



الخبرات اللغوية في رياض الأطفال





الجمهورية العربية السورية

منشورات جامعة دمشق

مركز التعليم المفتوح

قسم رياض الأطفال

الخبرات اللغوية في رياض الأطفال

د. فرح سليمان المطلق

المدرس في قسم المناهج وأصول التدريس

د أحمد علي كنعان

الأستاذ في قسم المناهج وأصول التدريس

١٤٣٣ - ١٤٣٢ هـ

٢٠١٢ - ٢٠١١ م

جامعة دمشق



فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
٨ - ٧	مقدمة الكتاب
٣٩ - ٩	الفصل الأول: مفهوم اللغة ولغة الطفل
١٧ - ١١	أولاً: مفهوم اللغة ووظائفها
٢٦ - ١٧	ثانياً: مراحل اكتساب اللغة لدى الطفل وسماتها
٣٩ - ٢٦	ثالثاً: العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة
٦٣ - ٤١	الفصل الثاني: مناهج رياض الأطفال في مجال التنمى اللغوي (الأهداف - الخصائص - أسس تصميم الأنشطة اللغوية)
٥٥ - ٤٣	أولاً: أهداف مناهج رياض الأطفال في مجال النمو اللغوي.
٥٨ - ٥٦	ثانياً: خصائص مناهج رياض الأطفال في مجال النمو اللغوي.
٦٣ - ٥٩	ثالثاً: الأسس التي يقوم عليها تصميم الأنشطة اللغوية في رياض الأطفال.
١١٤ - ٦٥	الفصل الثالث: الاستقبال (الاستماع) اللغوي وطفل الروضة
٧٢ - ٦٧	أولاً: معنى التواصل اللغوي وأركانه ومهاراته.
٧٥ - ٧٢	ثانياً: معنى الاستقبال اللغوي ومهاراته.
٨٢ - ٧٥	ثالثاً: بعض صعوبات فهم اللغة لدى الطفل.
١١٤ - ٨٢	رابعاً: نماذج من الأنشطة اللغوية لتطوير مهارات الاستقبال اللغوي لدى الطفل.
١٤٠ - ١١٥	الفصل الرابع: القراءة وطفل الروضة
١٢٢ - ١١٧	أولاً: استعداد الطفل للقراءة.
١٢٨ - ١٢٢	ثانياً: تهيئة الطفل للقراءة.
١٣٢ - ١٢٨	ثالثاً: أهداف برنامج التهيئة للقراءة في الروضة.
١٤٠ - ١٣٣	رابعاً: أساليب تنفيذ برنامج التهيئة للقراءة في الروضة.

الصفحة	الموضوع
١٧٨ - ١٤١	الفصل الخامس: الكتابة وطفل الروضة
١٤٥ - ١٤٣	أولاً: أهمية الكتابة لدى الطفل وأهميتها.
١٥١ - ١٤٥	ثانياً: المهارات التي يحتاجها الطفل قبل تعلم الكتابة.
١٥٤ - ١٥١	ثالثاً: التهيئة للكتابة في مناهج رياض الأطفال.
١٧٨ - ١٥٤	رابعاً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارات سابقة
	الكتابة.
٢٠٩ - ١٧٩	الفصل السادس: التعبير اللغوي وطفل الروضة
١٨٥ - ١٨١	أولاً: مهارات التعبير اللغوي لدى الطفل.
١٩٣ - ١٨٥	ثانياً: بعض صعوبات التعبير اللغوي لدى الطفل وسبل تجاوزها.
٢٠٩ - ١٩٤	ثالثاً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارات التعبير اللغوي
	لدى الطفل.
٢٥٢ - ٢١١	الفصل السابع: من مجالات أو (أركان) تنمية المهارات اللغوية
	في برامج رياض الأطفال
٢٢٣ - ٢١٣	أولاً: مجال القصة.
٢٣٤ - ٢٢٣	ثانياً: مجال المسرح والتمثيل التربوي ولعب الأدوار.
٢٣٩ - ٢٣٤	ثالثاً: مجال الألعاب.
٢٥٢ - ٢٣٩	رابعاً: مجال التلفاز وشبكات الاتصال الإلكتروني والحاسوب
٢٥٣	الخلاصة
٢٥٧ - ٢٥٥	المصطلحات الأجنبية
٢٦٠ - ٢٥٩	المراجع باللغة العربية
٢٦١	المراجع باللغة الأجنبية

مقدمة الكتاب

تعدُّ مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مرتكزات الحياة الإنسانية، فهي وحيدة الإنسان أشبه بالبنيان، فإذا صلَّحت لبنات أساسه، فيض لهذا البنيان أن يكون سليماً ويُعمر متطاولاً شامخاً مدى الزمان، أما إذا كانت أساسات لبناته واهية، فسرعان ما ينهار. فقد تكون الطفولة المبكرة نقطة تحول، فإذا لاقبت الرعاية والاهتمام من جوانب الحياة الإنسانية كافة، أدت بشخصيات الأطفال المستقبلية إلى أن تكون شخصيات متكاملة.

ويأتي دور اللغة عنصراً بنائياً أساسياً في مرحلة الطفولة المبكرة، مما يدعو إلى الاهتمام بدراسة عوامل الاستعداد عند الطفل في تعلُّم اللغة، وتأمين النشاطات والمواقف التعليمية التي تضمن مرور أطفال هذه المرحلة بالخبرات اللغوية المؤدية إلى إكسابهم المهارات اللغوية اللازمة، كي يستطيع من خلالها الطفل اجتياز هذا التعلم بشكل سليم، لأنَّ اللغة أساس التعلم والتعليم، وهي عامل مهم من عوامل نمو الطفل وبناء شخصيته، وهي مفتاح المعرفة الحاضرة والمستقبلية، حيث تجعل الطفل مستعداً لتعلم مهارات اللغة الأساسية (الاستماع، القراءة، الكتابة، التعبير). وقد لوحظ أنَّ هناك اتجاهات تربوية في عصرنا الراهن تدعو إلى تعليم اللغة منذ الأيام الأولى للطفولة، ومن واقع الأمر إنَّ أطفال الطفولة المبكرة لا يتعلمون اللغة بالصورة المألوفة، إنما يستعدون لتعلمها إذ يحاولون أن يتواصلوا مع من يتعاملون معهم بأي شكل من الأشكال، مما يشير إلى استعداداتهم اللغوية التي تنمو حتى سن دخول المدرسة وتستمر، وهذا الاستعداد لتعلم اللغة يختلف من طفل إلى آخر حسب عوامل كثيرة مثل: العوامل الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية والاقتصادية، وما يترتب عليها من آثار في تزويده بالخبرات اللغوية التي هي نتيجة ما مرَّ به في طفولته المبكرة.

لذا جاء هذا الكتاب؛ ليعرض مفهوم اللغة، ووظائفها، ومراحل اكتساب الطفل لها، وسمات لغة الطفل، والعوامل المؤثرة في اكتسابها، بالإضافة إلى طرح تصوّر عن أهداف مناهج رياض الأطفال، وخصائصها في مجال النموسو اللغوي.

كما تمّ الحديث عن مهارة الاستماع أو الاستقبال والأساليب المساعدة على اكتساب تلك المهارة. وكذا الاستعداد لاكتساب مهارات القراءة والكتابة والتعبير والتهيئة لها.

كما تمّ عرض مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى تطوير مهارات اللغة الأساسية، وبالتحديد تلك التي تشكّل خبرات لغوية، ولا بدّ للأطفال من أن يمروا بها قبل دخولهم المدرسة، ونأمل أن نكون قد قدّمنا ما هو مفيد من أجل ازدهار وطننا وشمسه المشرقة، وإن لم يكن، فحسبنا أننا حاولنا والله الموفق في كل حال.

المؤلفان

د. فرح سليمان المطلق

أ. د. أحمد علي كنعان

دمشق في ١٠ صفر ١٤٢٦ هـ

الموافق ٢٠ آذار ٢٠٠٥ م

الفصل الأول

مفهوم اللغة ولغة الطفل

أولاً: مفهوم اللغة ووظائفها.

ثانياً: مراحل اكتساب اللغة لدى الطفل وسماتها.

ثالثاً: العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة.



الفصل الأول

مفهوم اللغة، ولغة الأطفال

أولاً - مفهوم اللغة ووظائفها:

١ - مفهوم اللغة:

جاء في لسان العرب أن اللغة هي: اللسان، وحدها أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. واللغة: الصوت، لغة في القول يلغى، وبعضهم يقول يلغو: ولغا، يلغو، لغواً: تكلم. وفي الحديث: من قال يوم الجمعة. والإمام يخطب لصاحبه: صه، فقد لغا، أي تكلم، واللغة على وزن فعة من لغوت أي تكلمت، وأصلها لغوة، والنسبة إليها لغوي ولا تقل: لغوي.

أما في دائرتي المعارف البريطانية والعلوم الاجتماعية، فقد عرّف ميللر (Miller) اللغة، بأنها استعمال رموز صوتية مقطعية، يعبر بمقتضاها عن الفكر وعلى هذا النحو عرّفها جون كارول (Carroll John)، بأنها «ذلك النظام المتشكل من الأصوات اللفظية الاتفاقية، وتتابعات هذه الأصوات التي تُستخدم، أو يمكن أن تُستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس والتي يمكنها أن تصف بشكل عام الأشياء والأحداث والعمليات فسي البيئة الإنسانية» (وزارة التربية، ٢٠٠١، ٤).

وهناك من يرى أن اللغة الصوتية، أو لغة النطق كانت على الدوام، هي لغة المجتمع البشري الوحيدة القادرة على أن تكون وسيلة مقبولة تماماً للتواصل بين الناس.

وفي ضوء التعريفات السابقة للغة نخاض إلى القول: إن اللغة الصوتية هي وسيلة الاتصال الأكثر ملاءمة، والأكثر مرونة والأوفر تنوعاً للتعبير عن الأفكار الذهنية المجردة.

ومن التعريفات ما يستخدم «لفظ اللغة استخداماً موسعاً» ليشمل بالإضافة للوسائل اللفظية كل وسائل الاتصال غير اللفظي الأخرى، ونجد مثلاً ذلك في التعريف الذي يقدمه ليوبولد (Leopold) والذي يعرف فيه اللغة على أنها القدرة على الاتصال بالآخرين، بما في ذلك كل أشكال الاتصال وأنواعه، وتشمل اللغة طبقاً لذلك أشكالاً مختلفة ومتنوعة للاتصال مثل: الكتابة والكلام والعلامات والإشارات وتعبيرات الوجه، وحتى التعبير الصامت بالحركة (البانتوميم) والفن (كرم الدين، ١٩٩٠، ١٧).

٢ - وظائف اللغة:

تعد اللغة من أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم؛ لما تمتاز به من اليسر والوضوح، ودقة الدلالة، والقدرة على التعبير عن العواطف والمعاني الوجدانية، وعن المواقف الفكرية والنفسية والفلسفية، وتؤدي اللغة وظائف متعددة في حياة الفرد والمجتمع:

أ - وظيفة اللغة في حياة الفرد:

اللغة وسيلة اتصال الفرد بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجته ويحصل مأربه، كما أنها وسيلة للتعبير عن آلامه وآماله وعواطفه وهي أداة لزيادة ثقافته وتنمية خبراته، فاللغة تهئ للفرد فرصاً كثيرة متجددة للانتفاع بأوقات الفراغ، عن طريق القراءة، وزيادة الفهم للمجتمع الذي يزيد إنتاجه الفكري يوماً بعد يوم، واللغة أداة الفرد حين يحاول إقناع غيره في مجالات المناقشة والمناظرة وتبادل الرأي في أمر حيوي، وهي وسيلة - كذلك - حين يريد التأثير في جماعة ليسلكوا سبيله، وينهجوا نهجه فيما يدعوهم إليه.

- واللغة - كذلك أداة التفكير، والصلة بين اللغة والفكر صلبة وثيقة محكمة، لأن الفكرة منذ إشرافها في الذهن تظل عامة شائعة يعوزها الضبط والتحديد، حتى تجد الوسيلة التي تعبر عنها من لغة، أو رسم أو إنموزج، ودور اللغة في هذا التعبير له المقام الأول، ولذا يقال: التفكير كلام نفسي، والكلام تفكير جهري، ويقول الشاعر في هذا المعنى:

إن الكلام لفي الفسواد وإنما جعل الإنسان عن الفسواد دليلاً

- ومن أهم ما يفيد الفرد من اللغة تغذية الجانب العاطفي عن طريق الذوق الجمالي للأثر الأدبية، ووظيفتنا التربوية لا تقف عند تمكين الطفل من التعبير السليم، بل يجب أن نأخذه بسلامة الذوق وجمال التعبير، كما يستطيع الفرد عن طريق القراءة أن يرى صوراً ومناظر لا تنهياً له رؤيتها، واللغة أدوات للإفادة من تجارب الجنس البشري وثمار القرائح والعقول عن طريق القراءة والاستماع.

ب - وظيفة اللغة في حياة المجتمع:

تعد اللغة مرآة للحياة العقلية لأي أمة من الأمم، تكشف عن مدى تطورها ورقيها، وتنهض اللغة بدور كبير في حياة المجتمع، فهي تقوم بتنظيم حياته وقضاء مآربه الإدارية والسياسية والتعليمية ونحوها، فاللغة وسيلة اجتماعية، وأداة للتفاهم بين الأفراد والجماعات، فهي سلاح الفرد في مواجهة كثير من المواقف الحيوية، التي تتطلب الكلام أو الاستماع أو الكتابة، أو القراءة، وهذه الفنون أو المهارات الأربعة أدوات مهمة في إتمام عملية التفاهم من جميع نواحيها، ولاشك أن هذه الوظيفة من أهم الوظائف الاجتماعية للغة.

ومن الوظائف الاجتماعية للغة اتخاذها أداة للإغاية والتأثير، فالخطب والمقالات والنشرات والإذاعة والمؤلفات، كلها وسائل لغوية لهذه الدعاية، التي

أصبح لها شأن خطير في الحياة الإنسانية. واللغة - كذلك - من أهم وسائل الارتباط الروحي بين أفراد مجتمع معين، وقد تختلف مجموعات من الدول في البيئة، أو الجنس، أو الدين، أو غير ذلك من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية، ولكنها تظل متحدة متماسكة، إذا كانت لغتها واحدة.

وأوضح مثال لذلك الأمة العربية، فاللغة العربية تعد أعظم مقومات الأمة العربية والرابطة الكبرى في وحدتها وتماسكها.

واللغة - أيضاً - عامل مهم في حفظ التراث الثقافي والحضاري، ونقله من جيل إلى جيل، والمشاركة في تنمية هذا التراث للأجيال المستقبلية، وقد بدأ المفكرون ينظرون إلى اللغة على أنها من أهم وسائل تحقيق فكرة التقارب والتفاهم العالمي، وذلك بتبادل الآداب المختلفة والدراسات الاجتماعية مثل: التاريخ والاجتماع والتربية الوطنية، وغير ذلك مما يوضح آمال الشعوب وطبائعها، وعواطفها، ومزاياها وكل هذا يساعد على تقريب وجهات النظر بين الشعوب المختلفة.

وهناك من رأى أن اللغة ست وظائف هي: «١ - الوظيفة الانفعالية أو التعبيرية - ٢ - الوظيفة الاستمرارية - ٣ - الوظيفة الشعرية - ٤ - الوظيفة النزوعية أو الندائية - ٥ - الوظيفة المرجعية أو الدلالية - ٦ - الوظيفة الوصفية أو التقعيدية» (عمار، ٢٠٠٢، ٤٢ - ٤٣).

وهناك من يجمع الوظائف المختلفة للغة في نوعين عريضين نقلاً عن بعض علماء النفس، وهذان النوعان من الوظائف هما:

«١ - اللغة نظام من الاستجابات يساعد الفرد على الاتصال بغيره من الأفراد، أي أن اللغة تحقق وظيفة الاتصال بين الأفراد، بكل أبعاد عملية الاتصال وجوانبها.

٢ - اللغة نظام من الاستجابات يسهل التفكير والعمل بالنسبة إلى الفرد ذاته، أي أن اللغة تؤدي وظيفة الاتصال بين الفرد وذاته، أي داخل الفرد، فما أن يكتسب الفرد، ولو قسماً يسيراً من الاستجابات اللفظية واللغوية، حتى يبدأ فسي استخدامها كأداة للاتصال، فيما بينها وبين نفسه في القيام بعمليات التفكير المعقدة بكل أشكالها. (كرم الدين، ١٩٩٠، ١٣).

ج - وظائف اللغة بالنسبة إلى الطفل:

تحقق اللغة - حسب رأي بعض علماء نفس الطفل - وظائف إضافية كما سبق من وظائفها العامة لعل أهمها:

١ - يرى بعض علماء النمو وبصفة خاصة عالم النفس السويسري جان بياجيه نتيجة لدراسته وتجاربه العديدة على الأطفال، أن الطفل يحقق عن طريق حديثه، وعلى الأخص خلال السنوات المبكرة من عمره رغبته في التحدث أولاً، وقبل كل شيء لنفسه وعن نفسه لا للآخرين، ويطلق بياجيه على حديث الطفل لنفسه اسم اللغة المركزية الذات (Egocentrics Speech)

بينما يُطلق على اللغة الموجهة للمجتمع اسم اللغة الاجتماعية (Socialized Speech) ومن أهم خصائص النوع الأول، أن الطفل في حديثه لا يهتم بأن يسمعه الآخر، أو يفهم ما يقوله، ولا يأخذ وجهة نظر السامع في الاعتبار، ويكون حديثه شيئاً يصاحب نشاطه الجسمي ويعتبر عنه. وقد حدد بياجيه خصائص كل من الحديث المركزي الذات والموجه للمجتمع بالتفصيل.

وقد كشف نتائجه أن نسبة الحديث المركزي الذات تبلغ حوالي ثلث حديث الطفل حتى سن السادسة، وأنها تتناقص تدريجياً مع زيادة عمر الطفل وتطوره.

٢ - تساعد اللغة على تكوين عالم الطفل بكل أبعاده وجوانبه، وتيسره على وضع الافتراضات حول الأشياء الممكنة الوقوع في العالم من حوله.

٣ - تساعد اللغة الطفل على التعرف العادات والقيم السائدة في مجتمعه ومن ثم التحكم في سلوكه، وضبطه طبقاً لذلك القيم والأعراف والعادات.

٤ - يتعلم الطفل عن طريق اللغة وعن طريق استدخال أو استيعاب (internalization) الأفكار والمشاعر والاتجاهات السائدة حوله، وعلى الأخص بالوالدين.

٥ - تقوم اللغة بدور في تحقيق شعور الطفل بالأمن أو عدم الأمن، ومن المعروف أن الطمأنينة شعور ضروري لصحة الطفل النفسية وسلامتها، فجميع مشاعر الأمن والطمأنينة وغيرها، يمكن غرسها في الطفل عن طريق اللغة، وما تتضمنه من كلمات، لذلك يؤكد كثير من علماء النفس أن مدى توافق الطفل الاجتماعي (Social adjustment)، يتأثر إلى حد بعيد بلغته، كما أن لغته بدورها تتأثر بمدى توافقه الاجتماعي، أي أن العلاقة بين اللغة والتوافق الاجتماعي علاقة متبادلة وعلاقة تفاعلية. (كرم الدين، ١٩٩٠، ١١ - ١٣).

وهناك من يضيف إلى وظائف اللغة لدى الطفل دورين أساسيين تؤديهما اللغة في تكيف الطفل النفسي والاجتماعي، لأن اللغة وظيفة نفسية ترتبط إلى جانب كبير بالجانب النفسي للطفل، فإذا استخدمت اللغة معه على أنها أداة تعبير عن النفس، كان معنى هذا زيادة الحصيلة اللغوية للطفل التي تمكنه من الانطلاق والحرية في تعبيره، وفي هذا إشباع لما في النفس، وإذا كان الطفل قادراً على التعبير بطلاقة فهو يشعر بالراحة النفسية، في حين أن عدم قدرته على التعبير يسبب له مشكلات كثيرة منها: الخجل والارتباك والانطواء والعزلة وعدم الثقة بالنفس والعنوان، ولاسيما إذا كان عند الطفل قصور نطقي عضوي أو نفسي.

أما في التكيف الاجتماعي، فلغة دورها المهم بأنها أداة الإنسان في التعبير والتفاهم؛ لتحقيق مطالب الحياة، واللغة في ذاتها عملية اجتماعية، وأداة اتصال عن طريق رموزها المنطوقة، ومما لا شك فيه أن اللغة الحية أكثر مسن

مجرد كلمات، بل هي تضرب جذورها بعمق في السلوك الإنساني، لدرجة أن الإنسان يشك في أن هنالك جزءاً من الجانب الوظيفي في سلوك الإنسان، لا تقوم فيه اللغة بدور مهم.

ومما لا شك فيه أن الدور الذي تقوم به رياض الأطفال مهم جداً، في مجال إيجاد الخبرات اللغوية التي تساعد الطفل على التكيف النفسي والاجتماعي؛ لأن اللغة فيها تفتتحها حاجة الطفل ومواقفه (أي لومست مفروضة عليه)، وهي أدواته في تحقيق شائاته واتصاله بالآخرين، مما يشعره بالراحة والراحة في استعمال اللغة واكتسابها.

واللغة وسيلة لا غاية وبخاصة في عالم الطفل، ونحظ له الاتصال مع عالمه المحيط به وعالمه القريب إلى ذهنه، ونسبهم فسي توافقه الشخصي والاجتماعي ولا سيما مع مجموعة الأقران، ونفيدة في تأكيد الذات والاعتماد على النفس والاستقلال وحب الاستطلاع بالإضافة إلى الاتصال الاجتماعي.

ثانياً: مراحل اكتساب اللغة لدى الطفل وسماتها:

١ - مراحل اكتساب اللغة:

لاشك أن اكتساب اللغة يتم في مراحل الطفولة الأولى، فإذا تأخر الكائن البشري عن هذه الفترة، كانت ثمة صعوبة في اكتساب اللغة، وأن الطفل يكتسب لغة المجتمع الذي يحيا فيه، وأنه بعد سن معينة، قد لا يستطيع اكتساب أية لغة بشرية على الإطلاق.

ويرى (سكينر) وأتباعه في الولايات المتحدة الأمريكية، أن اكتساب اللغة يتم في الوسط الاجتماعي عن طريق المثبر والاستجابة، فالطفل يعلم أن إحداث بعض الأصوات التي تشبه ظاهرياً بعض الأصوات المقبولة اجتماعياً، لبعض الكلمات مثل «لين» أو «ماء» يؤدي إلى استجابة بالتشجيع أو بمظاهر المحبة أو

الحصول على الأشياء التي أشار إليها، ومن ثم تقوى هذه الأصوات أو الكلمات، أما الأصوات أو الكلمات الأخرى التي لا تكافأ بهذه الصورة فإنها تنطفئ، وعزوا (سكينر) نجاح الطفل في اكتساب مادة اللغة المعقدة إلى التدريب المتواصل المتحكم فيه.

واتفق أيضاً أنصار مدرسة (بافلوف) السلوكية، مع ما نادى به (سكينر)، ويرى السلوكيون أن اللغة تتألف من ردود فعل، أو استجابات لمؤثرات خارجية، يصبح الشكل المقبول منها اجتماعياً عادة لدى الفرد، عن طريق الثواب الذي يقدمه له المجتمع سواء اقتصر هذا المجتمع، على الوالدين، أم امتد إلى أبعد من ذلك.

أما الدراسات الحديثة التي قام بها «تشومسكي» وأتباعه في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد نقضت ما جاء به السلوكيون، إذ إنهم لا يرون أن عقل الطفل بمنزلة إناء يصب فيه المجتمع قوالب جاهزة من اللغة، يغرف منها الطفل ما يشاء، وإنما يرون أن الطفل لا يكتسب اللغة وذهنه صحيفة بيضاء، بل يكتسبها بوعي كامل، ويستعمل أساليب علمية تجريبية في أثناء تعلمه لغة مجتمع ما، فهو عنصر إيجابي متفاعل مع اللغة التي يتعلمها.

والقدرة الكامنة عند الأطفال التي تساعدهم على اكتساب اللغة، والتي أطلق عليها تشومسكي (القدرة اللغوية الإبداعية) تعمل على التوليد أيضاً، إذ بها يتمكن الطفل من الإتيان بمئات التراكيب والأنماط اللغوية التي لم يسمع بها من قبل، ولم تدخل في نطاق خبراته.

وقد أكدت الدراسات اللغوية الحديثة أن الطفل لا يكتسب اللغة بالمحاكاة وحدها، وإنما بفضل تلك الإبداعية اللغوية التي تمكن الطفل من استخدام قواعد خاصة به، يجري تعديلها باستمرار إلى أن تشبه القواعد التي تحكم لغة الكبار.

٢ - مراحل اكتساب اللغة عند الطفل:

أثبتت الدراسات اللغوية الحديثة، أن اكتساب اللغة عند الأطفال يقسم إلى أربع مراحل:

أ - مرحلة ما قبل اللغة:

هي مرحلة الصياح أو الصراخ، وقد تمتد هذه المرحلة من مولد الطفل إلى أسبوعه السابع أو الثامن.

ب - مرحلة المناغاة:

هي مرحلة ممارسة الأصوات وإتقانها بالتدريج، وتبدأ هذه المرحلة بعد الشهر الثالث، وتستمر حتى نهاية السنة الأولى من حياته، وتعد فترة المناغاة مرحلة سابقة لتقليد الكلام، فالطفل يدرك تنوع الأصوات التي يخرجها ويسمعه، ويربط بينها وبين طرق إخراجها، وتبدأ أذن الطفل بالتمييز بين الأصوات المختلفة، وهنا يظهر عامل وجداني يؤدي دوراً هاماً في نمو الطفل من جديد، وهو عامل الشعور بالمقدرة أو الإحساس بالقوة، أو التمكن من إحداث صسوت يسمعه بأنفيه، وهذا كله يشعره بلذة النجاح ويخلق فيه الاهتمام بمواصلة الجهد، والاندفاع للاستمرار بالقيام بمحاولات جديدة أطول مدة وأكثر تنوعاً، وهذا العامل يسهم في تعلم الكلام.

ج - مرحلة المحاكاة أو التقليد:

تبدأ هذه المرحلة منذ نهاية السنة الأولى من حياة الطفل، وتستمر حتى السن المدرسية، وفي هذه المرحلة يأخذ الطفل بمحاكاة من حوله، وبتقليد أصوات الكبار المحيطين به، وبتقليد حركات الوجه وتعبيراته، وإن الحركات المعبرة عند الطفل هي جسر موصل إلى لغة الكلام، فالطفل يبدأ بالانتباه إلى الكلمات المنطوقة في المحيط ويرتاج إليها، أو إلى أي صوت كان، ثم يلتفت إلى مصدر

الصوت الذي أتت منه الكلمات والأصوات، ثم يربط بين الرؤية والسماع إلى أن يصل إلى الفهم بمعناه الخاص.

د - مرحلة الكلام الحقيقي وفهم اللغة:

هي المرحلة التي يبدأ فيها الطفل بالكلام، ويفهم مدلولات الألفاظ ومعانيها، ويظهر ذلك عادة في الأشهر الستة الأولى من السنة الثانية، وقد درس بياجيه (Piaget) المراحل التي يمرُّ بها نمو التفكير عند الأطفال، كما درس النمو فسي هذه المراحل، وخلص من دراسته إلى أن نمو التفكير عند الطفل يسير بأربع مراحل:

١ - مرحلة اكتساب الانطباعات الإدراكية.

٢ - مرحلة التفكير الغطري.

٣ - مرحلة التفكير الحسي الإجرائي.

٤ - مرحلة التفكير المنطقي.

بينما نخص «واتس» النمو اللغوي لطفل ما قبل المدرسة على النحو

الآتي:

١ - إذا كان عمر الطفل ستة شهور، فإنه يتلفظ مجرداً نوعاً من التتخيم.

٢ - إذا كان عمر الطفل اثني عشر شهراً فما فوق، فإنه يستخدم كلمة أو أكثر في معناها (بابا - ماما)، ويفهم التعليمات والأوامر اللفظية المصحوبة بإشارات مميزة أو بتفهمات.

٣ - إذا كان عمر الطفل ثمانية عشر شهراً فما فوق، فإنه يستخدم أربع كلمات أو خمساً، ويستخدم كلمتين معاً.

٤ - إذا كان عمر الطفل سنتين فما فوق، فإنه يستطيع أن يسمي أربعة أشياء، أو خمسة مألوفة لديه مثل: ساحة - مفتاح - سكين - قلم... الخ، ويستطيع أن يستخدم حرفين من حروفه الج في، على.

٥ - إذا كان عمر الطفل ثلاث سنوات فأكثر، فإنه يستلزم استخدام الضمائر مثل: أنا - أنت - ياء المتكلم استخدامها صحيحاً، ويمكن أن يستخدم الجموع والأزمنة الماضية وصيغ التفضيل، ويعرف ثلاثة من حروف الجر، ويميز بين (في ونحو، وخلف)، ويعرف الأجزاء الرئيسية لجسمه مع تسمياتها.

٦ - إذا كان عمر الطفل أربع سنوات فأكثر، فإنه يعرف أسماء الأواني الشائعة، ويمكن أن يستخدم أربعة من حروف الجر.

وهو قادر أن يسمي الأشياء العامة في الصور، ويمكن أن يعيد ثلاثة أرقام بعد سماعها.

٧ - فإذا أصبح عمر الطفل خمس سنوات، فيمكن أن يستخدم الكلمات الوصفية بسهولة، ويعرف الأعداد الشائعة مثل: كبير وصغير، وخشن وناعم، وثقيل وخفيف... الخ، ويعرف متى يقول: من فضلك، وأشكرك، ويمكن أن يعدّ إلى عشرة ويسمي نوعين من الأمثلة أو ثلاثة أنواع.

أما فيما يتعلق بنمو الجمل، فقد أثبتت الدراسات الحديثة أن اكتساب الجمل عند الطفل يزداد طولاً مع النمو بدءاً من سنة ونصف إلى خمس سنوات. أما الدراسات التي قام بها بعض الباحثين العرب على أطفال ما قبل مرحلة الحلقة الأولى، فقد أثبتت أن ثمة تكراراً في الكلمات والعبارات، وأن لهذا التكرار وظائف مختلفة، فبعضه يؤدي وظيفة لغوية، وبعضه الآخر يقصد به التأكيد، وإبراز المعاني، وبعضه الثالث لا يقصد به إلا اللذة في عملية التكرار، وأن الطفل يبدأ عباراته بالمسند إليه، ثم يذكر المسند بعد ذلك، سواء أكان اسماً أم فعلاً.

كما أشارت النتائج العامة إلى فروق بين الذكور والإناث من حيث حجم الكلمات ونوعها، إذ تفوقت الإناث على الذكور في القدرة اللغوية، كما توصلت النتائج إلى زيادة عدد الكلمات المنطوقة بزيادة العمر، كما أن الطفل يستخدم

ضمانات المتكلم أكثر من المخاطب والغائب، ولا يفرق بين حالات الإعراب المختلفة، كالمتنبي والجمع.

وهناك تصنيف ثان لهذه المراحل يندرج تحت عنوان:

مراحل نمو الأصوات اللفظية:

أ - مرحلة الطفولة (الرضيع):

١ - صيحة الميلاد:

تبدأ مظاهر الحياة عند الطفل بصيحة الميلاد التي تنتج من اندفاع الهواء بقوة عبر حنجرته إلى رئتيه، فتهتز أوتار الحنجرة، وتصدر عن الطفل صيحة الميلاد المألوفة، وتختلف هذه الصيحة من طفل إلى آخر، تبعاً لاختلاف نوع الولادة وحالة الطفل الصحية، فصيحة القوي حادة وصيحة الضعيف خافتة.

٢ - مرحلة الأصوات الوجدانية:

تتطور صيحة الميلاد حتى تصبح معبرة عن حالات الطفل الانفعالية ورغباته النفسية، فالصرخة الرئوية المنقطعة تدل على الضيق، والصرخة الحادة تدل على الألم وهكذا...

٣ - مرحلة التنغيم والمناغاة:

تتطور هذه الأصوات من صيحات إلى أنغام، يرددها الطفل في لعب صوتي، ثم يستطرد في تنغيمه، حتى يكتشف لنفسه جميع الدعائم الصوتية. وقد دلت الأبحاث أن النمو الصوتي الحركي، ينتقل من العضلات الكبيرة القوية إلى العضلات الصغيرة الدقيقة.

٤ - مرحلة التقليد والاستجابة:

يستجيب الطفل أولاً لحالاته النفسية وانفعالاته الداخلية، كما يتنا ذلك في صرخة الميلاد، وهو يستجيب للأصوات البشرية المحيطة به، فيما بين الشهر

الثاني والثامن لبدء ميلاده، ثم يتطور به الأمر، فيقلد الأصوات التي يسمعها، ويضطره هذا التقايد إلى إجادة الاستماع والإصغاء والانتباه إلى كل صوت يقع على أذنيه، وهو يجيد هذه المهارة الجديدة فيما بين الشهر الثامن والعاشر، ويستجيب للتحية استجابة متميزة واضحة، فيما بين الشهر التاسع ونهاية السنة الأولى.

ب - نمو الرصيد اللفظي:

١ - تعدُّ السنة الأولى مرحلة الكلمة الواحدة: حيث ينطق الطفل كلمة واحدة، للدلالة على ما يريد التعبير عنه مثل كلمة (محمد)، فإنَّ الطفل قد يقصد أن يقول: محمد ضربني أو محمد أخذ لعبتي، أو أريد أن أخرج مع محمد، وهذا يطلق عليه (الكلمة الجملة)، أما مرحلة الكلمتين، فتأتي في السنة الثانية ولا سيما في النصف الأخير منها، وتكون معظم الكلمات في هذه المرحلة أسماء، ولقد درست (دوروثي مكارثي - ١٩٥٤) النمو اللغوي عند الرضيع، ولاحظت أن معظم كلماته أسماء، وأنَّ الطفل يستخدم الحروف.

وتبقى الفروق الفردية واضحة، وكذلك الفروق بين الجنسين تبدو بتفسيق البنات على البنين في جوانب اللغة وعدد المفردات اللغوية، ويرتبط النمو اللغوي بالذكاء وسلامة الجهاز العصبي، وثرأ البيئة الاجتماعية والثقافية. وينبغي أن نشير إلى أنَّ المحصول اللغوي من الكلمات التي يفهمها الطفل، أكبر بكثير من الكلمات التي ينطقها.

وعلى أن نشجع الطفل على استخدام اللغة، وعدم الاستجابة لمطالبه بمجرد الإشارة، وعلى تلافي عيوب النطق في الكلام منذ البداية قدر الإمكان.

٢ - الطفولة المبكرة (٢ - ٦) سنوات: وهذه هي مرحلة قبيل المدرسة، أي مرحلة الروضة، ويكون نمو الشخصية في هذه المرحلة سريعاً، ولذلك فإنَّ الكثير مما على الطفل أن يتعلمه.

وتتميز هذه المرحلة باستمرار النمو بسرعة، ولكن أقل من سرعته فسي المرحلة السابقة، وتتميز بالاتزان الفيزيولوجي والتحكم في عملية الإخراج، وزيادة الميل إلى الحركة والشقاوة، ومحاولة تعرف البيئة والنمو السريع فسي اللغة، ونمو ما اكتسب من مهارة جديدة وتكوين المفاهيم الاجتماعية، وبزوغ الأنا الأعلى، والتفريق بين الصواب والخطأ والخير والشر، وتكوين الضمير، وبداية نمو الذات وازدياد وضوح الفروق في الشخصية، حتى تصبح واضحة المعالم في نهاية هذه المرحلة. وللمو اللغوي قيمة كبيرة في التعبير عن النفس، والتوافق الشخصي والاجتماعي، والنمو العالي، فهذه المرحلة هي مرحلة أسرع في النمو اللغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهماً، ومن مطالب النمو اللغوي فسي هذه المرحلة تحصيل عدد كبير من المفردات، وفهمها بوضوح وربطها مع بعضها بعضاً في جمل ذات معنى، وفهم لغة الأطفال والكبار، كما يوزع التعبير اللغوي في هذه المرحلة نحو الموضوع ودقة التعبير والفهم، ويتحسن النطق، ويختفي الكلام الطفولي مثل: الجمل الناقصة والإبدال والثقة وغيرها، ويزداد فهم كلام الآخرين، ويستطيع الطفل الإفصاح عن حاجاته وخبراته، ويلخص الجدول التالي أهم مظاهر النمو اللغوي في هذه المرحلة:

العمر بالسنة	مظاهر النمو اللغوي
٣	زيادة كبيرة في المفردات + صفات كثيرة + قواعد لغوية مثل الجمع والمفرد + أمثلة كثيرة
٤	تبادل الحديث مع الكبار + وصف الصور ومصادف بسيطاً + الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب إيراد العلاقة
٥	جمل كاملة تشتمل أجزاء الكلام كلها
٦	يعرف معاني الأرقام + يعرف معاني الصباح وبعد الظهر والمساء والصيف والشتاء

كما لوحظ في مرحلة الطفولة أن البنات يتكلمن أسرع من البنين، فإنسهن في هذه المرحلة كذلك أسرع كلاماً، وأكثر تساؤلاً، وأحسن نطقاً وأفصح إيابة، وأكثر غنى في المفردات من البنين.

وكذلك يؤثر الذكاء إذ يلاحظ أن اللغة تُعدُّ مظهراً من مظاهر نمو القدرة العقلية العامة، وأن الطفل الذكي يتكلم مبكراً عن الطفل الغبي، ويرتبط التأخير اللغوي الشديد بالضعف العقلي.

ويتأثر النمو اللغوي كذلك بالخبرات وكمية نوع المثيرات الاجتماعية، إذ تساعد كثرة الخبرات وتنوعها واختلاط بالراشدين في نموه اللغوي.

وكذلك وسائل الإعلام، فنجد أن الإذاعة والتلفاز وغيرهما من وسائل الإعلام تتيح إثارة وتنبيهها لغوياً أكثر وأفضل، مما يساعد على النمو اللغوي. وقد أثبتت الدراسات أن أطفال المؤسسات والملاجئ أفقر لغوياً من الأطفال الذين يتربون في أسرهم، كذلك أكدت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من الإهمال الشديد يكونون أبطأ في تعلم الكلام، وقد يتأخر كلامهم ويضطرب.

ويرى (مادرو - Madro) أن التعامل والعلاقات الوثيقة والاتصالات الاجتماعية بين الطفل ومعلمه، تسهم إلى حد كبير في التقدم اللغوي المبكر. وتؤثر الاضطرابات الانفعالية والاجتماعية تأثيراً سلباً في النمو اللغوي، كما تؤثر العلاقة بين الطفل وأمه في نموه اللغوي السليم، ولاسيما إذا كانت علاقة سوية.

كما تؤثر أيضاً العوامل الجسمية في هذا النمو مثل سلامة جهاز الكلام أو اضطرابه، وتساعد كفاية الحواس كذلك مثل السمع على النمو اللغوي السوي. وتؤثر الحكايات والقصص تأثيراً كبيراً في هذه المرحلة مع التأكيد والتنويع في طرائق الإلقاء.

وقد وجد (بلانك وفرانك، Frank & Blank) ١٩٧١ أن الأطفال الأذكي يستفيدون لغوياً من الحكايات أكثر من الأطفال الأقل ذكاء.

وينبغي أن ننتبه إلى الفرق الشاسع في النمو اللغوي بين بداية هذه المرحلة ونهايتها، وأن الأطفال في هذه المرحلة يحبون الثرثرة، وهي دليل نمو القدرة اللغوية والمحصل اللغوي.

ويلقي الأطفال الذين يتعلمون لغتين في وقت واحد صعوبة أكبر في تعليم اللغة، وتكون عيوب الكلام مثل تكرار الكلمات والتردد... إلخ عادية حتى سن الرابعة تقريباً، ويتخلص عادة من هذه العيوب فيما بين الرابعة والسادسة من عمره فإذا لم يتخلص منها أصبح شاذاً بالنسبة إلى معايير النطق الصحيح، ووجب عرضه على مختص في علاج أمراض الكلام بالعيادة النفسية، إن الثراء اللغوي عند الأطفال لا يقاس بعدد ألفاظه فحسب، بل بخصوبة الألفاظ وصدق دلالتها أيضاً.... والمهم أن الطفل منذ الكلمة الأولى التي يفهمها، ويحاكيها تأخذ اللغة بالاستيلاء على قلبه وسمعه، ويكشف أنه قادر على التعبير عن الواقع الذي يعيش فيه قصد التواصل مع من يعايشه من بني جنسه. (النوري، ١٩٩٧، ٦٧-٧٣) بتصرف.

ثالثاً - العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة:

لما كانت الخبرة هي ثمرة التفاعل بين الفرد والبيئة، أي بين الظروف الداخلية للفرد والظروف الخارجية في البيئة، كانت العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة ترجع إلى الفرد في بعضها، كما ترجع إلى البيئة الخارجية في بعضها الثاني، فالذكاء والمرضى والفروق الجنسية عوامل تتعلق بالفرد والبيئة الاجتماعية واللغوية من العوامل الخارجية، وفيما يلي فكرة عن كل من هذه العوامل: (السيد، ٢٠٠١، ١٣١، ١٣٩).

١ - الذكاء:

تدل أبحاث «ميد» (Mead) على أن الطفل العادي يبدأ الكلام حين يبلغ سن العمر ١٥ شهراً، ويقصد ببدء الكلام نطق الألفاظ بطريقة صحيحة، وفهم معناها وعند ضعف العقول يتأخر الكلام حتى سن ٢٤ شهراً.

وتدل أبحاث «تيرمان» (Terman) على أن الطفل الموهوب يبدأ الكلام حين يبلغ عمره ٧ - ١١ شهراً، والمطفلة الموهوبة تبدأ كلامها حين يبلغ عمرها ١١ شهراً تقريباً.

ويرتبط المحصول اللفظي عند الأطفال ارتباطاً عالياً بنسبة ذكائهم، حتى إن بعض علماء النفس يتخذونه أساساً لقياس ذكاء الأطفال.

٢ - البيئة الاجتماعية «الوسط الاجتماعي»:

تشير أبحاث (لورد Lord وجيزل Gesell) التي أجريتها على أطفال الرياض، بأن الأطفال الذين ينتمون إلى البيئات الاجتماعية الرفيعة يتكلمون تلقائياً، ويعبرون بوضوح عن آرائهم، وأن أطفال البيئات الفقيرة يصيحون ويضحكون في ألعابهم الحرة، ولا يميلون كثيراً إلى الحوار.

ومحاكاة الطفل للوسط الاجتماعي الذي يحيا فيه، على جانب كبير من الأهمية في اكتساب اللغة، ذلك لأن اللغة هي أداة الطفل للتصهار الاجتماعي، والاتصال بالآخرين تلبية لحاجاته وإرضاء لمطالباته.

وأهمية الأم وأفراد العائلة جميعاً في اكتساب اللغة في فترات الطفولة الأولى أقوى من أن تُذكر، إذ تشير «أنا فرويد» إلى أن طفل المعاهد قد يتأخر ستة أشهر في كلامه عن الطفل السوي، وحين يرجع طفل المعاهد إلى أمه في أيام الأعياد، يتبين أنه يتقدم في لغته في أسبوع أو أسبوعين، ما لا يفعله في دار الحضانة في ثلاثة أشهر، وعلى العكس وجد أن طفل العائلة إذا سافرت عنه أمه سرعان ما يفقد موهبة الكلام التي اكتسبها حديثاً.

وأكدت أبحاث «مكارثي» أن الطفل الوحيد يتمتع بانتباه أكبر من أمه، مما يجعله يكتسب اللغة بسرعة، والتشجيع الآخرين وعطفهم أثر إيجابي في سرعة اكتساب اللغة، فإذا انقضى العطف والتشجيع أدى ذلك إلى تأخر الطفل، لا بل إلى تعثره، إذ إن بعض أمراض الكلام مثل التأتأة والفأأة والتلعثم والارتباك، يرجع بعضها إلى فقدان العطف والتشجيع، والانفعالات الحادة التي يتعرض لها الطفل تسبب كفاً مؤقتاً أو نهائياً في كلامه.

فإذا اجتاز الطفل مراحل الطفولة الأولى، وأضحى في الطفولة الثانية والمتأخرة يزداد تفاعله مع البيئة المحيطة به بوجهيها المادي والمعنوي، فينتقل من المجتمع الصغير إلى مجتمع الرفاق والرياض، فإذا اتسمت علاقاته بالاستواء مع الأقران والمعلمين، كان اكتسابه اللغة طبيعياً، وإذا تعرض إلى هزات وانفعالات أثر ذلك في عملية الاكتساب.

ومن هنا كان لابد لمعلمي الرياض من أن يوفسروا الأجواء الملائمة المتسمة بالحب والعطف والحنان، فكم من معلم نقرأ الطفل من أجواء المدرسة نتيجة تصرفاته القاسية البعيدة عن الرعاية والاحترام! وكم من معلم حبيب الأطفال بأجواء المدرسة بسبب ما أحاطهم به من محبة وعطف وحنان! والرصيد اللفظي للطفل يعكس المحيط الذي نشأ فيه، وليس المقصود بالرصيد حجم المفردات فقط، وإنما اتساع أفقها وعمق معانيها، إذ إن الطفل في اكتساب اللغة يواجه أمرين:

أ - اكتساب شكل الألفاظ والتراكيب اللغوية.

ب - اكتساب ما تتضمنه تلك الألفاظ والمعاني من خبرات وسعان.

فإذا كان الوسط الاجتماعي فقيراً في مضمونه وخبراته، نشأ الطفل فقيراً في هذا المجال، وإذا كان غنياً في ثقافته، اقتبس الطفل الكثير من المناشط السائدة في هذا المحيط.

واللوسيط الاقتصادي أثره الفعال في عملية الاكتساب، إذ أثبتت الاختبارات التي قامت بها الأنسة (ديكر، Dicker) للمقارنة بين أطفال الموسرين، وأطفال المعسرين والمترابحة أعمارهم بين السنتين والمئمة النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول يبين الرصيد اللفظي للأطفال الطينات الموسرة والموسرة

الأعمار بالسنتين	٢	٣	٤	٥	٦
الموسرين	١٢٨	٢٢٥	٢٧٧	٣٢٤	٣٥٤
المعسرين	٩٣	١٩٣	٢٣٧	٢٦٩	٣٠٦

وأيد «اشترن» الأنسة (ديكر) في الأبحاث التي قام بها للمقارنة بين أطفال الطبقة المتقفة والطبقة العاملة، إذ توصل إلى أن الفرق بين هاتين الطبقتين يمثل فرقاً في مفردات الأطفال، يقرب من ثمانية أشهر لصالح أبناء الطبقة المتقفة.

٣ - البيئة اللغوية:

يعتمد الطفل على المحاكاة والتقليد في اكتسابه اللغة، فإذا انحصف بعض ذوي قرباء بعيوب لغوية خاصة كالتأتأة مثلاً، فإنها تنتقل إليه، وقد تؤخر هذه الأمراض اللغوية المكتسبة نموه اللغوي.

ويقلد الأخوة بعضهم بعضاً في أساليب الحوار، فإذا تساوت أعمارهم كالتوائم، فإنهم يتأخرون في نموهم اللغوي. وأثبتت أبحاث داي (Day) أن التوائم يتأخرون عن قرنائهم في مدى المحصول اللغوي، وفي طول الجملة التي يستعملونها، وفي وضوح العبارات، ويتأخرون أيضاً في بدء كلامهم، ويقدر (داي) هذا التأخر بحوالي شهر.

ويرى المربون المحدثون وعلماء النفس اللغوي أن اكتساب مسهرات أي لغة، يتطلب وضع المتعلم في حمام لغوي، بمعنى أن يكون الجو المحيط بالمتعلم عاملاً مساعداً ومشجعاً على سرعة اكتساب اللغة، فكما أن المرء في الحمام

يكون محوطاً بالبخار من الجوانب كافة، كذلك ينبغي أن يكون المسرع محوطاً باللغة من الأتحاء كافة.

وقديماً فطن العرب لأهمية البيئة اللغوية، فكانوا يرسلون أطفالهم إلى البادية؛ لاكتساب اللغة السليمة التي لم تشبها رطانة المدن بأي شائبة. وفي وطننا العربي ثمة معوقات في اكتساب اللغة الفصيحة في أيامنا هذه، تتمثل في العامية المنتشرة في البيت والشارع، وفي بعض البرامج الإذاعية والتلفازية، إضافة إلى القصور في توافر القدوة والمثال في استخدام اللغة السليمة من المدرسين كافة، والقصور في تكوين مهارات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر.

٤ - المرض:

قام «سميث Smith» بدراسة مقارنة على مجموعتين من الأطفال، تتكون أولاهما من أطفال أصيبوا بأمراض مختلفة في حياتهم الأولى، وتتكون الثانية من أطفال يتساوون مع أفراد المجموعة الأولى في كل العوامل المختلفة المؤثرة في النمو اللغوي ما عدا المرض، ودلت نتائج هذه الأبحاث على أن العمر المتوسط لبدء الكلام يبلغ ١١,١ شهراً في الجماعة الأولى و ١٠,٢ شهراً في الجماعة الثانية.

ويتضح من ذلك أن المرض الذي يصاب الطفل في السنوات الأولى من حياته، يؤخر نموه اللغوي إلى حد ما، ويرتبط مدى التأخر اللغوي عند الأطفال بنوع المرض الذي يصابون به، فمن المسلم به أن الأمراض التي تتصل من قريب بعملية الكلام تؤثر تأثيراً قوياً في التأخير اللغوي، ولهذا فالصمم الكلي أو الجزئي يحول بين الطفل والتقليد الصحيح للألفاظ والعبارات التي يستخدمها في حياته اليومية ولا يكاد يتبين مخرجها.

٥ - السلوك المضاد:

يبالغ بعض الآباء في تدريب أطفالهم على الكلام في سن مبكرة، وذلك قبل وصولهم إلى مراحل النمو المناسبة لتعلم الخبرة الجديدة، وقد يخفق الطفل فسي إرضاء والديه لعدم وصوله إلى النضج الكافي، وقد يكسبه هذا الإخفاق ثورة على الكلام، وعلى كل ما يتصل به، فيحجم عن الكلام حين يصل به نموه إلى المستوى المناسب لأداء هذا السلوك، وهو في إحجامه هذا، يملك سلوكاً عكسياً مضاداً، وقد يتطور معه هذا الإحجام بعد نضج تطوره اللغوي إلى اتجاه خاص في سلوكه اللفظي، يؤدي به إلى تجنب الحوار تجنباً واضحاً.

ونقول (أزاكس) إن أي شقاء أو صراع أو صعوبة، قد يجلب بعض الإيقاف للارتقاء السوي بالكلام، وتؤيد (هيرلوك) هذا الرأي في أن قلق الطفل نتيجة شعوره بالخيبة والحرمان لسبب أو لآخر من الأسباب المباشرة لعيوب الكلام.

ويرى (لوريمر) أن تأمين الجو الملائم المفعم بالمحبة والتشجيع والعطف خير حافظ للطفل؛ لينقل صورة نشاطه الحركي واتجاهاته الانفعالية إلى مستوى النشاط اللفظي.

ويشير (جونسون) إلى أن ازدياد إلحاح الآباء على أطفالهم في أمور الحياة يزيد في تلكؤ الأطفال وترددهم في الكلام.

٦ - الازدواج اللغوي:

يلاحظ أن الأطفال الذين يراد لهم أن يتعلموا لغتين مختلفتين في سن مبكرة يتأخرون في تقدمهم اللغوي، لأن لكل لغة صفاتها الخاصة التي تميزها عن أي لغة أخرى، ولهذا يخلط الطفل بين اللغتين في ألفاظهما وفي تعبيراتهما، فيتأخر نموه في كليتهما. ويرجع هذا التأخر إلى الأثر السلبي الذي يتركه تعلم لغة ما في تعلم لغة أخرى.

إلا أن باحثين آخرين يرون أن مرحلة رياض الأطفال هي العصر الذهبي؛ لأن اكتساب الطفل أكثر من لغة، ذلك لأن الكفاية اللغوية عند تشوسكي، تكسبون في ذروتها للعمل في هذه المرحلة، وأن ثمة إمكاناً لاستئثارها في اكتساب أكثر من لغة.

٧ - الفروق الجنسية:

تشير بعض الأبحاث على أن البنات يتميزن على البنين في القدرة اللغوية وأسفرت أبحاث (ميد Meed) عن أن الطفل المتوسط يبدأ التكلم في سن ١٥,٧ شهراً، بينما تبدأ الطفلة المتوسطة كلامها في سن ١٤,٨ شهراً، وأسفرت أبحاث مكارثي عن أن نسبة الاستجابات المفهومة عند الذكور تبلغ ١٤% في سن ١٨ شهراً، وتبلغ حوالي ٣٨% عند الإناث في السن نفسها. وأشارت هذه الأبحاث إلى أن البنات أكثر تقدماً من البنين في عملية اكتساب اللغة، بسبب وفرة الوقت الذي تقضيه البنات بجانب أمها أكثر من الذكور الذين غالباً ما ينصرفون إلى اللعب في خارج البيت.

تلك هي بعض العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة، ولنا هنا في مجال الحصر، حيث هناك من يضع تصنيفاً آخر لتلك العوامل، حيث يكشف من مسح التراث الغزير من الدراسات التي أجريت حول التطوير اللغوي للطفل أن أكثر العوامل التي حظيت بحظ وافر من الدراسات هي العوامل التالية: (كرم الدين، ١٩٩٠، ٣٨).

أ - العوامل الفردية كالجنس والذكاء والعنصر.

ب - العوامل البيئية كالمستوى الاقتصادي / الاجتماعي للأسرة، ونوع الخبرات التي يتعرض لها الطفل بصفة عامة وعدد اللغات التي يتعلمها.

أ - العوامل الفردية Individual Factors:

١ - عامل الجنس Sex:

تشير أغلب الدراسات التي تصدت للكشف عن الفروق بين الجنسين في مجال التطور اللغوي، إلى أن إحدى النتائج الثابتة والمتكررة التي كشفت عنها مختلف تلك الدراسات هي وجود فرق في صالح الإناث في جميع جوانب التطور اللغوي التي درست وفي أبعاد ذلك التطور كافة.

وتوضح تلك الدراسات أنه في كل مرة قسورن فيها التطور اللغوي لمجموعات من الفتيات والفتيان متكافئة في المستوى الاقتصادي/ الاجتماعي والذكاء وغيرها من المتغيرات، أنه يظهر دائماً فرق له دلالة في صالح الفتيات، وقد وجد هذا الفرق سواء في العمر الذي يصل عنده الطفل لكل من المراحل المميزة للتطور اللغوي، أم في السن التي تنطق عنها الكلمة الأولى، وكذلك في جميع المؤشرات الدالة على التطور اللغوي مثل طول الجملة والحصيلة اللغوية وفهم الكبار لحديث الطفل وغيرها.

وعلى ذلك يمكن الاستنتاج بأن الدلائل العديدة والمتركمة التي كشفت عنها مختلف الدراسات، وهي دراسات استخدمت مواقف وطرائق مختلفة للاختبار والملاحظة وتحليل النتائج ومؤشرات مختلفة على التطور اللغوي، قد قدمت الدليل المقنع على وجود فرق حقيقي بين الجنسين في التطور اللغوي، وهو فرق في صالح الإناث.

٢ - عامل الذكاء Intelligence:

على الرغم من أن هناك اتفاقاً كبيراً بين علماء نفس الطفل، بشأن العلاقة الوثيقة التي تربط بين التطور اللغوي للطفل وتطوره العقلي وبصفة خاصة الذكاء، إلا أن هناك قدراً كبيراً من الخلط والغموض حول مختلف أبعاد هذه العلاقة المعقدة.

