
دراسة تحليلية ميدانية لمنهج «تكلّم عربي» القائم على التكامل بين الكتاب
الورقي والمنصة التفاعلية في تعزيز مهارات اللغة العربية لدى أطفال
الروضة

*An Analytical Field Study of the "Talk Arabic"
Curriculum Based on the Integration of the Printed
Textbook and the Interactive Platform in Enhancing
Arabic Language Skills among Kindergarten Children*

رubi ضامو

باحثة دكتوراه في نيواير كوليدج (NewEra College)

e-mail: ruha.rosary@outlook.com

دراسة تحليلية ميدانية لمنهج «تكلّم عربي» القائم على التّكامل بين الكتاب الورقي والمنصّة التفاعلية في تعزيز مهارات اللّغة العربيّة لدى أطفال الرّوضة

المستخلص (Abstract)

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم منهج «تكلّم عربي» القائم على التّكامل بين الكتاب الورقي والمنصّة التفاعلية في تعزيز مهارات اللّغة العربيّة الأربع — الاستماع، والمحادثّة، والقراءة، والكتابة — لدى أطفال الرّوضة، وذلك من خلال تحليل بنيته المنهجية وقياس تصوّرات معلّّمي رياض الأطفال وأولياء الأمور قبل تطبيقه وبعده. اعتمدت الدراسة تصميمًا مزدوجًا يجمع بين التحليل الوصفيّ النقديّ للمنهج، والتّصميم شبه التجريبيّ ذي المجموعة الواحدة (One-Group Pre-Post Design) عبر استبانة مُحكّمة ($\alpha=0.91$)، طُبِّقَتْ على عيّنة قصديّة مكوّنة من (١٢٠) معلّّمة وليّاً للأمر في مؤسسات تعليميّة بالإمارات العربيّة المتّحدة وسلطنة عُمان وقطر، خلال الفصل الدراسيّ الأوّل من العام ٢٠٢٤-٢٠٢٥م. أظهرت نتائج اختبار ويلكوكسون للرّتب الموقّعة تحسّناً دالّاً إحصائياً في جميع المهارات المستهدفة ($Z \geq 7.29$ ، $p < 0.001$) مع حجم أثر كبير في جميع المحاور ($\eta^2 = 0.44-0.56$). وتصدّر محور المحادثّة والجرأة الشّفهية النّاتج ($M=4.38$)، لا سيّما لدى أطفال سنّتي الرّوضة وانتقلوا إلى الصّفّ الأوّل ($M=4.61$ من تقديرات معلّّماتهم). وكشف التحليل البنيويّ أنّ المنهج يوفّر تدرّجاً صوتياً من سنّة عشرَ مستوى، ويُرَاعِي الفروق الفرديّة عبر أربع شخصيّات تعليميّة متصاعدة، ويستوفي سنّة من سبعة معايير NAEYC (٢٠٢٠). ويُنبّه إلى أنّ غياب مجموعة ضابطة وكون البيانات قائمة على تصوّرات المستجيبين يُمثّلان حدوداً منهجيةً جوهريّةً.

الكلمات المفتاحية: الوعي الصوتي في تعليم العربيّة المبكّر؛ التّكامل الرّقميّ الورقيّ في رياض الأطفال؛ الجرأة الشّفهية وبناء النّقّة التعبيريّة؛ التّقييم الذاتيّ في التّعلّم المبكّر؛ الفروق الفرديّة والتّعلّم المتمايز؛ التّصميم شبه التجريبيّ ذو المجموعة الواحدة.

Abstract

This study aims to evaluate the "Talk Arabic" curriculum, which is based on the integration of the printed textbook and the interactive digital platform, in enhancing the four Arabic language skills—listening, speaking, reading, and writing—among kindergarten children, through an analysis of its methodological structure and a measurement of kindergarten teachers' and parents' perceptions before and after implementation. The study adopted a dual design combining critical descriptive analysis of the curriculum with a one-group pre-post quasi-experimental design, using a validated questionnaire ($\alpha = 0.91$) applied to a purposive sample of 120 teachers and parents in educational institutions in the United Arab Emirates, the Sultanate of Oman, and Qatar during the first semester of the 2024–2025 academic year. Results of the Wilcoxon Signed-Ranks Test showed a statistically significant improvement in all targeted skills ($Z \geq 7.29$, $p < .001$), with a large effect size across all domains ($\eta^2 = 0.44$ – 0.56). The speaking and oral-confidence domain ranked highest ($M = 4.38$), particularly among children who had completed two years of kindergarten before moving to first grade ($M = 4.61$, per their teachers' ratings). Structural analysis revealed that the curriculum offers a sixteen-level phonological progression, accommodates individual differences through four progressive learner personas, and satisfies six of the seven NAEYC (2020) standards. It should be noted that the absence of a control group and the reliance on respondents' perceptions represent substantial methodological limitations.

Keywords: Phonological Awareness in Early Arabic Instruction; Print–Digital Integration in Early Childhood Education; Oral Confidence and Expressive Self-Assurance; Self-Assessment in Early Learning; Individual Differences and Differentiated Instruction; One-Group Quasi-Experimental Design.

أولاً: المقدّمة

تُعدّ مرحلة رياض الأطفال من أكثر المراحل التّعليميّة تأثيراً في تشكيل الكفاءة اللّغويّة؛ إذ يُشير Mayer وآخرون (٢٠٢١) إلى أنّ ما يتراوح بين ٨٥٪ و ٩٠٪ من نموّ الدّماغ يتمّ قبل سنّ السادسة، ممّا يمنح هذه المرحلة طاقةً تعلّميّةً استثنائيّةً. وفي ضوء النّحوّلات الرّقميّة المتسارعة، وثقّت الدّراسات أنّ دمج المحتوى الرّقميّ التّفاعليّ مع الموادّ الورقيّة المنظّمة يُسهم في رفع معدّلات اكتساب اللّغة ومستويات الاحتفاظ بالمفردات (Neumann & Neumann, ٢٠١٧).

ويُلاحظ في السّياق التّعليميّ العربيّ غيابُ مناهج تُحقّق التّكامل الوظيفيّ بين الأداة الرّقميّة والمادّة الورقيّة بصورة منهجيّة، فضلاً عن ضعف التّدريج الصّوتيّ الشّامل ومحدوديّة آليات مراعاة الفروق الفرديّة، وهو ما وثّقته الحنو والعقال (٢٠٢٤) في سياق الرّوضات السّعوديّة، إذ كشفت أنّ معلّّمات رياض الأطفال يدرّكن أهميّة الوعي الصّوتيّ لكنّهنّ يفتقرن إلى التّدريب الكافي على تطبيقه منهجيّاً.

