فاعليّة الكفاية اللغويّة في تنمية الأداء اللغويّ لدى أطفال الرّياض في الأردن

د/ محمّد فوزي أحمد بني ياسين
كلية عجلون الجامعية –جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن)

The effect of the linguistic competence in improving the linguistic performance of kindergarten students in Jordan

Abstract: The study aimed at investigating the effect of the linguistic competence in improving the linguistic performance of kindergarten students in Jordan. To achieve the purpose of the study, a test was built as an instrument of the study to measure the linguistic competence The sample of the study consists of (32) male and female students in the governmental schools at Irbid 1st Directorate. The sample represents two groups; the control group taught by the traditional method and the experimental group taught by games which aimed at improving the linguistic competence and discovering its effect on the linguistic performance in its four fields: listening, reading, speaking and writing. The results of the study indicate that there are significant statistical differences for the groups in favor of the means scores of the experimental group in post test at ($\alpha \leq 0.05$). Also, The results indicate that there are significant statistical differences between males and females in favor of males. Finally, the results indicate that there are significant statistical differences between listening and writing in favor of listening.

Keywords: kindergarten students, linguistic competence, linguistic performance

ملخص: هدفت هذه الدّراسة إلى التّحقق من فاعليّة الكفاية اللغويّة في تنمية الأداء اللغويّ لدى أطفال الرّياض في الأردن؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة الدّراسة المتمثّلة في اختبار لقياس الأداء اللغويّ. وتكوّنت عينة الدراسة من (32) طفلاً وطفلة من أطفال رياض الأطفال، في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديرية إربد الأولى، وقد تمثّلت العينة في مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة. درست الضابطة بالطّريقة العاديّة، ودرست التّجريبيّة بمعالجات تمثّلت بألعاب لغويّة متنوعة هدفت إلى تنمية الحصيلة اللغويّة والكشف عن أثرها في الأداء اللغوي في مجالاته الأربعة: الاستماع والقراءة والتحدّث والكتابة، أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء في الاختبار البعديّ لدى المجموعتين لصالح المجموعة التّجريبيّة، وأظهرت النّتائج وجود فروق دالّة إحصائيًا بين الذّكور

والإناث لصالح الإناث، وأظهرت النّتائج أيضًا وجود فروق دالّة إحصائيًا بين مجالي الاستماع والكتابة لصالح مجال الاستماع.

الكلمات المفتاحية: الكفاية اللغويّة، الأداء اللغوي، أطفال الرّياض.

المقدّمة:

يتمركّز علم التّربية حول محورين: أمّا الأول فيتمثّل في السّؤال الآتي: ماذا نعلّم؟ ويعني المحتوى، ويتمثّل المحور الثّاني في السّؤال الآتي: كيف نعلّم؟ ويعني الطّريقة. فقد وضعت كلّ نظريّة نفسيّة نظريّة في التّعلّم ومن ثمّ وضعت نظريّة في التّعليم، وقد ركّزت المدرسة السّلوكيّة على العوامل الخارجيّة، بينما ركّزت المدرسة المعرفيّة على العوامل الدّاخليّة. وينعكس ذلك على إجراءات مخطط المنهاج ومنفّذه في أثناء تصميمه أنشطة لتنمية الأداء اللغويّ.

وتجدر الإشارة إلى أنّ مهارات اللغة أربع هي: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، ولما كان لكلّ علم أهدافه؛ فإنّ هذه المهارات الأربع في تعليم اللغات تمثّل الأهداف الأساسيّة، التّي يسعى كلّ معلّم لتحقيقها عند المتعلّمين(أحميدة، وجميعان والخوالدة، 2011، 793)، فتعلّم اللغة، سواء أكانت اللغة الأمّ أم لغة أجنبيّة، إنّما هدفه هو أن يكتسب المتعلّم القدرة على سماع اللغة والتّعرّف إلى إطارها الصّوتيّ الخاصّ بها، و يهدف أيضًا إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التّعبير عن مقاصده، والتّواصل مع الآخرين، ويسعى إلى أن يكون قادرًا على قراءتها وكتابتها وفقًا للقواعد الّتي تحكم عمل اللغة؛ لذا تركز الدّراسة إلقاء الضّوء على العمليات والإجراءات الّتي يمكن بهما تطوير الأداءات اللغويّة المتمثّلة في المهارات. (النّجار، 2014، 10).

ووفقًا لما سبق يرى الباحث ضرورة الوقوف عند النّظريات النّفسية والنّظريات اللغويّة؛ فقد عرّف ابن جنّي اللغة بأنّها أصوات – وهذا يلتقي مع الكفايات عند تشومسكي- يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم– وهذا يلتقي مع الأداءات عند تشومسكي- ، ولم تستطع التّعريفات الحديثة للغة أن تتجاوز هذا التّعريف الموضوعيّ. وتجدر الإشارة إلى مناهج اللغة العربيّة الحديثة قد حددّت النّتاجات المتوقع تحقيقها لكلّ مهارة بدءًا من الصّفّ الأول وحتّى نهاية المرحلة الثّانويّة، ولكنها لم تحّدد ذلك للمرحلة رياض الأطفال.

والوقوف على الكفايات والأداءات يقتضي الانتقال من العامّ إلى الخاصّ بالوقوف على تفسير اكتساب اللغة وفقًا للنّظريات النّفسيّة؛ أمّا النّظريّة السّلوكيّة فتشمل ثلاث نظريّات: نظريّة الإشراط الكلاسيكي، ونظريّة الإشراط الإجرائي، ونظريّة المحاكاة والتّقليد؛ إذ تعدّ نظريّة الإشراط الكلاسيكي اللغة عادة كأيّ عادة أخرى، وترى أنّ الثّواب والعقاب عاملان مهمّان في تكرار السّلوك اللغويّ أو عدم

تكراره، والمثيرات غير الشّرطيّة قد تصبح مثيرات شرطيّة عند اقترانها بالحواس، كما يرى بافلوف. ويعتقد سكنر وفقًا لنظريّة الإشراط الإجرائي أنّ اللغة مهارة تنمو بالمحاولة والخطأ، وأنّ السّلوك اللغويّ الّذي يعزز يزداد قوة، وينطفئ إذا لم تقدّم المكافئة، فاللغة سلوك يكتسب بالتّعزيز المناسب الّذي يثبّت السّلوك ويعدّله. وأمّا البرت بندورا وفقًا لنظريّة المحاكاة فيعتقد أنّ اكتساب اللغة يجري بالتّقليد والنّمذجة، وتتأثّر المحاكاة بعلاقة الطّفل بمن حوله،وأمّا النّظريّة الفطريّة فتؤكّد وجود عموميّات مشتركة بين اللغات كلّها (الطائيّ، 2015، 17).

يتّضح ممّا سبق تباينًا واضحًا في تفسير اكتساب اللغة في تلك النّظريّات النّفسيّة؛ ممّا يوضّح التّباين في النّظريات اللغويّة في تفسيرها مسألة بناء المعنى وفقًا لمنظومة الكفايات والأداءات؛ إذ تلتقي نظريّة "من أسفل إلى أعلى". Bottom-Up Theory مع النّظريّة السّلوكيّة، وذلك لكونها ترى أنّ المعنى يكمن في النّصّ، مهملة ما عند المتعلّم (القارئ). وبعد ذلك جاءت مجموعة من النّظريات اللغويّة المعبّرة عن الفكر المعرفيّ، وكان أولها نظريّة "من أعلى إلى أسفل"Top-Down Theory، الّتي ترى أنّ المعنى يكمن في ذهن المتعلّم (القارئ) مهملة ما عند الكاتب. ومن ثمّ جاءت النّظريّة "التّفاعليّة" Interactive Theory، الّتي ترى أنّ المعنى ناتج عن التّفاعل بين القارئ والكاتب. ثمّ جاءت النّظريّة"الثّقافيّة الاجتماعيّة" Transactional Theory لتشمل النّظريات السّابقة؛ إذ ترى أنّ المعنى ناتج عن التّفاعل بين القارئ والكاتب في إطار السّياق البيئي الاجتماعيّ. (بني ياسين، 2010، 84).

وتعدّ العمليات الذّهنيّة المصاحبة للأداء اللغوي ممارسة واعية لتحقيق هدف محدّد؛ إذ تمكّن القارئ من الأداء القرائي بدقّة وسرعة وإتقان، وتتمثّل العمليات بالتّخطيط والمراقبة والتّقييم؛ إذ يتضمّن التّخطيط الشّعور بالمشكلة وتحديد الأهداف، واختيار الاستراتيجيّة، والسّير بخطوات التّنفيذ بشكل متسلسل، وتحديد الصّعوبات، والتّنبؤ بالمخرجات. أمّا المراقبة والتّحكّم فتتضمّن استمراريّة إلقاء الضّوء على الهدف لتنفيذ الأداء اللغويّ وف ما خطط له، وتحديد الزّمن المناسب، وتصنيف الصّعوبات مع القدرة على تجاوزها. وأمّا التّقييم فيضمّن تحديد مدى تحقّق الأهداف، ومدى مناسبة الاستراتيجيّات المتّبعة، وتقييم الكيفيّة الّتي عولجت بها الصّعوبات، فضلاً عن التّقييم الشّامل لما خطط له(الأحمدي، 2012، 132). ويجدر التّنويه إلى أنّ أهميّة العمليات المصاحبة للأداءات تكمن في مدى قدرة معلّم اللغة على مراعاة المرحلة العمريّة والفروق الفرديّة في أثناء تصميم أنشطة تسعى إلى تطوير قدرة المتعلّم على ممارسة التّخطيط والمراقبة والتّقييم لأداءه اللغويّ المتمثّل في الكتابة والقراءة والتّحدّث والاستماع.