وتبين الأدلة التجريبية أن هناك علاقة قوية بين ذكاء الطفل، كما يقاس باختبارات الذكاء وتطوره اللغوي، وعلى سبيل المثال نجد أن الطفل المعسوه Idiot الذي لا تتجاوز نسبة ذكائه ٢٥، لا يتمكن على الإطلاق من الكلام، بينما وجد تيرمان Terman في دراسته الشهيرة على الأطفال الموهبين gifted، أن هؤلاء الأطفال كمجموعة قد تمكنوا من الكلام في المتوسط عند حوالي أحد عشر شهراً، كما بينت دراسات عديدة أن متوسط عمر الكلام لدى مجموعات المتخلفين عقلياً كان ٣٨,٥ شهراً، بالمقارنة مع مجموعات الأطفال العاديين الذين تمكنوا من الكلام في المتوسط عند سن ١٥,٥ شهراً.

وأخيراً أكدت نتائج الدراسات التي درست العلاقة بين التطور اللغوي وعامل الذكاء وجود علاقة ارتباط قوية وموجبة بين المتغيرين، مما يدل على وجود علاقة ارتباط حقيقية وجوهرية بين التطور اللغوي والذكاء.

ولكن من الضروري الإشارة إلى أن النتائج السابقة، لا تمكننا من استنتاج أي العاملين هو السبب وأيهما النتيجة؟ بمعنى آخر هل تفوق الشخص لغوياً هو الذي يجعله يحصل على تغيرات أعلى في اختبارات الذكاء، أم أن ارتفاع ذكائه هو المسؤول عن سرعة تطوره اللغوي.

فالنتائج السابقة، لا تمكننا من حسم هذه القضية بسبب العلاقة المعقدة بين العاملين، فقد يكون أحدهما السبب والآخر النتيجة، كما أنه بالإمكان عكس هذه العلاقة السببية؛ ليصبح السبب نتيجة، بل قد يكون هناك عامل ثالث كالمستوى الاقتصادي / الاجتماعي هو المسؤول عن الثبات والاتساق والتوازي في تطور الذكاء والمهارات اللغوية.

٣ - عامل العنصر Race:

كشفت نتائج الدراسات القليلة التي حاولت التصدي لمقارنة التطور اللغوي للأطفال الذين ينتمون لمختلف الأجناس أو الجنسيات عن نتائج متناقضة إلى حد ما.

فبينما بينت نتائج بعض تلك الدراسات تفوق الطفل الأبيض على الطفل
الزنجي في مختلف جوانب التطور اللغوي، لم تكشف نتائج دراسات أخرى عن
وجود فروق بين أطفال الزوج وأطفال البيض بالولايات المتحدة الأمريكية..
إلا أن الشيء المهم الذي كشفت عنه تلك الدراسات هو وجود التطورات
نفسها النمائية لدى الأطفال في مختلف الدول، بصرف النظر عن العنصر أو
الجنسية التي ينتمي إليها الطفل واللغة التي يتعلمها.

فقد لوحظ ثبات نظام تتابع المراحل Sequence of stages التي يمر بها
اكتساب اللغة لدى الأطفال في السويد والنرويج والدانمرك ويوغسلافيا والاتحاد
السوفييتي سابقاً وبولندا وهولندا واليابان وغيرها من الدول التي أجريت فيها
دراسات التطور اللغوي، ومما يزيد من أهمية هذه النتائج ودلالاتها اختلاف
إنموذج الحضارة التي ينشأ فيها الطفل، واللغة التي يتعلمها في هذه المجتمعات.

ب - العوامل البيئية Environmental Factors :

١ - المستوى الاقتصادي/الاجتماعي لأسرة الطفل Socio/economic - Level :

هناك أدلة متعددة وكثيرة على وجود علاقة قوية وواضحة ووثيقة بين
المستوى الاقتصادي / الاجتماعي لأسرة الطفل وتطوره اللغوي، وقد كشفت هذه
العلاقة عن نفسها في جميع أنواع التحليل التي استخدمت، وفي كل جوانب
التطور اللغوي التي درست. فقد أكدت نتائج هذه الدراسات أن الطفل الذي ينتمي
للمستويات الأعلى لا يستخدم فقط جملاً أكثر طولاً، ولكنه يستخدم كذلك جملاً
أكثر نضجاً وتطوراً، وأنه يستخدمها عند أعمار تقل بكثير عن قرينه الذي ينتمي
للمستويات الدنيا.

كما كشفت نتائج تلك الدراسات كذلك عن ميل لزيادة الفروق والاختلافات
بين الأطفال الذين ينتمون للمستويات المختلفة مع زيادة أعمارهم.

٢ - نوع الخبرات التي يتعرض لها الطفل (Kind of experiences):

كشفت نتائج الدراسات التي أجريت حول التطور اللغوي للطفل، عن وجود علاقة بين ذلك التطور، وبعض الخبرات التي يتعرض لها خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

ومن بين أهم تلك الخبرات:

- أ - السفر والأحداث التي توسع خبرات الطفل.
- ب - نمط الحياة الأسرية (Pattern of family life)، وبصفة خاصة التفاعل الاجتماعي بين الطفل والوالدين.
- ج - عمر الأشخاص المحيطين بالطفل.
- د - حياة المؤسسات الاجتماعية ودور الرعاية.
- أ - السفر والأحداث التي توسع خبرات الطفل:

كشفت عدة دراسات أن تعرض الطفل لبعض الخبرات التي توسع مداركه مثل السفر وغيره من الأحداث يصاحبه زيادة كبيرة في تطوره اللغوي، وبصفة خاصة حصيلته اللغوية.

ويرى بعض العلماء أن الفروق الواضحة والثابتة، كشفت عنها مختلف الدراسات بين الأطفال الذين ينتمون لمختلف المستويات الاقتصادية/ الاجتماعية، قد ترجع على الأقل جزئياً للاختلاف في الخبرات التي يتعرض لها الطفل في مختلف المستويات.

ب - نمط الحياة الأسرية والتفاعل بين الطفل والوالدين:

(Pattern of Family Life and Social Interaction)

كشفت بعض الدراسات أن هناك أنماطاً للحياة الأسرية والتفاعل المتبادل بين الطفل والأسرة، تساعد على تطوره اللغوي، بينما لا تساعد أنماط أخرى

على ذلك. وقد أشارت تلك الدراسات إلى أن التطور اللغوي للطفل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بحجم التفاعل الاجتماعي بين الطفل والوالدين، فالأسر التي تحرص على قضاء فترات طويلة مع أطفالها وتبادل الآراء والمناقشات معهم، وإشراك الطفل في تلك المناقشات، تساعد التطور اللغوي للطفل بكسل أبعاده وجوانبه.

ج - عمر الأشخاص المحيطين بالطفل:

يشير الحجم الأكبر من الأدلة التي كشفت عنها الدراسات إلى أن التطور اللغوي للطفل الذي يصاحب بصفة مستمرة البالغين، يكون أسرع منه لدى الطفل الذي يرافق الأطفال، لذلك يمكن القول: إن مرافقة البالغين تؤدي في الغالب إلى زيادة معدل التطور اللغوي للطفل. وتساعد هذه النتائج على تفسير ما كشفت عنه دراسات أخرى من تفوق الطفل الوحيد في تطوره اللغوي، ومن تأخر التطور اللغوي للتوائم بصفة عامة.

د - حياة المؤسسات الاجتماعية ودور الرعاية:

كشفت الدراسات المختلفة، وأكدت مراراً أن الأطفال الذين ينشؤون في البيئات المحرومة (Deprived)، بالمؤسسات والملاجئ وغيرها يكونون من أكثر المجموعات تأخراً في تطورهم اللغوي، كما بينت أن التطور اللغوي لهؤلاء الأطفال بكل جوانبه وأبعاده يتأثر تأثراً بالغاً بهذا النوع من البيئات. ومن الضروري الإشارة إلى أن هناك عدة عوامل تتداخل عند دراسة العلاقة بين التطور اللغوي والحياة في هذه المؤسسات، وذلك لكون الأطفال الذين يعيشون في هذه البيئات يأتون في الغالب من أدنى المستويات الاقتصادية / الاجتماعية، كما تقل نسبة ذكائهم في المعتاد، هذا بالإضافة لتعرضهم لخبرات محدودة.

إلا أن حجم التأخر في تطورهم اللغوي، يجعل من الضروري إرجاع هذا التطور على الأقل جزئياً لطبيعة البيئة في هذه المؤسسات.

٣ - تعدد اللغات التي يتعلمها الطفل:

هناك عامل بيئي أخير، له أهمية كبيرة في التطور اللغوي، واكتساب اللغة لدى الطفل ما قبل المدرسة، وهو سماع أكثر من لغة وتعلمها، وبصفة خاصة لغتين في الوقت نفسه.

ويهم الآباء والمعلمون أن يعرفوا الإجابة عن بعض التساؤلات حول هذه القضية الهامة على سبيل المثال:

هل من المفيد أم الضار للتطور اللغوي للطفل أن يسمع ويتعلم لغتين في وقت نفسه، خلال الفترة الحرجة في تطور الطفل اللغوي؟
أم أنه من الأفضل للطفل أن يحقق أولاً حداً أدنى من إتقان اللغة الأولى قبل أن تقدم له اللغة الثانية؟

ومن الجدير بالملاحظة أن التساؤلات السابقة لا تتعلق فقط بطفل ما قبل المدرسة، بل كذلك بتعلم الطفل لغة أجنبية خلاف لغة الأم خلال السنوات الأولى من الدراسة. والملاحظ أن الأدلة العملية حول هذه القضايا العملية المهمة التي تمس حياة الأفراد مازالت ناقصة ومتناقضة.

ولعل أهم ما كشفت عنه الدراسات التي تصدت لدراسة أثر تعلم لغتين في وقت نفسه (Bilingualism) من التطور اللغوي للطفل من نتائج ما يلي:

١ - يكون التطور اللغوي للأطفال الذين يتعلمون لغتين في الوقت نفسه متأخراً عنه لدى الأطفال الذين يتعلمون لغة واحدة.

٢ - تزداد نسبة من يعانون من مشكلات لغوية كاللثأنة أو (التهتهة) وغيرها بين الأطفال الذين يتعلمون أكثر من لغة عنها بين الأطفال العاديين.

٣ - يفضل إدخال اللغة الثانية بعد تخطي المرحلة الحرجة في التطور اللغوي للطفل، أي بعد تخطي سن عام ونصف، لأن الآثار السيئة لإدخال اللغة الثانية تزداد عند الأعمار الحرجة التي تكتسب عندها اللغة الأولى.

٤ - في حالة تعلم الطفل لغتين في الوقت نفسه، يفضل أن يسمع الطفل كل لغة باستمرار من مصدر واحد، أي أن يتلقى الطفل اللغتين من مصدرين مختلفين وثابتين، كأن يتلقى اللغة الأولى على الدوام من الأب، واللغة الثانية على الدوام من الأم.





الفصل الثاني

مناهج رياض الأطفال في مجال النمو اللغوي
(الأهداف - الخصائص - أسس تصميم الأنشطة اللغوية)

أولاً: أهداف مناهج رياض الأطفال في مجال النمو اللغوي.

ثانياً: خصائص مناهج رياض الأطفال في مجال النمو اللغوي.

ثالثاً: أسس تصميم الأنشطة اللغوية في رياض الأطفال.



الفصل الثاني

مناهج رياض الأطفال في مجال النمو اللغوي (الأهداف - الخصائص - أسس تصميم الأنشطة اللغوية)

أولاً: أهداف مناهج رياض الأطفال في مجال النمو اللغوي:

١ - أهداف تعليم اللغة للأطفال المجموعة الأولى: من (٣) سنوات إلى (٤) سنوات:
من الملاحظ أن الطفل في هذه السن يميل إلى كثرة الكلام والتحدث مسع نفسه، وقد لا يحتاج لمن يسمعه، فهو يوجه الأسئلة ويجيب عنها، ويتعلم مفردات جديدة، ويرددها مسروراً لسماع وقعها في أذنيه، ويجعل من هذا تسلية له..
كل هذا نستطيع المعلمة أن تفيد منه في تنمية لغة الطفل، والسير بها نحو الوضوح وصحة النطق والتركيب.

ومن أهداف تعليم اللغة لهذه المجموعة:

- النطق الواضح سليم: تكون المعلمة في الأشهر الثلاثة الأولى فكرة شاملة عن المستوى اللغوي لكل طفل، وتلاحظ مدى الوضوح في نطقه.
كما تلاحظ الأغلاط التي تتكرر لدى الأطفال ومدى هذا التكرار، ثم تعتمد إلى توجيه الأطفال للتكلم بشكل واضح ونطق سليم وذلك عن طريق:
- فسح المجال لهم؛ ليسمعوها وهي تتحدث بشكل سليم، وليسمعوا الكبار فيتخذوا منهم مثلاً يُحتذى به.

- المحادثة اليومية التي تدور بين المعلمة والأطفال، أو بين الأطفال أنفسهم مع التنبيه في هذه الفترة إلى الأحرف التي لا يحسن الأطفال لفظها فسي هذه السن كحروف: (ر - ق - ش...) أو غيرها.

وتعمل المعلمة بعد ذلك على تصحيح اللفظ وتقويمه ونطقه نطقاً واضحاً، على أن يتم ذلك تدريجياً وبكثير من الصبر والدأب، ودون إحراج للطفل، أو إخماد جذوة الحماسة للكلام عنده.

وبفترض في الأشهر الثلاثة الأخيرة من السنة الثالثة من عمر الطفل، أن يكون نطقه قد أصبح واضحاً إلى حد، كبير ولفظه قد بلغ درجة عالية من الصحة. ويمكن للمعلمة أن تدرب الأطفال على النطق الواضح السليم، عن طريق إلقاء بعض المقطوعات الشعرية البسيطة، والمؤلفة من بيتين أو ثلاثة، وليس ذلك باليسير بعد أن كاد الطفل ينهي سنته الرابعة.

والمعلمة الواعية تستطيع التمييز بين ما هو عرضي، وما هو مرضي في عيوب النطق عند الأطفال، فتعالجه مع الأولياء معالجة واعية.

ومن أعراض الكلام، يظهر على شكل اضطرابات لدى بعض الأطفال، وقد تختفي مع النمو، أما إذا استمرت وظهرت في شكل مرضي، فسنحتاج التدخل العلاجي ومن أعراض الأشكال المرضية للنطق:

-- تأخر الكلام وضلالة عدد المفردات، والحبسة أي احتباس الكلام بأنواعها التعبيرية والبيانية، وفقدان القدرة على التعبير بالكلام، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق بها، أو عدم القدرة على إيجاد الأسماء لبعض الأشياء والمرئيات والكلام التشنجي والإبدال مثل الفأفة^(١)، والعيوب الصوتية، وعيوب طلاقة اللسان والتعبير مثل اللجلجة^(٢) والتأتأة^(٣) أو (التهتة)، والسرعة في الكلام، وما يصاحبها من إدغام وخلط وحذف، وعمر كلام، وسنتحدث عنها لاحقاً.

(١) الفأفة: أن يتردد في الفاء.

(٢) اللجلجة: أن يكون فيه عي وإدخال بعض الكلام في بعض.

(٣) التأتأة أو (التهتة): تكرار ألي غير منتج للمقاطع، أو إطالة للأصوات الأولى في المقاطع والكلمات.

- بصاحب هذا كله أعراض حركية، مثل تحريك الكتفين أو اليدين أو الضغط بالقدمين على الأرض، وارتكاس رموش العينين والجفون وإخراج اللسان، والميل بالرأس إلى الأمام أو إلى الخلف أو إلى الجنب.

- وتشاهد الأعراض النفسية مثل: القلق وعدم الثقة في النفس والخجل والانطواء والعصابية وسوء التوافق مع الحياة.

لكل هذا أسباب: عضوية ونفسية، ويتنوع العلاج، من طبي إلى إرشادي إلى نفسي، إلى جماعي اجتماعي، وأهم من كل هذا ما تقوم به المعلمة من تدريبات كلامية.

- إغناء المفردات اللغوية وتدقيق مضمون الاصطلاحات وترسيخها: ويتم ذلك عن طريق اللعب المختلف الأشكال، والتدريبات التربوية المتنوعة، والعمل، ورواية القصص للأطفال، وعلى المعلمة أن تعنى بشكل خاص بتدريب الأطفال على التعبير عن بعض أسماء الأشياء التي يراها في حياته اليومية: كرسي، نافذة، شجرة، زهرة، تراب، صحن، سكين...

- الخصائص الفيزيائية لبعض الأشياء المحيطة: حار، بارد، طري، قاسي، ناعم...

- الألوان البسيطة: الأبيض، الأسود، الأحمر، الأصفر، أو الأخضر.

- الأزمنة التي يمكن أن يعبرَ الطفل عنها في هذه السن: صباح، مساء.

- الأماكن البسيطة: فوق، تحت، يمين، يسار...

- الكميات والأطوال بطريقة بسيطة جداً: كبير، صغير، كثير، قليل، طويل، قصير...

- المعايير الاجتماعية التي يسهل التعبير عنها وإدراكها في هذه السن حسن، سيء...

- الأشكال الهندسية البسيطة: المدور، المربع، وذلك بوسائل مختلفة كأن توزع المعلمة الأطفال إلى مجموعات، وتجلس هذه المجموعات حول الطاولات المدورة، وأن تقول المعلمة: أمّا أنا فأجلس عند الطاولة المربعة، أو أن نقسول: نضع الدمى على الطاولة المدورة، وألبسها التي سترتديها على الطاولة المربعة، أو تصنف لهم قطع البناء الخشبية المدورة بعضها فوق بعض.

ولابدّ من الإشارة هنا، إلى أن كلّ ما ذكر من المفردات التي يستطيع الطفل أن يتعلمها، ويغني بها لغته، وتعمل على العناية بزيادة المفردات التي تدرج فيها هذه المفاهيم.

ويكون إغناء المفردات الغوية وترسيخ معانيها في ذهن الطفل، بوسائل مختلفة باللعب والعمل ورواية الأقاصيص واللعب بالدمى والتمثيل، والتعرف إلى الطبيعة والبيئة الاجتماعية.

ويترتب على المعلمة في الشهر الأخير من العام الأول في الروضة، أن تجعل الأطفال أنفسهم يستعملون المفردات التي اكتسبوها خلال العام، وتربسوا عليها بالوسائل المذكورة سابقاً.

- التدريب على تركيب الجمل الصحيحة:

ويكون ذلك بوسائل مختلفة منها:

- تشجيع المعلمة الأطفال، وتنمية الرغبة لديهم في سرد الحوادث التي يرونها، أو يسمعونها في حياتهم اليومية في الروضة، أو البيت أو في التحدث عن ألعابهم أو عن الطبيعة.

- سرد الأقاصيص البسيطة المناسبة لأعمار الأطفال بجمل مركبة تركيباً صحيحاً وذلك من قبل المعلمة.

- طرح الأسئلة من قبل المعلمة، وفسح المجال أمام الأطفال للإجابة عنها بجمل صحيحة.

- حفز الأطفال لإلقاء بعض الأسئلة المرتبطة بما يلعبون به، أو يرونه من صور وأشكال.

- قيام المعلمة بالمحادثة الهادفة مع الأطفال، حول ملاحظاتهم للأشياء والظواهر والصور، ويمكن لموضوعات المحادثة أن تستقي من منهاج التعرف إلى الطبيعة والبيئة.

وفي النصف الثاني من العام تحاول المعلمة أن تدرب الأطفال على القيام بسرود ما يشاهدونه في الكتب المصورة من صور وأشكال، كما تدربهم على إعادة مضمون الحكايات القصيرة عن طريق الأسئلة التي تدور حول حوادثها الهامة.

ولا بأس من تدريب الطفل بالتدرج على التعبير عن الماضي بصيغة الماضي، وعن الحاضر بصيغته، وهذا لا يعني أن الطفل سيتقن التعبير عن هذين الزمنين في هذه السن، ولكن لابد من بدء التدريب عليه.

ولابد من اكتساب الأطفال في نهاية العام، عادة الإصغاء الجيد، حين يتكلم أحد الأطفال، فيروي قصة ما، أو يسرد حادثة.

ويمكن للمعلمة في هذه الفترة أن تلقى على الأطفال بعض الأشعار الفكاهية ذات الطابع المرح، وتقوم برواية بعض الأساطير البسيطة التي تنمي خيال الأطفال، دون أن تثير فيهم شيئاً من الخوف، ودون أن تكون الرواية مصحوبة برؤية الصور.

- التدرب على التكلم بطريقة معبرة مع مضمون الحديث:

ويكون ذلك من خلال:

- بدء المعلمة بحث الأطفال على الإيماء والإشارة بالأيدي، حين تقرأ لهم بعض الأبيات الشعرية البسيطة المناسبة لأعمارهم، والمصحوبة في كثير من الأحيان بالنغم، أو حين تروي لهم حكاية مريحة أو أقصوصة مسلية.

- تدريب الأطفال بالتدرّج على حفظ بعض الأبيات الشعرية السهلة، ورواية بعض القصص القصير.

- تدريب الأطفال على الحوار الحيوي عن طريق بعض الألعاب الشائعة.

- العناية بأسلوب وطريقة الجواب عند الأطفال.

التعريف بالكتب المصورة والحكايات والأشعار القصيرة والمرحة والمناسبة لعمر الطفل:

ويكون ذلك من خلال:

- رواية القصص البسيطة المصورة في الكتب مع عرض الصور على الأطفال وربط الحوادث بالصور، ووضع الكتب قريبة من متناول الأطفال؛ ليقلبوا صفحاتها متى شاؤوا.

- قراءة أبيات قليلة من الشعر، مرحة، مسلية، وجعل الأطفال يرافقونها بالإيماء والإشارات.

- تدريب الأطفال على الإمساك بالكتاب واستعراض الصور فيه، وسرد قصص قصيرة مستوحاة من الإجابة عن أسئلة المعلمة، من خلال الصور المعروضة.

٢ - أهداف تعليم اللغة لأطفال المجموعة الثانية من (٤) سنوات إلى (٥) سنوات:

إن سنّ الطفل في هذه المرحلة هي سن التساؤل، ويتميز الطفل في هذه الفترة بالرغبة الواضحة في الكلام، وإن لم يجد أمامه من يسمعه، فقد يروي قصصاً لنفسه مملوءة بالحديث عن نفسه وغنية بالخيال، فإذا وجد من يسمعه كانت متعة الرواية أكبر، لذا تستطيع المعلمة الاستفادة من هذه الميزة لدى الطفل وتشجّيعه على الحديث مع الآخرين، وتجد في ذلك فرصة لتحقيق أهداف منها:

- النطق الواضح السليم:

تتأكد المعلمة في هذه الفترة من مدى صحة النطق لدى الأطفال بوسائلها المختلفة كاللعب، والحديث عن النفس، وعن الحوادث التي يعيشونها، أو حديثهم

بعضهم مع بعض.. ويحسن هنا أن تلجأ المعلمة إلى الإكثار من استعمال المفردات التي تحتوي على بعض الأحرف التي يمكن أن يغلط في لفظها الأطفال، وتستطيع في هذه الحال أن تستغل الأغنيات القصيرة، أو الأبيات الشعرية القليلة التي تتكرر فيها مثل هذه الأحرف، ويمكن للأطفال أن يلعبوا ويغنوها (كان في رجل عنده سبعة أولاد، الأول كان شغله نجار، والثاني كان شغله حداد، والثالث كان شغله معلم...) وهكذا يكرر الطفل حرف الشين وهو يلعب ويلفظه بالتكرير لفظاً صحيحاً.

فإذا لاحظت المعلمة بعد بضعة أشهر أن هناك أطفالاً ما تزال لديهم صعوبات في النطق، عليها أن توجه العناية لهم بشكل خاص، دون أن تشعرهم أو تشعر الآخرين بذلك.

وعلى المعلمة أن تحاول منذ مطلع العام أن تجرّب قدرة الأطفال على استعمال صيغتي الجمع والمفرد، وتبحث عن الألعاب والأغنيات التي تتضمن صيغ الأسماء مجموعة، لتدرب الأطفال على استعمال بعض الأسماء بصيغة الجمع، وتستمر في مثل هذه التدريبات حتى آخر العام، على ألا تجعل وسيلتها للعب وحسب، بل تستغل كذلك الفزاهات والأحاديث العادية عن الطبيعة أو عن البيئة الاجتماعية.

أما في النصف الثاني من العام، فتضيف المعلمة إلى تدريباتها السابقة التدريب على استعمال ضمائر المتكلم والمخاطب والضمائر التي تدل على الملكية (لعبتُ، لعبتَ، لعبتُك....)

وعلى المعلمة أن توجه عناية كاملة إلى مراقبة النطق وتصحيحه، حتى تستطيع أن تقضي على كل الأغلاط في النطق حتى نهاية العام.

- إغناء المفردات اللغوية وتدريب مضمون المصطلحات وترسيخها:

تُعنى المعلمة في هذه الفئة بالتدريب على المفردات التي اكتسبها الطفل في العام الأول من الرياض، والتي تعبر عن بعض الألوان والأشكال والصفات

والزمان والمكان والصفات الفيزيائية والأخلاقية وأسماء بعض الأشياء، وتضيف إليها الكثير من المفردات الأكثر تفصيلاً ودقة، كان تجعل الأطفال يعبرون عن أشكال أخرى غير المربع والمدور والمستطيل مثلاً، أو المثلث وتدريبهم على التعبير عن أزمنة أخرى، غير الصباح والمساء كالظهر مثلاً أو الليل.

وتوجه المعلمة بعد مضي شهرين أو ثلاثة العناية إلى إغناء مفردات الأطفال المتعلقة بالحياة العامة المحيطة بهم كالمفردات المتعلقة بالعمل: (البيع، والشراء، والرعي، والتجارة، والحدادة، والبناء، والفلاحة....)

مما يمكن أن يرويه بأعينهم في أثناء الزيارات التي يقومون بها مع المعلمة، كما تُعنى المعلمة بإغناء المفردات المتعلقة بالحياة اليومية في الروضة، ولا بأس هنا أن تجعل الأطفال أنفسهم ينقلون توصيات المعلمة إلى عامله التنظيف أو إلى الرجل الذي يُعنى بالحديقة، أو إلى المسؤولة عن التنظيف... فتجعل ذلك وسيلة لإغناء مفردات الطفل، وبعض المصطلحات لديه.

وللمعلمة أن تجعل من ملاحظة الطبيعة وسيلة أخرى في إغناء المفردات والمصطلحات لدى الأطفال.

- التدريب على تركيب الجمل الصحيحة، وسرد الحوادث التي عاشها الأطفال، أو رآوها، وسرد القصص والحكايات التي سمعوها:

تشجع المعلمة الأطفال على التحدث عما شاهدوا في نزهاتهم أو زياراتهم للبيئة، وتحاول بالتدريج أن تجعلهم يربطون بين جملتين أو ثلاث في أحاديثهم، ثم تستطيع المعلمة عن طريق الأسئلة المختلفة التي توجهها للأطفال، أن تجعلهم يذكرون بشكل دقيق أين كانوا، وماذا شاهدوا، وما انطباعاتهم، وذلك في النصف التالي من العام.

وتستطيع أن تبحث فيهم الشعور بمتعة الحديث، عما شاهدوا كما شعروا بالمتعة، حين قاموا بالزيارات أو النزهة.

وحيث يتدرب الأطفال على سرد القصص والحكايات التي سمعوها من قبل، لا بأس أن تجعلهم المعلمة يتقنون تدريجياً بسلسل الحوادث، وما ترمز إليه، ويتدربون على استخلاص العلاقات المرتبطة في الأفكار التي تعرضها الصور، ويحسن في بعض الأحيان أن تقف المعلمة مع أطفالها، عند بعض حوادث الحكاية وجزئياتها الممتعة، أو تقف عند بعض الحوادث؛ لتجعل الأطفال عن طريق أسئلتها يتوصلون إلى معرفة الدوافع لهذه الحوادث، فقد تكون الرغبة في التعاون أو المحبة أو الرغبة في الشر الذي تكون نتيجته سيئة.

وتستطيع المعلمة من خلال سرد القصص المرتبطة بالصور، تدريب الأطفال على استعمال صيغة الحاضر، ومن خلال الحديث عما شاهدوا في زيارتهم للبيئة المحيطة ونزهاتهم، التدريب على استعمال صيغة الماضي، وتستطيع المعلمة في هذه المرحلة أن تجعل الطفل يركب جملاً كاملة بفاعلها ومفعولها ومنماتها، كأن يقول الأطفال: «وضعنا الألعاب في أماكنها وربنسنا رفوف الكتب».

التدريب على التكلم بطريقة معبرة:

تدرب المعلمة الأطفال في هذه الفئة على حفظ عدد من الأبيات الشعرية، أو الأغاني على ألا تكثر المحفوظات؛ ليتمكن الأطفال من حفظها جيداً، وترديدها بشكل معبر، وتعنى المعلمة باستخدام الحوار في تمرينها الأطفال، ويمكن أن تلجأ المعلمة في هذا إلى تمثيل بعض الأبيات الشعرية التي تتضمن أكثر من شخصية، أو أن تلجأ إلى اللعب بالدمى التي تمثل قصة تجري حوادثها مع أكثر من شخص، أو بين شخص وحيوان أو حيوانين أو ثلاثة على ألا يكثر عدد الشخصيات.

وتبدأ المعلمة أولاً بتحريك الدمى، ومرافقة الحركات بالحوار المناسب وبالطريقة المعبرة، ثم تشارك معها في الحوار تدريجياً طفاً أو طفلتين، حتى

تصل إلى المرحلة التي يستطيع بها الأطفال أن يتقنوا الحوار الذي يلائم الدور والمشهد ويلقوه بطريقة معبرة، هذا على أن يكون الحوار قصيراً، حتى يتمكن الطفل من إعادته.

وقد يكون التدريب كذلك على التكلم بطريقة معبرة عن طريق اللعبات الشائعة والدارجة، أو عرض حوادث الحكايات والأساطير بطريقة معبرة تتسجم مع مضمون الحوادث في الحكاية، ولن يتمكن الطفل من أن يفعل هذا إلا بعد سماعه الحكاية أو الأسطورة مروية مرات عديدة بالطريقة المعبرة ذاتها، وبعد فهمه كامل مضمون الحكاية، ويجب الاستمرار بإلقاء بعض المقطوعات الشعرية البسيطة والمرحة، والمؤلفة من أربعة أو خمسة أبيات، وعلى المعلمة أن تشجع الأطفال أنهم يزيدون جمال الأعياد والاحتفالات في الروضة بإلقاءهم الأشعار بطريقة تتسجم مع معناها، ويفترض أن يكون الأطفال قد بلغوا في آخر العام درجة لا بأس بها من الإتقان في إلقاء الأشعار.

~ التعريف بالكتب المصورة والحكايات والأساطير، وجعلها حافزاً للطفل على تقليب صفحات الكتب لتنمية محبة الكتاب:

تكثر المعلمة في هذه المرحلة من رواية الحكايات والقصص، وبعض الأساطير الموجودة في الكتب، وتطلب إلى الأطفال أن يرووا هذه الحكايات مستوحين حوادثها من الصور في الكتاب، ومما سمعوه منها بالطبع، وتشجعهم أن رواية القصص أمر يسر الآخرين، حتى تشجع الأطفال على مسك الكتاب، وتتبع صورته وسرد قصصه للآخرين، ومن المفروض أن يتمكن الطفل في آخر هذا العام من إعادة رواية الحكاية أو الأقصوصة أو الأسطورة بشكل كامل ومترابط، كما يتحول استعمال الكتب المصورة، أو الاعتناء بها في آخر العام إلى عادة لدى الأطفال.

٣ - أهداف تعليم اللغة للأطفال المجموعة الثالثة: من (٥) سنوات إلى (٦) سنوات:

تزايد حاجة الأطفال في هذه السن للتبادل اللغوي، فعلى المعلمة أن تراعي هذه الحاجة، وتشجعهم على التعبير عن أفكارهم بجملة متكاملة مترابطة، وتدريبهم على التحدث مع الغرباء في الحوانيت، ومع الشرطة وفي سيارات النقل... الخ، كما تدريبهم على الإجابة عن أسئلة الكبار بصورة منطقية سليمة، ومن أهداف تعليم اللغة لهذه المجموعة:

- النطق السليم الواضح:

تعنى المعلمة في هذه المجموعة من الأطفال بملاحظة نطقهم بشكل جيد، فلا تترك أي طفل يتحدث بكلام غير واضح وسليم، ولا يقتضي هذا منها جهداً كبيراً، لأن الأطفال قد بلغوا مرحلة، أصبح النطق فيها لديهم سليماً إلا ما ندر.

- إغناء المفردات اللفظية وتدقيق مضمون المصطلحات وترسيخها:

تعنى المعلمة بإغناء المفردات باستمرار، وبشكل خاص تلك التي تتعلق منها بالطبيعة، إذ أصبح الطفل يعرف عنها الكثير في هذه الفترة، وفي هذه السن يمكن للطفل أن يتقن أسماء الألوان كلها على الأغلب، وأسماء الجهات والتعبير عن الأطوال والمسافات (بعيد، قريب، طويل، قصير...) والتعبير عن الأزمنة (اليوم، الغد، الأمس، الخريف، الشتاء، الربيع، الصيف)، والتعبير عن فئات من المزروعات التي عرفها، والأشجار وبعض أسمائها، والأزهار الشائعة وبعض أسمائها، والفواكه والخضار، كما يتقن أسماء الكثير من الحيوانات الأهلية وغير الأهلية، وأسماء بعض الألبسة الشتوية والصيفية والملابس الداخلية والخارجية وتسمية وسائل النقل، وبعض المهن، وأسماء كل ما يستعمله في حياته اليومية في الروضة أو البيت.

وليس من السهل أبداً تحديد المفردات التي يعرفها الطفل ويتقنها في هذه السن، بالإضافة إلى ذلك فإن الطفل لا يعرف الأسماء وحسب، بل ويعطياها الصفات المناسبة لها أيضاً.

وعلى المعلمة أن تدرّبه على حسن المطابقة بين الصفة والموصوف مسن حيث التذكير والتأنيث والجمع والأفراد؛ (هذا عامل محبب للعمل، وهذه طبائخة نشيطة...) (

- التدريب على تركيب الجمل الصحيحة:

تجتمع لدى الطفل في هذه المرحلة مادة غنية للتحدث عنها، فهو يقوم بزيارات للبيئة الاجتماعية المحيطة، وبنزهات في الطبيعة، ويرى أموراً كثيرة جديدة يجب أن يتحدث عنها، وعلى المعلمة أن تقسح المجال أمامه للكلام، حتى ينطق فيه، وأن تحثّه على التحدث بجمل متوالية مترابطة يسلمل فيها الحوادث، ويذكر انطباعاته، ويعبّر عن مشاعره من فرح أو ألم...

وعلى المعلمة إضافة لكل ما سبق أن تساعد الطفل على إبداع قصة، مستعينا بمجموعة من الصور المرتبطة بتجارب الأطفال الشخصية، ويكون الأطفال في هذه المجموعة، قد تدربوا تدريجياً على رواية القصص والحكايات التي يرون صورها في الكتب الموجودة بين أيديهم.

وعلى المعلمة أن تجعل أطفال هذه المجموعة، يروون القصة من أولها إلى آخرها بجمل مترابطة، ويعبّرون بشكل صحيح، عما حدث في الماضي، ويحدث في الحاضر، وأن تقف في أثناء قراءتها للقصة عند بعض المفردات والجمل التي استعملها الكاتب، وتحاول استعمالها وتكرارها؛ حتى تثبت في ذهن الطفل، فيصبح قادراً على استخدامها في روايته لها.

ومن المستحسن أن يقوم الأطفال بتمثيل بعض الحكايات أو القصص القصيرة، والهدف من ذلك تدريبهم على إيجاد الجمل المناسبة للحركات التي يؤدونها.

- التدريب على التكلم بطريقة معبرة:

تلجأ المعلمة في هذا التدريب إلى الطرائق التي استعملتها في المجموعتين الأولى والثانية، كأن تجعل الأطفال يحفظون أبياتاً شعرية، يزداد عندها في هذه

السن، وأن تحسن الاستفادة منها في الأعياد والاحتفالات، وفي إشاعة جو المرح في نفوسهم.

وإذا استطاعت المعلمة أن تجد أبياتاً شعرية فيها شيء من الحوار، فيحسن أن تزيد من تدريب الأطفال على حفظ هذه الأبيات، مع أخذ كل طفل دوره فسي هذا الحوار.

ومن الوسائل الناجحة في تدريب الأطفال على الكلام المعبر، اللعب بالدمى الذي تلجأ إليه المعلمة في المجموعتين السابقتين، مع مراعاة إمكاناتهم واستغلال قدراتهم المتنامية، فتوزع عليهم الأدوار، وتجعلهم بحركون الدمى بأنفسهم، ويرافقون الحركات بالحوار المعبر.

ويستطيع الطفل في هذه السن، أن يتقن رواية القصص والحكايات والأساطير بطريقة معبرة، ويسر بإلقائه لها بهذه الطريقة التي يرى أثرها واضحاً في المستمعين من الأطفال.

وتستمر المعلمة في الإفادة من اللغات الشعبية الدارجة في تدريب الأطفال على الحوار المعبر.

- التعريف بالكتب المصورة والحكايات والأساطير:

تضع المعلمة بين أيدي الأطفال كتب الحكايات المصورة والقصص القصيرة والأساطير، وتخلق الجو المناسب؛ لكي يتمتع الأطفال بهذه الكتب ويحبوها، ويصبح بالتالي تقلب صفحات الكتب عادة محببة.

على المعلمة حين تقرأ الحكاية أو الأسطورة أو القصة القصيرة فسي الكتاب، وتساعد الأطفال على رؤية الصور ومتابعة الكلمات معها، حيث تحرك إصبعها مع القراءة متتبعه الكلمات من اليمين إلى اليسار؛ ومن المفضل أن تترك الفرص للأطفال؛ ليمسكوا بالكتاب حين يسردون قصته، رابطتين في سردهم بين الصور والحوادث.

ثانياً- خصائص مناهج رياض الأطفال في مجال النمو اللغوي:

إن خلاصة الدراسات التي أجراها العلماء تؤكد نقطتين هامتين: الأولى وهي الإعداد الجيد لمعلمات رياض الأطفال، وأن يكن من الإنثا كبدسلات للأمهات، وأن يكون إعدادهن إعداداً جامعياً عالياً، قد يفوق إعداد المعلمين للمراحل التعليمية الأعلى، مع تدريبهن تدريباً مستمراً في أثناء الخدمة، أو من الذكور المخلصين لمهنة تربية الطفل، أما النقطة الثانية فتولسي أهمية كبيرة لإعداد البرامج وبناء المناهج الجيدة، التي تتفق مع طبيعة المرحلة وأهميتها وتوفر الخبرات الصوتية للنمو الأمثل للأطفال.

يُعرف المنهج بأنه «مجموعة الخبرات التعليمية لتي تنظمها وتشرف عليها المدرسة، ويمارسها الأطفال داخل المدرسة وخارجها، بهدف إحداث تغييرات معينة في سلوكهم، تحدد أهداف التربية المرسومة».

ويشير المنهج إلى: «الإجراءات المنظمة لتنظيم الأنشطة التعليمية، وهذه الإجراءات تتضمن كلاً من المحتوى (ما الذي نعلمه؟) والطريقة (كيف نعلمه؟) والقياس (ماذا نعلم؟).

يبدو من المفاهيم السابقة أن بناء المناهج يقوم على مقومات أساسية مثل: التخطيط، و التنظيم للخبرة وإذا كان من طبيعة الأطفال في مرحلة الرياض النزعة إلى الاستكشاف والتجريب والمحاولة، وإلى التلقائية والمبادأة، وإلى الخيال والإبهام وإلى اللعب والنشاط الحر، فهل المناهج بذلك تلائم مرحلة رياض الأطفال، أم تتعارض مع طبيعة الطفولة وخصائص الأطفال في هذه المرحلة؟ أو بقول آخر، هل ثمة مناهج بهذا المعنى لرياض الأطفال؟

ينقسم علماء النفس إلى فريقين بشأن هذه القضية: فريق يؤكد ضرورة التعلم الناطمي أو الشكلي الذي يتطلب دراسة ودراسة وأساليب فنية متعمقة، وفريق يشكك بالمنهج ذي الصبغة الشكلية، ويفضل عليه منهج اللعب الحر

والاستكشاف، ولكن السراي السائد يقول: إن التدخل التربوي النفسي (السيكولوجي) في خبرات التعلم وتنظيمها وتوجيهاتها في هذه المرحلة، أمر تقره النظريات والتجارب العلمية، ومن ثم فإن بناء المداخل ينبغي أن يحتوي مقومات الطفولة في هذه المرحلة، وأن يتولاها بالتنمية عن طريق التخطيط والتنظيم الملائمين لطبيعة هذه المرحلة، فالغاية هنا أن نخضع فعالية الطفولة في سن ما قبل المدرسة للتنشيط والتنمية، لا أن تكون عرضة للانطفاء بسبب العفوية أو التدخل غير المدروس.

لقد شهد البحث النفسي (السيكولوجي) في هذه المرحلة تقدماً هائلاً يعكس مدى الأهمية للتعليم قبل المدرسي، والاهتمام بالطفل قبل المدرسة، والمنحنى العام الذي انتهجه هذا البحث هو «دور التعلم وتأثير تنظيم خبرات التعلم في الإسراع بالنمو إلى مستويات أرقى وأسرع مما سبق»؛ وقد أدى ذلك إلى توجيه الانتباه إلى أهمية التدخل التربوي (السيكولوجي) واستراتيجياته لاستثارة إمكانات النمو لدى الأطفال قبل المدرسة، الأمر الذي يتطلب تخطيطاً وتنظيماً مدروسين لخبرات الأطفال في هذه المرحلة، بما يتفق وظيفياً مع طبيعة الطفولة، وخصائص الأطفال في هذه الفترة التكوينية المبكرة.

هذا المنحنى الذي يتناول «الإسراع بالتعلم» و«الإسراع بالنمو» توجه إلى مرحلة إرساء القواعد، ووضع الأساس للتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة، فيقدر ما تزداد خبرات الأطفال في هذه المرحلة عن طريق تنشيط واستثارة إمكاناتهم، بقدر ما يعكس ذلك على المراحل النمائية التالية، وتلك حقائق أكدتها نظريات ودراسات عديدة.

فالمنهج وفقاً لهذه المفاهيم المتطورة يتضمن ثلاث فئات فرعية متكاملة:

أ - المنهج «الأكاديمي» ويتضمن المقررات أو الخبرات الدراسية.

ب - المنهج «الخارجي»، ويشير إلى تلك الأنشطة التي يجري تخطيطها، ولكنها أنشطة إرادية تحت إشراف المدرسة كالألعاب الرياضية والهوايات والتمثيليات والأنشطة الاجتماعية.

ج - المنهج «الخفي» ويشير إلى أنشطة التعليم غير المخططة، ولكنها نتاج طبيعي وتلقائي للحياة المدرسية مثل خبرات التعليم التي يكتسبها الأطفال كنتاج طبيعي للتفاعل مع أقرانهم ومعلمهم، وكنتاج للمناخ المدرسي، والكثير مما يتعلمه الأطفال عن أنفسهم وعن الآخرين، وعن كيفية التفاعل مع البيئة والتوافق مع أنفسهم، ومع المجتمع إنما يتأتى من خلال خبرات هذا المنهج. إن بناء المنهج بفئاته الفرعية هذه يجعله «منظومة مفتوحة» لاستيعاب الخبرات والأنشطة المتنوعة المخططة وغير المخططة الملائمة لنمو الأطفال وتنميتهم في مرحلة ما قبل المدرسة.

تأسيساً على ذلك تحدد المصادر الحديثة وحدات أساسية لبناء المناهج لرياض الأطفال، هذه الوحدات هي المجالات العامة لأهداف التعليم قبل المدرسي وهي:

أ - مجالات النمو مثال النمو الحركي والنمو اللغوي والنمو المعرفي ومجالات السلوك التوافقي والسلوك الاجتماعي الانفعالي.

ب - مجالات المهارات النوعية مثل مهارات ما قبل القراءة ومهارات ما قبل الحساب، ومهارات الاتصال والمهارات الحركية ومهارات الإدراك الحسي.

ج - مجالات الإثراء، وقوامها تصحيح وحدات من شأنها أن تساعد على إحداث التكامل بين مجالات النمو، ومجالات المهارات داخل أنشطة للإثراء مثل: الفنون والموسيقا واللعب والمواقف الاجتماعية.

ومن الأهمية بمكان أن يقوم بناء مناهج رياض الأطفال على توازن وتناغم بين هذه الوحدات الثلاث، الأمر الذي يتطلب أن يعمل على إعدادها فريق من الاختصاصيين ذوي الخلفيات التخصصية والخبرية المتنوعة.

ثالثاً: الأسس التي يقوم عليها تصميم الأنشطة اللغوية في رياض الأطفال وتنفيذها:

إن تقديم رياض الأطفال لمجموعة من الأنشطة اللغوية، يهدف إلى حد كبير في تزويد الأطفال بخبرات لغوية يحتاجون إليها، ولكن لابد من أن يضع القائمون على تصميم هذه الأنشطة، نصب أعينهم مجموعة من الأسس التي ينبغي أن يراعوها، عندما يصممون تلك الأنشطة، أو ينفذونها، ومن تلك الأسس:

١ - مسابقة الأنشطة اللغوية لمستويات المهارات المصممة من أجل تنميتها وتطويرها:

إن المهارات اللغوية نامية ومتطورة، ويسير كل منها في أثناء تطورها بشكل متدرج، بدءاً من تشكلها لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة على أساس وجود استعداد سابق لابد منه، كي تتطور هذه المهارة وتكتمل، بحيث تصبح قابلة؛ لأن تكون أساساً متيناً لبناء مهارات جديدة عليها في مرحلة التطور اللاحقة، ولابد من إدراك أن استخدام الطفل لهذه المهارات من خلال ممارسة الأنشطة هو الذي يساعد على زيادة تطورها وتعميقها. ومن أجل ذلك، كان لابد من مراعاة تصميم الأنشطة المحددة لكل مهارة، بحيث تتدرج في تنميتها وتطويرها، حتى تصل إلى غايتها النهائية في التطور من دون أي إعاقة.

وقد نرى في كثير من الأحيان طفلاً في عمر ثلاث أو أربع سنوات متقدماً في تعلمه لمهارة أو أكثر، يستطيع ممارسة أنشطة محددة لمستوى طفل في عمر ست أو سبع سنوات، كما قد نجد في حالات كثيرة طفلاً في عمر ست أو سبع سنوات متأخراً في تعلمه لمهارة أو أكثر، بحيث لا ينجح في ممارسة نشاط محدد لمستوى عمر ثلاث أو أربع سنوات، مما يتطلب تحديد مستوى مهارات كل طفل

على حدة، وانتقاء الأنشطة المناسبة لمستوى كل مهارة منها، ولذا فقد نكون الحاجة ماسة لتعديل الأنشطة، بحيث تتناسب ومستوى كل مهارة مخططة لتطويرها، أو العمل على تصميم أنشطة بديلة، وذلك بحسب ما تقتضي حال مستوى مهارات الطفل، والظروف المحيطة بها، ومن هنا يبدو بوضوح أن نماذج الأنشطة التي يعرضها هذا الكتاب، إنما هي على سبيل أن تكون أمثلة، يمكن للمعلمة أو ولي الأمر أخذها كما هي، أو إجراء أي تعديل عليها أو تصميم أنشطة أخرى، بحسب حالة الطفل الذي تقدم له؛ لتحقيق الأهداف المرجوة فسي ممارسة هذه الأنشطة.

فهي ليست ملزمة بأن تنفذ كما هي، وإنما المهم هو تحقيق أهداف الأنشطة التي وضعت من أجل تحقيقها، سواء باستخدامها كما هي أم بتعديلها أم باستخدام غيرها.

٢ - ملائمة الأنشطة اللغوية لباقي الأنشطة في المناهج المتعددة المستخدمة في رياض الأطفال:

تختلف المناهج المطبقة في رياض الأطفال وغيرها في مؤسسات الطفولة المبكرة، من حيث الفصل بين مجالات الخبرات التعليمية، أو الربط، والتكامل بينها، فبعض هذه المؤسسات تأخذ بمنهج المجالات المنفصلة مثل: أن تقدم أنشطة في مجال اللغة، أو الرياضيات، أو العلوم،... إلخ بمعزل عن أنشطة أي مجال آخر، بحيث يخصص لأنشطة كل مجال حصص أو فترات زمنية محددة لها، وفي مثل هذا المنهج يمكن الاستفادة من الأنشطة المحددة في هذا الكتاب؛ لتنمية المهارات اللغوية، حيث إن هذه النماذج مصممة كي تسهم فسي إكساب الخبرات اللغوية وتنميتها، مهما كان الطرف الذي تمارس فيه هذه الأنشطة، وفي حال تنفيذ هذه الأنشطة بمعزل عن غيرها من مجالات الأنشطة الأخرى، فينبغي أن تستمد المواد التي تلزم لممارسة كل نشاط من الأشياء الموجودة في محيط

الطفل، وبحيث تكون مرتبطة بحياته، وتفسير اهتماماته وحسب استطلاع، واستخدامه لها في ألعاب (إن كان يتمر له أن يستخدمها في لعبه)، وبذلك فإنها تثيره بالتحدث عنها أو يملئ على الكبار ما يريد في التحدث عنها، كما تثيره بأن يستمع إلى الحديث عنها، أو لأن يستمع إلى قصص مرتبطة بها.

وتبقى لدينا مشكلة ربط مهارات اللغة مع بعضها، وربطها مع غيرها من مجالات المواد الأخرى، ويمكن استخدام الأساليب العامة في عملية الربط تلك. وثمة مؤسسات تربوية تُعنى بالطفولة المبكرة تأخذ بمنهج الخبرات التربوية المتكاملة، حيث تدور أنشطة الخبرات اللغوية والرياضية والموسيقية والفنية... إلخ. حول محور واحد، مثل: خبرات المواصلات أو الأسواق أو النباتات أو الحيوانات أو الروضة، أو غير ذلك من الخبرات التربوية المتكاملة، حيث يمكن القيام بزيارة للأماكن الخاصة بمجال الخبرة، وتعرف أبرز عناصر المجال، وأبرز العاملين فيه، والاستماع إليهم، وتوجيه الأسئلة إليهم، وتسجيل الأحاديث التي تدور في تلك الأماكن، ويمكن أخذ صور فوتوغرافية أو متحركة للأطفال وللأماكن، يمكن استخدامها فيما بعد في الأنشطة اللغوية لتنمية المهارات واكتساب الخبرات.

وفي مجال الخبرة نأتي أيضاً بمواد متعددة لاستخدامها في الأنشطة اللغوية، مثل أشياء حقيقية ونماذج وصور ورسوم الأشياء الخاصة بمجال الخبرة، كما يمكن الحصول على أفلام لأبرز مناظر المجال، بحيث تثير الطفل للاستفسار والتحدث عنها، والاستماع للآخرين عنها، فمثلاً في خبرة المواصلات يمكن استخدام نماذج وصور ورسوم من مجالات الخبرة مثل الحافلات والشاحنات، وسيارات النجدة، والمطافئ، والإسعاف، والدراجسات، وأم. إكن إصلاح هذه الوسائل، والعاملين فيها، واستخداماتها إلى غير ذلك من الأشياء التي تثير الأنشطة اللغوية للأطفال، ومثال آخر خبرة النباتات، إذ يمكن زيارة

المزارع، وحديقة المدرسة، أو المنزل، ومشاهدة البذور، وهي تنقى، ومشاهدة النباتات وهي تنمو، وكيف يعتنى بها، ومشاهدة سيقانها، وأوراقها، وجذورها، وأزهارها، وثمارها، وتنوع هذه النباتات ما بين الخضروات وأشجار الفواكه، وغيرها من الأشجار والنباتات المتنوعة المتعددة، ولا مجال لحصرها هنا في هذا المجال.

٣ - وجود دور للمعلمة أو ولي الأمر في توجيه الطفل في أثناء ممارسة الأنشطة اللغوية:

ولكن هنالك سؤال لابد من طرحه والإجابة عنه وهو:
هل لابد من وجود دور للمعلم أو المعلمة أو ولي الأمر في توجيهه الأنشطة؟ وإلى أي مدى ينبغي أن يتدخل الكبار؟

لقد ظهرت حديثاً اتجاهات تربوية في مجال تربية الطفولة، وهي متناقضة فيما يخص تدخل الكبار في توجيه أنشطة الطفل، ومن أبرز هذه الاتجاهات، اتجاه يرى أنه لابد من إعطاء الطفل الحرية في أن يمارس ما يشاء من الأنشطة، من دون تدخل من الكبار في حريته هذه.

وكذلك من أبرز الاتجاهات الحديثة من هذا المجال، اتجاه على النقيض من ذلك، يرى أنه يجب توجيه الطفل في تعلمه وعدم السماح له بحرية اختيار أنشطته، ويوجد لكل اتجاه أنصاره الذين يدعمونه بدراساتهم وبحوثهم.

من أنصار الاتجاه الأول المتخصصون في نمو الطفل وتطوره، وهم بحسب التقليد الفروبي (فروبل، ١٨٩٥) يركزون على لعب الأطفال، ويرون أن برامج تربية الطفولة المبكرة، يجب أن تكون بشكل أولي غير شكلية (غير رسمية)، أي غير موجهة من قبل الكبار وإنما ينبغي أن تكون موجهة من الطفل، بمعنى أن يسمح للطفل، بأن يقرر ما يشاء من الأنشطة التي يرغب في ممارستها.

ويرون أن مهمات التطوير الاجتماعي، والانفعالي أكثر المهمات أهمية في تربية الطفولة المبكرة، وما يصلح لتطويرها هو حرية الطفل في أن يمارس ما يشاء من الأنشطة، ويرون أن توجيه الطفل في تعلمه، وعدم السماح له بحرية اختيار أنشطته يحرمه من استغلال إمكانات تعلمه، ويسمى هذا الاتجاه التربية المفتوحة (أو تربية غرفة الصف المفتوح).

ومن أنصار الاتجاه الثاني معظم التكنولوجيين التربويين الذين يسرون أن أنشطة تربية الطفولة المبكرة يجب أن تكون رسمية (شكلية) جداً، أي أن تكون موجهة من قبل الكبار بشكل تام، وهم يركزون على التطور المعرفي أكثر مما يركزون على النمو الاجتماعي والانفعالي، والنمو المعرفي يتطلب التدخل من الكبار لتوجيه تعلم الطفل.

وفي الحقيقة فإن لجميع البرامج درجة معينة من التنظيم، والتوجيه من قبل الكبار، وحتى البرامج التي تتمتع بمرونة فائقة، تحدد عادة تنظيماً معيناً لليوم المدرسي، وللمعظم القائمين على هذه البرامج أفكار عما يريدون من أطفالهم أن ينجزوه خلال اليوم الدراسي، أو السنة المدرسية، وحتى برنامج اللعب التقليدي في الحضانات غير الموجه من الكبار يقدم تنوعاً واسعاً من المواد والذمى والمعدات للأطفال التي تنتقى لأغراض خاصة في ذهن.

وعلى أي حال، فإن لكل اتجاه من الاتجاهين المتناقضين أهميته التي لا يمكن الاستهانة بها، فكيف يمكن حل التناقض بينهما، وتوحيدهما معاً لإثراء تربية الطفولة المبكرة؟

والحل يكمن في تحليل الموقف التعليمي، حيث إن كل اتجاه تعليمي لابد أن ينفذ في الموقف التعليمي، وتحليل هذا الموقف يساعدنا على تحديد المكانة التي يحتلها كل اتجاه في هذا الموقف، وبذلك يمكننا حل هذه المعضلة. وسنتحدث عن تحليل الموقف التعليمي قبل عرض نماذج من الأنشطة اللغوية.



الفصل الثالث

الاستقبال (الاستماع) اللغوي وطفل الروضة

أولاً: معنى التواصل اللغوي وأركانه ومهاراته.

ثانياً: معنى الاستقبال اللغوي ومهاراته.

ثالثاً: بعض صعوبات فهم اللغة لدى الطفل.

رابعاً: نماذج من الأنشطة اللغوية لتطوير مهارات الاستقبال اللغوي لدى الطفل.