وفي هذا السّياق، يُمثّل منهج «تكلّم عربي» — الصّادر عن شركة Leading Edge for Digital Training Services في مدينة الشّارقة الإعلاميّة بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة — نموذجاً يدّعي تحقيق هذا التّكامل من خلال جمع تطبيق رقميّ تفاعليّ وسلسلة كتب ورقيّة مضبوطة بالحركات الكاملة. وتسعى هذه الدّراسة إلى تقييم هذا الادّعاء بصورة موضوعيّة حياديّة، من خلال تحليل بنيويّ مقارن بالأطر المعياريّة الدّوليّة، وقياس ميدانيّ لتصورات المعلّّمات وأولياء الأمور، لا للتّرويج للمنهج بل لتقديم حكم أكاديميّ نقديّ يُعيد صانعي القرار التّربويّ.

مشكلة البحث وأسئلته

يرصدُ الأدب التّربويّ فجوةً واضحةً في مناهج تعليم العربيّة في مرحلة الرّوضة، تتمثّل في: غياب التّكامل الوظيفيّ بين الأداة الرّقميّة والمادّة الورقيّة، وضعف التّدريج الصّوتيّ الشّامل الذي يُراعي الخصائص الصّرفوصوتيّة للعربيّة، وإهمال الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، وغياب آليات فاعلة لبناء الجرأة الشّفهيّة والتّقييم الدّاتيّ (الحنو والعقال، ٢٠٢٤؛ Al-Mannai & Everatt, ٢٠٠٥). ومن هذا المنطلق يطرحُ البحثُ السّؤال الرّئيس الآتي: ما مدى توافق منهج «تكلّم عربي» مع متطلّبات تعليم اللّغة

العربيّة في مرحلة الرّوضة وفّق المعايير الدّوليّة، وما تصوّرات معلّّات رياض الأطفال وأولياء الأمور لأثره في المهارات اللّغويّة لدى الأطفال؟

وتتبنّق الأسئلة الفرعيّة الآتية:

- كيف يُنظّم المنهج التّدريج الصّوتيّ لجميع حروف الأبجديّة العربيّة بصورها ومدودها وحركاتها؟
- ما مدى توافق البنية التّصميميّة للمنهج مع معايير NAEYC و UNESCO للتّعليم المبكّر؟
- هل تُشير تصوّرات المعلّّات وأولياء الأمور إلى تحسّن دالّ إحصائيّ في المهارات اللّغويّة الأربع بعد تطبيق المنهج فصلاً دراسياً كاملاً؟
- هل يختلف مستوى تصوّرات الجرّاة الشّفهيّة والنّقيّة بالنّفس بحسب عدّد سنوات استخدام المنهج في الرّوضة؟
- ما القيود المنهجية التي تحدّد من تعميم نتائج التّقييم الميدانيّ؟

أهداف البحث

- تحليل البنية المنهجية لمنهج «تكلّم عربي» الرّقمية والورقيّة في ضوء أطر الوعي الصّوتيّ والتّكامل الرّقميّ الورقيّ.
- تقييم مدى توافق بنية المنهج مع معايير (NAEYC ٢٠٢٠) و (UNESCO ٢٠١٩) للتّعليم المبكّر.
- قياس تصوّرات عيّنة من المعلّّات وأولياء الأمور قبل تطبيق المنهج وبعده عبر استبانة قبلية وبعديّة.
- استقصاء الفروق في تصوّرات الجرّاة الشّفهيّة بحسب مدّة استخدام المنهج.
- رصد القيود المنهجية الجوهرية عند تفسير النّتائج وتعميمها.

أهميّة البحث

تتجلّى الأهميّة النظريّة لهذا البحث في إثراء الأدب التّربويّ العربيّ بدراسة تجمع بين التّحليل البنيويّ النّقدّيّ والقياس الميدانيّ الكميّ لمنهج تكامليّ رقميّ ورقّيّ لتعليم العربيّة في مرحلة الرّوضة، وهو مجال يشخّ فيه البحث العربيّ المتخصّص. وتتجلّى

الأهمية التطبيقية في توفير إطار مرجعي قائم على الأدلة لصانعي القرار ومدراء مؤسسات الروضة لتقييم مناهج مماثلة، وفي تقديم نموذج منهجي قابل للتكرار في دراسات مستقبلية.

حدود البحث

تُحدّد الحدود الآتية: أولاً: حدود موضوعية — تقتصر البيانات الميدانية على تصوّرات المعلّّمت وأولياء الأمور، ولا تشمل اختبارات أداء مقنّنة مباشرة على الأطفال؛ ممّا يعني أنّ هذه البيانات مؤشّرات ذاتية تعكس تصوّرات المستجيبين لا قياساً موضوعياً مستقلاً.

ثانياً: حدود منهجية — يغيب التصميم التجريبي الكامل إذ لا توجد مجموعة ضابطة بالتوزيع العشوائي، وبالتالي لا يمكن عزل أثر المنهج عن عوامل النّضج الطبيعي أو التأثيرات البيئية المصاحبة.

ثالثاً: حدود مكانية وزمانية — اقتصر التطبيق على مؤسسات في الإمارات وعمان وقطر خلال الفصل الدراسي الأول

٢٠٢٤-٢٠٢٥م

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

١. التّكامل الرّقمي الورقي في تعليم اللغة المبكر

يُعرّف التّكامل الرّقمي الورقي بأنّه التّوظيف المنهجي المتزامن للتّقنية الرّقمية التّفاعلية والمطبوعات الورقية المنظّمة، بحيث يؤدي كلّ منهما وظيفة تعليمية تُكمّل الأخرى لا تُغني عنها (Neumann & Neumann, ٢٠١٧). وتكشف أبحاث Neumann و(٢٠١٧) Neumann أنّ بيانات النّعلّم التّكاملية هذه تُحقّق معدّلات احتفاظ بالمفردات أعلى بنسبة تصل إلى ٣٤٪ مقارنة بالبيانات أحادية الأداة، وهو ما يُعزّز بنظرية النّعلّم المتعدّد الوسائط (Mayer et al., ٢٠٢١) التي تُقرّر أنّ استقبال المعلومات عبر قنوات حسّية متعدّدة في آن واحد يُقلّص الحمل المعرفي الخارجي ويُعزّز التّمثيل المعرفي الدّاخلي.

