمد، ٢٠١٢، ص ٥، وعبدالرحمن وزكي، ٢٠٠٢، ص ١٩) إلى أن من أهم الأمور التي يدرب عليها أطفال الروضة، التمييز السمعي والبصري، واللغة الشفهية، والقدرة على الانتباه، والتذكر، والمهارات الحسية والحركية. إلا أنه لوحظ - بتتبع الدراسات - إهمال اللغة الشفهية والقدرة على الانتباه والتذكر والمهارات الحسية والحركية.

كما تم التركيز على مهارتي الاستماع والقراءة لكونهما ممثلي الجانب الاستقبال اللغوي «وهو الجانب الأهم؛ لأن الاستقبال الجيد يضمن الفهم والتفاهم، ويؤدي إلى حسن الإرسال» (محمد، ٢٠١٢، ص ٣).

ورغم ارتباط الاستماع بالتحدث لأنهما دعامة الأسلوبين الطبيعي والاستيعابي في تعلم اللغة، حيث العلاقة بينهما تفاعلية، فالطفل يتعلم الكلام والإصغاء قبل أن يتعلم القراءة والكتابة (فضل الله، ٢٠٠١، ص ١٩) إلا أن التركيز في الدراسات

والأبحاث كان على الاستماع دون التحدث؛ ولعل ذلك لأن الخطأ في تعليم الاستماع سوف ينتج صعوبات ومشكلات في الكلام معظمها مشكلات نطق ونمو لغوي (يونس وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص ٩١-٩٢) .

وتم تركيز الدراسات على المهارات اللغوية بشكل عام ودون تمييز بعضها عن الآخر ، حيث تتمثل في أربع مهارات هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ، وذلك بوصفها أساسا لنمو قدرات الطفل اللغوية وأساسا لنمو كثير من المهارات والقدرات المتنوعة لديه؛ لأن الاتجاه الحديث لتعليم اللغة ينادي بضرورة تعليم اللغة في صورة مهارات؛ كي يستطيع الطفل استخدامها استخداما صحيحا في مواقف الحياة المختلفة (عبدالرشيد ، ٢٠١٠ ، ص ١٠) . كما أن تنمية المهارات اللغوية هي الركيزة الأولى في السيطرة على اللغة ، فإذا امتلك المتعلم المهارات اللغوية كانت لديه القدرة على استعمال اللغة دون مشقة أو عناء (قطامي ، ٢٠٠٠ ، ص ٨٢) .

والجدير بالذكر أن الكتابة لدى الطفل تمر بثلاث مراحل: مرحلة الاستعداد لها ، ومرحلة الكتابة ، ومرحلة إتقانها . وتمثل مرحلة رياض الأطفال مرحلة الاستعداد للكتابة أو مرحلة ما قبل الكتابة «بمعنى أن الطفل يحتاج إلى أنشطة عدة ذات صلة بالكتابة قبل البدء فيها ، على أن يتم ذلك وفق خطوات مخطط لها ، وعلى أن يتوافر النموذج المقلد الذي يمكن للطفل تقليده وتذكر شكله » (العساف وأبولطيفه ، ٢٠٠٩ ، ص ١٢٨) ؛ مما يؤكد ضرورة البحث في كافة السبل التي توفر للطفل الأنشطة التي تساعده على ذلك من خلال التركيز على الرسم التصويري والتخطيط التلقائي بمستوياته الحركية والإدراكية والتصويرية ، وبالتركيز على تحويل مرحلة المحاكاة عن بعد إلى أساليب إجرائية تلائم الطفل في هذه المرحلة ، إلا أن المتتبع للتوجهات البحثية التي تناولت تعليم اللغة لرياض الأطفال يجد أن الاهتمام من قبل الباحثين تمثل في إجراء الدراسات وبناء البرامج الخاصة بالاستعداد للقراءة ، أما الاستعداد للكتابة فلم يكن في مستوى الاهتمام بالاستعداد للقراءة ، رغم أن الكتابة لا تقل أهمية عن القراءة حيث يتوقف تعليم الكتابة للطفل على استعداده لها .



كما لوحظ أن اهتمام الباحثين في تلك الدراسات وجه لتفعيل دور القصة في تنمية اللغة العربية لدى الطفل؛ ولعل ذلك من منطلق أن من أهم خصائص النمو لدى الطفل في هذه المرحلة: سعة الخيال والذي يتضح من خلال اللعب والقصص والرسم.