الفصل الثالث

الاستقبال (الاستماع) اللغوي وطفل الروضة

أولاً: معنى التواصل اللغوي وأركانه ومهاراته:

١ - مفهوم الاتصال أو التواصل اللغوي:

كلمة اتصال أو تواصل مشتقة من الأصل اللاتيني للفعل Communicate، وهي تعني (ما يشيع عن طريق المشاركة). وهناك من يرى أن كلمة اتصال ترجع إلى الكلمة اللاتينية Communis وتعني كلمة Common أي (مشترك أو عام)، وفي الحالتين نجد كلمة اتصال مرتبطة بمعنى المشاركة حول فكرة أو شيء أو فعل ما، أي (التواصل).

ويقتبس طلعت منصور تعريفاً للاتصال ورد عند (جيرلنر Gerlner) في كتابه «Mass Media and Human Communication Theory»، ومؤدى هذا التعريف «الاتصال هو العملية التي بها يتفاعل المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة» ويستنتج من هذا التعريف عدداً من الافتراضات عن طبيعة الاتصال وأهمها:

١ - أن الاتصال كعملية، يفرض أن مكونات التفاعل ديناميكية، وليست سكونية (استاتيكية) في طبيعتها.

٢ - لا يمكن اعتبار هذه المكونات عناصر غير متغيرة من حيث الزمان والمكان، بل إن الاتصال ذاته موضوع للتغير.

٣ - يعني التركيز على التفاعل، أنه لا يمكننا أن نفهم جانباً واحداً من الاتصال، بمعزل عن المكونات الأخرى للسلوك.

٤ - أن التغيير في جانب من جوانب العملية الاتصالية، قد يؤدي إلى تعديل في الاتصال ككل.

٥ - أن التفاعل عملية تبادلية في طبيعتها.

٦ - يمكن اعتبار السياق الاجتماعي وظيفياً على أنه جانب متكامل من التفاعل، بدلاً من اعتباره كموقع، أو مكان يحدث فيه الاتصال.

ويتساءل دائرة المعارف حول مدى كفاية تعريف واحد للاتصال، وإمكان الاستغناء به عن غيره، وتورد تقريراً عن جورجين ريويتش Jurgin Ruesch يذكر فيه أربعين تعريفاً لمفهوم الاتصال، ومداخل كثيرة لتناوله، منها ما هو معماري Architectural، ومنها ما هو نفسي Psychological، ومنها ما هو أنثروبولوجي Anthropological، وأخيراً منها ما هو سياسي The new political.

ويتسع هذا التعريف في دائرة معارف كولير الأمريكية: إذ تعدّ الاتصال هو نقل المعارف من شخص لشخص، أو من مخلوق لمخلوق، أو وجهة نظراً لأخرى، وقد يكون الاتصال في شكل نقل أصوات، مثل التحدث بين الناس، وقد يكون الاتصال في شكل ضربات إيقاعية للطلول، وقد يكون أصواتاً من طيور، بل قد تكون في شكل ضربات يقوم بها حيوان السمور في الماء بذيله، حين يحس بخطر قادم. أما من حيث صورة الاتصال، فقد تكون مرئية مشاهدة مثل الكتابة، والصور، والإشارات والإعلام والملصقات، بل قد يكون في رقصة نحل العسل، يشير بها الآخر أن هناك مصدراً للغذاء.

وقد يكون الاتصال أخيراً يتطلب لإتمامه استخدام حواس أخرى.

والاتصال بمعناه العام يعني تلك العملية التي من خلالها تنتقل مجموعة من الرموز ذات المعاني المصوغة على شكل رسالة موجهة، بحيث تسدرك بطريقة تتساوى فيها هذه المعاني بين المرسل والمستقبل.

ولكي يتحقق ذلك فإن الرسالة ينبغي أن تصاغ، وأن تنتقل عبر قناة من قنوات الاتصال، وأن تستلم من قبل مجموعة من المستقبلين، ومن ثم تقوم من خلال أبعاد التأثير الذي أحدثته.

وهناك من يفرق بين الاتصال والإعلام، على أساس أن الإعلام يقصد به «عملية نقل رسالة معينة (معلومة، رأي، اتجاه) من أحد المصادر الإعلامية لجمهور معين عن طريق وسائل الاتصال المختلفة، وذلك بطريقة موضوعية وواقعية، مما يؤدي إلى تحقيق درجة مناسبة من المعرفة والإدراك لدى هذا الجمهور، والفرق بين الدعاية ProPaganda والإعلام، هو أن الأول قد يلجأ إلى تشويه الحقائق وتحريفها، أو عرض المعلومات بحيث تمثل جانباً من الحقيقة» ينقلنا هذا الحديث عن الاتصال من وجهة نظر الإعلاميين، إلى الحديث عن الاتصال من وجهة نظر التربويين خاصة المشتغلين بتعليم اللغات.

نقتصر هنا على مناقشة تعريفين لاثنيين من كبار خبراء تعليم اللغات الأجنبية، ومن رواد المدخل الاتصالي أو التواصلية.

حيث يذكر الأول أن الاتصال عملية مستمرة للتعبير والتفسير وتبادل وجهات النظر (التفاوض)، وأن فرص الاتصال غير محددة Infinite، وتشتمل على نظم مختلفة للإشارات، والعلامات والرموز.

وهي هنا تتفق مع التعريفين اللذين وردا في دائرة المعارف، وخاصة ما ورد في دائرة معارف كولير. إذ تفصل القول في أنظمة العلامات في عملية الاتصال. أما الثاني فيشير إلى أن ما يتم نقله في أي عملية اتصال إنما هو نتائج Product للعلاقة بين المعنى، كما ينتقل عبر الأشكال اللغوية للتعبير (نطقاً أو كتابة) وبين الملامح العملية Pragmatic Features التي يمكن قبولها من كل المشتركين في عملية الاتصال.

٢ - أركان الاتصال اللغوي:

أ - المرسل (Sender): هو العنصر الأساس في عملية الاتصال، أو المصدر الذي تنطلق منه عملية الاتصال، ويمكن أن يكون المدرس الذي يلقي المحاضرات على الطلبة بمختلف مراحلهم التعليمية، حيث يصدر معلومات شفوية أو مكتوبة على لوحة الصف (السبورة) أو على الشفافيات أو غيرها. كذلك مؤلف الكتاب العلمي أو مؤلف القصة، أو الرواية، أو الشاعر، أو رسام اللوحة الفنية، أو المذيع، أو مقدم البرامج التلفازية.

ب - الرسالة (Message): هي عبارة عن البيانات والمعلومات التي تعكس الموضوع أو المحتوى والمضمون المطلوب إيصاله، فهو الهدف أو الغرض الذي تسعى عملية الاتصال لتحقيقه، وتحمل الرسالة معلومات تعليمية، لحل مسألة أو لتعليم لغة أجنبية مثلاً، أو معلومات ذات مضامين تثقيفية أو إعلامية أو توجيه المشاهد أو المستمع عبر رسائل الإعلام.

ج - الوسيلة (Channel): وتتمثل بقنوات الاتصال المطلوبة، لنقل البيانات والمعلومات والمعرفة من المرسل إلى المستلم، فهي شبيهة بوسائط النقل والمواصلات في حياتنا، كالشفافيات، ولوحة الصف والشرائح (السللايدات)، والأفلام والشرائح الفيلمية الثابتة والكتب والمجلات والصحف واللوحات الفنية، وباقي أنواع الصور والخرائط وتسجيلات الفيديو والأمطوانات والأشرطة الصوتية.

د - المستلم أو المستقبل (Receiver): هو الشخص أو الجهة أو مجموعة الأشخاص التي توجه إليهم الرسالة، حيث يقوم المستلم بحل رموز الرسالة، وتفسير محتوياتها، بغرض فهم وإدراك معانيها، مثل الطالب والقارئ والمستمع والمُشاهد.

هـ - التغذية الراجعة أو رجع الصدى (Feed Back): ويعدها بعضهم أحد المقومات الأساسية للاتصال، وهي عبارة عن ردود فعل المستقبل، التي تعكس فهمه أو مدى تفاعله مع الرسالة التي تلقاها من المرسل، وهي تفيد المرسل أيضاً لقياس كفاية رسالته ونجاحها، وتمثل بالأسئلة والاستفسارات والتعقيب والإضافة من قبل الطالب والمدرس معاً في أثناء المحاضرة.

وفي ضوء هذا يمكن النظر إلى الكتاب المدرسي على أنه وسيلة من وسائل الاتصال، وبهذا القياس يصبح مؤلف الكتاب المدرسي مرسلًا، ويصبح مضمون الكتاب المدرسي رسالة، كما يصبح الدارس الذي يستخدم الكتاب مستقبلًا (طعيمة، ٢٠٠٤، ٤٣ - ٤٧).

٣ - مهارات التواصل اللغوي:

يذكر طعيمة في كتابة المهارات اللغوية أن للتواصل اللغوي أربع مهارات أساسية هي: الاستماع Listening والكلام أو المحادثة Speaking، والقراءة Reading، والكتابة Writing، وبين هذه المهارات علاقات متبادلة يوضحها الرسم التالي:



فالاستماع والكلام (١) يجمعهما الصوت، إذ يمثل كلاهما المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين. بينما تجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة (٢)، ويستعان بهما لتخطي حدود الزمان

وأبعاد المكان عند الاتصال بالآخرين، وبين الاستماع والقراءة (٣) صلات من أهمها أنها مصدر للخبرات، إذ هما مهارتا استقبال Receptive لا خيسار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية بأنهما مهارتان سلبيتان، والحق غير ذلك، والفرد في كلتا المهارتين يفك الرموز Decode بينما هو في المهارتين الأخرين، الكلام والكتابة (٤) يركب الرموز Incode، كما أنه فيهما «الكلام والكتابة» يبعث رسالة، ومن هنا فتسميان مهارتي إنتاج أو إبداع Productive or creative والمرء في المهارتين الأخرين مؤثر في غيره (مستمع أو قارئ). والرصيد اللغوي للفرد فيهما أقل من رصيده في المهارتين الأوليين، الاستماع والقراءة، إن منطقة الفهم عند الفرد أوسع من منطقة الاستخدام (طعيمة، ٢٠٠٤، ١٦٣) بتصرف.

ثانياً: معنى الاستقبال اللغوي ومهاراته:

١ - معنى الاستقبال اللغوي:

والمقصود بالاستقبال اللغوي القدرة على تلقي الأفكار المعبر عنها بالكلام والفهم، وتتطور مهارة الاستقبال لدى الأطفال الصغار بشكل سريع جداً، وهي في مرحلة الطفولة المبكرة ما تزال بحاجة إلى دعم وتطوير لدى الأطفال، وهي ضرورية لجميع المهمات العقلية التي عليهم أن يقوموا بأدائها خلال حياتهم إلى حد كبير، وكثير من الأفكار التي نحصل عليها من الآخرين لا يمكننا الحصول عليها إلا عن طريق التواصل اللفظي معهم، وكثير من التلاميذ الذين توجد لديهم حصيلة غنية من المفردات يحصلون بشكل نموذجي على درجات في تحصيلهم الدراسي أفضل من أولئك الذين توجد لديهم حصيلة مفردات لغوية أقل، والانخفاض في مستوى هذه المهارة يسبب على الأغلب صعوبات في تعلم القراءة. والأطفال الذين تكون مهارة الاستقبال اللفظي لديهم عالية يهتمون عادة بالكلمات من حيث أوجه الشبه، والاختلاف بينها، وينطقها ويمعانيها.

والأطفال الصم لا يتعلمون اللغة بسبب عدم قدرتهم على الاستماع لما يقوله الآخرون وهناك من يحدد مهارات الاستقبال بما يأتي: (عبد الله، ١٩٩٧، ١٦٩ - ١٧٤) بتصرف.

٢ - مهارات الاستقبال اللغوي لدى الطفل:

أظهرت البحوث أن مهارة الاستقبال اللغوي تنفرع إلى ثماني مهارات فرعية وهي ما يلي:

١/٢ - مهارة الاستماع والإنصات:

إن أول ما يتطلبه الاستقبال اللغوي (أو التلقي اللغوي) من أجل فهم ما يسمع من الكلام، هو الاستماع والإنصات، فالاستماع هو الإصغاء لما يقوله المتكلم، والإصغاء يعني إمالة الأذن، والرأس لتسمع ما يقوله المتكلم، وأما الإنصات فيعني السكوت، حتى يتم وعي ما يقوله المتكلم.

٢/٢ - توسيع المفردات اللغوية، والتوسع في تعلم اللغة:

يتطلب اكتساب مهارات الاستقبال التوسع في تعلم اللغة، مثل معرفة معاني الكلمات، وفهم كيف يتم تحويل الفعل المبني للمعلوم إلى الفعل المبني للمجهول، وفهم العلاقة بين هذين النوعين من الأفعال.

٣/٢ - التمييز السمعي:

تعني هذه المهارة القدرة على توجيه الانتباه نحو أصوات الكلمات، والتمييز بين الأصوات المتشابهة، والمختلفة، وهذه المهارة من مهارات الاستقبال اللغوي، التي لها أهميتها، وحيويتها في تعلم القراءة، وقد وجد خبراء علاج ضعف القراءة أن عدم تعلم الطفل سماع أصوات الكلمات بشكل صحيح منذ وقت مبكر جداً من عمره سبب مهم من أسباب فشله في تعلم القراءة، ومن أسباب ضعفه في التهجئة والإملاء.

ومع أن معظم الأطفال يكتسبون مهارة التمييز بين الأصوات بالتمرين العشوائي الذي يحدث بطريق الصدفة، إلا أن كثيراً من الأطفال الصغار يجدون صعوبة في التمييز بين الأصوات المتشابهة، أو ينطقون كلمات غير قليلة بشكل غير صحيح، وأن تدريبهم على سماع أصوات الكلمات المتقاربة في أصواتها، يؤدي إلى تحسين مهاراتهم الخاصة بنطق الكلام، وفهمه، وتهجئته، وكتابة إملائته بشكل صحيح.

٤/٢ - إدراك الأصوات التي في أوائل الكلمات، وأواسطها، ونهاياتها: عندما يكتسب الأطفال النضج الضروري لتعلم القراءة، يدركون أن كثيراً من الكلمات تتشابه في أصواتها الأولى، أو المتوسطة، أو الأخيرة، ولهذا الإدراك أهمية كبرى مباشرة في تعلم القراءة، وتساعد أناشيد الحضانة الأطفال على إدراك أن كثيراً من الكلمات لها أصوات متماثلة في نهاياتها.

٥/٢ - فهم الوحدات اللفظية (أو الجمل) المعبرة عن الفروق بين الأشياء المتشابهة في خاصية مشتركة بينها:

المقصود بالوحدة اللفظية مجموعة الكلمات التي تتكون من أكثر من كلمة، مثل: أشباه الجمل، والجمل، ومن أمثلة أشباه الجمل تلك التي تعبر عن صفات التفاضل بين الأشخاص، والأشياء المشتركة في صفة متفاوتة في درجاتها، مثل: أسهل من، وأسهل الجميع، وأكثر سهولة...، ومن الوحدات اللفظية الأسماء المعرفة بالتعريف مثل: الولد، والمعرفة بالإضافة مثل: كتاب الولد والمعرفة بالوصف: مثل: ولد صغير والمقصود بفهم الوحدة اللفظية: فهم مجموعة كلماتها، أي أن المعنى الكلي للوحدة اللفظية، أشمل من مجموعة كلمات الوحدة اللفظية إذا أخذت كل كلمة على حدة.

٦/٢ - الدقة اللفظية:

يرتكب كثير من الأطفال أخطاء بسيطة في استخدام بعض الكلمات ويمكن تلافي هذه الأخطاء بشيء من التدريب، فعلى الرغم من أنه قد يكون لديهم فكوة

عامة عما تعنيه الكلمة بشكل محدد، إلا أنهم يفشلون في التمييز بين تلك الكلمة وغيرها من الكلمات التي تتطلب حدوث أحداث، أو ارتباطات متشابهة إلى حد ما، ومن أمثلة ذلك أن يُعرض على الطفل صورة ملعقة صغيرة للشاي، وملعقة أكل كبيرة، وشوكة، ومكين، ويطلب إليه أن يشير إلى صورة الشيء الذي يلزم لتناول الحساء، وهنا توجد صورة شيء وحيد يلزم لذلك.

٧/٢ - الحكم اللفظي:

المقصود هنا بالحكم اللفظي تكلمة جملة، أو عبارة بما ينقصها في ألفاظ تكمل معناها التام، وهو يتطلب: أ - الانتباه لجزء الجملة الملفوظ بصوت عال، ب - وفهمه، ج - وذاكرة لفظية في أثناء التفكير بالجزء الناقص من الجملة، أو العبارة، ويشير الحكم اللفظي إلى مستوى مهارة الاستقبال اللغوي عند الأفراد في جميع مستويات أعمارهم.

٨/٢ - فهم الجمل:

فهم الجملة هو إدراك الفكرة التي تعبر عنها الجملة، وهو يتطلب من الطفل فهم جميع كلمات الجملة فهماً تاماً، وعلاقة كل كلمة منها بكل كلمة أخرى من كلمات الجملة. وثمة صعوبات في التواصل اللغوي بعامة، نضعها تحت عنوان بعض صعوبات فهم اللغة لدى الأطفال.

ثالثاً: بعض صعوبات فهم اللغة لدى الطفل:

- ١ - يجد الأطفال الصغار صعوبة في فهم بعض التراكيب اللغوية المعقدة: مثال ذلك قد يفسرون مثلاً الجملة الآتية: يمكن رؤية حسن بسهولة. بأنها قد تعني يمكن أن يرى حسن بسهولة، بدلاً من أن يفسروها بأنها تعني: يمكننا أن نرى حسن بسهولة، كما يمكن لغيرنا أن يراه بسهولة، ومع أن مثل هذه الحالة، وما مائلها من حالات أخرى من عدم الإتقان اللغوي لدى الأطفال ليست بسيطة،

ولا يمكن الاستهانة بها، إلا أنها لا يمكن ملاحظتها بسهولة في سلوك الأطفال اللغوي، ولذا فإنها يمكن أن تكون مصدر مشكلات التواصل، أو مصدر سوء فهم المادة المكتوبة.

وكثير من التراكيب اللغوية مثل صيغ الأفعال المبنية للمجهول يستمر الأطفال في إساءة فهم معانيها، حتى يبلغوا حوالي سن الخامسة من أعمارهم. فالطفل الذي يبلغ من العمر أربع سنوات يفهم عادة الجملة «سُيق حسن من قبل نجمة» كما يفهم «سبق حسن نجمة»، ومن الواضح أن ذلك يحدث بسبب أن الطفل يعرف أن الفاعل يأتي دائماً قبل المفعول به، وأحياناً فإن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن ٥ سنوات، يفهمون جمل الأفعال المبنية للمجهول بشكل صحيح في المواقف التي تقلل من إمكانية احتمال التفسير غير الصحيح لهذه الجمل، مثال ذلك، عندما يسمع الطفل جملة (أعطي الطفل طعامه من قبل أمه) فمن المحتمل أن يفهم بشكل صحيح أن الأم هي التي قدمت الطعام للطفل الصغير، لأن الأطفال الصغار الرضع لا يقدمون طعاماً لأي فرد، وهكذا فإن فهم اللغة لا يتوقف بكل بساطة على مجرد الاستماع بعناية، أو على مجرد الربط بشكل سببي بين تراكيب اللغة، والأحداث التي تحدث في العالم الحقيقي، حيث إن ما يعرفه الطفل عن العالم الواقعي عن طريق نشاطه، يبدو أنه يساعده على فهم ما يسمعه من لغة.

٢ - صعوبة فهم الكلمات:

لا يقتصر عدم إتقان الأطفال على فهم بعض الجمل فحسب، وإنما يمتد ليشمل أيضاً عدم إتقانهم فهم بعض الكلمات التي يظن الكثير من الكبار أنهم يفهمونها: فمثلاً في فترة معينة من سنوات ما قبل المدرسة لا يتقنون بشكل تام فهم معنى كلمتي (أكثر، أو أقل) فعندما يطلب إليهم الإشارة إلى أي من

مجموعتين فيهما أشياء أكثر، وإيهما تحوي أشياء أقل، فمن المحتمل أن يشيروا إلى المجموعة التي فيها أشياء أكثر عند الاستجابة إلى كل كلمة من الكلمتين، ومن الواضح أنهم يفهمون أن كلاً من الكلمتين تشير إلى الكم، ولا تشير إلى خاصية أخرى غير الكم، لذا فإنهم يشيرون إلى مجموعة الأشياء الأكثر حتى لو قيلت كلمة أقل لأن الكمية الأكبر أفضل مشير إلى الكم من حيث هو (الكم).

وكذلك توجد مشكلات مماثلة بالنسبة إلى الحروف والكلمات (على، في، تحت) حيث يدرك الأطفال الصغار في بداية تعلمهم اللغة فقط، أن هذه الكلمات متماثلة من حيث إشاراتها إلى المكان، وحالما تزداد خبرة الأطفال باللغة، فإنهم يتعلمون المعنى الخاص بكل حرف من حروف الجر هذه.

٣ - مضامين صعوبات فهم اللغة:

لهذه الصعوبات التي يجدها الأطفال في فهم اللغة مضامين هامة بالنسبة إلى من يشرفون على تربيتهم من المعلمات، والكبار الآخرين الذين يهمهم تربية الأطفال.

العبارات، أو الكلمات التي تكون واضحة بالنسبة إلينا، قد لا تنقل للأطفال المعنى الذي نقصد أن نوصله لهم عند استعمالنا هذه الكلمات في مخاطبتهم. لذا يجب أن نحرص على عدم افتراض أن الأطفال يفشلون في الاستماع إلينا، عندما لا يفهمون ما نقوله لهم، وإنما يجب أن نعتبر بدلاً من ذلك، أنهم قد يكونون لم يفهموا اللغة التي استعملناها في التحدث معهم.

ولذا ينبغي الاهتمام بتنويع اللغة المستخدمة في التحدث مع الأطفال بطرق مختلفة بقدر الإمكان، مع استخدام الأفعال، والإشارات، والإيماءات وغيرها من الحركات الجسمية، التي تساعد على توضيح ما يراد منهم فهمه من اللغة المستخدمة في التحدث معهم، أي لا بد من أن تكون هذه اللغة في مستوى فهمهم.

٤ - صعوبة فهم ارتباط اللغة بأصواتها:

يجب النظر في ارتباط فهم اللغة بأصواتها، فإلى أي مدى يسمع الأطفال أصوات الكلام؟ وكيف يفهمون ما يسمعون؟

إن قدرة الأطفال على إدراك أصوات الكلام تماثل قدرة الكبار في هذا المجال، فالأطفال مثلاً يستجيبون للفروق بين صوت (س) وصوت (ص)، وما هو مثير بالنسبة إلى إدراك كل من الأطفال والكبار على حد سواء للفروق بين الأصوات، هو إدراكهم للفروق بين الصوت الواحد عندما ينطق محركاً بحركات مختلفة، فمثلاً يدركون الفروق بين أصوات الحرف (ب) في الكلمات (باب، بوق، برق، بيت،... إلخ)، كما يدركون مثلاً الفرق بين صوت الحرف (س) والحرف (ص). إن أساليب دراسة إدراك الأطفال الصغار للفروق بين الأصوات، تُمسك أساليب دراسة إدراك الأطفال الأكبر منهم للفروق بين أصوات الحروف، وذلك لأننا لا نبذل جهداً يذكر لمساعدة الأطفال على سماع الفروق بين أصوات اللغة المختلفة، وإذا كان هذا القول صحيحاً، فكيف يمكننا أن نفسر الصعوبة التي يجدها الأطفال الأكبر، عندما يُطلب إليهم أن يشيروا إلى الكلمات التي تبدأ بصوت واحد؟ مثال ذلك قد لا يستطيع الأطفال اكتشاف أن كلمتي (دب) و(درب) تبدأان بصوت واحد، وأن كلمة (طبل) تبدأ بصوت مخالف، أو أنهم يمكن أن يقولوا: إن كلمتي (طبل) و(طحين) تبدأان بصوتين مختلفين، ولكن كلمتي (قمر) و(ليل) تبدأان بصوت واحد. كما أن هناك من يرى وجود أمراض وعيوب في الكلام واللغة يندرج تحت صعوبات التواصل اللغوي ومن عيوب الكلام واللغة (الخلايلة، اللبائدي، ١٩٩٥، ١١٦ - ١٤١) بتصرف. ما يأتي:

١ - تأخر الكلام:

يرجع للفروق الفردية بين الأطفال، حيث الكلمة الأولى عادة في الشهر التاسع تقريباً، والفروق والعوامل العقلية ونوع الجنس والعضوية والاجتماعية

وطريقة تعامل الأهل، إذ إن العنف والحرمان والقهر وعدم إتاحة الفرص قد يؤدي إلى تأخر الكلام، لأن العوامل السابقة، قد تولد الخوف والسترد وتوقع العقاب، مما يجعل الطفل يحجم عن الكلام بمظاهر متنوعة وبصور وأشكال مختلفة منها:

أ - إحداث أصوات معدومة الدلالة، وبها يكون الطفل أقرب إلى جماعة الصمم والبكم.

ب - التعبير بالإشارات والإيماءات المختلفة.

ج - استخدام ألفاظ مدغمة متداخلة، لا تتيح الفرصة للسامع بمتابعتها أو فهمها أو معرفة دلالاتها.

د - إبدال الحروف أو حذفها أو قلب بعض الحروف.

هـ - ضالة عدد المفردات التي يستعملها.

و - الصمت أو التوقف عن الحديث، أو عدم القدرة على استكمال التعبير اللفظي عما يقصده.

٢ - احتباس الكلام:

يتضمن مجموعة العيوب التي تتصل بفقد القدرة على التعبير بالكلام أو الكتابة، أو عدم القدرة على فهم معنى الكلمات المنطوق، بها أو إيجاد أسماء لبعض الأشياء والمرئيات، وثمة عامل مشترك ينحصر في أن مصدر اللغة في كل منها يتصل بالجهاز العصبي المركزي، وموضع الإصابة في هذا الجهاز من مثل: وجود خلل في الجزء الخارجي من التلافيف الجبهي الثالث بالمخ، والقريب من مراكز الحركة لأعضاء الجهاز الكلامي يفقد القدرة على فهم مدلول الكلمات المنطوقة، وهذه الإعاقة حركية، قد يكون مصدرها نتيجة حادث في الرأس أو في أثناء الحمل أو الولادة العسيرة، وقد تكون حسية أو شاملة أو انتيائية، أو فقد القدرة على التعبير بالكتابة.

٣ - التأناة أو (التهتهة):

هي تكرارات آلية غير منتجة للمقاطع، أو هي إطالة للأصوات الأولى للمقاطع أو الكلمات، ولعل التأناة في النطق من أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطفل، ومعظمها يحدث في سن الصغر، وقد تبدأ فجأة بعد أن يكون الطفل قد بدأ الكلام بانطلاق طبيعي، وقد يحدث في الجنسين، وهي على الأغلب ناجمة عن عوامل نفسية نتيجة تجارب يمر بها الطفل مثل: الخوف الزائد والقلق وفقدان الحب والحنان والغيرة والشعور بالخطأ.

٤ - اللججة:

هي عبارة عن تشنج موقفي يكون على شكل احتباس في الكلام يعقبه انفجار، أو على شكل حركات ارتعاشية متكررة، ويبدل المصاب باللججة عند تحريك عضلاته الكلامية جهوداً ومحاولات لإخراج الكلام، فتبدو بوادر الضغط على شفثيه، وعضلات جهازه الكلامي، وبذلك تحبس طلاقة لسانه، وعندما تشتد وطأة اللججة تظهر على الطفل بوادر جديدة تكون على شكل حركات مثل: تحريك الكتفين أو اليدين أو ارتعاش الرموش أو الجفون أو إخراج اللسان من الفم وميل الرأس، وقد تكون أسباب اللججة عضوية، ولكن الأسباب النفسية هي الأكثر شيوعاً، وتتأثر من خلال مشاعر القلق وانعدام الأمن في الطفولة المبكرة في حياة الطفل، أو إفراط الوالدين في تدليل الطفل، مما يحرمه من التدريب على الاستقلال أو الاعتماد على النفس، أو محاباة الطفل وإيثاره بالحظوة، فيستمر باللججة، لكسب الاهتمام والدفء العاطفي، أو افتقار الطفل إلى عطف أحد أبويه أو كليهما، أو التعاسة والشقاء العائلي والخلافات العائلية، ولا سيما تلك التي تحصل بين الوالدين أو تعارض النزعات والأهواء في الأسرة، مما يترك الطفل في حالة من الصراع النفسي، أو إجبار الطفل الأعسر على استعمال يده اليمنى

في الكتابة، أو الإخفاق الدراسي المستمر، وتأنيب الأهل للطفل باستمرار نتيجة لذلك.

٥ - الثأثة:

وتسمى (لكنة السين) وهي من أكثر العيوب النطقية عند الأطفال، وتُلاحظ بكثرة بين سن الخامسة والسابعة أي في مرحلة إبدال الأسنان، وكثيراً ما من الأطفال يتخلصون من الثأثة بعد عملية إبدال الأسنان، إلا أن بعضهم تبقى الثأثة ملازمة له إلى أن تُتاح له فرصة العلاج، ومن أشكال الثأثة:

- أ - إبدال حرف السين إلى حرف الثاء، ويرجع السبب في ذلك إلى بروز طرف اللسان خارج الفم متخذاً طريقه بين الأسنان الأمامية.
- ب - إبدال حرف السين إلى حرف الشين، ويرجع السبب في هذه الحالة إلى مرور نيار الهواء في تجويف ضيق بين اللسان وسفقه في حالة نطق حرف السين، وهو الوضع الطبيعي لإحداث هذا الصوت، فينتشر نيار الهواء على جانبي اللسان، إما لعدم قدرة الشخص على التحكم في حركات لسانه، أو لأسباب أخرى تشريحية في تكوين هذا العضو.
- ج - إبدال حرف السين إلى حرف الثاء أو الدال.

يتم علاج عيوب الكلام واللغة بعدة أساليب، وينبغي أن نعرف أن دراسة أسبابها هو الخطوة الأولى على طريق علاجها، وكلما كان تشخيص الحالة دقيقاً كان العلاج أسهل، ويمكن أن نجمل هذه الأساليب بما يأتي:

- ١ - التشخيص والعلاج الطبي: إذ يعتمد العلاج الطبي بعد عملية التشخيص في العيادات الطبية، فإذا تبين أن أسباب عيوب الكلام واللغة ترجع إلى عوامل عضوية، فإن العلاج الطبي يكون في مقدمة أي علاج.

نفسية وتربوية واجتماعية وإرشادية وقائية وعلاجية وتتبع:

أ - أسلوب الإرشاد النفسي الفردي.

ب - أسلوب الإرشاد الأسري.

ج - أسلوب التنقيف الاجتماعي.

٣ - العلاج الكلامي: ويتضمن تمرينات على نطق الحروف والكلمات

والجمل بأساليب تدريجية، وتحتاج إلى مهارة فنية في تطبيقها.

٤ - العلاج وفق المنهج الشامل: ويجمع هذا المنهج أكثر من طريقة في

آن واحد، حيث إن استخدام هذا المنهج يتجاوز بعض السلبات التي يمكن أن تظهر في طريقة واحدة من طرائق العلاج.

رابعاً: نماذج من الأنشطة اللغوية لتطوير مهارات الاستقبال اللغوي لدى الطفل:

لابد بعد أن تحدثنا عن الأسس التي يقوم عليها تصميم الأنشطة اللغوية في فصل سابق من الحديث عن تحليل المواقف التعليمية التي تجري فيها تلك الأنشطة:

١ - تحليل الموقف التعليمي:

إذا أمعنا النظر في تتبع أي نشاط تعليمي، نجده يتكون من عنصرين أساسيين وهما: المحتوى والأسلوب.

يتضمن المحتوى كل ما يمكن تعلمه فعلاً، وما يمكن تعلمه فعلاً فقد يكون مهمة خاصة، مثل أن يكون تمييزاً بين كلمات متشابهة في حروفها الأولى أو المتوسطة، أو الأخيرة، وقد يكون ما يمكن تعلمه أكثر تعقيداً، فقد يكون مهمة فيها تعميم أوسع من مجرد اكتساب مهمة خاصة، مثل: اكتساب مهارات

الاستدلال العقلي، وقد يكون المحتوى أي مهارة حركية، أو أي خبرة وجدانية، أو إرادية....إلخ.

وما يمكن تعلمه (وهو المحتوى) يسير تعلمه في مرحلتين هما:
أ - مرحلة الاكتساب.

ب - مرحلة الممارسة أو التعميم أو كلاهما.

وقد تفشل بعض المعلمات، أو الآباء في التمييز بين هاتين المرحلتين، مثال ذلك، فإن المعلمة التي تبدأ بتعليم القراءة بالطلب إلى كل طفل في صفها أن يقرأ (بحسب دوره)، في كتاب القراءة بصوت عال، إنما هي تعمل على مستوى المرحلة الثانية، فهي لم تعمل على إعطاء أطفالها فرصة لاكتساب مهارات إتقان قراءة كلمات الدرس وجمله، وفهم معانيها.

وأفضل المواقف لممارسة المهارات وتعميمها في غرفة الصف المفتوح هي أركان النشاط التي قد يطلق عليها (مراكز النشاط) أو (زوايا النشاط) أو (أركان النشاط). وأسماها في الفصل الأخير من هذا الكتاب مجالات الأنشطة. وأما الأسلوب فيتضمن كل ما يمكن استعماله لتقديم المحتوى للمتعلم لمساعدته على تعلمه، وتعزيز هذا التعلم، مثل: استخدام الرحلات، والزيارات، والتقنيات التربوية البصرية، والسمعية، مثل: الأفلام، والصور الفوتوغرافية، والصور الشفافة، ومراكز (أو أركان) النشاط، وغير ذلك من أساليب التشجيع والتعزيز، والممارسة، والتعميم.

وقبل أن نعرض مجموعة من نماذج الأنشطة المخططة لتطوير مختلف مهارات الاستقبال اللغوي نعرض تصميماً يبين مرحلتي التعلم والتعليم في موقف التعليم والتعلم.

تصميم يبين مرحلتى التعلم والتعليم في موقف التعليم والتعلم

مرحلة التعلم	محتوى التعلم	أساليب (أو أساليب) التعليم
المرحلة الأولى (مرحلة الاكتساب)	اكتساب مفردات لغوية جديدة؛ بتسمية أجزاء النباتات: جسر، "ألق، ورق، زهور، ثمر	١ - زيارة مكان أو أكثر من الأماكن التي توجد فيها نباتات متنوعة من الحشائش للصغيرة حتى الأشجار الباسقة، مثل حديقة المنزل، أو للروضة، والحديقة العامة، وغير ذلك من مزارع يمكن زيارتها، ومشاهدة أجزاء النباتات المختلفة والمحددة في المحتوى. ٢ - تسجيل أحاديث عن أجزاء النباتات في أثناء الزيارة، وأخذ صور (فوتوغرافية أو متحركة) للأطفال ولأجزاء النباتات في مكان الزيارة. ٣ - مناقشة الأطفال في الصف بعد انتهاء الزيارة باستخدام التقنيات التربوية المختلفة التي تصور أجزاء النباتات بما فيها التسجيلات الصوتية، والبصرية التي أخذت في أثناء الزيارة، وباستخدام الأساليب التالية بحسب الحاجة في أثناء المناقشة: (أ) أساليب الشرح، والإيضاح كلما دعت الحاجة إلى ذلك. (ب) استخدام مهارات الأسئلة بحسب الحاجة إليها. (ج) أساليب تشجيع الاستماع وتعزيزه عندما يتطلب الموقف من الطفل الاستماع لما يقال، ليفهمه. (د) أساليب تشجيع التعبير وتميزه عندما يتطلب الموقف من الطفل النحدث ونقل أفكاره للأخريين. (هـ) الأساليب الخاصة بالأنشطة التي يتطلب الموقف ممارستها من الأنشطة الموضحة في الجزء الثاني من هذا الكتاب. ٤ - استنبات نباتات في غرفة الصف، أو في حديقة الروضة، أو حديقة المنزل بحيث يتتبع الطفل مراحل الاستنبات، ويتعهد النباتات الجديدة.
المرحلة الثانية (مرحلة الممارسة والتعميم)	ممارسة وتعميم المفردات اللغوية الجديدة المكتسبة في	تهيئة مراكز (أو زوايا، أو أركان) النشاط المناسبة لأن يمارس فيها الطفل أنشطة ممارسة، وتعميم المكتسب الذي اكتسبه في مواقف جديدة ومتنوعة، مثل: مركز

مرحلة التعلم	محتوى التعلم	أسلوب (أو أساليب) التعليم
	المرحلة الأولى	(أو ركن) صور، ورسوم للنباتات، ومركز نماذج النباتات وأجزائها، ومركز استنبات النباتات. - تجمع معاً صور الأشياء المتماثلة في أسمائها مثل: جذور، سيقان... الخ، بحيث تكون الأشياء مختلفة في أشكالها وألوانها، وحجومها. - تجميع أجزاء نماذج (أو أجزاء صور ورسوم) أجزاء النباتات مثل أجزاء ورق النبات وأزهاره. الخ بحيث تكون الأجزاء المجمعة مناسبة لإدراك الطفل بشكل عام، وإدراكه العلاقة بين الجزء والكل بشكل خاص. - التحدث عن أجزاء نباتات أخرى لن تستخدم في مرحلة التعلم الأولى (مرحلة الاكتساب).

٢ - نماذج من الأنشطة اللغوية لتطوير مهارات الاستقبال اللغوي لدى الطفل:
(عبد الله، ١٩٩٧، ١٨٣ - ٢١٢) بتصرف.

أولاً: أنشطة تطوير مهارة الاستماع والإصغاء من أجل الفهم:

١ - نشاط: هل تستطيع أن تقول مثلي: (٣ - ٥)
الهدف: تقليد الأصوات.

المواد: لا شيء.

الأسلوب: تقول المعلمة: هل تستطيع أن تغير صوتك، كما أستطيع أن أغير صوتي؟ انتبه: «اسمي (تذكر المعلمة اسمها)» (تهمس بصوت منخفض) (تذكر اسمها بصوت مرتفع) (تقوله بسرعة) (تقول ببطء) (تقوله وفمها شبه مغلق) (تقوله وفمها مفتوح بشكل كبير) (تقوله وهي تمسك أنفها من أعلى بيدها). ثم تقول: «سنحاول أن نغير أصواتنا» وتختار طفلاً يتكلم بطلاقة، وتقول له: «جرب أن تذكر اسمك بهمس» «جرب أن تقوله بأي طريقة ترغب في استعمالها». تعطي المعلمة الفرصة لكل طفل يرغب في ممارسة هذا النشاط

بممارسته، ويمكن متابعة هذا النشاط بممارسة أي أنشطة حركية أو غيرها، حيث يطلب إلى الأطفال ذكر كلمة أو جملة بأصوات مختلفة.

٢ - نشاط: استمع واذكر الخطأ: (٣ - ٥)

الهدف: ربط الأشياء المألوفة لدى الأطفال بالكلمات التي تطلق عليها (أي بأسمائها).

المواد: أربعة، أو خمسة أشياء مألوفة لدى الأطفال (كرة، طبشورة، أو قلم ألوان، دمية، ثمرة فاكهة بلاستيكية... الخ. طاولة قصيرة يسهل على الأطفال رؤية ما يوضع عليها من أشياء.

الأسلوب: توضح المعلمة للأطفال أن عليهم معرفة الأشياء التي تسمى بأسماء غير أسمائها، ثم يمكنها أن تبدأ بعبارة كما يلي: هل مسبق وأن ناديت صديقك باسم غير اسمه، فعندما تتأديه باسم غير اسمه تكون أخطأت، فعندما أنادي خديجة وأقول يا نجمة، أكون قد أخطأت ثم تقول: الآن، انظروا إلى هذه الأشياء التي على الطاولة هنا، وسوف أسمى كل شيء منها باسمه تشير المعلمة إلى كل شيء (أو تحمله) بحيث يراه كل طفل وتذكر اسمه الصحيح، ثم تقول: والآن، انظروا إلى هذه الأشياء مرة أخرى، وسوف أشير إلى كل شيء منها واذكر اسمه، وإذا ذكرت اسماً غير اسمه الصحيح ارفعوا أيديكم وقولوا: (لا هذا خطأ). وتقول لهم: كرروا معي ما ستقولونه عندما تسمعونني أخطيء، في ذكر اسم أي شيء، (لا هذا خطأ) حسناً هل أنتم مستعدون. ثم تطلب من الأطفال الإجابة بشكل فردي، لأن الأطفال الذين لا يعرفون ترديد الاسم الصحيح يختبئون وراء الترديد الجماعي، ولا يستفيدون من النشاط، تقول المعلمة استمعوا! طبشورة، كرة، دمية، فاكهة تتوع المعلمة في الأشياء بحيث يسمي طفل بعضها بأسمائها الصحيحة، ويسمي بعضها الآخر بأسماء خاطئة، وتطلب إلى

الأطفال الآخرين الاستماع له، والاستجابة له بقولهم: لا! هذا خطأ عندما يسمى شيئاً باسم غير اسمه الصحيح، ثم أن يذكر أحدهم الاسم الصحيح للشيء.

٣ - نشاط: لعبة البحث عن الأشياء: (٣ - ٥)

الهدف: اتباع أوامر لفظية.

المواد: لأشياء.

الأسلوب: تشرح المعلمة للأطفال قواعد اللعبة، وطريق سيرها، وتقول لهم: سنلعب لعبة البحث عن الأشياء، حيث يطلب من كل طفل أن يبحث عن شيء وأن يحضره. ثم نقول: حسناً، هل أنتم مستعدون؟: حسن! من فضلك احضر لي الكتاب أرجعه إلى مكانه هل تستطيع أن تحضر لي ورقة شجر من فضلك؟

وفيما يلي أمثلة من الأشياء التي يمكن أن تطلب المعلمة البحث عنها، وإحضارها لها ثم إرجاعها إلى أماكنها: كل ما يستطيع الطفل أن يحمله بسهولة، ويستطيع تناوله من أي مكان في غرفة الصف دون إحداث أي ضرر بأي شيء آخر حوله، وذلك مثل: حجر صغير، مقص عشب، قطعة ورق، قالب، دمية، طيشورة، قلم ألوان، سيارة صغيرة،... الخ.

وعندما يحضر الطفل شيئاً تسأله المعلمة عن اسمه، والمكان الذي أحضر منه ويمكن أن تسأله عن شكله، ولونه، واستخداماته، وتطلب منه أن يرجعه إلى مكانه، ويمكن أن تقسم المعلمة الأطفال إلى مجموعات، بحيث تطلب من أطفال مجموعة البحث عن أشياء معينة وإحضارها، بينما ينتظر أطفال المجموعة (أو المجموعات) الأخرى دورهم حتى ينتهي أعضاء المجموعة الناشطة من إنجاز مهمتهم. ويمكن أن يناقش أعضاء المجموعة المنتظرة الأطفال الآخرين حصول الأشياء التي أحضروها.

٤ - نشاط: عاصم في الصندوق: (٣ - ٥)

الهدف: تتميز بالاستماع إلى إشارة لفظية معينة والاستجابة لها.

المواد: لا شيء، (ولزيادة الاستمتاع باللعبة يمكن استعمال صناديق كبيرة من ورق مقوى، وبحيث يتم فتح الجهة العليا منه بسهولة، وينبغي التأكد من أن الطفل الذي يدخل في الصندوق لا يشعر بالخوف عند الدخول فيه).

الأسلوب: توضح المعلمة للأطفال أن عليهم الاستجابة (الإشارة لفظية تقوليها لهم) بشكل معين، مثل أن يظهر الطفل المخنقي عندما يسمع كلمة (اظهر).

تطلب إلى طفل الدخول في صندوق، أو الاختفاء في أي مكان آخر، ثم تقول المعلمة عبارات مثل العبارات التالية: عاصم في الصندوق، عاصم في الصندوق، عاصم في الصندوق، أين يمكن أن يكون؟ هل هو مختف في مكان لا أستطيع أن أراه فيه؟ إذا قفز فإنه يخيفني، (اظهر).

تطلب المعلمة إلى الأطفال أن يجلسوا ويتظاهروا بأنهم مثل عاصم في الصندوق، ثم تطلب منهم أن يستمعوا لما تقوله لهم، وأن يقفوا فقط عندما يسمعون كلمة (اظهر).

يمكن أن تستخدم المعلمة أشعاراً مختلفة إذا رأت أن الأطفال يرغبون في الاستماع إليها.

٥ - نشاط: تمثيل أصوات الحيوانات والطيور (٣ - ٥)

الأهداف: ربط الأصوات بالكائنات التي تصدرها، تنمية الذاكرة الصوتية.

المواد: دبابيس مأمونة، أو شريط لاصق، بطاقات أطوالها (٣ بوصات × ٥ بوصات)، صور طيور، وحيوانات (يمكن استخدام ملصقات عليها صور حيوانات وطيور مألوفة لدى الأطفال) ومن الحيوانات والطيور التي يمكن استخدام صورها أو نماذجها أو رسوماتها (بط، ديك، دجاج، حمام، دجاجة، حصان، بقرة، خروف، أسد، نحلة، ضفدع، أوز).

الأسلوب: تثبت المعلمة على صدرها بطاقة تحمل صورة، أو رسم حيوان، أو طائر مألوف لدى الأطفال، وذلك قبل أن يدخل الأطفال الغرفة، ومثل هذه البطاقة تثير أسئلة لدى الأطفال. تتحدث المعلمة عن الصوت الذي يصدره الطير، أو الحيوان الذي على البطاقة المعقفة على صدرها وتقلد هذا الصوت، ثم تقول المعلمة للأطفال: من يرغب منكم في أن أضع بطاقة من هذه البطاقات على صدره، وتعرضها عليهم، وتطلب إليهم أن يأتوا إليها واحداً واحداً في نظام، وعندما تثبت البطاقات على صدورهم، تشير إلى صورة حيوان، أو طير، وتتحدث عنه وعن الصوت الذي يخرج، وتقلده أو تسأل الأطفال عنه، وتطلب إليهم تقليده، إن كانوا يستطيعون وبعد تقليد الصوت تطلب من الأطفـال تقليده بشكل جماعي وفردى.

ثم تقلد المعلمة صوت حيوان، أو طير، وتطلب إلى الطفل الذي يحمل صورته أن يقول: أنا (ويذكر اسم الحيوان، أو الطير)، ثم يمكن أن تقسم الأطفال إلى مجموعات، وأن يمارسوا هذا النشاط بأنفسهم، أو تطلب إلى طفل أن يقوم مقامها، وهي تشرف على النشاط، وتقدم المساعدة اللازمة لاستمرار النشاط. ويجب الأطفال عادة حمل البطاقات على صدورهم طوال اليوم، وأن يأخذوها معهم إلى منازلهم إن كان ذلك ممكناً.

٦ - نشاط: اعرف (٣ - ٥)

الهدف: تحديد الأصوات العامة وتمييزها عن غيرها.

المواد: جرس، خشخاشة طفل، طبل، دف صغير، مشابك، أي مصادر أخرى للأصوات، ستارة، طاولة.

الأسلوب: تطلب المعلمة إلى الأطفال أن يحددوا الشيء الذي يسمعون صوته خلف الستارة، تقوم هي أولاً بإخراج صوت باستعمال أي شيء يتيسر لها مثل طبل والضرب عليه، أو إخراج صوت حيوان أو طير مسجل على

شريط،... الخ، ثم تطلب إلى الأطفال بشكل فردي الذهاب خلف الستارة، وإصدار صوت باستخدام شيء من الأشياء المتيسرة هناك، وتطلب إلى بقية الأطفال معرفة مصدر الصوت.

تنويع الأسلوب: يمكن استبدال أصوات الأشياء بالتصفيق باليدين بحسب نظام معين، وتطلب إلى الأطفال تقليد ذلك، مثل التصفيق مرة بشكل مرتفع، ثم التصفيق مرتين بشكل خفيف.

تطلب المعلمة إلى طفل أن يجلس (أو يقف)، بحيث يدير ظهره للجماعة، وتطلب المعلمة إلى طفل آخر أن يقول من أنا؟ فإذا أجاب الطفل بشكل صحيح، تحدد طفلاً من الصف ليقوم مقامه.

٧ - نشاط: لعبة الهاتف (٣ - ٥)

الهدف: التركيز على الاستماع والاستجابة.

المواد: ورق، عيدان أسنان، علبتان صغيرتان مفتوحتان من الجانبين، (تفحص المعلمة طرفي العلبة المفتوحة؛ لتتحقق من أنه لا يوجد فيهما نتوءات تخرج الأطفال) وخاصة إذا كانت العلبة معدنية.

الأسلوب: تغطي المعلمة أحد طرفي كل علبة بورقة، وتعمل فيسها ثقباً صغيراً، تدخل فيه خيطاً طويلاً، وتربط طرفه في عود أسنان، أو عود كبريت، وتعمل مجموعات كافية للأطفال، وتوضح لهم كيفية استخدامها على شكل هواتف في التواصل معاً.

٨ - نشاط: من لم يتكلم (٣ - ٥)

الهدف: تحديد الأصوات وربطها بمصادرهما.

المواد: شريط تسجيل كاسيت، سماعة أذنين، شريك كاسيت، لقطات فوتوغرافية للأطفال، ورق مقوى، مقص، صندوق صغير لخرن الصور وشريط الكاسيت.

الأسلوب: تسجل المعلمة أصوات الأطفال بشكل فردي، بحيث يسجل صوت كل طفل على حدة، على شريط صوتي، ومن المستحسن أن يردد الطفل قصيدة أو أنشودة صغيرة، أو أن يتحدث الطفل عن صورة (أو مجموعة من الصور) أو عن نشاط (أو مجموعة أنشطة)، تضع المعلمة صور الأطفال الذين سجلت أصواتهم معاً في مجموعة واحدة، وصور الذين لم تسجل أصواتهم في مجموعة أخرى، وعند تشغيل الشريط، وسماع صوت كل طفل ترفع المعلمة صورته، وتضعها جانباً، وعندما ينتهي التسجيل تشير إلى الصور الباقية وتقول: من الذي لم نسمع صوته؟ وتطلب إلى طفل أن يذكر أسماء الأطفال في الصور الباقية، ثم تخطط المعلمة صور الأطفال مرة أخرى، وتطلب تصنيف صور هؤلاء الأطفال بحسب الذين سجلت أصواتهم، والذين لم تسجل أصواتهم على الشريط، ثم تسجل أصوات مجموعة أخرى من الأطفال، وتعيد النشاط بالأسلوب السابق.

٩ - نشاط الاستماع والمناقشة (٣ - ٧)

المواد: مكان مصمم للاجتماعات.

الأسلوب: بعد أن ينجز الأطفال بعض الأعمال، أو المشروعات الخاصة بهم تجتمع المعلمة مع الأطفال، وتزداد قيمة الاجتماع فائدة، إذا حضره كبار آخرون، ويجلس الجميع في نظام يساعد كل شخص أن يرى جميع الحاضرين بسهولة وارتياح، ويشجع الأطفال على المشاركة في التعبير عن أفكارهم، ومشاريعهم وأنشطتهم، وما تعلموه منها، وينبغي احترام كل ما يقوله أي طفل، وإبداء الاهتمام بكل ما يقوله، والرد على استفساراته بمصدر رحسب، وإظهار السرور عندما يستفسر عن أي شيء.

ويستطيع الطفل أن يتعلم سلوك الاستماع عن طريق الاقتداء بأسلوب المعلمة، وذلك بالنظر إلى المتحدث بشكل معتمد، وتوجيه أسئلة تدور حول ما سبق أن ذكره المتحدث، وإبداء الاهتمام بكل ما يقال.

ويجب تشجيع الأطفال على المشاركة في المناقشة عن طريق الأسئلة وتقديم الاقتراحات الخاصة بالمشروعات، أو أي أنشطة أخرى يدور حولها الحديث والمناقشة، أو تقديم حلول ممكنة لمشكلة تهم الجماعة.

اقترح لتنويع الأسلوب: من أجل الوصول إلى استنتاجات عملية واتخاذ أحكام صائبة، يجب أن يستمع الأطفال بعضهم إلى بعض، فإذا استمتع الأطفال بالاستماع إلى طفل، وهو يصف لهم كيف صنع قارباً مثلاً كان قد انتهى من صنعه، فإن هذا النوع من الاستماع يكون استماعاً من أجل الاستماع. وأما إذا استمع إليه من أجل أن يصنع كل منهم قارباً لنفسه، وب نفسه فيكون الاستماع الذي يحصل استماعاً هادفاً.

وأما إذا استمع الأطفال إليه من أجل تقويم نشاطه، وإصدار حكم عليه فيكون الاستماع الذي يحصل استماعاً تحليلياً.

١٠ - نشاط تنفيذ التعليمات (٣ - ٧)

المواد: لا شيء.

الأسلوب: تقوم المعلمة بإصدار الأوامر، أو التعليمات، (أو تحدد طفلاً آخر يقوم مقامها بشرط أن يعرف ما سيقوم بعمله) وهذا يصدر القائد عدداً من التعليمات لطفل معين، وعلى هذا الطفل أن ينفذ هذه التعليمات بحسب الترتيب الذي وردت فيه من القائد، مثال ذلك: يا خديجة! اذهبي إلى البساتين، وصفقي بيديك ثلاث مرات، وبعد ذلك انظري إلى الأطفال وقولي: السلام عليكم.

وإذا استطاعت خديجة تنفيذ هذه الأوامر بشكل متتابع، تقوم بدور قائد الصف.

اقترح لتنويع الأسلوب: تراعي المعلمة التدرج في عدد الأوامر التي تُعطى لكل طفل بحسب قدرته على تذكر هذه الأوامر، وتنفيذها.

وإلى جانب لعبة التعليمات، على المعلمة أن تبحث عن الفرص المناسبة في أثناء اليوم المدرسي في الروضة؛ لتغطي سلسلة من التعليمات للأطفال، وتلاحظ كيف يقومون بتنفيذها.

١١ - نشاط المناقشة الطبيعية (٣ - ٧)

المواد: لا شيء.

الأسلوب: تتحدث المعلمة مع الأطفال بشكل فردي في المناسبات الطبيعية التي تحدث يومياً عن الأشياء التي حدثت في الروضة، أو المنزل. في مثل هذه المواقف يتعلم الأطفال الاستماع إلى اللغة، وتستطيع أن تحدد مدى فهمهم لما يقال لهم بملاحظة كيف يستجيبون لأسئلتها، أو كيف يسرون في المناقشة، والتحدث بعد أن تعلق على موضوع المناقشة.

ثانياً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة توسيع المفردات اللغوية

١ - نشاط تعرف الأشياء وخصائصها (٣ - ٧)

المواد: أشياء حقيقية، أو نماذج أشياء، أو صور مألوفة لدى الأطفال، ومحبة لديهم، مثل وسائل نقل، أو حيوانات، أو نباتات، أو ثمار، أو أزهار، أو أقمشة... الخ.

الأسلوب: تعرض المعلمة شيئاً، أو إنموذجاً أو صورة تمثل ثمرة فاكهة، أو خضروات، أو وسيلة نقل... الخ وتسالهم عن اسم هذا الشيء فإذا لم يعرفوه تذكره لهم، ثم تسألهم عن خواصه، مثل: (شكله، ولونه، وملمسه، وما يغطيه... الخ) وعن استعماله أو فوائده وعن مكان وجوده، إلى غير ذلك من الأسئلة التي تهدف إلى تعريف الأطفال باسم الشيء المعروف عليهم، وخصائصه.

وفي أثناء ممارسة النشاط تزود المعلمة الأطفال بالكلمات الجديدة التي يحتاجون إليها لمتابعة النشاط، وبذلك تستخدم الشيء المعروض، أو إنموذجه، أو

صورته، أو رسمه كوسيلة إيضاحية تربوية ملائمة لتوضيح معاني المفردات الجديدة التي يكتسبها الأطفال، وبهذه الطريقة يتعلم الأطفال مفردات جديدة.

