كلية التربية
المجلـــة العلمـــية
====

أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لمهارتي التحدث والاستماع

إعـــــداد

أ.د. أحمد سيد محمد إبراهيم
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية، وعميد كلية التربية
جامعة أسيوط

د. هناء أبو ضيف مرز خليفة
مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية
بكلية التربية – جامعة أسيوط

أ. شحاتة أحمد السمان يوسف
طالب دكتوراه مناهـــج وطرق تدريـــس اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية التربية – جامعة أسيوط

﴿ المجلد الثامن والعشرون – العدد الأول – يناير ٢٠١٢ ﴾

مقدمة :

يتسم العصر الحالي بأنه عصر تعددية اللغات وتنوعها، والاتصال بلغات مختلفة والانفتاح على اللغات العالمية وعدم الانغلاق على الذات والتقوقع داخل حيز محلي في ظل التراكم المعرفي المتواصل، والثورة العلمية المتنامية، وثورة الاتصالات والكمبيوتر والإنترنت، كل ذلك أدى إلى تحولات متلاحقة في مختلف المجالات: الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والتربوية؛ لذا "يحرص المجتمع المعاصر على أن يتوافر لكل مواطن فيه حدٌ أدنى من الثقافة المشتركة يسهم في حسن التفاهم الاجتماعي ويساعد على التآلف والتضامن بين أفراد المجتمع" (سعيد إسماعيل علي، ١٩٩١، ٣٠).

واللغة القومية هى المدخل الرئيس لتحقيق ذلك؛ لأنها أداة التفكير، والوسيلة التي يستخدمها الناس في حديثهم وكتاباتهم واتصال بعضهم ببعض؛ لقضاء حاجاتهم، والتفاهم في أمور دنياهم، وهى إلى جانب ذلك أداة مهمة من أدوات تحقيق الوحدة السياسية بين أصحابها والمتعاملين بها، ثم هي الوعاء الذي يحوى خبرات أهلها، وتجاربهم، ومعارفهم، وعلومهم، وفنونهم، ومثلهم العليا، كما أنها الأداة الأساسية التي نستخدمها في نقل الخبرات وأنواع المعارف والعلوم والفنون إلى الناشئين حين تعليمهم؛ ومن هنا تبدو أهمية اللغة القومية وأهمية تعلمها وتعليمها، ليس باعتبارها مادة دراسية مقررة فحسب، ولكن باعتبارها محوراً أساسياً في بناء الإنسان، ومحوراً للعملية التعليمية كلها في مراحل التعليم المختلفة، وباعتبارها محوراً أساسياً للتعلم الذاتي في الحياة، وللنشاط الإيجابي البنَّاء في المجتمع. (المجالس القومية المتخصصة، ١٩٩١، ٢٠٢)

إن دعم اللغة القومية وإثراءها يمكنان من تحقيق نمو نفسي متزن، وتفتح ذهني خصب، وقدرة على التكيف مع المجتمع والاندماج فيه فهى جزء من الشخصية القومية لأي مجتمع وأداة ثقافتهم ومادة تفكيرهم. (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٩٠، ٢٤٥) .

ولمنهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام العديد من الأهداف، منها: اقدار المتعلم على أن يكون إنساناً عربياً صالحاً قادراً على الإسهام بإيجابية وفاعلية في عمارة الأرض

وفق منهج الله، وتمكنه من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في فنون اللغة الأربعة: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة. (على أحمد مد كور،١٩٩١، ٥٧)

واللغة في مناهج رياض الأطفال تكتسب أهمية خاصة، حيث لها مكان الصدارة في التعليم منذ الطفولة المبكرة، ولا يُعد من المبالغة القول بأن كل الأنشطة التي تدور داخل الروضة بدءاً من دخول الطفل إلى الروضة إلى وقت انصرافه يمكن إدماج اللغة من خلالها بشكل طبيعي وغير مفتعل، وبالطبع على رأس الأنشطة التي تتضمن اللغة توجد أنشطة اللغة ذاتها (عزة خليل ، ١٩٩٧، ٤٦)، كما تعد اللغة أساساً لتنمية شتى المهارات وخاصة في هذه المرحلة التى تنمى فيها معالم شخصية الطفل، ويكتسب أنماط قيمه وسلوكه، ويتعلم مختلف عاداته واتجاهاته، فهي مرحلة نمو للفرد بصفة مستمرة، كما أنها مرحلة قابلة للتشكل حسب الصورة التي يقدمها المجتمع له، حتى أضحى من أهم معايير الحكم على سياسات الدول وتقدم الشعوب مدى ما توليه لأبنائها في هذه السنوات من عناية وما يحظون به من اهتمام. (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٩٨، ٧)

ولتمكين الأطفال من توظيف اللغة العربية بطريقة صحيحة لا بد من التركيز على فنون اللغة الرئيسة ومهاراتها التي تشمل: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، ولكن الواقع يشير إلى غير ذلك، حيث أسفرت نتائج إحدى الدراسات عن ضعف مستوى التلاميذ في اللغة العربية وعدم تمكنهم من المهارات الأساسية للقراءة والكتابة والحساب (نادر فرجاني، ١٩٩٥، ٢٠٠)، وأكدت كذلك دراسة أخرى على ضعف التلاميذ فى القراءة والكتابة وكافة مهارات الاتصال اللغوي (فايزة السيد محمد عوض، ١٩٩٥، ٥٤)، والسمع والكلام من أهم فنون اللغة ومهاراتها؛ لأن السمع ضروري لظهور الكلام والقراءة، والكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي خاصة عند الأطفال، لأن الأطفال يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم. (على أحمد مدكور، ١٩٩٣، ١١ – ٤٩)

فظهر الاتجاه الأول الذي يدعو إلى المحافظة على الأصالة، والهوية الثقافية القومية، وينظر إلى تعليم بعض أفراد المجتمع لغات أجنبية – خاصة في مراحلهم التعليمية الأولى– أنه يمكن أن يشكل عاملاً أساسياً لتفتيت الثقافة والهوية القومية، هذا بالإضافة إلى أن تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن يكون أداة لما يمكن أن يطلق عليه الاستعمار الثقافي (Cultural Imperialism) .

والاتجاه الثاني الذي يدعو إلى حتمية الأخذ بمظاهر التقدم الحضاري وأدواته ويشمل ذلك ضرورة تعليم بعض أبناء المجتمع اللغات الأجنبية خاصة التي تتمتع بغزارة ثقافية وعلمية وتقنية مثل اللغة الإنجليزية والفرنسية، وذلك لاقتناع بعض المسئولين والمثقفين بأن التقوقع والانغلاق لا يجديان كثيراً خاصة في عالم من أهم خصائصه الاتصال والانفتاح، وأن تعلم الفرد لغات أخرى بجانب لغته الأصلية هو السبيل لتوسيع مداركه وإثراء تجاربه، كما أنه أحد السبل لمواكبة التقدم، حتى لا نصبح متفرجين ومستهلكين فقط لثقافات غيرنا دون وعى أو إسهام في وضع حضارة القرن الحادي والعشرين. (حمد الرشيد، ١٩٩٨،٨٠)

والفرد العربي المعاصر يعيش عالمين متناقضين، يشتملان على ثقافتين متباعدتين يصعب التقريب بينهما؛ لأنهما ثقافتان غير متكافئتين، ثقافة أصيلة تحمل في داخلها التراث والقيم والأخلاق والعادات والتقاليد العربية وكل سمات العروبة، وأخرى عولمية تغريبية معاصرة تحاول جاهدة القضاء على الأولى وتشويهها، وهو يقف عاجزاً بين الثقافتين؛ مما يجعله مغترباً في ثقافته وغريباً عن ثقافة غيره، فيصبح ممسوخ الشخصية، فاقد الهوية، غير قادر على التكيف مع الواقع أو التصالح مع النفس أو التعايش الحر مع الآخر من أجل إعادة إنتاج الذات (أحمد مجدي حجازي، ٢٠٠٢، ١٥)، ومن هنا كان لا بد من وقفة مع ظاهرة العولمة وعلى رأسها العولمة الثقافية والتى يُعد مظهر من مظاهرها تدريس اللغات الأجنبية فى البلاد العربية؛ لبيان آثارها على اللغة القومية واكتساب مهاراتها، ومن هذا المنطلق نبعت فكرة البحث الحالي؛ للكشف عن الآثار اللغوية للثنائية اللغوية على اكتساب مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة .

مشكلة البحث

من منطلق أهمية اللغة العربية باعتبارها اللغة القومية التى يتلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها لتحقيق التواصل بينه وبين المحيطين به، ونظراً لأهمية مرحلة ما قبل المدرسة والحاجة في الوقت الحاضر إلى الأشخاص الذين يقع على عاتقهم عبء تقدم المجتمع وتطوره أصبح من الضروري تعويد الطفل على التفكير والتعبير والاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والاتصال والتذوق بلغة عربية سليمة؛ فهى وعاء حضارة الأمة، وإذا

تمكن أبناؤها من مهاراتها وفنونها فإنها تصير دافعاً لهم للتمكن من فنون العلوم الأخرى ومهاراتها والتفوق فيها. (على أحمد مدكور، ١٩٩٤، ٢٦)

ولقد لفت انتباه الباحثين الإقبال المتزايد على مدارس اللغات والمدارس التجريبية التى يسود فيها تدريس اللغات الأجنبية منذ مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية، والتي لا تكتفي بتدريس لغة أجنبية واحدة بل تدرس لغتين: لغة أجنبية أولى، ولغة أجنبية ثانية، وتقوم بتدريس بعض المواد كالعلوم والرياضيات باللغة الأجنبية الأولى، فهذه الظاهرة تحتاج إلى دراسات تجريبية للوصول إلى حد فاصل لتحديد السن المناسبة لتدريس اللغات الأجنبية، والمرحلة المناسبة لها، حيث أكد رجب عليوة بأن موافقة الدولة على إنشاء مدارس خاصة وتجريبية تدرس اللغات الأجنبية من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة الجامعة يُعد خطراً عظيماً؛ لأن المتفق عليه فى كل بلاد العالم أن تولى الدول اهتمامها بلغاتها القومية (اللغة الأولى) حتى لا يحدث اغتراب يؤدى إلى تبعية أبناء الوطن لثقافة اللغة الأجنبية (الثانية). (رجب عليوة على حسن، ١٩٨٦، ٢٤٥)

وبالاطِّلاع على بعض الدراسات التي تناولت ظاهرة الثنائية اللغوية يظهر تباين آراء الباحثين في تحديد السن المناسبة للبدء في تعلم لغة ثانية، وفي خضم هذا التباين نجد من يؤيد تعليم اللغة الثانية في سن مبكرة، فيؤكد محمد زياد حمدان على تعليم اللغات الأجنبية للطفل في وقت مبكر جداً، جنباً إلى جنب مع اللغة الأصلية، وهذا لا يشكل خطورة في نمو اللغة لديه بل يؤدى إلى ازدياد العلاقة اللغوية والقدرات الابتكارية. (محمد زياد حمدان، ١٩٨٥، ١٢٧) .

وعلى النقيض مما سبق يرى فريق آخر من التربويين والمختصِّين ضرورة الاكتفاء بلغة الأم وخاصة في المراحل المبكرة من التعليم نظراً لأهميتها في نمو الأطفال وبنائهم النفسي، فيرى رشدي أحمد طعيمة أن هناك إسرافاً ثقافياً في مسايرة الأجانب المشتغلين بالوطن العربي ومخاطبتهم بلغاتهم ولو حصل الاعتزاز المطلوب بلغتنا العربية أمام كل أجنبي لتغير الوضع أمامه، وهناك تهافت شديد على تعليم أولادنا اللغات الأجنبية حتى صار اعتبارها مفخرة ينقل الموضوع من كونه حصولاً على وسيلة إضافية للتفاهم إلى كونه قيمة اجتماعية يتفاضل الناس على أساسها، يضاف إلى ذلك ضعف حاسة الغيرة على لغتنا حتى أننا لم نعد نهتم بمعيار الصواب في استخدامها. (رشدي أحمد طعيمة ، ١٩٩٨، ٥٧)

مما سبق يتضح عدم اتفاق الباحثين والتربويين على أثر تدريس اللغات الأجنبية على لغة الأم، ومهاراتها، وتحصيلها، والنمو فيها، أو على التحصيل في المواد الأخرى، أو على تحديد السن المناسبة لتدريس هذه اللغات دون أن يكون لها آثار سلبية، ومن هنا ظهرت مشكلة البحث فى ضرورة الكشف عن الآثار اللغوية التى تحدثها الثنائية اللغوية فى اكتساب مهارات اللغة العربية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

أسئلة البحث

يمكن تحديد أسئلة البحث فيما يلي:

١. ما المهارات اللغوية المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة ؟

٢. ما مدى توافر المهارات اللغوية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ؟

٣. ما أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لبعض المهارات اللغوية ؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى ما يلي:

١. تقديم قائمة بمهارات اللغة العربية المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة .

٢. تحديد مدى توافر المهارات اللغوية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة .

٣. الكشف عن أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لبعض المهارات اللغوية.

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود التالية:

١. مجموعة من أطفال رياض الأطفال بمدارس مدينة أسيوط (التجريبية والعادية) مع مراعاة ضبط متغيرات: العمر، الذكاء، النوع، المستوى الاجتماعي (الاقتصادي – والثقافي) للأسرة.

٢. اللغة الإنجليزية (كلغة ثانية).

٣. بعض مهارات الاستماع والتحدث الخاصة باللغة العربية والمناسبة لمرحلة ما قبل المدرسة.

أدوات البحث

١. أدوات جمع بيانات أولية، وهى:

أ- استبانه لتحديد المهارات اللغوية المناسبة واللازمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

٢. أدوات ضبط المتغيرات غير التجريبية، وهى:

أ- اختبار "العبد" للاستعداد الذهني لمرحلة ما قبل المدرسة (إعداد أ.د.أبوالعزايم عبد المنعم الجمال)

ب- مقياس المستوى الاجتماعي (الاقتصادي والثقافي) للأسرة (الصورة المعدلة) .

(إعداد أ.د.مصطفي عبد الرحمن درويش ، أ.د.عبد التواب عبد اللاه عبد التواب)

٣. أدوات قياس واختبار المتغيرات التجريبية، وهى:

أ- اختبار مواقف في مهارات الاستماع المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة؛ لتعرف مدى توافرها لديهم، والكشف عن أثر الثنائية اللغوية على اكتسابها.

ب- اختبار مواقف في مهارات التحدث المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة؛ لتعرف مدى توافرها لديهم، والكشف عن أثر الثنائية اللغوية على اكتسابها.

ج- بطاقة ملاحظة ؛ لملاحظة أداء أطفال مرحلة ما قبل المدرسة فى اختبار مهارات الاستماع.

د- بطاقة ملاحظة؛ لملاحظة أداء أطفال مرحلة ما قبل المدرسة فى اختبار مهارات التحدث.

مصطلحات البحث :

الثنائية اللغوية : Bilingualism

يقصد بها فى البحث الحالي: دراسة طفل مرحلة ما قبل المدرسة اللغة الإنجليزية بجانب اللغة العربية تبدأ معها وتشاركها في الوقت والجهد والاهتمام.

المهارات اللغوية : Language Skills

يقصد بها فى البحث الحالي: مهارات اللغة العربية التي يكتسبها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من تحدث، واستماع، لإشباع حاجات التواصل اللغوي عندهم في مواقف الحياة المختلفة، وتهيئتهم لاكتساب وتعلم اللغة في المراحل التالية.

مرحلة ما قبل المدرسة : Pre - School Stage

يقصد بها فى البحث الحالي: المرحلة التي تقوم بها مؤسسات تربوية تعليمية، يلتحق بها الأطفال في سن ما بين الرابعة من العمر إلى السادسة؛ لتوفر لهم الرعاية الشاملة المتكاملة إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم عن طريق ممارستهم للأنشطة الهادفة التي توفرها لهم بشكل مقصود.

فروض البحث :

تم وضع بعض الفروض للتحقق من صحتها من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، وهى كالتالي:

- توجد فروق دالة إحصائياً في اكتساب المهارات اللغوية (حدود البحث) الخاصة باللغة العربية بين أطفال المدارس التجريبية التي تدرس باللغة الإنجليزية، وأطفال المدارس العادية التي تدرس باللغة العربية لصالح أطفال المدارس العادية.
- توجد فروق دالة إحصائياً في اكتساب مهارات الاستماع الخاصة باللغة العربية بين أطفال المدارس التجريبية التي تدرس باللغة الإنجليزية، وأطفال المدارس العادية التي تدرس باللغة العربية لصالح أطفال المدارس العادية.

- توجد فروق دالة إحصائياً في اكتساب مهارات التحدث الخاصة باللغة العربية بين أطفال المدارس التجريبية التي تدرس باللغة الإنجليزية، وأطفال المدارس العادية التي تدرس باللغة العربية لصالح أطفال المدارس العادية.
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الأطفال فى اختبار مهارات الاستماع، ودرجاتهم فى اختبار مهارات التحدث.

الإطار النظري للبحث:

الثنائية اللغوية : مفهومها- آراء العلماء حولها:

مفهوم الثنائية اللغوية:

المفهوم اللغوي للثنائية اللغوية :

الثنائية من الأشياء : ما كان ذا شقين. (إبراهيم أنيس، وآخرون ، ١٩٧٢ ، ١٠١)، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٨، ٢٢١)، (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠، ٨٨) .

الثنائية: تقابل الأحادية، وتذهب في تفسير العالم إلى القول بمبدأين متقابلين كالخير والشر.(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٨، ٢٢١) .

وثَنَى الشيء: رد بعضه على بعض، فتثنى وانثنى واثنونى أى انعطف، وأثناء الشيء ومثانيه أى قُواه وطاقاته، والجمع: أثناء وأثانين. (مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادى، ١٩٥٢، ٣١٠) .

المفهوم الاصطلاحي للثنائية اللغوية والفرق بين الثنائية والازدواجية:

يمكن تعريف الثنائية اللغوية على أنها القدرة على استخدام لغتين مختلفتين كاللغة العربية واللغة الفرنسية مثلاً. (ابتهاج أحمد حسانين،١٩٩٠، ٤١) .

وتعني أن يتكلم الطفل لغتين إحداهما يستخدمها في التحدث إلى أسرته ، والأخرى يستخدمها للتحدث في المدرسة. (Marjorie E.R.,. 1980, 195) .

وتعنى أيضاً أن يتعلم الفرد لغة ثانية ويستخدمها استخداماً متبادلاً مع لغة الأم، ويهدف تعلمها إلى تمكين الفرد من استعمال كل من اللغتين بنفس القدر. (نادية يوسف كمال محمود، ١٩٨٩، ١٣٦) .

وهى تعنى أن يتلقى الشخص التعليم بلغتين معاً من بداية دخوله المدرسة، على أن تكون لغته الأولى هى لغة الأم (اللغة القومية)، واللغة الثانية (الأجنبية) تختلف عن اللغة الأولى فى أصولها من ناحية الشكل والتركيب والمعنى، وذلك لمدة عشرة أعوام متصلة على الأقل يكون فيها تدريس كل المواد الدراسية باللغة الأجنبية باستثناء مادة اللغة العربية والمواد القومية، ويكون الوالدان من أبناء لغة الأم. (ابتهاج عبد القادر محمد أحمد، ١٩٩٨، ٣٨) .

ويقصد بها التخيير بين شيئين، أو ما يمتنع فيه الجمع بين شيئين (محمد يوسف حسن، ١٩٩٠، ٢١١)، ويقصد بها أيضا: وجود نظامين، لكل منهما وظيفة، وأهدافاً، ومحتوى، ومستوى يختلف عن الآخر (على أحمد مدكور، ٢٠٠٢، ٢٠)، وعرفت بأنها تعبر عن استخدام لغتين كوسيلة للتعليم في نفس المرحلة العمرية للمتعلم. (Michael, H. Long, Jack C. Richards, 1987, p. 61)

وتعرف كذلك بأنها : تملُّك لغتين مكتسبتين في نفس الوقت تقريبا وكأنهما اللغة الأصلية (كمال دسوقى ، ١٩٨٨، ١٧٩) .

ويعرفها قاموس التربية (Longman) لعلم النفس التطبيقي بأنها : الاستخدام بحد أدنى للغتين سواء من قبل أشخاص أو مجموعة من المتحدثين. (محمد دهيم الظفيري، ١٩٩٩، ٨٦ – ١٠٥) .

وكذلك عرفتها "فلمور وفلادز" بأن يعطى التعلم بلغتين الإنجليزية كلغة ثانية إلى جانب لغة الطالب في الوطن ، تعليم باللغة الإنجليزية يُعطى بطريقة تسمح للطلبة أن يتعلموها كلغة ثانية ، (محمود أبو زيد إبراهيم، ١٩٩٩، ٢٩٦) .

من التعريفات السابقة توصل الباحثون إلى تعريف إجرائي للثنائية اللغوية، حيث تعني: دراسة طفل مرحلة ما قبل المدرسة (٤-٦ سنوات) اللغة الإنجليزية بجانب لغته الأم، تبدأ معها وتشاركها في الوقت، والجهد، والاهتمام.

ومما سبق يتضح الفرق بين الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، حيث إن الازدواجية اللغوية يمكن تعريفها بأنها تعني النمطية والتكرار بين نظامين يكرر كل منهما الآخر إلى حد كبير.

والازدواجية وضع لغوي يُظهر شكلين من أشكال اللغة الواحدة كاللغة العربية الفصيحة واللهجات العامية المتفرعة عنها، ويقصد بها الجمع بين شيئين، أحدهما مصاحب للآخر أو سابق عليه أو لاحق له أو جزء منه.

وهى تعامل الطفل في مراحله الأولى بلهجتين مختلفتين لنفس اللغة، كأن يتحدث الطفل في المدرسة بلغة (الفصيحة) وفى الشارع والبيت بلغة أخرى (العامية) (عبد الباسط متولي عاشور، ١٩٨٣،٢٢)، وهى القدرة على الاتصال بطلاقة، وبطريقة طبيعية بأكثر من لغة في كل مجالات الحياة . (BilingualFamilies Perth, http://www.geocities.com/bilingualfamilies/bilingualism.html) .

وبذلك يتضح الفرق ما بين الثنائية اللغوية والازدواجية اللغوية، فالثنائية اللغوية تكون بين لغتين تختلف كل منهما عن الأخرى، وتبدآن في نفس الوقت، وقد يتساوى مستوى إتقان واستخدام الفرد لكل منهما، أما الازدواجية فتكون بين لغة ولهجة تتفرع عنها أو بين لهجتين للغة واحدة، وقد تبدأ إحداهما قبل أو بعد الأخرى، وقد تتفوق إحداهما في الاستخدام على الأخرى، وكذلك قد يختلف مستوى إتقان الفرد لكل منهما.

الازدواجية مادتها "زوج" وهذا يدل على الاقتران والمشاكلة شأن العربية ولهجاتها أو الفصحى والعامية، وهذه المادة توحي بتوحد العرق والسلالة، أما الثنائية فهى مطلقة العدد فتطلق على الأضداد المتقابلة كالخير والشر، والنور والظلام، والفقر والغنى، والعربي والأجنبي.

الازدواجية اللغوية هى أحد مصطلحات علم اللغة الاجتماعي فهى من خصائص الاستخدام اللغوي في المجتمع ، أما الثنائية فهى تصف قدرة الفرد على التعامل مع أكثر من لغتين مختلفتين، وهى استخدام للغة من قبل الأفراد، أى إنها صفة لتصرف الفرد لغوياً.

الثنائية تظهر في المجتمع في مدة أقل من المدة التي تحتاجها الازدواجية للظهور، إذ إن ظهور الازدواجية قد يحتاج إلى مرور ثلاثة أجيال على الأقل، بينما يحتاج ظهور الثنائية لأكثر من جيل واحد .

وبذلك فالمصطلحان يدلان على معنى واحد هو لغتان، إلا أن المصطلحان غير متطابقين، بل يدل كل مصطلح منهما على معنى مغاير لما يدل عليه الآخر، فمصطلح الازدواجية اللغوية (Diglossia) يدل على معرفة لغتين من أصل واحد " لغة الأم إلى جانب لهجة محلية تابعة لها" ، ومصطلح الثنائية اللغوية (Bilingualism) يدل على معرفة لغتين مختلفتي الأصول كالعربية إلى جانب الإنجليزية. (إبراهيم كايد محمود، ٢٠٠٢، ٥٤) .