فالتّخطيط قبل الاستماع، ومراقبة المستمع لذاته، وللمتحدّث، وللسّياق في أثناء الاستماع، والتّقويم بعد الاستماع فعدّه (بني ياسين، 2010، 119) مرتكزات أساسيّة للمستمع الجيّد؛ إذ ينوّع في أساليبه وفقًا للحاجة والسّياق، فقد يسجّل الملحوظات، وقد يلخّص، وقد يحاور المتحدّث، وقد يسجّل المادّة المسموعة. والمستمع الجيّد قادر على الاستبصار والتّمييز والتّركيز والرّبط والاستدعاء والمتابعة، وهذه القدرة لدى المستمع تنقله من السّلبيّة إلى الإيجابيّة. وثمّة فرق بين مستمع كمّيّ ومستمع نوعيّ؛ إذ تبقى المعلومات لدى المستمع الكمّي في الذّاكرة قريبة المدى، بينما تمكث المعلومات لدى المستمع النّوعيّ زمنًا أطول؛ فهو يعالج ما يستمع إليه بطريقة منظّمة وتصبح جزءًا من منظومته المعرفيّة. وبما أنّ مهارة الاستماع أكثر المهارات استخدامًا فإنّ على المعلّم واجبًا كبيرًا يتمثّل في عمله على تحويل المستمع من مستمع كمّيّ إلى مستمع نوعيّ، ويجري ذلك باستراتيجيّات متعدّدة، إذ يكامل بين مهارات اللغة، فالقراءة والكتابة والمحادثة تخدم الاستماع (الأحمدي، 2012، 134).

ويعد كذلك التّخطيط قبل القراءة والمراقبة في أثناء القراءة والتّقويم بعد القراءة مرتكزات أساسيّة للقارئ الاستراتيجيّ؛ إذ يمارس القارئ الاستراتيجيّ مجموعة من الاستراتيجيّات وفقًا للهدف وطبيعة المهمّة وصعوبة النّصّ؛ فقد يتصفّح، وقد يتفحّص ويتأمّل، وقد يعيد القراءة، وقد يسجّل الملحوظات، وقد يضع خطوطًا؛ ويجري ذلك بمراقبة مستمرّة وفق أسئلة ذاتيّة متنوعة تتيح له التّنبّؤ والتّلخيص والتّوسعة بغية بناء المعنى. والوصول إلى الفكرة الرّئيسة هو أول ما يسعى إليه القارئ الاستراتيجيّ، فقد تكون الفكرة الرّئيسة أول الفقرة، وقد تكون في وسط الفقرة، وقد تكون آخرها، وقد تتطلّب الاستنتاج(بني ياسين، 2010، 138)

وتمرّ عمليّة تعلّم القراءة بمراحل متعدّدة ومتسلسلة، تبدأ بمرحلة ما قبل القراءة، وتنتهي بمرحلة إتقانها. وتمرّ عمليّة تعلّم القراءة بالمراحل الآتية: مرحلة قراءة الحرف على شكل الكلمة LOGOGRAPHIC READING، وتبدأ هذه المرحلة في منتصف مرحلة الرّوضة؛ إذ يطلق الطّفل اسم الكلمة على الحرف كأن يلفظ حرف (ج) جمل، ولا يستطيع أن يربط بين أصوات الرّموز الحرفيّة. والمرحلة المبكّرة في تعلّم الحروفEARLY ALPHABETIC READING، ويبدأ الطّفل بالتّعرّف إلى الحروف الهجائيّة وكتابتها، ويتعلّم تركيب الكلمات وتحليلها. ومرحلة القراءة النّاضجة للحروف MATURE ALPHABETIC READING ويستطيع الطّفل في هذه المرحلة تشكيل كلمات وقراءتها وتذكرها دفعة واحدة، وغالبًا ما تحدث هذه المرحلة في الفصل الثّاني من الصّفّ الأول الأساسيّ. ومرحلة الإملاء الشّكليّ ORTHOGRAPHIC STAGE وتصبح النّماذج المطبوعة مألوفة عند الطّالب، ويبدأ يقرأ بطريقة فاعلة ويعطي دورًا أقلّ للتّهجئة الحرفيّة

للكلمات. ومرحلة التّوجّه نحو الطّلاقةGAIDING FLUENCY وتبدأ هذه المرحلة عندما يبدأ الطّفل القراءة بسهولة ويسر، ويحتاج الطّالب إلى قراءة مكثّفة للوصول إلى هذه المرحلة(بني ياسين، 2010، 149).

وأمّا الأداءات المصاحبة للكلام فثمّة نوعان لها؛ الأداءات الدّاخليّة، وتتمثّل في الجانب المجرّد للغة المتمثّل في أنظمة اللغة: النّظام النّحويّ والصّرفيّ والصّوتي والمستوى البلاغي والدّلاليّ والمعجميّ. أمّا النّوع الثّاني من الدّلالات فيتمثّل في القرائن الخارجيّة، ويقسم إلى قسمين: أداءات صوتيّة، ومنها: الوقفات والتّنغيم والنّبر والتّزمين والإيقاع، وأداءات غير صوتيّة،ومنها: السّياق والحركة الجسميّة المصاحبة للكلام، وما يتّصل بها من إيماءات(بني ياسين، 2010، 145). أمّا الوقفات فتسمّى الفواصل وهي نوع من السّكون يفصل بين مجموعة صوتيّة وأخرى، فقد يفصل بين كلمة وكلمة أو جملة وجملة أبين عبارتين، وثمّة أنواع للوقف؛ فمنه الوقف التّام، والوقف الكافي، والوقف الحسن، والوقف القبيح (أبو عاصي، 2009ص).

وأمّا التّنغيم في المنطوق فقد ترجم إلى ترقيم في المكتوب ما يجعل المكتوب مقاربًا للمنطوق، إذ يتمثّل في ارتفاع الصّوت وانخفاضه على مستوى المقطع والكلمة والجملة والتّركيب؛ فبالتّنغيم يتحدّد أسلوب الاستفهام والتّعجّب والتّحذير والإغراء والنّداء...الخ(بني ياسين، 2010، 151). وأما النّبر فهو وضوح نسبيّ أو إبراز الصّوت، ويسخّر المتكلّم لتحقيق هذه الحالة جهدًا عضليًّا؛ فالنّبر يعرف بدرجة الضّغط على الصّوت لمساعدة السّامع على الفهم، ويبدو ذلك واضحًا في علم العروض. وأمّا التّزمين فيتمثّل في السّرعة الّتي يتّخذها المتكلّم ويحسّها السّمع نحو الكلام المنطوق، سواء أكان كلمة أم جملة، وقد تكون بطيئة أو متوسّطة أو سريعة؛ إذ تعكس انفعالات المتكلّم، وتسهم في إيصال المعنى المقصود. وأمّا الإيقاع اللغويّ فهو تكرار منتظم لمقاطع صوتيّة بارزة في اللغة المنطوقة من خلال تبادلها مع مقاطع أخرى أقلّ بروزًا؛ ويتميّز عن الوقف والتّنغيم والنّبر والتّزمين بتكراره المنتظم(أبو عاصي، 2009ص).

وأما الأداءات غير الصّوتيّة فيوجزها الباحث في السّياق والحركة الجسميّة المصاحبة للكلام، وما يتّصل بها من إيماءات؛ أمّا السّياق فيمكن تقسيمه إلى قسمين: سياق النّصّ يتمثّل في توالي العناصر الّتي يتحقق بها التّركيب، وسياق الموقف أو الحال ويتمثّل في توالي الأحداث الّتي تصاحب الأداء اللغويّ وكانت ذات علاقة بالاتّصال، وثمّة سياق يطلق عليه السّياق الثّقافي؛ ويتمثّل ذلك في المقولة: لكلّ مقام مقال. وأمّا الحركة الجسميّة المصاحبة للكلام، وما يتّصل بها من إيماءات ليست مسألة عضويّة يستخدمها الإنسان كيفما اتّفق، وإنّما هي نظام يتعلّمها الإنسان داخل المجتمع، ولها أنماطها

الخاصّة بالثّقافة؛ فثمّة اختلافات كبيرة بين المجتمعات في استخدام الحركات الجسميّة؛ إذ يمكن تصنيف التّواصل الشّفوي في نوعين: الأول مباشر بكلمات وألفاظ يتم فيه نقل للكلام من فم المرسل إلى أذن المستقبل، وهو يعتمد على أساسيات مثل: قوة التأثير واللغة والعبارات ونبرات الصوت، أمّا التّواصل الثّاني فيتمثّل بالتّواصل غير المباشر لا يستخدم الأصوات والألفاظ، وهو ظاهرة ذات مدى واسع تشمل الإيماءات والرموز. فالرّموز والإشارات تساعد في التّعبير وتلقي المعلومات (عيساني، 2008). أمّا النّوع الأول فيثير الحواس الخمس في المستمع عندما يقترن بالنّوع الثّاني (القوزي، 2007).

أمّا عمليات الكتابة الّتي يمكن بها تطوير الأداء الكتابيّ فقد حدّدها (الطائيّ،2015ص12) في ثلاث إجراءات تمثّلت في التّخطيط والبناء والمراجعة؛ إذ يعدّ التّخطيط " planning " عمليّة أساسيّة لكلّ عمل هادف، فالتّخطيط عمليّة تفكيريّة متمثّلة في الرّسم أو التّصوّر لما سيكون عليه العمل الكتابيّ لاحقًا، من حيث شكله ومضمونه، ويتمثّل ذلك أسئلة عدّة، ومنها: ماذا أكتب؟ فيحدّد الكاتب في هذه العمليّة الموضوع تحديدًا دقيقًا، فينتقل من العامّ إلى الخاصّ. فيحدّد الكاتب المشكلة الكتابيّة تحديدًا دقيقًا. ولماذا أكتب؟ فيحدد الكاتب في هذه العمليّة الهدف من الكتابة، فينتقل من العامّ إلى الخاصّ. وهو ما يطلق عليه "أغراض الكتابة". فثمّة فرق بين كاتب يُعلم، وآخر يُعلّم، وثالثٌ يقنع(Ruddell, 1989, 12) ولمن أكتب؟ وللإجابة عن هذا السّؤال، يحدّد الكاتب الجمهور الذّي يكتب له، فيضع تصوّرًا عن معارفه ومعتقداته وكفاياته اللغويّة؛ ليتمكّن من التّفاعل معه والتّأثير فيه. فالكاتب الإستراتيجيّ يتفاعل مع الجمهور بطرق مختلفة، فقد يكون المعنى ظاهرًا عندما يقدّم للعامّة، وقد يكون كاللؤلؤ يتطلّب من القارئ الإستراتيجيّ الفاحص أن يكون صيّادًا ماهرًا قادرًا على الغوص في أعماق النّصّ، فالكاتب الإستراتيجيّ لا ينغمس في كتابته إلاّ بعد تحديده لمستوى المقروئيّة لدى جمهوره(Al- Omari, 2005,170) . ومتى أكتب؟ فيحدد الكاتب الزّمن المناسب للكتابة، وينبغي مراعاة مقتضى الحال. فاختيار الوقت المناسب للتّعبير عن موضوع ما يحدث أثرًا إيجابيًا في المتلقّي؛ والأثر غاية الكاتب المرسل. وأين أكتب؟ فيحدد الكاتب في هذه العمليّة مكان الكتابة؛ ليتمكّن من تحديد المصادر والمراجع والسّياق الذّي يكتب فيه، فعمليّة التّوسّع ليست صعبة، لكنّها لا تحدث بشكل تلقائيّ، فالعقل كالحاسوب الذّي يستقبل المعلومات ويخزّنها ويجري معالجات معقّدة معتمدة على تلك المعلومات المدخلة. وكيف أكتب؟ فيضع الكاتب تصوّرًا لخطوات الكتابة والكيفيّة الّتي تمكّنه من الإجابة عن الأسئلة السّابقة(بني ياسين، 2008ص140).