ولكن ينبغي أن يدرك الباحثون أن الطفل في هذه المرحلة قد لا يفرق بين الواقع والخيال؛ ولذا كان لزاما التوجه أولا لكشف واقع مدى توافر مهاراتهم الخيالية عبر الدراسات التشخيصية، خاصة وأن الطفل في هذه المرحلة يميل إلى الكلام والتعبير عن القصص والأحداث مع التعميم الزائد وعدم القدرة على التمييز بين المفردات المستعملة والشاذة.

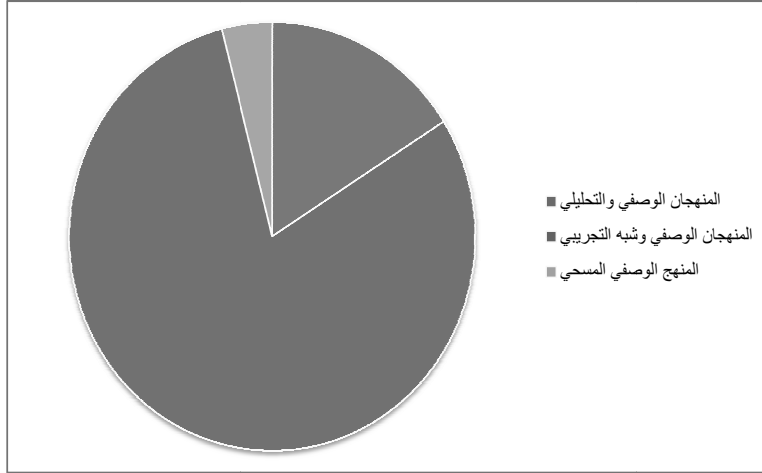
كما يمكن ملاحظة عدم وجود خطة منهجية علمية للتوجهات البحثية؛ مما أدى إلى عدم وضوح الرؤية المستقبلية لتعليم اللغة العربية لرياض الأطفال، رغم أهميتها في القدرة على تحويلها إلى استراتيجية تنموية طويلة الأجل. حيث لا بد أن يوضع في الحسبان إمكانية التنفيذ الفعال لأولويات هذه الخطة على امتداد التخطيط الاستراتيجي طويل الأجل. فالافتقار إلى وجود خطة منهجية علمية أدى بدوره إلى صعوبة تحديد المجالات التي أهملت في البحوث والدراسات، وكذلك اختلال التوزيع المتوازن فيها حيث قلت في السنوات الأخيرة؛ مما يتنافى مع مبدأ الاستمرارية وإهمال المنهج الكيفي الذي يسعى إلى استكشاف مظاهر الخل والاستعداد الاستراتيجي لتعليم اللغة العربية لهذه الفئة في المستقبل.

واتضح الاهتمام البحثي بمجال دون الآخر؛ مما يدل على تدني مستوى النوعية وإبراز دور الجهات العلمية وتعاونها، وتدني مستوى توحيد الجهود النظامية؛ مما يتنافى مع المبادئ العلمية بما في ذلك الشمول والتكامل، ومن مظاهر ذلك افتقار الدراسات إلى الاهتمام بإنتاج وتفعيل المعايير الخاصة بتعليم اللغة العربية لرياض الأطفال ومؤشراتها وربطها بخصائص النمو لدى الطفل في هذه المرحلة رغم أن ذلك من متطلبات تحقيق الجودة .

وبذلك فقد نادت الدراسات والأبحاث في مجال تعليم اللغة العربية لأطفال رياض الأطفال بتنمية مهارات:

- الاستماع باستخدام المدخل الدرامي.
- التحدث باستخدام المواد السمعية والبصرية.
- الاستعداد للقراءة بتفعيل دور القصة ولعب الأدوار والأسرة واستخدام الحاسب الآلي لكونه وسيلة تعليمية لتنميتها.
- الخيال لدى الطفل والقدرات الإبداعية باستخدام أساليب عرض القصة.

أما بالنسبة لمناهج البحث فيمكن توضيح مدى التنوع في استخدامها في التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية بمدارس رياض الأطفال بالشكل التالي:



ويلاحظ من الجدول السابق تركيز الدراسات على استخدام المنهج شبه التجريبي، وإهمال كل من المناهج التالية: السببي المقارن، والتاريخي، والإكلينيكي، ودراسة الحالة، ومنهج الدراسة الطولية، والمنهج المستقبلي، والنقدي التحليلي.