آراء حول الثنائية اللغوية :

لقد تباينت الآراء واختلفت حول الثنائية اللغوية، وحول تحديد السن المناسبة لتدريس اللغة الثانية دون أن يكون لها أثر سلبي على اللغة الأولى (لغة الأم) وكذلك حول أثر تدريس اللغة الثانية على اللغة الأولى (الأم)، وهل هذا الأثر سلبياً أم إيجابياً ؟، وتمثل هذا الاختلاف في ظهور اتجاهين: الأول منهما يرفض فكرة التبكير بتعليم اللغات الأجنبية (الثانية)، في حين يؤيد الفريق الثاني فكرة التبكير بتعليم هذه اللغات، وفيما يلي عرض لهذين الاتجاهين، والأسباب والعلل التي استند عليها كل منهما.

الفريق الذي يرفض التبكير بتعليم اللغات الأجنبية (الثانية) :

في حوار مع الأستاذ محمد فؤاد جلال عن أهمية تعليم اللغات الأجنبية، ومتى يبدأ تعليمها ؟ كان رأيه: أنه على الرغم من أهمية اللغات الأجنبية إلا أنه لا مكان لتدريس هذه اللغات في المرحلة الأولى للتعليم، في أى تعليم له صلة وثيقة بالحياة ؛ فهى لغة لا صلة لها

بحياة الناشئ، ولن يكون تعليمها إلا قهراً، ولن تكون بالنسبة إليه أكثر من ألغاز لا يأتي حلها إلا بعد وقت طويل.(أحمد المهدى عبد الحليم، ١٩٩٦، ٢٢١) .

وأوصت دراسة حمد الرشيد بضرورة مراجعة بداية تعليم اللغة الإنجليزية بناءً على دراسة تجريبية متعمقة تحدد البداية الصحيحة لتعليم اللغة الأجنبية ، واقترحت الدراسة أن أنسب صف دراسي يمكن فيه تعليم اللغة الأجنبية هو الصف الرابع الابتدائي بعد أن يكون الطفل قد تمكن من مهارات التعلم للغته الأم، وبحيث لا يحدث من تعلم اللغات الأجنبية تعطيلاً أو إعاقة للغة العربية أو مهاراتها. (حمد الرشيد، ١٩٩٨، ١٤٢) .

وأثبتت دراسة محمد الظفيري أن الثنائية اللغوية تعوق النمو اللغوي لدى الأطفال في لغتهم الأم وخاصة في المراحل المبكرة لما لها من أثار سلبية على الذكاء والتحصيل والمهارات والمفردات اللغوية. (محمد دهيم الظفيري، ١٩٩٩، ٨٦ – ١٠٥) .

ويرى مصطفى عبد القادر أن اللغة اليوم في كثير من بلدان العالم، وبخاصة في العالم النامي تعيش أزمة حقيقية نتجت عن إقحام الاستعمار لغة أجنبية أو لغتين على اللغة القومية الأصلية ، مما أدى إلى ثنائية لغوية ذات أبعاد ثقافية وأيدلوجية متعددة ؛ وذلك يضعف الثقة باللغة الأصلية ويضعف مشاعر الولاء والانتماء القومي؛ مما يتطلب تأخير تعليم اللغات الأجنبية إلى مرحلة الطفولة المتأخرة وعدم تعليم الأطفال أية لغة في الطفولة المبكرة إلا لغة الأم. (مصطفي عبد القادر عبد الله، ١٩٨٨، ٢٨١– ٢٩٧) .

ولما سبق يجب استخدام اللغة العربية المبسطة في التعامل اليومي للأطفال ، مع التحذير من استخدام لغة أجنبية في مدارس رياض الأطفال؛ لأنها تؤثر سلبياً على اكتساب اللغة العربية (سمير سالم الميلادي، وحنان مدحت سراج الدين، ١٩٨٩، ٥٣)، ولذلك يرى حامد عبد السلام زهران أن من مظاهر التغريب الثقافي في المجتمع العربي تضاؤل الاهتمام بالدراسة باللغة العربية، وانتشار عقدة الخواجة، والانبهار بثقافة الغرب، واستخدام الكلمات الأجنبية، بل واللغة الأجنبية على حساب اللغة العربية وبشكل متزايد في مؤسسات التعليم من الروضة حتى الجامعة، والأخطر من ذلك التعليم باللغات الأجنبية في مدارس اللغات والمدارس التجريبية، وهذا خطأ تربوي جسيم. (حامد عبد السلام زهران، ٢٠٠٣، ١٢٣).

ويؤكد على حسين فياض عملية التداخل بين لغة الأم واللغة الثانية بقوله: لا ريب أن التداخل بين لغة الأم للمتعلم وتلك التي يتعلمها هو أمر حتمي (علي حسين فياض، ١٩٨٨، ٨٣)، ولقد ذكر محمد جابر أن التدخل عملية لا شعورية لا يمكن لمتعلم اللغة الثانية المبتدئ أن يسيطر عليها، ولهذا يجب ألا نوجه إليه اللوم على أخطائه في اللغة الثانية الناجمة عن تدخل اللغة الأولى، حيث إن هذه الأخطاء لا تلبث أن تختفي كلما تقدم المتعلم في دراسة اللغة الثانية، ولما سبق يميل معظم المتخصصين إلى عدم التبكير في تدريس اللغة الإنجليزية للأطفال؛ لأنه يضر بلغتهم الأم كما يتفق معظمهم على أن سن الثانية عشر هو السن المناسب لدراستها (محمد جابر قاسم، ٢٠٠٣، ١ – ٥٨)، ويبين (مارتين) أن هذا التداخل يكون واضحاً من خلال الارتباك في القواعد والأصوات وتركيب الجمل. (Martin Deirdre, 1999, p.p.67 -79.)

ويرى شبل بدران أنه على الرغم من الدعاوى المغلوطة التي تركز على أهمية تعليم اللغات الأجنبية فيجب إلغاء التعليم الأجنبي، ومدارس اللغات من مصر، وذلك لأن وجود نظام تعليمي واحد في المجتمع المصري سوف يلغى الازدواجية من التعليم ويقلل دور الغزو الثقافي والسياسي على مصر. (شبل بدران، ١٩٨٥، ٦٠) .

ولقد بين أنور الجندي أن المواجهة بين اللغة العربية واللغات الأجنبية قد بدأت منذ اليوم الأول لدخول النفوذ الأجنبي إلى قلب الأمة الإسلامية ، وكان تركيز التغريب والغزو الثقافي على اللغة العربية بالغ الدقة لعزل القرآن الكريم عن لغته الفصيحة ، وبالتالي عزل أهله عنه فلا يُقرأ القرآنُ إلا من خلال قواميس. (أنور الجندي، ١٩٨٨،٥) .

ويرى محمد السيد سليم أن التدريس باللغات الأجنبية قد أحدث انشقاقاً اجتماعياً بين الطلاب الذين يدرسون باللغات الأجنبية والطلاب الذين يدرسون باللغة العربية؛ وذلك لارتباط التعليم باللغات الأجنبية بقدر كبير من التمايز الاجتماعي، وأن تدريس بعض المقررات باللغة الأجنبية يمكن قصره في برامج الدراسات العليا على أن يكون ذلك بشكل انتقائي وأن يكون مفيداً للعملية التعليمية .(محمد السيد سليم ،

http://www.cairo.eun.wg/Arabic/a19.html) ، وأوصى بذلك أيضاً صابر عبد المنعم. (صابر عبد المنعم، http://www.cairo.eun.eg/Arabic/a18.html-72k)

وينظر زكريا عبد الغني إسماعيل إلى تعليم اللغات الأجنبية على أنه أمر مطلوب بل إنه في كثير من الحالات يكون في خدمة اللغة العربية، ولكن من غير المقبول أن تنافس هذه اللغات اللغة العربية باحتقارها والتهوين من شأنها والسخرية منها في وسائل الإعلام ومزاحمتها في كل المجالات وخاصة في المدارس. (زكريا عبد الغني إسماعيل، ١٩٩٧، ٤٧) .

ويعتبر (باري) الثنائية اللغوية مشكلة اجتماعية؛ لأن اللغة جزء مهم من هوية الفرد، والمشكلة ليست في اللغة وإنما في الثقافة التي تحملها هذه اللغة، فلا شك أن الطفل الثنائي يحمل أفكاراً وعادات وتقاليد وقيم غريبة عليه وعلى مجتمعه (Barry McLaughli, 1978 , 2)، وللمحافظة على اللغة العربية يجب تحصين أبنائها أولا بالمعتقدات والتقاليد والقيم العربية والإسلامية قبل الإقبال على ثقافة الغرب بما تحمل من قيم وتقاليد حينئذ يصبح العرب مؤثرين وفاعلين لا متأثرين ومفعول بهم (على أحمد الجمل ٢٠٠٥، ٢٣)، كما ركزت إحدى الدراسات على مشكلة ثنائية اللغة ومدى ارتباطها بالمشكلات الاجتماعية فى المجتمعات الزراعية الصحراوية، وأشارت نتائج تلك الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً فى اتجاه المجموعة ثنائية اللغة وذلك يرجع إلى أن هذه المجموعة نتيجة استخدامها وفهمها للغة العربية بجانب اللغة السيوية أدى إلى إدخال أنماط جديدة وأسلوب آخر فى التعاملات التى وفدت إليهم من الوادي وداخل الأسرة وخارجها وهذا ساعد على حراك اجتماعي نتيجة تغير اجتماعي داخل المجتمع السيوي وغريب عن ثقافته المتوارثة مما أدى إلى تصادم بين الثقافات القديمة والحديثة داخل الواحة وبالتالي داخل الأسرة؛ مما سبب العديد من المشكلات الاجتماعية فى الأسرة مثل تحول الأسرة المركبة أو الممتدة إلى أسرة نووية مفككة، وتغير السلوك المادى الاستهلاكي؛ مما أحدث فجوة فى المفاهيم الثقافية المتوارثة فى مستوى التعاملات داخل الأسرة (قدري محمود حفني وآخرون، ٢٠٠٣، ٦٣١)، هذا على المستوى المحلى فكيف يكون الحال إذا كانت اللغة الثانية عالمية وغريبة وتحمل ثقافات غريبة تماماً عن الثقافة العربية والإسلامية ولا تتمشى مع التقاليد والقيم العربية .

وصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أن الاعتماد على لغات أجنبية في نقل المعرفة العلمية للأطفال وتدريس العلوم والتقنيات بلغات أجنبية يعني عزل اللغة القومية والثقافة العربية عن العلم ، ولقد أكدت التجارب أنه لا سبيل لتحقيق التقدم في شتي مجالات المعرفة خارج اللغة القومية (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٠، ١٢)، وأن التفكير العلمي بلغة أجنبية يُعد من أسباب تعثر النهضة العلمية للأمة العربية، لأن التطور لا يكون إلا بالتفكير باللغة العربية، والإبداع عن طريقها (ماجدة حمود، ١٩٩٩، ٢٥٩) ، والطفل الذي يتلقى دروساً في لغة ثانية (أجنبية) قبل أن يتقن لغته الأولى لن يتقدم في هذه أو تلك، وهذا يعتبر نمطاً خطيراً من ازدواجية التعليم . (مصطفى حسين، ١٩٩٨)

وقام محمد عبد القادر بدراسة عن أثر المربية الأجنبية على الطفل العربي ولغته العربية، وتوصل من خلالها إلى أن الطفل الذي يعيش مع مربية أجنبية يكون ممزقاً بين لغة المربية الأجنبية ولغة الوالدين العربية؛ مما يؤدي إلى إرباكه وعدم قدرته على فهم وإفهام الآخرين، ويكون غريباً عن قيم مجتمعه وعاداته السائدة؛ وذلك لأن غرس قيم المجتمع وعاداته لا يتم إلا بلغة المجتمع، والمربية الأجنبية لا تستطيع نقل ذلك لعدم معرفتها بلغة المجتمع العربي غالباً، وتوصل أيضاً إلى أن الثنائية اللغوية التى تنشأ من مزاحمة لغة الأم الأجنبية للغة الأب العربية من شأنها إضعاف اللغة العربية؛ لأن الطفل لم يتقن بعد اللغة العربية فكيف يتعلم لغة ثانية ؟! (محمد عبد القادر أحمد، ١٩٩١، ١١٢ - ١٣٥)

وذكر ناصر محمد القنور أن اللغة إحدى مقومات وحدة الأمة وهويتها ، والأمة التي تضيع لغتها بتعليم لغة أجنبية مع لغتها القومية في جميع المراحل التعليمية ذلك يضعف اللغة الأصلية وينفّر المتعلمين منها فتضيع هذه اللغة وتضيع معها الهوية والوحدة العربية (ناصر محمد القنور، ١٩٩٤، ٢٧٦ - ٢٨٩)، حيث إن تشكيل الهوية الثقافية يتأثر باكتساب اللغة الثانية (الأجنبية) فى سن مبكرة للطلاب والطالبات المصريين الناطقين باللغة العربية ومن آباء مصريين لغتهم الأصلية هى اللغة العربية، ويجعلهم ينحازون بشكل أو بآخر إلى هوية اللغة الثاني؛ مما يصيبهم بالتردد والحيرة. (ابتهاج عبد القادر محمد أحمد، ١٩٩٨، ١٤٧)

وأوصى محمد حسن جبل بأن إعداد اللغة العربية لحمل رسالة القرآن الكريم والحديث الشريف يتطلب التصدي لمزاحمة اللغات الأجنبية لها وخاصة في المدارس الخاصة والتي تدرس اللغات الأجنبية في المراحل المبكرة (محمد حسن حسن جبل ، ١٩٩٩، ٢١٩ – ٢٢٤) ، كما أوصى عبد الفتاح جلال بالبدء في إدخال تعليم اللغة الأجنبية أو غيرها من اللغات الأجنبية بدءاً من الصف الرابع الابتدائي بصورة تدريجية بحيث يبدأ التنفيذ في المدارس ذات اليوم الكامل مع ضرورة توفير المعلمين المؤهلين لتدريس اللغة الأجنبية. (عبد الفتاح جلال، ١٩٩٥، ١٤) .

ويذكر إبراهيم السامرائي أن اللغة الإنجليزية لغة واسعة الانتشار، وأن الجديد في العلم وسائر فنون الحضارة المعاصرة يؤدى بها، غير أن الكثير من أمم الأرض قد أدركت هذا ولكنهم لم يُبتلوا بمثل ما أُبتلي به العرب من التعصب للإنجليزية؛ وذلك لأنهم مدركون لهذا الخطر الذي يفرض عليهم أن يتمسكوا بلغاتهم لتسلم لهم هوياتهم القومية وهذا خلاف ما قام به العرب. (إبراهيم السامرائي، ١٩٨٥، ١٦٥ – ١٧٥) .

الفريق المؤيد لتدريس اللغات الأجنبية (الثانية):

الأطفال الأصغر سناً لا يزالون في مرحلة نمو مهارات لغة الأم حيث لم يكتمل نمو مهاراتها بعد، إلا أن لديهم القدرة على اكتساب لغتين أو أكثر مع عدم وجود تأثير سلبي للغة الثانية على الأولى أو العكس، والتعليم الثنائي يُعد هو القاعدة وليس الاستثناء في كثير من دول العالم، وخاصة الدول التي تتحدث لغتين أو أكثر. (Dehouwer, A., 1999) .

ويرى (ستيفن كراشن) أن تعليم اللغة الأجنبية شيء سهل جداً بشرط التعرض لقدر كاف من مفردات وقواعد اللغة لضمان النجاح والكفاءة فيها (Stephen Krashen, 1992, 312)، فالطفل ثنائي اللغة يتعلم التراكيب اللغوية التي تعبر عن المفاهيم التي يدركها في لغتين مختلفتين فى الوقت نفسه رغم ما قد يكون بين هذه التراكيب من تفاوت من الناحية اللغوية في اللغتين، ولا يتأخر اكتساب هذه التراكيب في إحدى اللغتين عن اللغة الأخرى إلا في حالات نادرة (داود عبده ، ١٩٨٤، ٨٦)، ويرى أحد الكتّاب أن المعارضة للتعليم الثنائي نتجت عن بعض الأفكار الخاطئة كالحكم على مدى كفاءة البرامج ثنائية اللغة من خلال سنتين أو ثلاثة مع أن البرامج اللغوية تتطلب الكثير من الوقت لتطوير الكفاءة في اللغة..(Judith Lessow) – Hurley, 2000 .

وأكدت أيضاً عفاف لطف الله على ضرورة تعليم اللغة الثانية في المراحل المبكرة، وعلى أهمية وضرورة إدخال لغة أجنبية ثانية إلى المناهج الدراسية لمواكبة روح العصر، فيستطيع المتعلمون التفاعل مع الحضارات والعلوم المختلفة (عفاف لطف الله ، ٢٠٠٠، ٣٤ - ٤٢)، ولقد توصلت كل من (ريتا صادق) (Rita C. Sadek, 1986,.218 - 243.) ، (وسارة شين) (Sarah J. Shin, 2002,.103 .111 - إلى نفس النتيجة؛ لأن الأطفال الصغار يكونوا أكثر استعداداً وسهولة في تعلم اللغة الثانية بالإضافة إلى أن لديهم النشاط والرغبة في التعلم ، وهذا يعزز ويسهّل فهم المفاهيم الأساسية في كل من اللغتين؛ ولأن الطفل يقضي فترة أطول في تعلم كل من اللغتين، وأن تعليم اللغات الأجنبية مبكراً يساعد في تعلم لغات أخرى فيما بعد، ويخلق اهتماماً جديداً ببنية لغة الأم. (مارى كلير ديستيراك، ١٩٩٧، ٧٨ -٨٧) .

وتوصلت زينب محمد محمود إلى أن تعلم اللغة الإنجليزية في سن مبكرة لا يؤدى إلى تأخير نمو اللغة القومية بل يساعد فى تقدم النمو اللغوي للغة الأم ، وذلك مهما زادت درجة ومستوى التعرض للغة الأجنبية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة الذين يتقاربون في المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي وفى الذكاء والعمر الزمني، ولذلك أوصت الدراسة بالتوسع في إنشاء المدارس التجريبية التي يتم فيها تعليم اللغة الإنجليزية، وضرورة إدخال تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس التي لا تدرس فيها حتى لا تكون هناك ازدواجية في نظام التعليم. (زينب محمد محمود إسماعيل، ١٩٩٤، ٢٥) .

كما أوصت دراسة المجالس القومية المتخصصة إلى ضرورة التوسع في تدريس اللغات الأجنبية في مصر والتي تيسر للمواطن سبل التفاهم مع العالم والاندماج فيه والإفادة من إنجازاته ، والمساهمة في زيادة مبتكراته . (المجالس القومية المتخصصة،٢٠٠٠، ١٨٨- ١٩١) .

كذلك أوصت دراسة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعدم تأخير تدريس اللغات الأجنبية إلى المراحل المتأخرة من التعليم، وذلك لأن اللغة القومية غالباً تتدخل وتعوق اكتساب المتعلم للعادات اللغوية الخاصة باللغة الجديدة بعد اكتسابه لعادات لغوية مرتبطة بلغته الأصلية كعادات الاستماع والحديث والفهم، مما يصعب معه تكوين عادات جديدة. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٤، ٤٩) .

تعقيب عام على الآراء التي دارت حول الثنائية اللغوية:

- بالنسبة للأبحاث والدراسات التي تناولت الثنائية اللغوية يتضح مدى اختلاف النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات فيما بينها ، فهناك من يرى ضرورة التبكير في تعلم لغة ثانية لوجود علاقة إيجابية متبادلة بين دراسة اللغة الأجنبية والنمو اللغوي والتحصيل في لغة الأم (على السيد الشخيبي، أحمد فريد عباس ،...)، وهناك من يرى ضرورة تأخير تعليم الطفل لغة ثانية إلى السن التي يتمكن فيها من أساسيات لغته الأصلية، وذلك لوجود تأثير سلبي لهذا التعلم (حمد الرشيد، أحمد محمد محمود، محمد الظفيري ،...) .
- تناولت الدراسات السابقة الثنائية اللغوية؛ لمعرفة أثرها على بعض المتغيرات كالتحصيل، والذكاء، والمواد الدراسية، والعمليات العقلية، وتكافؤ الفرص التعليمية، ولم تتناول أثرها على اكتساب المهارات اللغوية (مهارات اللغة العربية) .
- يتشابه البحث الحالي مع آراء بعض الباحثين، والدراسات السابقة في تناولها للثنائية اللغوية لمعرفة تأثيراتها (إيجابية أو سلبية) .
- يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في المرحلة التعليمية التي يُطبق عليها البحث، والمتغير التابع حيث ينصب الاهتمام فيها على معرفة أثر الثنائية اللغوية على اكتساب مهارات اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال .
- يفيد البحث الحالي من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري للبحث خاصة فيما يتعلق بالثنائية اللغوية والمهارات اللغوية، وفلسفة مرحلة ما قبل المدرسة.
- يتضح من العرض السابق عدم اتفاق الدراسات السابقة في نتائجها على أثر الثنائية اللغوية على اكتساب لغة الأم، ومهاراتها، والنمو فيها، لذا جاءت الحاجة للنظر في هذا الموضوع، وإفراد دراسة متخصصة للوصول إلى حقيقة ملموسة وواقعية حول ثنائية اللغة، واستخلاص النتائج بأسلوب علمي قد يُسهم في وضع النقاط على الحروف، وقد يُساعد قدر الإمكان في تقارب وجهات النظر ما بين مؤيد ومعارض لثنائية اللغة، ومن ثم هدف الباحثون إلى إجراء البحث الحالي.

□ إن الدراسات السابقة على الرغم من كثرتها إلا أنها ما زالت فى مرحلة الجد، وقد يكون ذلك راجعاً إلى أن الثنائية اللغوية كظاهرة ما زالت غير واضحة المعالم لا من حيث اختبارها على أرض الواقع، ولا من حيث تأثير كل من اللغتين على الأخرى، وخاصة تأثير اللغة الثانية على اللغة الأولى، وقد يكون البحث الحالي استكمالاً وامتداداً لهذه الدراسات، ومحققة لما نادت به من توصيات.

مرحلة ما قبل المدرسة :

مفهوم مرحلة ما قبل المدرسة :

تعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم المراحل في حياة الإنسان؛ لأنها مرحلة تمهيد وتهيئة للمراحل التالية، ولأنها مرحلة وضع البذور الأولى لبنائه وتحديد ميوله واتجاهاته وغرس تقاليد وعادات المجتمع لديه .

وتعد هذه المرحلة المبكرة فترة حاسمة تتكون خلالها المفاهيم الأساسية للطفل، إذ يكوّن كل طفل لنفسه ما يسمى ببنك المعلومات Information Bank بحيث يستطيع تطويره في المستقبل بما يساعده على مسايرة التطور والنجاح في التعليم وتحقيق الأهداف المنشودة. (على راشد، ١٩٩٦، ٨) .

وفي السنوات الأخيرة تزايد الاهتمام بتربية طفل ما قبل المدرسة وأصبح يمثل قضية تربوية ، وأضحى الاهتمام بطفل ما قبل المدرسة ضرورة ملحة لا تفرضها أهمية هذه المرحلة في تكوين الطفل ونموه فحسب ، بل وأصبح ضرورة تمليها التطورات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المتلاحقة. (عفاف محمد محمود عجلان، ١٩٩١، ٣) .

* ويمكن تعريف مرحلة ما قبل المدرسة بأنها: المؤسسة التربوية ذات المواصفات الخاصة التى تستقبل الأطفال فوق سن الثالثة ودون السادسة، وتهدف إلى تحقيق النمو المتكامل لطفل هذه المرحلة عن طريق ممارسته للأنشطة الهادفة التي توفرها له. (المجلس العربي للطفولة والتنمية، ١٩٨٩، ٤) .

وهى مؤسسة يلتحق بها الأطفال منذ الرابعة من عمرهم وحتى السادسة وتسبق المرحلة الابتدائية، وتسعى لتطبيق بعض المبادئ التربوية الحديثة في تربية الطفل، وتغرس فيه بعض الصفات الحميدة، وتعتمد على استخدام الوسائل السمعية والبصرية، وتقدم خبرات تربوية متكاملة مبنية على اللعب والخبرات السابقة للطفل ، وتتيح له النمو في جميع جوانبه (أحمد حسين اللقاني، علي الجمل، ١٩٩٦، ١١٥)، وتعمل على تهيئتهم للالتحاق بمرحلة التعليم الأساسي ويكون العمل فيها باللغة العربية. (ابتهاج محمود طلبة، ١٩٩٣، ٢١٥) .