٢ - نشاط ملف الصور (٣ - ٧)

المواد: صور أشياء جذابة، وصور أناس يستعملون تلك الأشياء من حيوانات وجمادات، وبحيث تظهر على وجوههم تعبيرات عن مشاعر مختلفة مثل أن يظهر الأفراد علامات السرور والضحك وهم يستخدمون هذه الأشياء، أو يظهرون اليأس أو الحزن أو اليكاء لفقدانهم هذه الأشياء، أو بسبب ما ألحقته بهم من أذى... الخ، وصور أفراد يرتدون أزياء أصحاب المهن المشهورة في بيئة الأطفال... الخ.

الأسلوب: تعرض المعلمة صورة على الأطفال، وتطلب إلى طفل أن يصف ما يراه فيها، من شيء، أو الأشياء، أو وقف وأن يذكر اسمه، وتحسده المعلمة بالكلمة أو الكلمات التي تلزمه للاستمرار في النشاط، ثم تضع المعلمة الصور حيث يستطيع الأطفال أن يروها بسهولة، ويمكن أن تضعها في ملف، أو أن تعرضها على لوحة إعلانات بحيث تكون في متناول الطفل، حتى يمكنه أن يستعملها كيفما يشاء في أي وقت يرغب في ذلك.

اقتراح لتنويع الأسلوب: ويمكن وضع الصور، والرسوم في ركن مناسب للعرض، ويمكن أن يجمع الأطفال الصور من المجلات، وغيرها من المطبوعات المستهلكة، وعمل كتب منها، وتضع المعلمة عناوين الصور، ويطلع للطفل استعمالها في أي وقت يريد من الأوقات التي تكون خارج فترات النشاطات الرسمية، وأن ترحب المعلمة في تقديم أي مساعدة يطلب منها أن تقدمها له في تحديثه عن هذه الصورة، وأن تشجعه على ذلك.

٣ - نشاط الرحلات والزيارات (٣ - ٧)

المواد: أي مواد مستمدة من موضوع الرحلة، أو الزيارة المخطط للقيام بها.

الأسلوب: التخطيط للرحلة، أو الزيارة بعناية بحيث يتيسر للأطفال الاتصال المباشر بكل ما يراد لهم مشاهدته، ومعاينته لتعرفه، وإغناء خبراتهم به، وإثارة تفكيرهم للتوصل إلى استنتاجات خاصة به، ففي حالات كثيرة تتيح الرحلات، والزيارات الفرص للأطفال للمشاهدة، وجمع البيانات، والتفكير فيها، والتوصل منها إلى استنتاجات، ويجب مساعدة الأطفال على تركيز انتباههم على ما يراد منهم مشاهدته، وتعرفه؛ لتحقيق الأهداف المخطط لتحقيقها من الرحلة قبل القيام بها، ثم توجيه انتباههم إلى كل ذلك في أثناء القيام بالرحلة، وعلمى الأغلب ما يكون الوقت التالي للرحلة، أو الزيارة أكثر أهمية من الرحلة ذاتها، وذلك بسبب أنشطة المتابعة التي يمكن أن يمارسها الأطفال بشكل يعود عليهم بفوائد جمة، فمثلاً يمكن أن يستخدم الأطفال بعد الرحلة في متابعة كل ما يتصل بموضوعها وسائل الاتصال المتعددة، وأنشطة التربية الفنية، والأنشطة الحركية، والأناشيد والأغاني، واللعب التمثيلي والمناقشات المتنوعة، ومهما كانت أنشطة المتابعة هذه، والخبرات المكتسبة منها، فإنها تسهم إلى حد كبير بتطور المفردات لدى الأطفال.

وعلى المعلمات أن يتعرفن مكان الزيارة، أو الرحلة بشكل تام، وما فيه من أشخاص وأدوات، وما يجري فيه من أنشطة يَؤَدُّ للأطفال الاطلاع عليها، حتى يمكنهم التخطيط لتحقيق أهداف الرحلة، أو الزيارة إلى أقصى حد ممكن. مقترحات لتنويع الأسلوب: على المعلمة أن تجمع بقدر إمكانها صوراَ مرتبطة بمكان الزيارة، بحيث يمكن استخدامها في المناقشات، والأنشطة التي تجري فيما بعد في غرفة الصف، وتعزيز الخبرات المكتسبة منها، وكذلك

يستحسن أن تصطحب المعلمة معها مسجلاً؛ لتسجيل أحاديث متنوعة للأطفال، وللمعلمة، وللأشخاص الموجودين في مكان الزيارة، وأخذ صور للأطفال في مكان الزيارة، وصور لأبرز معالم مكان الزيارة، وللأشخاص العاملين في ذلك المكان إن كان يسمح بالتقاط الصور في ذلك المكان، لاستخدام هذه التسجيلات والصور في المناقشات في أوقات ما بعد الزيارة في أنشطة متابعتها.

٤ - نشاط أسماء الألوان (٣ - ٧)

المواد: أشياء، أو نماذج، أو صور، أو رسوم أشياء ملونة لأشياء مستمدة من بيئة الأطفال، بحيث تختار المعلمة ألواناً لم يتقن الأطفال بعد معرفة أسمائها. الأسلوب: تعرض المعلمة الشيء الملون، وتطلب إلى الأطفال التحدث عنه مع التركيز على لونه، وتذكر الاسم الصحيح للون في حالة عدم معرفة الأطفال له وتطلب إلى الأطفال ذكر أشياء تماثله في لونها.

اقتراح لتنويع الأسلوب: تطلب المعلمة إلى طفل يتقن أسماء الألوان أن يقوم بدلا منها بعرض نماذج الأشياء، أو صورها الملونة، أو الأشياء نفسها في حالة تيسرها على زملائه الأطفال، ويطلب منهم أن يذكروا ألوانها، وأسماء أشياء أخرى تماثلها في لونها وتصنيف الأشياء بحسب ألوانها، وتقوم المعلمة بالإشراف والتوجيه، وتقديم المساعدة لكل من يحتاجها من الأطفال.

٥ - نشاط القصص (٣ - ٧)

المواد: أشياء ونماذج أشياء وصور أشياء مرتبطة بأحداث القصة المراد قصها على الأطفال.

المواد: في الوقت المخصص للقصة تقص المعلمة على الأطفال قصة تدور حول موضوع معين، وتدعم قص القصة بأشياء، ونماذج، وصور الأشياء التي وفرتها لهذه الغرض، بحيث تعرض كلا منها بحسب ورود ما يرتبط بها في أثناء قص القصة، لتوضيح أحداث القصة للأطفال، وتشويقهم لها، فمثلاً إذا كان

بطل القصة شرطي المرور الذي ينظم المرور، وقد ساعد رجلاً عجوزاً، أو طفلاً، على الانتقال من جانب إلى الجانب الآخر من الشارع، تعرض المعلمة صوراً لشرطي المرور وللرجل العجوز، أو للطفل، وللشرطي، وهو يصحب الرجل العجوز، ولإشارات المرور، وللسيارات وتسال المعلمة الأطفال عن معاني الكلمات الواردة في القصة وتشرح ما يغمض منها عليهم بمرافقة عروض الصور المناسبة، وبالتمثيل الحركي إلى غير ذلك من وسائل التعبير والتوضيح.

٦ - نشاط الأناشيد والأغاني (٣ - ٧)

المواد: آلات موسيقية بسيطة لمصاحبة الأناشيد، أو أشرطة، وتسجيلات... ويمكن فقط استعمال صوت المعلمة بحيث يستعمل في الأناشيد، والأغاني، والألفاظ دالة على أشياء محددة يحتاج الأطفال التعرف أسمائها، والنماذج وصور الأشياء التي عليها الكلمات.

الأسلوب: تنشّد المعلمة الأناشيد الملائمة للأطفال مع عرض الأشياء التي ورد ذكرها في الأناشيد، والأغاني وتطلب المعلمة إلى الأطفال الإشارة إلى الأشياء التي تدل عليها الكلمات، أو إلى صور تلك الأشياء، ثم تطلب إليهم ترديد هذه الأناشيد، وتسجل ما يرددون، وتستخدم المسجل في عرض ما يُقدّم إليهم من أناشيد، وأغان.

ثالثاً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة التمييز السمعي

المواد: أزواج من الأشياء المصورة المألوفة لدى الأطفال، بحيث تكون أسماء كل زوج متماثلين في جانب كبير من أصواتهما مع وجود فرق بسيط بينهما مثل: (علم، وقلم).

الأسلوب: تعرض المعلمة صورتي كل زوج من الأشياء وتقول: انظروا إلى هاتين الصورتين، هذه صورة (قلم) وتشير إليها، وهذه صورة (علم) وتشير إليها، هذان الاسمان يتماثلان في جانب كبير من أصواتهما، مع وجود فرق

بسيط بينهما، سوف أضع علامة (أو أشير) إلى صورة واحد منهما، استمعوا جيداً، سأضع علامة على صورة (قلم) وتشير إليها وتضع علامة معينة، ثم تعرض صورتين أخريتين وتقول: هنا زوج آخر من الصور هذه صورة (جمل) وتشير إليها، وهذه صورة (جبل) وتشير إليها، هل يستطيع أحد منكم أن يشير إلى صورة جبل وتطلب إلى طفل أن يشير إليها.

وتستمر المعلمة في السير في النشاط بالطريقة نفسها، حتى تتأكد من أنهم قد فهموا المهمة المطلوب منهم أداؤها، وعندئذ توزع على كل منهم مجموعات من أزواج الصور، ويمكن أن تكون مرسومة على ورق في دفتر، وعندها تطلب إلى كل منهم أن يفتح دفتره على الصفحة المطلوبة.

فيما يلي أمثلة من مجموعات أزواج الصور المقترح تقديمها للأطفال، وهي مقترحة على سبيل المثال، ويمكن للمعلمة أن تقدم ما تراه مناسباً من أزواج الصور غير المذكورة هنا:

نار - دار، سور - نسور، طفل - طبل، فتر - متر، فجل - عجل، بعير - شعير، باب - ناب، نفاح - مفتاح، قلادة - وسادة، مصباح - مفتاح، جرس - فرس، ثوب - ثور، سيارة - منارة، بصل - عسل، خيار - خيام، جذع - جذر، نمل - نحل، نجل - نخل، فستان - بستان، شجر - حجر، تمر - جمر، إبريق - طريق.

رابعاً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة تعرف الأصوات الأولى في الكلمات

المواد: مجموعات صور أشياء مألوفة لدى الأطفال، بحيث تكون بعض أسماء المجموعة الواحدة، أو كلها متماثلة في أصواتها الأولى، ويفضل كتابة اسم كل شيء تحت صورته.

الأسلوب النشاط الجماعي: تعرض المعلمة مجموعة من صور أشياء متماثلة في أصوات أسمائها الأولى. وتقول: اسمعوا جيداً وأنا أقرأ أسماء هذه الأشياء وتشير إليها، وعندما تقرأ اسم كل شيء تشير إليه، وتركز بشكل مبالغ فيه على نطق الصوت الأول من اسمه، وهذه الأشياء هي: أسد، أرنب، أنف، أذن، إصبع - وتقول المعلمة يوجد صوت (ا) في أول كل كلمة، استمعوا مسرة أخرى وتشير إلى كل صورة وهي تقرأ اسمها مرة أخرى ثم تقول: انظروا إلى الحرف الأول لكل كلمة، وتشير إلى الحرف الأول من كل كلمة بعد أن تقرأها مرة أخرى أي تنير انتباه الأطفال إلى الحرف (ا) في أول كل كلمة، وكيف أن الحروف الأولى لهذه الكلمات متماثلة.

ثم تقول: انظروا سوف أشير إلى (أو سأضع علامة تحت) كل صورة يبدأ اسمها بالصوت (ا) في هذه الصور ثم تذكر اسم كل صورة، وتشير إليها (أو تضع تحتها علامة).

وتستمر المعلمة في عرض مجموعات أخرى من صور الأشياء بهذه الطريقة، فنقول مثلاً: سوف أقرأ أسماء صور هذه المجموعة، ولاحظوا أن بعض أسماء هذه الأشياء لا تبدأ بالصوت الذي تبدأ به أسماء الصور الأخرى في هذه المجموعة، من يحب منكم أن يشير إلى جميع الصور الموجودة هنا، والتي تبدأ أسماءها بالصوت (ب) (أو تبدأ أسماءها المكتوبة بالحرف ب) على أن يترك الصور التي لا تبدأ أسماءها بالصوت (ب) والصور التي تعرضها المعلمة مثل صور: (بصل، بطاطا، جمل، بقرة، بندورة)، تطلب المعلمة من طفل أن يقوم بأداء المهمة.

النشاط الفردي: بعد أن يفهم الأطفال المهمة، وكيف ينبغي أداؤها توزع على كل واحد منهم مجموعات من الصور، ويمكن أن تكون مصورة (أو ملصقة) على صفحة واحدة بحيث تكون صور كل مجموعة مرتبة في اتجاه أفقي

من اليمين إلى اليسار، وتطلب إلى كل واحد منهم أن ينظر إلى مجموعة الصور التي تحددها تعرضها بالطريقة نفسها التي سبق إيضاحها، وتطلب إلى كل واحد منهم أن يشير (أو أن يضع إشارة أو علامة) على الصور التي لديه، وتتجول بينهم، وتقدم المساعدة لكل من يحتاجها منهم، وهو يقوم بتنفيذ النشاط. وبشكل عام تطلب المعلمة إلى الأطفال النظر إلى مجموعة من الصور تحدها لهم، وتقرأ أسماء صور كل مجموعة مرة واحدة، وتطلب إلى كل طفل أن يضع علامة على (أو يشير إلى) كل صورة يبدأ اسمها بالصوت (أو الحرف) الذي تحدده لهم، وتقدم المساعدة لكل من يحتاجها منهم وهو يقوم بممارسة النشاط وأداء مهامه.

وفيما يلي أمثلة من مجموعات الصور المقترح إعدادها للأطفال لهذا

النشاط:

أعرج، أفعى، أقحوان، أبريق، طريق	برميل، بنت، بستان، ضفدع، وردة،
أم، أخ، أخت، اب، جدة	تفاح، ثوب، تين، قمح، تمر،
ثلج، ثوب، ثوم، حمار، ثور	حمار، حصان، حمص، حيوب، حذاء،
جمل، جبل، جورب، جوز، حليب	حبل، جبن، جسر، جائع، بستان،
جذع، جفن، جذر، خس، جزر	رجل، رقبة، رأس، رمل، عين،
دار، دينار، دب، قدم، يد	ذئب، ذباب، ذفن، فراشة، ذيل،
سيارة، سفارة، ساعة، مكنسة، سجادة	رمان، ريجان، ريش، رقبة، حمامة،
زرافة، زرد، زيتون، زبدة، ليمون	شاكوش، شجرة، شفة، شعر، ملك،
شباك، شريط، شمام، حمص، شعير	صبرصور، صندوق، صابون، ساعة، صورة
ضرم، ضلع، ضفدع، ذراع، ضب	طحين، طاولة، طعام، خبز، طريق،
علم، عنب، عدس، عنقود، عقد	صحن، صقر، صدر، طبل، صبر، صابون
كعب، كلب، كتف، كرسي، كرة	لحم، لسان، ليمون، لبن، لوبيا،
مقص، مفتاح، مكنسة، ممطرة، ماء	منقار، مخلب، منفاخ، مصباح، ملعقة،
لثة، لجام، لثام، مهر	نار، نور، ناب، ناقة، ظهر،

خامساً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة فهم الوحدات اللفظية

(المعبرة عمن الفروق بين الأشياء المتشابهة في خاصية عامة،
والمصوغة في أسئلة أو جمل طلبية)

المواد: مجموعات من صور الأشياء التي ترتبط معاً بخاصية عامة (أو
بعلاقة معينة)، ويتميز أحدها عن الأشياء الأخرى.

الأسلوب: النشاط الجماعي: تعرض المعلمة على الأطفال مجموعة من
صور الأشياء التي تربطها ميزة عامة، وبحيث يتميز كل منها عن غيره من
أشياء المجموعة بميزة خاصة به لا يشاركه فيها غيره من أشياء المجموعة،
وتناقشهم المعلمة في اسم كل منها، وخصائصه العامة والخاصة، بحيث تتأكد من
أن كل طفل يعرف اسم كل شيء من أشياء المجموعة، وشيئاً عن خصائصه
العامة التي يشترك بها مع غيره من أشياء المجموعة، وخصائصه التي تميزه
عن غيره من أشياء هذه المجموعة، وتساألهم عن استعمالاته، ثم تطلب منهم
تحديد الشيء الذي يتميز بصفة خاصة تميزه عن غيره، وتحرص المعلمة على
عدم الإسراع في إلقاء السؤال الذي تطلب فيه إلى الأطفال تحديد الشيء. وتكرره
إذا لم يفهمه الأطفال لأول مرة، وعليها أن تتذكر أن غاية هذا النشاط تقديم مادة
تعليمية للأطفال وليس اختبارهم.

وفيما يلي أمثلة من مجموعات صور الأشياء التي يمكن للمعلمة أن
تعرضها على الأطفال: (سكين، ملعقة، قطعة صابون، طاولة).

وبعد أن تناقش المعلمة الأطفال في أسماء هذه الأشياء وخصائصها
واستعمالاتها تسألهم أسئلة مثل:

أي شيء من هذه الأشياء يستعمل لتناول الحساء (الشوربة)؟

أي شيء من هذه الأشياء يستعمل لتقشير الفواكه وتقطيعها؟

أي شيء من هذه الأشياء نتناول الطعام عليه؟

أي شيء من هذه الأشياء نستعمله بعد الانتهاء من تناول الطعام؟

وتستمر المعلمة في تقديم مجموعات صور الأشياء للأطفال بالأسلوب نفسه حتى تتأكد من أنهم قد فهموا المهمة المطلوب إليهم أدائها ثم تبدأ بالأنشطة الفردية.

- النشاط الفردي: بعد أن يفهم الأطفال المهمة المطلوب إليهم أدائها توزع على كل منهم مجموعات من الصور، ويمكن أن تكون ملصقة أو مرسومة على أوراق مثبتة في كراس. وعند ذلك تطلب من الأطفال فتح الكراس على الصفحة المطلوبة وتقدم الصور للأطفال بالأسلوب نفسه وتطلب إلى كل طفل أن يشير إلى الصورة التي تقدم الجواب، أو أن يضع عليها علامة يتفق بشأنها مثل وضع خط (أو خطين متقاطعين) عليها.

وفيما يلي أمثلة من مجموعات الصور التي يمكن تقديمها للأطفال:

١ - مجموعة الصور (مكنسة، فرشاة أسنان، فرشاة أحذية، صابون حمام)

ويمكن أن تسأل المعلمة الأسئلة التالية:

أي شيء من هذه الأشياء يستخدم لتنظيف الأسنان؟

أي شيء من هذه الأشياء يستخدم في تنظيف أرض الغرفة؟

أي شيء من هذه الأشياء يستخدم في تنظيف الحذاء؟

أي شيء من هذه الأشياء يستخدم في الاستحمام؟

٢ - مجموعة الصور (بقرة، جمل، نسر، دجاجة)

الأسئلة التي يمكن أن تسألها المعلمة:

أي حيوان من هذه الحيوانات أكبرها جميعاً في جسمه؟

أي حيوان من هذه الحيوانات نأخذ منه الحليب الذي نشربه؟

أي حيوان من هذه الحيوانات نأخذ منه البيض الذي نأكله؟

أي حيوان من هذه الحيوانات مفترس؟
٣ - مجموعة صور (فراشة، سمكة، خروف، ضفدع)
الأسئلة:

أي من هذه الأشياء يعيش في الماء دائماً؟
أي من هذه الأشياء يغطي جسمه صوف؟
أي من هذه الأشياء يعيش في الماء وعلى الأرض؟
٤ - مجموعة صور (ملقعة، فنجان شاي، إبريق شاي، فنجان قهوة)
الأسئلة:

أي من هذه الأشياء لا يمكن أن نعد الشاي بدونه؟
أي من هذه الأشياء نحتاجه لتذويب السكر في الشاي؟
أي من هذه الأشياء نشرب منه الشاي؟
٥ - مجموعة صور (شخص عجوز يتوكأ على عصا، طفل يحب، طفلة تحمل
حقبة مدرسية، جندي)
الأسئلة:

أي واحد من هؤلاء الأشخاص الأكبر سناً من الجميع؟
أي واحد من هؤلاء الأشخاص الأصغر سناً من الجميع؟
أي واحد من هؤلاء الأشخاص الأسرع مشياً؟
أي واحد من هؤلاء الأشخاص يذهب إلى المدرسة؟
٦ - مجموعة صور (كرة، بالون منفوخ، عجل دراجة، دراجة)
الأسئلة:

أي شيء من هذه الأشياء نركب عليه؟
أي شيء من هذه الأشياء تركله برجلك؟
أي شيء من هذه الأشياء أسهل تمزيقاً؟

أي شيء من هذه الأشياء يلزم للدراجة حتى تمشي؟

٧ - مجموعة الصور (سفينة، طائرة، سيارة، عربة يد)

الأسئلة:

أي شيء من هذه الأشياء يسير بنفسه على الأرض؟

أي شيء من هذه الأشياء يسير فوق سطح الماء؟

أي شيء من هذه الأشياء يطير في الجو؟

أي شيء من هذه الأشياء لا يتحرك إلا بدفعه باليدين؟

٨ - مجموعة صور (شخص يحمل حقيبة، شخص بجانبه حقيبة، شخص بجانبه

حقبتان، شخص يحمل حقبتين)

والمطلوب مثلاً: تحديد الشخص الذي يحمل حقبتين.

٩ - مجموعة صور (باقة زهر في النافذة، مزهرية في النافذة، مزهرية فيها

أزهار في النافذة، مزهرية فيها أزهار على الطاولة)

والمطلوب مثلاً: تحديد المزهرية التي في النافذة.

١٠ - مجموعة صور (مقص صغير لقص الورق للأطفال، مقص قمماش، أم

تخيط قمماً، ملف خيوط مع إبرة)

والمطلوب مثلاً: تحديد مقص القماش.

١١ - مجموعة صور (أشخاص يأكلون على الأرض، أشخاص يجلسون حول

الطاولة، أشخاص يجلسون حول طاولة وهم يأكلون، طاولة عليها طعام)

والمطلوب مثلاً: تحديد الأشخاص الذين يأكلون وهم يجلسون حول

الطاولة.

١٢ - مجموعة صور (رجل بجانب حصان، رجل يسحب حصاناً، رجل يسير

وراء حصان، رجل يركب حصاناً)

والمطلوب مثلاً: تحديد الشخص الذي يركب حصاناً

١٣ - مجموعة صور (أدوات متنوعة خاصة بالزراعة، أدوات نجسارة، أدوات تناول طعام، أدوات رياضية)

والمطلوب مثلاً: تحديد أدوات الزراعة.

١٤ - مجموعة صور (منشار، براغي، مفك براغي، طاولة)
الأسئلة:

أي شيء من هذه الأشياء تقطع به الخشب؟

أي شيء منها تنتشر عليه الخشب؟

أي شيء منها تثبت به قطعتين منفصلتين من الخشب؟

أي شيء منها نستخرج به البراغي؟

١٥ - مجموعة صور (قطعة لحم، خاتم، ساعة، حذاء)
الأسئلة:

أي شيء من هذه الأشياء تشتريه من محل الصاغة؟

أي شيء من هذه الأشياء تشتريه من الجزار؟

أي شيء من هذه الأشياء تشتريه من محل بيع الأحذية؟

أي شيء من هذه الأشياء تشتريه من الساعاتي؟

١٦ - مجموعة صور (خيار، بطاطا، ورق الشجر)
الأسئلة:

أي شيء من هذه الأشياء لا يصلح للأكل؟

أي منها يؤكل مطبوخاً؟ وأي منها يؤكل نيئاً؟

١٧ - مجموعة صور (سكين، ربطة عنق، قلادة، سماعة طبيب)
الأسئلة:

أي من هذه الأشياء يستعمل في المطبخ؟

أي منها يلبسه الرجال عادة؟

أي منها تلبسه النساء عادة؟

أي منها يستعمله الطبيب؟

١٨ - مجموعة صور (ملاقط غسيل، دبوس مشبك، مسمار، ملزمة)

الأسئلة:

أي من هذه الأشياء يستعمل لتثبيت الأوراق معاً؟

أي منها يستعمل لتثبيت قطعتين من الخشب معاً؟

أي منها يستعمل لتثبيت الملابس المبتلة على حبل الغسيل حتى تجف؟

أي منها يستعمل لتثبيت قطعة خشب لنشرها؟

سادساً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة الحكم اللفظي -

إكمال الجمل

المواد: مجموعة جمل بحيث تكون كل منها غير مكتملة، وفي مقابل كل جملة توجد مجموعة صور توضح إحداها ما يكمل الجزء الناقص من الجملة للمقابلة لها.

الأسلوب: النشاط الجماعي: تقول المعلمة: استمعوا لما سأقرأه عليكم: (إذا أردنا أن نقسم تفاحة إلى قطع فعلينا أن نستعمل ____) هل تستطيعون أن تكملوا ما قرأته لكم؟ تعرض المعلمة مجموعة الصور كالمجموعة الصور التالية: (أجزاء تفاحة، مقص، منشار، سكين) وتقول: في مجموعة الصور هذه توجد صورة توضح ما يكمل هذه القصة، فأأي صورة هي؟ الجواب: إذا أردنا أن نقسم تفاحة إلى قطع فعلينا أن نستعمل السكين. إذا وجد الأطفال صعوبة في فهم المهمة المراد منهم أداؤها، فيمكن للمعلمة أن تساعدكم على فهمها بمناقشتهم في الصور المعروضة، وذلك بأن تسألهم أسئلة كما يلي: هل نستعمل المقص في تقسيم التفاحة؟ هل نستعمل المنشار في تقطيع التفاحة؟ متى نستخدم المنشار؟ من

منكم يستطيع الإشارة إلى السكين الذي هو الجواب؟ ثم تطلب المعلمة إلى طفل أن يشير إلى السكين.

تستمر المعلمة في تقديم جمل مماثلة للأطفال مسن الجمل التالي ذكرها بالأسلوب نفسه، وعندما يفهم الأطفال المهمة تقدم لكل منهم مجموعة صور تكون في كل مجموعة منها صورة توضح الجزء الناقص من كل جملة كالمجموعات التالية ذكرها. ويمكن أن تكون مجموعات الصور ملصقة، أو مرسومة على صفحة في كراس.

وفيما يلي أمثلة من الجمل الناقصة، ومجموعات الصور المناسبة. والمعلمة أن تعدل في هذه الجمل، ومجموعات الصور، أو أن تستخدم غيرها بحسب ما يتوافر لديها من إمكانيات وما يناسب أطفالها، حتى يتقنوا هذه المهارة.

الجملة الناقصة	مجموعة الصور التي تكمل إحدى صورها الجملة المقابلة لها
الشخص الذي يسير في المطر يحمل ____	عصا، معطف، حقيبة، مظلة
عندما يحل الظلام يجب أن نشغل ____	الفرن، القمر، المصباح، موقد الغاز
حتى أكتب رسالة يجب أن يكون عندي ____	حقيبة، قلم وورقة، كتاب، طابع بريد
عندما تعد الأم الشاي يجب أن تغطي الماء في ____	إبريق الشاي المعدلي، كأس ماء، صحن، فنجان شاي
حتى تسير السيارة يجب أن يركب لها ____	خشب، صوف، عجلات، طحين
تغسل الأم الملابس باستعمال ____	مشط، صابون، ملابس، ملاقط غسيل
يريد حسن من أمه أن تقرأ له قصة لذا أحضر ____ لها ____	كتاب، ورقة، قلم، ملف خيوط وإبرة
يصيب لاعب كرة القدم الأذى، إذا لم يلبس ____	قميص قصير الأكمام، بنطلون طويل، حذاء كرة قدم، معطف
ترغب خديجة في أن نقص قطعة قماش ولكنها لم ____	فستان، إبرة، مقص، منشار
يستطيع لأنه لا يوجد لديها ____	

الجميل الناقصة	مجموعة الصور التي تكمل إحدى صورها الجملة المقابلة لها
عندما أريد أن اشترى حلوى يجب أن يكون معي	حلوى، سيارة، قطع نقود، نقاعة
إذا أردنا أن نزرع مسمراً من لوح خشب فإننا	منشار، مفك براغي، كماشة، مسمار
نحتاج	
حتى نعمل شطيرة لابد من أن يكون لدينا	خبز، فواكه، خضروات، إيريقي شاي
حتى أكتب على المبرورة، فإنني أحتاج	ممحاة، قلم رصاص، طبشورة، كتب
في فصل الربيع تبني كثير من الطيور	بيض، عصافير، قنصر، أعشاش
أكبر حيوان هنا هو	عصفور، خروف، دجاجة، بقرة
أصغر حيوان هنا هو	عصفور، خروف، دجاجة، بقرة
إذا شعرت ببرودة في قدميك فعليك أن تلبس	معطف، جوارب صوفية، مظلة، قميص
	طويل الأكمام
لم يستطع الأب أن يقود سيارته لأنه أضاع	قلم، كتاب، مظلة، مفاتيح السيارة
إذا أردت أن تدهن دمية بدهان تكون بحاجة إلى	منشار، مفتاح، مقص، فرشاة دهان

سابعاً: الأنشطة المخططة لتطوير مهارة الدقة اللفظية:

ملاحظة: قد يبدو للوهلة الأولى أن التمرينات المخططة لنشاط تطوير مهارة فهم الوحدات اللفظية المعبرة عن الفروق بين الأشياء، لا تختلف عن التمرينات المخططة لنشاط تطوير مهارة الدقة اللفظية، ولابد من التنبيه إلى أن الفارق بين تمرينات هذين النشاطين، هو أن التمرينات المخططة لنشاط تطوير مهارة فهم الوحدات اللفظية، تعرض صور مجموعة أشياء مختلفة تربط بينها علاقة (أي تتشابه معاً بخاصية معينة) ويتميز كل منها بميزة خاصة تميزه عن غيره من الأشياء الأخرى التي في المجموعة، ويطلب إلى الطفل بصيغة السؤال، أو بجملة طلبية أن يحدد الشيء المتميز عن غيره من أشياء المجموعة بالصفة المحددة في السؤال أو في الجملة الطلبية.

وأما التمرينات المخططة لنشاط تطوير مهارة الدقة اللفظية، فيتم فيها عرض صور على الطفل توضح حالات، أو صفات متباينة لشيء أو شخص، ويطلب إلى الطفل أن يحدد من بينها بدقة الصورة التي تحدد صفة الشيء أو حاله المحددة في الجملة المطلوبة أو السؤال الموجه للطفل.

المواد: مجموعات من صور أشياء بحيث تشمل كل مجموعة على صور شيء وهو يتصف بصفات متباينة، أو وهو في أحوال، أو أوضاع متباينة.

الأسلوب: النشاط الجماعي: تعرض المعلمة على الأطفال مجموعة صور مثل: (كرة، طفل يلعب بالكرة، شخص كبير يحمل كرة، طفل نائم في سريره وبجانبه كرة) وتشير إليها وتقول: لاحظوا هذه الصور، والمطلوب منكم أن تشيروا إلى صورة الطفل الذي يلعب بالكرة.

تطلب المعلمة إلى طفل أن يشير إليها، وتناقش الأطفال في الأسباب التي تدعو إلى اختيار هذه الصورة دون غيرها من صور المجموعة، ينبغي أن تعيد المعلمة كل عبارة نصف الصورة المطلوب من الأطفال الإشارة إليها، إن رأت ضرورة ذلك، وينبغي أن تراعي المعلمة عدم تكرار هذه العبارة بشكل يسبب الملل للأطفال، ويشتت انتباههم.

تستمر المعلمة في تقديم مجموعات من الصور بالطريقة نفسها حتى يفهم الأطفال طبيعة المهمة المطلوب منهم أدائها، وكيف يتم أدائها، وبعد ذلك تبدأ بالنشاط الفردي.

النشاط الفردي:

توزع المعلمة على كل طفل مجموعات من الصور ليقوم بنفسه اختيار الصورة التي تحدها له، ويمكن أن تكون مجموعات الصور مثبتة، أو مرسومة على صفحة واحدة، أو أكثر، ويمكن أن تكون الصفحة في دفتر خاص، وإذا كان الحال كذلك تطالب المعلمة إلى الأطفال أن يفتحوا الدفتر على الصفحة المثبت عليها الصور الخاصة بتمرينات هذا النشاط.

- طفل يتناول طعامه، طفل نائم، طفل يسير بصحبة شخص آخر، طفل يركض.
والمطلوب مثلاً: تحديد صورة الطفل الذي يركض.

طبعاً يمكن الطلب من الأطفال تحديد كل صورة من هذه الصور بجملة
طلبية أو بسؤال.

- تفاحة، وعاء مملوء تفاحاً وفواكه أخرى، وعاء مملوء تفاحاً، طفلة بيدها
تفاحة.

والمطلوب مثلاً: تحديد الوعاء المملوء تفاحاً، أو أي صورة أخرى، أو
جميعها.

- مزهرية، أزهار في مزهرية، باقة أزهار، زهرة على نبتة.
والمطلوب مثلاً: تحديد الأزهار التي في المزهرية، أو أي صورة أخرى،
أو جميعها.

- بوابة منزل خارجية مفتوحة، بوابة منزل خارجية مغلقة، نافذة مفتوحة، باب
غرفة صغير مفتوح.

والمطلوب مثلاً: تحديد البوابة المفتوحة، أو أي صورة أخرى، أو جميعها.
- مفاتيح بجانب بعضها بعضاً، مفاتيح، شخص يحمل مفتاحاً، حلقة مثبتت بها
مجموعة من المفاتيح.

والمطلوب مثلاً: تحديد حلقة المفاتيح، أو أي صورة أخرى، أو جميعها.
- أرنب منفرد واقف، ثمرة جزرة، أرنب يأكل جزراً، أرنب يركض.
والمطلوب مثلاً: تحديد الأرنب الذي يأكل الجزر، أو أي صورة أخرى،
أو جميعها.

- عش عصفور، عصفور بجانب عشه، عصفور وحده، عصفور في عشه.
والمطلوب مثلاً: تحديد العصفور الذي في عشه، أو أي صورة أخرى، أو
جميعها.

- ثمرة موز من دون ورق، عنقود عنب في أعلاه ورق، تفاحة في عنقها ورق،
ثمرة كمثرى في أعلاها ورق.

والمطلوب مثلاً: تحديد الفاكهة التي بدون ورق، أو أي صورة أخرى، أو
جميعها.

- مغسلة، طفلة تمشط شعرها، طفلة تغسل وجهها، طفل يغسل وجهه.
والمطلوب مثلاً: تحديد الطفلة التي تغسل وجهها، أو أي صورة أخرى، أو
جميعها.

- رجل يغرس فسيلة في أرضه، فسيلة، رجل يمشط الأرض بالمشط.
والمطلوب مثلاً: تحديد الرجل الذي يغرس فسيلة في أرضه، أو أي صورة
أخرى، أو جميعها.

ثامناً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة فهم الجمل:

ملاحظة: ومرة أخرى كما أنه يوجد التشابه إلى حد كبير بين تمارينات
نشاط تطوير مهارة فهم الوحدات اللفظية - المعبرة عن الفروق بين الأشياء
المتشابهة في خاصية عامة، وتمرينات نشاط تطوير مهارة الدقة اللفظية، فإنه
يوجد تشابه إلى حد كبير بين تمارينات كل من هذين النشاطين وتمرينات نشاط
تطوير مهارة فهم الجمل، والفارق بين تمارينات هذه الأنشطة، هو أنه في
تمرينات نشاط تنمية مهارة فهم الوحدات اللفظية المعبرة عن الفروق بين
الأشياء المتشابهة في خاصية عامة - كما سبقت الإشارة يتم تقديم مجموعة
أشياء مصورة مختلفة يربط بينها رابط ما، ويتميز كل منهل بميزة تميزه عن
غيره من أشياء المجموعة الواحدة، ويطلب من الطفل الإشارة إلى واحد منسها
يتميز بميزة تحدد له لفظياً، إما بسؤال أو بجملة طلبية تطلب إليه تحديد ما يراد
منه تحديده.

وأما في تمرينات نشاط تنمية مهارة الدقة اللفظية، فكما سبقت الإشارة فإنه يتم فيه تقديم مجموعة صور تبين شيئاً وهو منتصف في كل منها بصفة تختلف عن صفاته المبينة في كل من الصور الأخرى ضمن المجموعة، (أو وهو في كل منها بحال تختلف عن أحواله المبينة في كل من الصور الأخرى ضمن المجموعة) ويطلب إلى الطفل تحديد صورة الشيء وهو في حالة من حالاته (أو وهو منتصف بصفة معينة) يتم تحديدها لفظياً.

وأما بالنسبة إلى تمرينات نشاط تنمية مهارة فهم الجمل، فيتم فيها تقديم عبارة تامة المعنى للطفل، ويطلب منه أن يحدد من بين مجموعة من الصور، تلك الصورة التي توضح معنى هذه العبارة، ومع أنه لا يشترط في مجموعة الأشياء المصورة التي تقدم للطفل بأن تكون مترابطة بأي علاقة مساء، إلا أنه يمكن استخدام أي مجموعة من مجموعات الأشياء المصورة المقدمة في تمرينات كل من النشاطين السابقين بحيث توضح أي صورة من صور المجموعة الواحدة معنى العبارة أو الجملة المقدمة للطفل، (أو للأطفال).

المواد: مجموعات من العبارات أو الجمل التامة، والتي تفسر الأطفال للنشاط بحيث يقابل كل عبارة مجموعة من الأشياء المصورة، أو المناظر المصورة بحيث توضح إحدى صور المجموعة تماماً معنى العبارة المقابلة لها.

الأسلوب: النشاط الجماعي: تقول المعلمة: استمعوا: سأقص عليكم قصة قصيرة: يجلس السيد حسن تحت شجرة في الحديقة، والآن انظروا إلى صور هذه المجموعة، فأى صورة منها توضح معنى القصة، ومجموعة الصور التي تعرضها المعلمة على الأطفال (شخص يقف بجانب شجرة، شخص فوق شجرة، شخص يجلس تحت شجرة).

وإذا وجد الأطفال صعوبة في العثور على الجواب الصحيح، تقدم المعلمة لهم المساعدة اللازمة، وتناقشهم في الصور، وبعد ذلك تطلب إلى طفل أن يشير إلى الشخص الذي يجلس تحت الشجرة.

تستمر المعلمة في تقديم الجمل، ومجموعات الصور المناسبة بالأسلوب نفسه، حتى يفهم الأطفال طبيعة المهمة التي عليهم أدائها في هذا النشاط، توزع المعلمة على كل منهم مجموعات الصور المناسبة من أجل البدء بالنشاط الفردي، وتستمر فيه باستعمال الأسلوب نفسه في تقديم الجمل والصور، وتطلب إلى كل طفل أن يشير إلى الصورة المناسبة في مجموعة الصور التي لديه، ويمكن أن تكون مجموعات الصور ملصقة أو مرسومة على أوراق مثبتة في دفتر خاص. وفيما يلي أمثلة من الجمل ومجموعات الصور التي تناسب كل منها الجملة المقابلة لها التي يمكن أن تقدمها المعلمة للأطفال.

الجملة	مجموعات الصور المقابلة لكل منها
يجلس أفراد الأسرة حول الطاولة وهم يتناولون طعام الغذاء	أفراد أسرة يتناولون طعامهم وهم يجلسون على الأرض، أفراد أسرة يجلسون حول الطاولة دون أن يتناولوا طعاماً، أفراد أسرة يجلسون حول الطاولة وهم يتناولون طعاماً، أفراد في الحديقة.
أصبح عش العصفور خالياً بعد أن تركه	عش خال من العصافير، عصفور يطير في الجو، عصفور في عشه، عصفور فوق الشجرة.
لعبت الطفلة بالكرة	كرة، طفلة، طفلة بجانبها كرة، طفلة تلعب بالكرة.
يستبدل الرجل إطار سيارته	إطار سيارة، سيارة، رجل يفك إطار سيارة، رجل يغسل سيارة.
يحمل معاذ سلة مملوءة بالخضروات	خضروات وفواكه على الأرض، شخص يحمل سلة مملوءة بالخضروات، شخص يحمل سلة مملوءة فواكه، شخص بيده دقاقة.
جميع هؤلاء الذين في هذه الصورة يحملون عكازات وأحدهم ليس شخصاً	رجل يحمل عكازاً، امرأة تحمل عكازاً، طفلة تحمل عكازاً، أرنب يحمل عكازاً.
تتناول نجمة طعامها	طفلة تغسل صحنها، طفلة تتناول طعاماً، طفلة تحمل

الجميل	مجموعات الصور المقابلة لكل منها
	صحنًا، طفلة جالسة وليس معها شيء.
يسير أنس مع أبيه إلى المدرسة	طفل يحمل حقيبة مدرسية ويسير مع أبيه في الطريق، طفل مع أبيه في الحديقة، طفل بجانب أبيه بينما أبوه يقرأ، طفل في المدرسة.
تعتلي خديجة بالزرع فسي الحديقة	طفلة تلعب بالماء، طفلة تسقي الزرع، طفلة تلعب الدواجن، طفلة تجلس في الحديقة.
وقع أسامة عن دراجته دون أن يصاب بأذى	طفل نائم على الأرض، طفل يركب دراجته، طفل على الأرض بجانب دراجته، طفل يقف بجانب دراجته وهو يمسك مقودها.
يتصاعد الدخان مسن مدخنة المنزل	نار، مدخنة، مدخنة منزل يتصاعد منها دخان، مدفأة.

والمعلمة أن تعدّل في هذه الجممل ومجموعات الصور، أو أن تستخدم غيرها بحسب ما يتوافر لديها من إمكانات، وما يناسب أطفالها ؛ حتّى يتقنوا مهارة فهم الجممل، ومن الملاحظ أن الأمثلة المبينة هنا تصلح أيضاً لنشاط تطوير مهارة الدقة اللفظية، حيث إنّ كل مجموعة منها تتناول شيئاً أو شخصاً في حالات، أو أوضاع مختلفة، ويطلب تحديد الشيء، أو الشخص وهو فسي حالة واحدة، أو وضع واحد معين.

الفصل الرابع

القراءة وطفل الروضة

أولاً: استعداد الطفل للقراءة.

ثانياً: تهيئة الطفل للقراءة.

ثالثاً: أهداف برنامج التهيئة للقراءة في الروضة.

رابعاً: أساليب تنفيذ برنامج التهيئة للقراءة في الروضة.



الفصل الرابع

القراءة وطفل الروضة

إن إعداد الأطفال للقراءة إعداداً جيداً، هو الأساس الذي يحتاج إليه الأطفال؛ لتعلم القراءة مستقبلاً، لأن هذه القراءة قضية ضرورية على الرغم من مزاحمة وسائل الاتصال المتعددة في تزويد الإنسان بالمعارف والمعلومات، إلا أن القراءة مازالت الأساس في التعلم، فيها يفهم الأطفال العلوم المتعددة، كما لابدّ لهم مستقبلاً من إتقان القراءة، وعدم الاكتفاء بحل رموز الكلمات المكتوبة، وإنما ينبغي أن يفهموا ما يقرؤون من معلومات وتعليمات وأسئلة، وعلى الرغم من مسن استخدامنا لأساليب التعليم البصرية، إلا أن هذه الأساليب ما تزال تعتمد على فهم اللغة المكتوبة، لذا سنعالج في هذا الفصل مسائل الاستعداد للقراءة، والتهيئة لها، ونعرض لأهداف برنامج التهيئة لها، وأساليب التنفيذ.

أولاً: استعداد الطفل للقراءة: (السيد، ١٩٨٨، ٣٤٢ - ٣٤٧)

لا تمكن الحيلولة دون تعليم القراءة لطفل يرغب في ذلك، إلا أنه لابدّ من الإشارة، بشكل عام إلى خطورة البدء بتعليم القراءة مبكراً لأطفال ليس لديهم الاستعدادات لها، ويبدو أنه في من السادسة يكون لدى الأطفال استعداد لتعلم القراءة، إذ إن التعليم الرسمي هو في كل مكان في حدود ست سنوات (باستثناء السويد وفنلندا وبوغسلافيا) حيث يبدأ في سن السابعة.

ويمكن البدء قبل هذه السن، على أن يسبق ذلك تدريبات أكثر فائدة للطفل من مثل: تمرينات في الإدراك، وفي الملاحظة، وفي اللغة، والتعبيرات الصوتية، والأدائية... إلخ.

إنَّ التعليم المبكر للقراءة يواجه في الغالب تمييزاً غير كافٍ للغة، وعدم إدراك لمحتوى القراءة واكتساب ميكانيكيتها. ومن هنا كان لابدّ من أن يُهيأ الطفل بأشكال أخرى تؤدي إلى نموه من مثل: الغناء، الرسم، الأداء، التقليد... إلخ.

أما إذا لم يكن لديه دافع، ولم تسمح له استعداداته العقلية بالتعلم، فإنَّ ثمة خطراً في تعلمه، لأنَّ ذلك سيؤدي إلى الإخفاق، ومتى بدأ الطفل يخفق منذ خطواته الأولى، لا يمكن لأحد أن يتكهن بالنتائج فيما بعد ذلك، لأنَّ الخطوات الأولى من دخول الطفل إلى المدرسة أثراً كبيراً في حياته، ولا بدّ أن تكون محاطة بكل رعاية وعناية واهتمام من الأهل في البيت، أو من المعلمين أو المعلمات في المدرسة.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ تجارب تعلم القراءة تتضاعف قبل من السادسة في العالم، إنَّ في الوسط المدرسي أو في الوسط العائلي، وذلك في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وإيطاليا والسويد وبلجيكا وكندا واليابان.

وفي آذار (مارس) ١٩٨٤ عُقد في واشنطن المؤتمر الدولي الأول لتعليم القراءة عند الطفل International Preschool Reading Association، وقد أثبتت مختلف التجارب التي أجريت أنَّ جميع الأولاد الذين هم دون السادسة من العمر، أيّاً كان وسطهم الاقتصادي ولغتهم الأم، يريدون ويستطيعون تعلم القراءة، إذا ما وضعوا في حال تعلم وفي بيئة غنية وحافزة، وهم يقومون بذلك بسهولة وبسرور بيّن، كما يبدون القدرة على اكتساب رموز اللغة المكتوبة، مثلما اكتشفوا رموز اللغة الشفوية ويغتنطون لهذا الاكتشاف.

وتتطوّل هذه النظرية من القدرات الكامنة في العقل الإنساني، إذ يقول «ألبير جاكوار A. Jacquarol» وهو الاختصاصي العالمي الشهير في علم الوراثة «لننصوّر الغنى الخيالي لدماغ الإنسان؛ ففي الدماغ البشري عدد من الخلايا

العصبية بفوق ثلاثة أضعاف عدد سكان العالم! وأستطيع بالتالي أن أفعل الكثير بهذه الطاقات، ولكننا بالتأكيد لا نستخدم اليوم كل طاقاتنا: لا أحد يستخدمها».

ويتابع جاكار قائلاً: «إن ما أنا هو، إنما أستمدّه من مواهبسي. أما ما سأصيرُه فإنه يتوقف على ما سأفعل من هذه المواهب» والحال أن «لا وجود للإنسان دون تربية وتمرين وتعلم» فما سيصيرُه يتوقف على التجربة والتعلم الصادر عن البيئة.

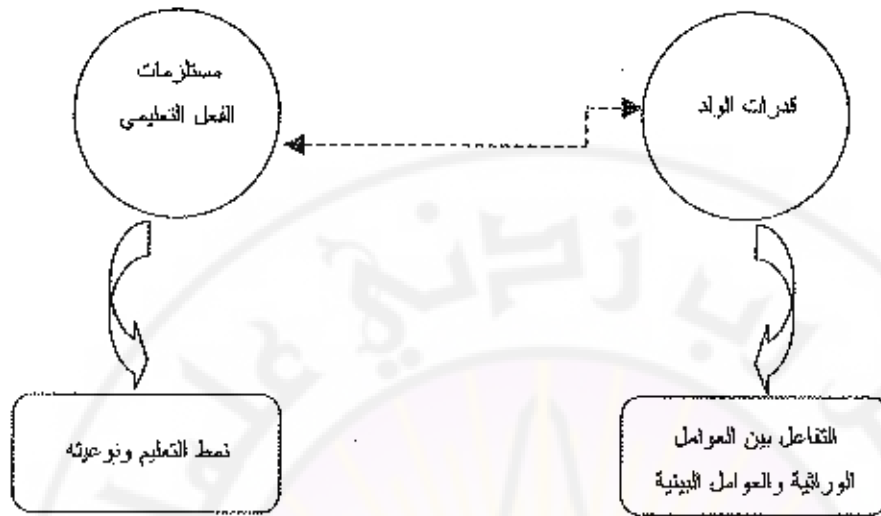
ومن هنا وجد أن الطفل إذا لم يكن محوطاً منذ سنوات عمره الأولى ببيئة مشبعة بشئ أنواع الحوافز، فقد لا يعود قادراً على الاستفادة من ثرواته الداخلية التي أعطيت له عند الولادة.

وفي خلاصة أعمال الدورة الدولية التي نظمتها اليونسكو حول دماغ الإنسان والسلوك البشري والتي ضمت ٧٨ باحثاً من ٢٢ بلداً من بينهم ستة من حملة جائزة نوبل جاء أنه في سن السادسة يبلغ دماغ الإنسان ٩٠% من وزنه عند الرشد، ثم يكتسب الـ ١٠% الباقية خلال السنوات العشر التالية. وهكذا ترتدي سنوات العمر الأولى أهمية بالغة، إذ ينعم الولد الصغير خلالها بقدرات هائلة غير مستثمرة، وما على المعلم إلا أن يعملوا على تأمين بيئة غنية حافزة له.

وتجدر الإشارة إلى أن النضج هو مسألة علاقة بين قدرات الفرد ومستلزمات الفعل التعليمي، وهذا الجانب الترابطي يعني عكسي الأخص نمو قدرات الطفل في ارتباطها الوثيق بطبيعة الأعمال المطلوبة منه، وهذا العمل لا يمكن النظر إليه، إلا في السياق الذي يوجد فيه من حيث الطريقة المعتمدة وموقف المعلم والعلاقات بين التلاميذ.

إن فكرة الصلة بين قدرات الولد من جهة والطرائق المختارة وكفاية المعلمين من جهة ثانية تبدو أساسية، وإن رسم أوزوبل (Ausubel) البياني لهو ذو دلالة بيئة في هذا المجال:

الرسم البياني لأوزون حول نضج الولد



إنّ للولد الصغير قدرات هائلة قبل دخوله إلى السنة الابتدائية الأولى، بشرط أن نعمل على تدريب هذه القدرات وحفزها في ظل بيئة ملائمة هذا من جهة، ومن جهة ثانية ينبغي أن نتلاءم الطريقة مع نفسية الولد الصغير، والسؤال الذي يمثل هنا: ما الشروط العامة التي ينبغي أن تتحقق حتى يتمكن الطفل من تعلم القراءة؟

الواقع أنّ هناك عدة عوامل تؤثر في مدى استعداد الطفل لتعلم القراءة، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

١ - الوسط العائلي: لا يخفى أثر الجو العائلي في نمو الطفل، والدراسات الحديثة حملت إلينا نتائج جديرة بالاهتمام ففي دراسة «M. Cilly» يظهر أنّ أطفال المحيط الاجتماعي الثقافي المرتفع يقرؤون أفضل من الآخرين، وأنّ الفروق بين المستويات الاجتماعية والثقافية العالية والمنخفضة كانت فروقاً ذات دلالات إحصائية.

كما أن دور الأهل يتمثل في توجيه الأطفال نحو القراءة، وأن لهذا الدور علاقة إيجابية أو سلبية، فعندما ينشأ الطفل في جو خال من ضروب الثقافة فلا مجلة ولا صحيفة ولا أي كتاب ولا تلفاز ولا يجد من حوله أباً يقرأ أو أمّاً تقرأ أي وسيلة ثقافية، فذلك يؤثر فيه سلباً، والعكس صحيح.

٢ - مستوى النضج الجسمي من حيث النظر والسمع: ثمة علاقة بين النظر والسمع في اكتساب القراءة في المراحل الأولى، و«جرابي» ثبت أن حركات النظر والسمع غير المنتظمة تشكل صعوبة في اكتساب القراءة لدى الطفل، وأن الطفل الذي لا يستطيع أن يميز بدقة بين الحروف لا يعد مهياً لتعلم القراءة.

ولقد أثبتت التجارب الحديثة للدكتور توماس «Tomatis» الترابط بين اللفظ والسمع وأن السمع السوي يؤدي إلى لفظ سليم. ولقد لوحظ بوضوح أن الطفل الذي لا ينطق بسلامة، لا يكون لديه سمع دقيق في الوقت نفسه. إذ إن القراءة تتطلب استعمالاً وظيفياً لكل من حاسني السمع والنظر بالإضافة إلى النطق.

٣ - النضج اللغوي: لا يمكن التعرف إلى مظاهر اللغة جميعها تلك التي تُعد ضرورية لاكتساب القراءة، ونكتفي بالإشارة إلى ثلاثة منها:

أ - الوظيفة الرمزية: المتعلقة بمحتوى الكلمات ودلالاتها والصور التي تعبر عنها وأصواتها والحركات والأشياء، إذ لا بد أن يكون الطفل مهياً لإدراك ذلك كله كما يرى «فالون» حتى يكون قادراً على اكتساب مهارات القراءة، فالقراءة كما يعرفها (De la croix) هي عملية رمزية من الدرجة الثانية.

ب - والمظهر الثاني للغة يبدو ضرورياً لهذا النضج بغية اكتساب القراءة هو الاتصال، أن يكون الطفل قادراً على القراءة يعني أن يكون قادراً على تلقي الرسالة التي ينقلها النص المكتوب وفهمها. وإذا كانت اللغة المكيفة اجتماعياً تكون مستوى أعلى من مستوى اللغة المتمركزة حول الذات فيمكن القول في

الاتجاه نفسه: إن اللغة المكتوبة تشكل المستوى الثالث بالقياس إلى المستويين السابقين.

ج - ويمكن أن نأخذ في تقديرنا أيضاً المظهر الكمي للغة الطفل متمثلاً في الرصيد الشفوي، إذ كي يتمكن الطفل من فهم النصوص التي تعلمها بالحروف وفق الطريقة المقطعية، لابد له من أن يفهم الكلمات المنطوقة، وأن تكون الكلمات التي ينطلق منها في الطريقة التحليلية محددة بوضوح بالنسبة إليه.

إن الرصيد اللفظي للطفل يؤدي دوراً مهماً في نجاح عملية القراءة، إذ إن لمعرفة المفردات والذاكرة اللفظية والسرد أهمية في هذا المجال.

ثانياً: تهيئة الطفل للقراءة:

ليست عملية تعليم القراءة من العمليات التعليمية السهلة، فالقراءة لا تقوم على معرفة الحروف والجمل فحسب، ولكنها تنطوي على عمليات عقلية دقيقة، ونحتاج إلى استعداد خاص، لذلك كان واجباً علينا أن نوفر جميع الظروف الخاصة التي تتيح للطفل هذا الاستعداد، وتتمثل هذه الظروف في مرحلة يطلق عليها مرحلة التهيئة والاستعداد للقراءة. وفي هذه المرحلة يعدّ الطفل للقراءة إعداداً غير مباشر، وتنقسم التهيئة قسمين:

- ١ - تهيئة عامة ٢ - تهيئة للقراءة

أ - التهيئة العامة:

يمكن أن نتحقق التهيئة العامة بأن يعمل المعلم أو المعلمة فسي الدرجة الأولى على إيجاد صلة وعلاقة طيبة وثيقة بين المنزل والمدرسة، كي يشعر الطفل في بيئته الجديدة، وهي المدرسة بالأمن والاستقرار النفسي، وفي مثل هذا الجو يستطيع المعلم أن يكشف عن المستوى العقلي لكل طفل، ويقف على قدرته

اللغوية، ويتعرف صفاته وطبائعه، كما يتعرف الأطفال بعضهم بعضاً، وما بينهم من فروق فردية.