## أهم المجالات التي تحتاج إجراء دراسات في مجال تعليم اللغة العربية لرياض الأطفال:

لابد من التخطيط اللغوي وهو « نشاط رسمي تضطلع به الدولة ويتطلب دراسات اجتماعية وسياسية واقتصادية ولغوية، وهدفه وضع مشروع خطة للتحكم في الفضاء اللغوي في البلاد وتهيئته في صورة تضمن المصالح العليا للأمة » (القاسمي، ٢٠٠٩، ص ٤٢).

هذا يدل على أن التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية بمدارس رياض الأطفال أهملت التخطيط اللغوي، حيث ركزت على الجوانب العلاجية لمهارات محدودة دون التركيز على التشخيص للواقع أو وضع المعايير والكفايات اللازمة؛ ولذا ينبغي أن تنطلق مما ينطلق منه التخطيط اللغوي وذلك ب: رصد واقع استخدام اللغة في المجتمع عامة وفي رياض الأطفال خاصة، ثم الاتفاق على الالتزام باللغة العربية الفصيحة في رياض الأطفال ومؤسسات إعداد معلماتهم، ثم وضع حد أدنى للكفايات اللغوية لمعلمات رياض الأطفال وللأطفال في هذه المرحلة؛ حيث تضمن الحفاظ على استخدام اللغة في المؤسسة الرسمية. كما يتضمن تحديد دور الجهات المعنية في وضع معايير لضمان جودة استخدام اللغة في رياض الأطفال، مع مراقبة وسائل الإعلام وتحليل محتواها والعمل على إجراء الدراسات حول جدوى تعليم اللغة العربية لرياض الأطفال بأساليب عصرية، وتفعيل دور الأسرة في تنميتها وتحديث لغة التفاعل والحوار الثقافي والحضاري.

كما لابد أن توجه الأبحاث والدراسات إلى الاهتمام بصحافة الطفل وتنمية اللغة من خلالها سواء تمثلت بالمجلات أو البرامج التلفزيونية أو البرامج الحاسوبية.

علاوة على ضرورة البحث في الوسائل الملائمة لتحقيق التكامل بين رياض الأطفال والتعليم المدرسي فيما يتعلق بتعليم اللغة .

ومن العوامل التي لابد أن تركز عليها الدراسات لنمو الاستعداد اللغوي عند الطفل: عامل النضج الوجداني لدى الطفل وذلك بالكشف عن مستوى الاتزان الانفعالي والعاطفي لديه، والبحث عن العوامل التي تساعد على غرس الثقة في

نفسه؛ مما يساعده على التحدث وتمرينه على السيطرة على التنفس الصحيح ونمو الرئتين وعضلات الصدر والحنجرة وأوتار الصوت واللسان.

هذا ويأتي الاهتمام بتعليم اللغة العربية بمرحلة رياض الأطفال وبالتوجهات البحثية له لأن هذه المرحلة من المراحل الخصبة في تكوين أساس مهم من أساسيات شخصية الطفل، ألا وهو الجانب اللغوي بدعم التركيز على ضرورة تحقيق النمو في هذا المجال؛ نظرا لحاجته إلى التجديد والتطوير والاهتمام البحثي. حيث الاهتمام بتعليم اللغة العربية بمرحلة الطفولة في مجتمع ما اهتمام بمستقبل لغة هذا المجتمع؛ وعليه أصبح الطفل محور اهتمام وتفكير في المستوى البحثي والتنفيذي من أجل تحقيق أهداف المجتمع وطموحاته.

#### خاتمة:

تناول هذا الفصل التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية في رياض الأطفال من خلال مسح تتبعي للدراسات والأبحاث العربية ما بين عامي ١٩٩٥م و٢٠١٤م.

وكشف هذا المسح عن شح الدراسات والأبحاث في هذا المجال، وقلتها إذا ما قورنت بالدراسات المتعلقة بالتعليم اللغوي في بقية المراحل التعليمية، كما كشف عن توجه الاهتمام البحثي إلى محاور محددة كان أهمها: توظيف القصة في التعليم والتعلم اللغوي، وتنمية مهارات التفكير، وتوظيف التقنيات لتنمية المهارات اللغوية. أما ما يتعلق بالمهارات اللغوية الرئيسة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) فقد برز الاهتمام بالقراءة والاستعداد لها، ثم بالاستماع على بقية المهارات.