* مؤسسات أطفال مرحلة ما قبل المدرسة: هى مؤسسات تعنى بتربية الأطفال الأسوياء في إطار برنامج تربوي وتعليمي محدد، وتقدم خدماتها بصورة نهارية منتظمة للأطفال من سن أربع إلى ست سنوات (ممدوح عبد الرحيم الجعفري،١٩٩٠، ٧)، وتهدف هذه المؤسسات إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل نفسياً وتربوياً واجتماعياً وجسمانياً، وإعداده للمرحلة الابتدائية، وهى تخضع لإشراف وزارة التربية والتعليم، وبذلك تتميز عن دور الحضانة التى تهتم برعاية الطفل منذ الميلاد حتى ثلاث سنوات، وتخضع لإشراف وزارة الشئون الاجتماعية (منى أحمد الأزهري، ١٩٩٧، ٢٤٧)، وتعمل أيضاً على تدعيم قدراتهم عن طريق اللعب والنشاط الحر. (حسنية الكامل، آمنة خليفة، ١٩٩٨، ٢٨٨) .

* طفل مرحلة ما قبل المدرسة: هو الطفل الذي يتراوح عمره الزمني ما بين الرابعة والسادسة، وتعتبر هذه الفترة فترة المرونة والقابلية للتعلم وتطور المهارات، كما أنها فترة النشاط والنمو اللفظي الكبير (مها عبد اللطيف عبد الفتاح سرور، ١٩٩٥، ٦)، وفى هذه الفترة يكوّن الطفل فكرةً واضحةً وسليمةً عن نفسه، ومفهوماً محدداً لذاته الجسمية والنفسية والاجتماعية ؛ بما يساعده على الحياة في المجتمع، ويمكّنه من التكيف السليم مع ذاته. (معصومة أحمد إبراهيم، ١٩٩٨، ٢٢٨) .

ويمكن تعريف طفل مرحلة ما قبل المدرسة في البحث الحالي بأنه: الطفل الذي يتراوح عمره بين الخامسة والسادسة، وملتحق بمرحلة رياض الأطفال، ويعيش في مستوى اقتصادي وثقافي واجتماعي ولغوي مناسب، ولديه مستوى ذكاء مناسب، بحيث يكون الطفل خالياً من العيوب الجسمية والعقلية والنفسية واللغوية [كما هو محدد في اختيار مجموعة البحث] .

٢- أهداف مرحلة ما قبل المدرسة، وعلاقتها بالثنائية اللغوية:

أهداف رياض الأطفال، هى في المقام الأول أهداف نمائية تراعي أولاً وقبل كل شيء تحقيق النمو الشامل في جوانب النمو المختلفة للطفل، وتزويده بالمهارات التى تحقق له هذا النمو.

ومن منطلق اهتمام وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية بالطفولة، وتمشياً مع الاتجاهات التربوية المعاصرة عمدت الوزارة إلى إصدار قرار ينظم العمل في رياض الأطفال (قرار وزاري رقم ١٥٤ لسنة ١٩٨٨ بشأن تنظيم رياض الأطفال في المدارس الرسمية) وينص القرار على الأهداف التالية لرياض الأطفال مادة (٥) تهدف رياض الأطفال إلى مساعدة أطفال مرحلة ما قبل المدرسة على تحقيق الأهداف التالية: (هدى محمود الناشف، ١٩٩٧، ٥٧) .

أ) التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية والنفسية والروحية، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات والمستويات النمائية .

ب) إكساب الأطفال المفاهيم والمهارات لكل من اللغة العربية والرياضيات والعلوم والفنون والموسيقى والتربية الحركية والصحة العامة والنواحي الاجتماعية والعمل على إسعادهم.

ج) تهيئة الطفل للتعليم النظامي بمرحلة التعليم الأساس.

ومن خلال استعراض بعض الدراسات تم استخلاص عدد من الأهداف العامة لمرحلة ما قبل المدرسة وهى: (الإدارة العامة لرياض الأطفال ، ٢٠٠٣ ، ١-٧٤) ، (حسن شحاتة، ١٩٩٦، ٢٣٧) ، (سهير كامل أحمد ، وشحاتة سليمان محمد ، ٣٢،٢٠٠٢ - ٣٤) ، (طه مصطفى شومان، ١٩٩٩، ١٨٠-١٨١) ، (عزة خليل عبد الفتاح، ١٩٩٤، ٣١- ٣٤) ، (محمد أحمد مهران، ١٩٩٧ ، ٤٤٤- ٤٤٧) ، (محمد السيد عبد الرازق ، ١٩٩٤، ٥٤ - ٥٩) ، (منير بن مطني العتيبي، ٢٠٠٣ ، ، ٥٢- ٥٥) ، (نبيل عبد الحليم متولي، ١٩٩٢ ، ١٢١) ، (هدى

محمود الناشف ، ١٩٩٩، ٤٠ – ٤٤) ، (هدى محمود الناشف، ٢٠٠٣ ، ١٧ – ١٨) ، (يحيى محمد لطفي نجم ، محمد محمد أحمد المقدم، ٢٠٠٠، ٢٤٥ – ٢٧٥) .

- تربية الأطفال بطريقة سليمة تشمل جميع الجوانب الصحية والاجتماعية والتعليمية .
- تنمية قدرات الطفل اللغوية والعقلية وإكسابه بعض المهارات كمهارة النطق السليم .
- تدريب الطفل على العادات الصحية السليمة فى حياته اليومية .
- إعداد الطفل للمستقبل وتهيئته لتقبل التعليم وأسلوب الحياة فى المدرسة بالمرحلة التالية ، وذلك عن طريق الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى جو المدرسة .
- إكساب الأطفال مهارات الاستماع ومهارات التحدث وتهيئتهم لتعلم مهارات القراءة والكتابة .
- الانتقال التدريجي من جو الأسرة إلى جو المدرسة بكل ما يتطلبه ذلك من تعود على النظام ، وتكوين علاقات إنسانية مع المعلم والزملاء بالروضة .
- تنمية حب الطفل للاستطلاع وتوسيع أُفقه وخياله .
- غرس العادات والقيم والمبادئ السليمة لدى الأطفال مثل التعاون مع الآخرين ، والاعتماد على النفس ، والنظام ، والنظافة .
- تعريف الطفل بالعديد من الأسماء والصفات واستخدامها .
- اكتساب الطفل لمهارة التفكير المنطقي وترتيب الأحداث وإدراك العلاقات بين الأشياء .
- اكتساب مهارات عملية من خلال استخدام الأشياء والأدوات .
- مساعدة الآباء والأمهات فى تربية أطفالهم .

تنمية الشعور بالثقة لدى الطفل فى جو غير قهري، وتنمية الاستقلالية في القبول والرفض والذهاب والعودة، مع تعويده على وجود وقت لا يستطيع أن يفعل فيه كل ما يريده، مع تجنب إحراجه أو إشعاره بالخجل. (زكريا الشربيني، ويسرية صادق، ١٩٩٦، ١١٠)

توفير فرص اللعب للأطفال للتنفيس عن العواطف المكبوتة، وحل مشاكله النفسية، فاللعب يتيح للطفل التعبير عن حاجاته الجسمية والنفسية، ومن ثمَّ يظهر الطفل أثناء اللعب على حقيقته، واللعب ينمى المهارات اللغوية لدى الأطفال، وينمى ذاكرة الطفل وخياله، وغير ذلك من الظواهر الادراكية. (على أحمد لبن، ١٩٩٦، ١٨٢)

- إكساب الطفل الوازع الديني فى هذه المرحلة بالتعرف على قدرة الله فى الطبيعة، وتنمية الإيمان بالله بتعويد الطفل على دعاء الله كل صباح لشكره على نعمه ، واستثارة عاطفة التراحم والشفقة نحو الفقراء والضعفاء بسماع قصص الأنبياء وزيارة بعض المؤسسات الاجتماعية ومساعدة الزملاء (عواطف إبراهيم محمد، ١٩٩٣، ٢٩٤ – ٢٩٦)
- تنمية قدرة الطفل على التمييز السمعي والبصري وتدريبه على النطق السليم . (هدى محمود الناشف ، وجوزال عبد الرحيم، ٢٠٠١،٢٧- ٢٨)
- تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر؛ لتمكين الطفل من تحقيق ذاته ومساعدته على تكوين الشخصية السوية القادرة على التعامل مع المجتمع.(محمد محمد على خضراوي، ١٩٩٩، ١٨٣ – ١٩٣)
- جعل تربية طفل ما قبل المدرسة نابعة من الواقع العربي الإسلامي ومن قيمه واتجاهاته وتطلعاته. (رناد الخطيب،١٩٩٠، ٩٦)

مما سبق، ونظراً لأن الهدف الرئيس لرياض الأطفال فى مصر والدول العربية هو تحقيق النمو الشامل للطفل فى كل النواحي، وتحقيق التكيف الاجتماعي واكتساب اللغة العربية باعتبارها اللغة القومية ورمز الوحدة العربية لارتباطها بالأديان السماوية، ونظراً لتأثير كل جانب من جوانب النمو فى الجوانب الأخرى، وضرورة عدم إجبار الطفل على اكتساب مهارة معينة قبل الاستعداد لها حتى لا يحدث له انتكاس فى نموه، والطفل فى هذه المرحلة لم يكتسب لغة الأم بعدُ وهى التي يحقق بها التواصل والتكيف والأمن الاجتماعي والنفسي، ولم يحقق فيها نمواً، ومازال يتلعثم فى أبسط مهاراتها، فكيف تُفرض عليه لغة

ثانية وثقافة ثانية وعادات وتقاليد جديدة وغريبة عليه وعلى مجتمعة ؟! مما يفقد الروضة أهدافها المنشودة، ويعطل نمو الأطفال مما يؤثر عليهم في المستقبل وفى المراحل التالية .

والطفولة عادة فترة سعيدة في حياة الإنسان وينبغي أن تكون هكذا باعتبارها مرحلة الأساس في بناء الشخصية تأكيداً على ما تقرره النظريات ونتائج البحوث عن الأهمية الكبيرة لخبرات الطفولة لنمو الصحة النفسية للفرد والمجتمع. (فيولا الببلاوي، ١٩٨٨، ٥٨٨ – ٦٢٩) .

والأمة التي تستطيع أن تربى أطفالها وفق أهدافها، وتطلعاتها هي الأمة التي تستطيع أن تحمي وجودها وتتحكم فى مستقبلها. (نبيل عبد الحليم متولي،١٩٩٢، ١١٩)

خصائص النمو اللغوي لطفل مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقته بالثنائية اللغوية:

للغة فى حياة الطفل بصفة خاصة، والراشد بصفة عامة دور كبير فى التعبير عن أفكاره وأحاسيسه وميوله ورغباته، وكذلك فى التواصل مع الآخرين.

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة أسرع نمو لغوى تحصيلاً وتعبيراً وفهماً بالنسبة للطفل، وبنهاية هذه المرحلة يكون الطفل قد تمكن من السيطرة وبمقدرة على لغته. (عبير صديق أمين محمد،٢٠٠١، ١٠) .

ونمو اللغة عند الطفل مشروط باكتمال بعض الأجهزة العضوية ونضج بعض الأنسجة العصبية والعضلية، وكذلك بتدريب أعضاء النطق لدى اكتمال نضجها عن طريق التعلم للتخلص من المشكلات اللغوية.

وتعد اللغة أداة التربية الوالدية وهدفها ، فمن خلالها يكتسب الأبناء أساليب التفكير، وهى أداة الإبداع، وهى مؤشر للنمو الذهني للأطفال في الأسرة ؛ ولهذا فمن الخطر المبادرة بتعليم اللغات الأجنبية للأطفال قبل أن يكتمل استخدامهم لمفردات اللغة وتراكيبها حيث يداخل الأطفال بين الألفاظ والعبارات ويصيبه الضعف في اللغتين ، وعلى ذلك فإن انطلاق التربية الوالدية في توجيه سلوك الأبناء على أساس لغوي غير اللغة العربية في المجتمعات العربية يُعد خطوة نحو تشوه التربية الوالدية والعائلية وضياع هوية الأسرة باعتبارها لبنة أساسية

في بناء المجتمع ، ويكفي ما يلاحظ اليوم من تجاهل اللغة العربية في وسائل الإعلام العربية وبخاصة المسموعة والمرئية. (خلف محمد البحيري،٢٠٠٤، ٢٠٢ – ٢٠٩)

ولقد أوضحت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من إعاقات أو مشكلات لغوية يكون لهم مستوى لغوي منخفض سواء في اللغة الأولى أو الثانية ، بينما الأطفال العاديين الذين لا يعانون من مشكلات أو إعاقات لغوية يكون لهم مستوى مرتفع في لغة واحدة على الأقل. (Gisela Hakansson; Eva-Kristina Salamh , 2003,.255)

واللغة من ضروريات الاتصال، ومن أساسيات التفكير، لذا فمن الضروري استغلال هذه الفرصة لإكساب الطفل قدراً كبيراً من الكلمات والتعبيرات والمفاهيم التى تنمى محصوله اللفظ، وتمكنه من اكتساب المهارات اللفظية فى التعامل والتفاعل مع الآخري. (حسن شحاتة، وعبد الله الكندري، تعليم التربية الإسلامية فى العالم العربي ، ١٩٩٣ ، ٢٠٠) .

ويقتصر البحث الحالي على عامل واحد من العوامل التي تؤثر في النمو اللغوي وهو الثنائية اللغوية، وتعرض لآراء الباحثين والتربويين حول هذا العامل ومدى تأثيره على النمو اللغوي للطفل ، فترى ثناء يوسف الضبع أن ثنائية اللغة من العوامل التى تؤثر سلبياً على النمو اللغوي للطفل ، ومن الأفضل للأسرة التى يتكلم أفرادها أكثر من لغة أن تقتصر على استعمال لغة واحدة مع الطفل دائما حيث إن تعدد اللغات التى يتعلمها الطفل يربك مهاراته اللغوية ، ويؤخرها في كلتا اللغتين ويحدث تعطيلاً في تقدم الأطفال عند تعلم اللغة. (ثناء يوسف الضبع، ٢٠٠١، ٤٢ – ٤٥) .

وترى ليلى أحمد كرم الدين أن التطور اللغوي للأطفال الذين يتعلمون لغتين في نفس الوقت يكون متأخرا عنه لدى الأطفال الذين يتعلمون لغة واحدة، وتزداد نسبة من يعانون من مشكلات لغوية كالتهتهة وغيرها بين الأطفال الذين يتعلمون أكثر من لغة عنها بين الأطفال العاديين (ليلى أحمد كرم الدين، ١٩٩٠، ٤٦)، ولقد اتضح أن ما يقرب من ٣% من الأطفال الذين يتحدثون لغتين كانوا مصابين بالتهتهة مقابل ٢% من الأطفال الذين يتحدثون لغة واحدة (عبد المجيد سيد أحمد منصور، وآخرون، ٢٠٠٣، ١٥٥)، كما أن

الثنائية اللغوية يمكنها أن تزرع الاضطراب في الوظائف المنسقة للغة من جراء أن الطفل خاضع لتأثير ثقافتين، ونمطين من التفكير مختلفين، ومنظومتين من العلاقات بين الكلمات، ومفاهيم لا ينطبق أحدها على الآخر انطباقاً تاماً. (عبد المجيد سيد أحمد منصور، ٢٠٠١، ٨٢٩ – ٨٣٠) .

ويلاقى الأطفال الذين يتعلمون لغتين في وقت واحد صعوبة أكبر في تعلم اللغة (حامد عبد السلام زهران، ١٩٩٥، ٢١٢)، ويؤكد علماء النفس وبخاصة المختصون في سيكولوجية اللغة وغيرهم أن معرفة الطريقة التى يكتسب بها الطفل لغة الأم، والمراحل التى يمر بها، والمهارات اللغوية الأساسية اللازم اكتسابها والتركيز عليها في المراحل المبكرة ذلك يجعل تعليم اللغات الأجنبية للأطفال أيسر وأكثر كفاءة لو أننا حرصنا خلال تعليمها على محاكاة مراحل النمو التى يكتسب بها الطفل لغته الأم (هالة محمد أحمد البطوطى،١٩٩٦، ٣)، والإنسان يفقد بصورة دائمة قدرته على تعلم أية لغة إذا لم يكتسب لغة البيئة التي ترعرع فيها خلال مرحلة نموه الطبيعي، أى أن استعمال الفرد للغته الأم يتم ضمن وظيفة اللغة الطبيعية والبيولوجية، والشروط الطبيعية المرافقة لعملية تعلم اللغة الثانية ليست هى نفس الشروط التي تخضع لها عملية اكتساب لغة الأم، فمن يدرس باللغة الثانية ليس عضواً فى مجتمعها، وإنما هو غالباً ما يتعلمها في إطار صف دراسي فهو تعلُّم مقصود، أما اكتشاف التلميذ لقواعد لغته الأم فيتم بصورة لا شعورية من خلال تعرضه لكلام بيئته. (ابتهاج عبد القادر محمد أحمد، ١٩٩٨، ٢٢ –٢٣) .

مهارات الاستماع في مرحلة ما قبل المدرسة :

مفهوم الاستماع :

المفهوم اللغوي للاستماع :

الاستماع : مصدر استمع ، جلسة الاستماع : لقاء يتم بقصد الاستماع الى الآخرين لمعرفة آرائهم وجمع البيانات عنهم ، استمع / يستمع / استماعا : له / إليه : أصغى إليه. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٨، ٦٤٢) .

السمع : حس الأذن ، وفى التنزيل: ﴿ أَوْ أَلْقَى السَّمْعَ وَهُوَ شَهِيدٌ ﴾. سورة ق ، آية (٣٧)

وقال ثعلب : معناه خلاله فلم يشتغل بغيره ، وقد سمعه – سَمعاً–وسِمعاً– وسَماعاً– وسَماعة – وسَماعية، قال اللحياني : وقال بعضهم: السمع: المصدر ، والسمع: الاسم، والسمع أيضاً: الأذن، والجمع: أسماع. (ابن منظور الإفريقي المصري ، ١٩٩٠، ١٦٢).

المفهوم الاصطلاحي للاستماع :

عند التعرض لمفهوم الاستماع فلا بد من التفرقة بين المصطلحات التالية:

ا) السمع: هو حاسة من حواس الإنسان وآلته الأذن، يقول تعالى : ﴿ خَتَمَ اللّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَعَلَى سَمْعِهِمْ وَعَلَى أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ عظِيمٌ ﴾ . سورة البقرة : آية (٧)

كما أن السمع عملية استقبال الرموز الصوتية بواسطة الأذن وانتقالها في صورة ذبذبات عصبية إلى مركز السمع في المخ (مصطفى رسلان شلبي، ١٩٩٦، ٩٢)، وهو عملية فسيولوجية ومرحلة سابقة لعملية الاستماع، وحاجة الاستماع للسمع مثل حاجة القراءة للرؤية، وهو حاسة تنشأ عن طريق النضج. (فتحي إبراهيم أبو شعيشع، ١٩٨٧، ٧٩)

ب) السماع: هو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا تحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر، فالسماع يقتصر على عملية استقبال الأذن للذبذبات الصوتية من مصدر معين مثل سماع أغنية أو ضوضاء، وبذلك فالسماع أمر لا يتعلمه الإنسان ولا يمكن تعلمه. (محمود رشدي خاطر، وآخرون، ١٩٩،١٩٨١)

فالسماع إذن هو استقبال الأذن ذبذبات صوتية من مصدر معين دون إعارتها انتباهاً مقصوداً.(مصطفى رسلان شلبي، ١٩٩٦، ٩٢) .

ج) الاستماع : هو إحدى القنوات التي تمر فيها المعلومات إلى المستمع ، فهو من المهارات الرئيسة في حياة المستمع ، وهو من وسائل التعلم التى تساعد المتعلم على تلقي المعلومات ، ولهذا فالاستماع يعني الإنصات والفهم والتفسير والنقد. (محمد بن شديد البشرى، ١٩٩٩، ٧٠) .

وهو عملية عقلية يعطى فيها المستمع اهتماما خاصا وانتباها مقصودا لما تتلقاه الأذن من أصوات (محمد علاء الدين حلمي، ١٩٨٩، ١٣)، وهو أيضاً فهم الكلام، أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث، بخلاف السمع الذي هو حاسة وآلته الأذن، والاستماع عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن. (حسن شحاتة، ١٩٩٢، ٧٥) .

والاستماع عملية نشطة تتضمن ربط المعنى بالصوت، وفهم اللغة المستخدمة في الحديث، واستيعاب كل من الرموز المنطوقة والإشارات الشفهية والمرئية المتضمنة في موقف التواصل المواجهي بين المرسل والمستقبل. (محمد منير حجاب، ١٩٩٩، ٢٠- ٢٢)

وهو المهارة التي تمكن التلميذ من الاتصال بالعالم الخارجي والاستجابة للمؤثرات الخارجية فيه، والتي تعد الكلمة المنطوقة عنصراً فعالاً فيها وأساساً لنقل الموروث الثقافي، وتستوجب هذه المهارة قدراً من الانتباه والتركيز من قِبل السامع وكذلك الفهم والاستنتاج والنقد، وبذلك تكون عملية الاستماع عملية عضوية عقلية. (خضر محمد تايه، حمدة حسن السليطي، ٢٠٠٢، ١٠٤) .

يتضح من التعريفات السابقة أنها جميعاً اتفقت على أن الاستماع عملية عقلية إيجابية مقصودة يبذل فيها المستمع جهداً ونشاطاً، ولا تقتصر على مجرد تلقي الأصوات عن طريق حاسة السمع، وهذا يوضح الفرق بين المقصود بالاستماع والسماع الذي هو مجرد عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا تحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه إلى مصدر الصوت.

د) الإنصات: هو تركيز الانتباه والاستمرار فى الاستماع دون انقطاع مع التدبر والتفكير من أجل تحقيق هدف معين، ولذلك يقول المولى ﷻ يحث المؤمنين على مداومة الاستماع والتدبر والتفكر دون انقطاع فقال ﷻ : ﴿ وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ ﴾ . سورة الأعراف ، آية (٢٠٤)

وبذلك يكون الفرق ما بين الإنصات والاستماع فرق في الدرجة وليس في طبيعة الأداء، فالاستماع قد يكون متقطعاً على فترات، أما الإنصات فهو استماع مستمر ومتصل مع التركيز والانتباه والإنصات الواعي هو تجاوب مع المرسل ومحاولة لفهم ما يقال .. ولذلك

يُقال إن الإنصات فن.. وما دام الإنصات فن .. فالإنصات والاتصال إذن توأمان. (محمد منير حجاب، سحر محمد وهبي، ١٩٩٥، ٣٥ – ٥٢)

مما سبق يمكن التوصل إلى تعريف إجرائي لمهارة الاستماع فهى قدرة الفرد على تلقي المثيرات الصوتية مع الانتباه لهذه المثيرات ، وإظهار الاستجابة المناسبة لها بسرعة ودقة وأقل جهد.

ونظراً للعلاقة القوية بين الاستماع وباقي فنون اللغة فقد ظن البعض أن الاستماع يمكن أن ينمى عن طريق مهارات اللغة عامة، ولذلك يوجد إهمال تام لتدريس الاستماع ومهاراته فى المدارس، وفى المناهج الدراسية والجدول المدرسي، إلا أنه من الضروري تدريس الاستماع والتدريب على مهاراته؛ لأن الفرد لا يستطيع السيطرة على لغته إلا إذا أتقن جميع مهاراتها.

وإذا كان الاستماع هو المهارة الأولى من مهارات اللغة، لذا وجب تعليمه منذ المراحل الأولى شأنه شأن بقية المهارات الأخرى (الكلام والقراءة والكتابة)، فكل جهد فى تعلم اللغة ضائع لا يحقق الهدف المرجو منه ما لم يؤكد على تعلم اللغة ومهاراتها الأساسية ككل. (عبد الوهاب هاشم سيد، ١٩٨٥،٥٦)

والاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، وبدونه لا توجد اللغة بمعناها الاصطلاحي لدى الإنسان، كما أن له مهارات كثيرة من الأهمية والتعقيد بحيث لايمكن ترك تنميتها للصدفة، لأنها لا تنمو بطريقة تلقائية دون تعلم أو تدريب، وبالرغم من هذه الأهمية الكبيرة للاستماع إلا أنه من أكثر فنون اللغة العربية إهمالاً في المدارس، فيتم التدريب قليلا على الحديث والمناقشة، ويتم أيضا التدريب على القراءة والكتابة، ولكل من هذه الفنون منهج خاص به ووقت مخصص له من وقت الدراسة، ماعدا الاستماع فإنه غريب فى الجدول المدرسي ولا أثر له في مناهج اللغة العربية والمدارس العربية. (على أحمد مدكور، ١٩٩٧، ٦٤) .