والمشكلة التي تتجدد عاماً بعد عام هي نفور الطفل من المدرسة عندما يدخلها لأول مرة. إذ يصطدم فيها بجو قد يختلف كثيراً أو قليلاً عن جو المنزل، ولا يمكن أن ينسجم الطفل مع المدرسة إلا إذا أحبها، وقد أشرنا إلى المبدأ الأساسي الذي يحقق ذلك، والآن تلفت النظر إلى بعض التفاصيل:

١ - أن يتعاون الآباء مع المدرسة تعاوناً صادقاً، وقد يتوافر هذا في جو المسند بدرجة كبيرة، وليس من اليسير أن يتحقق في القرية، وإذا فمن أهم واجبات المعلم أو المعلمة في القرية أن يسعى بنفسه إلى تقوية الصلة بينه وبين آباء الأطفال، بشرط أن يكون قدوة حسنة وبخاصة من الناحية الأخلاقية، وفي مثل هذا الجو تتسع له بعض الإمكانيات لتحقيق الأغراض التربوية.

٢ - أن يمنح المعلم أو المعلمة الأطفال في أول الأمر قسطاً كبيراً من الحرية؛ لكي يتحركوا، ويلعبوا، وينتقلوا داخل المدرسة، وأن يش المعلمون في وجوههم؛ لكي يالفوهم.

٣ - وأن يتجنب المعلمون أو المعلمات استخدام مظاهر الخشونة والشدّة في معاملة الأطفال.

٤ - الاهتمام بقدر الإمكان بتوحيد زي الأطفال، لخلق ذلك منهم وحدة مقارنة متحابّة.

٥ - دعوة الآباء إلى زيارة أطفالهم في المدرسة، ومشاركتهم في حفلاتهم، ورحلاتهم ومظاهر نشاطهم.

ب - التهيئة للقراءة:

يمكن أن تتحقق التهيئة للقراءة بما يأتي:

١ - تدريب الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها، وإدراك الفروق التي بينها.

٢ - تزويد الأطفال بطائفة من الألفاظ بقص الحكايات الملئمة التي تشتمل على كثير من الكلمات، التي ستصادفهم في أثناء تعلم القراءة وتدريبهم على التمييز بين الأضداد مثل (قريب، بعيد)، (طويل، قصير)، (خفيف، ثقل) وغيرها.

٣ - تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التي ستستخدم في القراءة. ولكي يعد المعلم أو المعلمة أطفاله من الناحية الصوتية تمهيداً لتدريبهم على النطق الصحيح فإن عليه.

١ - أن يكلفهم تقليد أصوات الحيوانات، كالقط، والكلب، والخروف والحصان وأصوات الطيور كالديك والبط والغراب والحمام، وأصوات بعض الأشياء الأخرى كصوت الحجر أو الساعة.

ب - أو يطالبهم بأن يأتوا بكلمات مثل صغير وكبير فيقول جميل، قريب، بعيد، رخيص...

ج - أو يطالبهم بكلمات مثل: نام، فيقولون: دام، حام، ويقول صاح فيقولون: راح، لاح.

د - وقد يطالبهم بأن يأتوا بكلمات أولها (سين)، كما في سمك فيقولون: ساعة، سمير، سعيد، سيد، سيدة، سميرة أو بكلمات آخرها شدة مثل أخسر كلمة (مد)، فيقولون: شد، عد، هذ، رد.

ومن الوسائل الأخرى في التهيئة اللغوية:

١ - أن يطوف المعلم أو المعلمة بأطفاله أو بأطفالها في فناء المدرسة، وفيما حولها من أماكن، ثم يطالبهم بذكر أسماء ما يشاهدونه.

ب - أن يطالبهم بذكر أسماء أصدقائهم وجيرانهم وأقاربهم، ومن يعملون من رجال السياسة أو الفنون أو الرياضة...

ج - أو يطالبهم بذكر أربعة أعمال يقوم بها الفلاح، أو ذكر ثلاث أغنيات مشهورة أو ثلاثة أشياء نَحْمِلُها في جيوبنا أو أربعة أشياء لو نَسِها أحمر أو أبيض.

د - أن يسأل الأطفال الأسئلة الآتية وما يشبهها:

أين ترى الأشياء الآتية؟

النجوم، المراكب، الورد، السبورة

هـ - أو يلقي عليهم الألفاظ السهلة مثل:

فاكهة شكلها كروي من الخارج، خضراء من الخارج، ومن الداخل حمراء، فما هي؟

و - أو يلقي عليهم قصصاً شائعة سهلة، يحدثهم عن أشخاصها وحوادثها، وأن يختبر فهمهم لها، لأن التعبير الشفوي في هذه المرحلة، أو اللغة المنطوقة هي السبيل إلى عقل الطفل؛ لتنمية مفرداته التي يستعملها مفتاحاً لزيادة معرفته وخبراته.

والغرض من التهيئة اللغوية: تزويد الأطفال بمحصول لغوي، وثروة فكرية وتعويدهم ربط المعاني، وإدراك ما بين الأشياء من علاقات زمانية أو مكانية.

ولابد في هذه المرحلة من تدريب الأطفال على دقة الملاحظات، ويتحقق بما يأتي:

١- أن تعرض المعلمة على الأطفال مجموعة من الصور، يطالبهم بالتعرف إليها، وتذكر الأسماء من مجموعة هذه الصور:

صورة كلب	صورة حصان	صورة طيارة
صورة مقص	صورة علم	صورة مفتاح
صورة منشار	صورة سيارة	صورة قلم
صورة قط	صورة ساعة	صورة أرنب
صورة سفينة	صورة قرد	صورة جمل

٢ - أو بأن تعرض عليهم صوراً تمثل ما يأتي:

(أ) مجموعة من الأطفال يلعبون بالكرة، ومجموعة أخرى حول المائدة بنت تنثر الحب للدجاج، فلاح يحرق الأرض.
والغرض من هذا التدريب تعويد الأطفال التعبير والتفكير، وإمدادهم بالمعلومات وإدراك العلاقات بين الأشياء.
(ب) مجموعات تشتمل كل منها على طائفة من الأشياء تجمعها صلة، وبينها شيء مخالف.

١ - برنقالة، موزة، بطيخة، علم، شمامة.

٢ - دجاجة، حمامة، ساعة، بطة، نيك رومي.

٣ - كتاب، قطعة، مسطرة، قلم، مكتب.

وبهذه المجموعات، وبما يبتكره المعلم أو المعلمة مما يماثلها - يدرّب الطفل على التعبير وإدراك العلاقات بين الأشياء.

ويمكن أن نضيف إلى ما تقدم عرض مجموعات من الصور على الأطفال، تشتمل كل منها على خطأ في الرسم، ويطلب إلى الأطفال أن يتأملوا هذه الصور، ويبينوا ما فيها من خطأ، ومن ذلك:

صورة بطة بأرجل ثلاث، علم الجمهورية العربية السورية بلا نجوم، كف بأصابع ستة، أرنب بأذن واحدة، قط من دون ذيل، ساعة بعقرب واحد.

أو مجموعة الصور تعرض في وضع رأسي على يمين الصفحة، وتقابلها مجموعة أخرى، ترتبط الأولى على نحو ما يلي:

٢	١
صورة منقار	صورة تلميذ
صورة مفتاح	صورة طفلة
صورة فأس	صورة فلاح
صورة حقيبة كتب	صورة باب
صورة لعبة	صورة عصفور

يطلب إلى الأطفال تعرف هذه الصورة، ثم الوصل بين كل صورة في الصف الأول، وما يناسبها في الصف الثاني.
وإذا تأملنا كتب الأطفال الجديدة التي بأيديهم وجدنا صفحاتها الأولى تبدأ بما يأتي:

أ - بصور جذابة تثير اهتمامهم. للتعبير العام عن الحركة والألوان، وأوجه الشبه والاختلاف.

ب - وبصور محددة، يُطلب إلى الطفل أن يعبر عن مدلول كل منها.

ج - وبصور عن الألوان؛ ليلحظ الطفل هذه الألوان، ويسمّيها بأسمائها، ويربط بين المتشابه منها.

د - وبصورة بعضها ينقصه جزء، وعلى الطفل أن يلاحظها ويدقق الملاحظة؛ ليعرف الأجزاء الناقصة.

هـ - بقصص مصورة سلسلة من مناظر، يلاحظ الطفل، ويربط بينها. ويكون منها قصة كاملة.

و - بأشكال هندسية مختلفة، يلاحظها الطفل. ويصل بين كل شكلين متماثلين.

وكل هذا ينمي قاسوس الطفل ويزيد من قدرته على التعرف إلى الكلمات في المرحلة الثانية من مراحل الطريقة.

ومن واجب المعلم أو المعلمة دراسة كل صفحة من هذه الصفحات دراسة جدية، ثم تدريب الأطفال على ملاحظتها، ويثير في الأطفال مناقشة سهلة، يعتبر الأطفال أثناءها عن هذه الصور.

فإذا فرضنا أنه بإحدى اللوحات، وفي مرحلة التهيئة صور البقرة والجمال والجرس فإنه ينبغي على المعلم أن يشير إلى الصورة الأولى وينطق باسمها، ثم إلى الثانية والثالثة، وهكذا ينطق بأسماء الصور الثلاث، ثم يوجه الأطفال إلى أن أول كلمة (جمال) مثل أول كلمة (جرس).

ثم يطالبهم بالإتيان من عندهم بكلمات يكسون أولها مثل أول هاتين الكلمتين، ويستطيع المعلم أن يستغل هذا النشاط، ويجري مع الأطفال مسابقات لغوية على هذا النحو؛ وأن يعرض عليهم كثيراً من الأغاني والأناشيد الخفيفة التي يحبونها، وتكون ملائمة لهم، ويسرد عليهم القصص، ويهيئ لهم الفرص، لكي يمثلوا هذه القصص بتعبيرهم السهل وبحركاتهم، وبالرسم أحياناً، لأن الأطفال بطبيعتهم ميالون إلى الرسم، ويحسن أن يشجعوا عليه. (الجبلاطي، التوانسي، ١٩٨١، ٦٩، ٧٤) بتصرف.

ثالثاً: أهداف برنامج التهيئة للقراءة في الروضة:

إن رياض الأطفال في حقيقتها مرحلة تهيؤ للقراءة، وليست مرحلة لتعليم القراءة، فطفل هذه المرحلة يهيأ للمراحل التالية بقراءة القصص عليه، أو الفكاهة، أو الأغنية أو الأنشطة وباطلاعه على صور وأفلام، وبإحاطته بما يحبه من ألوان وصور، وإتاحة فرص الرسم واستخدام الألوان.

ولكن القراءة وهي عملية معقدة، تحتاج إلى الكثير من النضج والاستعداد وقد أثبتت البحوث العلمية، أن متوسط سن تعليم القراءة للطفل المتوسط الذكاء هي السادسة أو السادسة والنصف، وإن كان الطفل الذكي يمكن أن يبدأ قبل هذا، وهذا يعني أن طفل الرياض لا يستطيع تعلم القراءة قبل نضجه واستعداده، إن طريقة تعلم القراءة تحتاج أولاً، وقبل كل شيء، إلى دراسة شاملة للطفل ونموه واستعداده وقدراته ونضجه، وتطور نموه اللغوي، وهذا موفور بالنسبة إلى طفلي الرياض، وقد ثبت أن خطوات تعليم القراءة والعمليات المتصلة بها، شاقة عسيرة على الغالبية العظمى من الأطفال، ولذا كان تدريب الطفل على اللغة المسموعة ولغة التحدث والكلام، هو الأساس في تلك المرحلة، وهو جزء من الإعداد والتهيؤ لمرحلة ما بعد الرياض التي يبدأ الطفل بعدها بتعلم القراءة.

هذا وبعض الأذكاء من الأطفال في الرياض يمكن البدء معهم في تعلم مبادئ القراءة، فقد ثبت أن من كانوا على درجة عالية من الذكاء، أمكن البدء معهم في سن الثالثة والنصف، وبعض آخر أمكن البدء معهم في سن الرابعة، وكانوا على تفوق لا بأس به، ولكن الطفل العادي هو الذي يصعب البدء معه في مرحلة الرياض، ولربما كان البدء معه بوقت مبكر، ولم يتوافر لديه الاستعداد والنضج، يعوق تقدمه ونموه في اكتساب مهارات القراءة أو الكتابة فيما بعد.

ونعود للقول: إن الطفل في مرحلة الرياض يجب أن يسمع، وأن يسمع له ويجب أن يتكلم، وأن يتكلم معه، وتلك مجالات النمو اللغوي، ونماء للغة التحدث، وفي هذا تهيئة لتعلم القراءة والكتابة في المراحل التالية.

طريقة ديكرولي^(١) وتعليم القراءة:

تقوم هذه الطريقة على أساس استخدام الطريقة الكلية، فيستخدم الجمل التي تحتوي على أوامر حسية، ويكلف تنفيذها، ويستخدم معه الجمل الدالة على

(١) ديكرولي بلجيكي (١٨٧١) من قادة الفكر التربوي في عصر النهضة الحديثة.

المحسوسات، ويستعمل التكرار بوساطة الألعاب الشائقة، يقول للطفل مثلاً: «أعطني التفاحة أو ضع القلم على المنضدة»، ثم تعرض تلك الجمل أمامهم مكتوبة كما يكتب بطاقات بأسماء الأشياء التي في حجرة الصف، أو يكتب جملة على السبورة، ويطلب إلى التلاميذ استخراج البطاقة التي تحصل هذه الجملة.

وهناك ما يسمى لعبة العلب الصغيرة، وفيها تستخدم علب الكبريت، وما يشبهها على أعطيها أسماء عدد من الفواكه، ويوضع كل نوع من الفاكهة فسي علة ثم تخلط الأعطية ويكلف الأطفال إعادة الغطاء إلى العلة التي بها الفاكهة ذات الاسم الخاص المكتوب على الغطاء.

وتسير التمرينات في مدرسة ديكرولي، وفي السنوات الأربع الأولى على أشكال ألعاب جديدة، مثل لعبة الصور الصغيرة، ومنها نكتب جمل قصيرة تحت صور إيضاحية لبعض ما في دروس الملاحظة من حقائق خبرها الأطفال، وتكتب هذه الجمل مرة ثانية على قطع الورق، وكل جملة على حدة، وتسير اللعبة على النحو التالي:

- ١ - يبدأ الطفل بجمع الجمل المتفرقة يربتها بحسب الجمل التي تحت الصورة.
 - ٢ - تخفى الجمل التي تحت الصور، ويطلب الطفل بالنقاط الجمل التي على قطع الورق، ووضع كل منها تحت الصورة الملائمة.
 - ٣ - يعطى الطفل مجموعة ثلثة من الجمل ذات كلمات متفرقة، وكل كلمة مكتوبة على قطعة من الورق، ويطلب بترتيب الجمل مسترشداً مرة بالجملة التي تحت الصورة، ومرة أخرى يستعين بفكره وذكرته.
- ويحسن أن تكثر الصور التي تستخدم في هذه اللعبة.
- هذه اللعبة يمكن أن تكون فردية، وأن تكون جمعية يشترك فيها عدد من الأطفال، وهنا يجيء دور الكتابة، فيطلب الأطفال بمحاكاة الجمل كتابة، كما يحاكون الصور في رسمها.

هذا ويقدم الأطفال بعد ذلك الجمل القصيرة المتصلة بحياتهم الشخصية لقراءتها، وعندئذ يستطيع الأطفال تحليل الجمل إلى كلمات، ويدركون الحروف، ويُعطون كتاباً سهلاً في المطالعة.

الأهداف الممهدة لتعليم القراءة:

- إن المفاهيم التي تشق منها الأهداف الممهدة لتعلم القراءة هي:
- الاختلاف والائتلاف - القراءة - محبة الكتب.
- أما أهم الأغراض السلوكية التي تعمل المعلمة على تحقيقها للمراحل الثلاث (الأعمار من ٣ - ٤ ومن ٤ - ٥ ومن ٥ - ٦) فهي:
- أن يميز الطفل بين مختلف الألوان.
- أن يميز الطفل الأشياء المتشابهة والمختلفة.
- أن يميز الطفل الصور المتشابهة والمختلفة.
- أن يميز الطفل الأشكال المتشابهة والمختلفة.
- أن يميز الطفل الكلمات المتشابهة في مجموعة كلمات مختلفة.
- أن يميز الطفل الكلمات المختلفة في مجموعة كلمات متشابهة.
- أن يقرأ الطفل بعض الكلمات البسيطة.
- أن يقرأ بعض الجمل البسيطة.
- أن يستمتع الطفل في ثقليب الكتب المصورة والملونة.
- أن يحب الكتاب ويحافظ عليه.

خطوات تعليم درس مهة للقراءة:

بعد أن تحدد المعلمة المفهوم، وما يشق منه من أهداف سلوكية تسترج فيها المعارف والقيم والمهارات، وتعد المصادر والمواد والوسائل تسلك الخطوات الآتية:

لنفترض أن الهدف السلوكي الذي أريد تحقيقه هو:

- أن يميز الطفل بين مختلف الألوان.

فعلي أن أهيب المواد والوسائل التي سأحقق من خلال هذا الهدف مع الأطفال.

١ - التمهيد: كأن تسأل المعلمة: - ماذا يوجد على الطاولة؟

- رسوم

- خرز أو مكعبات

ثم نقول: سنلعب اليوم بهذه الرسوم والمكعبات

٢ - توزع المعلمة المكعبات على الأطفال، فتعطي لكل واحد ثلاثة مكعبات، أحدها أحمر، والثاني أزرق، والثالث أخضر، ثم تطلب إليهم رفع المكعب الأحمر عالياً، ثم إعادته لمكانه ورفع الأزرق، ثم رفع الأخضر، وتكتفي بعد ذلك بقولها:

أخضر أحمر أزرق

ويرفع الأطفال المكعب المناسب للون المطلوب.

٣ - توزع المعلمة على الأطفال صوراً مرسومة بالأسود والأبيض وتطلب إليهم أن يلونوا الشجرة بالأخضر والقرميد بالأحمر والماء بالأزرق.

٤ - في مرحلة عمرية أكبر، ولنفرض أنهم أطفال ما بين (٥ - ٦) سنوات تضيف المعلمة في هذه الخطوة لوناً رابعاً؛ ليميزه الأطفال، أو خامساً.

٥ - يوزع على الأطفال أوراق رسمت عليها مربعات ومثلثات وكسل مربع ومثلث لهما اللون نفسه، وعلى الطفل أن يصل كل مربع ومثلث لهما اللون نفسه، المقصود بهذا العمل التقويم النهائي.

رابعاً: أساليب تنفيذ برنامج التهيئة للقراءة في الروضة: (عبد الله، ١٩٩٧، ٢٩٤ - ٣٠٢) بتصرف.

أولاً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير فهم الارتباط الحاصل بين الكلام المنطوق.

١ - نشاط كتابة ما يقوله الأطفال (٣ - ٥)

المواد: ورق وقلم الرصاص، أو أي أقلام أخرى ملونة ذات ألوان جذابة.
الأسلوب: تكتب المعلمة ما يقوله الطفل عن أي خبرة من خبراته السابقة أو عن أي شيء يرغب في التحدث عنه، فيرى أن ما يقوله يمكن أن يحول إلى كتابة.

المقترحات: بسبب عدم فهم الأطفال العلاقة الدقيقة بين الكلام المنطوق والكلام المكتوب، فإنهم في البداية يتحدثون بسرعة تزيد عن سرعة المعلمة في كتابتها، ولذا عليها أن تطلب إلى الطفل أن يبطئ في الكلام، وأن يشير إلى ما وصلت إليه من كتابة، بقولها مثلاً: أنا الآن كتبت كلمة زهرة هل يمكن أن تكمل لي ما قلته (أنا رسمت زهرة...)، ماذا قلت بعد ذلك؟ فالأطفال بحاجة إلى خبرات مكررة حتى يتعلموا أن يتكلموا بسرعة تسير سرعة المعلمة في كتابتها لما يملونه عليها، فهم قبل أن يفهموا أن الكلمات تتكون من حروف يظنون أن الكلمة تكتب بحرف واحد، أي يظنون أن الحرف يمثل كلمة كاملة، وهم قبل أن يعرفوا أن كل صوت من الأصوات التي تنتاب عند نطق الكلمات، يقابله حرف من الحروف التي تكتبها المعلمة، لا توجد لديهم طريقة يقدرون بها السرعة التي عليهم أن يتبعوها في إملاء كلماتهم على المعلمة بشكل يسير السرعة التي تكتب فيها المعلمة هذه الكلمات.

٢ - نشاط قراءة القصص (٣ - ٥)

المواد: مجموعة جيدة من كتب القصص المصورة.

الأسلوب: نقرأ المعلمة لطفل واحد، أو لمجموعة صغيرة مسن الأطفال، ونتيح لهم الفرص لأن يحملوا الكتاب، وأن يقلبوا صفحاته وبالتدريج يتحققون أن الكلمات تقص القصة، ثم يتعرفون ما تقصصه كلمات كل صفحة، وفي الوقت الذي يبدأ فيه الأطفال بفهم وجود تتطابق بين القصة التي يعرفونها وكلماتها المكتوبة، فإنهم ينتقلون من المقابلة بشكل خاطئ بين الكلام المنطوق، والكلام المكتوب (أو المطبوع) إلى المقابلة بشكل أكثر دقة، وتقل فيه الأخطاء عن السابق، وفي محاولتهم إجراء المقابلة بين الكلام المنطوق، والكلام المكتوب يكتشفون بالضبط كيف يرتبط الاثنان معاً، ويكتشفون أن الحروف مثل تمثل الأصوات، وأن الكلمات قد تشمل على أكثر من مقطع وهلم جرا.

مقترحات للتنوع: ينبغي أن تتاح الفرص الوفيرة للأطفال للاطلاع على الكتب المألوفة، ومع مرور الزمن بتكرار تعريضهم للكتب نفسها، وتوفير وقت كاف لديهم للمقارنة بين الكلام الذي يسمعون عند قراءتها لهم، والكلمات المطبوعة فيها يتمكنون من التوصل إلى اكتشافات هامة خاصة بالعلاقة بين الكلام المنطوق والكلام المطبوع (أو المكتوب).

ثانياً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة استخدام قرائن السياق كاستراتيجية للقراءة:

١ - نشاط قراءة الكلام المطبوع (أو المكتوب) الموجود في البيئة (٣ - ٥)

المواد: الكلمات المطبوعة (أو المكتوبة) التي تبين ما في الخزانة من أشياء، وأسماء خاصة، وكلمات مطبوعة على علب المواد الغذائية والدوائية وغيرها من المنتجات الأخرى... الخ.

الأسلوب: تشير المعلمة إلى الكلمات المطبوعة (أو المكتوبة) الموجودة في محيط الأطفال، وتسألهم عن القرائن المادية التي تقدم دلالات تشير إلى ما تقوله تلك الكلمات المطبوعة، مثل الصور التي على غلب الطعام، وهذه الخبرات تساعد الأطفال على الحصول على فكرة عامة مؤداها أنه من المفيد عند التفكير فيما يمكن أن تقوله الكلمة المطبوعة أن يؤخذ بعين الاعتبار قرائن كثيرة.

٢ - نشاط قراءة كتب القصص (٣ - ٥)

المواد: مجموعة كتب قصصية جيدة.

الأسلوب: تقرأ المعلمة للأطفال أما بشكل فردي، أو لمجموعة صغيرة من الأطفال قصصاً محببة لديهم، وحالما يتعلم الأطفال محتوى القصة المحببة لديهم، فإنهم يحاولون قراءتها بأنفسهم بالاعتماد على ما يفهمونه من معناها، ومعرفتهم باللغة، وما تدل عليه الصور التي توضح ما تقوله الكتابة على كل صفحة. إن اكتساب الأطفال هذا النوع من الخبرات من المحتمل أن يشجعهم على القيام بمحاولة التنبؤ بما تقوله الكلمات الجديدة عندما يقرؤون أخيراً، لأنهم يتعلمون أن الكلمات يجب أن يكون لها معنى معقول منسجم مع سياق القصة، أي يجب أن يكون لها علاقة معقولة مع سياق القصة.

٣ - نشاط قراءة الكتب (٣ - ٥)

المواد: مجموعة كتب جيدة ذات مستويات متنوعة.

الأسلوب: تشجيع المعلمة الأطفال على قراءة الكتب التي تثيرهم، ويجدون متعة في قراءتها، ويمكن أن تقرأ لهم الكتاب أول مرة، أو تقدم لهم تسجيلاً له على شريط، وتعرفهم بمحتواه حيث إن معرفتهم شيئاً عن محتواه يشجعهم على التنبؤ بما تقوله الكلمات الجديدة من خلال سياق المحتوى.

ثالثاً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة استعمال الارتباطات بين الحروف، والأصوات في قراءة كلمات جديدة

كما سبق وأن رأينا فإن الأطفال الصغار يجدون صعوبة في فهم أن اللغة المنطوقة تتكون من سلسلة من الأصوات المتميزة، لذا فإنه ليس من المجدي نفعاً من الناحية العملية البدء في عملية القراءة بالربط بين الأصوات والحروف في تعليم القراءة للأطفال ما قبل المدرسة، أو حتى للأطفال الصفوف الأولى من التعليم الأساسي الذين لا توجد لديهم خبرات موسعة بالكلمات المطبوعة، وأما بالنسبة للأطفال الذين يدركون بشكل أساسي أن كل حرف يمثل صوتاً، فيمكنهم الاستفادة في مجال القراءة نتيجة ممارستهم الأنشطة التي تعالج العلاقات بين الحروف، والأصوات. وهنا لابد من التأكيد على أن مثل هذه الأنشطة وحدها لا تقدم خبرة ملائمة للأطفال في مجال القراءة إلا إذا ضمنت في برنامج يضم فروع اللغة، واستخدامها في مجال الخبرات بشكل طبيعي، بحيث يستخدم في التواصل بشكل طبيعي في مجال الحياة المدرسية الطبيعية.

١ - نشاط المقابلة بين الصور (٣ - ٥)

المواد: مجموعات بطاقات تحمل صور أشياء تبدأ أسماؤها بحروف متماثلة، وعلى المعلمة أن تتأكد من وجود ثلاث صور أشياء على الأقل تبدأ بحرف واحد، مثل: «جبل، جزر، جمل، جرس»، «قدم، قلم، قمر»، «بصل، بطاطا، بيضة، بنطلون، بندورة»...

الأسلوب: يجمع الطفل معاً الصور التي تبدأ أسماؤها بحرف واحد في مجموعة واحدة.

المقترحات: بناء على السياق الذي تكون فيه الحروف في الكلمات مثل كلمتي: (جبل وجمل) وكلمتي (قدم وقلم) قد ينتبه الأطفال إلى أنواع من تماثل الأصوات تجعلهم يفرزون الكلمات بشكل غير صحيح، فمثلاً قد يجمع طفل

كلمتي (جمل، وجبل) معاً، ولا يضع معها كلمة (جرس) لأنه يكون قد انتبه إلى الحرف الأول والأخير؛ أو قد يضع معاً كلمتي (قدم وقمر) ولا يضع معها كلمة (قارب)، حيث أنه يكون قد انتبه إلى حركة كل حرف من الحروف الأولى لهذه الكلمات. وقد يكون من المفيد في مثل هذه الحالات مناقشة الطفل في طريقة سماعه للصوتين الأولين في اسمي الصورتين، ونقول المعلمة: أظن أن (قمر وقارب) يبدأان بصوت واحد وبعد ذلك نكتب المعلمة اسمي هاتين الصورتين على ورقة بحيث يستطيع الطفل أن يرى كل كلمة منهما تبدأ بالحرف الذي يبدأ به الكلمة الأخرى، ويمكن كتابة الحرفين بلون واحد مخالف للون الذي نكتب به بقية حروف الكلمتين. وقد يستغرق الأطفال وقتاً قبل أن يسمعوا الكلمات بالطريقة التي نسمعها بها، لأنهم يجب أن يطوروا بعض المفاهيم الخاصة بتصنيف الأصوات المختلفة التي نسمعها.

٢ - نشاط تغطية الصور عند سماع الأصوات المماثلة لأصوات الحروف الأولى لأسمائها (٣ - ٥):

٢ مواد: بطاقات مقسمة إلى مربعات أو مستطيلات بحيث يلصق في كل منها صورة شيء، وبطاقات منفردة يحمل كل منها حرفاً من الحروف التي تبدأ بها أسماء الأشياء المصورة والملصقة في مربعات البطاقة الأولى، (من أجل أن يستعملها المنادي) قطع من الورق المقوى أو البلاستيك بحيث لا تزيد أبعادها على أبعاد المربعات أو المستطيلات التي على البطاقة الكبيرة، أو أغلبية زجاجات؛ ليستعملها اللاعبون لتغطية الصور الملصقة على البطاقة الأولى.

الأسلوب: توزع المعلمة البطاقات الملصق عليها الصور على الأطفال اللاعبين، وتقوم هي (أو طفل يتقن قراءة الحروف)، أو الذي يحمل البطاقات التي عليها الحروف بدور المنادي، وعندما يذكر المنادي اسم الحرف المسجل

على البطاقة التي يرفعها، يكون على اللاعبين أن يغطوا الصور التي تبدأ
أسماءها بالحرف نفسه الذي يذكره المنادي.

المقترحات: قد يرتكب الأطفال هنا الأخطاء نفسها التي يرتكبونها في
نشاط رقم (١) السابق الذكر، ويمكن معالجة هذه الأخطاء بالأسلوب الذي سبق
ذكره في معالجة الأخطاء المشار إليها في نشاط رقم (١).

٣ - نشاط أصوات الأسماء الأولى الممتلئة (٣ - ٥)

المواد: لا شيء.

الأسلوب: في الفترات التي يكون من المخطط فيها للأطفال أن ينتقلوا من
نشاط إلى آخر، يمكن تجميعهم في مجموعات صغيرة، (مثل ذلك في فترة
ارتداء المعاطف للرجوع إلى المنزل، أو فترة توزيع الأطفال إلى جماعات
صغيرة)، تقسم المعلمة الأطفال إلى جماعات بحسب الأصوات الأولى من
أسمائهم، مثل أن تطلب بأن يتحرك أولاً الأطفال الذين تبدأ أسماءهم بصوت
تحدده، مثال ذلك تقول: جميع الأطفال الذين تبدأ أسماءهم بالصوت (ب) هم
الذين يسمح لهم بأن يرتدوا معاطفهم أولاً، وبعدهم يأتي دور جماعة الأطفال
الذين تبدأ أسماءهم بالصوت ج، أو م... الخ.

مقترحات لتنويع الأسلوب: الأطفال الذين لا يستطيعون تجزئة الكلام إلى
أصوات فردية، بحيث يعزلون كل صوت عن غيره من أصوات الكلام، لا
يعرفون ما الذي تتكلم عنه المعلمة، وعندما يوجد في الصف أطفال توجد لديهم
هذه القدرة، وآخرون لا توجد لديهم هذه القدرة، فعلى المعلمة بالنسبة إلى
الأطفال الذين يبدون أنهم لا يستجيبون للمعلمة عندما يسمعون الصوت الأول من
أسمائهم أن تذكر لهم فقط بأن أسماءهم تبدأ بهذا الصوت، وأنه ليس من المجدي
انتهاهم هؤلاء الأطفال بضعف السمع، أو بعدم اللامبالاة بالانتباه.

٤ - نشاط تجميع الصور المتماثلة في الأصوات الأولى من أسمائها معاً (٣-٥):

المواد: ورق وأقلام الرصاص، ومعجون لاصق، وصور.

الأسلوب: تطلب المعلمة إلى الأطفال عنونة صفحات بحروف معينة، وتجمع هذه الصفحات معاً في كتيب، وتطلب المعلمة إلى الأطفال تجميع صور من الجرائد والمجلات والكتب المستهلكة، وقصها، وإصاق كل صورة على الصفحة المعنونة بالحرف المماثل للحرف الأول من اسم الشيء الذي تمثله الصورة، ويمكن أن يكتب الأطفال أيضاً أسماء الأشياء تحت صورها، أو يطلبون من المعلمة أن تكتبها لهم.

مقترحات لتنويع الأسلوب: بما أن هذا النشاط خاص بالقص واللصق والتجفيف، فقد لا يؤثر اهتمام بعض الأطفال، بينما قد يؤثر اهتمام آخرين، وينشطون لممارسته وإنجازه، ولذا على المعلمة أن تشجع الأطفال جميعاً على هذا النشاط، مستفيدين من بعضهم بعضاً.

٥ - نشاط الأسماء المقفاة (٣ - ٥)

المواد: مجموعة من أزواج صور أشياء مقفاة، أسماؤها، مثل: (جرس، فرس - تفاح، مفتاح - بصل، جمل - شجر، جزر) ومجموعات من الأشياء التي يمكن تجميعها بحيث تكون مقفاة، الأسماء مثل: (عس، جرس - مصباح، مفتاح - لوز، موز، جوز، زيتون، ليمون).... الخ.

الأسلوب: تساعد المعلمة الأطفال على تجميع الأشياء، أو الصور المقفاة أسماؤها.

مقترحات لتنويع الأسلوب: تعد المعلمة بطاقات تحمل كلمات أسماء الأشياء، أو الصور المجمعة لمرافقة كل بطاقة بالشيء أو صورة الشيء الذي تحمل اسمه. أو تكتب تحت كل شيء، أو صورة الشيء، اسمه لتسهيل المقارنة، وتساعد

المعلمة الأطفال على أن يروا أن الكلمات المتماثلة الأصوات في نهاياتها، تتماثل مع رسوم الحروف التي تنتهي بها.

٦ - نشاط قراءة الكلمات المطبوعة (أو المكتوبة) (٣ - ٥).

المواد: الكلمات المطبوعة (أو المكتوبة) المتيسرة في البيئة وفي كتب القصص المحببة.

الأسلوب: يجب أن يعرف الأطفال ما نقوله بعض الكلمات المكتوبة، أو المطبوعة، وهذا يتطلب أن تشير المعلمة إلى الكلمات المطبوعة، أو المكتوبة الموجودة في بيئتهم، وأن تقرأها أمام الأطفال، وتطلب منهم أن يرددوها بعدها، وكذلك يتطلب هذا النشاط من المعلمة أن تقرأ أمام الأطفال الكتب المحببة لديهم، وأن تشير إلى الكلمات التي تقرأها، وعندما يعرف الأطفال ما نقوله بعض عينات الكلمات المطبوعة أو المكتوبة، يبدأون في مقارنته ما نقوله هذه العينات بالكلام المطبوع (أو المكتوب) فيها، فإنه يمكنهم أن يتوصلوا إلى اكتشافات كثيرة خاصة بالارتباط بين الحروف والأصوات، مثال ذلك قد يلاحظون أن الكلمات التي تبدأ بالحرف (م) تنطق جميعها في بدايتها بصوت متماثل.

٧ - نشاط أخذ الإملاء (٣ - ٥)

المواد: ورق، قلم رصاص، أو غير ذلك من الأقلام الأخرى.

الأسلوب: تكتب المعلمة بالضبط ما يقوله الطفل عن صورة، أو عن خبرة، أو عن شيء أو عن عمل يرغب في الكلام عنه، وعندما ترى المعلمة أن الطفل مستعد لهذا النشاط تطلب إليه أن يساعدها في تهجئة الكلمات، وتسأله: ما الحرف الذي تظن أننا نحتاج إليه في كتابة كلمة...؟

الفصل الخامس

الكتابة وطفل الروضة

- أولاً: أهمية الكتابة لدى الطفل وأسسها.
- ثانياً: المهارات التي يحتاجها الطفل قبل تعلم الكتابة.
- ثالثاً: التهيئة للكتابة في مناهج رياض الأطفال.
- رابعاً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارات ما قبل الكتابة.



الفصل الخامس

الكتابة وطفل الروضة

أولاً: أهمية الكتابة لدى الطفل وأسسها:

أ - أهمية الكتابة لدى الطفل:

يشيع في الوقت الحاضر تزايد الاهتمام في تعليم الكتابة للأطفال الصغار في رياض الأطفال، وغيرها من المؤسسات التربوية في مرحلة ما قبل المدرسة. كما يتلهم الكثير من أولياء الأمور على أن يتعلم أبناؤهم الكتابة في مرحلة ما قبل المدرسة، ويستخدمون مختلف وسائل الإثارة لحفز أطفالهم على كتابة أسمائهم، والحروف الأخرى التي لا تتضمنها أسماءهم، وقد ثبت أن الافتراض القائل: إن الأطفال الذين يستطيعون كتابة أسمائهم يكون لديهم الاستعداد لكتابة جميع الحروف، ومن ثم كتابة الكلمات، إنما هو افتراض خاطئ، كما ثبت أن الأطفال الذين يدفعون إلى تعلم الكتابة، قبل أن يكتسبوا مهارات ما قبل الكتابة الممهدة لتعلمها، بشكل مناسب من خلال مرورهم بأنشطة تؤدي إلى اكتسابهم الخبرات والمهارات، يجدون صعوبة كبرى في أداء مهمة الكتابة، وينفرون منها بسبب ما يعانونه من إحباط نتيجة فشلهم في أداء هذه المهمة، ويفرطون في التعويض عن شعورهم بالنقص لعدم نجاحهم في ذلك، ويكتسبون عادات سيئة في أثناء الكتابة، لا تمكنهم من السير في تعلمها بشكل سليم وصحيح. وهناك سؤال حول ما ينبغي أن يكتسبه الطفل من خبرات قبل الكتابة من أجل تعلمها، وكيف يمكن مساعدتهم على اكتسابها؟ ومتى يجب أن يبدأوا في تعلم الكتابة بشكل رسمي ومنظم؟

لقد لوحظ أن مسألة تطوير الاستعداد للكتابة لدى الأطفال، لم يكن يلقي ما يستحقه من عناية واهتمام في البرامج التعليمية، حتى وقت ليس بالبعيد، لأن أهمية الاستعداد لتعلم الكتابة تعادل أهمية الاستعداد لتعلم القراءة، لأن تعليم الكتابة مرتبط أشد الارتباط بتعليم القراءة، ففي أثناء مرحلة تعرف الكلمات والجمل، يبدو ميل الطفل واضحاً إلى رسم الكلمات التي يقرأها، والقراءة تتقلب كتابة، لأن تعليم الأولى أساس في تعليم الثانية، والقراءة هي التي تخلق الدوافع في نفوس الأطفال؛ لكي يتعلموا الكتابة، فعندما يتعرف الطفل عدداً من الكلمات والجمل بأشكالها وأصواتها، يجد نفسه مدفوعاً إلى كتابتها، وعندئذ يشعر بالارتياح؛ لأنه وجد نفسه قادراً على استعمال اللغة.

والتركيز في التدريب على القراءة، له أثره الواضح في إكساب الأطفال القدرة على الكتابة، وفي الوقت نفسه يساعد التدريب على الكتابة في تثبيت صور الكلمات والجمل في أذهان الأطفال.

ويرى بعض المعلمين أن نظرية الكل التي تتبع في تعليم القراءة هي التي ينبغي أن تتبع أيضاً في تعليم الكتابة، وذلك بأن يدرّب الأطفال على كتابة الكلمات أولاً، ثم ينتقل بهم (المعلم أو المعلمة) في الروضة إلى التدريب على كتابة الأجزاء والتفاصيل، لكي يستطيعوا أن يكتبوا الكل.

وثمة أسس تستند إليها التهيئة للكتابة أو القيام بها ومن أهم هذه الأسس:

ب - الأسس التي تستند إليها عملية التهيئة للكتابة:

- ١ - أن يُبنى تعلم الكتابة على أساس ظهور ميل الأطفال إلى تعلمها وقدرتهم على ذلك، وعلى التوافق بين أعينهم وأيديهم عند الكتابة. لأن اليد تقوم برسم ما تراه العين، وهي في أثناء ذلك تكون مقيّدة بالاتجاهات والأبعاد التي هي من خصائص الكتابة، وكلما كان التوافق بين العين واليد كاملاً - كان الخط أجود وأدق، وأقرب إلى الاستقامة.

٢ - أن يُمنح الطفل الحرية. بحيث يكتب حسب قدرته. وألا تُوضع في طريقه أي عقبة أو قيد يقلل من انطلاقه في الكتابة، وحتى لا يفقد الثقة بنفسه، وسيجد المعلم في أثناء تدريب الأطفال على الكتابة، أن بعضهم يكتب بحروف كبيرة غير منتظمة، وبعضهم يخرج على الأسطر، أو يتركب أسنان الحروف ونقطها، أو يضعونها في غير موضعها، فعليه أن يتقبل هذه الأخطاء بصدر رحب، وأن يعمل على معالجتها في رفق.

٣ - الإكثار من تدريب الأطفال على رسم الحروف والكلمات، لأن الكتابة مهارة لا يمكن كسبها إلا عن طريق الممارسة والتدريب المتصل، وألا يقتصر المعلم أو المعلمة على ما جاء في كتب القراءة والكتابة. بل ينبغي أن يأتي من عنده بكلمات وجمل، ليستمر التدريب، بشرط أن يكون شلقاً، لا يدعو إلى ملل الأطفال.

٤ - استخدام الدقة في التدريب على خط النسخ الواضح، الخالي من الزخرف والتزيين، هذا مع التقيد بأشكال الحروف التي جاءت في كتب القراءة والكتابة المقررة.

ثانياً: المهارات التي يحتاجها الطفل قبل تعلم الكتابة:

هناك عدة مجالات للخبرات التي ينبغي أن يهتم بها لاكتساب مهارات ما قبل الكتابة، لأنها متطلبات أساسية لابد للأطفال من أن يكتسبوها قبل أن يبدأوا بتعلم الكتابة وهذه المجالات هي: (عبد الله، ١٩٩٧، ٢٣٣ - ٢٣٨):

١ - تطور حركات العضلات اليدوية الدقيقة:

المهارة الأولى التي يحتاج الأطفال لأن يطوروها، هي مهارة التحكم فسي حركات عضلاتهم اليدوية الدقيقة، والتنسيق بينهما، فالأطفال الذين يمشون صعوبة، في حمل قلم الرصاص، إنما تنقصهم القدرة على التحكم في عضلاتهم

اليديوية الدقيقة، إلى حد كبير، فعلى الرغم من أنه من النادر التفكير في الأنشطة الحركية اليديوية الدقيقة، على أنها تنمي مهارات ينبغي أن يكتسبها الأطفال قبل أن يبدؤوا في تعلّم الكتابة في منهج الطفولة المبكرة، إلا أنه من الواضح أن التطور الحركي اليديوي ضروري كشرط أساسي لاستخدام أدوات الكتابة، وغيرها من الأعمال اليديوية الأخرى مثل: العزف، والتطريز، ودق المسامير في الخشب، وما أشبه ذلك من أعمال يديوية أخرى تتطلب مهارات يديوية خاصة بمرونة الأصابع، وسرعتها، ومرونة الرسغ، وثبات الذراع واليد، وعندما يدخل الطفل المدرسة يفترض أنه يمتلك مستوى معيناً من المهارات الحركية المعينة، والأطفال الذين ينقصهم هذا المستوى يجدون صعوبة في اكتساب كثير من الخبرات المدرسية، وتتزايد هذه الصعوبة مع مرور الوقت، إذا لم تعمل المدرسة على تنمية هذه المهارات الحركية، وإن انخفاض مستوى المهارة الحركية للطفل عن مستوى المهارة الحركية لأقرانه، قد يؤثر في مفهومه عن نفسه، كما يؤثر في تشويقه، وإثارته للتعلّم ويؤدي إلى نقص تشوق الطفل للتعلّم بدوره إلى إعاقة نمو الحركة لديه في المستقبل.

٢ - تنسيق اليد مع العين:

المجموعة الثانية من سلسلة مهارات ما قبل الكتابة في منهج الطفولة المبكرة الجيد، تتكون من مهارات التنسيق بين اليد والعين، ومن الواضح أن تطور هذه المهارات يرتبط بتطور مهارات العضلات اليديوية الدقيقة، لأنه يجب على الطفل أن يتحكم في حركات عضلاته اليديوية الدقيقة أولاً، حتى يمكنه أن ينجز ما ترغب العين والدماغ في إنجازه.

٣ - القبض على الأدوات وأدوات الكتابة:

تتدرج الصعوبة في استخدام أدوات الكتابة، ومن أصعب الأدوات استخداماً لدى الأطفال، هي أقلام الرصاص، ولذا يجب أن تكون هذه الأقلام آخر الأدوات

التي تعطى للأطفال، ومن لديه أي شك في أن أقلام الرصاص أصعب الأدوات استخداماً على الأطفال، فيمكنه أن يقوم بالتجربة التالية، وهي أن يتيح الفرص للأطفال أن يكتبوا أسماءهم بأربعة أنواع من أدوات الكتابة، وهي: طبشورة، وقلم لبادي، وقلم الرصاص، وقلم شمع ملون، ثم يطلب إليهم أن يذكروا بعد ذلك الأداة التي وجدوا أنها أسهل استعمالاً في الكتابة، والأداة التي وجدوا أنها أصعب استعمالاً من هذه الأدوات. وبشكل عام سيجد - (كما وجد غسيرة ممن قساموا بإجراء التجربة ذاتها في غرف صفوف الأطفال) - أن الأطفال يجدون أن الأقلام ذات الرؤوس اللبادية أسهل أداة واستخداماً بالنسبة إليهم، يتلوها الطبشورة، ثم القلم الشمعي الملون، ثم قلم الرصاص، وإذا سئلوا عن الأداة التي يستمتعون في استخدامها أكثر من غيرها في الكتابة، فإن القلم اللبادي يحتل رأس القائمة مرة أخرى.

ويستمتع الأطفال في استخدام الألوان قبل أن يظهر لديهم الاستعداد للكتابة. وفي مرحلة ما قبل الكتابة لابد للأطفال من اكتساب خبرات في الرسم، والتلوين، بالألوان المائية، وبالألوان الشمعية، واستخدام الأقلام اللبادية، وقطع الإسفنج، والطباشير، وأقلام الرصاص، وبالنسبة إلى القلم الفحامي، فإنه أقل المواد الكتابية ملائمة في هذا المجال لأنه ينفقت بسهولة.

يمكن أن تبدأ خبرات الكتابة الفعلية باستخدام الأقلام اللبادية، وذلك لأنها تتطلب من الطفل أن يضغط عليها ضغطاً قليلاً، وبعد أن يكتسب الطفل الثقة في تحريك القلم على الورق بشكل ثابت، وهو يمسكه باسترخاء، يبدأ باستخدام الأقلام الشمعية الملونة، لأنها تتطلب من الطفل أن يضغط عليها أكثر من الضغط الذي تتطلبه منه الأقلام اللبادية، حتى تكون كتابتها واضحة. ثم يمكن أخيراً استخدام أقلام الرصاص.

ولا توجد ميزة لأقلام الرصاص كبيرة الحجم، وفي الحقيقة فإن بعض الأطفال يكتبون بشكل أفضل باستعمال الأقلام التي يستعملها الكبار منذ البداية، وقد ثبت بشكل عام، أن الأطفال يكتبون بالأقلام ذات الرؤوس اللبادية أو الكروية بشكل أفضل، مما يكتبون بأقلام الرصاص.

وإنه لمن المهم أن يتعلم الأطفال كيف يقبضون على أداة الكتابة بشكل ملائم منذ البداية، وإنه يصعب بشكل كبير تصحيح العادات الخاطئة بعد رسوخها.

وينبغي القبض على قلم الرصاص بالأصابع وهي مرتاحة، مسن دون أي ضغط شديد عليه، بحيث يتم القبض عليه بإحكام شديد، وبحيث يكون القبض عليه فوق رأسه المبري بمقدار بوصة، وبحيث يكون إصبع السبابة فقط فوق سطح القلم، وليس إصبعان أو ثلاثة أصابع.

وينبغي عدم التشديد على الطفل باستخدام قلم الرصاص، ومسكه بشكل صحيح، لأن ذلك قد يثبط همته ويحبطه، وبدلاً من ذلك ينبغي بكل بساطة تزويده بأدوات متنوعة للكتابة، حتى يمكنه أن يختار منها بشكل طبيعي الأداة الأسهل استخداماً عليه، والطفل الذي ينتقي قلم الرصاص يكون قد بدأ لديه الاستعداد لتعلم استخدام هذه الأداة بشكل صحيح.

يوجد مؤشران يشيران إلى ما إذا كان الطفل يقبض على قلم الرصاص بشكل صحيح وهو يكتب، فأما المؤشر الأول، فهو أن يقبض الطفل على القلم، وهو في حالة استرخاء، بحيث يمكن سحبه من يده بسهولة وهو يكتب، وأما إذا كان يضغط على القلم بشدة، ويطبق أسنانه بإحكام، فإن قبضته على القلم تكون غير صحيحة.

والمؤشر الثاني للاستخدام الصحيح للقلم هو عمق الأثر الذي يتركه القلم على الورق، والذي يتناسب مع مقدار ضغطه على الورق، فعندما يستعمل الطفل

قلماً غير غامق على ورقة، فإن لون الأثر الذي يتركه هذا القلم على الورقة يظهر بوضوح، بأنه يتناسب مع مقدار الضغط به على الورقة، فإذا كان لون الأثر الذي يتركه القلم على الورقة متماثلاً مع لون الأثر الذي يتركه بشكل طبيعي عند استعماله بشكل صحيح، فيكون الطفل يقبض على القلم بشكل صحيح، وأما إذا كان لون الأثر أخف من لون أثر القلم الطبيعي، فيكون ضغط الطفل بالقلم على الورقة خفيفاً، وأما إذا كان لون الأثر غامقاً بالنسبة إلى لونه الطبيعي، أو كان يترك القلم خروفاً في الورقة، فيعني أن الطفل يضغط بالقلم على الورقة بشكل غير طبيعي، وأما إذا كان لون الأثر غير متساوٍ، أي متفاوتاً بين الغامق والفاتح، فيكون ضغط الطفل على الورقة بشكل متذبذب بين الضغط الشديد، والضغط الخفيف، وتكون كتابة الطفل بطيئة.

٤ - أداء الحركات الأساسية لتشكيل الحروف:

مهارة ما قبل الكتابة الرابعة الأساسية التي لابد للطفل من أن يتقنها، قبل أن يبدأ بتعلم الكتابة، هي مهارة أداء الحركات الأساسية لتشكيل الحروف ببسر في الاتجاه الملائم، وعدم ترك زوائد ظاهرة عند تقاطع خطوط هذه الحركات، أو في حالة استدارتها فمثلاً: هل الدوائر التي رسمها الطفل مستديرة ومغلقة؟ وهل تتقاطع الخطوط المستقيمة التي يرسمها، مثل: رسوم اتصال الأعضاء بالجسم، ورسوم اتصال الخيوط بالطائرة الورقية... إلخ؟ وما دامت هذه الحركات لا تحصل بشكل طبيعي في رسوم الطفل للأشياء التي يرسم فيها خطوطاً متقاطعة، أو متفرعة عن بعضها بعضاً، مثل: رسوم عربات اليد، والسيارات، والقطارات، والكراسي، والمنازل، والأفراد، والأزهار... إلخ فإن الطفل لا يكون مستعداً لتعلم الكتابة بشكل منظم.

ويمكن تعليم أداء الحركات الأساسية لتشكيل الحروف كجزء من منهج الكتابة، ويوصي (رايت وآلن، Wright & Allen) بالاهتمام بأداء الطفل للحركات الأساسية قبل أن يبدأ بتعلم الكتابة، ويمكن تعليم الطفل منذ بداية تعلمه الكتابة أن يؤدي حركات كل حرف بشكل متسلسل وصحيح، أي أن يتعلم تشكيل كل حرف من الحروف الهجائية بشكل صحيح منذ بداية تعلمه للكتابة، ويجب أن تُشرف المعلمات على محاولات الأطفال الكتابية الأولى للقضاء على تطوُّر العادات السيئة.

ويمتطيع الطفل أن يتعلم رسم الحروف في أثناء وقوف المعلمة خلفه، لتوجيهه لاستعمال القلم بشكل صحيح، بحيث تمسك القلم، وتكتب فوق كتفه، حيث يستطيع بهذه الطريق، أن يرى كيف تتشكل الحروف في وضعها الصحيح، ولأنه إذا كان الطفل والمعلمة يواجهان بعضهما عندما تكتب المعلمة الحروف، فإنَّ الطفل يراها معكوسة.

ويفضل أن تلفظ المعلمة صوت الحرف الذي تكتبه أمام الطفل بصوت مسموع، كما يفضل تقديم الحرف للطفل ضمن كلمات مألوفة لديه، بحيث يسمع الطفل لفظ الحرف بحركته الطبيعية في الكلمة التي يدخل في تركيبها، مع توجيه انتباه الطفل لتلك الحركة، وإذا كان الحرف مفرداً فيمكن نطقه ساكناً، أو محرّكاً بحركة مع توجيه انتباه الطفل لتلك الحركة.

وعملية الانتقال من مرحلة الرسم إلى مرحلة الكتابة عملية بطيئة، وهي تتطلب تحويل الخطوط التي يتم أدائها في الرسم، والتلوين إلى الخطوط الخاصة بالشكل الكتابي، ويمكن تحديد الأطفال المستعدين للكتابة عن طريق ملاحظة مدى إبدائهم الظواهر السلوكية التالية:

١ - التكرار: يكرر الطفل الأشكال الزخرفية، أو الحروف، أو الكلمات مراراً، ومرات.

٢ - الاتجاه: يسير الطفل من اليمين إلى اليسار على الورقة بأداة الكتابة، ثم يرجع مرة أخرى للبدء من اليمين إلى اليسار.

٣ - تذكر الحروف والكلمات: يذكر الطفل جميع الحروف، والكلمات التي يعرفها، ويتعرف أشكالها عندما يراها، ويرسمها وهو لا يراها.

٤ - المقابلة: يدرك الطفل أوجه الشبه، والاختلاف بين الحروف، والكلمات، وليس المهم فقط مشاهدة الطفل، وهو يبدي كل ظاهرة من هذه الظواهر السلوكية، وإنما المهم أيضاً أن توفر له خبرات الرسم، والكتابة التي تدعم اكتسابه المهارات الخاصة بكل من هذه الظواهر السلوكية.

٥ - إدراك الحروف، وتطوير القدرة على كتابتها.

ينظر أحياناً إلى الكتابة على أنها مجرد نشاط جسمي، يتطلب التنسيق بين حركات العضلات اليدوية الدقيقة مع شيء من الإدراك البصري، وفي دراسة طويلة لتطوير الكتابة لدى الأطفال ركزت على الطبيعة الإدراكية البصرية والحركية للكتابة، لأن الاهتمام بالإدراك في برنامج الكتابة يؤدي إلى تطور الكتابة لدى الأطفال بشكل أفضل بكثير، مما يؤدي إليه البرنامج التقليدي لتعليم الأطفال الكتابة، ولا يعطي الاهتمام الكافي للإدراك.

ثالثاً: التهيئة للكتابة في مناهج رياض الأطفال:

١ - قد لا تكون رياض الأطفال المكان الذي تتم فيه عملية الكتابة، لأن عمر أطفال الرياض لا يتفق مع إتقان مهاراتها، ولكن الطفل في الرياض يتسدرّب على الرسم والتلوين واستعمال أشكال سهلة وخطوط منتظمة، استعداداً لعملية الكتابة والتهيؤ لها، ورياض الأطفال مجال حسن لإكساب الأطفال خبرات التهيؤ لكل من القراءة والكتابة. فرسم في الحديقة أو لعبة أو تمثيل فيها كل هذا خبرة تهيئ الطفل لاكتساب مهارتي القراءة والكتابة.