وفي محاولة للفت انتباه الباحثين إلى المجالات البحثية المهمة في مجال تعليم اللغة العربية برياض الأطفال فقد عرّض الفصل لأهم المجالات التي تحتاج إلى تغطية بحثية، مع تأكيده على ضرورة توظيف التخطيط اللغوي في ذلك.

## المراجع

١. أحمد، نجلاء. (٢٠٠٥). فاعلية برنامج مقترح لدراسة أثر بعض أنواع قصص الأطفال على تنمية مهارتي الاستماع والتعبير اللغوي لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة، القاهرة.
٢. بدير، كريم. (٢٠٠٤). استراتيجيات تعلم اللغة برياض الأطفال. القاهرة: عالم الكتب.
٣. برغوت، رحاب. (٢٠٠٢). برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
٤. بسيوني، أوسامة. (٢٠٠٢). فاعلية البناء اللحني للأغنية والنشيد في تنمية بعض القدرات اللغوية لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.
٥. البطوطي، هالة. (١٩٩٦). برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
٦. بني عمر، ختام. (٢٠١٠). دراسة تحليلية للمناهج الوطني التفاعلي المطور لرياض الأطفال في الأردن لتعرف درجة تمثيله للمهارات اللغوية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية العلوم التربوية. الجامعة الأردنية، عمان.

٧. توفيق، مروة. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح للارتجال في تنمية التعبير اللفظي لدى أطفال الروضة (٤-٦ سنوات). رسالة ماجستير غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة، القاهرة.
٨. الجنيدي، شيخة. (٢٠٠٦). فاعلية استخدام بيئة الأركان في تنمية الاستعداد للكتابة والتوافق الاجتماعي لطفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة، القاهرة.
٩. جودة، جيهان. (٢٠٠١). بعض العوامل الأسرية المساعدة في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.
١٠. حبيب، أبو هاشم والشبراوي، عبدالناصر. (٢٠١٠). فاعلية تدريس منهج أنشطة الروضة القائم على الخبرات اللغوية والرياضية المتكاملة في اكتساب مهارات التخطيط والتنفيذ وإدارة مواقف التعلم وتطبيقاتها لدى الطالبة المعلمة برياض الأطفال. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ١٦٢، ١٥٨-١٩٥.
١١. حسين، دعاء. (٢٠٠٠). بعض الخصائص الأسرية وعلاقتها بمستوى استعداد أطفال ما قبل المدرسة للقراءة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
١٢. الحوامدة، محمد وعاشور، راتب. (٢٠١٣). درجة تقدير معلمات رياض الأطفال ممارستهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال. مجلة جامعة القدس المفتوحة، ٢٩، ١١-٤٠.
١٣. خليل، إيمان. (٢٠٠٣). فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.

١٤. الدنان، عبدالله. (٢٠٠٠). نموذج تربوي متكامل لتعليم اللغة العربية الفصحى لأطفال الرياض بالفطرة. مجلة آفاق تربوية، ٧، ١٧٠-١٧٥.
١٥. رجب، يوسف. (٢٠٠٩). فاعلية استخدام القصص المصورة المقدمة لأطفال الرياض في تنمية بعض القدرات الإبداعية لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية .
١٦. رضوان، منى. (٢٠٠٨). فاعلية استخدام كل من الألعاب التعليمية وألعاب الكمبيوتر في تنمية مهارة الاستعداد للقراءة لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
١٧. الزياد، حنان. (٢٠٠٣). العلاقة بين نمو اللغة الشكلية في رسوم الأطفال ونمو اللغة اللفظية لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الفنية. جامعة حلوان، حلوان.
١٨. زين الدين، نبيلة. (٢٠٠٨). تقويم بطاقات اللغة العربية في صف الروضة الثانية في المدارس الرسمية في ضاحية بيروت الجنوبية للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب والعلوم الإنسانية. جامعة القديس يوسف، بيروت.
١٩. شرف، إيمان. (٢٠٠٣). برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة باستخدام الكمبيوتر لأطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
٢٠. شهبو، سامية. (٢٠٠٣). فاعلية برنامج تدريبي لمهارة الاستماع في بعض جوانب نمو طفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الزقازيق، الزقازيق.