مهارات التحدث فى مرحلة ما قبل المدرسة :

مفهوم التحدث

لتحديد مفهوم التحدث ينبغي تناول مصطلحات التحدث والحديث والكلام والمحادثة بالتوضيح؛ لإظهار الفرق بين هذه المصطلحات:

فالحديث: هو ناتج التحدث من كلمات أو عبارات أو أفكار تكوّن فى مجموعها خبراً، وقد ورد هذا فى لسان العرب (ابن منظور الإفريقي، ١٩٩٠، ١٣٣)، الحديث: هو الخبر قليله وكثيره، وهو ما يحدث به المتحدث وقد حدثه الحديث وحدثه به، والجمع أحاديث، والمعنى نفسه جاء فى قوله تعالى: ﴿ هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ مُوسَى ﴾. سورة النازعات، آية (١٥)

والكلام فى اللغة هو اسم لكل ما يتكلم به مفيداً أو غير مفيد، وعند النحويين هو ما اجتمع فيه أمران، اللفظ والإفادة. (جمال مصطفى على العيسوى، ١٩٩١، ٥٨)

والمحادثة: هى مناقشة حرة تلقائية تجرى بين فردين حول موضوع معين.

وأما التحدث فهو عبارة عن مزيج من العناصر التالية : التفكير كعملية عقلية، واللغة كصياغة للأفكار، والمشاعر في صورة كلمات، والصوت للتعبير عن الأفكار والكلمات عن طريق أصوات ملفوظة للآخرين، والتحدث أو الفعل كهيئة جسمية واستجابة مع المستمع.

ويمكن تعريف التحدث بأنه: نقل الاعتقادات والعواطف والاتجاهات والمعاني والأفكار والأحداث من المتحدث إلى الآخرين، نقلاً يقع من المتحدث أو المستقبل أو المخاطب موقع القبول والفهم والتفاعل والاستجابة. (رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، ٢٠٠٠، ١٠٢)

والتحدث أحد وجهي الاتصال اللفظي .. الوجه الشفهي .. وهو عبارة عن رموز لغوية منطوقة، تنقل الأفكار والمشاعر والاتجاهات إلى الآخرين. (محمد منير حجاب، ١٩٩٩، ٨٣)

ويعرف أيضاً بأنه ذلك الكلام المنطوق الذي يعبر به المتكلم عما في نفسه من هاجسة أو خاطرة ، وما يجول بخاطره من مشاعر واحساسات، وما يزخر به عقله من رأى أو فكر، وما يريد أن يزود به غيره من معلومات أو نحو ذلك في طلاقة وانسياب مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء (محمد صلاح الدين مجاور، ١٩٨٣، ٢٣٣)، وهو ما يطلق عليه فن نقل المشاعر والأحاسيس والآراء بطريقة جيدة.

وهو كذلك أنشطة الإرسال المصاحبة للحديث ، والتي يلجأ إليها المتحدث لمساعدته في نقل عواطفه وأفكاره للآخرين سواء اتصلت هذه الأنشطة باللغة نفسها، أو بالإشارات الحركية، أو بتعبيرات الوجه والوقفات المصاحبة للحديث. (صبحي عبد القادر عطية سعد، ١٩٩٥، ٦٠)

ويعرف كذلك بأنه الأداءات الشفهية التي يقوم بها المتعلم أثناء تفاعله مع الآخرين داخل العملية التعليمية، ويشترط فيها أعلى قدر من صحة الأداء وسرعته وسلامة النطق. (أماني حامد مرغني طلبة، ٢٠٠٣، ١٤)

والتحدث عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات، مضافاً إلى هذا الإنتاج تعبيرات الوجه المصاحبة للصوت، والتي تساهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية نظام متعلم يتضمن نظاماً صوتياً ودلالياً ونحوياً بقصد نقل الفكر أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين. (خالد فاروق أحمد إبراهيم، ١٩٩٨، ١١)

وهو أيضاً نطق الحروف نطقاً صحيحاً من مخارجها الصحيحة مع مراعاة أن يعبر الصوت عن مشاعر وأحاسيس ينقلها للمستمع، ويمكن ملاحظتها. (أحمد طه عبد الحميد سيد، ٢٠٠١، ١٠٩)

وهو ترجمة شفهية لما يدور في ذهن المتحدث من أفكار وآراء واعتقادات ومشاعر بطريقة تلاقي استحساناً وإعجاباً من الآخرين (أماني حلمي عبد الحميد أمين، ١٩٩٦، ١٣)، وبذلك فالتحدث يتضمن الصوت، واللغة، والتفكير، والأداء.

ولغرض البحث يمكن تعريف مهارة التحدث بأنها قدرة الفرد على نطق الحروف، والكلمات، والجمل التي تساعده في التعبير عن نفسه، وأفكاره، ومشاعره، وحاجاته بصورة سليمة واضحة وتامة قدر الإمكان بسرعة ودقة وأقل جهد مع صحة في التعبير وسلامة في الأداء.

ويمكن توضيح العلاقة بين الحديث والتحدث والكلام والمحادثة على أنها علاقة احتواء، أى أن الحديث أعم وأشمل من المحادثة فالمحادثة تنطوي تحت الحديث، إذ إن الحديث قد يكون من طرفين أو من طرف واحد أو من طرف لعدة أطراف أما المحادثة فلابد وأن تكون بين طرفين، فإذا كان الكلام من طرف واحد كان حديثاً ولم يكن محادثة، والتحدث عملية تتم بين متحدث ومستمع أو أكثر، متحدث مرسل للفكرة ومستمع مستقبل لها وكل منهما له دوره في عملية الاتصال.

أهداف التحدث في مرحلة ما قبل المدرسة :

تأتي التلقائية والطلاقة اللغوية والتعبير عن الذات والاحتياجات ، والمطالب الشخصية على رأس أهداف تعلم اللغة بشكل عام والتحدث بشكل خاص، ومن هذه الأهداف: (إيمان أحمد خليل، ٢٠٠٣، ٥٨)، (ثناء يوسف الضبع، ٢٠٠١، ٩٢)، (حسن شحاتة، ١٩٩٦، ٢٤٩- ٢٥٠)، (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٩٨، ١٤٤ – ١٤٩)، (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٩٨، ١١٧)، (شاكر عبد العظيم، ١٩٩٢، ٢٩- ٦٤)، (على أحمد مدكور، ١٩٩٣، ٢٦- ٢٩)، (فهيم مصطفى، ٢٠٠١، ١٦٧ – ١٨٣)، (كريمان بدير، أميلي صادق،٢٠٠٠،٦٧ – ٧٣)، (هالة محمد أحمد البطوطى، ١٩٩٦، ١٠٩-١١٠)، (هدى محمود الناشف، ١٩٩٩، ٦٢)، (هدى محمود الناشف، ١٩٩٧، ١٢٣ – ١٢٥)، (هدى محمود الناشف، وجوزال عبد الرحيم، ٢٠٠١، ٢٧-٢٨)، (هناء أبو ضيف مرز، ١٩٩١، ٢٣٧ – ٢٦٦)، (على عبد المحسن عبد التواب، ٢٠٠٥، ١٢٧).

- تطوير وعى الطفل بالكلمات الشفوية كوحدات لغوية .
- إثراء ثروة الطفل اللغوية الشفهية .
- تمكين الطفل من تشكيل الجمل وتركيبها وتمثيل المعاني .

- تنمية قدرة الطفل على تنظيم الأفكار في وحدات لغوية .
- تحسين هجاء الطفل ونطقه .
- تنمية قدرة الطفل على التعبير القصصي البسيط حسب قدراته .
- تقليد الطفل أصواتاً مختلفة للطيور والحيوانات الموجودة في البيئة .
- إبداء الطفل رأيه في مواقف معينه بالقبول أو الرفض أو الاستحسان .
- تعود الطفل استخدام ألفاظ لائقة اجتماعياً تناسب المواقف اليومية .
- تعبير الطفل عن حاجاته بالكلام ويتبادل الحديث مع زملائه أثناء اللعب .
- استخدام الطفل صيغة الماضي والمستقبل في جمل تامة بسيطة .
- تعبير الطفل عن صورة بلغته البسيطة .
- تغلب الطفل على بعض الاضطرابات النفسية كالخجل واللجلجة والانطواء .
- تزويد الأطفال بتراكيب وألفاظ وكلمات سيحتاجون إليها في حياتهم ، وتعويدهم وصف ما يحيط بهم، ودفعهم إلى التخيل والابتكار وتنمية مهارات الإبداع اللغوي لديهم .

مهارات التحدث المناسبة لطفل مرحلة ما قبل المدرسة :

تتعدد مهارات التحدث المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة واللازمة لهم، وتختلف هذه المهارات باختلاف المراحل العمرية للمتعلمين، وقد توصل البحث إلى قائمة بمهارات التحدث المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة وذلك من خلال :

- الاطِّلاع على الدراسات والبحوث والمراجع التي تناولت هذه المهارات الخاصة بمهارة التحدث.
- الاطِّلاع على أهداف تدريس التحدث في مرحلة ما قبل المدرسة.

إجراءات البحث:

إعداد أدوات البحث:

إعداد استبانه تحديد المهارات اللغوية المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة:

الهدف من الاستبانة:

هدفت الاستبانة إلى تحديد مهارات الاستماع، ومهارات التحدث المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة .

مصادر بناء الاستبانة :

- الاطِّلاع على بعض المراجع التي تناولت بناء الاستبانات .
- الاطِّلاع على بعض المراجع والدراسات والبحوث السابقة في مجال اللغة العربية بشكل عام، وفي مجال المهارات اللغوية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة بخاصة[1]؛ وذلك بغرض استخلاص بعض المهارات التي تم تضمينها في الاستبانة، وقد اعتمد الباحثون في استخلاص هذه المهارات على بعض الأسس منها :

١- أهداف تدريس مهارتي الاستماع والتحدث .

٢- طبيعة مرحلة ما قبل المدرسة وأهميتها وأهدافها .

٣- خصائص نمو أطفال مرحلة ما قبل المدرسة .

إعداد الصورة الأولية للاستبانة :

من خلال الأسس السابقة، ومن خلال الإطار النظري للبحث الحالي قام الباحثون بإعداد استبانة تتضمن بعض مهارات الاستماع، وبعض مهارات التحدث المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة لاستطلاع آراء السادة المحكَّمين.

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من محورين رئيسين هما:

١- مهارات الاستماع .

٢- مهارات التحدث .

---

(١) ذكرت فى الإطار النظري للبحث .

ويضم كلا المحورين بعض المهارات الفرعية (٧) سبع مهارات فرعية لمهارة الاستماع، و(٨) ثماني مهارات فرعية لمهارة التحدث، وكل مهارة فرعية تضم مجموعة من المهارات الأدائية: (٤٠) أربعين مهارة أدائية للاستماع ، و(٣٤) أربع وثلاثين مهارة أدائية للتحدث.

وأمام كل مهارة مجموعة من التعليمات موضحة فى صورة أنهر توضع فيها الاستجابة المناسبة للمهارة .

وقد صُدِّرت الاستبانة بمقدمة توضح الغرض منها، وكيفية الإجابة عنها، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها الأولية صالحة للعرض على السادة المحكَّمين لإبداء الرأى فيها .

عرض الصورة الأولية للاستبانة على مجموعة من المحكمين (صدق الاستبانة) :

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكَّمين المختصين؛ وذلك لتعرف وجهة نظرهم من حيث:

- مناسبة كل مهارة من مهارات الاستماع، ومهارات التحدث – التى تم صياغتها – لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة .
- سلامة الصياغة اللغوية لكل مهارة .
- انتماء كل مهارة فرعية للمهارة الرئيسة .
- إضافة ما يرونه من مهارات، أو إبداء أية ملاحظات .

الصدق الذاتي للاستبانة

الصدق الذاتي هو الجذر التربيعي لمعامل الثبات (فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩، ٤٠٢)، ولقد اعتمد الباحثون في إيجاد صدق الاستبانة على معادلة درجة الإجماع.

حيث تقبل العبارة (المهارة) إذا كانت درجة الإجماع عليها ٨٠ % فأكثر.

الصورة النهائية للاستبانة:

بعد تعديل مفردات، وعبارات الاستبانة في ضوء آراء السادة المحكمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تمثل المهارات المناسبة واللازمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وهى تشتمل على مهارتين رئيستين: مهارة الاستماع، ومهارة التحدث، و(٧) سبع مهارات فرعية لمهارة الاستماع، و(٨) ثماني مهارات فرعية لمهارة التحدث، و(١٨) ثماني عشرة مهارة أدائية لمهارة الاستماع، و(١٦) ست عشرة مهارة أدائية لمهارة التحدث.

بطاقتا ملاحظة المهارات اللغوية فى اختباري المواقف :

تُعد الملاحظة من الأساليب الموضوعية والأكثر دقة في تقييم سلوك الأطفال، ونظراً لأن البحث الحالية هدفت الكشف عن أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لمهارات التحدث والاستماع؛ فقد صمم الباحثون بطاقتي ملاحظة لملاحظة أداء الأطفال لهذه المهارات فى اختباري المواقف اللغوية، والكشف عن مدى تأثر أدائهم باللغة الثانية .

خطوات تصميم بطاقتي الملاحظة :

مصادر بناء بطاقتي ملاحظة أداء الأطفال فى اختباري المواقف :

- الرجوع إلى المؤلفات التي تناولت تدريس وتقويم المهارات اللغوية في اللغة العربية وخاصة مهارتي الاستماع والتحدث.
- الاطّلاع على أهداف تدريس الاستماع والتحدث في مرحلة ما قبل المدرسة والاستقرار على ما يتصل بها من مهارات مناسبة لأطفال هذه المرحلة (قائمة المهارات) .
- الاطّلاع على الدراسات السابقة الخاصة بالتقويم من حيث منهجيته وأهدافه وكيفيته، وخاصة ما يتصل بكيفية بناء بطاقة الملاحظة ومنهجية استخدامها؛ وذلك للاستنارة بالأفكار والطرائق التي أتيحت في صياغة عباراتها.

تحديد محتوى بطاقتي الملاحظة (الصورة المبدئية) :

تم تحديد محتوى بطاقتي الملاحظة طبقاً للخطوات التالية :

١- تحديد الجوانب المراد ملاحظتها .

٢- تحليل كل جانب من الجوانب السابقة إلى مكوناته الإجرائية .

٣- صياغة عبارة إجرائية تصف كل مكون من المكونات التي تم التوصل إليها .

اشتملت بطاقتا الملاحظة في صورتهما الأولية على بعدين رئيسين يمثلان مهارتي الاستماع والتحدث المراد ملاحظتهما والكشف عن أثر الثنائية اللغوية عليهما، ويندرج تحت كل بعد منهما مجموعة من المهارات الفرعية، وكل مهارة فرعية يندرج تحتها مجموعة من العبارات التي تصف هذا البعد، وذلك بعد تحويلها من مهارات سلوكية إلى مهارات إجرائية وأفعال سلوكية بسيطة يمكن ملاحظتها وقياسها، وبذلك تتكون بطاقتي الملاحظة في صورتهما الأولية من مهارة رئيسة لكل بطاقة، و(٧) سبع مهارات فرعية لبطاقة ملاحظة أداءات الاستماع، و(٨) ثماني مهارات فرعية لبطاقة ملاحظة أداءات التحدث، وأربعين مهارة أدائية لمهارة الاستماع، وأربع وثلاثين مهارة أدائية لمهارة التحدث .

عرض بطاقتي الملاحظة على المحكمين (صدق البطاقة):

للتأكد من صدق البطاقتين قام الباحثون بعرضهما في صورتهما الأولية على مجموعة من المحكَّمين ذوى الخبرة والكفاءة في المجال، لتعديل ما يرون ضرورة تعديله، وتسجيل أية ملاحظات أخرى يرونها ضرورية في تصميم هاتين البطاقتين .

وبذلك أصبحت البطاقتان في صورتهما النهائية تتكونان من بعدين رئيسين، أحدهما الاستماع، والآخر التحدث، و(٧) سبع مهارات فرعية للاستماع، و(٨) ثماني مهارات فرعية للتحدث، و(١٨) ثماني عشرة مهارة أدائية للاستماع، و(١٦) ست عشرة مهارة أدائية للتحدث، وذلك بعد إجراء التعديلات اللازمة والتي أشار إليها المحكَّمون، وأصبحتا البطاقتان صادقتين في ضوء آراء المحكمين، وبذلك يتوفر للبطاقتين صدق المحتوى، وصدق المحكَّمين (الصدق الظاهري)، ومن ثم أصبحتا البطاقتان في صورتهما النهائية قابلتين للتطبيق على المجموعة الاستطلاعية.

- وضع علامة (√) في المكان المناسب لمستوى أداء الطفل .

ثبات بطاقتي الملاحظة:

بعد حساب نسب الاتفاق بين الملاحظين وُجد أنها مرتفعة لكل من البطاقتين، حيث تراوحت ما بين (٠,٧٢ ، ٠,٨٦)، مما يدل على ثبات بطاقتي الملاحظة حيث يكون الثبات مرتفعاً إذا كانت نسبة الاتفاق أكثر من ٠,٧٠، حيث يذكر (جيلبرت) فى هذا الصدد أن نسب الاتفاق تدل على مدى ثبات نظام الملاحظة، فإذا كانت نسبة الاتفاق أقل من ٠,٧٠ فإن الثبات فى هذه الحالة يعتبر منخفضاً، أما إذا كانت نسبة الاتفاق ٠,٨٥ فأكثر فإن نظام الملاحظة له ثبات مرتفع (عواطف على شعير، وآسيا حامد ياركندي ، ١٩٩٣، ١٤)، وقد اعتمد الباحثون على ثبات الملاحظين كمؤشر لثبات بطاقتي الملاحظة.

الصورة النهائية لبطاقتي ملاحظة أداء الأطفال فى اختباري المواقف:

في ضوء ما سبق، وبعد حساب صدق وثبات بطاقتي الملاحظة، وإجراء التعديلات اللازمة أصبحت البطاقتان في صورتهما النهائية جاهزتين لقياس ما وضعتا لقياسه من مهارات الاستماع، ومهارات التحدث المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

اختبارا المواقف اللغوية :

اختبار المواقف Situation Test هو اختبار يحوي عينة سلوك من واقع الحياة (أو مشكلة واقع حياة مصطنعة Simulated) يتعين حلها – مثال ذلك فرقة جنود قد يطلب إليها بناء جسر وهى تحت الشدة والضيق. (كمال دسوقى، ١٩٩٠، ١٣٧٠)

وللتوصل إلى ما يهدف إليه البحث من الكشف عن أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لبعض المهارات اللغوية (مهارات الاستماع والتحدث)، قام الباحثون بتصميم اختباري مواقف، وقد روعي في تصميم الاختبارين أن يوضع الطفل في موقف لغوى يستمع فيه من خلال شريط كاسيت أو يتحدث إلى المختبِر (الملاحظ)، ومر بناء اختباري المواقف بالخطوات التالية:

تحديد الهدف من الاختبارين:

تم تصميم اختباري المواقف لقياس مدى توافر مهارات الاستماع، ومهارات التحدث لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، والكشف عن مدى تأثير الثنائية اللغوية على اكتساب هذه المهارات، وهل الثنائية اللغوية تؤثر بالسلب أم بالإيجاب على هذا الاكتساب ؟

-حساب معامل صدق الاختبارين:

الاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلا ما وضع لقياسه. (جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم، ١٩٩٦، ٢٧١)

ولقد تم الاعتماد على الطريقتين التاليتين في حساب صدق الاختبارين:

١- الصدق الظاهري:

يعبر عنه أحياناً بالصدق السطحي أو صدق المحكمين ويدل على المظهر العام للاختبار كوسيلة من وسائل القياس العقلي، أى إنه يدل على مناسبة الاختبار للمختبرين من حيث نوع الأسئلة ومدى صلاحيتها لإثارة الاستجابات المناسبة من المختبَرين، ومستويات الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار، ووضوح التعليمات، وصحة ترتيبها للخطوات الأساسية التى يتبعها المختبر في فهمه للأسئلة وإجابته عنها.

٢- الصدق الذاتي للاختبارين:

الصدق الذاتي هو صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التى خلصت من شوائب أخطاء القياس، وبما أن الثبات يقوم في جوهره على معامل ارتباط الدرجات الحقيقية للاختبار بنفسها إذا أُعيد إجراء الاختبار على نفس مجموعة الأفراد التى أُجرى عليها أول مرة، إذن فالصلة وثيقة بين الثبات والصدق الذاتى.

ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار.

ولهذا الصدق أهميته القصوى في تحديد النهاية العظمى لمعاملات الصدق التجريبي والصدق العاملى، أى إن الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوى معامل صدقه الذاتى .

بما أن معامل ثبات اختبار الاستماع = ٠,٧٦

معامل الصدق الذاتي لاختبار الاستماع = $\sqrt{٠,٧٦}$ = ٠,٨٧

وبما أن معامل ثبات اختبار التحدث = ٠,٧٣

∴معامل الصدق الذاتي لاختبار التحدث = $\sqrt{٠,٧٣}$ = ٠,٨٥

وهذه القيمة للصدق الذاتي للاختبارين توضح أن لهما درجة عالية من الصدق، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكره السادة المحكمون من أن الاختبارين يقيسان ما وُضعا لقياسه .

وبذلك يتوفر للاختبارين الصدق الظاهري ، والصدق الذاتي .

-حساب معامل ثبات الاختبارين :

الاختبار الثابت هو الذي يعطى نفس النتائج إذا قاس الاختبار نفس الأداء مرات متتالية، ويعني أيضا دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه واطراده فيما يزود به من معلومات عن سلوك المفحوص.

ويحسب الثبات بطريقة إعادة الاختبار، حيث يتم تطبيق الاختبار على عينة من الأفراد ثم يكرر تطبيق الاختبار على نفس الأفراد بعد فترة زمنية محددة، ثم تحسب درجات الاختبار في المرة الأولى والثانية، فإذا كان معامل الارتباط عالياً يكون الاختبار ثابتاً .

ونظراً لصعوبة إعادة تطبيق الاختبار على نفس المجموعة تحت نفس الظروف، ولأن التطبيق فردى، استخدم الباحثون طريقة التجزئة النصفية لحساب معامل الثبات لدرجات الأطفال في المواقف الفردية ودرجاتهم في المواقف الزوجية، وفى هذه الطريقة طبق الباحثون الاختبار مرة واحدة ، ثم حسب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على جميع الأسئلة الفردية، ودرجاتهم على جميع الأسئلة الزوجية ، ولكي يكون استخدام هذه الطريقة مناسباً كان لا بد من كون تصميم الاختبار يسمح بالتكافؤ بين الأسئلة الفردية في الاختبار، والأسئلة الزوجية. (جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم، ١٩٩٦، ٢٧٨)

١- حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في المواقف الفردية، ودرجاتهم في المواقف الزوجية، وذلك باستخدام معادلات معامل الارتباط.

وقد بلغ معامل الارتباط بين نصفى اختبار الاستماع (٠,٦١) وهو معامل ارتباط مناسب، حيث (ر) الجدولية = ٠,٢٨٣ عند درجة حرية (٧٩) وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

وقد بلغ معامل الارتباط بين نصفى اختبار التحدث (٠,٥٨) وهو معامل ارتباط مناسب ، حيث (ر) الجدولية = ٠,٢٨٣ عند درجة حرية (٧٩) وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ .

٢- ثم استخدم الباحثون معادلة سبيرمان براون لحساب معامل ثبات الاختبار ككل:

وقد توصل الباحثون إلى أن معامل ثبات اختبار الاستماع = ٠,٧٦

وقد توصل الباحثون إلى أن معامل ثبات اختبار التحدث = ٠,٧٣

وبذلك يكون معامل الثبات مرتفعاً، ومناسباً لكل من الاختبارين؛ مما يؤكد صلاحية اختباري المواقف للتطبيق، وبالتالي يمكن الاطمئنان بأن الاختبارين يقيسان ما وضعا لقياسه، ويعطيان نفس النتائج إذا أُعيد تطبيقهما على نفس الأفراد وفى نفس الظروف .

ز ــ الصورة النهائية للاختبارين:

بعد إجراء التعديلات على مفردات الاختبارين في ضوء آراء السادة المحكمين، ونتائج التجربة الاستطلاعية، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبارين، وبعد مناسبة معاملات السهولة ومعاملات الصعوبة لمفردات الاختبارين أصبح الاختباران في صورتهما النهائية يتكونان من :

أ. اختبار الاستماع يتكون من مهارة الاستماع كمهارة رئيسة، وسبع مهارات فرعية، و(١٨) ثماني عشرة مهارة أدائية (إجرائية) .

ب. اختبار التحدث يتكون من مهارة التحدث كمهارة رئيسة، وثماني مهارات فرعية، و(١٦) ست عشرة مهارة أدائية (إجرائية) .