وأمّا البناء "Construction" يحتاج إلى أساس، وعمليّة التّخطيط الكتابيّ أساس عمليّة البناء(الطائيّ،2015ص13) ، وفي هذه المرحلة يعمل الكاتب على توسعة الإجابة عن الأسئلة

السّابقة بوضع ما جرى تخطيطه موضع التّطبيق. فالبناء تنفيذ لما جرى تخطيطه، والسّياق يحدّد مدى قدرة الكاتب على إعادة كتابة ما جرى إنتاجه. فقد لا يتمكّن الكاتب من إعادة صياغة المسوّدة الأولى، وهذا يتطلّب منه الحذر، وقد يتيح له السّياق فرصة التّعديل والتّطوير. فالمحور هو المضمون الكتابيّ، ولا حاجة للتّركيز على الشّكل في هذه المرحلة. وأمّا المراجعة"Revision" فالهدف منها تطوير الكتابة إلى أكبر درجة ممكنة؛ لذا فهي الضّمان لكفاءة الموضوع، وهي عمليّة كتابيّة أساسيّة تفصل بين العمليّاتProcesses والنّاتج Product .(Al-Sharah,2003,399)والتّطوير يحدث عن طريق: التّفكير فيما جرى التّفكير فيه بمراقبة مدى القدرة على الإجابة عن الأسئلة السّابقة: ماذا أكتب؟ لماذا أكتب؟ لمن أكتب؟ متى أكتب؟ أين أكتب؟ كيف أكتب؟، ومدى قدرة المبنى والمعنى والأسلوب على التّأثير في أفكار القارئ ومعتقداته ومشاعره، والبناء العام المتمثّل في مدى ملاءمة المقدّمة والعرض والخاتمة للمعايير المحدّدة، والتّحرير المتمثّل في مدى صحّة القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة وعلامات التّرقيم(بني ياسين، 2008ص161).

لقد أسفرت نتائج بحوث عدّة فاعليّة برامج مختلفة في تنمية الأداء اللغويّ في جميع مراحل التّعليم، ومع ذلك ثمّة ضعف في الأداء اللغويّ المتمثّل في الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثة في جميع مراحل التّعليم عامةً ومرحلة رياض الأطفال خاصّة؛ ممّا استدعى الوقوف عند مفهوم الكفاية والأداء؛ فالتّعريفات الإجرائيّة أو ما يسمّى مصطلحات الدّراسة فيما يخصّ هذين المفهومين فضفاضة في الدّراسات العربيّة؛ ممّا قد يؤدّي إلى استمراريّة المشكلة، ففي اللغة الانجليزيّة يقاس الأداء اللغويّ بما يسمى اختبار توفل الّذي يقيس الأداء اللغويّ المتمثّل في الاستماع والقراءة والكتابة والمحادثة، في الوقت الّذي تركّز فيه الاختبارات اللغويّة في المنطقة العربيّة على الكفايات اللغويّة بدءًا من رياض الأطفال؛ لذا تحاول الدّراسة الحاليّة تنمية الكفاية اللغويّة لدى فئة رياض الأطفال، وقياس أثر ذلك في أدائهم اللغوي؛ إذ تعدّ مرحلة الرّوضة من أهمّ مراحل النّمو اللغوي لدى الأطفال؛ إذ تتميز بسرعة النّمو اللغوي تحصيلاً وتعبيرًا وفهمًا، ويتّجه التّعبير في هذه المرحلة نحو الوضوح والدّقة والفهم ويتحسّن النّطق ويختفي الكلام الطّفولي مثل: الجملة الناقصة والإبدال ويقلّد بمهارة أصوات الحيوانات والطّيور، وتتسم هذه المرحلة أيضًا بأنّ الطّفل يلتقط كلّ جديد من الكلمات ويحاول جاهدًا أن يكرر كلّ ما يسمعه؛ لذا تعتمد لغة الطفل في هذه المرحلة على الكلمة المسموعة لا المكتوبة ممّا يتطلب في هذه المرحلة مراعاة بعض الحاجات لتحقيق النّمو اللغوي للطفل، ومنها: تعريف الطّفل على مسمّيات الأشياء والكائنات بمؤثّرات صوتيّة مسموعة مميّزة، والاستماع للقصص المصوّرة والأغاني والأناشيد المناسبة مع إتاحة الفرصة للطّفل بتسجيل صوته للتّعليق

على ما شاهده واستمع إليه، واستعراض أصوات الحيوانات والطّيور الّتي تستهويه(عبد السميع وآخرون، 2004).

مشكلة الدّراسة:

تكمن المشكلة في أنّ مصمّمي المناهج قد أعدّوا نتاجات الأداء اللغويّ لجميع مراحل التّعليم المدرسيّ بصورة عموديّة تراكميّة طرديّة؛ إذ راعوا في ذلك التّدرج وفق أسس علميّة، في الوقت الّذي أكّدت فيه خبرة الباحث في أثناء إشرافه على برنامج التّدريب الميداني في جامعة البلقاء التّطبيقيّة أنّ الممارسات التّعليميّة التّقيميّة جاءت بصورة عكسيّة؛ فمعلّم الصّف الأول يركّز على تعليم الحرف قراءة وكتابة واستماعًا ومحادثة، إذ يعدّ الحرف كفاية وأداءً في الوقت نفسه، وكلّما زادت المرحلة التّعليميّة يزداد التّركيز على الكفايات على حساب الأداءات؛ فالمعرفة تصبح عند معلّم اللغة غاية في ذاتها، فمعلّم اللغة يصبح معلّمًا للتاريخ عند تدريسه نصًّا تاريخيًّا في أثناء تدريسه وتقييمه، ويصبح معلّم حاسوب عند تدريسه نصًّا في التّكنلوجيا...الخ؛ فقد أكّدت ذلك دراسة بني ياسين(2016) الّتي حلّلت أسئلة امتحانات الشّهادة الثانويّة العامّة لمادّة اللغة العربيّة وفق مستويات بلوم المعرفيّة عناية المناهج بالكفايات اللغويّة سوى مساحة محدودة تمثّلت في التّعبير الكتابي في موضوع ما؛ إذ تكمن المشكلة في ضعف الأداء اللغويّ (عثامنه، 2005، 1) فقد أكّد تقرير الأطفال في الأردن (2007) تدنيًا في مستوى الاستعداد اللغوي لدى الأطفال الأردنيين، حيث أشار إلى أن (38)% من الأطفال في الأردن مستعدّون للتّعلّم، وأنّ (32)% يتقدمون، وأنّ (26)% غير مستعدّين للتّعلّم (منظمة الأمم المتحدة للطفولة ،اليونيسيف، 2007). ويُشكّل هذا الوضع مشكلة حقيقية، وعائقًا كبيرًا أمام الأداء اللغوي للأطفال، فالطفل الذي لم يُعدّ إعدادا لغويًّا مناسبًا في رياض الأطفال، فإنّه يعاني في بداية دراسته في الصّفوف الأولى ضعفًا في الأداء اللغويّ، كما أظهرته نتائج الدراسات في هذا المجال (Foulin, 2005; Bowey, 2005; Shatil & Share, 2000).

وعلى الرغم من الجهود العديدة المبذولة في هذا المجال على مستوى ما قبل المدرسة، والدّور الفاعل الذي تؤدّيه معلّمة رياض الأطفال بوصفها الرّكيزة الأساسيّة في تنمية الأداء اللغويّ لدى الأطفال، تبقى المشكلة القائمة في الخلط بين مفهومي الكفاية والأداء في أثناء التّعليم والتّقييم؛ فثمّة فرق بين أخطاء الكفاية وأخطاء الأداء، فالمشكلة في التّشخيص يعقبها مشكلة في العلاج المتمثّل في ممارسات معلّمات رياض الأطفال. وبالتّحديد، حاولت الدّراسة الحالية الإجابة عن السّؤال الآتي:

سؤال الدّراسة:هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات أداء أطفال الرّياض في الأداء اللغويّ تعزى إلى كفايتهم اللغويّة في ضوء جنسهم؟

أهميّة الدّراسة: تكمن أهميّة الدّراسة الحاليّة في عنايتها بمسألة مفصليّة في تعليم اللغة وتقيمها؛ إذ تلقي الضوء على الفجوة بين النّظريّة والتّطبيق؛ إذ تضع الوزارة نتاجات للأداء اللغوي وتركّز في اختباراتها بصورة عامّة وفي اختبار الثّانويّة العامّة بصورة خاصّة على الكفاية اللغويّة، وقد أوجد ذلك فجوة كبيرة بين مصمم المنهاج ومنفذه؛ إذ قد تسفر هذه الدّراسة عن وقفة لدى واضعي مناهج اللغة ومنفذيها في أثناء تعليم اللغة وتقييمها، لتحقيق التّوازن بين تعليم الكفايات وتنمية الأداءات؛ ممّا يسهم في وعي منفّذ المنهاج في التّمييز بين ما ينمّي الحصيلة اللغويّة المجرّدة المتمثّلة في الكفايات(أنظمة اللغة) وما ينمّي الأداءات المتمثّلة في الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

التّعريفات الإجرائيّة، مصطلحات الدّراسة

– الكفاية؛ Competence تتمثّل في مجمل حصيلة الفرد المعرفيّة الّتي تتضمّن المعارف والمهارات والاتّجاهات والقيم المجرّدة. أمّا التّعريف الإجرائيّ في هذه الدّراسة فيتمثّل في الحصيلة اللغويّة المتوافرة لدى أطفال الرّياض؛ إذ يمكنهم ممارستها في أثناء استماعهم أو قراءتهم أو تحدّثهم أو كتابتهم.