وفي السّياق ذاته، أكّدت دراسة Schacter و(٢٠٢٠) Hong أنّ أطفال الرّوضة يستفيدون تعلّمياً من هذا النمط التّكامليّ بمعدّلات أعلى مقارنةً بالتّعلّم أحاديّ الأداة، كونهم يُعالجون المعلومات بقناتيّ المعالجة البصريّة واللّفظيّة في آنٍ واحدٍ. وعلى صعيد المخاوف المنهجية، نبّه Radesky و(٢٠١٦) Christakis إلى ضرورة توجيه استخدام الشّاشات في مرحلة الطّفولة المبكّرة نحو المحتوى التّعليميّ التّفاعليّ المصاحب بموادّ ورقية منظّمة، محدّريّ النّاشرين من الاستخدام غير المقنّن للشّاشات في هذه المرحلة دون مصاحبته بنشاطٍ ورقيّ أو جسديّ موجّه.

٢. الوعي الصّوتيّ ومهارات القراءة الأولى في العربيّة

يُشكّل الوعي الصّوتيّ (Phonological Awareness) — وهو القدرة على إدراك الأصوات اللّغويّة ومعالجتها، والتّمييز بين الحروف والمقاطع الصّوتية — أحد أهمّ منبّات القراءة في مرحلة التّعليم المبكّر (Treiman & Kessler, ٢٠٢٢). وقد رسّخت الدّراسة الطّويلة لـ Al-Mannai و(٢٠٠٥) Everatt في سياق اللّغة العربيّة في البحرين أنّ مهارات المعالجة الصّوتية والوعي بالحروف في مرحلة الرّوضة تُنبئُ بقدرات القراءة والتّهجئة في المرحلة الابتدائية الأولى. وتتميّز العربيّة بخصائص صرفوصوتية معقّدة تزيد من تحديات تعليم الوعي الصّوتيّ لدى الأطفال، وأبرزها: تعدّد أشكال الحرف الواحد بحسب موضعه في الكلمة، والتّمييز بين الحركات القصيرة الثّلاث (الفتحة، والضّمة، والكسرة)، وبين الحركات الطّويلة (المدود بالألف والواو والياء)، فضلاً عن التّشديد والهمزة بأشكالها المختلفة. وهذا التّعقيد يجعل التّدريج الصّوتيّ المنهجيّ ضرورة لا ترفاً في تصميم مناهج العربيّة المبكّرة (Al-Mannai & Everatt, ٢٠٠٥). كما وثّقت الحنو والعقال (٢٠٢٤) أنّ ضعف تدريب المعلّمت على تطبيق الوعي الصّوتيّ منهجياً في الرّوضات السّعودية يُشكّل عائقاً أمام تنمية مهارات القراءة الأولى.

٣. الجراءة الشّفهية والكفاءة الذاتيّة اللّغويّة

يُوطّر Bandura (٢٠١٩) مفهوم الكفاءة الذاتيّة المُدرّكة (Perceived Self-Efficacy) بوصفه المحرّك النفسيّ الرّئيس للجرأة على التّعبير الشّفهيّ؛ فالطّفل الذي يدرك أنّه قادرٌ على النّطق الصّحيح يُعَدُّ على التّجربة ويكرّرها، في حين يُحجم

الطفل ذو الكفاءة الذاتية المنخفضة عن المشاركة خوفاً من الخطأ. وتتوافر في البيانات الرقمية التفاعلية ذات التسجيل الصوتي والإعادة المتكررة شروط ملائمة لتنمية هذه الكفاءة، كونها تقدّم الخطأ بوصفه خطوة في مسار التعلم لا معياراً للحكم على الطفل.

أمّا في سياق الانتقال من الروضة إلى الصف الأول، فيُثبت (Margetts ٢٠١٩) في دراسته الطويلة أنّ الأطفال ذوي الأساس اللغوي والصوتي المتراكم من سنتي الروضة يُظهرون مشاركة شفهيّة أكثر انتظاماً وثقة في الصف الأول الابتدائي، مقارنةً بأقرانهم ذوي مرحلة واحدة من الروضة. ويرجح أنّ هذا الأثر التراكمي ناجم عن التعرّض المتكرر لتصحيح النطق ذاتياً في بيئة آمنة بعيدة عن الحكم الاجتماعي الفوري.

٤. التقييم الذاتي والتعلم المنظم ذاتياً

يؤنّق (Hattie ٢٠١٥) في تحليله التجميعي الذي يضم أكثر من ٨٠٠ دراسة تجريبية أنّ التغذية الراجعة الفورية تُمثّل أحد أقوى عوامل التأثير في نتائج التعلم (حجم الأثر = ٠.٧٣)، وتتجلّى قوّتها في كونها تُعرّف المتعلم بمستواه الحالي وتُرشدّه نحو الهدف المنشود. ويُطرّف (Zimmerman ٢٠١٥) مفهوم التعلم الذاتي المنظم بأنّه القدرة على مراقبة أدائه وتقييمه وتعديله باستقلاليّة، ويرى أنّ هذه القدرة تتطوّر مبكراً حين تتوافر البيانات الداعمة لها. ويتقاطع هذا مع مبدأ منطقة النمو القريبة لـ Vygotsky (١٩٧٨) القائل بأنّ التعلم الأمثل يقع في المنطقة بين ما يستطيع الطفل إنجازه بمفرده وما يستطيعه بدعم ملائم.

٥. معايير رياض الأطفال الدوليّة

تُحدّد الرابطة الوطنيّة الأمريكيّة لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC، ٢٠٢٠) سبعة معايير للتعليم المبكر الفاعل: الجاهزيّة، التثميّة، والتعلم القائم على اللعب، والمحتوى الثقافي المرتبط بالحياة اليوميّة، والمشاركة الأسيّة الفاعلة، والتقييم المستمر، والتعلم المتميّز المراعي للفروق الفرديّة، والتكامل الرقمي المدار والموجّه. وتُكمّل منظمة UNESCO (٢٠١٩) هذه المعايير بالتأكيد على حق كلّ طفل في تعليم مبكر يستجيب لجاهزيّته الفرديّة ويُطوّر كفاءته اللغويّة والمعرفيّة. وتُشكّل هذه المعايير مجتمعةً الإطار المرجعيّ المستخدم في هذه الدراسة لتقييم مدى توافق بنية المنهج مع متطلبات التعليم المبكر الجيدة.