٢١. صالح، إيمان. (٢٠٠٥). أثر استخدام القصص الخيالية في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (٤-٦) سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة قناة السويس، الإسماعيلية.
٢٢. صالح، نجوى. (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض في محافظة غزة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك، عمان.
٢٣. الطحان، طاهرة. (٢٠٠٢). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع وأثرها على تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا، طنطا.
٢٤. عبد الحافظ، فاطمة. (٢٠٠٢). فاعلية قراءة القصة مقابل روايتها في تنمية المفردات اللغوية لطفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
٢٥. عبد الحليم، زينب. (٢٠٠٦). اثر برنامج قصصي في تنمية بعض جوانب السلوك الإنجازي لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.
٢٦. عبد الرحمن، سعد وزكي، إيمان. (٢٠٠٢). الاستعداد لتعلم القراءة وتنميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال. القاهرة: مكتبة الفلاح.
٢٧. عبد الرشيد، وحيد. (٢٠١٠). فاعلية برنامج مقترح للتكامل بين معلمات رياض الأطفال والأسرة في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مج ٨، ع ٢، ٥٥-٨٦.



٢٨. عبد السلام، رحاب. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج باستخدام القصص لتنمية الذكاء الوجداني للأطفال الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية .
٢٩. عبد المحسن، سحر. (٢٠٠٦). فاعلية أنشطة مصاحبة لرواية القصة في تنمية الذكاء الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.
٣٠. عبد المطلب، أم هاشم. (٢٠٠٦). فاعلية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طفل الروضة من خلال فن القصة ( الحركية والشعرية). رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
٣١. عزام، شريف. (٢٠٠٤). التأهيل التخاطبي وأثره على ذكاء ولغة الأطفال متأخري النمو اللغوي. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
٣٢. العساف، جمال وأبولطيفة، رائد. (٢٠٠٩). تنمية مهارات اللغة لدى طفل الروضة. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
٣٣. عمارة، جيهان. (٢٠٠٦). أثر استخدام استراتيجيات الخبرة اللغوية في تنمية مهارات التفكير الأساسية لدى طفل الروضة وتنشيط ذكائه. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة حلوان، حلوان.
٣٤. عمارة، عبد الله. (١٩٩٩). توظيف الصور والرسوم التعليمية في اكتساب بعض المهارات اللغوية للأطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنوفية، المنوفية.

٣٥. عوده، خالد. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة في تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة والمرحلة الأساسية الدنيا بالأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.
٣٦. عوف، جيهان. (٢٠٠٤). برنامج مقترح لتنمية قدرات الإبداع في مجال القصة لأطفال مرحلة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنصورة، المنصورة.
٣٧. عيد، هبة. (٢٠٠٣). أثر استخدام الكمبيوتر في إكساب أطفال الرياض بعض المهارات اللغوية. رسالة ماجستير غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
٣٨. فرج، أحلام. (٢٠٠٠). مدى فاعلية طرق استخدام بعض الوسائط التعليمية في تنمية بعض المفاهيم اللغوية للطفل في ضوء أهداف الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
٣٩. فضل الله، محمد. (٢٠٠١). مداخل تدريس القواعد اللغوية بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، ١٨.
٤٠. القضاة، محمد. (١٤٢٧). أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجيتي لعب الدور والقصة في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك، عمان.
٤١. قطامي، يوسف. (٢٠٠٠). نمو الطفل المعرفي واللغوي. عمان: دار الأهلية.
٤٢. كنعان، أحمد. (٢٠١٢). مدى إسهام معلمات رياض الأطفال في مواجهة تحديات العولمة لإقضاء اللغة العربية. مجلة جرش للبحوث والدراسات، ٢، ٥١٥-٥٠٠.