– الأداء؛ Performanceيتمثّل في ما يفعله أطفال الرّياض فعلاً خلال أدائهم لمهمّة ما، وليس ما يمكنهم فعله. أمّا التّعريف الإجرائيّ في هذه الدّراسة فيتمثّل في أداء أطفال الرّياض في أثناء استماعهم و قراءتهم وتحدّثهم وكتابتهم، وجرى قياس الأداء باختبار الأداء اللغويّ، وعبّر عنه بالعلامة الّتي حصل عليها الطّالب.

– أطفال الرّياض؛ أطفال السّنة الدّراسيّة الّتي تسبق الصّفّ الأول، الّذين يدرسون في المدارس الحكوميّة.

محدّدات الدّراسة:

– الحدّ الزّماني؛ اقتصر على الفصل الدّراسيّ الثّاني 2016-2017.

– الحدّ المكاني؛ اقتصر على مديريّة لواء الكورة، المتمثّلة في عينة الدّراسة على طلبة رياض الأطفال على (32) طالبًا وطالبة، جرى اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة البسيطة (السّحب والإرجاع) من المدارس الحكوميّة.

– الحدّ الموضوعي؛ اقتصر على الأداء اللغويّ لأطفال الرّياض وفقًا لأداة الدّراسة.

الدّراسات السّابقة:

توافر للباحث عشرين دراسة، صنّفها الباحث وفقًا لزمن حدوثها على النّحو الآتي:

أجرت فراقا (Fraga,2003) دراسة تبحث في تأثير الوسائط المتعدّدة في رياض الأطفال، تمثّلت عينة الدّراسة في مجموعتين: تجريبيّة (11) طالبًا وضابطة (11). أظهرت نتائج الدّراسة عدم وجود فروق دالّة إحصائيًّا بين المجموعتين في اكتساب المفردات في اللغة العربيّة، وأظهرت النّتائج أن التّدريس باستخدام الحاسوب كان قادرًا على تعزيز الحماسة نحو التّعلم لدى أطفال الرياض.

وهدفت دراسة ونز (Owens, 2006) الكشف عن أثر استخدام برنامج قراءة مبني على الحاسوب في التّحصيل القرائي والكتابي لدى أطفال ما قبل المدرسة؛ وقد صممّت الباحثة هذا البرنامج لتفعيل القراءة والكتابة في أثناء العطلة الصّيفيّة، وقد شمل البرنامج أربعة عناصر رئيسة: معرفة الحروف الهجائيّة ومعرفة المفردات وتمييز الكلمة والوعي الصّوتي. أمّا العينة فقد بلغت (10288) طالبًا وطالبة، تمّ توزيعهم في مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة، وتمّ تحديدها من صفوف رياض الأطفال في إحدى المناطق التّعليميّة في ولاية فيرجينا. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وأجرى هاتلستد (Hatlestad, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعليّة برنامج محوسب لتدريس مهارات القراءة والكتابة لطلبة رياض الأطفال في ولاية تكساس. وقد أجرى الباحث الدّراسة على مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

وأجرى باول (Paul, 2008) دراسة بعنوان " فاعليّة التّدريس باستخدام الحاسوبCAI" وذلك كمنهاج مكمل لمنهاج قراءة مبني على الصّوتيّات مقدّم لطلبة رياض الأطفال؛ إذ يقدّم البرنامج تدريبات عمليّة حول الوعي الصّوتي والتّوافق بين صوت الحرف وشكله، وبلغت عينة الدّراسة (115) طفلاً، تمّ توزيعهم في مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لصالح المجموعة التّجريبيّة.

أجرى أحميدة (2009) استقصاء أثر بيئة الصّف الغنيّة بالموارد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الرّوضة مقارنة ببيئة الصّف التّقليديّة. تكوّنت عينة الدّراسة من (88) طفلاً وطفلة، موزّعين على مجموعتين: تجريبيّة وضابطة. أظهرت النّتائج عدم وجود فروق لصالح التّجريبيّة، ووجود فرق يعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث.

وأجرت بني دومي (2009) دراسة هدفت الكشف عن أثر استخدام الوسائط المتعدّدة في رياض الأطفال في إكسابهم مهارات القراءة والكتابة؛ ولتحقيق هذا الهدف استخدمت أداتين: برمجيّة تعليميّة تألّفت من ستة دروس (حرف: ص، ش، خ، ذ، ط، ق) واختبار تحصيلي لتقدير أداء طلبة رياض الأطفال في مهارتي القراءة والكتابة في مادّة اللغة العربيّة، الّذي تكوّن من (23). تكوّنت عينة الدّراسة من (60) طالبًا وطالبة؛ مجموعة تجريبيّة وأخرى ضابطة. أظهرت نتائج تحليل التّباين الثنائي المتعدّد وجود فروق دالّة إحصائيًّا لصالح المجموعة التّجريبيّة، في حين لم تظهر النّتائج فروقا دالّة تعزى إلى الجنس أو التّفاعل.

وأجرى أبو عاصي (2009) دراسة وصفيّة هدفت إلى الكشف عن الأداءات المصاحبة للكلام وأثرها في المعنى؛ بتحليل الأداءات الخارجيّة الّتي تصاحب الكلام، وتسهم في تحديد معناه وتؤثّر في دلالته بوصفه سلوكًا لغويًّا بشريًّا، وخلص البحث إلى أنّه لا يمكن إدراك المعاني الحقيقيّة للكلام من خلال الألفاظ والتّراكيب وحدها،ةإنّما هناك أداءات خارجيّة تسهم في إدراك المعاني.

وذكرت الرّيس (2010) دراسة نشرتها مجلة "ينوساينتست" العلميّة؛ والّتي تابع الباحثون فيها (18) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (8-10) أعوام، لعبوا بتلك اللعبة الحاسوبية ثلاث مرّات أسبوعيًا لمدّة أربعة أسابيع، وجرت مقارنة قدراتهم اللغويّة قبل اللعب وبعده باستخدام فحوصات سمعيه خاصّة. ولاحظ فريق البحث وجود تحسن كبير في القدرات اللغويّة وزيادة سن الاستماع بحوالي سنتين ونصف مقارنه مع (12) طفلاً لم يلعبوا تلك اللعبة، وسّجل الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليميّة في الكلام واللغة تحسنًا بعد استخدام اللعبة.

وأجرى الدّبابنة وأحميدة وعادل(2010)دراسة سعت إلى استقصاء درجة ممارسة الآباء لأساليب تنمية تعلّم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة في مدينة عمّان وعلاقاتها بمتغيرات الجنس والمستوى العلميّ ومستوى الدّخل، وتكوّنت العينة من (300) أب وأم ممّن لديهم أطفال في رياض الأطفال؛ ولتحقيق هدف الدّراسة تمّ تكييف مقياس مورو المعدّ لقياس ممارسة الآباء لتنمية تعلّم أطفالهم القراءة والكتابة، وتكوّن المقياس من (28) فقرة موزّعة على أربعة مجالات. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة ممارسة الآباء لأساليب تنمية تعلّم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة كانت متوسّطة. أظهرت نتائج الدّراسة أيضًا وجود فرق في متغير الجنس لصالح الأمهات، وفي متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى، وفي متغير الدّخل لصالح الدّخل.

وأجرى أحميدة وجميعان والخوالدة (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور المشرف التّربويّ في تحسين أداء معلّمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغويّة من وجهة نظر

معلّمات رياض الأطفال في الأردنّ؛ أعدّ الباحثون استبانة تكوذنت من (36) فقرة موزّعة على خمس مجالات، وزّعت على عينة الدّراسة المتمثّلة في (213) معلّمة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة قيام المشرف التّربويّ بدوره في تحسين أداء معلّمات رياض الأطفال جاءت متدنيّة، وأظهرت النّتائج عدم وجود فرق يعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى السّعدي ومنسي (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن دور التّعليم الأسري في تنمية الميول القرائيّة لدى أطفال الرّوضة والصّفوف الثّلاثة الأولى. وتكوّنت العينة من(746) طفلاً. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ الميول القرائيّة لدى أطفال الرّوضة والصّفوف الثّلاثة الأولى جاءت متدنيّة، ووجود فروق في الميول القرائيّة لصالح والصّفوف الثّلاثة الأولى، وعدم وجود فروق لصالح الجنس.

وأجرت مزيد. (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج تعليميّ في تنمية مهارة الاستماع النّشط لدى أطفال الرّياض؛ ولتحقيق ذلك حدّدت الباحثة العينة من مديريّة بغداد الرّصافة الأولى، وتكوّنت العينة من (60) طفلاً وطفلة، وتمّ توزيع العينة بالتساوي على مجموعتين: ضابطة وتجريبيّة، أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة لصالح المجموعة التّجريبيّة، وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالّة تعزى إلى الجنس.

وأجرى بريستوتش (Prestwich, 2012) دراسة هدفت إلى بناء أداة لقياس معرفة معلّمات ما قبل المدرسة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية. أعدّ الباحث اختبارا من نوع الاختيار تكوّن من (17) فقرة، توزّعت على ثلاثة مجالات، هي: استراتيجية الانهماك في القراءة الحوارية، واستراتيجية إثراء الحديث المتواصل، واستراتيجية استخدام المفردات المحدّدة. طُبّق الاختبار على عينة تكوّنت من (197) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال في ولاية كولورادو الأمريكية لمعرفة مستوى معرفتهن بهذه الاستراتيجيات، وما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى معرفتهن بهذه الاستراتيجيات تعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والالتحاق بالدورات التدريبية. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ مستوى معرفة معلّمات ما قبل المدرسة باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية جاء متدنيا، وأظهرت النّتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى معرفتهن بهذه الاستراتيجيات تعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والالتحاق بالدّورات التدريبيّة.