ثالثاً: منهجية الدّراسة وإجراءاتها

١. تصميم البحث

اعتمدت الدّراسة تصميمًا مزدوجًا ذا شقيّ متكاملين: يتمثّل الشقّ الأوّل في التّحليل الوصفيّ النّقديّ (Critical Descriptive Analysis) لمكوّنات المنهج الرّقميّة والورقيّة في ضوء الأطر المعيارية الدّولية، من خلال استعراض بنيته التّصميميّة ومقارنتها بالمعايير المعتمدة. ويتمثّل الشقّ الثّاني في التّصميم شبه التّجريبيّ ذي المجموعة الواحدة (One-Group Pre-Post Measurement Design) الذي يقيس تصوّرات المعلّّمت وأولياء الأمور قبل بدء تطبيق المنهج وبعد انتهاء الفصل الدّراسيّ الأوّل. ويُنَبّه صراحةً إلى أنّ هذا التّصميم لا يُتيح استنتاجات سببيّة قاطعة نظراً لغياب مجموعة ضابطة بالتّوزيع العشوائيّ، وبالتالي فإنّ التّغيّرات الملاحظة قد تعكس عوامل نضج طبيعيّ أو تأثيرات بيئيّة مصاحبة إضافةً إلى أثر المنهج.

٢. مجتمع الدّراسة وعيّنتها

تمثّل مجتمع التّحليل البنيويّ في جميع مكوّنات منهج «تكلّم عربي» المتاحة للعام الدّراسيّ ٢٠٢٤-٢٠٢٥م، وتضمّنت:

- التّطبيق الرّقميّ بمستوياته الأربعة: المستكشف (٣ سنوات+)، والمتسابق (٤ سنوات+)، والطائر (٥ سنوات+)، والعبقريّ (٦ سنوات+).
- الكتب التّعليميّة الورقيّة: المستويان الأوّل والثّاني من سلسلة «تكلّم عربي» للمفردات.
- سلسلة القراءة الأوّليّة: ٢٤ كتاباً موزّعة على مرحلتَي الوردية والحمر، تضمّ ١٢ كتاباً خياليّاً و١٢ كتاباً معلوماتيّاً.
- منظومة الدّعم الأسريّ والمهنيّ: الملقّات الكاملة لكلّ حرف، وأوراق العمل، والفيديوهات التّدريبية.
- لوحة المتابعة الإلكترونيّة: نظام تتبّع تقدّم الطّلاب، وتقارير الأداء، وتسجيلات النّطق.

أمّا عيّنة الاستبانة الميدانيّة فنكوّنت من (١٢٠) مستجيباً اختيروا بالطريقة القصدية من مؤسسات تعليميّة في الإمارات العربيّة المتّحدة وسلطنة عُمان وقطر، موزعين على: (٦٠) معلّمة بخبرات تتراوح بين سنتي الخبرة وثمانتي سنوات، و(٦٠) وليّاً للأمر لأطفال في مرحلة الرّوضة (٣-٦ سنوات) طبّقوا المنهج فصلاً دراسياً كاملاً على الأقلّ.

٣. إجراءات التّطبيق الميداني

نُفّذت الدّراسة الميدانيّة وفق الإجراءات الآتية: أولاً — القياس القبلي: وُزعت الاستبانة إلكترونياً على العيّنة في مطلع الفصل الدّراسي الأول من العام ٢٠٢٤-٢٠٢٥م، وقبل بدء استخدام المنهج مع الأطفال. ثانياً — التّطبيق: استخدمت المعلّمات وأولياء الأمور المنهج «تكلّم عربي» مدّة فصل دراسي كامل (أربعة أشهر تقريباً) وفق تعليمات الاستخدام المرفقة بالمنهج، مع منحهم حرية التّطبيق دون تقييد من الباحثة. ثالثاً — القياس البعدي: أُعيد توزيع الاستبانة ذاتها في نهاية الفصل الدّراسي الأول. وتجدر الإشارة إلى أنّ الباحثة لم تُشرف مباشرة على آليات التّطبيق، ممّا يمثّل متغيّراً غير مضبوط ينبغي مراعاته عند تفسير النّتائج.

٤. بناء الاستبانة والتّحقّق من خصائصها السيكموترية

مرّ بناء الاستبانة بالمراحل الآتية: أولاً — مراجعة الأدب النظري: استُخلصت المحاور والمؤشرات من الأطر النظريّة الدوليّة في تقييم مناهج الطّفولة المبكّرة. ثانياً — صياغة الفقرات الأولى: صيغت (٤٥) فقرة أولىّة موزعة على ستّة محاور: (أ) النّدرج الصوتي والقرائي؛ (ب) المهارات اللّغويّة الأربع؛ (ج) الجرأة الشّفهيّة والثّقة بالنّفس؛ (د) التّقييم الذاتي ومتابعه النّقد؛ (هـ) تشجيع الموهبة والتّفكير النّاقدي؛ (و) رضا المعلّمة ووليّ الأمر. ثالثاً — النّحكيم: عُرضت الاستبانة على (٥) مُحكّمين متخصصين في مناهج الطّفولة المبكّرة وتقنيّات التّعليم، فعُدلت (٨) فقرات وحُدقت (٧) في ضوء ملاحظاتهم، وهو ما يؤمّن صدق المحتوى (Content Validity). رابعاً — الاتّساق الدّاخلّي: بعد التّطبيق التّجريبيّ على (٢٠) مستجيباً بلغ معامل ألفا كرونباخ للدّادّة ككلّ ($\alpha=0.91$)، وتراوح بين (٠.٨٤) و(٠.٩٣) للمحاور الفرعيّة، وهي قيم تدلّ على ثبات مرتفع يُجيز

استخدام الأداة. خامساً — النسخة النهائيّة: اعتمدت (٣٨) فقرة بمقياس ليكرت الخماسي (١ = لا أوافق بشدّة، ٥ = أوافق بشدّة).

٥. الأساليب الإحصائيّة

- المتوسطات الحسابيّة (م) والانحرافات المعياريّة (ع) لوصف الاستجابات وتفسير الاتجاهات.
- اختبار ويلكوكسون للرّتب الموقّعة (Wilcoxon Signed-Ranks Test): اختير هذا الاختبار اللّابارامتريّ كون البيانات ترتيبيّة ولا تستوفي افتراضات التّوزيع الطّبيعيّ اللّازمة لاختبار (t) المزدوج.
- حجم الأثر: إيتا تربيع (η^2) لقياس الأهميّة العمليّة وفق معايير Cohen (١٩٨٨): صغير ($\eta^2 = 0.01 - 0.05$)، متوسط ($\eta^2 = 0.06 - 0.13$)، كبير ($\eta^2 \geq 0.14$).