٢ - الأهداف الممهدة لتعليم الكتابة: هناك مفهومات تصاغ من خلالها الأهداف الممهدة للكتابة، ومن هذه المفهومات: الاتجاه، النقطة، الخطوط العمودية، الخطوط المتعامدة، الخطوط المائلة، الخطوط المنحنية، الخطوط المنكسرة، الخطوط المنحنية والمنكسرة معاً، الدائرة، كتابة الكلمات. أما أهم الأهداف السلوكية التي تعمل المعلمة على تحقيقها في مختلف مراحل رياض الأطفال هي:

- أن يميز الطفل اليمين واليسار.
 - أن يميز الاتجاه إلى اليمين، إلى اليسار، من الأعلى، إلى الأسفل.
 - أن يحرك يده حركة دائرية من اليمين إلى اليسار.
 - أن يتعرف الطفل النقطة.
 - أن يرسم الطفل الخطوط الأفقية.
 - أن يرسم الطفل الخطوط من الأعلى إلى الأسفل.
 - أن يرسم الطفل الخطوط العمودية من الأسفل إلى الأعلى.
 - أن يرسم الطفل الخطوط المتعامدة.
 - أن يرسم الطفل الخطوط المائلة.
 - أن يرسم الطفل الخطوط المنحنية.
 - أن يرسم الطفل الخطوط المنكسرة.
 - أن يرسم الطفل الخطوط المنحنية والمنكسرة في مختلف الأشكال.
 - أن يرسم الطفل الدائرة.
 - أن يكتب الطفل بعض الكلمات البسيطة بالقلم. (كلمات بسيطة تتكون من عدد قليل من الحروف، وكل طفل حسب مستواه).
- وهناك طرائق متعددة لتعليم الكتابة في رياض الأطفال، منها طريقة منتسوري^(١).

(١) منتسوري: (١٨٧٠ - ١٩٥٢) من رائدات الفكر التربوي في عصر النهضة الحديثة، وهي إيطالية الجنسية.

٣ - تعليم الكتابة في طريقة منتسوري: تأتي الكتابة وتعلمها في مدارس منتسوري، بعد أن تصل تربية الحواس عند الطفل إلى نهايتها، وتستغل في ذلك، اللعب التخييلية واللعب التعليمية وأداتها في تعلم الكتابة حاسة اللمس، فهي تعلم الطفل الكتابة باللمس، لا بالنظر، فالطفل يرسم له الحرف من مسادة بارزة، ويلصق على بطاقات، وتوجه الروضة طفلها إلى أن يمر بيده على الحرف مرات ومرات، وهذا ما يسمى «لعبة المسة»، وبعد إتقان الحروف، ينتقل الطفل إلى كلمات وجمل، وقد يكون تعلم الكتابة باستعمال بطاقات خاصة، يرسم عليها الأطفال بقلم الرصاص ثم يلونونها (وزارة التربية، ١٩٩٠، ١٠٠).

ومنتسوري في طريقته هذه تتبع الطريقة الجزئية في تعليم الكتابة لا الطريقة الكلية التي أشرنا إليها سابقاً وهي الأنسب.

٤ - خطوات تعليم درس ممدد للكتابة: تحدد المعلمة المفهوم وما يشق منه من أهداف سلوكية، تبرز فيها المعارف والقيم والمهارات وتعد المصادر والمواد والوسائل ثم تسلك الخطوات الآتية:

١ - التمهيد: نفترض أن الهدف الذي نريد تحقيقه هو: أن يرسم الطفل الخطوط الأفقية، يستمع الأطفال كتمهيد إلى قصة من إطفائي يتسلق السلم، ويشاهد الأطفال لوحة فيها سلم الإطفاء.

٢ - تطرح بعض الأسئلة عن الأحداث، وماذا استخدم الإطفائي في الصعود.

٣ - ملاحظة بعض الخطوط الأفقية الشبيهة بدرجات السلم، وكشف الشبه بينهما.

٤ - ترسم المعلمة على السبورة خطوطاً أفقية يلاحظها الأطفال.

٥ - توزع المعلمة على الأطفال سلم منقوطة ؛ ليكملوا رسمها.

٦ - يرسم الأطفال الخطوط الأفقية على طاولاتهم مستخدمين أصابعهم.

٧ - يرسم الأطفال الخطوط الأفقية على الدفاتر بالأقلام الشمعية.

رابعاً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارات ما قبل الكتابة:

(عبد الله، ١٩٩٧، ٢٥١ - ٢٧٣) بتصرف.

إن مهارات ما قبل الكتابة مرتبطة جميعها بعضها ببعض، ويصعب فصل أي منها عن غيرها، وإنما يجري فصل بعضها عن بعض من الناحية النظرية من أجل تخطيط الأنشطة ذات الكفاية العالية لتطويرها، وعدم إهمال أي منها في تخطيط هذه الأنشطة، علماً بأن كثيراً من الأنشطة تنمي وتطور عدداً من هذه المهارات.

وإن تعلم هذه المهارات مثله مثل تعلم أي مهارات أخرى، ولا بد له من أن يسير في مرحلتين، أو خطوتين، ففي الخطوة الأولى ينبغي أن تخطط أنشطة موجهة توجه الأطفال لاكتساب كل من المهارات المحدودة، وفي الخطوة الثانية لا بد من أن يمارس الأطفال هذه المهارات، ويعمموها في مواقف جديدة ومتنوعة بشكل تلقائي، وهذا يتطلب تهيئة مواقف جديدة، وتزويدها بكل ما يدفع الأطفال لممارسة الأنشطة التي تعزز تقوية هذه المهارات المكتسبة بالتوجيه، وأفضل المواقف التي تحقق هذه الأهداف هي أركان النشاط، والتي يمكن أن تسمى مراكز الاهتمام (أو الزوايا)، فهي تثير اهتمام الأطفال لممارسة أنشطتهم فيها، ويضمن تزويدهم بالخبرات اللغوية.

ويمكن أيضاً تقسيم مهارات ما قبل الكتابة من حيث تخطيط الأنشطة التي تفيد في تطوير هذه المهارات إلى مجموعتين، فأما المجموعة الأولى فتشمل مجموعة المهارات اليدوية الخاصة بالتنسيق بين حركات العضلات اليدوية الدقيقة، ومهارات التنسيق بين اليد والعين، ومهارات القبض على الأواني والأوتار الصغيرة، مثل: أدوات الكتابة. وأما المجموعة الثانية فتشمل على

مهارات أداء الحركات الأساسية للحروف، ومهارات إدراك الحروف، وتطوير القدرة على الكتابة، ومهارات إدراك مصطلحات اللغة المطبوعة (أو المكتوبة).
ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أنه ينبغي عدم دفع الطفل لاكتساب أي من هذه المهارات، دون أن يكون لديه الاستعداد لممارسة الأنشطة التي تعززها، ولا بد من التخطيط بعناية لاكتسابها للطفل بشكل متسلسل يتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، وذلك لأهميتها في التمهيد لتعلم الكتابة بشكل طبيعي.

نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارات العضلات اليدوية الدقيقة والتنسيق بين اليد والعين، والقبض على الأواني والأدوات

الأنشطة الموجهة:

- تنقسم هذه الأنشطة من حيث التدرج في ممارستها من السهل إلى الصعب،
ومن البسيط إلى المعقد إلى مجموعتين، وهما:
- مجموعة الأنشطة التي تساعد في تطوير مهارات الأطفال الذين تتراوح
أعمارهم ما بين سنتين إلى أربع سنوات.
 - مجموعة الأنشطة التي تلائم تطوير مهارات الأطفال الذين تتراوح أعمارهم
ما بين أربع إلى ست سنوات.

الأنشطة الملائمة للأطفال ما بين (٢ - ٤) سنوات:

من أبرز الأنشطة اليدوية التي تصلح لهذه الأعمار: أنشطة نظم الخرز في
خيوط، وأسلاك رفيعة؛ واللعب بالقوالب، والمكعبات؛ واللعب في الرمل والماء،
واللعب بدمى تمثل أناساً وحيوانات من مختلف الأنواع؛ واللعب بدمى تمثل
مختلف وسائل النقل، واللعب التمثيلي؛ وألعاب الحل والتركيب البسيطة، ولعب
التشكيل بالطين والصلصال، والدهان بالأصابع، وما أشبه ذلك من ألعاب يدوية
مختلفة مناسبة تبتكرها المعلمة وغيرها من الكبار، مثل تجميع أو وضع أقراص،
أو قوالب فوق بعضها بعضاً بحيث يمكن بناء أبراج، وجسور بها، وألعاب حيث
تدخل أواني مجوفة متدرجة الحجم في بعضها بعضاً، وألعاب تمثيل التدبير
المنزلي، وغير ذلك من الألعاب التمثيلية المتنوعة.

ومن الطرائق المفيدة لتنمية المهارات اليدوية، والتنسيق بينها، وبين العين للطفل الذي يتراوح عمره ما بين سنتين إلى أربع سنوات تخطيط أنشطة باستخدام خرز، أو أقراص متعددة الأشكال (مثلثة، ومربعة، ومستديرة، ونجوم) ومتعددة الألوان (الأزرق، والأحمر، والأصفر، والأخضر)، بحيث يكون الخرز منبسطاً، ويبلغ قطره بوصة ونصف البوصة، ويبلغ سمكه $\frac{1}{4}$ بوصة، وفي مركز كل خرزة أو قرص فتحة طول قطرها $\frac{1}{2}$ بوصة، ويمكن باستخدام هذه المواد تنظيم سلسلة من الأنشطة ذات كفاية عالية في تطوير المهارات اليدوية والتنسيق بين اليد والعين، والقبض على الأواني والأدوات، وفيما يلي أمثلة من هذه الأنشطة:

- ١ - وضع خمس، أو ست خرزات متماثلة في ألوانها، فوق بعضها بعضاً، بغض النظر عن اختلاف أشكالها.
- ٢ - وضع خمس، أو ست خرزات متماثلة في أشكالها، فوق بعضها بعضاً، بغض النظر عن اختلاف ألوانها.
- ٣ - وضع خمس، أو ست خرزات بحسب الترتيب الذي توضحه المعلمة.
- ٤ - وضع خمس، أو ست خرزات بترتيب مماثل لترتيب الرسوم على الورق، يعرض على الأطفال.
- ٥ - وضع خمس، أو ست خرزات في الأماكن المناسبة لها المحفورة على لوحة معينة. ويمكن استعمال أي مواد أخرى في مثل هذه الأنشطة بدلاً من الخرز مثل القطع النقدية، والأقراص المختلفة، أو القوالب، والمكعبات، أو أي أشياء أخرى تحقق الأهداف نفسها.
- ٦ - نظم الخرز بوساطة خيط، أو سلك مناسب بحسب اللون، دون النظر إلى الشكل.

٧ - نظم الخرز بوساطة خيط، أو سلك مناسب بحسب الشكل، دون النظر إلى اللون.

٨ - نظم الخرز بوساطة خيط، أو سلك مناسب بحسب الترتيب الذي توضحه المعلمة.

٩ - نظم الخرز بوساطة خيط، أو سلك بترتيب مماثل لترتيب مرسوم على الورق يعرض على الأطفال.

١٠ - نظم الخرز بوساطة خيط، أو سلك بحسب اللون بينما يكون السلك، أو الخيط في يد شخص آخر، والسلك مثبت في مكان مناسب.

١١ - نظم الخرز بحسب الشكل دون النظر إلى اللون بالأسلوب نفسه.

١٢ - نظم الخرز بوساطة سلك، أو خيط يحمله شخص آخر، والسلك مثبت في مكان مناسب، وذلك بحسب الترتيب الذي توضحه المعلمة، ثم بحسب ترتيب مرسوم على الورق.

مثل هذه الأنشطة لا تغذي فقط تطوير المهارات الحركية اليدوية الدقيقة، مثل مرونة حركة الأصابع، وسرعتها، وثبات حركة الذراع مع اليد، والتنسيق بين اليد والعين، والقبض على الأشياء الصغيرة، وإنما تساعد أيضاً على تنمية مهارة الإدراك البصري من حيث التمييز بين الأشكال والألوان، والاستماع اللغوي من حيث اتباع التعليمات الخاصة بفرز الخرز ونظمه في أنماط معينة، والتعاون الاجتماعي من حيث المشاركة في عمل واحد.

الأنشطة الملائمة للأطفال ما بين (٤ - ٦) سنوات:

يمكن تقسيم هذه الأنشطة إلى ثمانية أنواع مختلفة تؤدي إلى تنمية المهارات الحركية اليدوية الدقيقة، وينبغي تخطيط أنشطة كل نوع بحيث تتدرج في الصعوبة وأن تقدم للأطفال عن طريق استخدام مواد وأشياء مألوفة لهم،

ومحبة لديهم، وتثيرهم للتحدث عنها مع بعضها بعضاً ومع المعلمة، وتثيرهم للاستمرار في ممارستها حتى يتم إنجازها، وهذه الأنشطة هي:

- ١ - السير بالقلم في ممر.
- ٢ - التوصيل بين نقاط.
- ٣ - رسم خطوط أفقية.
- ٤ - رسم خطوط عمودية.
- ٥ - رسم أشكال هندسية باستعمال أدوات هندسية ذات أشكال مختلفة.
- ٦ - تتبع خطوط منقطة.
- ٧ - إكمال أشكال.
- ٨ - القص والاصق.

وتساعد هذه الأنشطة أيضاً على إكساب الأطفال مفاهيم: أمام وخلف، يسار ويمين، فوق وتحت، خط مستقيم، ودائرة، ومربع، ومثلث، وشكل بيضوي، ونجمة. كما تدرب الأطفال على اتباع الاتجاهات على الورق من اليمين إلى اليسار، ومن أعلى إلى أسفل.

١ - السير في الممرات بأداة كتابة: في هذه السلسلة من التمارين يطلب إلى الطفل أن يرسم خطاً يسير في ممر (أي بين خطين متوازيين) من دون أن يخرق جانبي الممر (أو الطريق)، ومع تقدم هذه السلسلة تصبح الممرات أكثر ضيقاً، وأكثر طولاً، ويمكن أن يوصف الممر بأنه طريق للمواشي، أو الناس، أو في ساحة المنزل، ويوصل بين مكانين معينين، والمهم أن توصل الممرات بين أشياء محبة ومألوفة للأطفال.

تهدف هذه السلسلة من التمارين إلى تنمية ثبات حركة الذراع، وتناسقها مع حركة اليد.

٢ - التوصيل بين نقاط محددة أو خطوط متقطعة: في هذه السلسلة من التمارين ترسم أشياء محببة للطفل بخطوط متقطعة، أو بنقاط متباعدة، ويطلب إليه إكمال الفراغات بين هذه النقاط المتباعدة، أو الخطوط المتقطعة، وينبغي أن تصمم هذه الأنشطة بحيث تساعد مع تقدمها على بلوغ مستوى أعلى من الكفاية. وتساعد هذه السلسلة من التمارين على تطوير ثبات حركة الذراع، وتناسقها مع حركة اليد، والتناسق بين حركة اليد والأصابع.

٣ - رسم خطوط أفقية: تصمم أنشطة هذه السلسلة من التمارين، بحيث تساعد الأطفال على اكتساب المهارة في رسم خطوط أفقية قصيرة ومستقيمة من نقطة بداية محدودة إلى نقطة نهاية محدودة، ويمكن تمثيل نقطتي البداية والنهاية بأشياء جذابة للأطفال يراد الوصل بينهما لتحقيق غاية معينة مثل التوصيل بين حيوان وأمه أو منزله أو التوصيل بين رجلي سلم لعمل درجات للصعود عليه لإنقاذ شخص ما... الخ.

يختلف هذا النوع من الأنشطة عن النوع السابق له رقم (٢) من حيث إن أنشطة النوع السابق تركز على التوصيل بين النقط بغض النظر عما إذا كان التوصيل بينها يسير بشكل عمودي، أو دائري، أو مائل، أو أفقي. يساعد هذا النوع من الأنشطة على تنمية دقة حركة الذراع مع حركة اليد.

٤ - رسم خطوط عمودية: تصمم أنشطة هذه السلسلة من التمارين بحيث تكون مشابهة للتمارين السابقة لها رقم (٣)، على أن يسير رسم الخطوط بشكل عمودي، بدلاً من أن يسير في خط أفقي، مثل التوصيل بين نقاط على أرض الغرفة، ونقاط على المنقف، أو تصويب المهام من أسفل نحو أهداف (محددة في نقاط) إلى أعلى... الخ.

وتهدف هذه الأنشطة إلى زيادة دقة حركة الذراع مع اليد، والعين.

٥ - **اقتفاء خط منقط:** تهدف هذه السلسلة من التمارين إلى تقوية ثبسات حركة الذراع، ودقة حركته، وتناسقها مع حركة اليد والعين، ومرونة حركة اليد والإصبع، وينبغي تصميم هذه الدروس بحيث تصبح الخطوط مع التقدم في التمارين أكثر طولاً وأكثر تعقيداً. والخطوط المنقطه تكون على أشكال مختلفة مثل رسم أي شيء، أو أي حيوان مثل قفاحه، ومظلة، وعصفور بخطوط منقطه.

٦ - **القص واللصق:** تصلح سلسلة التمارين هذه للأطفال الصغار المتقدمين في العمر، ويتقدم الأطفال بصعوبة في اكتساب مهارة استخدام المقص، والطفل الذي يستطيع أن يقص بالمقص بسهولة من المحتمل أن يكون مستعداً لتعلم الكتابة، وتهدف هذه التمارين إلى تنمية مرونة حركة الأصابع واليد، وتناسقها مع حركة الذراع والعين.

٧ - **رسم دوائر ومربعات، ومثلثات، وأشكال بيضويّة:** يُطلب إلى الأطفال في البداية رسم كل من هذه الأشكال بالاستعانة بنموذج خاص به، ثم يطلب إليهم رسمه حول صورة معينة، ثم يطلب إليهم رسمه باتباع خطوط متقطعة، وأخيراً يرسم الأطفال الشكل حول الصور من دون اتباع أي خط، ولابد من تكرار هذه الخطوات بالترتيب بالنسبة إلى شكل من الأشكال المشار إليها أعلاه.

٨ - **إكمال الأشكال:** تهدف هذه السلسلة من الأنشطة إلى تنمية مرونة حركة اليد والإصبع، وتناسقهما مع العين، ومعرفة الطفل بأعضاء جسمه، وكلمة تقدمت هذه السلسلة من الأنشطة ينبغي أن تتزايد عدد الأجزاء الناقصة. ومرة أخرى فإن الأنشطة المنتقاة لتنمية المهارات الحركية اليدوية الدقيقة، يجب أن تهدف إلى تنمية الكفاية في سرعة الأصابع وثبات حركة اليد، ودقة الذراع واليد وتناسقهما مع العين. ويجب أن تصمم الدروس بحيث تثير اهتمام الأطفال لأداء المهمة الحركية اليدوية، وتقديم أشياء ومواقف مألوفة يمكن أن

يتحدث عنها الأطفال مع بعضهم بعضاً ومع المعلمة، وأن تقوم هذه الدروس ما أمكن على الأنثييد، والقصص الممتعة المناسبة إلى الأطفال، وينبغي ألا تتردد المعلمة في إضافة أي أساليب تجدها ناجحة مع أطفالها، وكلما ازداد إسهام المعلمة في إغناء المنهج ازداد تحسن الأطفال، وينبغي ألا يغيب عن ذهن المعلمة أن الثناء يشجع الأطفال على الاستمرار في أنشطتهم ويزيد من إقبالهم عليها.

ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أنه لا بد من الاهتمام بالطفل الذي يستخدم يده اليسرى، وتقديم الأنشطة السابقة الذكر فرصاً مهمة للمعلمات لمشاهدة الطفل الذي يستخدم يده اليسرى، ولا بد من احترام حالته وعدم إرغامه على استعمال يده اليمنى.

أمثلة من الأنشطة الموجهة لتطوير

إدراك الحروف وتطوير القدرة على كتابتها

الأنشطة التالية الموجهة لتطوير إدراك الحروف وتطوير القدرة على كتابتها لدى الأطفال الصغار، إنما هي ملائمة بشكل عام للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٣ - ٧ سنوات، وفي وسع كل معلمة بحسب ابتكارها أن تدخل أي تعديل على أي نشاط من هذه الأنشطة، أو أن تضيف من عندها أنشطة أخرى بحسب ما تراه مناسباً لأطفالها، ويحقق أهداف الأنشطة الخاصة بتطوير القدرة على الكتابة لدى الأطفال.

نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير

مهارة تعلم المظاهر المميزة للكتابة وأصوات الحروف

١ - نشاط الحروف الملموسة (٣ - ٥):

المواد: حروف مقصوفة من ورق الزجاج، وحروف مقصوفة من الورق المقوى مثبت عليها بالغراء رمل، أو أرز، أو حبوب بقول صغيرة، أو ما مائل ذلك من مواد دقيقة، وحروف خشبية، وحروف معدنية مغلطة، وما مائل ذلك من حروف مقصوفة من مواد مقواة.

الأسلوب: يألف الأطفال الحروف عن طريق اللعب بها، أو المقابلة بينها، أو استخدامها في عمل كلمات، وعلى المعلمة أن توزع على الأطفال ما يكفي من هذه الحروف لممارسة أنشطتهم باستخدامها في الأوقات المخصصة لذلك، وأن تضعها في حال الانتهاء منها في مكان يمكنهم الوصول إليه بسهولة، من أجل أن يستعملوها بشكل حر في أي وقت يرغبون فيه باستخدامها في خارج أوقات الأنشطة الرسمية، ويمكن للمعلمة أو لبعض الأطفال ذكر أصوات الحروف للأطفال الآخرين الذين لا يعرفونها. يفصل بعض المعلمين ذكر أصوات الحروف مشكلة بحركة من الحركات، وكلما يتقن الطفل حركة ينتقل إلى تعلم حركة أخرى.

٢ - نشاط تغطية الحروف (٣ - ٥):

المواد: بطاقات يقسم كل منها إلى تسعة مربعات متساوية الأبعاد، وفي كل مربع حرف، وبطاقات صغيرة على كل منها حرف من الحروف التي على البطاقة الكبيرة، ليستعملها المنادي الذي يقرأ الحروف، وأغطية زجاجات (أو أي بطاقات أو أقراص تصلح لتغطية الحروف التي بداخل المربعات) وهي تُعطى للاعبين لاستعمالها في تغطية الحروف الموجودة في المربعات عندما يسمعون قراءتها.

الأسلوب: تُغطي المعلمة كل طفل لاعب بطاقة كبيرة عليها مربعات فسي داخل كل مربع منها حرف، وتُسع أغطية زجاجات (أو ما يسد مسدها من الأغطية لوضعها فوق الحروف التي بداخل المربعات) تحدد المعلمة طفلاً؛ ليقيم بقراءة الحروف التي على البطاقات الصغيرة على شرط أن يستطيع قراءة هذه الحروف، أو تقوم هي بالعمل نفسه. وعندما يقرأ كل حرف يعرضه على الأطفال، وعندئذ على كل طفل أن يضع غطاء على الحرف المماثل الموجود داخل أحد المربعات.

مقترحات للتطوير: يمكن أن يُستخدم في البداية أشكال الحروف التي تكتب في حالة عدم اتصالها بغيرها من الحروف الأخرى مثل حرف: (ع، ح، ب)، ثم يوضع في المربعات شكل الحرف وهو منفصل عن غيره، وشكل آخر من أشكاله عندما يكتب في بداية الكلمة مثل (عـ، حـ)، ثم مع شكل آخر للحرف، عندما يكون وسط حروف ضمن كلمة مثل: (عـ) ثم عندما يكون متصلاً بآخر الكلمة مثل (ع) بحيث يدرك الأطفال أن الأشكال المختلفة للحرف، والتي تختلف باختلاف موضع الحرف في الكلمة، إما هي تمثل حرفاً واحداً، ومتماثلة جميعها في أداء وظيفة الحرف في الكلام. وكذلك يستحسن تقويم جميع أشكال الحرف الواحد بحركة متماثلة في البداية؛ مثل: الفتحة، أو الضمة، أو الكسرة، أو السكون، وعند إتقان الطفل لحركة من الحركات يتعلم حركة جديدة.

٣ - نشاط حروف في اسمي (٣ - ٥):

المواد: حروف ممغنطة، ولوحة مغناطيسية، أو حروف لبادية، ولوحة وبرية، أو حروف ورقية من الورق المقوى، ولوحة جيوب.

الأسلوب: تطلب المعلمة إلى الأطفال أن يبحثوا عن الحروف المماثلة للحروف التي توجد في أسمائهم، وعليها أن تساعدهم على قراءتها، وعلى

الأغلب ما يستطيع الأطفال أن يلتقطوا الحروف المماثلة للحروف التي في أسمائهم، ولكنهم قد لا يعرفون لفظ كل حرف منها على حدة.

مقترحات للتنويع: عندما يكون الطفل قريباً من أي كتابة في بيئته، يمكن للمعلمة أن تشير إلى الحرف، أو الحروف التي تحتويها، وبماثل حرفاً أو أكثر من حروف اسمه، فنقول، مثلاً: «يا محمود هناك ثلاثة حروف في كلمة (ممنوع) موجودة أصلاً في اسمك هي حروف (م، م، و) أشر إلى هذه الحروف إن كنت تستطيع».

٤ - نشاط الكتابة (٣ - ٥):

المواد: ورق، وقلم الرصاص، أو أي لوح يسهل محو ما يكتب عليه، وأي طباشير، أو أي أقلام مناسبة يسهل محو آثارها بسهولة عن اللوح.

الأسلوب: عندما يكتب الأطفال، قد يكتبون حروفاً لا يعرفون نطقها، ويمكن للمعلمة أن تنطقها لهم، أو تطلب إليهم أن ينطقوا ما كتبوه، وعندما يطلب الطفل من المعلمة أن تكتب عبارة فيمكنها أن تقرأ له على الأقل حروف بعض الكلمات التي تكتبها لهم.

نماذج أنشطة مخططة لتطوير مهارة كتابة الحروف والكلمات

١ - نشاط الانتباه إلى الكتابة الموجودة في البيئة (٣ - ٥):

المواد: بطاقات عليها كلمات تشير إلى ما في الغرفة من أركان، وأشياء، وأماكن حفظ الأشياء، وأسماء الأطفال والمعلمات اللواتي يُعلِّمن الأطفال في الغرفة، حروف هجائية مقصوصة من مواد مقواة تستخدم يدوياً، كتب.

الأسلوب: تثير المعلمة انتباه الأطفال للكتابات الموجودة في غرفة الصف بعد تهيئة هذه الكتابات إن لم تكن موجودة أصلاً في غرفة الصف، فيبدأ الأطفال في ملاحظة الكتابة، وملاحظة كيف تختلف عن الصور، وهذا من أسس بداية تعلم الكتابة، ويبدأ الأطفال أيضاً بملاحظة المظاهر المميزة للكتابة. وعندما يبدأ الأطفال في محاولة كتابة الحروف والكلمات، فإنهم يحاولون تقليد كتابة الكلمات التي يرونها على الأغلب في بيئتهم.

٢ - نشاط الكتابة على السبورة (٣ - ٥):

المواد: طبشورة، فراغ على سبورة، أو سبورة صغيرة متنقلة، ممحاة.

الأسلوب: تشجع المعلمة الأطفال على استخدام المواد في أثناء وقت النشاط، ومن المحتمل أن يكتفوا في البداية فقط بالرسم أو الخربشة، ولكن سيأتي وقت يرغبون فيه في الكتابة، وقد يطلبون من المعلمة أن تكتب لهم أسماءهم، أو كلمات أخرى، وعلى المعلمة أن تشجعهم على ذلك، ثم يحاولون بعد ذلك تقليدها.

مقترحات للتنويع: تضع المعلمة بعض البطاقات التي عليها حروف بجانب المكان المعد لحفظ الطباشير التي تستخدم للكتابة على السبورة، حتى تكون في متناول أيدي الأطفال، وتخبرهم على تقليدها، بمحاولة كتابتها على السبورة، ومن المفيد وضع نقطة بلون مخالف في أعلى بطاقة الحرف، أو الكلمة، وتوجيه

الطفل، لأن يمسك البطاقة من هذه النقطة حتى تكون الحروف في الاتجاه الصحيح عند محاولة نقلها عن السبورة، ويمكن تزويد الأطفال بطباشير ملونة من أجل التنويع لجذبهم للكتابة، وينبغي ألا تعطي المعلمة اهتماماً زائداً للأخطاء التي يرتكبها الأطفال في محاولاتهم للكتابة عندما يكتبون رموزاً غير مشابهة للحروف، و فقط من خلال التجريب والممارسة يتعلم الأطفال كيف يشكلون الحروف بشكل صحيح.

٣ - نشاط كتابة أسماء الأطفال على أعمالهم الفنية (٣ - ٥):

المواد: العمل الفردي لكل طفل، وقلم الرصاص.

الأسلوب: تشجع المعلمة الأطفال على أن يكتبوا أسماءهم على ما ينجزونه من أعمال التلوين، والرسم؛ وعليها أن تقبل كل ما يخربشه الأطفال على الورق، ويمكن للمعلمة عندما تكتب اسم الطفل الذي ما يزال يخربش في كتابته، أن تقول له: «سأكتب اسمك هنا بالطريقة التي أكتب بها، وتختلف عن طريقته في الكتابة».

مقترحات للتنويع: قد يرفض بعض الأطفال أحياناً محاولة كتابة أسمائهم، ويعبرون عن عدم معرفتهم بكيفية كتابة أسمائهم، ويقولون: «لا نعرف أن نكتب أسماءنا» وهذا قد يكون إشارة إلى ازدياد معرفتهم بالشكل الذي ينبغي أن تبدو عليه أسماءهم عند كتابتها، وأنه يختلف عن الشكل الذي تبدو عليه عند محاولتهم كتابتها، أو أنه قد يشير إلى أنهم يعرفون أنها يجب أن تكتب بحروف معينة لا يستطيعون تذكرها بالضبط، ويمكن للمعلمة أن تسأل الطفل عما إذا كان يرغب في مساعدتها على كتابة اسمه، أو على ذكر حروفه مرتبة بشكل صحيح، أو عما إذا كان يرغب في أن تكتب له اسمه على ورقة خاصة حتى ينقله عنها أكثر من مرة من أجل أن يستطيع إتقان كتابته.

٤ - نشاط اكتب وامسح (٣ - ٧):

المواد: حروف هجائية محاطة بأسهم تدين الاتجاه الذي يجب السير فيه بالقلم لكتابة الحرف، وهذه الحروف مغطاة بغلاف شفاف، وطباشير شمعية ملونة، وقطعة قماش مناسبة لمحو الكتابة عن الغلاف الشفاف.

الأسلوب: تيسر المعلمة المواد لكل طفل في ركن الكتابة، وتشاهد ما إذا كان الطفل قادراً على تتبع الأسهم التي حول الحرف، وبالنسبة إلى من لا يستطيع تتبع الأسهم فيمكن للمعلمة أن توضح له كيف يقوم بالعمل بشكل صحيح، وأحياناً ينجح الأطفال في محاولتهم القيام بهذا العمل بشكل صحيح، ولابد من أن يسمح لهم باستعمال المواد بطرائقهم الخاصة، وقد يحتاج الأطفال أيضاً بأن توضح لهم المعلمة كيف يستخدمون قطعة القماش بالبحر والتنظيف.

٥ - نشاط الكتابة ذات المعنى (٣ - ٧):

المواد: قلم الرصاص، وورق.

الأسلوب: مهما يكن مستوى مهارات الكتابة لدى الأطفال، فإنه ينبغي إشراكهم في مواقف تحدث فيها الكتابة ذات المعنى والهادفة، مثل: كتابة بطاقة معايدة للوالدين، أو لصديق، أو كتابة قائمة يحتاج الأطفال إلى سرانها من المحلات التجارية في اللعب التمثيلي، أو كتابة شكر إلى زائر لغرفة الصف، أو كتابة أسماء أركان الغرفة ومحتوياتها، إلى غير ذلك من الفرص العديدة التي يمكن انتهازها لإشراك الأطفال في مواقف تتطلب الكتابة من أجل أن يتحققوا من أن لتعلم الكتابة فوائد لا يمكن الاستغناء عنها في الحياة.

مقترحات للتنوع: على المعلمة أن تذكر أن ما يكتبه الأطفال، ما هو إلا خربشات، وسيمضون وقتاً طويلاً على هذه الحال، قبل أن يستطيعوا إتقان جميع

مهارات الكتابة، وعليها أن تُقبل كتابة الأطفال مهما كان مستواها، وأن تُقدم المساعدة لكل من يحتاجها في هذا المجال وقدر حاجته.

٦ - نشاط الكتابة في اللعب التمثيلي (٣ - ٥):

المواد: ركن، أو أكثر من أركان اللعب التمثيلي، كل ما يتيسر من المستلزمات التي تدعم اللعب التمثيلي بما في ذلك مواد مكتوبة، وأدوات الكتابة. الأسلوب: تقدم المعلمة للأطفال مادة مكتوبة منسجمة مع مستلزمات التمثيل الميسرة لأي نشاط تمثيلي، بحيث يمكن للأطفال استخدام هذه المواد في لعبهم في كتابة رسائل، أو قوائم مشتريات، أو إرشادات صحية، أو تذاكر سفر، أو إرشادات على الطريق إلى غير ذلك من الأنشطة الكتابية.

نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير

مهارة فهم طريقة كتابة الكلمات

١ - نشاط اللعب بالحروف الهجائية اليدوية (٣ - ٥):

الأسلوب: تيسر المعلمة للأطفال حروفاً هجائية مقصوصة من مواد مختلفة، وتشجعهم على وضعها معاً لتشكيل كلمات، وتقوم بنفسها بتشكيل كلمات أمامهم.

مقترحات للتنويع: عندما يبدأ الأطفال بهذا العمل، قد لا يشكلون بالحروف التي يضعونها معاً كلمات حقيقية، ولكنهم قد يذكرون للمعلمة الكلمة التي يعلمونها، ويفضل استمرارهم بهذا اللعب في هذه المرحلة، حيث يكتشفون فيها أن كتابة الكلمة بحاجة إلى عدة حروف توضع بشكل متسلسل، وبالتالي يكتشفون أن مجرد وضع الحروف معاً بشكل متسلسل لا يشكل كلمات، ويبدو أنه من المفيد أن تحاول المعلمة لفظ الكلمة التي يكتبها كل طفل منهم عندما يطلب منهن ذلك، حتى يدرك أنها ليست كلمة، ويمكن أن تعلق المعلمة على ذلك حتى بقولها: «كتابة أي كلمة بشكل صحيح بحاجة إلى تجميع حروفها بنظام معين». وإذا جمع الطفل معاً حروفاً، يمكن أن تشكل كلمة حقيقية بإعادة ترتيبها فيمكن أن تساعد المعلمة على ذلك. وما يزال الأطفال لم يصلوا بعد إلى مرحلة الاستفسار عن الحروف التي تشكل كلمات معينة، وكذلك ما يزالون لم يصلوا إلى مرحلة نقل كلمات مكتوبة في غرفة الصف، وعندما يصلون إلى هذه المرحلة فإنه يكون من المفيد إرفاق بعض البطاقات التي عليها كلمات مع بطاقات عليها الحروف الهجائية، الخاصة بهذه الكلمات.

٢ - نشاط البطاقات التي تبين محتويات غرفة الصف (٣ - ٧):

المواد: قلم لبادي، بطاقات عليها كلمات تشير إلى محتويات غرفة الصف، شريط لاصق.

الأسلوب: تكتب المعلمة على بطاقات محتويات غرفة الصف، وتربط كل بطاقة بما تدل عليه من موجودات غرفة الصف، مثل: نافذة، باب، كرسي، ركن الماء (إن كان موجوداً في الصف) إلى غير ذلك من أركان، وأماكن تخزين المواد الموجودة في غرفة الصف، وتكتب أسماء المواد في أماكن التخزين هذه، وتكتب أسماء الجدران، وتضع أسهم تشير إلى الجهات، مثل شمال - جنوبي؛ شرق - غرب؛ إلى غير ذلك من الكتابات التي تشير إلى موجودات غرفة الصف.

مقترحات للتتنوع: تحدد المعلمة على أرض ملعب الأطفال مساحة معينة تخطط فيها ممراً للمشاة، وسمراً آخر للدراجات الثلاثية وبحيث تكون الممرات متقاطعة، وتضع على الممرات إشارات الطرق التي تشير إلى ضرورة الوقوف، وتلك التي تشير للسماح بالمرور، وتكتب كلمات مثل: «قف، سر» ويمكن في اللعب أن يمثل طفل دور منظم المرور بحيث يحمل إشارة الوقوف للدراجات، وإشارة السماح بالمرور للمشاة، ثم العكس، وإن لم يستطع الطفل القيام بمهمة تنظيم المرور، تقوم المعلمة بهذا الدور، وعندما ترى أن طفلاً يقوم بهذه المهمة تسمح له القيام بذلك، إن رؤية الأطفال للكلمات في مواقف الحياة في البيئة تساعد على التفكير فيها واكتشاف ما هيته.

٣ - نشاط لوحات الخبرة وكتابة القصص (٣ - ٥):

المواد: ورق، وقلم الرصاص، أو أي أقلام أخرى ذات ألوان مختلفة.

الأسلوب: تبدي المعلمة استعدادها، لأن تكتب للأطفال بشكل فردي أي قصة يملئها عليها أي طفل، أو أن تكتب لوحة خبرة مع مجموعة صغيرة من

الأطفال، وفي أثناء كتابتها لما يُمليه عليها الطفل تنطق الكلمات التي تكتبها على مسمع منه، مثل: «هذا بيت صغير، بجانبه شجر» ومن ذلك يلاحظ الأطفال أن كتابة الكلمة الواحدة تتطلب كتابة عدد من الحروف، وكذلك تطلب المعلمة من الأطفال أن يساعدوها في ذكر الحروف التي عليها أن تكتبها حتى تنتهي من كتابة الكلمة فنقول مثلاً: «ما الحرف الذي سنكتبه في بداية كلمة شجر؟» مثل هذا العمل يساعد الأطفال على التحقق من أن تسلسل الحروف المستعملة في كتابة الكلمات يرتبط بتسلسل الأصوات التي تدخل في نطقها. ومما تجدر الإشارة إليه هنا، هو أنه لا بد من مراعاة أن يكون كل مساهم بصدر عن كاتب القصة، أو لوحة الخبرة في هذا المجال متناسلاً بالضبط مع مستوى فهم الطفل.

٤ - نشاط كتابة الأطفال (٣ - ٥):

المواد: جميع أنواع مواد الكتابة.

الأسلوب: عندما يحاول الأطفال الكتابة، فإنهم يحاولون أن يكتبوا كلمات، والطريقة التي يستخدمونها في كتابتهم، تعتمد على مستوى فهمهم، وأن مشاهدتهم بشكل متكرر للكلمات المكتوبة، ومحاولاتهم المتكررة للكتابة، يتيح لهم بشكل تدريجي أن يكتشفوا بالضبط مم تتكون الكلمات، وكيف تكتب.

المقترحات: عندما يبدأ الأطفال بفهم أن حروف الكلمة المكتوبة مرتبطة بأصواتها المنطوقة، يمكنهم عندئذ استخدام الحروف في كتابة الكلمات، كما يمكنهم استعمال قواميس أو بنوك الكلمات، وذلك أنه عندما يطلب الأطفال المساعدة لمعرفة الحروف التي تلزم لكتابة الكلمات الخاصة بهم، يمكن للمعلمة أن تكتب الكلمة، أو تطلب من الطفل أن يكتبها، ثم تضيفها في ملف خاص لعمل قاموس شخصي، بحيث تضع الكلمات الجديدة في الملف بحسب

الترتيب الهجائي لحروفها الأولى. وعندما تصبح أي كلمة غير ضرورية فيمكن حذفها. وقد اخترع الأطفال أيضاً كتابتهم الخاصة للكلمات، ثم يبدوون بالتدريج العمل على تعديلها، وذلك عندما يرون الكتابة الحقيقية للكلمات التي ابتكروها سابقاً، بعد أن تتحسن قدراتهم على فهم الأصوات المنطوقة، وإدراك ارتباطها بالحروف المكتوبة. ومما تجدر الإشارة إليه هنا هو أنه ليس من المفيد (أو أنه ليس من الضروري) تصحيح ما يكتبه الأطفال من كلمات في هذه المرحلة، إذ أنهم يصححون بشكل تدريجي هذه الأخطاء، ويتبعون الطرائق المألوفة المصطلح عليها في الكتابة عندما يشاهدون المزيد من الكتابة، ويزداد إدراكهم للأصوات المنطوقة، ولنظام كتابة اللغة.

نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة

فهم مصطلحات الكتابة على الورق

١ - نشاط الإملاء (٣ - ٥):

المواد: ورق، وقلم الرصاص، أو أي أقلام أخرى تصلح للكتابة بوضوح وسلاسة.

الأسلوب: عندما تكتب المعلمة قصة، أو وصف أي شيء، أو أي عبارة يملئها عليها الطفل، تحاول أن تثير انتباهه للطريقة التي تكتب بها مثل سيرها في الكتابة من اليمين إلى اليسار، ومن أعلى إلى أسفل، وأنها تستعمل الحروف التي تختلف أشكالها باختلاف مواضعها في الكلمة، واستخدامها علامات الترقيم؛ مثل: الفاصلة، والنقطة، والنقطتان، وعلامة السؤال، وعلامة التعجب، دون تشديد عليه ليفهم ما تقوم بعمله.

المقترحات: يحتاج الأطفال وقتاً طويلاً، وخسيرة كبيرة لتعلم جميع مصطلحات الكتابة، ويجب ألا يكره الطفل على الكتابة، وعلى الأغلب ما تكفيه مشاهدة المعلمة، وهي تكتب، وبعد أن يشاهد الأطفال المعلمة، وهي تكتب مراراً عديدة يمكنها أن تسألهم: «من أين يجب أن تبدأ الكتابة؟»، وعن مواضع علامات الترقيم، مثل: النقطة، وعلامة السؤال، وينبغي ألا تكثر من هذه الأسئلة على الأطفال في وقت واحد.

٢ - نشاط قراءة الكلمات المكتوبة في البيئة (٣ - ٥):

الأسلوب: عندما يلاحظ الأطفال كلمات في البيئة سواء أكانت على محل تجاري، أم في داخله، أم على إشارات المرور، أم في غرفة الصف، أم في حديقة عامة... الخ على المعلمة أن تشير إليها، وتثير انتباه الأطفال لها، ثم تشير

بإصبعها، أو بيدها من اليمين إلى الشمال، وهي تقرأ تلك الكلمات للأطفال: «حافظ على نظافة المكان»، «الرجاء عدم التدخين»... الخ.

٣ - نشاط قراءة القصص (٣ - ٥):

الأسلوب: عندما تقرأ المعلمة للأطفال من كتاب، أو من غيره، عليها بين الفينة والأخرى أن تمرر إصبعها تحت الكلمات المكتوبة التي تقوم بقراءتها، مع الحرص على أن يشاهد الأطفال ما تقوم بعمله، وعندما تبدأ بقراءة كتاب تقسراً عنوانه الذي على غلافه، وتحرك إصبعها تحت كلماته، ويمكن أن تشير أيضاً إلى الصور، وأن توضح للأطفال كيف تنتقل من صفحة إلى أخرى، وهذا يساعد الأطفال على اكتساب فكرة أن الكتب منظمة من اليمين إلى اليسار.

٤ - نشاط كتابة المعلمة (٣ - ٥):

الأسلوب: تكتب المعلمة رسائل، أو ملاحظات للأطفال، تقرأها مع الأطفال بشكل فردي، وتمرر إصبعها تحت الكلمات التي تقرأها.

٥ - نشاط القراءة التعبيرية (٣ - ٧):

المواد: قصص مكتوبة مناسبة للأطفال.

الأسلوب: عندما تقرأ المعلمة قصة لطفل بشكل فردي، أو لجماعة صغيرة ينبغي أن تشير إلى علامات الترقيم المستعملة في القصة، مع التأكيد على أن تقرأ القصة بتعبير ملائم لعلامات الترقيم، بحيث يشاهد الأطفال وظيفة هذه العلامات.

نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة فهم أشكال الكتابة المختلفة ووظائفها

١ - نشاط قائمة المشتريات:

المواد: ورق، وقلم.

الأسلوب: عندما تحتاج المعلمة لشراء بعض الأشياء لمشروع في غرفة الصف، مثل شراء ما تحتاجه من أشياء تلزم لمشروع الطبخ، أو عند الحاجة لشراء أشياء للزراعة في الحديقة... إلخ، ويمكن أن تشارك الأطفال في وضع قائمة بالاحتياجات اللازمة، وهذا يساعدهم على فهم وظيفة الكتابة من حيث أهميتها في المساعدة على التخطيط لإنجاز الأعمال، وتذكر الأشياء التي تلزم لإنجاز الأعمال، كما تساعدهم على فهم أحد أشكال الكتابة حيث إن شكل القوائم يختلف عن شكل القصص، أو الرسائل.

٢ - نشاط كتابة رسائل للأطفال (٣ - ٥):

المواد: ورق، وقلم الرصاص، ومغلفات رسائل (يمكن أن تكون المغلفات قديمة ومستهلكة).

الأسلوب: تكتب المعلمة رسائل إلى كل طفل من الأطفال، ويمكن أن تكون قصيرة بحيث يمكن أن تكون عبارة عن ملاحظات لاحظتها على عمل الطفل، أو أن تخبره شيئاً عن نفسه، ثم تقرأ الرسالة مع الطفل الموجهة إليه، إن عرض الرسائل على الأطفال يمثل هذا الأسلوب يساعدهم على فهم شكل الرسالة، وأغراضها.

٣ - نشاط رسائل الأطفال للآخرين (٣ - ٥):

المواد: ورق، وقلم الرصاص، ومغلفات، وطوابع (يمكن أن تكون قديمة ومستهلكة).

الأسلوب: تشجع المعلمة الأطفال على أن يكتبوا رسائل إليها، وإلى بعضهم بعضاً، وإلى والديهم، وإلى أصدقائهم الذين يعيشون بعيداً عنهم. وتساعدهم على التفكير في شكل الرسالة عن طريق توجيه أسئلة إليهم، مثل: كيف يجب أن تبدأ الرسالة؟ كيف يعرف والدك الشخص الذي أرسل إليه الرسالة؟ وكيف يعرف المكان الذي جاءت منه الرسالة؟ وما شابه ذلك من أسئلة تساعد على التفكير في شكل الرسالة.

٤ - نشاط قصص الأطفال (٣ - ٥):

المواد: ورق، قلم الرصاص، وأي أقلام أخرى، وطباشير.
الأسلوب: تشجع المعلمة الأطفال وتساعدهم على كتابة القصص، كما تشجعهم على أن يملأوا عليها قصصهم حيث أن القصص تساعد الأطفال على التفكير في الشكل الذي تتخذه القصة، وعلى استخدام هذا الشكل.

٥ - نشاط كتابة دعوات (٣ - ٥):

المواد: ورق، وقلم الرصاص، ومغلفات رسائل.
الأسلوب: تساعد المعلمة الأطفال على كتابة دعوات إلى أشخاص مهمين بالنسبة إليهم، مثل أمين سر المدرسة، أو مديرها، أو أي عامل آخر فيها، أو إلى آبائهم لحضور مناسبة معينة، مثل: حضور وجبة طعام خفيفة، أو حضور حفلة يقيمها الأطفال، أو أي مناسبة أخرى مثيرة للأطفال.
المقترحات: عندما تعقد المعلمة اجتماعاً لأولياء الأمور للبحث في شؤون أطفالهم، أو عندما تدعوهم لزيارة الروضة في أي مناسبة أخرى، يمكنها أن تشرك الأطفال في كتابة الدعوات لأولياء أمورهم.

الفصل السادس

التعبير اللغوي وطفل الروضة

- أولاً: مهارات التعبير اللغوي لدى الطفل.
- ثانياً: بعض صعوبات التعبير اللغوي لدى الطفل وسبل تجاوزها.
- ثالثاً: نماذج من الأنشطة اللغوية المخططة لتطوير مهارات التعبير اللغوي لدى الطفل.



الفصل السادس

التعبير اللغوي وطفل الروضة

أولاً: مهارات التعبير اللغوي لدى الطفل:

إنَّ الطفل الذي يعجز عن التعبير، يتعذر عليه مواجهة أبسط أداء تعليمي، ولأجل هذا السبب يلقي التعبير اللغوي قدراً كبيراً من الاهتمام في تربية الطفولة المبكرة، والتعبير اللغوي للطفل في حالة تفاعل مستمر مع ميادين النمو الأخرى، فمثلاً يحصل تفاعل مع تطور النمو الحركي، عندما يتكلم الطفل عمن الطريق الذي ملكها، وهنا يكون التعبير اللغوي محتوياً في النشاط الحركي، حيث يوجد عرض محدد بدقة، يرغب الطفل في التعبير عن الأفكار الخاصة به لغيره من الأفراد الآخرين.

وفي دراساته العديدة على تفكير الأطفال الصغار ميز ثيرستون ThurstOne بين عاملين عقليين أوليين، وهما التعبير اللغوي والاستقبال اللغوي (أو التلقي اللغوي).

فأمّا الاستقبال اللغوي كما مرّ سابقاً، فيشمل قدرات الفهم اللغوي بما في ذلك القدرة على الاستماع والإنصات والقدرات على اتباع التعليمات، والتمييز السمعي ووصل المعنى بالمفردات، ووصل المعنى بوحدة لفظية متتابعة، وأمّا التعبير اللغوي، فيشمل مهارات اللغة التي تعكس قدرة الفرد على الإفصاح عن أفكاره بطريقة يسيرة وذات معنى، ويشمل هذا العامل عدة مهارات سيتم تناولها فيما بعد.

وعلى الرغم من أن الاستقبال اللغوي، والتعبير اللغوي يجري بحثهما، وكأنهما منفصلان عن بعضهما بعضاً، إلا أنهما في حقيقة أمرهما متصلان مع

بعضهما بعضاً، اتصالاً وثيقاً، ولا يجري فصل أحدهما عن الآخر إلا من أجل سهولة دراستهما وفهمهما بدقة، والتخطيط لتطوير كل منهما على أحسن وجه ممكن، وإذا يجب تنظيمهما في الممارسات الفعلية للخبرات التربوية بشكل يؤدي إلى التفاعل بينهما بشكل طبيعي، بحيث يبدو أن كأنهما وحدة واحدة متكاملة الأجزاء المتصلة مع بعضها بعضاً اتصالاً عضوياً وثيقاً.

مهارات التعبير اللغوي:

١ - مهارة نطق الكلمات بشكل واضح وصحيح:

يتعلم الأطفال نطق الكلمات بالخبرة، وذلك عن طريق استماعهم للآخرين، وهم ينطقون هذه الكلمات، ولكن ما تزال توجد لديهم انحرافات في وضوح نطقهم عن نطق كلام الكبار خلال مرحلة التطور اللغوي.

٢ - مهارة صياغة الجمل المفيدة والتامة نحوياً:

تستغرق هذه المهارة في التطور عدداً من السنوات، والفرص التي تتساح لهذه المهارة للتطور هي الحالات التي يتكلم فيها الأطفال، ويستمعون إلى غيرهم.

٣ - مهارة استخدام اللغة العربية الفصيحة المبسطة:

إذا كانت لغة الطفل التي يكتسبها في صغره هي لهجة محلية عامة، وليست العربية الفصيحة، فيجب أن تقدم له الفرص الوفيرة لتعلم اللغة العربية الفصيحة المبسطة، حتى يكتسبها في مرحلة صغره.

٤ - مهارة تنظيم الأفكار والتعبير عنها:

ما يزال الأطفال في مرحلة التطور اللغوي بحاجة إلى تطوير هذه المهارة، ويتضمن هذا التطوير القدرة على انتقاء المعلومات التي يلزم نقلها للآخرين، وتنظيمها بحيث يعرف الأفراد الآخرون ما الذي يحاول الطفل أن

يقوله لهم، ويدعم هذه المهارة التطور المعرفي بشكل عام، مثل: القدرة على تعرف وجهة نظر الآخرين، والتفكير في الأشياء من وجهة النظر هذه.

٥ - محاولة نقل المعلومات للجماعة:

بالإضافة إلى تغذية المهارات المطلوبة لتنظيم المعلومات حول فكرة وتقديمها لفظياً بطريقة متماسكة، تستطيع المعلمة مساعدة الأطفال على التواصل، ونقل الأفكار والمعلومات للآخرين في مواقف سهلة بشكل يعطي الأطفال الثقة بأنفسهم في مواقف التواصل اللفظي الأخرى.

٦ - مهارة الطلاقة اللفظية:

وهي القدرة على الكتابة، والتحدث بسهولة، والأطفال الذين يمتلكون درجة عالية من الطلاقة اللفظية من المحتمل أن يتحدثوا بسهولة وأن يكونوا ميالين للكلام في أغلب أوقاتهم التي يتاح لهم فيها الكلام.

ويرى (السيد) أن أهداف التعبير في رياض الأطفال والخلقة الأولى من التعليم الأساسي بعد أن سمّاها أهداف المحادثة وفق رؤية المعلم الفرنسي فرانسك مارشان تتمثل في:

١ - أن يتكلم الطفل أكثر ما يمكنه أن يتكلم، وعلى المعلم أن يكف عن التدخل السلبي الذي يزعج التعبير العفوي للطفل، والمعلم الناجح هو الذي يلاحظ الوضع ويراقبه بانتباه وصبر، ويمسك عن التدخل ومقاطعة الطفل في أثناء كلامه أو إيقافه كي يصحح له تعبيراً خاطئاً، بل يتركه ليعبر في حرية كاملة عن أفكاره وخبراته، ويقبل ظاهرياً بعض الأخطاء، ويقتصر عمل المعلم هنا على الحث والتشجيع؛ ليتابع الطفل كلامه.

٢ - أن يتكلم الطفل على الوجه الأفضل وهنا يأتي دور المعلم في التقويم والتصحيح واستخدام الطرائق الحديثة في تعليم المحادثة بهدف حض الطفل

على الكلام أكثر ما يمكن، ولتحقيق هذا الهدف تسير العملية في مرحلتين متتابعتين:

في المرحلة الأولى: يفسح المجال أمام الطفل للكلام في الوقت الذي يتدخل فيه المعلم حائثاً ومشجعاً.

وفي المرحلة الثانية: يأخذ المعلم هذا الكلام ناسقداً ومقوِّماً ومصححاً، وعلى المعلم في المراحل الأولى من تعليم المحادثة أن يضع الأطفال في مواقف الكلام؛ ليتكلموا بكل حرية عن أي شيء يريدون. وإذا لم تكن لديهم رغبة فلا يُجبرون على الكلام، إذ إنَّ على المعلم أن يخلق الرغبة في نفوس صغاره بوسائل متعددة، ويعمل على استثارة الدوافع، والمعلم في هذه المرحلة حاضراً دائماً؛ ليراقب الأفكار ويحث على الاستمرار في الكلام بغية التقويم من بعد. كما يدرِّب المعلم على اكتساب اللغة بطريقة غير مباشرة من خلال التمرينات البنائية، مما يرضي اهتمامات التلاميذ ويحقق حاجتهم إلى الاستفهام وغيره مما تتطلبه مواقف الحياة.

وللمحادثة آداب لابد للمناقشين من التحلي بها نظراً لانعكاساتها النفسية، ومن هذه الآداب:

- ١ - النظام والبعد عن الفوضى في التعقيب.
- ٢ - المجاملة واحترام الآراء وعدم تسفيهها.
- ٣ - عدم المقاطعة في أثناء الحديث، إذ لابد لمن يود المناقشة أن يفسح المجال لزميله، حتى ينتهي من إبداء وجهة نظره والالتقاء من كلامه.
- ٤ - عدم احتكار فرد واحد للكلام، إذ من الملاحظ أحياناً أن أحسد التلاميذ يسترسل، ويفوت الفرصة على الآخرين.
- ٥ - وجوب إشراك أفراد المجموعة كافة في المحادثة.
- ٦ - الابتعاد عن الانفعال والغضب في أثناء الكلام والرد والتعقيب.

٧ - اتخاذ الموضوع الطبيعى في أثناء الحديث.

وتدريب الصغار على التحلي بهذه الآداب يتم من خلال برنامج دقيق يحس فيه الأطفال بعفويتهم وينطلقون على سجيته مع الأخذ بتلك المعايير بطرائق غير مباشرة. (السيد، ٢٠٠١، ١١٢ - ١١٤).