ويتصدر كل من الاختبارين مقدمة توضح الهدف منهما، ومجموعة من التعليمات لكل من الملاحِظ والطفل (يستمع إليها من خلال شريط كاسيت) .

التصميم التجريبي للبحث:

تم اتباع المنهج التجريبي في هذ البحث بتصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث تم اختيار عينتين عشوائياً وتم تكافؤهما ببعض المقاييس من حيث العمر، والنوع، والذكاء، والمستوى الاجتماعي (الاقتصادي والثقافي) للأسرة: إحداهما تمثل المجموعة التجريبية والتي درست أنشطة المهارات اللغوية الخاصة باللغة العربية وأنشطة اللغة الإنجليزية، ودرست أنشطة العلوم والرياضيات كذلك باللغة الإنجليزية، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة التي درست أنشطة المهارات اللغوية الخاصة باللغة العربية ودرست جميع الأنشطة الأخرى باللغة العربية، ثم تم حساب الفروق بين نتائج متوسطات المجموعتين في اختباري المواقف اللغوية، وتم مقارنة متوسطات نتائج المجموعة الضابطة بمتوسطات نتائج المجموعة التجريبية، وتفسيرها، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوئها .

وقد أخذ البحث بالتصميم التجريبي ذي المجموعتين (الضابطة ، والتجريبية) للأسباب التالية :

١. لزيادة الصدق الداخلي لهذا النوع من التصميمات ؛ لأنه يضيف مستوى آخر للمتغير المستقل ، أى إنه يضيف معالجة أخرى وهى معالجة المجموعة الضابطة .

٢. تُعد المجموعة الضابطة محكاً للكشف عن مدى تأثير المتغير المستقل على متغيرات البحث التابعة وذلك عن طريق مقارنة متوسطات درجات المجموعتين في اختباري المواقف.

٣. تُعد المجموعة الضابطة كذلك محكاً يمكن من خلاله الكشف عن مدى تأثير الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال المجموعة التجريبية لمهارات الاستماع ، ومهارات التحدث.

أولاً : الإجابة عن السؤال الأول :

للإجابة عن السؤال الأول ونصه : ما المهارات اللغوية المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة ؟

١. تم الإطّلاع على الدراسات، والكتابات النظرية، والبحوث التي تناولت المهارات اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم استخلاص المهارات اللغوية المناسبة للأطفال في هذه المرحلة .

٢. تم تصميم استطلاع رأى موجه لمعلمات وموجهات رياض الأطفال، وتم التوصل إلى المهارات اللغوية المناسبة لأطفال هذه المرحلة .

٣. من خلال استطلاع الرأي، ومن خلال الإطار النظري للبحث والبحوث والدراسات والكتابات النظرية تم التوصل إلى مجموعة من المهارات اللغوية المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة منها مهارات رئيسة (مهارة الاستماع ، ومهارة التحدث)، ومهارات فرعية سبع مهارات للاستماع، وثماني مهارات للتحدث، وكل مهارة من المهارات الفرعية تتكون من مجموعة من المهارات الأدائية (الإجرائية) .

٤. بعد تحديد المهارات تم وضعها في صورة استبانة مبدئية لعرضها على السادة المحكّمين لاستطلاع آرائهم فيها من حيث مدى مناسبة هذه المهارات لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، ومدى انتماء كل مهارة فرعية للمهارة الرئيسة التي تندرج تحتها، وسلامة الصياغة اللغوية للمهارات .

٥. وفق آراء السادة المحكّمين، وبعد حذف ما رأوا ضرورة حذفه، وإضافة ما رأوا ضرورة إضافته من ملاحظات، وتعديل ما رأوا ضرورة تعديله، تم تحديد مهارات الاستماع ومهارات التحدث المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، وقد تم عرض ذلك في الجزء الخاص بإعداد أدوات البحث (قائمة المهارات) المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (الفصل الرابع)، وذلك من خلال حساب الأوزان النسبية لتكرار الموافقة على مناسبة كل مهارة .

٦. وحظيت المهارات الرئيسة بنسبة اتفاق ١٠٠ % ، وقد ذكر المحكّمون بأن مهارتي الاستماع والتحدث من المهارات المناسبة للأطفال في هذه المرحلة ويجب توافرها لديهم؛ لأنها من مهارات التهيئة اللغوية التي تهيئ الطفل لمهارات القراءة والكتابة، حيث إن الطفل غير مستعد لهما بعد .

٧. وحذفت المهارات الأدائية التي رأى غالبية المحكّمين عدم مناسبتها للأطفال والتي لم تحظ على وزن نسبي قدرة ٨٠ % فأكثر.

٨. وبذلك تم التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات الاستماع، ومهارات التحدث المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (السنة الثانية) والأداءات الممثلة لها.

ثانياً : الإجابة عن السؤال الثاني :

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: "ما مدى توافر المهارات اللغوية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة" ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي :

١. الاطّلاع على البحوث والدراسات السابقة، والكتابات والمراجع النظرية؛ لتحديد المهارات اللغوية المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة ووضع هذه المهارات في صورة قائمة .

٢. تم التوصل إلى قائمة نهائية بالمهارات اللغوية (مهارات الاستماع، ومهارات التحدث) المناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة .

٣. بناء على قائمة المهارات اللغوية تم تصميم بطاقتي ملاحظة: بطاقة ملاحظة لملاحظة أداءات الاستماع ، وبطاقة ملاحظة لملاحظة أداءات التحدث، وبناء على قائمة المهارات اللغوية، وبطاقتي الملاحظة تم تصميم اختباري مواقف لغوية مصورة في صورتهما المبدئية: اختبار مواقف لغوى مصور لقياس أداءات الاستماع، واختبار مواقف لغوى مصور لقياس أداءات التحدث .

٤. بعد بناء اختباري المواقف اللغوية المصورة تم عرضهما على مجموعة من المحكّمين والمختصين لإبداء الرأي في مفرداتهما، وتعديلهما في ضوء آرائهم وصياغة الاختبارين في صورتهما النهائية .

٥. درست كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية برنامج أنشطة المهارات اللغوية المقرر من قبل الوزارة، ودرست المجموعة التجريبية برنامج أنشطة اللغة الثانية المقرر أيضاً من قبل الوزارة، ودرست الحساب والعلوم باللغة الثانية .

٦. تم تطبيق بطاقتي الملاحظة، واختباري المواقف اللغوية على كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتم تحليل نتائج كل من مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية)؛ لتحديد مدى توافر مهارات الاستماع، ومهارات التحدث لديهم .

٧. تم حساب متوسط درجات كل من المجموعتين، وأعلى درجة لمستوى أداء المهارة، والنسبة المئوية لمدى توافر المهارات اللغوية لدى الأطفال مجموعة البحث كما هو موضح بجداول (١) ، (٢) ، (٣) ، (٤) ، (٥) .

٨. وقد اتخذ الباحثون نسبة ٨٠% لتحديد نسبة توافر المهارة أو عدم توافرها، وقد أقرت العديد من الدراسات هذه النسبة، وهى مناسبة للحكم على توافر المهارة أو عدم توافرها، فالمهارة التي بلغت نسبة توافرها ٨٠% فأكثر هذه النسبة تدل على أن المهارة متوفرة لدى الأطفال ، أما المهارة التي تقل نسبة توافرها عن ٨٠% فهذه النسبة تدل على عدم توافر المهارة لديهم .

٩. وقد تم حساب مدى توافر المهارات لدى الأطفال من خلال معادلة نسبة التوافر: (أشرف راشد على، ١٩٩٨، ٢٠٩)

وفيما يلي عرض لتلك النتائج :-

جدول (١)

المتوسط الحسابي، ومتوسط أعلى درجة لمستوى أداء المهارة ، والنسبة المئوية لتوافر المهارات ككل (حدود البحث) لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (مجموعة البحث)

المهارات	المتوسط		ومتوسط أعلى درجة لمستوى أداء المهارة		النسبة المئوية لتوافر المهارات	
	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية
المهارات ككل (حدود البحث)	٤٥,٤	٤٣,٢	٥١	٥١	%٨٩	%٨٤,٧

يتضح من الجدول السابق توافر المهارات اللغوية (حدود البحث) لدى أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، إلا أن نسبة توافرها لدى أطفال المجموعة الضابطة (٨٩%) وهى أعلى من نسبة توافرها لدى أطفال المجموعة التجريبية (٨٤,٧%)، وهذا يعني أن مدى اكتساب أطفال المجموعة الضابطة للمهارات اللغوية حدود البحث (مهارات الاستماع ، ومهارات التحدث) أعلى من مدى اكتساب أطفال المجموعة التجريبية لنفس المهارات .

جدول (٢)

المتوسط الحسابي ، ومتوسط أعلى درجة لمستوى أداء المهارة ، والنسبة المئوية لتوافر مهارة الاستماع كمهارة رئيسة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (مجموعة البحث)

المهارات	المتوسط		ومتوسط أعلى درجة لمستوى أداء المهارة		النسبة المئوية لتوافر المهارات	
	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية
مهارة الاستماع كمهارة رئيسة	٤٨	٤٥,٤	٥٤	٥٤	٨٨,٩ %	٨٤ %

يتضح من الجدول السابق توافر مهارة الاستماع كمهارة رئيسة لدى أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، إلا أن نسبة توافرها لدى أطفال المجموعة الضابطة أعلى من نسبة توافرها لدى أطفال المجموعة التجريبية ، حيث بلغت نسبة التوافر لدى أطفال المجموعة الضابطة ٨٨,٩ %، ولدى أطفال المجموعة التجريبية ٨٤ %، وهذا يعني أن مدى اكتساب أطفال المجموعة الضابطة لمهارة الاستماع كمهارة رئيسة أعلى من مدى اكتساب أطفال المجموعة التجريبية لنفس المهارة .

جدول (٣)

المتوسط الحسابي ، ومتوسط أعلى درجة لمستوى أداء المهارة ، والنسبة المئوية لتوافر مهارة التحدث كمهارة رئيسة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (مجموعة البحث)

المهارات	المتوسط		ومتوسط أعلى درجة لمستوى أداء المهارة		النسبة المئوية لتوافر المهارات	
	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية
مهارة التحدث كمهارة رئيسة	٤٢,٨	٤٠,٥	٤٨	٤٨	٨٩,١٧ %	٨٤,٣٧ %

يتضح من الجدول السابق توافر مهارة التحدث كمهارة رئيسة لدى أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية، إلا أن نسبة توافرها لدى أطفال المجموعة الضابطة أعلى من نسبة توافرها لدى أطفال المجموعة التجريبية ، حيث بلغت نسبة التوافر لدى أطفال المجموعة الضابطة ٨٩,١٧%، ولدى أطفال المجموعة التجريبية ٨٤,٣٧ %، وهذا يعني أن مدى اكتساب أطفال المجموعة الضابطة لمهارة التحدث كمهارة رئيسة أعلى من مدى اكتساب أطفال المجموعة التجريبية لنفس المهارة .

جدول (٤)

المتوسط الحسابي ، ومتوسط أعلى درجة لمستوى أداء المهارة ، والنسبة المئوية لتوافر المهارات الفرعية من مهارة الاستماع لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (مجموعة البحث)

م	المهارات	المتوسط		ومتوسط أعلى درجة لمستوى أداء المهارة		النسبة المئوية لتوافر المهارات	
		الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية
١	التمييز السمعي	١٣,٧٧	١٣,٠٠	١٥	١٥	% ٩١,٨	%٨٦,٦
٢	تمييز صوت محدد في الكلمة	٧,٢٩٢٥	٧,١٧٥	٩	٩	%٨٨	%٧٩,٧
٣	تمييز أصوات الحروف المتشابه	٤,٩٢٥	٤,٤٣٥	٦	٦	%٨٢	% ٧٣,٩
٤	تحديد مصادر الصوت	٢,٨٧٥	٢,٦٢٥	٣	٣	%٩٦	% ٨٧
٥	تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها الإيقاع نفسه	٤,٤٩٠	٤,١٢٠	٦	٦	% ٧٤,٨	%٦٨,٦
٦	استرجاع أحداث قصة	٥,٠٠	٤,٩٥	٦	٦	% ٨٣	% ٨٢
٧	تعرف الشيء من وصفه	٩,٠٢٥	٨,٥٧٥	٩	٩	%١٠٠	% ٩٥

يتضح من الجدول السابق توافر بعض المهارات وعدم توافر مهارات أخرى ، فالمهارات المتوافرة لدى أطفال المجموعة الضابطة هى (التمييز السمعي – تحديد مصادر الصوت – استرجاع أحداث قصة – تعرف الشئ من وصفه – تمييز صوت محدد في الكلمة – تمييز أصوات الحروف المتشابهة) ، والمهارات غير المتوافرة لدى أطفال المجموعة الضابطة هى (تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها الإيقاع نفسه) ، أما المهارات المتوافرة لدى أطفال المجموعة التجريبية فهى : (التمييز السمعي – تحديد مصادر الصوت – استرجاع أحداث قصة – تعرف الشيء من وصفه) ، والمهارات غير المتوافرة لدى

أطفال المجموعة التجريبية هى (تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها الإيقاع نفسه – تمييز أصوات الحروف المتشابهة – تمييز صوت محدد في الكلمة) .

ويتضح أيضاً أن مهارة (تعرف الشيء من وصفه) هى أكثر المهارات توافراً لدى الأطفال حيث بلغت نسبة توافرها ١٠٠% لدى أطفال المجموعة الضابطة ، و ٩٥% لدى أطفال المجموعة التجريبية ، أما مهارة (تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها الإيقاع نفسه) فهى أقل المهارات توافراً لدى الأطفال ، حيث بلغت نسبة توافرها لدى أطفال المجموعة الضابطة ٧٤,٨ % ، ولدى أطفال المجموعة التجريبية ٦٨,٦ % .

ويتضح كذلك أن نسبة توافر مهارات الاستماع لدى أطفال المجموعة الضابطة أعلى من نسبة توافرها لدى أطفال المجموعة التجريبية، وذلك بالنسبة لكل المهارات الفرعية من مهارة الاستماع، وهذا يعني أن مدى اكتساب أطفال المجموعة الضابطة للمهارات الفرعية من مهارة الاستماع أعلى من مدى اكتساب أطفال المجموعة التجريبية لنفس المهارات .

جدول (٥)

المتوسط الحسابي ، ومتوسط أعلى درجة لمستوى أداء المهارة ، والنسبة المئوية لتوافر المهارات الفرعية لمهارة التحدث لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (مجموعة البحث)

م	المهارات	المتوسط		ومتوسط أعلى درجة لمستوى أداء المهارة		النسبة المئوية لتوافر المهارات	
		الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية
١	التعبير عن الحاجات والمتطلبات الشخصية	٨,٣٧٥	٧,٩	٩	٩	% ٩٣	%٨٧,٧
٢	إخراج الحروف من مخارجها الأصلية	٥,٢٧٥	٤,٨	٦	٦	%٨٧,٩	%٨٠
٣	استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة تدل عليها	٥,٨٥	٥,٥٧٥	٦	٦	%٩٧,٥	%٩٢,٩
٤	التعبير في جمل تامة	٥,٤٥	٥,٠٧٥	٦	٦	%٩٠,٨	%٨٤,٥٨
٥	التعبير عن حكاية مصورة	١,٩	١,٥٢٥	٣	٣	%٦٣,٣	%٥٠,٨
٦	ترتيب الأفكار	٥,٤٧٥	٤,٨٥	٦	٦	%٩١,٢٥	%٨٠,٨٣
٧	معرفة كلمة عن طريق التضاد	٢,٧٧٥	٢,٤٧٥	٣	٣	%٩٢,٥	%٨٢,٥
٨	حسن اختيار الألفاظ	٧,٥٢٥	٧,١٢٥	٩	٩	%٨٣,٦	%٧٩

يتضح من الجدول السابق توافر بعض مهارات التحدث وعدم توافر مهارات أخرى ، فالمهارات المتوافرة لدى أطفال المجموعة الضابطة هى : (التعبير عن الحاجات والمتطلبات الشخصية – إخراج الحروف من مخارجها الأصلية – استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة تدل عليها – التعبير في جمل تامة – ترتيب الأفكار – معرفة كلمة عن طريق التضاد–حسن اختيار الألفاظ) ، والمهارات غير المتوافرة لدى أطفال المجموعة الضابطة هى: (التعبير عن حكاية مصورة)، أما المهارات المتوافرة لدى أطفال المجموعة التجريبية فهى : (التعبير عن الحاجات والمتطلبات الشخصية– إخراج الحروف من مخارجها الأصلية– استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة تدل عليها – التعبير في جمل تامة – ترتيب الأفكار– معرفة كلمة عن طريق التضاد)، والمهارات ير المتوافرة لدى أطفال المجموعة التجريبية هى : (التعبير عن حكاية مصورة – حسن اختيار الألفاظ) .

ويتضح أيضاً أن مهارة (استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة تدل عليها) هى أكثر المهارات توافراً لدى الأطفال حيث بلغت نسبة توافرها ٩٧,٥% لدى أطفال المجموعة الضابطة ، و٩٢,٩% لدى أطفال المجموعة التجريبية، أما مهارة (التعبير عن حكاية مصورة) فهى أقل المهارات توافراً لدى الأطفال ، حديث بلغت نسبة توافرها لدى أطفال المجموعة الضابطة ٦٣,٣% ، ولدى أطفال المجموعة التجريبية ٥٠,٨% .

ويتضح كذلك أن نسبة توافر مهارات التحدث لدى أطفال المجموعة الضابطة أعلى من نسبة توافرها لدى أطفال المجموعة التجريبية ، وذلك بالنسبة لكل المهارات الفرعية من مهارة التحدث ، وهذا يعني أن مدى اكتساب أطفال المجموعة الضابطة للمهارات الفرعية من مهارة التحدث أعلى من مدى اكتساب أطفال المجموعة التجريبية لنفس المهارات .

تعليق على ما سبق :

بعد تحليل جداول (١)، (٢)، (٣)، (٤)، (٥) وتفسيرها، أمكن استخلاص ما يلي :

- توافر بعض المهارات، وعدم توافر مهارات أخرى؛ وقد يرجع ذلك إلى أن المهارات المتوافرة محببة إلى الطفل وتلبي حاجة لديه، أو لكونه قد تعوَّد عليها لكثرة أدائه لها

سواء فى البيت أو فى المدرسة أو لسماعه إياها كثيراً من المعلمة أو من الوالدين أو الأخوة، أما المهارات غير المتوافرة فقد تكون صعبة على الطفل وأعلى من قدراته واستعداده، أو أن الطفل لم يمارس هذه المهارة أو يتعود عليها بالقدر الكافي لترسخ لديه وتمثل له عادة لغوية .

- نسبة توافر المهارات لدى أطفال المجموعة الضابطة أعلى من نسبة توافرها لدى أطفال المجموعة التجريبية، وسيأتي تفسير سبب ذلك عند الإجابة عن السؤال الثالث .

- يتضح من جدولي (٢ ، ٣) أن نسبة توافر مهارة التحدث كمهارة رئيسة أعلى من نسبة توافر مهارة الاستماع كمهارة رئيسة؛ وقد يرجع ذلك إلى أن مهارة التحدث من المهارات التى يستطيع الطفل ممارستها وأداؤها فى كل مواقف الحياة داخل المدرسة وخارجها ، وإن لم يكن يتم ذلك بالقدر الكافي أو المقصود، إلا أن مهارة الاستماع تُعد مهارة مهملة أكثر من غيرها من المهارات اللغوية لأنها تحتاج معامل لغة وأجهزة صوتيات؛ ولذلك فلا يتم ممارستها بشكل مقصود بحيث تكون عادة لغوية لدى الطفل، وكما قيل مهارة الاستماع تعتبر المهارة الضحية بين المهارات اللغوية .

- معظم المهارات متوافرة لدى كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية، ولكن بنسب مختلفة، حيث كان متوسط اكتساب المهارات لدى أطفال المجموعة الضابطة أعلى من متوسط اكتسابها لدى أطفال المجموعة التجريبية؛ وقد يرجع ذلك إلى أن الأطفال فى المجموعتين التجريبية والضابطة يتعرضون للمهارات اللغوية الخاصة باللغة العربية، إلا أن زمن تعرض طفل المجموعة الضابطة التى تتعلم باللغة العربية فقط أكبر منه لدى طفل المجموعة التجريبية، وكذلك عدم دخول ومشاركة عوامل ومهارات لغة أخرى مع مهارات اللغة العربية فى نفس الوقت لدى طفل المجموعة الضابطة .

ثالثاً : الإجابة عن السؤال الثالث :

للإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لبعض المهارات اللغوية؟، وما يرتبط به من فروض ، اتبع الباحثون الإجراءات التالية:

١. اختيار مجموعة البحث من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة أسيوط (من مدرسة بدر التجريبية للغات، ومدرسة الجامعة الموحدة) مع مراعاة ضبط العوامل والمتغيرات التي قد تؤثر على نتائج البحث كالنوع، والذكاء، والمستوى الاجتماعي (الاقتصادي والثقافي) للأسرة ، والعمر الزمني .

٢. بعد الانتهاء من تدريس أنشطة المهارات اللغوية (مهارات اللغة العربية) المحددة من كتاب الوزارة (للمجموعتين الضابطة والتجريبية) ، وأنشطة اللغة الثانية للمجموعة التجريبية، تم تطبيق اختباري المواقف اللغوية (اختبار مواقف أداءات الاستماع ، واختبار مواقف أداءات التحدث)، وبطاقتي الملاحظة (بطاقة ملاحظة أداءات الاستماع ، وبطاقة ملاحظة أداءات التحدث) ، على كل من مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).

٣. تم تصحيح الإجابات، وتحليل البيانات والنتائج ، وإجراء المعالجات الإحصائية عليها ، وقياس الفروق باستخدام المعادلات الإحصائية المناسبة (اختبار"ت" T.TEST)، وحساب حجم الأثر عن طريق "مربع ايتا" ؛ للكشف عن أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لمهارات الاستماع، ومهارات التحدث .

٤. تم حساب (قيمة "ت") من معادلة (اختبار"ت" T.TEST) .

ولما كان عدد أفراد المجموعتين متساوياً حيث ن١ = ن٢ = ن

فيمكن استخدام الصورة المختصرة لاختبار "ت" :

٥. وتم حساب حجم الأثر للثنائية اللغوية على اكتساب مهارات اللغة العربية في مرحلة ما قبل المدرسة؛ وذلك بهدف الكشف عن أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لبعض مهارات التحدث والاستماع في اختباري المواقف اللغوية .

ويمكن التوصل إلى حجم الأثر بخطوتين :

أ. الحصول على مربع ايتا (η^2) . (فؤاد أبوحطب ، وآمال صادق، ١٩٩٦، ٤٤٠)

وتدل قيمة "مربع ايتا" على النسبة من التباين الكلى للمتغير التابع في العينات موضع البحث التي ترجع إلى أثر المتغير المستقل ، وينتمي مربع ايتا إلى الإحصاء الوصفي (أى إحصاء العينات) .

ب. تحويل قيمة مربع ايتا (η^2) إلى قيمة (d) التى تعبر عن حجم الأثر، وذلك باستخدام معادلة حجم الأثر من خلال مربع ايتا:

ويتحدد مستوى دلالة حجم الأثر كما يلي : (حمدي محمد محمد البيطار ، ٢٠٠١ ، ١٦٩)

أقل من ٠,٥ الأثر ضعيف .

من ٠,٥- ٠,٧ الأثر متوسط .

من ٠,٨ فأكثر الأثر مرتفع .

هذا ويمكن الإجابة عن السؤال السابق بالإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية وما يرتبط بها من فروض :

١. ما أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لبعض المهارات اللغوية (المهارات حدود البحث ككل) ؟

ويرتبط بهذا السؤال الفرض الأول ونصه : توجد فروق دالة إحصائياً في اكتساب المهارات اللغوية (حدود البحث) الخاصة باللغة العربية بين أطفال المدارس التجريبية التي تدرس باللغة الإنجليزية، وأطفال المدارس الحكومية العادية التي تدرس باللغة العربية لصالح أطفال المدارس العادية.