رابعاً: عرض النّتائج ومناقشتها

تُعرض النّتائج في محورَي متمايزي متكاملَي مع الحرص على التّمييز الواضح بينهما: المحور الأوّل يتناول التّحليل البنيويّ لمكوّنات المنهج في ضوء الأطر المعياريّة، والمحور الثّاني يعرض نتائج الاستبانة الميدانيّة مع التّنبّه المستمرّ على أنّها تصوّرات ذاتيّة لا تُرادف قياساً مباشراً لأداء الأطفال.

المحور الأوّل: التّحليل البنيويّ لمكوّنات المنهج

نتيجة (١): التّدريج الصّوتيّ — ستّة عشر مستوى متسلسلاً

يتضمّن المنهج ستّة عشر مستوى متتابعاً لتقديم الأصوات العربيّة، تنطلق من الحروف الأكثر شيوعاً في المفردات البنيويّة للطّفل وصولاً إلى الأصوات الأكثر تعقيداً صوتيّاً وصرفيّاً. ويُقدّم كلّ حرفٍ في ثلاثة سياقاتٍ صوتيّة متكاملة: الصّوت القصير مع الحركات الثّلاث (الفتحة والضّمة والكسرة)، والصّوت الطّويل مع المدود (الألف والواو والياء)، والحرف مدمجاً في كلمة مضبوطة بالحركات الكاملة.

ويُوضّح الجدول (١) توزيع هذه المستويات:

جدول (١): بنية المستويات الصوتية في منهج «تكلّم عربي»

المستوى	الحروف المستهدفة	المحتوى الصوتي
٣-١	أ ب س ر م ت د اوي	الحروف الأساسية + الحركات القصيرة والطويلة
٨-٤	+ ن ل خ ز ع ث ف ص ش	توسّع تدريجيّ بالأصوات المركّبة
١٢-٩	+ ق ج ح ذ ك غ ه ظ ض ط	الأحرف المعقّدة صوتياً
١٦-١٣	النّاء المربوطة، الشّدة، جميع المدود	التّراكيب المتقدّمة + تمييز أشكال الحروف

يتوافق هذا التّرتيب مع ما أوصى به Al-Mannai و(٢٠٠٥) Everatt من ضرورة مراعاة التّعقيد النّصاعديّ للمنظومة الصوتيّة والصّرفيّة للعربيّة في تصميم المناهج المبكّرة. وتتكامل هذه البنية الصوتيّة مع سلسلة القراءة الأولى التي تنتقل من المرحلة الوردية (٢٠-٣٥ كلمة) إلى المرحلة الحمراء (٢٠-٦٠ كلمة) عبر اثني عشر موضوعاً في العلوم والرياضيّات والجغرافيا والفنون. وهذا النّصاعد يُجسّد من النّاحية النّصميميّة مبدأ منطقة النّموّ القريبة (Vygotsky, ١٩٧٨)، وإن كان التّحقّق من فعاليّته التّطبيقيّة يستلزم دراساتٍ تجريبيّة مستقلة.

نتيجة (٢): مراعاة الفروق الفرديّة — أربع شخصيّات تعليميّة

يُنظّم المنهج التّمييز بين المتعلّمين عبر أربع شخصيات تعليميّة متصاعدة تُشكّل مستويات مختلفة من الأنشطة والأهداف التّعليميّة:

- المستكشف (٣ سنوات+): لعبة تمييز الكلمات وترتيب أحداث القصّة، وتسجيل صوت الحرف.
 - المتسابق (٤ سنوات+): يُضيف كتابة الحرف بالاتّجاه الصّحيح (الشّكل الأوّل)، ولعبة الحرف مع الصّوت القصير.
 - الطائر (٥ سنوات+): يمتدّ إلى كتابة الحرف بشكله الثّاني، وتمييز أشكاله، والكلمات البصريّة.
 - العبقر (٦ سنوات+): لعبة السيّد آلي لتشكيل الكلمات والانتقال إلى بناء الجمل البسيطة.
- وتُتيح لوحة المتابعة الإلكترونيّة للمعلّمة تخصيص مستوى كلّ طفلٍ وفق أدائه الفعليّ بمعزلٍ عن أقرانه. يستجيب هذا التّصميم لما توصي به (٢٠٢٠) NAEYC من ضرورة توفير بيانات تعلّم متميزة تُراعي الجاهزيّة الفرديّة لكلّ طفلٍ.

نتيجة (٣): توزيع المهارات اللّغويّة الأربع

يتوزّع المنهج في بنيته التّصميميّة على المهارات اللّغويّة الأربع وفق الجدول الآتي:

جدول (٢): توزيع المهارات اللّغويّة الأربع في بنية منهج «تكلّم عربي»

الأداة	الآليّة التّصميميّة	المهارة
التّطبيق + البطاقات	فيديوهات مضبوطة، ألعاب تمييز الكلمات، أغاني مصوّرة	الاستماع
التّطبيق + لعبة السيّد آلي	تسجيل صوت الطّفل ومقارنته بالنّمودج الصّحيح	المحادثة
سلسلة القراءة الأوّليّة + التّطبيق	نصوص مضبوطة متدرّجة، ربط الحرف بكلمة فجملية	القراءة

الكتاب الورقي + ألعاب الكتابة الرّقميّة	تتبع الحرف بالنّقاط، كتابةً بأشكاله المختلفة	الكتابة
--	--	---------

يتوافق هذا التّوزيع التّصميمي من النّاحية البنيويّة مع مفهوم التّكامل الوظيفي الذي يصفه Neumann و Neumann (٢٠١٧)، غير أنّ فعالية هذا التّوزيع على تنمية المهارات الأربع فعلياً لدى الأطفال تظلّ فرضيّة تحتاج إلى إثبات تجريبيّ مستقلّ بأدوات موضوعيّة مقننة.