ثانياً: بعض صعوبات التعبير اللغوي لدى الطفل وسبل تجاوزها:

من الجدير بالملاحظة أن الصعوبات الأقل حدة من صعوبات التعبير، هي تلك التي يطلق عليها علماء لغة الطفل «أخطاء الكلام» Speech errors، أو «الكلام الطفلي» Baby talk، تنتج في المعتاد من التعلم الخطأ الذي لا يصحح من قبل الوالدين أو البالغين المسؤولين عن الطفل، فالطفل الصغير عند بداية تعلمه الكلام من عام ونصف إلى حوالي أربعة أعوام، لا يكون جهاز الكلام لديه قد نضج بالقدر الكافي، لذلك نجده لا يبذل الجهد المطلوب، ويلغى كئسيراً من التفاصيل التي يجد صعوبة في نطقها، والملاحظ أن الوالدين والمحيطين بالطفل، كثيراً ما يقلدون كلام الطفل غير السليم، ولا يصححونه، ومن ثم يعطون الطفل إيموجاً سيئاً للتقليد، لذلك يواصل الطفل الكلام بهذه الطريقة الطفلية، اعتقاداً منه أنه يلقى استحساناً من الآخرين، ويجعله محل إعجابهم، ونتيجة للمعادة يتحسول التصحيح والعلاج وهو اللدغ أو لثغة اللسان.

لذلك فمن الأمور البالغة الأهمية أن يكون نطق الكبار سليماً دائماً حتى يتوصل الطفل تدريجياً إلى الطريقة السليمة في النطق علماً بأننا عرضنا سابقاً بعض صعوبات فهم اللغة ونضيف مشكلات أخرى ونبحث في أسبابها:

١ - أنواع مشكلات الكلام:

هناك عدة تصنيفات مختلفة لمشكلات التعبير، والمشكلات اللغوية بصفة عامة، وعلى سبيل المثال قدمت مكارثي التصنيف التالي للمشكلات اللغوية:

- الكلام الطفلي .Infantile or baby talk

- تأخر الكلام .Delayed Speech

- عيوب النطق .Articulatory Defects

- التتهته .Stuttering

- عدم القدرة على القراءة .Reading disability

- عدم القدرة على الكتابة .writing disability

- عدم القدرة على التهجئ .Spelling disability

أما ليونولد فقد صنف مشكلات الكلام إلى قسمين أو نوعين أساسيين يقسم كل منهما عدة أقسام فرعية على النحو التالي:

١ - أخطاء الكلام .Speech Errors

٢ - عيوب الكلام .Speech Defects

أ - اللدغ أو لثغة اللسان .Lisping

ب - مضغ الكلام أو عدم وضوحه: Slwuing or indistinctivism of speech.

ج - التأتأة أو (التتهته).

د - عدم الترتيب والتشويش في الكلام: Cluttering.

وأخيراً قدم لويس بلوم ومارجريت لاهي، تصنيفاً للمشكلات اللغوية من

وجهة نظر علماء اللغة حيث صنفوا تلك المشكلات إلى:

- تأخر التطور اللغوي.

- مشكلات في المحتوى اللغوي.

- مشكلات استخدام اللغة.

- مشكلات في كل من المحتوى والشكل والاستخدام في العلاقة بينهما.

ومما هو جدير بالذكر أن التأتأة أو (التتهته) عند السن الصغيرة شيء

طبيعي، يجب ألا يقلق الوالدين، إذ أكد العديد من الدراسات أن التطور اللغوي

الطبيعي للأطفال يكشف بعض مشكلات الكلام كالتهته، وأن ظهور هذا النوع في مشكلات الكلام عند السن الحرجة التي يتعلم خلالها الطفل الكلام (من حوالي عام ونصف إلى ثلاثة أعوام ونصف)، يكون شيئاً طبيعياً، لا يجب أن يقلق الوالدين أو يجعلهما ينبهان الطفل له أو يفهمانه، بأنه يعاني من مشكلة كلام. فقد بينت تلك الدراسات أن حوالي ٨٥% من الأطفال يكشفون عن التهته عند الأعمار السابق الإشارة إليها، وحاول بعض العلماء تفسير هذه الظاهرة بالرجوع إلى التفاوت في معدل تفكير الطفل عن حصيلته اللغوية، والذي ينقصه كثير من الكلمات التي يحتاجها للتعبير عن أفكاره، يحاول أن يقول كل ما يمكنه، ولا تسعفه لغته وقدرته قبل نطق كثير من الكلمات.

وقد وجدت الدراسات أن نسبة التهته تتناقص في المعتاد، وتقل حدتها تدريجياً، وأن هذه التهته المؤقتة المبكرة تختفي من كلام الطفل خلال السنوات الأولى من التعليم الأساسي.

٢ - أسباب مشكلات الكلام:

بالنسبة إلى الأسباب الكامنة وراء مشكلات الكلام، فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات التجريبية والخبرات الإكلينيكية التي تراكت اليوم على وجود تفسير انفعالي ووظيفي لمعظم المشكلات اللغوية، فباستثناء نسبة ضئيلة من تلك المشكلات التي ترجع لأسباب عضوية، فإن الغالبية العظمى من المشكلات اللغوية تنتج من اضطرابات انفعالية ترجع لعوامل وضغوط بيئية، أي تتسبب فيها الجماعة والبيئة التي يتربى فيها الطفل وبصفة خاصة الأسرة.

فمن جهة كشفت الخبرات الإكلينيكية الغزيرة أن نوع العلاقة التي يقيمها الطفل الصغير مع أمه خلال الأشهر القليلة الأولى من عمره، في أثناء عملية الطعام والتنظيف وغيرها، تحدد وإلى درجة كبيرة نموه وتطوره بكل جوانبه،

بما فيها التطور اللغوي. وقد بينت تلك الدراسات أنه إذا كانت تلك العلاقة حميمة ودافئة، فإنها تعطي للطفل شعوراً بالأمان، وتساعد على القيام بجميع العمليات الحيوية مثل: التنفس والحركة والطعام وإصدار الأصوات بطريقة طبيعية. كما بينت بعض الخبرات الإكلينيكية أن الطفل الذي يعاني من الإهمال والحرمان بدرجة كبيرة، والذي تضطرب علاقاته مع البالغين، يكون أكثر بطئاً في تعلم الكلام، ويظل متخلفاً عن أقرانه في الكلام.

ومن جهة أخرى كشفت عدة دراسات أن هناك عوامل بيئية محددة تكون سائدة في البيئات التي ينشأ فيها الأطفال الذي يعانون من مشكلات الكلام، وعلى سبيل المثال بينت بعض الدراسات التي أجريت على الأطفال الذين يعانون من التتهته أن الظروف البيئية لهؤلاء الأطفال كانت على النحو التالي:

كان الوالدان من النوع المسيطر السئ، ويميلان للحماية الزائدة لأبنائهم، ويسعيان إلى الكمال، ويكتشفان عن القلق الزائد على أبنائهم وتفوقهم، وبصفة خاصة على تطورهم اللغوي وكلامهم، كما وجد في بعض الحالات فرض تعلم لغتين في الوقت نفسه على الطفل في سن مبكرة، ودون أن يكون قد أجاد الطفل اللغة الأولى بدرجة كافية.

٣ - بعض السبل والاحتياطات الواجب مراعاتها لتحقيق التطور اللغوي السوي والسليم للطفل.

بعد الانتهاء من العرض السابق قد يكون من المفيد لفت نظر الوالدين لبعض السبل الواجب مراعاتها حتى يحقق الطفل التطور اللغوي السليم والسوي، ومن أهم هذه السبل ما يلي:

على الوالدين أن يدركا أن إقامة علاقة حميمة بينهما وبين الطفل، وإعطاء الطفل الصغير أكبر قدر ممكن من الحب والحنان، والشعور بالأمان والطمأنينة

خلال السنوات الأولى من عمره، أمر ضروري لصحته النفسية ونموه وتطوره الطبيعي بكل جوانبه، بما في ذلك تطوره اللغوي. فقد كشفت الخبرات الإكلينيكية التي تراكمت خلال الربع الأخير من القرن الماضي والتي يصعب حصرها لغزارتها وتنوعها وتنوعها، أن نوع العلاقة التي يقيمها الطفل الصغير مع والديه، وبصفة خاصة مع أمه خلال الشهور القليلة الأولى من عمره، عن طريق عملية التغذية والتنظيف وغيرها، تحدد إلى حد كبير تطوره بكل جوانبه، بما فيها. التطور اللغوي، وترك آثاراً بعيدة وبالغة على ذلك التطور.

فإذا كانت تلك العلاقة حميمة ودافئة، فإنها تعطي للطفل شعوراً بالأمان والطمأنينة وتساعد على القيام بكل العمليات الفيزيولوجية الحيوية، مثل: التنفس والحركة والطعام وإصدار الأصوات بطريقة طبيعية كما مرّ سابقاً.

وأكد كثير من العلماء على الطبيعة الاجتماعية للأصوات المبكرة التي يصدرها الطفل، وأشاروا إلى أن إصدار تلك الأصوات بطريقة صحيحة، يتوقف على إقامة علاقات شخصية حميمة مع البالغ في الوسط المحيط بالطفل، الذي يحبه الطفل ويتعلق به. بالإضافة إلى ذلك بينت بعض الخبرات الإكلينيكية أن الطفل الذي يعاني من الإهمال والحرمان بدرجات كبيرة، والذي تضطرب علاقاته مع البالغين ممن حوله، يتأخر في تعلم الكلام، وبظلم متخلفاً في كلامه طوال حياته، كما أن هذا النوع من الأطفال يكون قلقاً، ولا يشعر بالقدر الكافي من الأمان، ويعاني من الكف والإحباط.

وتفسر الأهمية الحيوية للرابطة الحميمة مع الأم كثيراً من الحقائق المعروفة حول التطور اللغوي للطفل مثل: تفوق الطفل الوحيد الذي يحظى بأكثر قدر من حب ورعاية الوالدين، وتأخر التطور اللغوي للنوائم بصفة عامة، وكذلك التأخر البالغ للأطفال الذين ينشؤون بالمؤسسات ودور الرعاية، إذ يحرمون من إقامة العلاقات الحميمة مع البالغين يحبونهم بصورة كاملة.

كما تظهر أهمية حبّ الطفل واستثارته وتشجيعه على إصدار الأصوات وغيرها من أشكال السلوك اللغوي عند هذه الأعمار الصغيرة، ومن الضروري أن يعرف الوالدان أنه يكاد يكون من المستحيل على الطفل الصغير أن يُدرب على إصدار أصوات، أو نطق كلمات دون أن يكون جهازه العصبي وجهاز الكلام لديه ناضجاً وقادراً على إصدارها تلقائياً، أي أنه من المستحيل أن يقلّد الطفل صوتاً لم يصدره أو يكرر الأصوات التي سمعها، إلى أن ينضج جهاز الكلام لديه وجهازه العصبي ويصبح قادراً على التقليد بعد ذلك.

على الوالدين أن يقدموا أكبر قدر ممكن من المثيرات الحسية المحببة للطفل وأن يعرضوا لتلك الخبرات والمثيرات التي تستثير حواسه المختلفة، سواء النظر أم السمع أم اللمس أم غيرها من الحواس.

ويمكن القيام بذلك عن طريق عرض مختلف أنواع اللعب التي تتحرك والتي تصدر أصواتاً وذات الألوان المختلفة وكذلك الأغاني والموسيقى.

والشيء المهم عند هذه المرحلة أن يتنبه الوالدان إلى ضرورة أن يكون نطقهما للكلمات دائماً نطقاً سليماً، وأن يحرصا على ذلك، ويصررا على نطقهما للكلمات دائماً نطقاً صحيحاً، وعلى الوالدين ألا يتساقا وراء الطفل بتقليد وتكرار كلامه الطفلي، إلا أن الشيء المهم أن يقوم الوالد بالنطق الصحيح دون ضغط على الطفل، أو استهزاء به ودون لوم أو توبيخ له، فقط ينطق الكلمة نطقاً صحيحاً في كل مرة، والهدف من ذلك أن يقدم الوالدان للطفل النموذج اللغوي الجيد؛ ليقلده مع مراعاة عدم نهر الطفل على الإطلاق، أو الاستهزاء به عند نطق الكلمات بطريقته الطفلية الخاصة.

فقد كشفت الدراسات أن الطفل الذي يرافق البالغين لقترات طويلة من يومه، خلال العامين الأوليين من عمره، يكون تطوره اللغوي وحصيلته اللغوية

وكل المؤثرات الأخرى الدالة على تطوره اللغوي أفضل بكثير من الطفل الذي يترك طوال الوقت يلعب مع أخوته أو مع الأطفال الآخرين.

ومن الصعوبات أو المشكلات التي يعاني منها الأطفال ثنائية اللغة (الفصيحة والعامية)، إذ يدخل الطفل الروضة ويجعبته مئات الكلمات العامية التي أخذها من محيطه وبيئته، وتشكل هذه الكلمات رصيده اللغوي، أو قسراً معي: قاموسه اللغوي كله، ومن هنا ينبغي على المعلمة في الرياض أن تُعنى بلغة تعليمها وحديثها، وتسوق الكلام السليم الفصيح وفق مستوى الأطفال من جهة، ووفق قاموسهم اللغوي من جهة ثانية، فتختار الكلمات والجمل والأنماط التي تلتقي فيها العامية والفصيحة، كيلا يشعر الطفل ببعد شديد بين لغته التي على التحدث بها، واللغة التي يسمعها في الروضة، ولا ننسى أن معظم مفردات الأطفال قريبة من الفصيحة أو قل: يمكن تفصيحها بشيء من الحذف أو التقديس أو التأخير.

ومن الازدواجية تعليم الطفل لغتين مختلفتين في سن مبكرة، إذ لاحظ بعضهم أن ذلك الطفل يتأخر تقدمه اللغوي، لأن لكل لغة صفاتها الخاصة التي تميزها عن أي لغة أخرى، فيخلط الطفل بين اللغتين من حيث الألفاظ أو التعبيرات.

إلا أن باحثين آخرين يرون أن مرحلة رياض الأطفال هي العصر الذهبي، لأن يكتسب الطفل أكثر من لغة، لأن الكفاية اللغوية عند (تشومسكي) تكون فسي ذروتها للعمل في هذه المرحلة، وأن ثمة إمكاناً لاستثمارها في اكتساب اللغات. وأخيراً في حالة شعور الوالدين بأن طفلها قد تأخر في النطق، أو أنه يعاني من إحدى مشكلات الكلام أو التعبير مثل: اللدغ أو التتهية أو غيرها من المشكلات عليهم تذكر ما يلي:

- التطور اللغوي للذكور يتأخر بشكل عام وفي كل أبعاده عن التطور اللغوي للإناث.

- تأخر الكلام أو وجود عيب من عيوبه، لا يعني عسَى الإطلاق أن الطفل سيكون أقل ذكاءً، أو أنه لن يحقق التحصيل الدراسي المعقول.

- بعض مشكلات الكلام كاللحاح الطفلي والتهته تحدث بشكل طبيعي، وتعدّ من ضمن المراحل التي يمر بها التطور اللغوي السوي والطبيعي للطفل، فالكلام الطفلي يعدّ مظهرأ طبيعياً وانعكاساً لعدم نضج جهاز الكلام لدى الطفل الصغير، كما أن التهته التي تقع فيما بين عام ونصف وثلاثة أعوام ونصّف تعدّ كذلك مظهرأ طبيعياً، لكون معدل تفكير الطفل يفوق معدل تطوره اللغوي، لذلك يفكر الطفل قليلاً قبل أن ينطق بالكلمات.

- بعض المواقف قد تؤدي إلى ظهور هذه المشكلات مثل: ولادة أخ جديد للطفل أو دخول الطفل دار الحضانة، أو المدرسة، وهي مواقف صعبة على الطفل الصغير تؤدي إلى اضطرابه انفعالياً، وقد تظهر خلالها بعض مشكلات الكلام كتعبير عن عدم التوافق والاضطراب.

- إن تشجيع الأهل للكلام الطفلي واستحسانه، قد يؤدي إلى جعل الطفل لا يقلع عنه، كما أن إهمالهم في تصحيحه هو الذي يجعله يستمر لعدم وجود النموذج اللغوي الجيد للتقليد.

على كل حال ماذا يفعل المربون أو الوالدان لو أنهما قلقا بشأن تأخر طفلهما في الكلام، أو خوفهما من وجود مشكلة في الكلام أو التعبير. نرى أنه ينبغي عليهم السير وفق الخطوات التالية:

١ - التحقق من سلامة سمع الطفل عن طريق قياس السمع لدى اختصاصي للأذن والأنف.

٢ - الكشف العضوي على أعضاء الكلام والجهاز العصبي لدى طبيب متخصص في الأذن والأنف، كذلك في الأمراض العصبية.

٣ - قياس ذكاء الطفل على يد متخصص مدرب ومؤهل في القياس النفسي، وباستخدام اختبار فردي مقنن للذكاء؛ لاستبعاد حالات التخلف العقلي.

٤ - البحث عن مظاهر دالة على مشكلات سلوكية، والتنبه لها من أمثلة ذلك: التبول الليلي، والكوابيس، والمخاوف الزائدة والعذوانية ومشكلات الأكل والهضم، وتلك التي تتعلق بالإخراج كالإسهال والإمساك وقضم الأظفار وغيرها من المشكلات السلوكية التي تصاحب في المعتاد مشكلات الكلام.

٥ - البحث عن وجود ظروف ضاغطة على الطفل مثل: ولادة أخ جديد له أو ذهابه إلى المدرسة لأول مرة أو عدم استقرار واضطراب علاقته بأحد الوالدين والتنبه لها.

٦ - عرض الطفل على اختصاصي بإحدى عيادات التخاطب.

وعلى الرغم من التأكيد على أنه لا يجب على الوالدين إبداء القلق الزائد على وجود مشكلة في الكلام، أو التسرع بوصف الطفل بأنه «طفل لديه مشكلة» وعدم استثارة قلقه بشأنها، إلا أنه من الواجب على الوالدين في الوقت نفسه ألا يهملوا هذه المشكلة إذا استمرت، ويسرعوا في اتخاذ كل الإجراءات والسبل التي وضحتها.

ويرجع السبب في ذلك لكون كثير من المشكلات التي يسهل التغلب عليها وعلاجها تماماً، إذا ما اكتشفت وصححت مبكراً، إذ قد تصبح عادات معسرة الوقت يصعب التخلص منها والتغلب عليها، وإنما يتعدى ذلك لما يمكن أن ينشأ عنها من آثار سلبية تعوق بدرجة كبيرة قدرة الطفل على تحقيق التوافق الاجتماعي، وقد نترك آثارها الضارة في نموه وتطوره وأبعاد شخصيته المختلفة طوال حياته. (كرم الدين، ١٩٩٠، ٥٠ - ٦٥) بتصرف.

ثالثاً: نماذج من الأنشطة اللغوية المخططة لتطوير مهارات التعبير اللغوي لدى الطفل: (عبد الله، ١٩٩٧، ٢١٥ - ٢٣١) بتصرف.

أولاً: أنشطة تطوير مهارة تصحيح النطق:

جميع الأنشطة الموضحة في أي مجال من مجالات التحدث والتعبير اللغوي تصلح أيضاً لاستخدامها في مساعدة الأطفال على تطوير تصحيح نطقهم، وهم يتحدثون، ففي أثناء تحدثهم يثمنون أيضاً على تصحيح أصوات النطق أيضاً. وإن أهم مؤثر يؤثر في تطوير تصحيح النطق الجيد، هو وجود كبار يبين الأطفال يعملون كنماذج جيدة يستمع إليها الأطفال.

وهنا لا بد من التذكّر أنه في مسار التطور العادي، يستبدل الأطفال بعض الأصوات بأصوات أخرى، أو يتركبون بعض الأصوات المتضمنة في الكلمات التي ينطقونها، فمثلاً قد يقولون (ووق) بدلاً من (ورق) مستبدلين (و) بالصوت (و) أو يقولون (ويق) مستبدلين الصوت (ي) بالصوت (ي)، أو قد يقولون (ووق) مستبدلين الصوت (ر) بالمرّة. إلى غير ذلك من الحالات الأخرى التي يصعب حصرها في هذا المجال، ومثل هذه الحالات إنما هي ناتجة بسبب عدم نضج عضلات النطق لدى الأطفال، وفي هذه الحالات يجب عدم توجيه الانتباه للأخطاء الحاصلة في نطق الأطفال الصغار، لأنها تزول بشكل طبيعسي عند نضج عضلات النطق لديهم، وأما محاولة التشديد على الطفل لتصحيح نطق الأصوات التي لا يستطيع نطقها بسبب عدم نضج عضلات النطق لديه، أو بسبب معاناته من بعض التشوهات في جهاز نطقه، فإنها تترك لديه آثاراً نفسية سيئة؛ مثل: عدم ثقته بنفسه، أو تجنب التحدث أمام الآخرين، أو قد تزداد لديه اضطرابات الكلام، وتزداد حدتها، ولذا ينبغي في مثل هذه الحالات الاكتفاء بتوفير نماذج بشرية جيدة، يستمع إليها الأطفال، والتخطيط لممارسة الأنشطة اللغوية مثل الأنشطة التالية:

١ - نشاط الاستماع إلى النطق الصحيح للأصوات (٣ - ٥)

المواد: مسجل، وشريط، وقائمة كلمات لا ينطق الطفل بعض أصوات حروفها، أو كلها بشكل صحيح، وبحيث تدل هذه الكلمات على أشياء مألوفة لدى الطفل (قائمة هذه الكلمات تتنوع من طفل لآخر، ومن غرفة صف لأخرى).

الأسلوب: يستطيع الطفل التمرن على نطق أصوات الحروف التي لا ينطقها بشكل صحيح، بتسجيل الكلمات التي تحتوي على هذه الحروف على شريط بوساطة مسجل، ثم تتاح له الفرصة للاستماع إليها، ومحاولة تقليدها، وتقدم المعلمة المساعدة التي تراها ضرورية له لتحقيق هذا الهدف (وهو أن ينطق أصوات هذه الحروف بشكل صحيح).

اقتراح لتنويع الأسلوب: تطلب المعلمة إلى الطفل ممارسة هذا النشاط بالتعاون مع طفل آخر يستطيع أن يقدم له المساعدة في سماع أصوات تنطق بشكل صحيح. (وهذا لابد من التنبيه بشدة على أنه يجب عدم السخرية من الطفل بسبب عدم نطقه أي حرف بشكل صحيح حتى لا تزداد حالته سوءاً).

إذا ظهرت لدى طفل صعوبة كبرى في نطق الأصوات بشكل صحيح، وهو في عمر متأخر من العمر الذي تتضح فيه أعضاء النطق لدى أمثاله من الأطفال، بشكل طبيعي، فينبغي عرضه على اختصاصي في تصحيح النطق، والطلب من هذا الاختصاصي تزويد المعلمة بالأفكار الملائمة التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف لمساعدة هذا الطفل.

٢ - نشاط تصحيح اللسان (٣ - ٥)

المواد: لا شيء.

الأسلوب: تدرب المعلمة الطفل على تصحيح لسانه بنطق الأصوات التي لا ينطقها بشكل صحيح، وليكن مثلاً حرف السين، الذي لا يستطيع الطفل أن ينطقه بشكل صحيح فتذكر المعلمة جملة كما يلي: ساق سامي سيارته بسرعة أو سيارة سوسن صغيرة وسريعة.

وبهذا الأسلوب تساعد المعلمة الطفل على ممارسة نطق الأصوات المختلفة، وتساعد على اكتساب الإحساس بتصحيح النطق.

ومرة أخرى على المعلمة ألا تشدد على ضرورة إتقان الطفل الأصوات بشكل صحيح، إذ قد تكون أعضاء النطق لديه لم تصل بعد إلى حد من النضج بحيث يساعد على أن ينطق الصوت بشكل صحيح، وعندما تنضج هذه الأعضاء يسهل عليه أن ينطق بشكل صحيح كل صوت، لم يستطع نطقه بشكل صحيح بسبب عدم نضج أعضاء النطق لديه.

٣ - نشاط الكتيب (٣ - ٥)

المواد: كتيبات مطبوعة، أو من إعداد المعلمة، بحيث تشمل لغتها كلمات كثيرة متجانسة استهلالياً (أي متشابهة في حروفها الأولى)، أو تشتمل على خصائص أخرى تركز الانتباه على لفظ الكلمات المتضمنة في الكتاب بوضوح. الأسلوب: تقرأ المعلمة للأطفال، ثم تركز على الكلمات المتجانسة استهلالياً، وتشير إلى حروفها الأولى المتشابهة كأن يأتي في سياق قصة: صديق صغيراً أو زار زكي زميله زاهي في منزله، وقدم عليهم قاسم وهو يحمل قمحاً قليلاً أو سألت سمية صديقتها سميرة عن سبب سيرها بسرعة إلى مدرستها... الخ.

ثانياً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة بناء الجمل لدى الأطفال:

١ - نشاط قراءة الكتيب

المواد: كتب قصص.

الأسلوب: تحاول المعلمة أن تجد وقتاً للقراءة بشكل فردي، أو لجماعات صغيرة، خلال أوقات الأنشطة اليومية، وتناقش المعلمة الأطفال في موضوع القصة وأحداثها، وتشجعهم على التحدث عنها، وتزودهم بفرص التحدث عن الأشياء المثيرة لاهتماماتهم، وتعرضهم للغة الناضجة من المعلمة، ومن الكتاب.

٢ -- نشاط الحديث غير الرسمي (٣ - ٥)

المواد: لا شيء خاص.

الأسلوب: نتحدث المعلمة مع الأطفال بشكل فردي، ومع جماعات قليلة الأفراد، في عدد من المواقف خلال اليوم، وذلك مثل: وقت وصول الأطفال في الصباح، ووقت تناول وجبات الطعام، وفي كثير من أوقات ممارسة الأنشطة، وينبغي أن تدور هذه المناقشات والأحاديث حول أنشطة الأطفال الجارية، أو حول أي موضوع يرتبط باهتماماتهم، ولهذا النوع من الكلام الهادف بين الأطفال والكبار أهمية كبرى في تعليم الأطفال عن تراكيب اللغة وقواعدها.

ثالثاً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة استخدام اللغة الفصيحة المبسطة

١ - نشاط القصص، والأناشيد، والأغاني (٣ - ٧)

المواد: تسجيلات، ومركز استماع، أو مسجل وأشرطة.

الأسلوب: تقدم المعلمة للأطفال تسجيلات لقصص، وأناشيد، وأغان محببة لهم باللغة العربية الفصيحة المبسطة للاستماع إليها في أوقات الأنشطة، وبالإضافة إلى استماع الأطفال بالقصص والأناشيد المسجلة، فإنهم يألون اللغة العربية الفصيحة.

٢ -- نشاط المناقشات (٣ - ٧)

المواد: لا شيء.

الأسلوب: تجري المعلمة مناقشات مع الأطفال عن أي مرفق من مرافق الروضة، أو عن أي أشياء داخل غرفة الصف، أو حول رسم من الرسوم، أو حول أي خبرة مشتركة بين الأطفال... الخ. وفي أثناء المناقشات تزود المعلمة الأطفال بعبارات من اللغة العربية الفصيحة المبسطة.

رابعاً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة تنظيم الأفكار، والتعبير عنها:

١ - نشاط البناء بالقوالب (٣ - ٧)

المواد: وحدة قوالب، ودمى تمثل أفراداً من بني البشر، والحيوانات.
الأسلوب: تيسر المعلمة المواد للأطفال لاستخدامها في أثناء النشاط، وتشجيعهم على أن يتحدثوا معاً عما يمكنهم أن يقوموا ببنائه، وكيف يجب أن يسيروا فيها لبناء، مثل هذه المواقف تقدم فرصاً ممتازة لتدريب الأطفال على تنظيم أفكارهم، ومشاعرهم، والتعبير عنها، ولتعودهم على ذلك، يمكن للمعلمة أن تناقشهم في أعمالهم التي يقومون بها، وتوجههم نحو المناقشات التي تساعدهم على تنظيم أفكارهم، ومشاعرهم، والتعبير عنها.

٢ - نشاط اللعب التمثيلي (٣ - ٧)

المواد: ما يتيسر من مواد متنوعة من أشياء أو نماذج أشياء تستخدم فسي المنزل، مثل: الأدوات المنزلية، والهاتف، والساعات، ودمى صغيرة، وملابسها، وأدوات الطبيب بحيث يمكن تمثيل أدوار مختلفة لأفراد مختلفين، ويمكن تمثيل كائنات حية أخرى.

الأسلوب: عندما ييسر للأطفال مدى واسع من المواد للعب بها، فإنه يتوفر لديهم أفكار مختلفة بشأن اللعب الذي يمكنهم القيام به، وهذه الأفكار المختلفة تقدم فرصة ممتازة للأطفال لتنظيم أفكارهم، ومشاعرهم والتعبير عنها.

٣ - نشاط المناقشة في نهاية كل نشاط (٣ - ٧)

المواد: لا شيء

الأسلوب: عندما تطلب المعلمة، من الأطفال في نهاية النشاط شرح ما بنجزه في ذلك النشاط أو التحدث عما حصل لهم في أثناء ممارسة النشاط، أو عما شاهدوه... الخ، فإنها بذلك تقدم فرصة ممتازة للأطفال لتنظيم أفكارهم، ومشاعرهم والتعبير عنها.

٤ - نشاط زيارة الأفراد في أماكن أعمالهم (٣ - ٧)

المواد: لا شيء.

الأسلوب: تخطط المعلمة للزيارة بعناية، ودقة بشكل يكفل تحقيق أهدافها، ومن جملة ما يتضمنه التخطيط، والإعداد للزيارة تعرف المكان الذي سيقوم الأطفال بزيارته والأفراد الذي يعملون فيه، وطبيعة عمل كل منهم. ويمكن التخطيط لزيارة أي عامل في مجال عمله، والأشخاص المسالوفين لدى الأطفال والذي يمكن زيارتهم في مجال أعمالهم، مثل: رجسالة الشرطة، والأطباء، ورجال المطافئ، المزارعين، وعمال الطرق، وموظفي، مكاتب البريد... الخ.

خامساً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة نقل المعلومات إلى الجماعة:

نشاط وقت المناقشة في نهاية كل نشاط (أو تقويم أي نشاط) (٣ - ٧)

المواد: تختلف المواد باختلاف الموضوع الذي تدور حوله المناقشة، أو يتم تقويمه.

الأسلوب: يصف الطفل لجماعة الصف كيف عمل شيئاً، أو ماذا وجد أو رأى في نشاط سابق، ويناقشه الأطفال في ذلك.

اقتراح لتنويع الأسلوب: يجب ألا تجعل المعلمة هذا النشاط عملاً روتينياً مملاً، إذ قد لا يشعر كل طفل بالرغبة في أن ينقل لأفراد الجماعة المعلومات بهذا الأسلوب يومياً، أو حتى أسبوعياً، وخاصة في الحالات التي يشعر فيها بأنه لم يتقن ما قام به من عمل، ولذا لا يرغب في التحدث عنه، ولكن إذا ما اتقن الطفل عملاً، أو اتقن ما تعلمه عن شيء، وأبدى اهتمامه به، ورغب في الحديث عنه، عند ذلك يكون من الملائم تشجيعه على عرض المعلومات التي تجمعت لديه على أفراد الجماعة.

يمكن للمعلمة أن ترتب بأن يقوم طفل أو أكثر بزيارة صف مجاور ليشرح كل طفل لأطفال ذلك الصف عن شيء أنجزه، أو ليتحدث لهم عن موضوع خاص به يهمه.

سادساً: نماذج من الأنشطة المخططة لتطوير مهارة الطلاقة اللفظية: الأشياء، أو نماذجها، أو صورها التي تستخدم في أنشطة تطوير الطلاقة اللفظية، إنما تعرض على الأطفال في مجموعات، بحيث تحتوي كل مجموعة حوالي أربعة عناصر من مفرداتها، ويمكن أن تجمع مجموعات الصمغ في لوحات جيوب أو صور وتجمع على صفحة واحدة، ويمكن أن تجمع في كراس خاص بذلك، ويمكن أن تلتصق أيضاً على لوحات كبيرة، وتعرض على الأطفال بشكل جماعي.

ومما تجب ملاحظته أن جميع الأشياء التي تعرض على الأطفال في هذه الأنشطة سواء أكانت أشياء حقيقية، أم نماذج أم مصورة إنما يجب أن تكون مألوفة لدى الأطفال.

وفي أثناء تحدث الأطفال عن هذه الأشياء، يجب أن نتاح لهم كامل الحرية لاستخدام أي أسماء يطلقونها على هذه الأشياء، وألا تقاطع المعلمة أي طفل، وهو يتحدث بغرض تصحيح أي نطق غير صحيح ينطقه الطفل، أو بغرض تصحيح أي معلومات ترى المعلمة أن الطفل يخطئ فيها، لأنها إن فعلت ذلك، قد تعمل بذلك على كبت محاولاتهم لاكتساب مهارة الطلاقة اللفظية بدلاً من تشجيعها، فهدف هذه الأنشطة ليس في الأساس إكساب الأطفال مفردات جديدة، أو معلومات جديدة، وإنما هدفها الأساس هو إكساب الأطفال الطلاقة اللفظية، ويمكن للمعلمة أن تستعين في إكساب الأطفال مفردات، أو معلومات جديدة باستخدام أنشطة توسيع المفردات اللغوية وخاصة أنشطة التعرف إلى الأشياء،

وخصائصها، وأسمائها المخططة في أنشطة الاستقبال (أو التلقي) اللغوي، ثم تستخدم هذه المفردات، والمعلومات المكتسبة في أنشطة الطلاقة اللفظية. وعلى الأغلب يحاول الأطفال ربط خبراتهم الشخصية بالأشياء المعروضة، وإذا ما حدث هذا الربط، فإنه يثير طلائعهم اللفظية.

وتنقسم تمارين الطلاقة إلى ثلاث مجموعات وهي:

أ - تسمية الأشياء. ب - الاتصال الشفوي. ج - الكلمات المقفاة.

أ - أنشطة تسمية الأشياء (٣ - ٧)

١ - نشاط تسمية الأشياء المصورة (٣ - ٧)

المواد: مجموعات صور أشياء مألوفة لدى الأطفال، (وتحاول المعلمة تجنب أي أشياء غير مألوفة لدى الأطفال، حتى لا تعرقل طلائعهم اللفظية). (وتجمع مجموعات الصور التي تستطيع تجميعها من مثل مجموعات صور الأشياء التي سيرد ذكرها في الأسلوب).

الأسلوب: ١ - تعرض المعلمة على الأطفال بشكل جماعي مجموعة من

الصور: مثل صور:

غزال، جمل، قرد، كلب. ثم تقول لهم: سأقرأ لكم أسماء هذه الأشياء المصورة، وتذكر اسم كل حيوان مشيرة إليه. وتطلب إلى الأطفال أن يعيدوا ذكر أسماء هذه الحيوانات.

٢ - ثم تعرض صور مجموعة أربعة أشياء أخرى:

فيل، نمر، فراشة، أسد. ثم تقول: الآن أريد منكم أن تذكروا هذه الأشياء المصورة. ثم تستمر في عرض مجموعات صور أشياء أخرى بالأسلوب نفسه. عصفور، جدي، عجل، خروف - عنب، صحن، ملعقة، كف يد. وفيما يلي أمثلة من مجموعات الصور التي يمكن عرضها على الأطفال:

تفاح، فرشاة أسنان، منشار، دراجة - كفوف يد، ثلاجة، كرسي، بسالون، نافذة، طاولة، شوكة طعام، كعكة، مطرقة - كفوف يد، بوق، أرنب، زهرة، صندوق بريد، ساعة يد، ربطة عنق، دبوس - بنت، شرطي، برميل، دينار، قدم، طشت، كتاب، كلب، طبل - وسادة، بيضة، سهم، مجرفة، إلى غير ذلك من صور الأشياء المألوفة لدى الأطفال وقد تختلف ألفة الأطفال بهذه الأشياء من طفل إلى آخر، وتتوقف ألفة الأطفال بالأشياء على خبراتهم، وبيئاتهم، وهذا ما تجب مراعاته عند اختيار مجموعات الصور للأطفال في أنشطة الطلاقة اللفظية. يجب عدم الإصرار على أن يذكر الأطفال بالضبط الكلمات المدرجة أعلاه، فمثلاً ينبغي قبول كلمة هر، (أو بس) بدلاً من كلمة قط، وقبول كلمة منزل بدلاً من دار، وقبول كلمة أصابع بدلاً من يد واهلم وجراء حيث أنه يجب أن يكون مائلاً في الذهن دائماً أن هذا النوع من الأنشطة إنما هو لتطوير الطلاقة اللفظية عند الأطفال.

٢ - نشاط تسمية الأفعال الصادرة عن كائنات مصورة (٣ - ٧)

المواد: مجموعات من الصور تبين كل صورة منها كائناً حياً، وهو يقوم بعمل ما، (وتحاول المعلمة تجنب عرض أي صور يصعب على الأطفال فهم ما تعرضه من أفعال، حتى لا تعيق طلائعهم اللفظية) وتجمع المعلمة ما تستطيع جمعه من مجموعات الصور مثل التي سيرد ذكرها.

الأسلوب: ١ - تعرض المعلمة مجموعة صور كالتالية:

صورة طفل يبكي، صورة طفلة تتأرجح بأرجوحة، صورة طفل يلعب بالكرة، أم تحمل طفلها، ثم نقول المعلومة للأطفال، كل صورة من هذه الصور تبين شخصاً (يقوم بعمل، سافراً لكم كل صورة بحسب العمل الذي تعرضه، وتحرص على عدم الإشارة إلى أي صورة قد تعرقل الطلاقة اللفظية لدى الأطفال).

وتشير إلى كل صورة، وتذكر الفعل الذي تعرضه، يبكي، تتأرجح، يلعب بالكرة، تحمل. ويمكن ذكر الفعل مع فاعله، والمفعول به بحسب ما تشعر المعلمة أنه يثير طلاقة الأطفال اللفظية.

٢ - ثم تعرض المعلمة مجموعة أخرى من الأفراد أو الحيوانات حيث يقوم كل واحد بفعل معين وتقول: أريد أن تذكروا اسم كل صورة بحسب الفعل الموضح فيها. صورة شخص يطرق بمطرقة، صورة بنت تحمل كتاباً، صورة شخص يسبح في الماء، صورة امرأة تسير، وتقدم المساعدة لكل طفل بحسب حاجته إليها، (والأفعال يطرق، تحمل، يسبح، تسير). ومرة أخرى يمكن ذكر الفعل مع فاعله، والمفعول به. أن رأيت المعلمة أن هذا الأسلوب يثير الطلاقة اللفظية لدى الأطفال.

وتعرض المعلمة بقية مجموعات الصور بالأسلوب نفسه، ومن أمثلة مجموعات الصور التي يمكن عرضها:

صورة شخص يغسل ملابس أو أي قماش، صورة شخص يشعل ناراً، وصورة بنت تقفز عن حبل، صورة طفلة تجلس على كرسي، صورة شخص يسبح، صورة فتاة تنسج صوفاً، صورة شخص يركب حصاناً، صورة شخص يسوق سيارة، شخص يقرأ، بقرة ترعى العشب، شخص يدفع عربة، شخص ينام في سرير، بنت تكتب على السبورة، شخص يتسلق الدرج، شخص يقطع عنباً، شخص ينشر خشبة بمنشار، وولد يتوضأ، شخص يركع في صلاته، شخص يسجد، شخص يجلس على ركبته ويسلم يميناً... الخ، إلى غير ذلك من الصور التي توضح أفعال أشخاص وأفعال حيوانات.

٣ - نشاط تسمية ألوان أشياء مصورة (٣ - ٧)

المواد: مجموعات صور أشياء يعرف الأطفال ألوانها.

الأسلوب: تعرض المعلمة صور أشياء يعرف الأطفال ألوانها، وتتجنب عرض أشياء لا يعرف الأطفال ألوانها، أو تعرقل الطلاقة اللفظية لديهم.

تعرض المعلمة صورة بيضة، صورة برتقالية، صورة ثمرة خيار، صورة ثمرة تفاح، ثم تقول: انظروا للصور هذه، أريد منكم أن تذكروا لون كل شئ مبيّن في كل صورة. ويمكن أن تسأل: ما لون البيض؟ أبيض، وما لون البرتقالة؟ برتقالي، وما لون الخيار؟ أخضر، وما لون التفاحة؟ أحمر.

ثم تعرض مجموعات صور أشياء ملونة وتطلب إلى الأطفال ذكر لون كل شيء مصور، ومن أمثلة مجموعات الأشياء الملونة التي تعرضها المعلمة:

- موز، زبدة، جزر، ثلج، بازلاء، حليب، بندورة، كرز.

- بطّة، دينار، فجل، سيارة إسعاف، كوسس، كسّري، دراق، ملابس ممرضة.

- سبورة، حبر، طبشورة بيضاء، مغلف رسالة، مسح بيضة، عجل سيارة. الخ إلى غير ذلك من صور الأشياء الملونة التي يعرف الأطفال ألوانها.

قد لا يذكر الأطفال الألوان نفسها الخاصة بالأشياء المعروضة، وينبغي أن تقبل المعلمة ذلك منهم، حتى لا تعرقل طاقاتهم اللفظية، وفي حالة الإحساس بأن الأطفال لا يتقنون ألوان بعض الأشياء تخصص المعلمة لهم فترات خاصة أخرى لتعليمهم هذه الألوان.

تعطي المعلمة الفرصة لكل طفل لأن يشارك في هذا النشاط وفي غيره من أنشطة الطلاقة اللفظية.

٤ - نشاط ذكر استخدامات أشياء مصورة (٣ - ٧)

المواد: مجموعات من صور الأشياء المستخدمة في حياتنا اليومية وبألوانها الأطفال.

الأسلوب: تعرض المعلمة مجموعة من رسوم الأُمَياء المألوف استخدامها في الحياة اليومية، مثل: معلقة، إبرة، حقيبة، قلم.

ثم تقول: كل شيء من هذه الأشياء المصورة نستخدمه فسي عمل من الأعمال، وأريد منكم أن تذكروا ماذا نعمل بكل واحد منها، عند الإشارة إليه. انظروا: ماذا نعمل بالمعلقة؟ (نأكل بها)، ماذا نعمل بالإبرة؟ (نخيط بها)، ماذا نعمل بالحقيبة؟ (نضع فيها أشياءنا)، ماذا نعمل بالقلم؟ (نكتب به).

ليس من الضروري أن يذكر الطفل بالضبط هذه الاستخدامات، فقد يشير إلى أي استخدام آخر، مثل أن يقول بالنسبة إلى القلم: نرسم به، نلصق به، أو للرسم، أو التلوين أو كتابة... الخ كل ذلك ينبغي أن يقبل منه.

ومن أمثلة مجموعات الصور التي يمكن استخدامها في هذا النشاط ما يلي:

- فرشاة أسنان، صابون، معجون أسنان، مشط - حذاء، عربة، حليب، مكواة.
- بوق، وسادة، إبريق، جهاز هاتف - تفاحة، قبة، دراجة، مفتاح.
- سكين، مكنسة، ثفافز، كتاب - شوكة طعام، كرة، كرسي، سرير.
- باص، نظارة، طائرة، برتقالة.

إلى غير ذلك من مجموعات الأشياء المستخدمة فسي محيط الأطفال، وبألفونها وتثير طلائعهم اللفظية.

ب - التواصل الشفوي:

في مجموعة الأنشطة هذه يعرض على الأطفال صوراً تبين مناظر مألوفة للأطفال، ويشجعون على التحدث عنها بشكل حر، وتبين بعض الصور مناظر هزلية ممتعة مضحكة، مثل صياد سمك يصطاد عصفوراً بدلاً من سمكة، أو شخص يركب حصاناً بالمقلوب في سباق خيول، أو شخص يتناول طعامه بمجرقة، إلى غير ذلك من المناظر الهزلية التي تثير اهتمام الأطفال، وتشجعهم على الاستجابة

للموقف، ويمكن للمعلمة أن تستفيد من المواقف التي تحدث في غرفة الصف لإثارة تلقائية الكلام لدى الأطفال.

١ - نشاط وصف المناظر المصورة:

المواد: مجموعات صور مناظر مألوفة، ومحبة لدى الأطفال، مثل منظر أطفال يلعبون على أجهزة اللعب الخاصة بالغضلات الكبيرة، مثال: أجهزة الترحلق والتأرجح، والسلالم وأجهزة التوازن، والحصان، وأطفال يلعبون بالكرة، وآخرون يقفزون على الحبال... الخ، أو منظر حديقة عامة يظهر فيسه أشجار وأزهار وأطفال يلعبون، وأشخاص كبار، وصغار إلى غير ذلك من مناظر الحديقة العامة، أو منظر شارع عام قرب إشارات ضوئية تظهر فيه سيارات، وأشخاص يظهر فيه التزام الجميع بإشارات المرور حيث يسير المشاة عند وقوف السيارات، ويقف المشاة عند سير السيارات... الخ، أو غير ذلك من المناظر المألوفة لدى الأطفال في الحياة اليومية العامة، مثل مناظر الأسواق، والمحلات التجارية، أو مناظر أسرية في المنزل وهلم جرا.

الأسلوب: تعرض المعلمة منظرًا على الأطفال وتشجعهم على التحدث عنه بقدر ما يستطيعون، وتوجههم لعد ما فيه من أشخاص كبار، وصغار، وأشياء وأن يتحدثوا عما يعمل كل شخص أو حيوان وعن المكان السذي يجري فيه العمل، ويفسرون ما يرون، فيشرحون مثلاً لماذا تقف السيارات عند الإشارة الضوئية المرورية، ولماذا يقف الأفراد، أو لماذا يسيرون... وهلم جرا.

قد يتحدث بعض الأطفال عن خبراتهم الشخصية التي يثيرها المنظر المعروض، وهنا يجب تشجيعهم على ذلك، وعلى المعلمة أن تحاول إشراك جميع الأطفال في التحدث عن المناظر الأخرى.

وتستمر المعلمة في عرض المناظر الأخرى بالأسلوب نفسه، وتطلب إلى الأطفال التحدث عنها، ثم توزع مناظر على الأطفال بشكل فردي، أو على

جماعات صغيرة بحيث يتحدث أحدهم عن المنظر، ويستمع له الآخرون، أو يتناقشون جميعاً فيما يرون في المنظر، والمهم هو إثارة الطلاقة اللفظية لدى الأطفال، وتجعل المعلمة هذه المناظر في متناول أيدي الأطفال في أي وقت من أوقات النشاط غير الرسمي.

٢ - نشاط التحدث عن المناظر الهزلية المضحكة (٣ - ٧)

المواد: صور مناظر هزلية، مثل أن يظهر في الصورة شخص يسقي الزرع بينما ينزل المطر غزيراً، أو منظر فتاة تتطّيف أرض المنزل بمشط زراعي، أو منظر رجل يركب حصاناً بالمقلوب في سباق الخيل، أو منظر طفلي يسرق سيارة يظهر فيها أشخاص كبار ويعجب المارة من المنظر، أو منظر شخص يتناول طعامه بمجرّفة، أو صياد سمك يصطاد بسنارته عصفوراً...إلى غير ذلك من المناظر الهزلية التي تضيفي الإثارة والمتعة لدى الأطفال وتشجعهم على الاستجابة.

الأسلوب: تعرض المعلمة المنظر الهزلي على الأطفال وتقول: انظروا إلى هذه الصورة، أريد منكم أن تحدثوني عن كل ما ترونه فيها وتعرض صور المناظر الأخرى بالطريقة نفسها.

وهنا لابدّ من الإشارة إلى الغرض الرئيس من مثل هذا النشاط، هو ليس أن يدرك الأطفال ما هو مضحك في الصورة بقدر إثارتهم للتعبير شفويّاً عن أفكارهم ومشاعرهم، وخبراتهم، ولذا إذا ما تحدث بعض الأطفال عن أشياء غير مرتبطة بشكل وثيق بما تعرضه الصور، فينبغي على المعلمة أن تشجعهم على الاستمرار في التحدث عن ذلك، وذلك على الرغم من أن المناظر الهزلية في الصور المعروضة الموضوع المركزي الذي ينبغي أن تنور حوله المناقشات، ويجب أن يبقى ماثلاً في ذهن أن الهدف الأساسي لهذه المناظر هو تشجيع الطلاقة اللفظية عند الأطفال، ولابدّ من إشراكهم جميعاً في ممارسة الكلام.

إذا لم يدرك الأطفال النقطة الأساسية التي ينبغي أن يدور حولها الكلام في كل صورة فينبغي على المعلمة أن تساعدكم على اكتشافها، مع التأكيد دائماً على مراعاة أن يبقى مثلاً في ذهن أن هدف هذا النوع من الأنشطة هو تدريب الأطفال على الكلام بطلاقة، وتشجيعهم على التحدث بحرية تامة عن أي شيء توحى به الصورة.

ثم توزع مناظر مماثلة على الأطفال بشكل فردي، أو على جماعات صغيرة بحيث يتحدث أحدهم عن المنظر، ويستمع له آخرون، أو يتناقشون جميعاً حول ما يرونه في المنظر، ولا بد من أن تضع المعلمة هذه المناظر في متناول أيدي الأطفال حتى يمكنهم استخدامها في أي وقت يشاؤون من أوقات النشاط غير الرسمي.

ج - الكلمات المقفاة:

الأطفال مغرمون بالكلمات المقفاة أي المتماثلة في أصواتها الأخيرة، وهم في ألعابهم يبتكرون كلمات غير ذات معنى مقفاة، ومعرفة الأصوات النهائية للكلمات تساعد الأطفال أيضاً في تعلم القراءة، وفي أنشطة الكلمات المقفاة يعطي الأطفال مجموعات من الصور، ويطلب منهم أن يذكروا الأسماء المقفاة لما تعرضه الصور من أشياء، مثل عرض صور: (حجر، شجر، قمر، جزر).

نشاط الكلمات المقفاة (أي المتشابهة في أصواتها الأخير) (٣ - ٧)

المواد: مجموعات من صور الأشياء المألوفة لدى الأطفال بحيث تكون أسماء أشياء كل مجموعة مقفاة (أي متماثلة في أصواتها الأخيرة)، وفيما يلي أمثلة من صور هذه المجموعات:

باب، ناب، ذباب، غراب، ضباب - نار، دار، قار، غار
جمل، جبل، عسل، عجل، بصل، حمل - قدم، قلم، علم، غنم

تمر، جمر، قير، صدر، بدر، جذر، شعر، بحر، نهر، نسر، صقر، زهر
حبيل، طبل، بغل، فحل - منارة، سيارة، طائرة، جرارة
متر، فتر، شبر، خبر - مطرقة، ملحقة، مكثمة، ممسحة، منشفة
شحم، لحم، فحم - كأس، رأس، فأس - عجل، فجل، رجل
تين، طين، طحين، عجين - يد، سد، خد، جد - سور، نور، دور، صدور
بنور، جنور، صقور، نسور - سماء، ماء، هواء، دواء
مصباح، مفتاح، تفاح، فلاح - منشار، منقار، منظار، قطار، مطار
أحمر، أسمر، أخضر، أصفر، إلى غير ذلك من مجموعات صور الأشياء
ذات الأسماء المقفاة، والمألوفة لدى الأطفال.

الأسلوب: تعرض المعلمة مجموعة من صور الأشياء مقفاة الأسماء ثم
تقول: انظروا إلى هذه الصور، وأريد منكم أن تذكروا أسماءها، وعند ذكر اسم
كل شيء تشير المعلمة إلى صورته، أو تطلب من الأطفال الإشارة إلى صورته.
وتستمر المعلمة في عرض كل مجموعة على حدة بالأسلوب نفسه، وتقدم
المساعدة لكل من يحتاجها للنجاح في تحقيق أهداف النشاط.

وعندما يعرف الأطفال أسلوب استخدام الصور توزع عليهم بشكل فردي
مجموعات منها؛ ليذكر الطفل أسماء أشياء كل مجموعة، وكذلك تحصل على
توزيع مجموعات من صور الأشياء المقفاة الأسماء على جماعات صغيرة من
الأطفال لتتحدث معاً عن أسماء هذه الأشياء.

وكما هي الحال بالنسبة إلى مجموعات صور الأشياء المستخدمة في
أنشطة الطلاقة اللفظية تضع المعلمة مجموعات صور الأشياء المقفاة في متناول
الأطفال لاستخدامها في أي وقت يشاؤون من أوقات النشاط غير الرسمي.



الفصل السابع
من مجالات أو (أركان) تنمية المهارات اللغوية
في برامج رياض الأطفال

أولاً: مجال القصة.

ثانياً: مجال المسرح والتمثيل التربوي ولعب الأدوار.

ثالثاً: مجال الألعاب.

رابعاً: مجال التلفاز وشبكات الاتصال الإلكتروني والحاسوب.



الفصل السادس

من مجالات أو (أركان) تنمية المهارات اللغوية

في برامج رياض الأطفال

هناك من يطلق على مجالات الأنشطة تسمية مراكز الأنشطة، أو زوايا الأنشطة، أو أركان الأنشطة، وقد أثرنا تسمية مجالات على غيرها.

أولاً: مجال القصة:

١- أهمية القصة:

تعد القصة في رياض الأطفال من أهم الوسائل في تكوين شخصية الطفل وتربية ذوقه وخياله، وتهذيب خلقه، وتنمية نواحي المعرفة عنده، وترقية أفكاره ولغته عن طريق ما يقدم له فيها، من معارف وقيم واتجاهات سلوكية وخلقية سليمة، بأسلوب يتناسب مع مستوى مداركه، ويدعو إلى سروره وشوقه.

في القصة فكرة ومغزى وخيال ولغة، ولكل هذا أثر في تكوين الطفل وبخاصة طفل الروضة، فهو أسرع تأثراً وأسهل تكويناً وتوجيهاً، ثم إن القصة دورها الكبير في بث القيم والمثل، ونشر مظاهر البطولة والمسروعة والشرف التي يمكن تقديمها للطفل بشكل قصة مبسطة ومشوقة، ونظراً لأهمية القصة كنوع من النشاط التربوي في الروضة، وأثرها في تسلية الأطفال، وتمتعهم بما فيها من جمال الفكرة والخيال والعرض وتحسين أسلوبهم وزيادة فسيخيتهم اللغوية وتنمية خيالهم، وتهذيب خلقهم، فقد نشأت فكرة ضرورة الاستفادة من القصة في الروضة، واهتم رجال التربية المسؤولون عن رعاية الأطفال باختيار القصة المناسبة للطفل لفكرة وأسلوباً، فهو أي الطفل على صغر سنه، ينصت إلى

القصة القصيرة التي تناسبه ويشغف بسماعها، ويطلب المزيد منها، فالقصة قطعة من الفن المحبب إلى الأطفال، بل إلى الكبار أيضاً، والذي يلاحظ الأطفال وهم ينصتون إلى قصص المذيع يدرك مقدار اهتمامهم بالقصة، على اختلاف أعمارهم، ولعلنا ما زلنا نذكر الأوقات الطيبة التي كنا نسمع فيها من أمهاتنا وجداتنا الحكايات والقصص الطريفة الممتعة.

ونشير (الدالتي) إلى أنواع القصص المعتمدة في رياض الأطفال، ومنها: الخيالية، والواقعية، والحركية، وإلى مجموعة من الخبرات التي يمكن أن يتعلمها الطفل من القصص التي تكتسبها عدة مهارات منها المهارات اللغوية الآتية:

مهارات التحدث: تضمن مهارة الاتصال بالآخرين، عن طريق محادثتهم وتنمية قدرة الطفل على رواية القصص بشكل متسلسل ومتتابع، مع الانتباه ليكون لفظ المعلم أو المعلمة لفظاً صحيحاً، ونطقه سليماً، وعندما تجري المعلمة حواراً حول القصة، وتلعب الصور الجذابة دوراً كبيراً في إتاحة فرصة التعبير للأطفال عنها بجمل من عندهم مع توجيه بعض الأسئلة؛ لتنمية الملاحظة لديهم. ومن المهم أن يستمع الطفل إلى القصة بلغة سليمة؛ ليتحدث بلغة سليمة.

مهارات الاستماع: توجد أربعة أنواع من الإنصات أو الاستماع:

أ - استماع هامشي أو عرضي يتم عندما يكون الطفل منهمكاً في نشاط ما، ويستمع بطريقة غير مقصودة للموسيقى مثلاً.