وأجرى العليمات (2013) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر الآباء، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف متغيري جنس الأب، ومؤهله العلمي. ولتحقيق هدف الدراسة طّور الباحث

استبانة مكونة من (35) فقرة موزّعة على ثلاثة مجالات، هي: الاستعداد القرائي، والكتابي، والانفعالي، وُزّعت على عينة الدراسة المكونة من (67) من آباء الأطفال الذين يدرسون في إحدى الرياض في مدينة المفرق. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الآباء لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي كانت متوسطة، وبينت النّتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة ممارستهم لمهارات الاستعداد القرائي والكتابي والانفعالي تعزى إلى جنس الأب، ومؤهله العلمي، باستثناء مجال الاستعداد الكتابي، حيث أشارت النّتائج إلى وجود فروق لصالح الآباء ممن يحملون المؤهل الجامعي.

وأجرى الحوامدة وعاشور (2013) دراسة هدفت إلى معرفة درجة تقدير معلّمات رياض الأطفال لممارساتهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة طّور الباحثان استبانة تكوّنت من (42) فقرة موزعة على خمسة مجالات. تكوّنت عينة الدراسة من (158) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال في مديريات التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى والثانية والثالثة. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلّمات رياض الأطفال لمهارات الاستعداد لتعلم الكتابة لدى الأطفال كانت متوسطة، وأظهرت النّتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجة ممارستهن تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح المعلّمات الحاصلات على درجة البكالوريوس، وإلى متغير سنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة العالية.

وقام السعدي والحوامدة (2014) بدراسة هدفت إلى معرفة مستوى تنّور معلّمات رياض الأطفال والصفوف الأولى مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي، ومعرفة ما إذا كان مستوى تنّور تلك المفاهيم يختلف باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة طّور الباحثان اختبارا من نوع الاختيار من متعدد تكوّن من (25) فقرة. تكوّنت عينة الدراسة من (142) معلّمة من معلّمات رياض الأطفال والصف الأول الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تنّور المعلّمات مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي كان متوسطا، كما أظهرت النّتائج اختلاف مستوى التنّور باختلاف المؤهل العلمي، ولصالح المعلّمات الحاصلات على درجة البكالوريوس، وباختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس لصالح سنوات الخبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات.

وسعت دراسة أحميدة، فتحي. (2014أ) إلى استقصاء أثر برنامج تدريبيّ لمعلّمات رياض الأطفال لمساعدة الأهل في تنمية تعلّم أطفالهم المبكرة للقراءة والكتابة وأثره في تقدّم الأطفال.

وقد ضمّت عينة الدّراسة (76) طفلا وطفلة موزّعين على مجموعتين: تجريبيّة(40) طفلاً، وضابطة(36)، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق لصالح المجموعة التجريبيّة، ووجود فرق لصالح الإناث على بعد القراءة، بينما لا يوجد فرق يعزى إلى الجنس على بعد الكتابة.

وأجرى أحميدة (2014ب) دراسة سعت إلى الكشف عن تصوّرات معلّمات رياض الأطفال نحو القراءة للأطفال بصوت مسموع؛ وتكوّنت عينة الدّراسة من (113) معلّمة . وأظهرت النّتائج أنّ درجة تقدير المعلّمات لممارساتهنّ في القراءة بصوت مسموع للأطفال جاءت بدرجة متوسّطة، بينما كانت تصوراتهنّ لمشاركة الأهل في القراءة بدرجة متدنيّة، وكشفت النّتائج عن بعض المشكلات الّتي تواجه المعلّمات في أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيّة ومنها: ضيق الوقت وعدم ملاءمة بناء الرّوضة، وأظهرت النّتائج أيضًا وجود فرق يعزى إلى الخبرة لصالح الخبرة الطويلة، وعدم وجود فرق يعزى إلى المؤهل العلمي.

وهدفت دراسة أبو طعمة وأحميدة (2015) الكشف عن أثر قراءة كتب القصص في تنمية مهارات القراءة المبكرة لدى أطفال الرّوضة، وتكوّنت عينة الدّراسة من(106) أطفال منهم (52) طفلا و(54) طفلة من إحدى رياض الأطفال الخاصّة في مديريّة تربية الزرقاء في الأردن، وقد طوّر الباحثان اختبار القراءة المبكرة، وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فرق لصالح المجموعة التجريبيّة، وعدم وجود فرق لصالح الجنس.

وأجرى بني ياسين وخضير والبرّي(2015) دراسة هدفت الكشف عن فاعليّة نوع المنهاج في التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال في لواء الكورة في الأردن؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء اختبار موقفي في التواصل الشفوي. تكوّنت عينة الدراسة من (63) طالبًا وطالبة من طلبة رياض الأطفال، في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديرية لواء الكورة جرى اختيارها بالطّريقة القصديّة. قسم الطلبة عشوائيا إلى ثلاث مجموعات بالتساوي (21) طالبا في المجموعة الأولى درست بالمنهاج التّفاعلي باستخدام الحاسوب، و(21) طالبا في المجموعة الثانية درست بالمنهاج التّفاعلي دون استخدام الحاسوب، و(21) طالبا في المجموعة الثالثة لم تدرّس بالمنهاج التّفاعلي. أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق دالّة إحصائيًا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الأداء في الاختبار البعديّ لدى المجموعات الثّلاث؛ فقد أظهرت النّتائج وجود فرق إحصائيّ بين متوسطات أداء المجموعات لصالح المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي المحوسب، وبين المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي غير المحوسب والمجموعة الّتي لم تدرّس بالمنهاج التّفاعلي لصالح

المجموعة الّتي درست بالمنهاج التّفاعلي غير المحوسب. الكلمات المفتاحية: المنهاج التفاعلي المحوسب، التواصل الشفوي.

وأجرى بني ياسين والبرّي والقاضي (2015) دراسة هدفت الكشف عن فاعلية برامج الأطفال المتلفزة في النّمو اللغويّ لدى طلبة رياض الأطفال من وجهة نظر المعلّمين؛ ولتحقيق ذلك أعدّ الباحثون أداة الدّراسة المتمثّلة بأداة باستبانة شملت(30) فقرة، وزّعت على عينة الدّراسة، وقد أظهرت نتائج التّحليل أنّ (17) فقرة توافرت بدرجة كبيرة، و(11) فقرة توافرت بدرجة متوسّطة، ووجود(2) فقرتين توافرت بدرجة قليلة، وقد حاز مجال الاستماع على أعلى المتوسّطات ثمّ المحادثة القراءة ثمّ الكتابة. وأظهرت النّتائج وجود فروق لصالح تخصص اللغة العربيّة، والخبرة من (6-10)، وعدم وجود فرق لصالح الجنس.

وأجرى الخوالدة ومقابلة وخضير وبني ياسين(2015) دراسة هدفت الكشف عن مستوى معرفة معلّمات رياض الأطفال في الأردن باستراتيجيات تنمية اللغة الشفويّة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى معرفتهنّ تعزى إلى متغيري عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينهما. ولتحقيق أهداف الدراسة طبّق الباحثون اختبارا من نوع الاختيار من متعدد تكوّن من (20) فقرة، توزّعت على ثلاثة مجالات، هي: استراتيجية الانهماك في القراءة الحوارية، واستراتيجية إثراء الحديث المتواصل، واستراتيجية استخدام المفردات المحدّدة. تكوّنت عينة الدراسة من (107) معلّمات من معلّمات رياض الأطفال الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد، في العام الدراسي 2015/2014. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلّمات رياض الأطفال باستراتيجيات تنمية اللغة الشفوية على كل استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاثة، وعلى الاستراتيجيات مجتمعة كان متوسطا. وأظهرت النّتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى معرفة هؤلاء المعلّمات بهذه الاستراتيجيات تُعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، لصالح سنوات الخبرة الأعلى، وإلى متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى أيضا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى التفاعل بينهما. الكلمات المفتاحية: رياض الأطفال، معلّمة رياض الأطفال، اللغة الشفوية.

تشترك الدّراسة الحاليّة مع الدّراسات السّابقة في عنايتها بالأداء اللغويّ؛ وتعدّ الدّراسة الحاليّة استكمالاً لها، وزيادة عليها، ويتّضح عناية دراسة: (Fraga,2003) بالأداء اللغويّ ككل، بينما عالجت دراسة بني ياسين والبرّي والقاضي، 2015ب)الأداء اللغوي وعلاقته بالبرامج

المتلفزة. وعالجت دراسة كلّ من: (Paul, 2008؛ الرّيس ،2010؛ مزيد، 2012) مهارة الاستماع، وعالجت دراسة كلّ من: (أبو عاصي، 2009 و2012 ,Prestwich؛ الخوالدة ومقابلة وخضير وبني ياسين،2015) مهارة المحادثة، بينما عالجت دراسة (بني ياسين وخضير والبرّي(2015أ) مهارتي الاستماع والمحادثة معًا.وعالجت دراسة كلّ من: (أحميدة وجميعان والخوالدة،2011؛ أحميدة ،2014ب؛ أبو طعمة وأحميدة ،2015) مهارة القراءة.وعالجت دراسة (الحوامدة وعاشور ،2013) مهارة الكتابة، بينما عالجت الدّراسات الآتية :(Owens, 2006؛2007 ,Hatlestad؛بني دومي ،2009؛ الدّبابنة وأحميدة وعادل، 2010؛ العليمات ،2013؛السعدي والحوامدة،2014؛أحميدة، فتحي،2014أ) مهارتي القراءة والكتابة معًا.

وتتميّز الدّراسة الحاليّة في معالجة الأداء اللغويّ المتمثّل في مهارات اللغة الأربعة: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، فضلاً عن تصميم برنامج يسعى إلى تنمية الكفاية اللغويّة، وقياس أثر الكفاية اللغويّة المتحصّلة في الأداء اللغوي؛ ممّا ميّز الدّراسة الحاليّة عن دراسة بني ياسين والبرّي والقاضي، 2015ب، فضلاً عن أنّ الدّراسة الحالية تجريبيّة والأخرى متعلّقة بالاتّجاهات، وببرامج متلفزة، وعالجت دراسة أبو عاصي(2009) الأداءات المصاحبة للمحادثة بمنهج وصفي.