وللإجابة عن هذا السؤال، والتحقق من صحة الفرض المرتبط به قام الباحثون بحساب قيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختباري المهارات اللغوية (حدود البحث)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (٦)

قيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختباري مواقف المهارات اللغوية (حدود البحث)

المهارات ككل	الضابطة		التجريبية		ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع						
الاستماع والتحدث	٤٥.٤	٣.٥	٤٣.٢	٤.٢	٣.٥٨	٢.٦٤	٧٩	٠.٠١	٠.٨١	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (٤٥,٤) أعلى من متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (٤٣,٢)، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٥٨) ، وبالبحث عن قيمة (ت) الجدولية وُجد أنها تساوى (٢,٦٤) عند درجة حرية ٧٩، وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى ٠,٠١ لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

وقد يرجع السبب فيما سبق إلى أن الثنائية اللغوية تؤثر سلبياً على اكتساب المهارات اللغوية (حدود البحث) للغة الأم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من مجموعة البحث ، وهذا يشير إلى تحقق الفرض الأول حيث كان الفرق في متوسط اكتساب المهارات اللغوية دالاً إحصائياً لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

يتضح أيضاً تفوق أطفال المجموعة الضابطة التي درست باللغة العربية في اكتساب المهارات اللغوية على أطفال المجموعة التجريبية التي درست بالإنجليزية ؛ حيث كان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة مرتفعاً عن متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية، مما يدل على أن العلاقة موجبة ما بين الثنائية اللغوية والضعف في اكتساب المهارات اللغوية وأن العلاقة سالبة ما بين الدراسة باللغة العربية والضعف في اكتساب المهارات اللغوية الخاصة باللغة العربية.

وبحساب حجم الأثر وُجد أنه يساوى ٠,٨١ مما يدل على أن الأثر مرتفع ، وهذا يؤكد النتيجة السابقة ويؤكد أن للثنائية اللغوية تأثيراً سلبياً على اكتساب المهارات اللغوية (حدود البحث) والخاصة باللغة العربية ، وذلك على الرغم من الاهتمام الذي يحظى به

أطفال المجموعة التجريبية سواء من جانب المدرسة أو من جانب أولياء الأمور عن أطفال المجموعة الضابطة ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من محمد علي الخولي (١٩٩٠) ، ومحمد دهيم الظفيري (١٩٩٩) ، كما تتفق مع نتائج دراسة محمد دهيم الظفيري (١٩٩٨) والتى أظهرت أن الطلبة الذين لم يدرسوا اللغة الإنجليزية بجانب اللغة العربية تفوقوا فى تحصيلهم فى مقرر اللغة العربية وكان الفرق بين تحصيل المجموعتين ذا دلالة إحصائية، حيث كان المعدل التحصيلي للمجموعة الأولى (التى لم تدرس اللغة الإنجليزية) ٧٤% والثانية (التى درست اللغة الإنجليزية) ٥٣% ، وقد شمل الهبوط فى التحصيل جميع المهارات اللغوية، كما توصل إلى وجود ظاهرة التداخل من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية على جميع الجوانب اللغوية، وقد أرجع ذلك إلى أن الطفل الثنائي يتحمل عبئاً أكبر من الطفل الأحادي، وإلى حاجة الطفل الثنائي إلى التمييز بين نظامين لغويين وهذا يحتاج إلى مهارات ذهنية أكبر (محمد دهيم الظفيري ، ١٩٩٨)، ووتفق أيضاً مع نتائج دراسة بارى Barry McLaughlin (١٩٧٨) والتى توصلت إلى أن الطفل ثنائي اللغة يكون أقل تعرضاً لكل لغة عن الطفل أحادي اللغة، ولهذا السبب يكون أداء الطفل ثنائي اللغة فى المهارات اللغوية واكتسابها أقل فى كل لغة منفصلة عن أداء واكتساب الطفل أحادي اللغة لنفس المهارات اللغوية .

٢. ما أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لمهارات الاستماع؟

ويرتبط بهذا السؤال الفرض الثاني ونصه: توجد فروق دالة إحصائياً في اكتساب مهارات الاستماع الخاصة باللغة العربية بين أطفال المدارس التجريبية التي تدرس باللغة الإنجليزية، وأطفال المدارس العادية التي تدرس باللغة العربية لصالح أطفال المدارس العادية.

وللإجابة عن هذا السؤال، والتحقق من صحة الفرض المرتبط به قام الباحثون بحساب قيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مواقف أداءات الاستماع ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (٧)

قيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مواقف مهارة الاستماع كمهارة رئيسة

المهارات	الضابطة		التجريبية		ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع						
الاستماع	٤٨	٣.٧	٤٥.٤	٥.٢	٣.٦٢	٢.٦٤	٧٩	٠.٠١	٠.٨٢	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة (٤٨) أعلى من متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية (٤٥,٨) ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٣,٦٢) ، وبالبحث عن قيمة (ت) الجدولية وُجد أنها تساوى (٢,٦٤) عند درجة حرية ٧٩، وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى ٠,٠١ لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

وقد يرجع السبب فيما سبق إلى أن الثنائية اللغوية تؤثر سلبياً على اكتساب مهارة الاستماع الخاصة بلغة الأم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (مجموعة البحث)، وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثاني، حيث كان الفرق في متوسط اكتساب مهارة الاستماع دالاً إحصائياً لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

يتضح أيضاً تفوق أطفال المجموعة الضابطة التي درست باللغة العربية في اكتساب مهارة الاستماع على أطفال المجموعة التجريبية التي درست بالإنجليزية؛ حيث كان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة مرتفعاً عن متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية؛ مما يدل على أن العلاقة موجبة ما بين الثنائية اللغوية والضعف في اكتساب مهارات الاستماع، وأن العلاقة سالبة ما بين الدراسة باللغة العربية والضعف في اكتساب مهارة الاستماع .

وبحساب حجم الأثر وُجد أنه يساوى ٠,٨٢، مما يدل على أن الأثر مرتفع، وهذا يؤكد النتيجة السابقة ، ويؤكد أن للثنائية اللغوية تأثيراً سلبياً على اكتساب مهارة الاستماع

وقد تم حساب قيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية، وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية لكل مهارة فرعية من مهارات الاستماع للتوصل إلى مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين ومستوى دلالة حجم الأثر، ويمكن توضيح ذلك بالجدول التالي:

جدول (٨)

قيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية لكل مهارة فرعية من مهارات اختبار مواقف الاستماع

المهارات	الضابطة		التجريبية		ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
	م	ع	م	ع						
التمييز السمعي	١٣.٧٧	١.٣٠٣	١٣.٠٠	١.٦٧	٢.٦٤	٣.٧٠	٧٩	٠.٠١	٠.٨٣	مرتفع
تمييز صوت محدد في الكلمة	٧.٩٢٥	١.٤٠٣	٧.١٧٥	١.٩٤٨	٢.٦٤	٣.١٥		٠.٠١	٠.٧١	متوسط
تمييز أصوات الحروف المتشابهة	٤.٩٢٥	١.١٠٤	٤.٤٣٥	١.١٣	٢.٦٤	٢.٧٦		٠.٠١	٠.٦٢	متوسط
تحديد مصادر الصوت	٢.٨٧٥	٠.٣٣٠٧	٢.٦٢٥	٠.٤٤٦٥	٢.٦٤	٤.٠٠		٠.٠١	٠.٩	مرتفع
تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها الإيقاع نفسه	٤.٤٩٠	١.١٠٤٤	٤.١٢٠	١.١٤١	٢.٦٤	٢.٦٦		٠.٠١	٠.٦	متوسط
استرجاع أحداث قصة	٥.٠٠	١.٠٠	٤.٩٥	٠.٩٧٣٤	٢.٦٤	١.٥٩		غير دالة	٠.٤	ضعيف
تعرف الشيء من وصفه	٩.٠٢٥	٠.٧٨٦٢	٨.٥٧٥	٠.٨٠٢٧	٢.٦٤	٤.٣٥		٠.٠١	٠.٩٨	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في كل المهارات الفرعية لمهارة الاستماع كان أعلى من متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية.

- حيث كان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (التمييز السمعي) ١٣,٧٧، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ١٣,٠٠، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٣,٧٠ ، و(ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩ ، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (تمييز صوت محدد في الكلمة) ٧,٩٢٥ ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٧,١٧٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٣,١٥ ، و(ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (تمييز أصوات الحروف المتشابهة) ٤,٩٢٥ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٤,٤٣٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٢,٧٦ و(ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩ ، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (تحديد مصادر الصوت) ٢,٨٧٥ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٢,٦٢٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٤,٠٠ ، و(ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها الإيقاع نفسه) ٤,٤٩٠ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٤,١٢٠ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٢,٦٦ ، و(ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩ ، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (استرجاع أحداث قصة) ٥,٠٠ ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٤,٩٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ١,٥٩ ، وهى غير دالة إحصائيا عند أى مستوى لدرجة حرية ٧٩ .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (تعرف الشيء من وصفه) ٩,٠٢٥ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٨,٥٧٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٤,٣٥ ، و(ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩ ، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

مما سبق يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في المهارات الفرعية لمهارة الاستماع ، وذلك لصالح أطفال المجموعة الضابطة ، ماعدا مهارة (استرجاع أحداث قصة) فلا يوجد فرق دالاً إحصائياً ما بين متوسط درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ وقد يرجع ذلك إلى أن ذاكرة الأطفال في هذه السن لم تنضج بعد بالقدر الكافي الذي يسمح لهم بتذكر أحداث قصة استمعوا لها بنفس التسلسل ، ويستوي في ذلك أطفال المجموعتين (الضابطة والتجريبية) ؛ ولذلك لم يظهر أثر للثنائية اللغوية في هذه المهارة لأن المهارة لم تنضج بعدُ لدى هؤلاء الأطفال .

وبحساب حجم الأثر لكل مهارة فرعية من مهارات الاستماع وُجد ما يلي :

جدول (٩)

حجم الأثر ومستوى دلالته لكل مهارة فرعية من مهارات الاستماع

م	المهارة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
١	التمييز السمعي	٠,٨٣	مرتفع
٢	تمييز صوت محدد في الكلمة	٠,٧١	متوسط
٣	تمييز أصوات الحروف المتشابهة	٠,٦٢	متوسط
٤	تحديد مصادر الصوت	٠,٩	مرتفع
٥	تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها الإيقاع نفسه	٠,٦	متوسط
٦	استرجاع أحداث قصة	٠,٤	ضعيف
٧	تعرف الشيء من وصفه	٠,٩٨	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن هناك أثراً سلبياً للثنائية اللغوية على كل المهارات الفرعية لمهارة الاستماع ما عدا مهارة(استرجاع أحداث قصة)فالأثر عليها ضعيف ،

وهذا يؤكد نتائج اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات الأطفال في هذه المهارات .

يتضح كذلك اختلاف مستوى الأثر للثنائية اللغوية على المهارات الفرعية لمهارة الاستماع الخاصة بلغة الأم، فالأثر مرتفع على مهارات (التمييز السمعي - تحديد مصادر الصوت - تعرف الشيء من وصفه)، ومتوسط على مهارات : (تمييز صوت محدد في الكلمة - تمييز أصوات الحروف المتشابهة- تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها الإيقاع نفسه).

٣. ما أثر الثنائية اللغوية على اكتساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة لمهارات التحدث ؟

ويرتبط بهذا السؤال الفرض الثالث ، ونصه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب مهارات التحدث الخاصة باللغة العربية بين أطفال المدارس التجريبية التي تدرس باللغة الإنجليزية، وأطفال المدارس العادية التي تدرس باللغة العربية لصالح أطفال المدارس العادية (المجموعة الضابطة) .

وللإجابة عن هذا السؤال، والتحقق من صحة الفرض المرتبط به قام الباحثون بحساب قيمة "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية، وحجم الأثر، ومستوى دلالته لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مواقف أداءات التحدث، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول (١٠)
قيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مواقف مهارة التحدث كمهارة رئيسة

المهارات	الضابطة		التجريبية		ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
	م	ع	م	ع						
التحدث كمهارة رئيسة	٤٢.٨	٣.٣	٤٠.٥	٣.٢	٤.٤٥	٢.٦٤	٧٩	٠.٠١	١.٠٠	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة ٤٢,٨ أعلى من متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٤٠,٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٤,٤٥ ، وبالبحث عن قيمة (ت) الجدولية وُجد أنها تساوي ٢,٦٤ عند درجة حرية ٧٩ ، وهى دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، لصالح أطفال المجموعة الضابطة، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية عند مستوى ٠,٠١ لصالح أطفال المجموعة الضابطة.

وقد يرجع السبب فيما سبق إلى أن الثنائية اللغوية تؤثر سلبياً على اكتساب وتعلم مهارة التحدث الخاصة بلغة الأم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة من مجموعة البحث، وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثالث، حيث كان الفرق في متوسط اكتساب وتعلم مهارة التحدث لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

يتضح كذلك تفوق أطفال المجموعة الضابطة التي درست باللغة العربية في اكتساب مهارة التحدث على أطفال المجموعة التجريبية التي درست باللغة الإنجليزية؛ حيث كان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة مرتفعاً عن متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية، مما يدل على أن العلاقة موجبة ما بين الثنائية اللغوية والضعف في اكتساب مهارة التحدث، وأن العلاقة سالبة ما بين الدراسة باللغة العربية والضعف في اكتساب مهارة التحدث .

وبالمقارنة ما بين جدولي (١) ، (٤) يتضح أن تأثير الثنائية اللغوية السلبي على اكتساب وتعلم مهارة التحدث أكبر من تأثيرها السلبي على اكتساب مهارة الاستماع، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة لمهارة التحدث ٤,٤٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الاستماع ٣,٦٢ ، وقد بدا ذلك واضحاً من خلال تحدث الباحثين مع الأطفال ، وكذلك من خلال أداء الأطفال لمهارات التحدث حيث كان الأطفال يخلطون في النطق بين أصوات الحروف العربية ، وأصوات الحروف الإنجليزية ، فعندما عُرضت عليهم صور لبعض الأشياء كانوا ينطقون أسماءها باللغة الأجنبية ، فيقولون مثلاً على صورة التفاحة

Apple ، وعلى صورة السيارة Car ، والأتوبيس Bus ، وعلى المعلمة Miss ، والكرة Ball .

وبحساب حجم الأثر وُجد أنه يساوى (١,٠٠) مما يدل على أن الأثر مرتفع، وهذا يؤكد النتيجة السابقة ، ويؤكد أن للثنائية اللغوية تأثيراً سلبياً على اكتساب وتعلم مهارة التحدث .

وبالمقارنة ما بين جدولي (٧) ، (١٠) يتضح أن أثر الثنائية اللغوية السلبي على اكتساب مهارة التحدث أعلى من أثرها على اكتساب مهارة الاستماع، حيث كان أثر الثنائية اللغوية على اكتساب مهارة التحدث مساوياً (١,٠٠) وهو تأثير مرتفع، وأثرها على اكتساب مهارة الاستماع (٠,٨٢) وهو تأثير مرتفع أيضاً ، ولكنه أقل من تأثيرها على مهارة التحدث .

وقد تم حساب قيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية، وحجم الأثر ومستوى دلالته لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية لكل مهارة فرعية من مهارات التحدث للتوصل إلى مستوى دلالة الفروق بين المجموعتين ومستوى دلالة حجم الأثر، ويمكن توضيح ذلك بالجدول التالي :

جدول (١١)

قيمة "ت" ومستوى الدلالة الإحصائية، وحجم الأثر، ومستوى دلالته لدرجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية لكل مهارة فرعية من مهارات اختبار مواقف التحدث

المهارات	الضابطة		التجريبية		ت الجدولية	ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم الأثر	مستوى حجم الأثر
	م	ع	م	ع						
التعبير من الحاجات والمتطلبات الشخصية	٨.٣٧٥	٠.٩٤٠٤	٧.٩	١.٢٤١	٢.٦٤	٢.٧١	٧٩	٠.٠١	٠.٦	متوسط
إخراج الحروف من مخارجها الأصلية	٥.٢٧٥	١.٠١٨	٤.٨	١.٠٨٣٥	٢.٦٤	٢.٨٤		٠.٠١	٠.٦	متوسط
استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة تدل عليها	٥.٨٥	٠.٤٢١٣	٥.٥٧٥	٠.٥٦٥	٢.٦٤	٣.٤٧		٠.٠١	٠.٨	مرتفع
التعبير في جمل تامة	٥.٤٥	٠.٦٧٠٨	٥.٠٧٥	٠.٧٩٦٥	٢.٦٤	٣.٢٠		٠.٠١	٠.٨	مرتفع
التعبير عن حكاية مصورة	١.٩	٠.٦٢٤٥	١.٥٢٥	٠.٥٥٦٢	٢.٦٤	٣.٩٩		٠.٠١	٠.٩	مرتفع
ترتيب الأفكار	٥.٤٧٥	١.٠٧٦٧	٤.٨٥	٠.٩٢٠٦	٢.٦٤	٣.٩٢		٠.٠١	٠.٨٨	مرتفع
معرفة كلمة من طريق الضد	٢.٧٧٥	٠.٤٤٦٥	٢.٤٧٥	٠.٤٩٩٢	٢.٦٤	٣.٩٨		٠.٠١	٠.٩٠	مرتفع
حسن اختيار الألفاظ	٧.٥٢٥	١.٤٤	٧.١٢٥	٠.٠٣٧٨	٢.٦٤	٢.٧٨		٠.٠١	٠.٦	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في كل المهارات الفرعية لمهارة التحدث كان أعلى من متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية.

- حيث كان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (التعبير عن الحاجات والمتطلبات الشخصية) ٨,٣٧٥ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٧,٩ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٢,٧١ ، وقيمة (ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩ ، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (إخراج الحروف من مخارجها الأصلية) ٥,٢٧٥ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٤,٨ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٢,٨٤ ، وقيمة (ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩ ، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة تدل عليها) ٥,٨٥ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٥,٥٧٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٣,٤٧ ، وقيمة (ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩ ، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (التعبير في جمل تامة) ٥,٤٥ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٥,٠٧٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٣,٢٠ ، وقيمة (ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (التعبير عن حكاية مصورة) ١,٩ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ١,٥٢٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٣,٩٩ ، وقيمة (ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩ ، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (ترتيب الأفكار) ٥,٤٧٥ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٤,٨٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٣,٩٢ ، وقيمة (ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩ ، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (معرفة كلمة عن طريق التضاد) ٢,٧٧٥ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٢,٤٧٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٣,٩٨ ، وقيمة (ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩ ، لصالح أطفال المجموعة الضابطة .

- وكان متوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مهارة (حسن اختيار الألفاظ) ٧,٥٢٥ ، ومتوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ٧,١٢٥ ، وكانت قيمة (ت) المحسوبة ٢,٧٨ ، وقيمة (ت) الجدولية ٢,٦٤ ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠١ لدرجة حرية ٧٩ ، لصالح المجموعة الضابطة .

مما سبق يتضح أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية في المهارات الفرعية لمهارة التحدث، وذلك لصالح أطفال المجموعة الضابطة؛ مما يدل على أن للثنائية اللغوية تأثيراً سلبياً على اكتساب المهارات الفرعية لمهارة التحدث ، وأن الثنائية اللغوية تعوق اكتساب ونمو هذه المهارات الخاصة بلغة الأم ، وهذا التأثير السلبي على كل المهارات الفرعية الخاصة بمهارة التحدث .

وبالمقارنة ما بين جدولي (٨) ، (١١) يتضح أن تأثير الثنائية اللغوية السلبي على اكتساب المهارات الفرعية لمهارة التحدث أعلى من تأثيرها السلبي على اكتساب المهارات الفرعية لمهارة الاستماع ، وهذا يؤكد ما توصلت إليه دراسة كل من أماني حامد (٢٠٠٣) ، ودراسة سيسيليا كامبوفيرد campovrde Cecilia (١٩٨٣) ، ودراسة أنيك أوير annick de houwer (١٩٩٩) من أن الثنائية اللغوية تُعد من التحديات التي تواجه التحدث ومهاراته فى المدارس المصرية، وأن التحدث مع الطفل بأكثر من لغة فى نفس الوقت يؤدى إلى ارتباكه وعدم قدرته على استخدام اللغة .

وبحساب حجم الأثر لكل مهارة فرعية من مهارات التحدث وُجد ما يلي:

جدول (١٢)
حجم الأثر ومستوى دلالته لكل مهارة فرعية من مهارات التحدث

م	المهارة	حجم الأثر	مستوى دلالة حجم الأثر
١	التعبير عن الحاجات والمتطلبات الشخصية	٠,٦	متوسط
٢	إخراج الحروف من مخارجها الأصلية	٠,٦	متوسط
٣	استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة تدل عليها	٠,٨	مرتفع
٤	التعبير في جمل تامة	٠,٨	مرتفع
٥	التعبير عن حكاية مصورة	٠,٩	مرتفع
٦	ترتيب الأفكار	٠,٨٨	مرتفع
٧	معرفة كلمة عن طريق التضاد	٠,٩	مرتفع
٨	حسن اختيار الألفاظ	٠,٦	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن هناك تأثيراً سلبياً للثنائية اللغوية على كل المهارات الفرعية لمهارة التحدث ، وهذا ما تؤكده نتائج اختبار "ت" T.TEST لحساب دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات للأطفال في هذه المهارات .

ويتضح كذلك اختلاف مستوى أثر الثنائية اللغوية على المهارات الفرعية لمهارة التحدث الخاصة بلغة الأم ، فالأثر مرتفع على مهارات : (استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة تدل عليها - التعبير في جمل تامة -التعبير عن حكاية مصورة - ترتيب الأفكار- معرفة كلمة عن طريق التضاد) ، والأثر متوسط على مهارات : (التعبير عن الحاجات والمتطلبات الشخصية - إخراج الحروف من مخارجها الأصلية - حسن اختيار الألفاظ) .

وبالمقارنة ما بين جدولي (٩) ، (١٢) يتضح أن أثر الثنائية اللغوية السلبي على المهارات الفرعية للتحدث أكبر من أثرها السلبي على المهارات الفرعية للاستماع ، وهذا يعني أن هناك تأثيراً سلبياً للثنائية اللغوية على مهارات الاستماع ، ومهارات التحدث الخاصة باللغة العربية ؛ وقد يرجع ذلك إلى الاهتمام الذي تحظى به اللغة الثانية من المدرسة وأولياء الأمور على حد سواء ؛ مما يؤدي إلى اكتساب الأطفال لهذه المهارات في اللغة الثانية ، ويكون ذلك على حساب اكتساب نفس المهارات في لغة الأم ، فيحدث لديهم تداخل وضعف في اكتساب مهارات لغة الأم ، مما يعطل النمو اللغوي لهذه المهارات ، وبالتالي النمو اللغوي للغة الأم .

مما سبق، ومن خلال الإجابة عن الأسئلة الثلاثة المتفرعة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والتحقق من صحة الفروض المرتبطة بها أمكن التوصل إلى الإجابة عن السؤال الثالث كما يلي :

١. للثنائية اللغوية تأثير سلبي على اكتساب المهارات اللغوية (حدود البحث) .

٢. للثنائية اللغوية تأثير سلبي على اكتساب مهارة الاستماع كمهارة رئيسة .

٣. للثنائية اللغوية تأثير سلبي على اكتساب مهارة التحدث كمهارة رئيسة .

٤. للثنائية اللغوية تأثير سلبي على اكتساب المهارات الفرعية لمهارة الاستماع .

٥. للثنائية اللغوية تأثير سلبي على اكتساب المهارات الفرعية لمهارة التحدث .

٦. تختلف درجة تأثير الثنائية اللغوية على كل من مهارة الاستماع، ومهارة التحدث، فحجم الأثر على مهارة التحدث أكبر منه على مهارة الاستماع ، مما يوحي بضرورة الاهتمام بهذه المهارات، وتقديم الأنشطة التي تثريها وتؤدى إلى تنميتها لدى الأطفال مع مراعاة تجنب تدريس لغتين مختلفتين في نفس الوقت حتى لا يحدث تداخل بين مهارات كل منهما فتعطل إحداهما نمو مهارات الأخرى، وغالبا ما يتعطل نمو مهارات لغة الأم؛ لأنها لم ترسخ بعد في عقول الأطفال؛ فيهملونها نتيجة انبهارهم باللغة الثانية ومهاراتها خاصة وأن المحيطين بهم يشجعونهم على ذلك ويغرسون في نفوسهم أن هذه اللغة الجديدة تمثل المستقبل بالنسبة لهم، ولا يكون ذلك إلا على حساب لغة الأم ، ومهاراتها التي لم يتمكن الطفل بعدُ من أبسطها، وهى المهارات التي تهيئه لاكتسابها وتعلمها في المراحل التالية من حياته.

وقد لاحظ الباحثون ذلك من خلال ترددهم على المدرسة التجريبية ومن خلال تطبيق تجربة البحث فكانت حصة (نشاط) اللغة الإنجليزية تُعد شيئاً مقدساً لا بدَّ لكل الأطفال أن يكونوا متواجدين، ولا يحدثون صوتاً، مع غلق باب الفصل (حجرة النشاط) .