نتيجة (٤): مقارنة بنية المنهج بمعايير NAEYC

جدول (٣): مقارنة بنية منهج «تكلّم عربي» بالمناهج التّقليديّة في ضوء معايير (٢٠٢٠) NAEYC

المعايير / وجه المقارنة	منهج «تكلّم عربي»	المناهج التّقليديّة الشّائعة
التّدرّج الصّوتيّ الشّامل	١٦ مستوى يشمل الحركات والمدود والتّشديد	غالباً صوت واحد أو تدرّج بسيط
التّكامل الرّقميّ الورقيّ (م.٧)	متوفّر في البنية التّصميميّة	نادر أو غير وظيفيّ
التّعلّم المتمايز (م.٦)	٤ مستويات بأنشطة مختلفة	مستوى موحّد للجميع
المشاركة الأسريّة (م.٤)	لوحة متابعة وأوراق عمل وملقّات	محدودة أو غائبة
التّقييم المستمرّ (م.٥)	ذاتيّ + آليّ + للمعلّمة والأسرة	من المعلّمة فقط

متفاوت	ألعاب تفاعلية وقصص متحركة	التّعلّم القائم على اللّعب (م. ٢٠)
٢-٣ معايير تقريباً	٦ من ٧ معايير (في البنية التصميمية)	نسب التّوافق الكليّة

تكشف هذه المقارنة البنيويّة أنّ تصميم المنهج يستوفي من النّاحية الهيكلية معظم معايير (NAEYC (٢٠٢٠). ويُشدّد على التّمييز بين التّوافق البنيويّ التصميمي والفعاليّة التعليميّة المُثبتة تجريبياً؛ إذ إنّ وجود عنصرٍ في البنية لا يُؤمّن تلقائياً أثره المرجوّ على متعلّمين حقيقيّين في سياقاتٍ متنوّعة.

المحور الثاني: نتائج الاستبانة الميدانية

تُمثّل النتائج الآتية تصوّرات (١٢٠) معلّمة وليّاً للأمر. وتُعرض بوصفها بياناتٍ ذاتيّة استكشافيّة، مع ضرورة الحذر في تعميمها نظراً للقيود المنهجية المشار إليها سابقاً.

نتيجة (٥): تصوّرات المستجيبين للمهارات اللّغويّة الأربع

جدول (٤): نتائج المهارات اللّغويّة الأربع قبل تطبيق المنهج وبعده (ن=١٢٠)

η^2	الدّالة	Z	ع	م بعديّ	م قبليّ	المهارة
٠.٥١	> ٠.٠٠١	٧.٨٣	٠.٥٧	٤.١٨	٢.٦١	الاستماع
٠.٥٦	> ٠.٠٠١	٨.٢١	٠.٤٩	٤.٣٨	٢.٤٤	المحادثة والجرأة الشّفهيّة

٠.٤٩	> ٠.٠٠١	٧.٦٤	٠.٦١	٤.١١	٢.٥٣	القراءة الأوّليّة
٠.٤٤	> ٠.٠٠١	٧.٢٩	٠.٦٨	٣.٩٧	٢.٣٨	الكتابة الأوّليّة
٠.٥٤	> ٠.٠٠١	٨.٠٧	٠.٥٣	٤.٢١	٢.٤٩	الدرجة الكليّة

تُشيرُ النتائجُ إلى فروقٍ دالّةٍ إحصائيّاً في تصوّراتِ المستجيبين بين القياسيّ القبليّ والبعديّ في جميع المهاراتِ ($Z \geq 7.29$)، مع حجم أثر كبيرٍ وفوق معايير (Cohen ١٩٨٨) في جميع المحاورِ ($\eta^2 = 0.44 - 0.56$). ويتصدّرُ محورُ المحادثة والجرّة الشفهيّة النتائجَ بأعلى متوسطٍ بعديّ ($M = 4.38$) وأعلى قيمةٍ لـ ($Z = 8.21$)، ممّا يُشيرُ إلى أنّ المستجيبين لاحظوا تحسّناً في هذا المحورِ أكثرَ من غيره. وتجدرُ الإشارةُ إلى أنّ هذه الأرقامُ تصوّراتٌ ذاتيّةٌ لا قياسٌ أداءٍ موضوعيّ مستقلّ.

نتيجة (٦): تصوّراتُ الجرّة الشفهيّة والثّقة بالنّفسِ

جدول (٥): نتائجُ محورِ الجرّة الشفهيّة والثّقة بالنّفسِ (ن = ١٢٠)

الدّالة	Z	الفرق	م بعديّ	م قبليّ	الفقرّة
> ٠.٠٠١	٨.٤٣	٢.٢٧+	٤.٣٨	٢.١١	يُسجّلُ الطّفلُ صوته بمبادرةٍ ذاتيّةٍ
> ٠.٠٠١	٨.١٧	٢.٢١+	٤.١٩	١.٩٨	يُعِيدُ السّجّلَ لتحسينِ نطقه دونَ توجيهٍ
> ٠.٠٠١	٧.٨٨	١.٩٧+	٤.٣١	٢.٣٤	يُظهرُ ثقتَهُ عندَ القراءة أمامَ الأسرة

يستمتع بمشاركة ما تعلّمه مع الأقران	٢.٢٨	٤.٢٤	١.٩٦+	٧.٧١	٠.٠٠١>
يُبادر إلى طلب تفعيل التّطبيق للتّدرّب	٢.١٩	٤.٤٢	٢.٢٣+	٨.٣٩	٠.٠٠١>

يُلاحظ ارتفاع ملحوظ في جميع فقرات هذا المحور وفّق تصوّرات المستجيبين. وأكثر ما يستوقف الباحثة فقرة «يُبادر إلى طلب تفعيل التّطبيق» (م=٤.٤٢) التي تُشير ملاحظة أوليّة إلى احتمال تحوّل الدّافعيّة من خارجيّة إلى داخلية، وهو ما يتوافق نظريًا مع مفهوم الكفاءة الدّائيّة (Bandura, ٢٠١٩)، مع التّحفّظ بأنّ التّحقّق من هذا التّفسير يستلزم أدوات موضوعيّة أكثر دقّة.

حالة الأطفال المنتقلين من سنّي الرّوضة إلى الصّفّ الأوّل

كشف التّحليل الفرعي لفئة من أطفال العينة الذين أنهُوا سنّي الرّوضة وانتقلوا إلى الصّفّ الأوّل (ن=٣٤، بناءً على تقديرات أولياء أمورهم ومعلّّمات الصّفّ الأوّل) عن متوسط تصوّر أعلى في مؤشّري الجرأة والثّقة (م=٤.٦١) مقارنةً بأقرانهم ممّن استخدموا المنهج فصلاً واحداً فقط (م=٤.١١). وأشارت ٩١.٢٪ من معلّّمات الصّفّ الأوّل في العينة إلى ملاحظتهنّ مشاركة شفهيّة أكثر انتظاماً وبادرةً لدى هؤلاء الأطفال. تتسّق هذه الملاحظات مع ما يُنبئّه (Margetts ٢٠١٩) من أثر التّأسيس اللّغوي المتراكم، وينبّه إلى أنّ صغر حجم هذه الفئة الفرعيّة لا يتيّح استنتاجات إحصائيّة قاطعة.