أمّا فيما يعتلّق بنتائج الدّراسات وفقًا لمتغيراتها فيمكن عرضها على النّحو الآتي: أظهرت نتائج الدّراسات الآتية: (Owens, 2006؛ Hatlestad, 2007؛ Paul, 2008 ؛ بني دومي ،2009؛ الرّيس،2010؛ أحميدة، 2014أ؛ بني ياسين وخضير والبرّي،2015؛ بني ياسين والبرّي والقاضي، 2015).

وجود فرق مرتفعة، بينما جاءت الفروق في نتائج الدّراسات الآتية: (الدّبابنة وأحميدة وعادل، 2010؛ العليمات ، 2013؛ الحوامدة وعاشور، 2013؛ السعدي والحوامدة،2014؛ الخوالدة ومقابلة وخضير وبني ياسين) بدرجة متوسّطة، أمّا دراسة أحميدة (2014ب) فقد أظهرت النّتائج أنّ درجة تقدير المعلّمات لممارساتهنّ في القراءة بصوت مسموع للأطفال جاءت بدرجة متوسّطة، بينما كانت تصوراتهنّ لمشاركة الأهل في القراءة بدرجة متدنيّة.

وأظهرت نتائج الدّراسات الآتية: (Fraga,2003؛ أحميدة ،2009؛ أحميدة وجميعان والخوالدة ،2011؛ السّعدي ومنسي ،2011؛ مزيد، 2012؛ ريستوتش (Prestwich, 2012 ؛أبو طعمة وأحميدة ،2015) فروقًا متدنية.

وفيما يتعلّق بمتغير الجنس فقد أظهرت نتائج الدّراسات الآتية: (بني دومي، 2009؛ أحميدة وجميعان والخوالدة ،2011 ؛ الحوامدة وعاشور ،2013 ؛ أحميدة، فتحي،2014أ) على بعد الكتابة؛ أبو طعمة وأحميدة ،2015؛ بني ياسين والبرّي والقاضي،2015؛ السّعدي ومنسي،2011 ؛ مزيد، 2012) عدم وجود فرق يعزى إلى الجنس.

بينما أظهرت نتائج الدّراسات الآتية: (أحميدة، 2009؛ الدّبابنة وأحميدة وعادل، 2010؛ أحميدة، فتحي، 2014أ على بعد القراءة) وجود فرق يعزى إلى الجنس لصالح الإناث. وكذلك أظهرت نتائج دراسة العليمات (2013) عدم وجود فرق يعزى إلى الجنس باستثناء مجال الاستعداد الكتابي، حيث أشارت النّتائج إلى وجود فروق لصالح الآباء ممن يحملون المؤهل الجامعي.

وثمّة متغيرات أخرى فقد أظهرت نتائج دراسة الدّبابنة وأحميدة وعادل (2010) فروقًا تعزى إلى متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى، وفي متغير الدّخل لصالح الدّخل، وأظهرت نتائج دراسة الحوامدة وعاشور (2013) فروقًا تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، لصالح المعلّمات الحاصلات على درجة البكالوريوس، وإلى متغير سنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة العالية.

بينما وأظهرت نتائج دراسة أحميدة وجميعان والخوالدة ،2011 عدم وجود فرق يعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة، وأظهرت نتائج دراسة كل من: Prestwich, 2012 و دراسة أحميدة وجميعان والخوالدة ،2011وعدم وجود فرق يعزى إلى الخبرة.

وأظهرت نتائج دراسة السّعدي والحوامدة، 2014 اختلاف مستوى التنّور باختلاف المؤهل العلمي، ولصالح المعلّمات الحاصلات على درجة البكالوريوس، وباختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس لصالح سنوات الخبرة من 5 إلى أقل من 10 سنوات. وأظهرت نتائج دراسة أحميدة (2014ب) وجود فرق يعزى إلى الخبرة لصالح الخبرة الطويلة، وعدم وجود فرق يعزى إلى المؤهل العلمي. وأيضًا دراسة الخوالدة ومقابلة وخضير وبني ياسين(2015) أظهرت فروقًا في الخبرة لصالح سنوات الخبرة الأعلى، وإلى متغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى أيضا.

الطّريقة والإجراءات

أداة الدّراسة :

اطّلع الباحث على مجموعة من الاختبارات الخاصّة بالأداء اللغوي وفي ضوء ذلك صمم الباحث اختبارًا طبق على أفراد عينة الدّراسة بواقع مرتين (قبليّ/بعديّ) بتباعد زمنيّ (ستّة أسابيع). وصحح الباحث الاختبار. أمّا فقرات الاختبار فقد كانت موضوعيّة وذات إجابات

قصيرة بما يتناسب مع المرحلة العمريّة، وقد خُصص(25 درجة) لكلّ مجال من مجالات الأداء اللغوي المتمثّل في المهارات الأربعة: مهارة الاستماع (25 درجة). ومهارة القراءة (25 درجة). ومهارة الكتابة (25 درجة). ومهارة المحادثة (25 درجة). وأمّا زمن الاختبار فقد حدّد بساعة واحدة.

صدق الاختبار:

للتّحقق من الصّدق الظّاهريّ للاختبار، جرى عرضه على لجنة من المحكّمين من أعضاء هيئة التّدريس في الجامعات الأردنيّة من المتخصصين في اللغة وأساليب تدريسها، ومن معلّمين مؤهلين لهم خبرة في تدريس اللغة العربيّة. وأخذ بملحوظات هذه اللجنة من تعديل أو إضافة أو حذف إلى أن خرج بصورته النهائيّة، وقد تمّتع الصّدق بدرجة مقبولة لأغراض هذه الدّراسة.

ثبات الاختبار:

جرى التّحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة منتمية إلى مجتمعها، وقد تألّفت العينة من (20) طفلا وطفلة من رياض الأطفال، للتحقّق من ثبات الأداة، طُبّقت على عينة استطلاعيّة من خارج عينة الدّراسة قوامها (20) معلّمًا ومعلّمة، وقُدّرت معاملات الاتساق الدّاخلي لكلّ مجال من المجالات الأربعة، وللمجالات مجتمعة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، ثم أُعيد تطبيق الأداة بعد مرور أسبوعين لتقدير معاملات ثبات الإعادة (الاستقرار) لكلّ مجال منها وللمجالات مجتمعة، والجدول (1) يبيّن ذلك.

الجدول1: قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الأداء اللغوي

المجال	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل ثبات الإعادة (بيرسون)
الاستماع	0.86	0.79
المحادثة	0.87	0.77
القراءة	0.84	0.75
الكتابة	0.85	0.76
المجالات مجتمعة	0.88	0.81

يظهر من الجدول (1) أن قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات الأربعة تراوحت بين (**0.84-0.87**)، وللمجالات مجتمعة بلغت (0.88). ويُلاحظ من الجدول (3) أيضا أن قيم معاملات ثبات الإعادة للمجالات الأربعة تراوحت بين (**0.75- 0.79**)، وللمجالات مجتمعة بلغت (0.81). وتُعدّ جميع القيم السّابقة مناسبة لأغراض الدّراسة الحاليّة.

عينة الدّراسة: تكوّنت عينة الدّراسة من طلبة رياض الأطفال، اختارهم الباحث بطريقة قصديّة من مديريّة إربد الأولى، وتمّ اختيار مدرستين حكوميتين بطريقة عشوائيّة، اختار الباحث(16) طفلاً وطفلة من المدرسة رقم(1) لتكون مجموعة تجريبيّة، و(16) طفلاً وطفلة من المدرسة رقم(2) لتكون مجموعة ضابطة، وأمّا اختيار الـ (16) طفلاً وطفلة في كل مجموعة فقد اختارهم الباحث بطريقة عشوائيّة متمثّلة بالسّحب والإرجاع، مع مراعاة المساواة بين الذّكور والإناث. وقد خضعت المجموعة التّجريبيّة للمعالجة الخاصّة بهذه الدّراسة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطّريقة التّقليديّة. وللتّثبّت من تكافؤ الطّلبة في المجموعتين التّجريبيّة والضابطة قبل تطبيق التّجربة، طبّق الباحث الاختبار القبليّ على المجموعتين ضمن ظروف واحدة ومحددة. وتمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتحصيل طلبة رياض الأطفال القبلي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول(2) يوضّح ذلك.

الجدول2: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على الأداء القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استماع قبلي	تجريبية	16	14.17	2.738	-.332	30	.742
	ضابطة	16	14.50	2.582			
قراءة قبلي	تجريبية	16	14.19	2.401	-.337	30	.739
	ضابطة	16	15.50	2.828			
محادثة قبلي	تجريبية	16	14.18	2.287	.000	30	1.000
	ضابطة	16	14.16	2.401			

كتابة قبلي	تجريبية	16	14.50	2.828	.836	30	.410
	ضابطة	16	13.75	2.206			
القبلي	تجريبية	16	57.03	6.287	.055	30	.957
	ضابطة	16	57.91	6.658			

يتبيّن من الجدول(2) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \geq 0.05$) في المتوسّطات الحسابيّة في الاختبار القبلي لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعتين.

نتائج الدّراسة ومناقشتها: بعد إجراء الاختبار البعديّ وتحليل نتائجه، جرى عرض هذه النتائج وفقًا لسؤال الدّراسة الآتي: " **هل توجد فروق دالّة إحصائيًّا عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسّطات أداء أطفال الرّياض في الأداء اللغويّ تعزى إلى كفايتهم اللغويّة في ضوء جنسهم؟**". وللإجابة عن هذا السّؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة حسب متغير المجموعة، ولبيان الفروق الإحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة تمّ استخدام اختبار "ت"، والجدول(3) يوضّح ذلك.