أما في نشاط اللغة العربية فيسمح للأطفال بالخروج والدخول إلى حجرة النشاط ، ولا يوجد أى اهتمام بها، لدرجة أنه في حصة اللغة الإنجليزية كانت المعلمة ترفض خروج أى طفل لتطبيق تجربة البحث، أما في نشاط اللغة العربية فكل شيء مسموح، حتى أصبح

الأمر يدعو إلى الخوف فالآباء يفرحون حينما يروا أبناءهم وأحفادهم وهم في سن صغيرة وفى أولى سنوات دراستهم ينطقون حروف وكلمات أجنبية في حين أنهم لا يستطيعون نطق هذه الحروف والكلمات باللغة العربية ، ومكمن الخطورة هنا على اللغة العربية باعتبارها لغة قومية ورباط الدين والدنيا لكل عربي، وعلى الرغم من ذلك فلا يستطيع ولا يملك أحد التقليل أو التهوين من أهمية اللغة الأجنبية وعلى رأسها الإنجليزية وضرورة تعلمها وتعليمها ولكن بشرط ألاَّ يكون ذلك على حساب اللغة العربية وأن يكون تعليمها في الوقت المناسب وهو بعد أن يكتسب الطفل ويتعلم أساسيات لغته الأم، ومما يؤكد ذلك هذه التجربة الرائدة التي قام بها أستاذ فلسطيني في طرائق تدريس اللغة الإنجليزية والذي اتفق مع زوجته على ألا يتعاملا مع ابنهما منذ بداية تعلمه النطق إلا بلغة عربية فصيحة ، فإذا بالابن يسير في تعلمه بالمدرسة كما تسير السكين في قطعة الزبد ما دام قد تمكن من لغة الكتب والتعليم (لغة الأم) ، وإذا به يتعلم اللغة الإنجليزية بعد ذلك أسرع وأفضل من زملائه عندما يحين وقت تعلمها ، وهذا ما يجب أن تتبعه كل أسرة عربية بألاَّ تعلم أطفالها غير اللغة العربية في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ، وهذا ما يؤكده البحث الحالي وما توصل إليه من ضرورة تأخير تعليم اللغات الأجنبية (الثنائية اللغوية) إلى ما بعد سن العاشرة ؛ لتفادي الآثار السلبية للغة الثانية على لغة الأم ، والبحث الحالي يتفق فى دعوته إلى ضرورة تأخير تعليم اللغات الأجنبية إلى مرحلة متأخرة بعد أن يكون الطفل قد اكتسب وتعلم مهارات لغته الأم وحتى يمكن تفادى الآثار السلبية الناتجة عن ظاهرة تداخل اللغتين فى حالة الثنائية اللغوية مع نتائج العديد من الدراسات منها : دراسة جيم كومينز Jim Cummins ، ودراسة ليزا Lis m. Lpez (٢٠٠٤) ، ودراسة مارتن Martin Deirdre (١٩٩٩) ، ودراسة ريفيرا كلوديا Rivera Klaudia (١٩٩٠).

** حساب معامل الارتباط بين اختبار مواقف الاستماع ، واختبار مواقف التحدث لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (مجموعة البحث) :

تم حساب معامل الارتباط بين اختبار مواقف الاستماع، واختبار مواقف التحدث لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (مجموعة البحث)؛ وذلك للتحقق من صحة الفرض الرابع ونصه: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الأطفال فى اختبار الاستماع، ودرجاتهم فى اختبار التحدث ، وذلك كما يلي :

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون :

ويوضح الجدول التالي حساب معامل الارتباط بين اختبار الاستماع ، واختبار التحدث لبيان مدى الارتباط بين الاختبارين ، وهل توجد علاقة ارتباطية بينهما أم لا ؟ ، وإذا كان هناك علاقة بين الاختبارين هل هذه العلاقة دالة إحصائياً أو غير دالة ؟

جدول (١٣)

البيانات المتعلقة بحساب معامل الارتباط بين اختبار مواقف الاستماع ، واختبار مواقف التحدث بالنسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (مجموعة البحث)

ن	مج (ح س × ح ص)	مج ح^{2} س	مج ح^{2} ص	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	قيمة معامل الارتباط الجدولية	مستوى دلالة معامل الارتباط
٨٠	١٠٣٤,١	١٦٢٧,٣٦	٨٨٦	٠,٨٦١	٠,٢٨٣	٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) أن معامل الارتباط يساوي (٠,٨٦١) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) حيث إن قيمة معامل الارتباط الجدولية تساوي (٠,٢٨٣) عند درجة حرية (٧٩)؛ مما يدل على أن الارتباط بين اختبار الاستماع ، واختبار التحدث طردي وإيجابي وأى تأثير في أحدهما يؤثر في الآخر سواء كان هذا التأثير سلبياً أم إيجابياً ، وهذا يؤكد على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الاستماع ، ومهارات التحدث لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، ويؤكد أيضاً على علاقة التكامل بين المهارات اللغوية والتأثير المتبادل بين كل مهارة والمهارات الأخرى ، وأهمية هذه المهارات للأطفال وخاصة في المراحل المبكرة ، ويؤكد كذلك النتائج التى توصل إليها البحث الحالي ، حيث إن الأثر السلبي كان على المهارتين (الاستماع، والتحدث) ولم يكن على مهارة واحدة منهما ، وإن اختلفت درجة التأثير على كل منهما ، يتفق هذا مع نتائج دراسة محمد رجب فضل الله (٢٠٠١) ، كما تتفق نتائج البحث الحالي فى وجود علاقة ارتباطية بين أداء الأطفال فى اختبار الاستماع وأدائهم فى اختبار التحدث مع نتائج دراسة جمال مصطفى على العيسوي (١٩٩١) والذي توصل إلى أن العلاقة ما بين الاستماع والتحدث علاقة دينامية تفاعلية ، حيث توجد علاقة دالة إحصائياً بين أداء تلاميذ الصف الخامس الابتدائي لمهارات الاستماع الهادف وأدائهم لمهارات التحدث قبل وبعد تطبيق البرنامج ، ومما يؤكد ذلك تواجدهما فى الشق الأيسر من المخ ، وتتفق كذلك مع نتائج دراسة نادية أبو سكينة (١٩٩٠) والتى توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين النمو فى درجات عينة الدراسة على اختبار الاستماع

والتعبير الشفهي ، وبهذا يكون السمع والنطق شيئاً واحداً ينبغي عدم الفصل بينهما والتركيز عليهما لأهميتهما وخاصة فى المراحل المبكرة .

**وكذلك تم حساب معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية لمهارة الاستماع ، والمهارات الفرعية لمهارة التحدث بطريقة بيرسون ، ووضعها في صورة مصفوفة كما يلي :

جدول (١٤)
مصفوفة معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية من مهارة الاستماع ، والمهارات الفرعية من مهارة التحدث

مهارات الاستماع / مهارات التحدث	التمييز السمعي	تمييز صوت محدد فى الكلمة	تمييز أصوات الحروف المتشابهة	تحديد مصادر الصوت	تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها الإيقاع نفسه	استرجاع أحداث قصة	تعرف الشيء من وصفه
التعبير عن الحاجات والمتطلبات الشخصية	٠,٧٧٤	٠,٦٧٩	٠,٥٨٩	٠,٧٠١	٠,٦٦٣	٠,٥٩١	٠,٥١٢
إخراج الحروف من مخارجها الأصلية	٠,٩١٩	٠,٨٢١	٠,٨٥٣	٠,٨٨٥	٠,٧٩٤	٠,٧١٥	٠,٦٨٢
استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة تدل عليها	٠,٥٦٤	٠,٧١٦	٠,٦٥٦	٠,٧١٨	٠,٤٩١	٠,٥٢٩	٠,٦٤٣
التعبير فى جمل تامة	٠,٧٢٦	٠,٦٤٥	٠,٧٣٩	٠,٧٠٣	٠,٦٧١	٠,٦٤١	٠,٥٦٩
التعبير عن حكاية مصورة	٠,٦٠١	٠,٧٤٧	٠,٧٥٩	٠,٧٣٧	٠,٦٧٢	٠,٦٩١	٠,٥٥٦
ترتيب الأفكار	٠,٧٧٩	٠,٦٩١	٠,٧١١	٠,٦٧٣	٠,٦٧٧	٠,٦٣٢	٠,٦٤٥
معرفة كلمة عن طريق التضاد	٠,٧٧٦	٠,٨٠٧	٠,٧٢٦	٠,٧٧١	٠,٦٩٦	٠,٧١١	٠,٦٦٨
حسن اختيار الألفاظ	٠,٩٨١	٠,٦٦٢	٠,٦٢٣	٠,٦٢٨	٠,٦٣٤	٠,٦٠١	٠,٤٩٩

يتضح من مصفوفة معاملات الارتباط السابقة جدول (١٤) أن معاملات ارتباط المهارات الفرعية لمهارة الاستماع ، والمهارات الفرعية لمهارة التحدث موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ودرجة حرية ٧٩ ، حيث إن معاملات الارتباط الجدولية تساوي ٠,٢٨٣ ، مما يؤكد ترابط هذه المهارات ببعضها البعض ، وأنها متكاملة ، وكل منها تكمل الأخرى ، وهذا يدل على أنها مناسبة ولازمة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ويدل أيضاً على مناسبة قائمة المهارات التى توصل إليها البحث الحالي للأطفال في هذه المرحلة المبكرة ، وحاجة كل مهارة منها إلى المهارات الأخرى لتكملها وتؤدى الهدف المرجو منها .

ويتضح كذلك أهمية مهارتي الاستماع والتحدث لأطفال هذه المرحلة وضرورة الاهتمام بهما لأنهما مهارات التهيئة اللغوية التى تؤدى إلى اكتساب غيرها من المهارات واكتساب اللغة في المراحل التالية ، وقد تكون هذه النتيجة منطقية نظراً لطبيعة التكامل بين المهارات اللغوية، مما يعزز ضرورة تطوير المناهج والأنشطة الخاصة باللغة العربية لتقديمها بصورة متكاملة وعدم الفصل بين فنونها ومهاراتها .

**وقد تم حساب معاملات الارتباط بين مهارات الاستماع الفرعية ؛ للتوصل إلى مدى ارتباط هذه المهارات ببعضها البعض ، وتم وضعها في صورة مصفوفة كما يلي :

جدول (١٥)
مصفوفة معاملات الارتباط بين مهارات الاستماع الفرعية

المهارات	التمييز السمعي	تمييز صوت محدد في الكلمة	تمييز أصوات الحروف المتشابهة	تحديد مصادر الصوت	تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها الإيقاع نفسه	استرجاع أحداث قصة	تعرف الشيء من وصفه
التمييز السمعي	-	٠.٦٩٠	٠.٦١٨	٠.٧٢٦	٠.٦٤٩	٠.٦١٤	٠.٦٦١
تمييز صوت محدد في الكلمة	٠.٦٩٠	-	٠.٧٠٦	٠.٧٤٣	٠.٥٨١	٠.٦٧٤	٠.٦٠٥
تمييز أصوات الحروف المتشابهة	٠.٦١٨	٠.٧٠٦	-	٠.٦٤٨	٠.٦٨٧	٠.٥٩٨	٠.٦٢٦
تحديد مصادر الصوت	٠.٧٢٦	٠.٧٤٣	٠.٦٤٨	-	٠.٦١١	٠.٦٣٧	٠.٦٠٤
تحديد إيقاع كلمة معينة والإتيان بكلمة لها الإيقاع نفسه	٠.٦٤٩	٠.٥٨١	٠.٦٨٧	٠.٦١١	-	٠.٤٨٣	٠.٥٠٥
استرجاع أحداث قصة	٠.٦١٤	٠.٦٧٤	٠.٥٩٨	٠.٦٣٧	٠.٤٨٣	-	٠.٥٨١
تعرف الشيء من وصفه	٠.٦٦١	٠.٦٠٥	٠.٦٢٦	٠.٦٠٤	٠.٥٠٥	٠.٥٨١	-

يتضح من مصفوفة معاملات الارتباط السابقة جدول (١٥) أن معاملات ارتباط المهارات الفرعية لمهارة الاستماع ببعضها البعض موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجة حرية ٧٩ ، حيث كانت قيمة معامل الارتباط الجدولية (٠,٢٨٣) وهذا بالنسبة لكل المهارات؛ مما يدل على أن هذه المهارات مرتبطة ببعضها ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً ، وأن هذه المهارات مناسبة ولازمة للأطفال فى هذه المرحلة لارتباطها ببعضها ، وأن كل مهارة من هذه المهارات تكمل المهارات الأخرى ، وهذه النتيجة تؤكد ظاهرة

التكامل بين المهارات اللغوية وأنها مترابطة وليست منفصلة ، وهذا يُعد طبيعياً نظراً لمدى الارتباط من حيث طبيعية المهارات اللغوية .

وتم كذلك حساب معاملات الارتباط بين مهارات التحدث الفرعية ، للتوصل إلى مدى ارتباط هذه المهارات ببعضها البعض ، وتم وضعها في صورة مصفوفة كما يلي :

جدول (١٦)

مصفوفة معاملات الارتباط بين مهارات التحدث الفرعية

المهارات	التعبير عن الحاجات والمتطلبات الشخصية	إخراج الحروف من مخارجها الأصلية	استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة تدل عليها	التعبير في جمل تامة	التعبير عن حكاية مصورة	ترتيب الأفكار	معرفة كلمة عن طريق التضاد	حسن اختيار الألفاظ
التعبير عن الحاجات والمتطلبات الشخصية	–	٠,٨٥٧	٠,٦٠٩	٠,٦٦٦	٠,٥٥٢	٠,٦٥٨	٠,٧٧٨	٠,٦٣٩
إخراج الحروف من مخارجها الأصلية	٠,٨٥٧	–	٠,٧٦٩	٠,٩٥٦	٠,٧٨٧	٠,٨٥٧	٠,٩٣٨	٠,٨٩٩
استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة تدل عليها	٠,٦٠٩	٠,٧٦٩	–	٠,٦٢٤	٠,٦٤١	٠,٥٨٤	٠,٧١٦	٠,٦٠٩
التعبير في جمل تامة	٠,٦٦٦	٠,٩٥٦	٠,٦٢٤	–	٠,٧١٢	٠,٧٢٩	٠,٧٨١	٠,٧٧٥
التعبير عن حكاية مصورة	٠,٥٥٢	٠,٧٨٧	٠,٦٤١	٠,٧١٢	–	٠,٦٩٧	٠,٧٨٥	٠,٦٤٢
ترتيب الأفكار	٠,٦٥٨	٠,٨٥٧	٠,٥٨٤	٠,٧٢٩	٠,٦٩٧	–	٠,٧٦٣	٠,٧٠٩
معرفة كلمة عن طريق التضاد	٠,٧٧٨	٠,٩٣٨	٠,٧١٦	٠,٧٨١	٠,٧٨٥	٠,٧٦٣	–	٠,٧٣١
حسن اختيار الألفاظ	٠,٦٣٩	٠,٨٩٩	٠,٦٠٩	٠,٧٧٥	٠,٦٤٢	٠,٧٠٩	٠,٧٣١	–

يتضح من مصفوفة معاملات الارتباط السابقة جدول (١٦) أن معاملات ارتباط المهارات الفرعية لمهارة التحدث ببعضها البعض موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجة حرية ٧٩ ، حيث كانت قيمة معامل الارتباط الجدولية (٠,٢٨٣) وهذا بالنسبة لكل المهارات ؛ مما يدل على أن هذه المهارات مرتبطة ببعضها ارتباطاً موجباً ودالاً إحصائياً ، وأن هذه المهارات مناسبة ولازمة للأطفال في هذه المرحلة لارتباطها ببعضها ، وأن كل مهارة من هذه المهارات تكمل المهارات الأخرى ، وهذه النتيجة تؤكد ظاهرة التكامل بين المهارات اللغوية وأنها مترابطة وليست منفصلة ، وهذا يُعد طبيعياً نظراً لمدى الارتباط من حيث طبيعية المهارات اللغوية .

وقد اتفقت نتائج هذا البحث مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت التأثير السلبي للثنائية اللغوية على النمو اللغوي ، وعلى المهارات اللغوية ومن هذه الدراسات : دراسة حسن عمران (٢٠٠٤) ، والتي أثبتت أن الثنائية اللغوية تؤثر بالسلب على المهارات اللغوية للغة الأم لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، ودراسة حمدان نصر وعقلة صمادي (١٩٩٥) التي أكدت على ضرورة اكتساب مهارات لغة الأم أولاً ؛ لأنه لو تم ذلك فيمكن أن ينتقل أثرها إلى تعلم نفس المهارات في اللغة الثانية وبصورة جيدة ؛ لتشابه المهارات في جميع اللغات ، وأكد ذلك كل من ماريا جودلوب Maria guadalupe de la (٢٠٠١) ، ودراسة أنيتا Anita c. Hernadez (٢٠٠١) ، ودراسة ماريا بيلر Maria pillar (٢٠٠٣)، ودراسة جومبيرز gumperz (١٩٧١) ، كما اتفقت نتائج هذ البحث مع نتائج كل من : دراسة عبد الباسط متولي عاشور (١٩٨٦) ، ودراسة بدرية سعيد الملا (١٩٩٤) ، ودراسة أحمد محمد أحمد (١٩٩٦) ، ودراسة محمد عبد الحميد أبو زهرة (٢٠٠١) ، ودراسة المجلس العربي للطفولة والتنمية (١٩٨٩) ، إلى غير ذلك من الدراسات التي أكدت على التأثير السلبي للثنائية اللغوية على المواد الدراسية عامة ، وعلى اللغة العربية ، ومهاراتها والنمو اللغوي فيها خاصة .

واتفق البحث الحالي أيضاً في النظرة التكاملية للمهارات اللغوية ووجود علاقات ارتباطية موجبة بينها مع نتائج العديد من الدراسات منها : دراسة فتحي على يونس (١٩٧٨)، ودراسة عبد الوهاب هاشم سيد (١٩٨٥) ، ودراسة محمد علاء الدين حلمي (١٩٨٩) ، ودراسة إبراهيم محمد عطا (١٩٩٠) ، ودراسة جمال مصطفى على العيسوي (١٩٩١) ، ودراسة على أحمد مدكور (١٩٩٧) ، ودراسة حسني عبد الباري عصر (١٩٩٧) ، ودراسة رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٨) ، ودراسة محمد صلاح الدين على مجاور (١٩٩٨) ، ودراسة محمد على الملا (٢٠٠٠) ، ودراسة رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤) ، والتى اتضحت من خلال حساب معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية لكل من مهارتي الاستماع والتحدث ، وحساب معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية لمهارة الاستماع مع المهارات الفرعية لمهارة التحدث ، وكذلك حساب معامل الارتباط بين مهارتي الاستماع والتحدث كمهارات رئيسية واتضح أن معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ودرجة حرية ٧٩ ، وبذلك تتحقق صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة ، حيث توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الأطفال في اختبار الاستماع ودرجاتهم في اختبار التحدث ، وبذلك توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مهارات الاستماع ومهارات التحدث .

مقترحات البحث :

بعد مراجعة النتائج التي تم التوصل إليها أُمكن عرض بعض البحوث المقترحة في هذا المجال؛ للتوصل إلى آراء واضحة حول ظاهرة الثنائية اللغوية ؛ من أجل خدمة اللغة العربية ، وصالح المتعلم والوطن ، وتقديم اللغة الثانية بصورة نفعية لا ضارة ، ومن هذه البحوث ما يلي:

١. أثر الثنائية اللغوية على نمو بعض المفاهيم اللغوية الخاصة باللغة الأم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة .

٢. برنامج مقترح لعلاج بعض المشكلات والمعوقات التي يعاني منها أطفال مرحلة ما قبل المدرسة في اكتساب بعض المهارات اللغوية للغة الأم .

٣. برنامج مقترح للإعداد الكيفي لمعلمات رياض الأطفال لمواجهة المشكلات والمعوقات التي تواجه أطفال مرحلة ما قبل المدرسة فى اكتساب بعض المهارات اللغوية للغة الأم.

٤. المشكلات النفسية واللغوية الناتجة عن الثنائية اللغوية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، وكيفية علاجها .

٥. العوامل المؤثرة فى اكتساب مهارات الاستماع ومهارات التحدث لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة "دراسة حالة" .

أولاً : المراجع العربية :

١. ابتهاج أحمد حساتين، أخطاء التداخل اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بإحدى قرى محافظة سوهاج، رسالة ماجستير، كلية التربية بسوهاج – جامعة أسيوط، ١٩٩٠.

٢. ابتهاج عبد القادر محمد أحمد، العلاقة بين ثنائية اللغة وبين تشكيل الهوية الثقافية لدى المراهقين، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس، ١٩٩٨.

٣. ابتهاج محمود طلبة، فعالية استخدام القصة الحركية فى تحقيق بعض أهداف تربية الطفل فى الروضة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية – جامعة حلوان، المجلد ٤، العدد ٣، سبتمبر ١٩٩٣.

٤. إبراهيم السامرائي، اللغة وبرامج التنمية، مجلة رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، السنة ٥، العدد ١٤، ١٩٨٥، ص ص ١٦٥ – ١٧٥ .

٥. إبراهيم أنيس، وآخرون، المعجم الوسيط، الجزء الأول، ط ٢، القاهرة: مكتبة دار المعارف، ١٩٧٢.

٦. إبراهيم كايد محمود، العربية الفصحى بين الازدواجية اللغوية والثنائية اللغوية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية)، المجلد ٣، العدد ١، ٢٠٠٢، ص ص ٥٤ – ٥٥ ، متاح في/ http://www.kfu.edu.sa/sjournal/sja_abstract.asp?sjid=1&issueid=20&contentid=104

٧. ابن منظور الإفريقي، لسان العرب، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر، المجلد ٢، ١٩٩٠.

٨. أحمد المهدى عبد الحليم، حوار مع أحد الخالدين: الأستاذ محمد فؤاد جلال، مجلة مستقبل التربية العربية، المجاد الثاني، العدد الثامن، ديسمبر ١٩٩٦، ص٢٢١.

٩. أحمد حسين اللقاني، علي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦، ص١١٥ .

١٠.أحمد طه عبد الحميد سيد، أثر استخدام تمثيل الأدوار فى تدريس النحو العربي على التحصيل واكتساب مهارات اللغة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة المنيا، ٢٠٠١

١١.أحمد عبده عوض، تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في تدريسهم مادة النحو في ضوء عنايتهم بالأخطاء النحوية لدى التلاميذ فى اكتشافا وتصويبا، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية – جامعة المنوفية، العدد ٢، السنة ١٥، مارس ٢٠٠٠، ص ص ٥٧ – ٦٠ .

١٢.أحمد مجدي حجازي، " العولمة وتهميش الثقافة الوطنية رؤية نقدية من العالم الثالث "، الثقافة العربية في زمن العولمة، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر (عبده غريب)، ٢٠٠٢.

١٣.أحمد محمد على رشوان، فعالية برنامج التربية العملية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى طلاب شعبتي اللغة العربية والتربية الإسلامية بالكلية المتوسطة للمعلمين بمسقط في سلطنة عمان "دراسة تجريبية "، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج – جامعة أسيوط، العدد ٩، أكتوبر ١٩٩٤، ص ص٢١١-٢١٤.

١٤.الإدارة العامة لرياض الأطفال، النشرة التوجيهية، وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة لرياض الأطفال، ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

١٥.أشرف راشد على، دراسة بعض المهارات المهنية اللازمة لتدريس الرياضيات في المرحلة الإعدادية وأثر عامل الخبرة على توافرها لدى معلمي هذه المرحلة، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أسيوط، ١٩٩٨.

١٦.أماني حامد مرغني طلبة، أثر استخدام اللعاب اللغوية في تدريس القواعد النحوية على تنمية بعض مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي،رسالة ماجستير،كلية التربية – جامعة أسيوط، ٢٠٠٣.

١٧.أماني حلمي عبد الحميد أمين، برنامج مقترح لتنمية مهارات التحدث لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادي، ١٩٩٦.

١٨.أنور الجندي، علي طريق الأصالة: " اللغة العربية في مواجهة اللغات الأجنبية "، القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٨٨.

١٩.إيمان أحمد خليل، فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس، ٢٠٠٣.

٢٠.بشرى إسماعيل، المرجع في القياس النفسي،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٤.

٢١.ثناء يوسف الضبع، تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١.

٢٢.جابر عبد الحميد جابر، وأحمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٦.

٢٣.جمال مصطفى على العيسوي، بناء برنامج لتنمية مهارات التحدث وأثره على الاستماع الهادف لدى تلاميذ الصفين الرابع والخامس من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة طنطا، ١٩٩١.

٢٤.حامد عبد السلام زهران، دراسات فى الصحة النفسية والإرشاد النفسي، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣.