نتيجة (٧): التّقييم الدّائيّ وتشجيع الموهبة

جدول (٦): نتائج محوري التّقييم الدّائيّ وتشجيع الموهبة (ن=١٢٠)

الدّالة	Z	م بعديّ	م قبليّ	الفقرة
٠.٠٠١>	٨.٠٢	٤.٢٧	٢.٢١	يُقيّم الطّفل أداءه الصّوتيّ ذاتيّاً
٠.٠٠١>	٧.٩٤	٤.٣٣	٢.٣٤	يُعبدُ المحاولة لتحسين النّتيجة

يشعرُ بالإنجازِ عندَ استكمالِ المستوى	٢.٤٨	٤.٥١	٨.٣٨	٠.٠٠١>
يتجاوزُ الطّفلُ الموهوبُ مستواهَ بسرعةٍ	٢.٤٤	٤.٤٧	٨.١١	٠.٠٠١>
تتابعُ المعلّمةُ تقريرَ الطّالبِ أسبوعيّاً	٢.١٩	٤.٤٤	٨.٥٤	٠.٠٠١>

تُشيرُ هذه التّصوّراتُ إلى تحسّنٍ ملحوظٍ في مؤشّراتِ التّقييمِ الذاتيّ وتشجيعِ الموهبةِ من منظورِ المستجيبين. ولعلّ أبرزَ ما يستوقفُ الباحثةَ ارتفاعُ متوسطِ فقرةِ «تتابعُ المعلّمةُ التّقريرَ أسبوعيّاً» (م=٤.٤٤) الذي يدلُّ على أنّ لوحةَ المتابعةِ الإلكترونيّةَ باتتِ أداةَ تقييميّةٍ فاعلةً في يدِ المعلّمةِ، وهو ما يتوافقُ مع ما يؤثّقه (٢٠١٥) Hattie حول أثرِ التّغذية الرّاجعة. غير أنّ هذه الأرقامَ تبقى تصوّراتٍ لا قياساً موضوعيّاً.

خامساً: الخاتمة والتوصيات والمقترحات البحثية

الاستنتاج العام

تكشف نتائج هذه الدراسة التحليلية الميدانية عن جملة من الاستنتاجات يمكن تصنيفها في مستويي المؤكّد والمحتمل: فعلى المستوى المؤكّد، تُثبت الدراسة أنّ بنية المنهج التصميمية تستوفي سنّة من سبعة معايير (NAEYC ٢٠٢٠)، وأنّها تقدّم تدرّجاً صوتياً من سنّة عشر مستوى يُراعي الخصائص الصّرفوسوتية للعربيّة. وعلى المستوى المحتمل — المستند إلى تصوّرات ذاتية لا إلى قياس موضوعي — أشار المستجيبون إلى تحسّن دالّ إحصائياً في جميع المهارات اللّغوية ($\eta^2=0.44-0.56$) وإلى ملاحظات إيجابية في مجالي الجرّة الشّفهية والتّقييم الذاتي. ويلتزم هذا الاستنتاج بالتّحفّظ المنهجي: لا يمكن — في ظلّ غياب المجموعة الصّابطة وكون البيانات ذاتية — إثبات علاقة سببية بين المنهج وهذه التّحسّنات.

التوصيات

تنبثق التوصيات الآتية من النّاتج البنيويّة والميدانية، مع الإشارة إلى أنّها توصيات مبنية على تقييم أولي لا على نتائج تجريبية مُحكّمة:

- يُوصى الباحثون التربويون بإجراء دراسات تجريبية مقارنة ذات مجموعات ضابطة وتجريبية بالتوزيع العشوائي، لاختبار فعالية مناهج التّعليم التّكاملي الرّقمي الورقي في الرّوضة العربيّة بأدلة تجريبية راسخة.
- يُوصى مدراء مؤسسات رياض الأطفال الرّاغبون في تبني أيّ منهج رقمي تكاملي بتقييم توافقه مع معايير NAEYC و UNESCO قبل التّطبيق، ومن المعايير الجوهرية اللازم تقييمها: التدرّج الصوتي الشّامل، ومنظومة التّقييم الذاتي، وآليات مشاركة الأسرة.
- يُوصى المسؤولون عن تطوير معايير مناهج رياض الأطفال في الدّول العربيّة بإدراج معايير التّكامل الرّقمي الورقي والوعي الصوتي المنهجي والتدرّج المستوياتي ضمن اشتراطات الاعتماد الرّسمي، إذ يُثبت الأدب التربوي أهمّيّتها البالغة (الحنو والعقال، ٢٠٢٤؛ ٢٠٠٥، Al-Mannai & Everatt).

- يُوصى مطوّرو المناهج الرّقمية لتعليم العربيّة بعرض مناهجهم على التّقييم الخارجيّ المستقلّ المدعوم بدراساتٍ تجريبيّة محكّمة قبل التّوسّع في التّسويق والنّشر.
- تُوصى المؤسسات التّعليميّة المطبّقة لأيّ منهج رقميّ بتوفير تدريبٍ منهجيّ مستمرٍّ للمعلّّمات، وتشجيعهنّ على استثمار لوحات المتابعة الإلكترونيّة أسبوعيّاً لتعديل مسارات التّعلّم الفرديّة.