الجدول3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر المجموعة

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استماع بعدي	تجريبية	16	21.81	1.905	10.985	30	.000
	ضابطة	16	14.31	1.957			
قراءة بعدي	تجريبية	16	20.25	2.436	6.540	30	.000
	ضابطة	16	14.25	2.745			
محادثة بعدي	تجريبية	16	20.63	2.363	7.924	30	.000
	ضابطة	16	14.13	2.277			
كتابة بعدي	تجريبية	16	19.31	2.182	5.834	30	.000
	ضابطة	16	14.06	2.863			

البعدي	تجريبية	16	82.00	8.025	10.083	30	.000
	ضابطة	16	56.75	5.994			

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر المجموعة في جميع المتغيرات وفي الدّرجة الكليّة، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التّجريبية؛ وربّما يعزى ذلك إلى ما حظيت به المجموعة التّجريبيّة من أساليب إجرائيّة في تنمية الكفاية اللغويّة وقد تمثّلت بمعالجات أتاحت الفرصّة لهذه المجموعة المرور في خبرات لغويّة موقفيّة نوعيّة متنوّعة تمثّلت بمجموعة من الألعاب اللغويّة الآتية:

- لعبة الكلمات المترادفة؛ وتتمثّل بتقديم كلمات متفرّقة أو في جمل، ويكلّف الطّالب بتفسير الكلمات أو الإتيان بكلمات مرادفة من ذاكرته بالاعتماد على السّياق أو من المعجم أو بالبحث.
- لعبة الكلمات المتضادّة؛ وتتمثّل بتقديم كلمات متفرّقة أو في جمل، ويكلّف الطّالب بتفسير الكلمات أو الإتيان بكلمات مضادة من ذاكرته بالاعتماد على السّياق أو من المعجم أو بالبحث.
- لعبة الكلمات ذات المقاطع المتشابهة في أصواتها.
- لعبة الكلمات الّتي تبدأ بحرف واحد.
- لعبة الكلمات المنتهية بقافية واحدة.
- لعبة الكلمات المشتركة في حرف واحد.
- لعبة الإتيان بالكلمات ذات المفهوم الواحد.
- لعبة تلوين الكلمات ذات المفهوم الواحد.
- لعبة التّبويب والتّصنيف للكلمات وفقا لعددها أو شكلها أو معناها الخ.
- لعبة ملئ الفراغات.
- لعبة بناء الجمل والعبارات من كلمات متفرّقة في قوائم متنوّعة.
- لعبة معرفة معاني الكلمات بتقديم قرائن مناسبة.
- لعبة الكلمات المتقاطعة.

- لعبة مثلث الحروف؛ المتمثّلة بتقديم حرف في رأس المثلّث، ويبحث الطّالب عن كلمات تتناسب حروفها مع عدد المربعات داخل المثلّث.
- لعبة الحرف المختار؛ وتتمثّل في تقديم كلمات، ويكلّف الطّالب باختيار حروف من هذه الكلمات ليشكّل منها كلمات جديدة.
- لعبة أنصاف الكلمات؛ وتتمثّل في تقديم جزء من الكلمات، ويكلّف الطّالب بتحديد الجزء الآخر.
- لعبة البحث عن الشّخصيّة أو المدينة أو الدّولة؛ وتتمثّل بتقديم توضيحات عن الكلمة المستهدفة.
- لعبة المشتقات؛ يقدّم مصدر كلمة ما، ويكلّف الطّالب بتحديد مشتقات الكلمة.
- لعبة الكلمات الجديدة؛ وتتمثّل في تكليف الطّلبة بقراءة نصّ، ومن ثمّ تحديد الكلمات الجديدة، ومناقشتها، ووضعها في جمل جديدة.

إنّ ممارسة أطفال الرّياض في المجموعة التّجريبيّة للأنشطة اللغويّة المختلفة تجاوز مسألة اللعب لإشباع غرائز لديهم، فقد لاحظ الباحث حماس الأطفال في أثناء تأديتهم الأنشطة، وربّما أسهم الحماس والتّفاعل في إكساب الأطفال مفاهيم جديدة أثرت في لغتهم المكتسبة، وربّما أسهم الحماس وتفاعل الطّلبة معًا في تحسين قدرتهم على التّواصل الاجتماعي؛ وكلّما زاد تواصلهم الاجتماعي زاد مخزونهم اللغويّ من ناحية وأسهم في أدائهم اللغويّ من ناحية أخرى.

وللتحقق من أثر متغير الجنس" ذكور، إناث " تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة حسب متغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائيّة بين المتوسّطات الحسابية تمّ استخدام اختبار "ت"، والجداول(4) يوضّح ذلك.

الجدول3: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لأثر الجنس في المجموعة التجريبية

	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
استماع بعدي	ذكر	8	20.38	1.408	-4.653	14	.000
	أنثى	8	23.25	1.035			
قراءة بعدي	ذكر	8	18.88	2.532	-2.685	14	.018
	أنثى	8	21.63	1.408			

محادثة بعدي	ذكر	8	19.13	2.295	-3.249	14	.006
	أنثى	8	22.13	1.246			
كتابة بعدي	ذكر	8	18.25	2.375	-2.177	14	.047
	أنثى	8	20.38	1.408			
البعدي	ذكر	8	76.63	8.141	-3.584	14	.003
	أنثى	8	87.38	2.387			

يتبين من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى أثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكليّة، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وقد اختلفت هذه النّتيجة نتائج الدّراسات الآتية: (بني دومي، 2009؛ أحميدة وجميعان والخوالدة ،2011 ؛ الحوامدة وعاشور ،2013؛ أحميدة، فتحي،2014أ) على بعد الكتابة؛ أبو طعمة وأحميدة ،2015؛ بني ياسين والبرّي والقاضي،2015؛ السّعدي ومنسي،2011 ؛ مزيد، 2012) الّتي أسفرت نتائجها عن عدم وجود فرق يعزى إلى الجنس. بينما اتّفقت مع نتائج الدّراسات الآتية: (أحميدة، 2009؛ الدّبابنة وأحميدة وعادل، 2010؛ أحميدة، فتحي، 2014أ "على بعد القراءة") الّتي أسفرت نتائجها عن وجود فرق يعزى إلى الجنس لصالح الإناث بعد أنّ تحقق الباحثون في تلك الدّراسات من التّكافؤ بين مجموعة الذّكور والإناث في المستوى الاجتماعي والاقتصادي والذّكاء ومتغيرات أخرى.

وقد تبيّن في مجال اضطرابات الكلام وعيوبه أنّ ما يبلغ لدى الذّكور أضعاف ما هو موجود لدى الإناث؛ فقد نسب علماء البيولوجي هذه الفروق إلى عوامل بيولوجيّة، في حين أنّ علماء النّفس الاجتماعيين نسبوها إلى فروق البيئة الاجتماعيّة الّتي يعيشها الطّفل؛ إذ يعتقد العالم لينبرج من أنّ المخ ينضج عند البنات بوقت مبكر عنه عند البنين. وربّما يعزى إلى أنّ ميل الإناث إلى مثل هذه الألعاب اللغويّة يفوق الذّكور، فقد لاحظ الباحث حماس الإناث يفوق الذّكور، وما نتج عن ذلك من إنتاج لغويّ لدى الإناث في أثناء ممارسة الأنشطة المصممّة لغايات تنمية الكفاية اللغويّة في هذه الدّراسة؛ إذ إنّ ميل الذّكور إلى الألعاب الحركيّة بدرجة أكبر من الإناث. فقد أشارت دراسة محمدي والزقاي(2010، ص130) إلى أنّ النّشاط الزّائد لدى الذّكور يؤثّر سلبًا في الأداء الكتابي مقارنة بالإناث.

وللتّحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) بين مجالات الأداء اللغوي في المجموعة التجريبية تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالات الأداء اللغوي، والجدول(5) يوضح ذلك.

الجدول5: المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالات الأداء اللغوي

الفئات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استماع	16	21.81	1.905
قراءة	16	20.25	2.436
محادثة	16	20.63	2.363
كتابة	16	19.31	2.182
Total	64	20.50	2.357

يبين الجدول (5) تباينًا ظاهريًّا في المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لمجالات الأداء اللغوي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي حسب الجدول (6).

الجدول6: **تحليل التباين الأحادي بين مجالات الأداء اللغوي**

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	51.375	3	17.125	3.441	.022
داخل المجوعات	298.625	60	4.977		
الكلي	350.000	63			

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين **مجالات الأداء اللغوي** ، ولبيان الفروق الزوجية الدّالة إحصائيًّا بين المتوسّطات الحسابيّة استخدام الباحث المقارنات البعديّة بطريقة LSD كما هو مبين في الجدول (7).

الجدول7: المقارنات البعديّة بطريقة LSD بين مجالات الأداء اللغوي

	المتوسط الحسابي	استماع	قراءة	محادثة	كتابة
استماع	21.81				
قراءة	20.25	1.56			

محادثة	20.63	1.19	.38		
كتابة	19.31	*2.50	.94	1.31	

* دالة عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) .

يتبين من الجدول (7) وجود فروق عند مستوى الدلالة($\alpha \geq 0.05$) بين مجالي الاستماع والكتابة وجاءت الفروق لصالح مجال الاستماع؛ وقد يعزى ذلك إلى أنّ الاستماع يتميّز بأنّه أول مهارات اللغة استخدامًا، وأكثرها ممارسة، وأسهلها استعمالاً، وأكثرها أهميّة؛ فقد أشارات الدّراسات إلى أنّ 45% من الوقت يستخدم للاستماع، و30% من الوقت يستخدم للتحدّث،و16% من الوقت يخُصّص للقراءة،و9% من الوقت يستخدم للكتابة. وبصرف النّظر عن مدى القدرة على تعميم النّسب السّابقة، فإنّ الممارسة اليوميّة تؤكّد أنّ مهارة الاستماع أكثر مهارات اللغة استخدامًا يليها التّحدّث ثمّ القراءة ثمّ الكتابة؛ إذ يعدّ الاستماع القناة الأولى للمخزون اللغويّ، وما ينتج عن ذلك من توظيف للحصيلة للغويّة في أثناء ممارسة الأداء اللغويّ استماعًا فمحادثة ومن ثمّ قراءة وكتابة؛ إذ يعدّ الاستماع أهمّ وسيلة من وسائل العلم والمعرفة، ويبدو ذلك في قوله تعالى: ﴿والله أخرجكم من بطون أمّهاتكم لا تعلمون شيئا وجعل لكم السّمع والأبصار والأفئدة لعلّكم تشكرون﴾ سورة النّحل 78؛ فالسّلوك اللغويّ يصبح مهارة عند أدائه بسرعة ودقّة وإتقان، وربّما أنّ نسبة الممارسة للمهارة اللغويّة كان له الدّور الأكبر في نتائج هذه الدّراسة، إذ جاءت النّتائج موافقة لذلك، فمهارة الاستماع أكثر ممارسة تلتها المحادثة تلتها القراءة تلتها الكتابة، كما جاءت النّتائج؛ إذ حصلت مهارة الاستماع على المرتبة الأولى تلتها المحادثة تلتها القراءة تلتها الكتابة من حيث المتوسّطات، وأمّا من حيث الدّلالة الإحصائيّة فقد كانت بين الاستماع والكتابة.