٢٥..... ، علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة، القاهرة: عالم الكتب، ط ٥، ١٩٩٥.

٢٦.حسن سيد شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ١٩٩٢.

٢٧..... ، قراءات الأطفال، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط٣، ١٩٩٦.

٢٨..... ، وعبد الله الكندري، تعليم التربية الإسلامية فى العالم العربي، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٣.

٢٩.حسنية الكامل، آمنة خليفة، الرعاية المقدمة برياض الأطفال كما يراها الوالدان وعلاقتها بالمستوى الثقافي للأسرة، المجلة التربوية، جامعة الكويت: مجلس النشر العلمي، المجلد ١٢، العدد ٤٨، صيف ١٩٩٨.

٣٠.حسين غريب حسين، برنامج مقترح لتدريب مدرسي الرياضيات بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي على ممارسة أسلوب حل المشكلة " دراسة تجريبية"، مجلة كلية التربية، كلية التربية – جامعة المنوفية، ع ٢، ج ٢، السنة ٢، ١٩٨٧، ص ص ١١٩ – ١٢١ .

٣١.حمد الرشيد، تعليم اللغة الأجنبية بالمرحلة الابتدائية الإيجابيات والسلبيات (دراسة استطلاعية)، رسالة الخليج العربي، الكويت: مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (٦٨)، السنة (١٩)، ١٩٩٨، ص ص ٧٩ – ٨١.

٣٢.حمدي محمد محمد البيطار، أثر استخدام الوسائط الفائقة فى تدريس مقرر المساحة على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أسيوط، ٢٠٠١.

٣٣.خالد فاروق أحمد إبراهيم، تنمية مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة "دراسة تجريبية"، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة الأزهر، ١٩٩٨.

٣٤.خضر محمد تايه، حمدة حسن السليطي، خطة مقترحة لتنمية مهارة الاستماع فى اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، مجلة التربية، قطر(الدوحة): اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع ١٤٣، السنة ٣١، ديسمبر ٢٠٠٢.

٣٥.خلف محمد البحيري، التربية الاقتصادية الذاتية للأبناء مدخل لتطوير التربية الوالدية من منظور إسلامي، ندوة بعنوان " نحو والدية راشدة من أجل مجتمع أرشد" المنعقدة بجامعة جنوب الوادي فرع سوهاج يومي ٣٠/٣١ مارس ٢٠٠٤ ، الجزء الأول، كلية التربية – جامعة جنوب الوادي، ٢٠٠٤، ص ص ٢٠٢ – ٢٠٩ .

٣٦.رجب عليوة على حسن، مدارس اللغات التجريبية فى جمهورية مصر العربية – دراسة تحليلية تقويمية، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة الزقازيق، ١٩٨٦.

٣٧.رشدي أحمد طعيمة، " تطوير تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام، ورقة عمل "، مؤتمر قضية التعليم في مصر أسس التطوير والإصلاح، ١٣-١٥ أكتوبر ١٩٩٠، أسيوط – جامعة أسيوط (نادي أعضاء هيئة التدريس).

٣٨..... ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية – إعدادها – تطويرها – تقويمها، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨.

٣٩..... ، ومحمد السيد مناع، تدريس العربية فى التعليم العام – نظريات وتجارب، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٠ .

٤٠..... ، مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٨.

٤١.رناد الخطيب، روضة الأطفال – نموذج مقترح، سلسلة دراسات في تربية طفل ما قبل المدرسة (١)، القاهرة: مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٠.

٤٢.زكريا الشربيني، ويسرية صادق، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، القاهرة: دار الفكرالعربي ، ١٩٩٦.

٤٣.زكريا عبد الغني إسماعيل، مدى استخدام اللغة العربية لدى الطالب المعلم " دراسة تقويمية "، مجلة كلية التربية بأسوان، جامعة جنوب الوادي، ع ١٢، يوليو ١٩٩٧، ص ص ٣٧ – ٨٥ .

٤٤.سعيد إسماعيل على، التعليم الابتدائي في الوطن العربي الحاضر والمستقبل، عمان : مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، ١٩٩١م .

٤٥.سمير سالم الميلادي، وحنان مدحت سراج الدين، حلقة دراسية حول "رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل"، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، المنعقدة في ٣ - ٦ يوليو ١٩٨٩.

٤٦.سهير كامل أحمد، وشحاتة سليمان محمد، تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية : مركز الإسكندرية للكتاب، ٢٠٠٢.

٤٧.شاكر عبد العظيم، لغة الطفل (أطفالنا : سلسلة سفير التربوية [١])، تقديم: على أحمد مدكور، القاهرة: شركة سفير، ١٩٩٢.

٤٨.شبل بدران الغريب، التربية والتبعية في مصر- دراسة في التعليم الأجنبي، مجلة التربية المعاصرة، ع ٣ عدد خاص عن التبعية الثقافية، القاهرة: دار المطبوعات الجديدة للطباعة والنشر والتوزيع، مايو ١٩٨٥، ص ص ٢٥ - ٦٩.

٤٩.صابر عبد المنعم محمد، فلسفة التعليم باللغة العربية وباللغات الأجنبية، جامعة القاهرة: معهد الدراسات والبحوث التربوية ، متاح في / http://www.cairo.eun.eg/Arabic/a18.html-72k

٥٠.صبحي عبد القادر عطية سعد، تقويم مهارات التحدث لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية التربية بطنطا - جامعة طنطا، ١٩٩٥.

٥١.طه طه مصطفى شومان، دراسة تقويمية لدور الروضة المصرية ومقترحات تطويرها، مجلة كلية التربية ببنها- جامعة الزقازيق، المجلد ١٠، العدد ٤١، الجزء ٢، أكتوبر ١٩٩٩، ص ص ١٨٠-١٨١ .

٥٢.عبد الباسط متولي عاشور، العلاقة بين المستوى الثقافي للأسرة والمستوى اللغوي للأطفال، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة عين شمس، ١٩٨٣.

٥٣.عبد الفتاح جلال، تطوير التعليم الإعدادي وتحديات القرن الحادي والعشرين، مجلة العلوم التربوية، السنة الأولى، ع ٣-٤، مارس ١٩٩٥.

٥٤.عبد المجيد سيد أحمد منصور، وآخرون، موسوعة تنمية الطفل فى سيكولوجية الطفولة المبكرة " طفل الحضانة والروضة"، الجزء الأول (الطفل العادي) (٥)، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣.

٥٥.عبد الوهاب هاشم سيد، قياس مهارات الاستماع لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية بسوهاج – جامعة أسيوط ، ١٩٨٥.

٥٦.عبير صديق أمين محمد، برنامج مقترح لتنمية خيال الطفل باستخدام أساليب عرض القصص، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية- جامعة القاهرة، ٢٠٠١.

٥٧.عزة خليل، الأنشطة في رياض الأطفال ، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.

٥٨.عزة خليل عبد الفتاح، روضة الأطفال- مواصفاتها وبناؤها وتأثيثها وأسلوب العمل بها، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٤.

٥٩.عفاف محمد محمود عجلان، بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بالطفل والأسرة ونوعية الرعاية المقدمة في دور الرياض، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة أسيوط، ١٩٩١.

٦٠.على أحمد الجمل، تدريس التاريخ فى القرن الحادي والعشرين، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥.

٦١.على أحمد لبن، مرشد المعلمة برياض الأطفال، القاهرة: شركة سفير، ١٩٩٦.

٦٢.على أحمد مد كور، تدريس فنون اللغة العربية، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٧.

٦٣..... ، تدريس فنون اللغة العربية بالتعليم الأساسي، الرياض: دار الشواف، ١٩٩١م.

٦٤..... ، "تصور مقترح لمنهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام "، مجلة العلوم التربوية، القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، السنة الأولى، العدد الثاني، سبتمبر ١٩٩٤م.

٦٥..... ، سياسات التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل، مجلة مستقبل الدراسات النفسية والتربوية، كلية التربية – جامعة السلطان قابوس، المجلد ٥، نوفمبر ٢٠٠٢.

٦٦..... ، كيف تنمى مهارة طفلك اللغوية، سلسلة سفير التربوية (٥)، القاهرة: سفير، ١٩٩٣م، ص ص ١١– ٤٩.

٦٧.علي حسين فياض، دراسة تقويمية لكتب اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة في العراق، المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: إدارة البحوث التربوية، المجلد الثامن، العدد الأول، يناير ١٩٨٨.

٦٨.على راشد، تنمية قدرات الابتكار لدى الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٦.

٦٩.على عبد المحسن عبد التواب، فعالية برنامج قائم على التفكير الجمعي فى تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادى، رسالة ماجستير، كلية التربية – جامعة أسيوط، ٢٠٠٥.

٧٠.على كريم محمد، وعثمان عبد الراضي حافظ، استخدام المدخل الكشفي في تدريب معلمي العلوم قبل الخدمة على بعض المهارات العملية اللازمة لتدريس العلوم بالحلقة الإعدادية من التعليم الأساسي وأثره في تنمية تلك المهارات لديهم، المجلة التربوية،كلية التربية بسوهاج–جامعة أسيوط، العدد٨،ج ،يناير١٩٩،ص ص ١٨٥– ١٨٩.

٧١.عواطف إبراهيم محمد، نمو المفاهيم العلمية والطرق الخاصة برياض الأطفال، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية،١٩٩٣.

٧٢.عواطف على شعير، وآسيا حامد ياركندي، أسلوب مقترح للإعداد الكيفي لمعلمة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة، مجلة كلية التربية بالمنصورة – جامعة المنصورة، ع ٢١، يناير ١٩٩٣، ص ص ١-٤٤.

٧٣.فؤاد أبوحطب، وآمال صادق، مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥، ١٩٩٦.

٧٤.فؤاد البهي السيد، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة: دار الفكر العربي، ط ٣، ١٩٧٩.

٧٥.فايزة السيد محمد عوض، أثر القرآن الكريم على تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ التعليم الأساسي، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية – جامعة حلوان، مج ١، ع٢، يوليو ١٩٩٥.

٧٦.فتحي إبراهيم أبو شعيشع، مهارات الاستماع لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية بالأزهر، رسالة دكتوراه، كلية التربية – جامعة الأزهر، ١٩٨٧.

٧٧.فهيم مصطفى، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة: التشخيص والعلاج، القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١.

٧٨.فيولا الببلاوي، دراسة تحليلية لمشكلات السلوك عند الأطفال، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري (تنشئته ورعايته)، جامعة عين شمس: مركز دراسات الطفولة، مج ١، ١٩٨٨، ص ص ٥٨٨ – ٦٢٩ .

٧٩.قدري محمود حفني وآخرون، دراسة مقارنة لمشكلة ثنائية اللغة وانعكاساتها على المشكلات الاجتماعية فى المجتمعات الزراعية الصحراوية فى واحة سيوة، مجلة العلوم البيئية، معهد الدراسات والبحوث البيئية – جامعة عين شمس، مج ٦، ع ٢، يونيو ٢٠٠٣، ص ٦٣١.

٨٠.كريمان بدير، وإميلى صادق، تنمية المهارات اللغوية للطفل، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٠.

٨١.كمال دسوقى، ذخيرة علوم النفس، مج ١- ٢، القاهرة: وكالة الأهرام للتوزيع، ١٩٩٠.

٨٢.ليلى أحمد كرم الدين، اللغة عند الطفل - تطورها - العوامل المرتبطة بها - مشكلاتها، القاهرة: مكتب أولاد عتمان للكمبيوتر وطباعة الأوفست، ١٩٩٣.

٨٣.ماجدة حمود، نقد خطاب النهضة "سلامة موسى نموذجاً"، العولمة والهوية - أوراق المؤتمر العلمي الرابع لكلية الآداب والفنون (الثقافة العربية بين العولمة والخصوصية)، المنعقد في ٤ - ٦ أيار (مايو) ١٩٩٨، تحرير ومراجعة: صالح أبو إصبع وآخرون، منشورات جامعة فيلادلفيا، عمان (الأردن): شركة مطابع الخط، ١٩٩٩.

٨٤.المجالس القومية المتخصصة، موسوعة التعليم العام والفنى، مج ٦، القاهرة: مطبوعات المجالس القومية المتخصصة،١٩٩١.

٨٥.مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادى، القاموس المحيط، القاهرة: دار الجيل، ج ٤، ١٩٥٢.

٨٦.المجلس العربي للطفولة والتنمية، دراسة تحليلية عن واقع رياض الأطفال في الوطن العربي، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة: مطابع الطوبجي التجارية، ١٩٨٩.

٨٧.محمد إبراهيم مصطفى الخطيب، بناء بطاقة ملاحظة لتقويم أداء معلم اللغة العربية في الموقف الصفي، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية - جامعة المنوفية، ع ٢، السنة ١٢، ١٩٩٧، ص ص ٤٦٩ - ٤٩٢.

٨٨.محمد أحمد محمد الكرش، السلوكيات المطلوبة لعملية الابتكار ومدى توافرها لدى عينة من معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بدولة قطر، مجلة التربية بقطر، قطر (الدوحة): اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع ١٢٢، السنة ٢٦، سبتمبر ١٩٩٧، ص ص ٨٧ - ٩٠.

٨٩.محمد أحمد محمد صالح، أثر استخدام بعض الأنشطة التعليمية في تدريس رياضيات المرحلة الابتدائية على اكتساب مهارات العمل اليدوي والاتجاه نحو الأعمال اليدوية، مجلة كلية التربية بالزقازيق- جامعة الزقازيق، ع ١٩، ج ١، ديسمبر١٩٩٢، ص ص٢١٧ – ٢١٨.

٩٠.محمد أحمد مهران، إعداد برنامج مقترح في العلوم والتربية الصحية لأطفال ما قبل المدرسة وقياس مدى فاعليته في تحقيق أهدافه،مجلة كلية التربية بأسيوط- جامعة أسيوط، ع ١٣، ج ١، يناير ١٩٩٧، ص ص ٤٤٤- ٤٤٧.

٩١.محمد السيد أحمد سعيد، فعالية استخدام معمل اللغات فى تحفيظ القرآن الكريم وتقويم الأداء الشفوي لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، مجلة مستقبل التربية العربية، القاهرة: المركز العربي للتعليم والتنمية، مج ٩، ع ٢٨، يناير ٢٠٠٣، ص ص ٨١ – ٨٢.

٩٢.محمد السيد سليم ، التدريس باللغات الأجنبية في الجامعات المصرية، جامعة القاهرة: كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، متاح في : http://www.cairo.eun.wg/Arabic/a19.html

٩٣.محمد السيد عبد الرازق، تنمية الإبداع لدى الأبناء، أبنائنا.. سلسلة سفير التربوية (١٦)، القاهرة: وحدة ثقافة الطفل بشركة سفير، ١٩٩٤، ص ص ٥٤ – ٥٩ .

٩٤.محمد بن شديد البشرى، مهارات الاستماع المفتقدة.. إنه يتحدث بسرعة !!، مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية: وزارة المعارف، ع ٥٠، أغسطس ١٩٩٩.

٩٥.محمد جابر قاسم، الاتجاهات الحديثة في التكامل بين اللغة العربية والمواد الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية- بحث مرجعي مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة المساعدين، كلية التربية – جامعة أسيوط، ٢٠٠٣.

٩٦.محمد حسن حسن جبل، لغة القرآن الكريم في عصر العولمة- العولمة وموقف الفكر الإسلامي منها، أعمال مؤتمر كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات بالإسكندرية- جامعة الأزهر، المنعقد في٢٩-٣٠ / نوفمبر ١٩٩٩، الإسكندرية: الدار المصرية، ص ص ٢١٩ - ٢٢٤.

٩٧.محمد دهيم الظفيري، الثنائية اللغوية وأثرها على الثنائي، مجلة التربية، جامعة الكويت (كلية التربية): مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، ع ٢٨، السنة ٩، يناير ١٩٩٩، ص ص ٨٦ -١٠٥.

٩٨..... ، أثر إدخال اللغة الإنجليزية على اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، جريدة الوطن الكويتية ، ٨-١٠-١٤١٩ ، ١٩٩٨ ، متاح في /www.alsalafyoon.com

٩٩.محمد زياد حمدان، ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات حديثة، الأردن: دار التربية الحديثة، ١٩٨٥م.

١٠٠. محمد صلاح الدين على مجاور، تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، أسسه وتطبيقاته، الكويت: دار القلم، ط٤،١٩٨٣.

١٠١. محمد عبد القادر أحمد، المربية الأجنبية وأثرها علي اللغة العربية عند طفل المرحلة الابتدائية في الخليج العربي مع التطبيق في دولة البحرين، مجلة التربية بقطر، قطر: اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ع ٩٧، السنة ٢٠، يونيو ١٩٩١، ص ص ١١٢- ١٣٥.

١٠٢. محمد علاء الدين حلمي، تحديد وقياس مهارات الاستماع وآدابه لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ودراسة علاقتها ببعض عوامل المتعلم، رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة المنيا، ١٩٨٩.

١٠٣. محمد محمد على خضراوي، الصيغة المعرفية لنظام رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية وبعض الدول الأخرى، رسالة دكتوراه، كلية التربية- جامعة أسيوط، ١٩٩٩.

١٠٤. محمد منير حجاب، سحر محمد وهبي، المداخل الأساسية للعلاقات العامة " المدخل الاتصالي "، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، ١٩٩٥.

١٠٥. محمد منير حجاب، مهارات الاتصال للإعلاميين والتربويين والدعاة، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، ١٩٩٩.

١٠٦. محمد يوسف حسن، القضايا الفلسفية في التربية بين الثنائية والازدواجية (نحو منهج تكاملي)، مجلة التربية المعاصرة، دار المطبوعات الجديدة للطباعة والنشر والتوزيع، ع ١٥، السنة ٧، أبريل ١٩٩٠.

١٠٧. محمود أبو زيد إبراهيم، أسماء محمود غانم، المناهج الدراسية تخطيطها وتطويرها، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٩.

١٠٨. محمود رشدي خاط ، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨١.

١٠٩. مصطفى حسين، أطفالنا ومدارس اللغات الأجنبية، مجلة البيان، الكويت: رابطة الأدباء فى الكويت، ع ١٢٢، فبراير ١٩٩٨، متاح في / http://www.voiceofarabic.com/modules.php?name=content&pa=showpage&pid=146

١١٠. مصطفى رسلان شلبي، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، القاهرة: كلية التربية- جامعة عين شمس، ط ٢، ١٩٩٦.

١١١. مصطفي عبد القادر عبد الله، ظاهرة تغريب اللغة العربية والشعور بالانتماء القوي عند الطفل المصري، المؤتمر السنوي الأول للطفل المصري تنشئته ورعايته، المنعقد في ١٩ -٢٢ مارس / ١٩٨٨، القاهرة، جامعة عين شمس: مركز دراسات الطفولة، مج ٢، ١٩٨٨، ص ص ٢٨١ - ٢٩٧ .

١١٢. معصومة أحمد إبراهيم، الخصائص الإبداعية لطفل الروضة في دولة الكويت، مجلة التربية، كلية التربية – جامعة الأزهر، ع ٧،مايو ١٩٩٨.

١١٣. ممدوح عبد الرحيم الجعفري، مؤسسات تربية ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، كلية التربية- جامعة أسيوط، ١٩٩٠.

١١٤. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المعجم العربي الأساسي للناطقين بالعربية ومتعلميها، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (لاروس)، ١٩٨٨.

١١٥. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بيان الرباط الصادر عن المؤتمر السابع للشئون الثقافية في الوطن العربي، المجلة العربية للثقافة، جامعة الدول العربية: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، السنة العاشرة، ع ١٨، ١٩٩٠.

١١٦. منى أحمد الأزهري، ثناء يوسف الضبع،مشكلات رياض الأطفال كما تدركها المعلمات-دراسة تحليلية مقارنة، مجلة البحث في التربية وعلم النفس-كلية التربية-جامعة المنيا،مج ١٠،العدد٤، أبريل ١٩٩٧.

١١٧. منير بن مطني العتيبي، رياض الأطفال .. ثقافة الطفل الأولى، مجلة المعرفة، ع ٩٩، أغسطس ٢٠٠٣، ص ص ٥٢- ٥٥.

١١٨. مها عبد اللطيف عبد الفتاح، أثر التعزيز في إكساب أطفال الحضانة بعض المفردات اللغوية الأجنبية، رسالة دكتوراه، كلية التربية ببنها - جامعة الزقازيق، ١٩٩٥.

١١٩. نادر فرجاني، الالتحاق بالتعليم الابتدائي واكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والرياضيات، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية - جامعة حلوان، مج ١، ع ٢، يونيو ١٩٩٥.

١٢٠. نادية يوسف كمال محمود، اللغات الأجنبية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري "تنشئته ورعايته"، المنعقد في الفترة ٢٥ - ٢٨ مارس ١٩٨٩، مج ١، جامعة عين شمس: مركز دراسات الطفولة، ١٩٨٩.

١٢١. ناصر محمد القنور، ظاهرة التلقين في منهج اللغة الإنجليزية المقرر في الكويت، مجلة دراسات تربوية، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، مج ٩، ج ٦٤ ج، ١٩٩٤، ص ص ٢٧٦- ٢٨٩.

١٢٢. نبيل عبد الحليم متولي، تربية طفل ما قبل المدرسة بين الفكر التربوي الإسلامي والواقع المعاصر، مجلة كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة، ع ١٦، ج ٢، يناير ١٩٩٢، ص ١٢١.

١٢٣. نبيل عبد الحليم متولي، تربية طفل ما قبل المدرسة بين الفكر التربوي الإسلامي والواقع المعاصر، مجلة كلية التربية بدمياط – جامعة المنصورة، ع ١٦، ج ٢، يناير ١٩٩٢، ص ص ١١٧– ١٣٤.

١٢٤. نوربير سيلامي، المعجم الموسوعي فى علم النفس، ترجمة: وجيه أسعد، ج ٢، سورية (دمشق): منشورات وزارة الثقافة، ٢٠٠١.

١٢٥. هالة محمد أحمد البطوطى، برنامج مقترح لتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة– جامعة عين شمس، ١٩٩٦.

١٢٦. هدى محمود الناشف، إعداد الطفل العربي للقراءة والكتابة، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٩.

١٢٧. ..... ، تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٣.

١٢٨. ..... ، رياض الأطفال، القاهرة: دار الفكر العربي، ط ٢، ١٩٩٧.

١٢٩. ..... ، وجوزال عبد الرحيم، المهارات اللغوية لطفل الرياض، الكتاب الأول "مرشد المعلمة"، وزارة التربية والتعليم: قطاع الكتب، ٢٠٠١.

١٣٠. هناء أبو ضيف مرز، الأخطاء النحوية الشائعة لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي ووضع مقترحات للعلاج، رسالة ماجستير، كلية التربية– جامعة أسيوط، ١٩٨٤.

١٣١. وزارة التربية والتعليم، المعجم الوجيز، القاهرة: مجمع اللغة العربية، ١٩٩٠.

١٣٢. يحيى محمد لطفي نجم، محمد محمد أحمد المقدم، فاعلية برنامج مقترح قائم على توظيف الوسائل واللعاب التعليمية البسيطة في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، مجلة التربية– جامعة الأزهر، ع ٩٥، ديسمبر ٢٠٠٠، ص ص ٢٤٥ – ٢٧٥.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1-Annick De Houwer , Two or more languages in early childhood : Some general points and practical recommendations , Belgium : University of Antwerp and science foundation of flanders , July 1999 , EDO – FL – 99 – 03 ,Available at /http://www.cal.org/resources/digest/earlychild.html

2-Barry McLaughlin ,Second - language acquisition in childhood, NewYork: John Wiley & Sons, 1978, p. 7.

3-Bilingual Families Perth , Bilingualism , Available at/ http://www.geocities.com/bilingualfamilies/bilingualism.html

4-Dehouwer, A .Tow or more language in early childhood: Some general points and practical recommendations (Eric digest) , Washington , D.C. : Eric clearinghouse on language and linguistic , 1999 , Available at/ http://www.cal.org/ericcll/digest/earlychild.html

5-Marjorie E.R ,Kindergarten Programs and Practices, London: The C.V.Mosby Company. 1980, p: 195.

6-Martin Deirdre, Bilingualism and literacies in Primary school: Implications for Professional development , Educational Review, copyright carfax Publishing Co., Vol.51, No.1, Feb. 1999, p.p.67 -79. Available at/ http://www.education.bham.ac.uk/aboutus/profiles /lonlit/martind/default.htm

7-Michael, H. Long, Jack C. Richards, Methodology in TESOL (abook of readings), New York: New bury house Publishers, 1987, p. 61.