المقترحات البحثيّة

- إجراء دراسةٍ تجريبيّةٍ كاملةٍ مزوّدةٍ بمجموعةٍ ضابطةٍ وتجريبيّةٍ بالتّوزيع العشوائيّ، باستخدام اختباراتٍ وعيٍ صوتيٍّ مقنّنةٍ ملائمةٍ للبيئة العربيّة.
- إجراء دراسةٍ مقارنةٍ بين أثر المكوّن الرّقميّ وحدّه والمكوّن الورقيّ وحدّه والمكوّن التّكامليّ معاً على نواتج التّعلّم اللّغويّ، للكشف عن الأثر المضاف للتّكامل تحديداً.
- إجراء دراسةٍ طويلةٍ تتبعيةٍ مدّتها ثلاث سنواتٍ تقيس أثر التّأسيس اللّغويّ في الرّوضة على التّحصيل القرائيّ والشّفهيّ في الصّفوف الثلاثة الأولى الابتدائيّة.
- إجراء دراسةٍ تستقصي دور متغيّرات المعلّمة (مستوى التّدريب، والكفاءة الرّقميّة، وسنوات الخبرة) في تعديل فعاليّة المناهج الرّقميّة التّكامليّة.
- إجراء دراسةٍ تُقيّم مدى ملائمة المنهج للأطفال غير النّاطقين بالعربيّة، مع مراعاة خصوصيّات تعلّم اللّغة الثّانية.

المراجع

أولاً: المراجع العربيّة

الحنو، أريج بنت عبد الرحمن، والعقال، فاطمة بنت عبد الله. (٢٠٢٤). واقع ممارسات معلّّات رياض الأطفال لتنمية مهارات الوعي الصوتي لتعلّم القراءة لدى الأطفال بمدينة الرياض. شؤون اجتماعيّة، ٤١(١٦١)، ٨٩-١٣٨.

<https://doi.org/10.12816/0.61733>

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-Mannai, H., & Everatt, J. (2005). Phonological processing skills as predictors of literacy amongst Arabic speaking Bahraini children. *Dyslexia*, 11(4), 269–291.

<https://doi.org/10.1002/dys.303>

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. Longman.

Bandura, A. (2019). Applying social cognitive theory to education: From science to practice. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1260–1268. <https://doi.org/10.1002/pits.22243>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (3rd ed.). Routledge.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000024>

Margetts, K. (2019). Transition to school: Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1567025>

- Mayer, R. E., Fiorella, L., & Stull, A. (2021). Five ways to increase the effectiveness of instructional video. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 837–852. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09749-6>
- NAEYC. (2020). Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (4th ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 203–220. <https://doi.org/10.1177/1468798415619773>
- Radesky, J. S., & Christakis, D. A. (2016). Increased screen time: Implications for early childhood development and behavior. *Pediatric Clinics*, 63(5), 827–839. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006>
- Schacter, J., & Hong, T. Y. (2020). Technology in early childhood programs serving children from birth through age 8. *Early Childhood Education Journal*, 48(6), 741–751. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-01015-4>
- Treiman, R., & Kessler, B. (2022). Learning to read in English and other alphabetic orthographies. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading* (pp. 61–78). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119705116.ch4>
- UNESCO. (2019). Right beginnings: Early childhood development and its co-benefits. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-regulated learning: Theories, measures, and outcomes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 21, 541–546. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26060-1>

ملحق: نموذج الاستبانة

استبانة تقييم منهج «تكلّم عربي» — القياس القبلي والبُعدي

موجّهة إلى: معلّمت رياض الأطفال وأولياء الأمور

تهدف هذه الاستبانة إلى قياس تصوّراتكم لمهارات طفلكم/طلائكم اللّغويّة قبل البدء باستخدام منهج «تكلّم عربي» وبعده. يُرجى اختيار الدّرجة التي تُعبّر عن تقييمكم وفق المقياس الآتي: (١) لا أوافق بشدّة، (٢) لا أوافق، (٣) محايد، (٤) أوافق، (٥) أوافق بشدّة.

المحور الأوّل: التّدجّج الصّوتي والقرائي

جدول (أ): فقرات المحور الأوّل

الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
يتعرّف الطّفل على صوت الحرف القصير (الحركات الثلاث)					
يُميّر الطّفل صوت المدّ (الألف، الواو، الياء) في الكلمة					
يتعرّف الطّفل على الحرف في أشكاله المختلفة داخل الكلمة					
يُميّر الطّفل الكلمات التي تحتوي على الحرف المستهدف					
يقرأ الطّفل جملاً بسيطةً مضبوطةً بالحركات					

المحور الثاني: المهارات اللّغويّة الأربع

جدول (ب): فقرات المحور الثاني

الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
يستمع الطّفل بانتباه إلى الكلمات والجمل ويُميّزها					
يتحدّث الطّفل بطلاقة عن موضوعات مألوفة في حياته					
يقرأ الطّفل كلمات جديدة باستخدام معرفته بالحروف					
يكتب الطّفل الحرف بأشكاله الصّحيحة					

المحور الثالث: الجرأة الشّفهية والثّقة بالنّفس

جدول (ج): فقرات المحور الثالث

الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
يُسجّل الطّفل صوته عبر المنصّة بمبادرة ذاتيّة					
يُعبد التّسجيل لتحسين نطقه دون توجيه من أحد					
يُظهر ثقة عند القراءة أمام الأسرة أو الأقران					

يُبادرُ إلى طلبِ تفعيلِ التّطبيقِ للتّدربِ					
يستمتعُ بمشاركةٍ ما تعلّمه مع الأقرانِ					

المحورُ الرَّابِعُ: التّقييمُ الذاتيّ وتشجيعُ الموهبةِ

جدول (د): فقراتُ المحورِ الرَّابِعِ

الفقرَةُ	١	٢	٣	٤	٥
يُقيّمُ الطّفلُ أداءَه الصّوتيّ ويُعيدُ المحاولةَ لتحسينه					
يشعرُ الطّفلُ بالإنجازِ عندَ استكمالِ مستوىٍّ جديدٍ					
يتجاوزُ الطّفلُ الموهوبُ مستواهَ المعتادَ بسرعةٍ					
تتابعُ المعلّمةُ / وليُّ الأمرِ تقريرَ الطّفلِ أسبوعيّاً					
يُشكّلُ الطّفلُ جملاً جديدةً بمفرداتٍ تعلّمها					

المحوران الخامس والسادس: التّكامل الرّقمي الورقي ورضا المستجيبين

جدول (هـ): فقرات المحوري الخامس والسادس

الفقرة	١	٢	٣	٤	٥
تُكمّل الأنشطة الرّقمية الأنشطة الورقية بصورة وظيفيّة					
تُبيّن لوحة المتابعة تتبّع تقدّم الطّفل بسهولة					
أرى أنّ المنهج يُناسب الفئة العمرية المستهدفة					
يُبيّن المنهج مشاركتي كوليّ للأمر / معلّمة في مسيرة الطّفل					
أوصي بتطبيق مناهج مماثلة بعد التّحقّق من فعاليتها تجريبياً					