وقد يعزى حصول مجال الأداء الكتابي على المرتبة الأخيرة إلى الصّعوبة المتمثّلة بجميع مهارات الأداء الكتابي في الشّكل والمضمون، إذ تتعدّد العوامل المؤثرة في الأداء الكتابيّ؛ فقد أشارت دراسة محمدي والزقاي(2010 ص، 127) إلى عوامل داخليّة وأخرى خارجيّة تؤثّر في الأداء الكتابيّ؛ ومن العوامل الدّاخليّة ما يرتبط بالطّفل من حيث القدرة على التّمييز بين الأشكال والحروف والكلمات والاتّجاهات، فضلاً عن صعوبة تذكّر أشكال الحروف والكلمات أو الأرقام أو الشّخصيات أو المعلومات والبيانات؛ فالأداء الكتابي مهارة تجميع لما تعلّمه الطّفل في مواقف مختلفة وإنتاجه في موقف ما.

التّوصيات.

- إجراء دورات لمعلّمات رياض الأطفال؛ لتدريبهن على تصميم معالجات تسهم في تنمية الحصيلة اللغويّة.
- إجراء دورات لمعلّمي اللغة العربيّة؛ لتمكينهم من القدرة على تصميم معالجات تسهم في تنمية الكفايات والأداءات.
- التّنويع في الأنشطة لتشمل الألعاب الحركيّة، فالذّكور يميلون إلى الألعاب الحركيّة بدرجة أكبر من الإناث.

المراجع

أبو طعمة، دلال و أحميدة، فتحي. (2015). أثر قراءة كتب القصص في تنمية مهارات القراءة المبكرة لدى أطفال الرّوضة. المجلّة التّربويّة، (29) 1. ص203-234.

أبو عاصي، حمدان. (2009). الأداءات المصاحبة للكلام وأثرها في المعنى. مجلّة الجامعة الإسلاميّة،(17)2، ص58-90.

الأحمدي، مريم. (2012). فاعليّة استخدام استراتيجيّات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعيّة وأثره في التّفكير فوق المعرفيّ. المجلّة الدّوليّة للأبحاث التّربويّة، (32)، ص130.

أحميدة، فتحي. (2009). أثر بيئة الصّف الغنيّة بالموارد المطبوعة في تطوير الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الرّوضة. المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، (5)1، ص59-70.

أحميدة، فتحي وجميعان، إبراهيم والخوالدة، مصطفى. (2011). دور المشرف التّربويّ في تحسين أداء معلّمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغويّة من وجهة نظر معلّمات رياض الأطفال في الأردنّ. مجلّة جامعة دمشق، (27)، 731-774.

أحميدة، فتحي. (2014 أ). فاعليّة برنامج تدريبيّ لمعلّمات رياض الأطفال لمساعدة الأهل في تنمية تعلّم أطفالهم المبكرة للقراءة والكتابة وأثره في تقدّم الأطفال. المجلّة التّربويّة، (28) 1.ص 247-278

أحميدة، فتحي. (2014 ب). تصوّرات معلّمات رياض الأطفال نحو القراءة للأطفال بصوت مسموع. مجلّة الطّفولة المبكرة، (15) 58.ص 35-51.

بني دومي، منى، 2009، أثر استخدام الوسائط المتعدّدة في رياض الأطفال في إكسابهم مهارات القراءة والكتابة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

بني ياسين، محمّد. (2008). القراءة والكتابة بين النّظريّة والتّطبيق. مكتبة الطّلبة الجامعيّة: إربد.

بني ياسين، محمّد ، 2010، اللغة: نشأتها- خصائصها- مشكلاتها – قضاياها- نظرياتها- مهاراتها – مداخل تعليمها – تقييم تعلّمها، إربد: مؤسسة حمادة للدّراسات الجامعيّة والنشر والتّوزيع.

بني ياسين، محمّد ورائد، خضير، والبرّي، قاسم(2015). فاعليّة نوع المنهاج في التّواصل الشّفوي لدى طلبة رياض الأطفال في لواء الكورة في الأردن. مجلة دراسات، العلوم التربوية (42)1، 157.

بني ياسين، محمّد والبرّي، قاسم والقاضي، هيثم. (2015). مجلّة التّربية للبحوث التّربويّة والنّفسيّة، (166) 2، ص397.

بني ياسين، محمّد. (2016). تحليل أسئلة امتحانات الشّهادة الثانويّة العامّة لمادّة اللغة العربيّة وفق مستويات بلوم المعرفيّة، مجلّة الدّراسات الأدبيّة واللغويّة، (1) 7، ص1.

الحوامدة، محمّد وعاشور، راتب. (2013). درجة تقدير معلّمات رياض الأطفال ممارساتهن في تنمية مهارات الاستعداد لتعلّم الكتابة لدى الأطفال. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 9 (1)، 11-40.

الحوامدة، محمّد والسعدي، عماد. (2015). فاعلية أناشيد الأطفال وأغانيهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي. مجلة دراسات، العلوم التربوية، 42 (1)، 2-62.

الخوالدة، محمّد ومقابلة، نصر وخضير، رائد وبني ياسين، محمّد (2015). مستوى معرفة معلّمات رياض الأطفال في الأردن باستراتيجيات تنمية اللغة الشفويّة. مجلّة دراسات، العلوم التّربويّة، مقبول للنشر، 7/ 5/ 2015

الدّبابنة، خلود وأحميدة، فتحي وعادل، البشير. (2010). درجة ممارسة الآباء لأساليب تنمية تعلّم أطفالهم المبكر للقراءة والكتابة في مدينة عمّان وعلاقاتها بمتغيرات الجنس والمستوى العلميّ ومستوى الدّخل. المجلّة التّربويّة، (24)95،ص641-685.

الرّيس، هدى، 2010، أثر التّعليم المبرمج في التّحصيل باستخدام الحاسوب، دار الضياء: الأردن.

السّعدي، عماد ومنسي، عطاف. (2011). دور التّعليم الأسري في تنمية الميول القرائيّة لدى أطفال الرّوضة والصّفوف الثّلاثة الأولى. المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، (7)3، 271-288.

السعدي، عماد والحوامدة، محمّد. (2014). تنوّر معلّمات رياض الأطفال مفاهيم الاستعداد القرائي والكتابي. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، 29 (2)، 1-27.

الطائيّ، عماد. (2015). أثر استخدام عمليات الكتابة في تحسين مهارات الأداء التّعبيريّ لدى طلبة المرحلة الأساسيّة في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

عبد السميع، مصطفى وبشير، حسن ويونس، إبراهيم وسويدان، أمل والجزار، منى، 2004، تكنولوجيا التعليم – مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار الفكر.

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

عثامنة، محمّد، 2009، مظاهر الضّعف اللغويّ وأسبابه لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر المعلّمين في لواء حيفا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عيساني، رحيمة، 2008، مدخل إلى الإعلام والاتصال، عمان: عالم الكتب الحديث للنشر والتّوزيع.

القوزي، محمّد، 2007، نشأة وسائل الإعلام وتطوّرها، بيروت: دار النهضة العربية.

محمدي، فوزيّة والزقاي، نادية. (2010). بعض العوامل المؤثّرة في صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السّنة الرّابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة في الجزائر. دراسات تربويّو ونفسيّة، (5) ، 119-158.

مزيد، زينب. (2012). تأثير برنامج تعليميّ في تنمية مهارة الاستماع النّشط لدى أطفال الرّياض. مجلّة الأستاذ، (203)، ص 1003-1028.

النّجار، المهدي. (2014). تقويم كتاب اللغة العربيّة في ضوء المعايير الخاصّة بمهارات اللغة العربيّة للصّفّ الثّالث الابتدائي في ليبيا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

Al- Omari, H.(2005). The effect of using the Process approach to teach writing to basic stage students in Jordan on their writing achievement. dirasat,educational sciences32(1),175-170.

Al-Sharah, N.(2003). Efl students and tutor Perceptions of the nature and Process of writing. dirasat, educational sciences, 30(2),399-413.

Bowey, J. (2005). Predicting Individual Differences in Learning to Read. Malden, MA: Blackwell Publishing. In M. J. Snowling & C. Hulmes. (Eds.). The science of reading: A handbook (pp. 152- 172). Malden, M A: Blackwell.

Foulin, J. (2005). Why is letter- name knowledge such a good predictor of learning to read? Reading and Writing Journal, 18 (2), 129- 155.

Hatlestad, L. 2007. Computer-Assisted instruction in literacy skills for kindergarten student and perceptions of administrators and teachers. University of North Texas, 166, AAT 3276448.

Fraga, A. 2003. The effects of Computer-mediated intervention on " at-risk" preschool students, receptive vocabulary and computer literacy skills. University of North Texas, 118, AAT 3123024.

Paul, M. & Adelaide, W. 2008. The Efficacy of Computer-Assisted instruction in for Advancing Literacy Skills in Kindergarten Children. Reading psychology, 129(13), 266-287.

Prestwich. D. (2012). Measuring Preschool Teachers' Perceived Competency and Knowledge of Oral Language Development. Doctoral dissertation, Walden University.

Ruddell, R. & Boyle, O. (1989). A study of Cognitive Mapping as a means to Improve Summarization and Comprehension of Expository Text, Reading Research and Instruction, 29(1) 12-22.

Shatil, E., Share, D., & Levin, I. (2000). On the contribution of kindergarten writing to grade 1 literacy: A longitudinal study in Hebrew. Applied Psycholinguistics, 21 (1), 1- 21.

Owens, F. 2006. Computer-based reading program with at-risk per-kindergarten students. Nova Southeastern University, 123, AAT 3238363.