٤٣. محمد، عبير. (٢٠٠١). برنامج مقترح لتنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصة. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.
٤٤. محمد، كمال. (٢٠١٢). كفاءة برنامج في الأنشطة اللغوية قائم على المدخل الدرامي لتنمية بعض مهارات التمييز السمعي والبصري للغة العربية بمرحلة رياض الأطفال. مجلة ....، ١٩٩، ٢٣٠-٢٣٠.
٤٥. محمد، منى. (٢٠٠٦). استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية المهارات اللغوية والاجتماعية لطفل الروضة. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة، القاهرة.
٤٦. محمد، نجلاء. (٢٠٠١). أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.
٤٧. محمود، ثريا. (١٩٩٥). فاعلية برنامج مقترح في النشاط اللغوي لرياض الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة المنوفية، المنوفية.
٤٨. مسعود، كليل. (٢٠٠١). تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة المصورة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.
٤٩. موسى، منال. (١٩٩٧). تقويم المفاهيم المتضمنة في القصص المقدمة لطفل رياض الأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة، القاهرة.

٥٠. نجم، بشرى. (٢٠٠١). دراسة تحليلية لأغاني وأناشيد أطفال الروضة في ضوء أهداف التربية اللغوية والموسيقية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية البنات. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
٥١. النابلسي، دون. (١٩٩٥). تصميم حقيبة تعليمية لتعليم القراءة في اللغة العربية لأطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة اليرموك، عمان.
٥٢. نقولا، نرمين. (١٩٩٦). مدى فاعلية برنامج في تنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى عينة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من ٥-٦ سنوات. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس، الإسماعيلية.
٥٣. الهواري، خالد. (١٩٩٨). تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر، القاهرة.
٥٤. يوسف، هالة. (٢٠٠٨). تصور مقترح لتوظيف التعليم الإلكتروني لتنمية المهارات اللغوية لدى الطفل ما قبل المدرسة في ضوء خصائص نموه. بحث منشور في مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي المنعقد في ١٣-١٤ أغسطس، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.
٥٥. يونس، فتحي وآخرون. (١٩٩٩). طرق تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار التيسير.

## فهرس الموضوعات

| الصفحة | الموضوع                                                                                                           |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ٥      | كلمة المركز                                                                                                       |
| ٧      | مقدمة                                                                                                             |
| ١١     | الفصل الأول: معايير التعليم اللغوي بمدارس رياض الأطفال.<br>د. سارة بنت عمر العبدالكريم                            |
| ٤٣     | الفصل الثاني: تنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة: الأساليب والأنشطة والوسائل.<br>أ. حصة بنت عبدالعزيز الفارس |
| ٦٥     | الفصل الثالث: قراءة القصص في رياض الأطفال: الأهمية اللغوية والمتطلبات التربوية.<br>د. محمد بن عبدالعزيز النصار    |
| ٩٧     | الفصل الرابع: التقويم اللغوي في مرحلة رياض الأطفال: الأساليب والأدوات.<br>د. محمد بن فؤاد الحوامدة                |
| ١٦١    | الفصل الخامس: التوجهات البحثية في مجال تعليم اللغة العربية بمدارس رياض الأطفال.<br>د. أمل بنت عبد الله الخضير     |

## هذا الكتاب

يُصدر مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية هذه السلسلة ضمن خطة عمل مقسمة إلى مراحل تشمل مرحلتها الأولى ثلاثين عنواناً لموضوعات علمية رأى المجمع - بعد الدراسة - حاجة المكتبة اللغوية العربية إليها، أو إلى بدء النشاط البحثي فيها، ويهدف من وراء ذلك إلى تنشيط العمل في المجالات التي تنبه إليها هذه السلسلة، سواء أكان العمل علمياً بحثياً، أم عملياً تنفيذياً، ويدعو المجمع الباحثين كافة من أنحاء العالم إلى المساهمة في هذه السلسلة ويود المجمع أن يشيد بجهد السادة المؤلفين، وجهد محرر الكتاب على ما تفضلوا به من التزام علمي لا يستغرب من مثلهم. والشكر والتقدير الوافر لسمو وزير الثقافة رئيس مجلس أمناء المجمع الذي يحث على كل ما من شأنه تثبيت الهوية اللغوية العربية، وتمتينها، وفق رؤية استشرافية محققة لتوجيهات قيادتنا الحكيمة والدعوة موجهة لجميع المختصين والمهتمين بتكثيف الجهود نحو الصعود. بلغتنا العربية، وتحقيق وجودها السامي في مجالات الحياة