ب - الاستماع التقديرى إذ يقوم الطفل بالاستماع إلى الشيء، لأنه يسر ويريد أن يستمتع به، وإن كان لا يبذل مجهوداً لفهم ما يسمع.

ج - الاستماع الانتباهي إذ يركز الطفل انتباهه؛ ليفهم ويلقي كل ما يشغله ليستوعب ما يقال.

د - الاستماع التحليلي يحدث عند انتباه الطفل، ويظهر رد فعل، كأن يرد على سؤال يوجه إليه، أو ينفذ تعليمات معينة تصدر، وهذه مرحلة متقدمة يمكن

أن تصل بها المعلمة من خلال سرد القصص، فبدايته يكون الطفل شديداً الحركة، وانتباهه متعلق بالأشياء المحسوسة سريع التقل، لا يثبت أمام القصص والأحاديث الطويلة، ثم ما يلبث أن يظهر لديه الانتباه الإرادي والقدرة على التركيز. (الدالتي، ١٩٩٧، ١٠٧ - ١٠٨)

٢ - الأسس التي يجب توافرها في القصة:

ليست القصة المروية أو المعدة للأطفال الرياض حكاية مسلية كيفما اتفق لكتبتها، وإنما هي قصة كتبت بدقة وحذر، وروعي في تأليفها الكثير من الأسس النفسية والتربوية التي تجعلها صالحة ومفيدة للطفل، ولعل من أهم الأسس التي يجب أن تتوفر فيها:

١/٢ - أن تكون سهلة الأسلوب خفيفة الظل، وكلماتها وجملها مما يقدر الطفل أن يفهمه ويستوعبه ويتابعه، والطفل عادة يستطيع أن يفهم لغة أو أسلوباً أرقى بقليل من لغته وأسلوبه، ومن هنا يجب على المعلمة في الرياض أن تستعمل في سرد قصتها على الأطفال لغة سهلة واضحة، ولكنها أرقى في أسلوبها من لغتهم، وذلك كي يستفيد الطفل من القصة، فيحسن أسلوبه وتزداد ذخيرته اللغوية.

٢/٢ - أن تكون القصة قصيرة، فالطفل كما نعرف لا يستطيع تركيز انتباهه مدة طويلة، فإذا كانت القصة طويلة ملهاً، وسئم الاستماع إليها، أو تلهى عنها باللعب والحركة، لذلك يحسن بمعلمة الروضة أن تتخير لأطفالها الأقاصيص القصيرة التي تمكن الأطفال من متابعتها حتى النهاية.

٣/٢ - أن تتضمن القصة فكرة معينة، وأن يكون السهدف والمغزى منها واضحين، يستطيع الأطفال إدراكهما، وأن تكون مراحل القصة وحوادثها محبوبة متسلسلة من المقدمة إلى الخاتمة، مروراً بالوقائع والأحداث التي

تشتمل عليها، وعلى المعلمة أن تحرص بأن تكون فكرة القصة مناسبة لطفل في أطوار ومراحل نموه العقلي والوجداني، إذ لكل طور ما يناسبه من الأفكار والقصص.

٤/٢ - أن تتضمن القصة موقفاً مثيراً يشد انتباه الأطفال، ويستدعي تفكيرهم أو مشكلة تتطلب الحل، أو عقدة تدفع الأطفال إلى أعمال عقولهم من أجل حلّها، وتستثير أخیلتهم وعواطفهم وتفكيرهم للتغلب عليها، على أن تلاحظ المعلمة وتنبه إلى أن المشكلة أو العقدة يجب أن تكونا في حدود مستوی الأطفال، ومما يقدر الأطفال بالتالي على حلّها، ويجب أيضاً أن تتركهم يجربون الحل بأنفسهم، لأن الوصول إليه من خلال تفكيرهم يبعث الثقة بنفوسهم، ويدخل على قلوبهم السرور والسعادة ولذة النجاح والنصر.

٥/٢ - أن تكون شخصیات القصة التي تدور الأحداث حولها مألوفة للطفل، أي من بيئته ومحيطه، سواء أكانت أشخاصاً أم حيوانات أم طيوراً أم غير ذلك، وأن تتميز كل شخصية منها عن غيرها من الشخصیات، بصفات أو أصواتها وحركاتها أو الأعمال والأدوار التي تقوم بها، وكلما كانت الشخصية متحركة متكلمة تجمع بين الحقيقة والخیال، كان إقبال الطفل عليها أشد، ومتابعته لها أدق وأطول، وما ذلك إلا لأنها تتناسب ونموه العقلي والوجداني في هذه المرحلة من مراحل نموه.

٦/٢ - أن تشتمل القصة على عبارات وكلمات أو أصوات خاصة متكررة فسي أجزاء مختلفة من القصة، مما يستدعي التذكر والحفظ، وأن يكون تكرارها مصحوباً بحركات خاصة أو أصوات معينة، فالأطفال مغرمون، كما هو معروف بسماع ما يكرر من الألفاظ والعبارات، ولا سيما ما يدل منها على حدث أو وصف، كما أن أصوات الحيوانات في لغة القصة يضيف كثيراً من الحيوية والتأثير في نفس الطفل.

٧/٢- ألا تتضمن القصة مواقف مخيفة ومزعجة، ومشيرة لانفعالات الطفل الحادة مثل: القتل والتعذيب والظلم القاسي، لأن مثل هذه المواقف من شأنها أن تؤذي نفس الطفل، وتؤثر في تكوينه العقلي والخلقي، وفي تكوينه النفسي أيضاً، كما أنها تسيء إلى ذوقه وخياله ولغته، إلا أنه من الممكن أن تتضمن القصة مواقف انفعالية ذات صبغة وجدانية كالآلم والحزن والغضب، ولكن شريطة ألا يكون فيها مبالغة تؤثر في أعصاب الطفل الحساسة، ويفضل أن تكون هذه الانفعالات إيجابية، من نوع الحب والعطف والسرور وغير ذلك.

٣ - القصة الملائمة لطفل الرياض:

اهتم علماء التربية كثيراً بدراسة القصة وأنواعها من حيث الفكرة التي تقوم عليها، وذلك لمعرفة النوع من القصص الأكثر ملاءمة للطفل في الأطوار المختلفة لنموه العقلي والوجداني وهذه الأطوار تبدأ:

- بالطور الواقعي المحدود البيئة.
 - بطور الخيال الحر.
 - بطور المغامرة والبطولة.
 - إلى أن تنتهي بطور المثل العليا، ويتداخل كل طور بالطور الآخر تداخلاً زمنياً، وميل الطفل لنوع من القصص يناسب طور نموه، وقد يستمر معه إلى الطور التالي، وما بعده، وإن اختلف الميل قوة وضعفاً.
- أما طفل الروضة الذي هو مجال اهتمامنا في هذا الكتاب فيمر بطوريسن اثنين في أثناء وجوده في الروضة:

- ١ - الطور الواقعي المحدود بالبيئة، وهو من سن الثالثة إلى الخامسة تقريباً.
- ٢ - طور الخيال الحر، وهو من سن الخامسة حتى الثامنة.

أما الطور الأول: فيكون فيه الطفل مشغولاً بكشف البيئة الواقعية المحيطة به، لهذا كان أنسب القصص ما يحتوي على شخصيات مألوفة له، من الحيوانات والنباتات والطيور أو الأشخاص المألوفين عنده، كأبيه وأبيه والأطفال الصغار مثله، على أن تكون لهذه الشخصيات صفات جسمية مألوفة سهلة الإدراك، وأن تكون متكلمة وذات أصوات وحركات وألوان زاهية إشباعاً لرغبة الطفل في المعرفة وحب الاطلاع والميل إلى الإبهام.

ولما كان الطفل قصير مدى الانتباه في هذا الطور، فقد بات ضرورياً أن تكون القصة قصيرة سهلة، وأن تكون حوادثها محدودة سريعة الوقوع والعبور. وفي منتصف هذا الطور يبدأ خيال الطفل بالنمو، ويقوى بالتدريج، ولكنه محدود بالبيئة والمحيط والأشياء التي فيهما، فقد يتخيل الكرسي أطفالاً مثله، يحدثهم ويضربهم إذا غضب أو سيارة يركبها، وهو لهذا يسر بأنواع القصص الخيالية ذات الشخصيات الخرافية التي لا يعرف عنها شيئاً حقيقياً في حياته الواقعية، وقوة الخيال هذه تمتد إلى الطور الثاني: وهو طور الخيال الحر، وفي هذا الطور يكون الطفل قد قطع مرحلة التعرف إلى بيئته المحدودة المحسوسة المحيطة به، ولكنه يتوق إلى تخيل شيء آخر، وراء هذه الظواهر الطبيعية الواقعية التي خبرها بنفسه، ولهذا نجده يميل ويجنح إلى بيئة الخيال الحر الحفل بالغرابة والطرافة التي تظهر فيها الشخصيات الغريبة التي تتضمنها القصص الخيالية كالأقزام والعمالقة، وما إلى ذلك.

والأطفال يحارون عند سماع هذه القصص، وإن كانوا يتمتعون بها، لذلك نجد بعضهم يسأل: هل وقعت هذه القصص حقاً؟ وهنا يجب أن يكون جواب المعلمة لا لم تقع، وإنما هي قصص فقط، وقد كان الناس في الأزمنة الماضية يصدقونها، ومع تعود الأطفال سماع مثل هذا النوع من القصص، يدركون أنها ضرب من الخيال، ولا تعود تظهر عليهم علامات التصديق عند سماعها.

٤ - الأهداف التربوية لتعليم القصة في الرياض:

ثمة مجموعة من الأهداف والغايات التربوية تكمن وراء تعليم القصة فسي
رياض الأطفال ومن أهمها:

- ١/٤ - تسليّة الأطفال وتمتعهم بما فيها من جمال الفكرة والخيال والعرض.
- ٢/٤ - زيادة خبرتهم بالحياة وبالمعارف العامة، فالقصة وسيلة ثقافية هامة بما
تتضمن من الحوادث والتجارب والشخصيات، والقيم والمثل والاتجاهات
المفيدة التي تترك بصماتها واضحة على سلوك الطفل وتعامله مع الآخرين.
- ٣/٤ - تهذيب أخلاقهم، وغرس القيم والمثل والعادات الطيبة في نفوسهم.
- ٤/٤ - تكوين ميول الأطفال واتجاهاتهم، وتحديد الأنماط السلوكية عندهم.
- ٥/٤ - تنمية الخيال لدى الأطفال، وتربية الذوق عندهم.
- ٦/٤ - تحسين أسلوبهم، وزيادة ذخيرتهم اللغوية.
- ٧/٤ - تدريب الأطفال على التعبير بأنواعه المختلفة من لفظ وتمثيل وغير ذلك.
- ٨/٤ - إكسابهم الثقة بأنفسهم ونزع الخجل والخوف والتردد منها، وذلك عن
طريق ما يقومون به من سرد القصص أو تمثيلها.

٥ - خطوات تعليم القصة في الرياض:

يمكن للمعلمة في رياض الأطفال أن تنهج في تعليم القصة النهج الآتي:

- ١/٥ - التمهيد للقصة من أجل إثارتهم نحوها، وزيادة شغفهم بسماعها.
- ٢/٥ - سرد القصة للأطفال، فطفل الروضة غير قادر على القراءة، وفي حسن
سرد القصة من قبل المعلمة جمال آخر، هو جمال التعبير والحركة، وهو
فن إذا أجيد سما بالقصة، وبعث فيها حياة جديدة وزاد في قيمتها الفنية، وفي
تمتع الأطفال بها.

٣/٥ - سرد الطفل القصة بعد سماعها من المعلمة مرة أو أكثر، وفي هذا تمرين له على فن السرد، وتنمية لروح الشجاعة والجرأة التي يتطلبها موقفه أمام رفاقه للحديث، كما أن فيه إظهاراً وكشفاً لموهبة السرد عنده.

٤/٥ - إجابته عن الأسئلة التي توجه إليه حول القصة، وفي هذا تمرين له على التعبير عن أفكاره بلغته، فتمكن المعلمة حينئذ من ترتيب هذه الأفكار وإصلاحها، ومعرفة مقدار ما وعى الطفل من القصة، كما تتمكن أيضاً من إصلاح لغته وأسلوبه.

٥/٥ - تمثيل الأطفال القصة، وفي هذا تدريب للأطفال على نسوع آخر من التعبير المؤثر بالحركات والوجدانات.

٦ - إعداد القصة من قبل المعلمة قبل سردها:

يجب على المعلمة أن تعنى بإعداد القصة قبل سردها على الأطفال، فسلماً تكفي بقراءتها مرة واحدة معتمدة على سهولتها، فإن هذه القراءة لا تكفي مسهما كانت المعلمة موهوبة، وإنما عليها أن تقوم بنشاط قبلي واسع قبل تقديم القصة بين أيدي الأطفال، وهذا النشاط القبلي ربما لا يتجاوز التواحي الآتية:

١/٦ - أن تعرف المعلمة جميع حوادث القصة، وترتيبها واتصال بعضها ببعض وموضع العقدة وكيفية حلها.

٢/٦ - أن تدرس الشخصيات المختلفة في القصة، وتعرف طبيعة كل شخصية، وأن تجيد تقليدها.

٣/٦ - أن تتعرف مظاهر الوجدان المختلفة في القصة، وأن تتأكد من أنها تستطيع عرض هذه المظاهر بصورة مؤثرة.

٤/٦ - أن تتأكد من أنها قادرة إلى حد كبير على تقليد الأصوات والشخصيات المذكورة في القصة تقليداً يميز كل نوع منها.

٥/٦ - أن تعدّ ما تحتاج إليه من رسوم وصور ووسائل إيضاح أخرى.
٦/٦ - أن تحضّر أسئلة ومناقشة قصيرة خفيفة تجربها بعد سرد القصة على الأطفال لتعرف مدى استيعابهم للقصة وفهمهم حوادثها وأفكارها.

٧ - طريقة سرد القصة للأطفال:

١/٧ - تقوم المعلمة بسرد الحوادث بطريقة مسترسلة متتابعة حتى لا تبدو أمام الأطفال مترددة تحاول تذكر الشخصيات والأحداث.

٢/٧ - أن تسرد القصة بصوت متنوع بحيث يعطي لكل فكرة أو حالة نفسية صوتها الملائم، وأن تظهر على وجهها وقسماتها الانفعالية المختلفة للشخصيات، من فرح أو حزن أو استعطاف أو غضب... حتى تكون طريقته مشوقة ومؤثرة تجذب انتباه الأطفال.

٣/٧ - أن تسرد القصة بأسلوب يناسب الأطفال، وهذا يفرض عليها أن تغير من أسلوب القصة الذي كتبت به، إذا كان أعلى من مستوى الأطفال، حتى لا يعوقهم عن تتبع القصة، وقد سبق أن ذكرنا أن الطفل يستطيع فهم لغة أو أسلوب أرقى بقليل من لغته وأسلوبه، وبذلك يستفيد الطفل من لغة القصة وتزداد ثروته اللغوية ويرقى أسلوبه ويحسن تعبيره.

٤/٧ - ألا تقطع المعلمة سردها، ثم تعود لمتابعتها، كأن تأمر طفلاً بالجلوس جيداً أو بالمحافظة على النظام أو غير ذلك.

٥/٧ - أن تحس بالقصة كأنها حوادث حية، وأن تحاول عرضها بهذا الإحساس أيضاً، ولن تتمكن المعلمة من هذا، إلا إذا تمثلت وعاشت أحداثها وشخصياتها، كما سبق ذكره من قبل، وبهذا تستطيع المعلمة أن تثبت في "نفسه" روحاً جديدة وحياة وحركة تجعلها حية ماثلة أمام الأطفال، وتجعلها صوراً رائعة وأنغاماً حلوة وأشخاصاً أو شخصيات ذات طابع وصيغة حقيقية.

٦/٧ - أن تحاول تقليد أصوات الشخصيات في القصة وحركاتهم، وهذا من شأنه أن يزيد في حيوية القصة، ويشد الأطفال أكثر إلى المتابعة والانفعال بما يسمعون ويشاهدون.

٧/٧ - أن تستعين بوسائل الإيضاح المناسبة للقصة من صور ورسوم وموسيقا، وذلك لتمييز الشخصيات المختلفة وزيادة شوق الأطفال إليها.

٨/٧ - ألا تسرف المعلمة بذكر تفاصيل لا داعي لها، قد تشتت أذهان الأطفال وتبعدهم عن فكرة القصة الأساسية.

٩/٧ - ألا تطول المقدمة، فيفقد الطفل صبره في الانتباه وينصرف عن القصة، كما يجب ألا تبالغ في عرض القصة، وتطيل حوادثها، وتأخر الحل في المواقف التي تحتاج إلى سرعة الإنقاذ والخلاص، حتى لا يطول توتر الطفل النفسي، فالطفل كما ذكرنا من قبل قصير مدى الانتباه في هذا الطسور من نموه، وهو يحتاج إلى القصص القصيرة التي لا يمل الاستماع إليها.

٨ - مناقشة القصة: من الأهداف الهامة للقصة في مرحلة الرياض تنمية لغة الأطفال، وإقدارهم على التكلم والتعبير عن أفكارهم، وما عرفوه من القصة وحوادثها، ومن هنا ينبغي أن تمرن المعلمة أطفالها على التعبير بعد الانتهاء من سرد القصة، وذلك بالنشاطات الآتية:

١/٨ - الإجابة عن الأسئلة التي تتناول حوادث القصة وشخصياتها وشعور الأطفال نحو هذه الشخصيات، كأن تسألهم مثلاً: ما أحب الشخصيات إليكم؟ ولماذا؟ ما الشخصية التي لا تحبونها في القصة؟ ولماذا؟ وينبغي أن تتطلب الأسئلة نوعاً من التفكير المناسب لمستوى الأطفال، وألا تقتصر المعلمة على الأسئلة المباشرة، بل لابد من أسئلة غير مباشرة مناسبة للطفل تحتاج إلى تفكير وتعليل وإعمال الذهن والعقل، ومن المهم أن تكون الأسئلة منظمة مرتبة موزعة على حوادث القصة، بحيث لو فات طفلاً سماع القصة مسن

المعلمة، أو سماع جزء منها يستطيع من تتبع الأسئلة وإجاباتها أن يفهم القصة، وقد تعود المعلمة إلى القصة في حصة أخرى، فتستثير بأسئلة محضرة دقيقة خبرات الأطفال السابقة وتجدد عهدهم بحوادث القصة التي عرفوها من قبل.

٢/٨ - سرد القصة من قبل الأطفال: وذلك بأن يسرد طفل ما القصة أو جزءاً منها ثم آخر ثم ثالث وهكذا...

٣/٨ - تمثيل القصة: فمن المعروف أن الأطفال مولعون بالتمثيل مغرمون به، وهم لذلك يستطيعون بشيء من التوجيه والمساعدة أن يعبروا عن فكرة القصة باللغة والحركة والوجدان أي بالتمثيل، وتحتاج المعلمة عادة لبعض الوسائل الضرورية في الصف؛ ليكون التمثيل شائعاً جذاباً، وعلى المعلمة عندما يريد الأطفال أن يمثلوا جزءاً من القصة أو يمثلوها كلها، أن توزع الشخصيات على الأطفال بمهارة، وسوف تجد عند توزيع الشخصيات على الأطفال أن مجموعة منهم ستختار شخصية معينة، وأن مجموعة أخرى تختار شخصية مغايرة، وهكذا تتباين رغبات الأطفال في اختيار الشخصيات التي تريد تمثيل دورها. والمعلمة هنا يجب أن تختار من كل مجموعة من تراه لائقاً للدور وقادراً على تأديته بنجاح، ويحسن بها ألا تلجأ إلى تغيير الأطفال الذين لا يؤديون دورهم بنجاح، في أثناء قيامهم بالتمثيل إلا عند الضرورة القصوى، وبطريقة لا تسيء إلى شعور الطفل فتؤثر في معنوياته وتحبطه.

ثانياً: مجال المسرح والتمثيل التربوي ولعب الأدوار:

يُقصد بالمسرح التمثيل في المدرسة سواء في غرفة نشاط أم في غرفة الصف أم على منصة المسرح، حيث يُقدّم مشهداً أو مسرحية بدرجات تتفاوت

في الأداء حسب قدرات الأطفال و حسب تدريبهم عليها، وقد يستفاد من الكبار في تقديم أعمال للصغار من خلال منوعات تمثيلية أو مسرحية، كما يمكن أن يقدم على هذا المسرح مسرح دمي أو مسرح عرائس.

أما التمثيل التربوي فهو عرض نشاطات تمثيلية من واقع الطفل، من البيت أو الروضة، أو البيئة، أو مسرحية بعض المواد الدراسية، أو الخبرات التعليمية.

أما لعب الأدوار «فهو نوع متطور من اللعب التمثيلي، يعكس من خلاله الأطفال العلاقات بين الكائنات الحية، أو بين الإنسان والمواد، أو الكائنات الحية المحيطة به، ويعتمد لعب الأدوار على الارتجال والثقائية والحرية في اختيار المواقع والشخصيات والبيئة ومواد اللعب». (صاصيلا، ٢٠٠٢، ٢٥٤)

يعوّل بعضهم على المسرح لإكساب الكثير من الخبرات اللغوية، ويمكن أن تلخص أهمية النشاط المسرحي والتمثيل المقدم على خشبة المسرح المدرسي في تعلم اللغة فيما يلي:

١ - إنه وسيلة مجدية لتدريب السنة الأطفال على التعبير السليم، وإجادة الكلام وتنمية ثروتهم اللغوية، والنهوض بأذواقهم الأدبية والفنية، والكشف عن ذوي المواهب منهم وتنميتها.

٢ - إنه يعود الأطفال في الإلقاء والتمثيل وإتقان التعبير. وانتزاع الخوف والخل من نفوسهم، وطبعهم على الاتزان والجرأة في القول والإقدام في العمل والثقة بالنفس، والاندماج في مجالات الحياة العامة، وباختصار فإن الهدف من مزاوله هذا النشاط هو الاستعانة بلونه المحبب إلى نفوس الأطفال؛ لتمكينهم من اللغة، ودراساتها الأدبية المحببة، وتشجيع مواهبهم على النمو والتفتح والإبداع، ولا يخفى ما للتمثيل المدرسي من آثار في إصلاح عيوب النطق لدى الأطفال.

كما يعول بعضهم على المسرح في تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال عن طريق النشاط الدرامي الخلاق (الدراما الإبداعية)، لأن هذه تساهم بوسائل تنمية التفكير المبدع، وزيادة مهارة الأطفال في التفكير المبدع عن طريق برامج تمكنهم من توظيف قدراتهم بكفاءة أكثر في التفكير وحل المشكلات، وقد أنشأ مورينو أول مسرح تلقائي للأطفال سنة ١٩١١، إلا أن أحداً من المهتمين بتنمية السلوك الإبداعي لدى الأطفال لم يلتفت إلى ما يمكن أن تحققه الدراما الإبداعية في شكل برامج للتدريب على السلوك الإبداعي المنفرد الأصيل. (عويس، ١٩٨٦).

ولكل من المسرح والتمثيل التربوي ولعب الأدوار دور هام في إكساب الخيرات اللغوية.

إن يشغل التمثيل التربوي دوراً هاماً في مجال إكساب اللغة لطفل الروضة وتطويرها وسواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، فإن التمثيل التربوي يتناول المهارات الأساسية الأربعة في مجال إكساب اللغة وتطويرها وهي مهارات: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة إضافة إلى الإسراع في عملية البدء بالقراءة منذ وقت مبكر والمجالات اللغوية الأخرى. (MC master 1998 p.574).

يوفر التمثيل فرصاً كبيرة للتفاعل الاجتماعي فيما بين الأطفال، ويسمح بالحوار وتبادل الأفكار، مما يزيد من الحصيلة اللغوية لديهم بتعلم مفردات جديدة، كما يتعلم الطفل مهارات الإصغاء وفهم ما يسمع والاستجابة له، إضافة إلى التدريب على الكلمات الجديدة واستخدامها في المواقف المناسبة، وزيادة المعرفة بمعان أخرى للكلمات الجديدة ووظائفها المختلفة (Hoyt, 1992, p580).

وفي دراسة قام بها (Kiszi) وزميله درساً فيها تطور بناء الجملة لدى الطفل بعد تدريبه على استخدام الكلمات الجديدة، ووضعها في جمل من خلال

اتباع أنشطة مختلفة مثل: لعب الأدوار، رواية القصص وتمثيلها، وكان من أهم النتائج التي توصل إليها الباحثان ما يلي:

- ١ - زيادة المفردات الجديدة لدى الطفل.
- ٢ - الاستخدام الوظيفي للمفردات الجديدة.
- ٣ - تطور استخدام الضمائر وحروف الجر والأسماء الموصولة.
- ٤ - تطور الجملة من حيث عدد المفردات.
- ٥ - تعقد بناء الجملة من حيث استخدام الأسماء الموصولة وأحرف العطف وأحرف الجر.

إن الدراسة السابقة تؤكد أهمية التمثيل التربوي والقصّة في اكتساب الأطفال لمهارات لغوية مهمة، فاستخدام الضمائر وأحرف العطف والأسماء الموصولة دليل تمكن الطفل لغوياً ورفي مهارته الوظيفية من جهة أخرى، فرواية القصّة وإعادة تمثيلها يوفر للطفل فرصاً كبيرة للتدرب على الكلمات الجديدة، وتعرف استخداماتها، ويعزز معارف الطفل وقدراته، ويؤدّد المعلمة بمعرفة واقعية عن إمكانياته اللغوية، مما يعطيها فرصة للتطوير أو تصويب الأخطاء واكتشاف نقاط الضعف.

وقد بيّن (يافي، Yaffe) أن تنظيم المعلمة لأنشطة التمثيل التربوي، وتدريب الأطفال الممثلين على الإصغاء لبعضهم بعضاً، وتدريب الأطفال المشاهدين على مراقبة الممثلين يساعد في تطوير مهارات الإصغاء والاستماع لدى الأطفال، مما يؤدي إلى زيادة المفردات وفهم معانيها وتوظيفها وتطوير القدرات الناتجة عنها من فهم واستنتاج وتحليل وتركيب إضافة إلى زيادة فترة الانتباه المركز لديهم (Yaffe 1989، 32 - p29).

إن عملية التخطيط لأنشطة التمثيل التربوي تولّد لدى الطفل دافعاً للمطالعة فاختيار قصص، وإعدادها للتمثيل تدفع الطفل إلى الاستماع إلى القصص

الجديدة، والبحث عنها ومحاولة قراءتها، مما ينمي الاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، ويكون الرغبة في المطالعة، كما أن النشاطات التي يتطلبها التمثيل التربوي من اقتراح أحداث جديدة في القصة، أو وضع نهايات أخرى، أو تأليف قصة جديدة تنمي القدرة على الابتكار والإبداع لدى الطفل وتعزز ثقته بنفسه، وتعطيه فكرة عن عالم الكتب والقراءة (Fiennoy 1992).

إن التمثيل التربوي في رياض الأطفال يطور المهارات اللغوية الأربع وهي:

الاستماع والتحدث، والقراءة، والكتابة، ولتطوير تلك المهارات من خلال التمثيل التربوي ينبغي وجود معلمة قادرة على التخطيط والتنفيذ والتقييم، وتستفيد من فعالية الأطفال، وتشركهم في كل مراحل التقييم وتستفيد من فعالية الأطفال وتشركهم في كل مراحل النشاط، وتتيح لهم الفرصة من أجل الحوار والمناقشة وتبادل الأفكار.

كما أن ميل الطفل إلى التقليد والمحاكاة لاحقاً له، فكثيراً ما يشاهد الأطفال يقلدون القطار أو الطائرة أو الشرطي أو الجندي أو البائع أو غيرهم إنهم يتقمصون هذه الشخصيات، ويقلدونها في حركاتهم وأصواتهم ولهجاتهم، ويندمجون في أدوارهم اندماجاً كلياً، وبوسعنا أن نستغل ميل الأطفال للتقليد في تنظيم نشاط تمثيلي يفيدهم في إشباع ميولهم، وفي مدّهم بكثير من المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم، فعندما يمثل الطفل نشاط له عادة الفرصة لينطلق في التعبير عن نفسه؛ وليجيد النطق، وليوضح مخارج الحروف، ويتعدد الانطلاق في الكلام والإلقاء، ويتحكم في الصوت، وتعبيرات الوجه، والوقوف والمشي، والجلوس، وحركات اليدين وغيرها، نتيجة اندماجه في دوره ونسيانه لذاته، وربما تتحول هذه المهارات إلى عادات عند ذلك الطفل.

ونتيجة التمثيلية لمن يمثل ومن يشاهد على السواء، أن يستعرض مشكلات وموضوعات نفس حياته وقد تسالغ أموراً يعاني منها في شخصيته ومجتمعه ويستفيد من غيرها ومغزها.

وتساعد التمثيلات الناجحة الطفل على تفهم موضوعاتها لما تتضمنه من إثارة للاهتمام، واستمواذ على الانتباه، وتقليل للمعاني ورسوخ للاكتساب وفهم المغزى التمثيلية، أو مدلولها أو الفكرة التي تدور حولها.

١ - إمكانات الفهم وإمكانات الأداء في مسرحية وتمثيلات الأطفال:
من الضروري أن نراعي إمكانات الفهم وإمكانات الأداء النفسي الأعمال المسرحية الخاصة بالأطفال؛ وفي هذا المجال تقسم مسرحيات الأطفال إلى قسمين رئيسيين:

أ - المسرحيات المعدة لتمثيلها الكبار أمام جمهور الأطفال:
وهذه المسرحيات تعتمد على (إمكانات الأداء) المتوافرة عند المتأين من الكبار المحترفين، وهي إمكانات أداء بمستوى عال تتفق مع قدرة هؤلاء المتأين وكفاياتهم، والشرط الرئيسي هنا أن تراعى (إمكانات الفهم) عند الأطفال الذين تقدم لهم العمل المسرحي، ويتحقق هذا باختيار فكرة تناسب الأطفال ولغة حوار تتفق مع مستوى أهم اللغوي، وحوادث مثوقة وغير معقدة، تتسنى بمكتسبهم استيعابها والربط بينها، وما إلى ذلك مما يتيح للأطفال فرصاً طيبة للفهم، والتتبع وتحقيق بعض الأهداف اللغوية والمهارية والتوجيهية.

ب - المسرحيات أو التمثيلات المعدة لتمثيلها الأطفال أنفسهم:
وهذه المسرحيات أو التمثيلات قد يقدمها الأطفال أمام جمهور من الأطفال أو من الكبار، أو في الصنف مع المعلمة، وهنا يجب أن تضاف (إمكانات الأداء) إلى (إمكانات الفهم).

فبالإضافة إلى ضرورة أن تكون المسرحية في مستوى الأطفال، يجب أن يكون أدائها أيضاً في مستوى استطاعتهم حسب قدراتهم اللغوية والفنية. فهناك حوار يمكن أن يفهمه الأطفال إذا سمعوه، ولكنهم لا يستطيعون أداءه إذا طلب إليهم ذلك، وهناك حركات على المسرح يمكن أن يفهمها الأطفال، ولكن تأديتها وإعجابهم، ولكنهم لا يستطيعون أدائها إذا طلب إليهم ذلك. وعلى هذا فإن مراعاة إمكانات الأطفال في الأداء جنباً إلى جنب مع إمكاناتهم في الفهم أمر لازم في المسرح حيال التي تعدد لرقوموا بتعليمها

٢ - بين خصائص المسرح وخصائص الأطفال:

يعد الأطفال في تفهيم الأعمال الأدبية أقرب مما يكونون إلى النوع (الانتمائي): أي أنهم يندمجون في الدور، ويعضون أنفسهم داخل الموقف، ويعيشون في الجو الانفعالي الحقيقي للعمل الفني، كأنهم هم أبطال القصة أو المسرحية، وكأنهم يعيشون فعلاً في الجو الذي حدثت فيه وقائع العمل الأدبي، والمسرح بخصائصه الدرامية (أو المسرحية) يساعد الأطفال على هذا، لأنهم يربطون الحوادث أمامهم في أماكنها التي حدثت فيها وبأشخاصها الذين حدثت معهم، كل هذا مصحوب بمناظر وملابس ومؤثرات صوتية وموسيقية وإضاءة تنقل الأطفال إلى عالم شائق يسعدهم أن يعيشوا فيه.

وبهذا تتعاون عوامل الإيهام المسرحي مع خيال الأطفال الإيهامي، أو خيالهم الحر، ومواقفهم الانتمائية، وحالات التعاطف الدرامي (أو المسرحي)، يصل بجمهور الأطفال إلى قمة المتعة والانفعال والتأثر، إذا أحسن الربط بينها، ونفذت بطريقة واعية مدروسة تراعي إمكانات المسرح، تفقد منسجها، وتراعى خصائص الأطفال النفسية واحتياجاتهم، فتلبها وتجاوب معها، في إطار من القيم التربوية السليمة.

يغلب على تفكير الأطفال لوانان من ألوان التفكير هما: التفكير الحسي، والتفكير بالصور، ومن المعروف أن تفكيرهم لم يرتفع بعد إلى مستوى التفكير المعنوي المجرد، ولم يصل إلى القواعد العامة والنظريات المكلفة، والمسرح في هذا يتفق مع طريقة الأطفال في التفكير، فهو يقدم صوراً مجسمة حسية ملموسة ومرئية مسموعة، كما تحدث أمام الأطفال في عالم الحقيقة.

وإذا كانت المسرحية تتميز عن الفنون الأدبية الأخرى بالصراع والحركة والحوار، فإنَّ عنصر (الحركة) يأتي في المقام الأول بالنسبة إلى الأطفال، ولا بأس من أساليب التشويق المختلفة، وعناصر الطرافة وعوامل الإضحاك، على ألا يصل هذا إلى درجة الإسفاف، ومع مراعاة أنَّ كلَّ حركة يراها الطفل على المسرح، وكل كلمة يسمعها، وكل انطباع يخرج به من المسرحية، كلُّ هذا سينترك في نفسه أثراً قد يكون بعيد الغور عميق الأثر في شخصيته وتصرفاته وقيمه ومثله العليا، وحتى في طريقته في الكلام من خلال عمليات التقليد.

٣ - المسرح في رياض الأطفال:

١/٣ - أهداف التربية المسرحية في رياض الأطفال:

الهدف الرئيسي هو تحقيق نشاط تربوي حقيقي، والنشاط في مجال التربية هو: التعلم عن طريق العمل الإيجابي والخبرة المباشرة.

وعلى هذا فإنَّ مدى نجاح النشاط المسرحي في رياض الأطفال، يتوقف على مدى ما يحققه من فائدة في إطار هذا المفهوم التربوي الشامل.

ويمكن إيجاز أهداف التربية المسرحية في رياض الأطفال بما يأتي:

أ - تنشئة طفل ذي شخصية سوية متكاملة نفسياً وخلقياً واجتماعياً وعلمياً تتمسك بالروح القومية والوطنية.

ب - ربط المسرح بالمعارف والمهارات والأنشطة المختلفة والإفادة منه كوسيلة تربوية تعليمية على قدر كبير من الفاعلية والتشويق والإمتاع.

ج - الربط بين الروضة والبيئة المحيطة.

د - توثيق الصلة بين الطفل والمسرح، واتخاذ وسيلة فعالة؛ لتنمية التفوق الفني والنمو اللغوي عند الأطفال.

٢/٣ - ألوان النشاط المسرحي في رياض الأطفال:

النشاط المسرحي في رياض الأطفال يمكن أن يشمل:

أ - النشاط التمثيلي: الذي يقدم التمثيلات الشعرية أو النثرية بأنواعها المختلفة سواء أكانت تعليمية أم أخلاقية أم فكاهية ترفيهية أم قومية... الخ.

ب - النشاط الغنائي: الذي يقدم الأغاني والأناشيد الحوارية بين الأطفال.

ج - نشاط مسرح العرائس: وقد يكون تمثيلاً أو غنائياً حوارياً.

والنشاط المسرحي يرتبط ارتباطاً طبيعياً بالمعارف والمهارات والقيم التي تشتمل عليها الوحدات المتكاملة.

فالمسرح في مجال اللغة يمنح الطفل فرصة التزود بحصيلة لغوية حسية نامية مع تقويم لسانه، وتعويدة النطق الصحيح، والإلقاء السليم، ومعالجة عيوب النطق الشائعة لحروف كالدال والتاء والضاد والقاف وغيرها، وتنمية مهاراته في استعمال اللغة وما إلى ذلك.

إضافة إلى فرص التعلم في الرياضيات، والمواد الاجتماعية، والتربية القومية والعلوم، والتربية الصحية، والتربية الفنية، والموسيقية، والرياضية.

إن ما يهتما في هذا المجال هو المسرح أو التمثيلات التي تجري داخل غرفة الصف في رياض الأطفال، حيث يمكن للمعلمة أن تستخدم التمثيل في كثير من المواقف التعليمية، فتثير حيوية الأطفال ونشاطهم وإقبالهم على العمل، وهي هنا تستطيع أن تعتمد على خيال الأطفال الواسع مستخدمة ما في الصف من أثاث ومقاعد وطاولات وحوائط.

٤ - خطوات درس التمثيل في رياض الأطفال:

بعد أن تختار المعلمة التمثيلية المناسبة للمرحلة وتصمم الأهداف المعرفية والمهارية والقيمية التي تستحقها تسلك الطريقة الآتية:

أ - التمهيد المناسب، وذلك بأن تذكر المعلمة أن وقت التمثيل قد حان، وأن التمثيلية ستكون عن قصة الثور مثلاً.

تشير إلى الصورة التي أعدها وتساءل: كم قرناً للثور

قرنان

وتقول: إن الثور الذي سنعلم معه، ليس له قرنان، وسسنحاول إلصاق القرنين برأسه، ومن ينجح في هذا فله جائزة، تريهم القرنين المقطوعين (مصنوعين من الورق المقوى).

ب - مرحلة شرح اللعبة:

تخرج المعلمة طفلاً وتقول له:

سأمثل أنت دور الثور المقطوع قرناه.

(أو تقول من يمثل دور الثور ذي القرنين المقطوعين؟)

وتخرج آخر (أو تقول من سيلصق القرنين برأس الثور؟)

وتقول له: أنت ستحاول أن تلصق القرنين برأس الثور، ولكن بعد أن

نعصب عينيك هكذا...

ج - ممارسة اللعبة والنطق بالحوار المناسب:

تأخذ المعلمة دور القائد فتأمر الطفل المعصوب العينين، بأن يلاحق الثور

مستخدمة العبارات الآتية:

١ - الحق به.

٢ - اقترب منه.

٣ - أنت بعيد عنه.

٤ - أنت قريب منه.

٥ - ضاع القرن فوق رأسه.

نقرب المعلمة منه ونقول له: أحسنت ثم نرفع العصا بسنة عن عينيه؛
ايكتشف أنه قد وضع القرنين على كتف الثور، فيضحك ويضحك الأطفال من
جوله.

٦ - إعادة اللعبة مرة ثانية:

وهنا تختار المعلمة ثلاث (شخصيات القائد، والثور، ومعصوب العينين)،
على أن يمارس القائد التوجيه باستخدام العبارات التي استخدمتها المعلمة.
٦-١ - تكرار اللعبة: تكرر المعلمة اللعبة مع أكبر عدد من الأطفال حتى
يتقنوا جميعاً استخدام العبارات، وهم يضحكون، ويلعبون، ويتحركون مستخدمين
اللغة الفصيحة البسيطة في توجيهاتهم لزميلهم.
هذه العبارات مناسبة للمرحلة الأولى من الرياض للأطفال أعمارهم بين
الثالثة والرابعة.

٦-٢ أطفال المرحلة الثانية: ما بين الرابعة والخامسة فيمكن استخدام هذه
اللعبة معهم، ولكن علينا أن نوسع الحوار فيصبح مثلاً على الشكل الآتي:

القائد: الحق به.

معصوب العينين: لا أراه.

القائد: أنت بعيد عنه.

معصوب العينين: علقوا جرساً في عنقه لأعرف مكانه.

القائد: أنت قريب منه.

معصوب العينين: لا أسمع صوته.

القائد: وصات إليه، ضاع القرنين فوق رأسه.

وفي المرحلة الثالثة لأطفال ما بين الخامسة والسادسة يمكن أن يوسع الحوار؛ ليشكل لعبة تمثيلية مناسبة لهذا العمر.

ثالثاً: مجال الألعاب:

١ - أهمية الألعاب:

يعدُّ اللعب بأنواعه المختلفة من ألعاب حسية ورمزية وألعاب نظامية إلى جانب الأنشطة الحركية مثل: المشي والجري والصعود والنزول والتسلق والانزلاق والدفع وغيرها، من أهم الألعاب التي يمارسها الأطفال في رياض الأطفال، وقد بينت الدراسات التربوية، أن ثمة علاقة وثيقة بين نمو صورة إيجابية عن ذات الطفل، ونمو الكفاية الحركية لديه، ولاسيما في مرحلة الروضة، فبقدر نمو كفاية الطفل البدنية والحركية ينمو إحساسه بذاته، وتزداد ثقته بإمكاناته وتحسن بالتالي مهارات التفاعل الاجتماعي لديه، هذا من جهة ومن جهة ثانية، فقد أثبت البحث التربوي أن هناك علاقة أيضاً بين نمو المهارات الحركية لدى الطفل في سن ما قبل المدرسة، وتعلم المفاهيم المختلفة مثل: مفهوم الوقت والمكان والشكل واللون والحجم والعدد، وغير ذلك إلى جانب العلاقة اللغوية والفنية الذوقية من تعلم الإيقاع والموسيقى، وما إلى ذلك من خبرات التعلم في مرحلة الرياض.

لذا فإنَّ التعلم الحركي مدخل فعال لبناء شخصية الطفل المتكاملة المتوازنة جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً إلى جانب ما يبعثه في نفوس الأطفال من سعادة غامرة وبهجة وسرور.

ويمتاز النمو الحركي للطفل منذ عامه الثالث بالشدة وسرعة الاستجابة والتنوع، وأهم ما يميز هذا النمو من الناحية العضلية في هذه المرحلة، اعتماده الأساسي على عضلات الجسم الكبيرة التي تستعمل في الجري والقفز والتمزق،

ولا يكون في هذه الحركات في أولى مراحلها انسجام أو التوازن أو توافق لكن الطفل يأخذ بالسيطرة على حركاته هذه تدريجياً بتأثير عاملي النضج والتدريب. ومن هنا فإنه يحسن بالمعلمة أن تساعد الطفل على الوصول إلى السيطرة على حركاته من خلال الأنشطة الحركية المنتظمة بصورها المختلفة أما الحركات التي تعتمد على العضلات الصغيرة، من مثل الحركات التي تتطلبها الكتابة مثلاً، فتتأخر قليلاً لأن السيطرة عليها لا تتم إلا في وقت متأخر من نمو الطفل في هذه المرحلة.

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن هو: أهنالك علاقة أو ترابط بين النشاطات الحركية واللعب من جهة ونمو الطفل اللغوي من جهة ثانية؟... والإجابة عن هذا السؤال بسيطة وسهلة للغاية، إذا ما علمنا أن جميع الأنشطة المختلفة في رياض الأطفال، من رسم وأشغال ولعب وموسيقا ورقص وتمثيل وغير ذلك، إنما تهدف إلى إثراء لغة الطفل وتنميته عقلياً إلى جانب تنميته الجسمية والاجتماعية والذوقية وما إلى ذلك.

٢ - كيفية تعليم النشاطات الحركية المعززة للغة:

لا يغيب عن بال المعلمة الجيدة أن أخصب بيئة لتعليم اللغة والمفاهيم، إنما هي اللعب، لأن التعليم عن طريق اللعب يدخل السرور والحبور إلى نفس الطفل، ويفتح شهيته لتعلم واستيعاب أي شيء في إطار اللعب، ومن هنا فكثر ما تجعل المعلمات في رياض مناشط اللعب والحركة، وما إلى ذلك مادة غنية لتعليم الأطفال اللغة، وإثراء قاموسهم بكلمات جديدة ترسخ بمفاهيمها الدالة عليها من خلال أنشطة اللعب، وسنقف قليلاً عند بعض الألعاب الحركية مبينين كيفية استغلالها في تعزيز لغة الطفل، وتعليمه المفاهيم المختلفة.

فمن الألعاب الحركية التي يمارسها الأطفال في رياض لعبة الكرة والإطار، وفي هذه اللعبة تحضر المعلمة كرة خفيفة، وإطاراً داخلياً لسيارة

منفوخاً بالهواء، ثم تضع الكرة على بعد مسند من الإطار، وتطلب إلى أحد الأطفال أن يلعب الكرة داخل الإطار، وتبين له أن بمقدوره إعادة اللعب ثانية، إذا هو استطاع تمرير الكرة داخل الإطار.

وبعد التنفيذ نسأل المعلمة ماذا فعلت يا عثمان مثلاً؟ فتجيب معه: صوبت الكرة نحو الإطار، ثم جعلته يجيب وحده؟ صوبت الكرة نحو الإطار، ثم تسأل بقية أطفال الزمرة واحداً واحداً ماذا فعل عثمان؟ فتجيب مع كل منهم: صوبت الكرة نحو الإطار، ثم جعلهم يجيبون دون مساعدتها.

ثم تعود وتسال الطفل الذي نفذ اللعب: أمرت كرتي داخل الإطار أم خارج الإطار؟ وتجيب معه: مرت كرتي داخل الإطار أو مرت كرتي خارج الإطار، ثم نعيد الكرة مع بقية أطفال الزمرة، حتى يتمكن كل منهم من الإجابة بس: مرت كرتي داخل الإطار أو: مرت كرتي خارج الإطار. وبهذا تكون المعلمة مع المتعة واللعب والسرور، قد علمت أطفالها بعض الكلمات والمفاهيم الجديدة مثل: صوب نحو داخل، خارج، إطار، وتمتدح إجراء تقويم لتعلم هذه الألفاظ من خلال مناقشة ومواقف لعب أخرى، ثم تتنقل المعلمة إلى زمرة ثانية والجمعة جديدة، وهكذا يتعلم الأطفال اللغة والمفاهيم من خلال الاستمتاع باللعب والحركة. - ومن الألعاب الحركية اللغوية بالمواقف اللغوية أيضاً، لعبة القفز، إذ تضع المعلمة حبلين متوازيين، بينهما فرجة بمقدار ٣٠ سم على أرض الملعب، وتجمع الأطفال حولها، وتقول لهم هذا نهر صغير، ويجب أن نقفز فوقه، ومن يقفز بداخله تبتل قدماء، ومن يقفز خارجه تصفق له جميعاً.

ثم يصطف الأطفال على شكل نسق أمام النهر (الحبلين)، ويقفز كل منهم بدوره، عندما يسمع صافرة أو نقرة على نغمة، أو صفقة بساكنين أو أي إيعاز آخر، وهو يردد لقفز فوق النهر، ثم تسأل المعلمة كل واحد من الأطفال: أين قفزت يا فائن؟ فيجيب بمساعدة المعلمة حسب مكان قفزه: قفزت فوق النهر، أو

قفزت داخل النهر، وهذه اللعبة تكون المعلمة قد قومت تنظيم الأطفال مفهوم (خارج وداخل) وعززت تعلمهما، كما أنها أضافت إلى قاموس الأطفال كلمات جديدة مثل: قفز، نهر، فوق.

وبهذا الشكل يمكن للمعلمة أن تغني لعب الأطفال بمواقف لغوية، فتعزز قاموسهم اللغوي، وتثريه وتميزه باستمرار ما تعلموه من مفاهيم فسي ألعاب جديدة، فتكون بهذا قد حققت جملة من الأهداف من خلال مناطق اللعب والحركة.

٣ - اكتشاف المحيط:

ذكرنا فيما سبق أن الطفل في سن الروضة، لا يعترف من الألفاظ والمفردات والمفاهيم، إلا ما يقع في إطار محيطه، ومن هنا فعلى المعلمة فسي الروضة أن تجلو له هذا المحيط، وأن تمكنه من اكتشاف أشياءه وتعرفها بأسمائها ومفاهيمها، وكلما توسع الطفل في اكتشاف دائرة بيئته ومحيطه، زادت ثروته اللغوية، ويمكن من استخدام اللغة في التواصل مع المجتمع، لذلك كسنت الانزاعات والزيارات والرحلات التي تقوم بها المعلمة بصحبة أطفالها في الروضة ملبية لهدف اكتشاف الطفل محيطه والتعرف إليه.

وبعد اكتشاف المحيط من أهم الأنشطة المعززة للغة الطفل، إلى جانب ما تحققه من متعة وسيادة للطفل، ومناشط اكتشاف المحيط أكثر من أن يحاط بها، ونذكر منها على سبيل المثال النزعات في الحدائق، وزيارات بعض المؤسسات العامة والخاصة، وزيارة المتاحف والرحلات وغير ذلك.

٤ - كيفية تعليم اللغة من خلال أنشطة اكتشاف البيئة والمحيط:

يمكن للمعلمة أن تصحب أطفالها إلى حديقة عامة، أو حديقة الحيوان، أو حديقة الروضة، أو إلى أي مكان من هذا القبيل، وهناك تعميل على تعريف الأطفال بأسماء الأشجار والنباتات والأزهار والحيوانات الموجودة في الحديقة،

فتقف بهم مثلاً أمام شجرة ونقول: هذه شجرة مثمرة، أو شجرة تفاح، أو شجرة
لوز، ثم تسأل الأطفال كلاً على حدة ما هذه؟ وتجيب معهم: شجرة تفاح، شجرة
لوز حتى يستطيعوا التعبير والإجابة دون مساعدتها، ثم تقف بهم عند شجرة
أخرى ونقول لهم: هذه شجرة غير مثمرة، أو شجرة حور، أو شجرة صفصاف،
ثم تسألهم ما هذه الشجرة إذاً؟ فيجيبون وتجيب معهم شجرة حور أو صفصاف،
وهكذا ثم تسألهم: هل على الشجرة أوراق؟ ما لونها؟ ويجيبون: نعم، أو لا،
خضراء أو صفراء ثم نقول لهم: الفصل ربيع، أو خريف، أو شتاء، حسب هيئة
الورق، وتنتقل المعلمة إلى الحيوانات والطيور، فتقف أمام كل حيوان مع أطفالها
وتسميه، وتطلب إلى أطفالها تسميته نحو: هذا حصان، هذا جمل، هذا غراب،
هذه حمامة وهكذا....

- ثم تنتقل المعلمة بالأطفال إلى الورود والأزهار، فتقف عند بعضها
وتسميتها نحو هذه وردة، وتلك زهرة ياسمين، ثم تسأل الأطفال عن الأنواع التي
سمتها لهم، من يعرفها والإجابة عن أسمائها، ثم تسألهم عن لون السوردة أو
الزهرة، مثل: ما لون هذه الوردة؟ ويجيب الطفل أبيض أو أحمر، ما لون
البنفسجة؟ ويجيب... وهكذا تكون حصيلة هذه الزيارة، أو النزهة تعرف الطفل
إلى عدد من الحيوانات والطيور والأشجار والورود، وتعرف بعض الألوان، إلى
جانب تعرف الفصل من السنة واستعمال أسمائها والتعبير عنها في مواقف لغوية
ونشاطات مختلفة.

- ثم تقوم المعلمة في مناسبة ثانية باصطحاب الأطفال إلى مؤسسة
استهلاكية، وتطلعهم على سير العمل في المؤسسة، ونظام البيع والشراء،
وتعرف السلع المختلفة، نحو: هذا قسم ملابس الأطفال، ثم تسأل كلاً من أطفال
الزمر ما هذا القسم؟ فيجيب الطفل: قسم ملابس الأطفال، وهذا الرجل هو البائع
من هذا الرجل؟ البائع.

- ماذا عندك من ملابس الأطفال؟ عندي بدلات جميلة، وقمصان ملونة، هاتها أرنا.

- ما هذه؟ بدلات، وما هذه؟ قمصان، ما لون هذا القميص؟ أبيض، وهذا أصفر؟...

- أ عندك لعب للأطفال؟ لا. لماذا؟ اللعب في قسم خاص يدعى: قسم ألعاب الأطفال.

- أين تباع اللعب يا أطفال؟ وتجيب معهم في قسم ألعاب الأطفال.

- وتسال كلاً على حدة، وتمكنه من أن يجيب: في قسم ألعاب الأطفال.

- وأين تدفع النقود؟ في الصندوق، وأين الصندوق؟ ذاك هو، وتصحب الأطفال إلى الصندوق وتوقفهم أمام عاملة الصندوق وتقول لهم: هذه عاملة الصندوق، ثم تسألهم من هذه العاملة؟ ويجيب كل منهم عاملة الصندوق، ثم تسألهم أين يدفع المشتري النقود وتجيب معهم في الصندوق.

- وهكذا تطوف المعلمة بالأطفال على معظم أقسام المؤسسة وعند كل قسم تعرفهم بعض الأشياء وتكسيهم بعض الكلمات والمفاهيم. ونود أن نلفت الانتباه إلى أنه يحسن بالمعلمة تعريف الحاجة وتسميتها قبل أن تصوغها في سؤال، لأن الطفل إذا ما أبطأ بالإجابة، أو تردد فقد الثقة بنفسه، مما يعيق تعلمه واكتسابه مفردات اللغة، أما إذا تعرف الشيء ثم عرف اسمه، فمن السهولة بمكان أن يستخدمه في إجابته عن سؤال المعلمة...

رابعاً: مجال التلفاز، وشبكات الاتصال، والحاسوب: (للاطلاع والإفادة الممكنة):

١ - مجال التلفاز: (دكاك، ١٩٩٧، ١٢١، ١٢٥) يتصرف

لقد بينت نتائج بحث أجرته الجامعة الأميركية في القاهرة، أن الطفل يقضي في المتوسط ثلاثاً وثلاثين ساعة أمام التلفاز أسبوعياً، وهذا الوقت يزيد

على الوقت الذي يقضيه في اللعب أو المدرسة، بل مع والديه أو مشاكلة دروسه بالمنزل، كما تبين أن متوسط عدد ساعات مشاهدة الأسرة للتلفاز يومياً سبت ساعات، ومن المتوقع أن تزيد هذه النسبة مع انتشار (الامتلاكات) فسي التلفاز والنوادي والمقاهي الشعبية، وهذا يعني مزيداً من وقت أفراد الأسرة لحساب التلفاز، وعلى حساب وقت الدراسة أو الراحة أو العمل أو الإنتاج.

وأفضل تعليق على الوقت الذي يقضيه الأطفال أمام جهاز التلفاز ذلك التعليق الذي قاله أحد الباحثين: عندما يحين وقت دخول الطفل الحضنة يكون قد أمضى فعلاً ساعات عديدة يتعلم عن العالم أمام جهاز التلفاز أكثر مما يستطيع في قاعة المحاضرات بالكلية الحصول على الشهادة الجامعية أو درجة الماجستير، وبعضهم يعدّه المعلم الأول للطفل وبعضهم الآخر يعدّه المعلم الثالث بعد الأم والأب.

إن هذا الانتشار في مدى المشاهدة عند الأطفال، وهذه الصلة الوثيقة التي تمتد بين الأطفال والتلفاز لهما بالضرورة ناجم عن مضامين البرامج التي تنقلها الشاشة إلى الأطفال، وإن كان لهذه المضامين دورها في عملية استيعاب المشاهدة والتخريف عليها تشويقاً وترغيباً، وتبعاً لتقدم الطفل في مراحل نموه، بيد أن لمشاهدة التلفاز من الناحية الثقافية والعقوية أسباباً عديدة، لعل من أهمها وجوده وقربه وكونه في متناول الطفل، مما لا يقتضي منه أي جهد يذكر في تشغيله، ولا ريب في أن سهولة التعرض إلى التلفاز عامل فعال في إحكام الصلة بينه وبين الطفل، فضلاً عن المكونات النفسية والفيزيولوجية التي تستجيب لدى الطفل لمنعكسات وردود الحركة واللون والصورة.

إن اهتمام الأطفال بالتلفاز يجعله من أهم وسائل الاتصال وتأثيراً فسي سلوكهم وتشكيلهم، وفي هذا المجال يؤكد خبير اليونيسيف أليوب عثمان فسراج أن التلفاز أصبح المعلم الأول للطفل، لا البيت ولا المدرسة أصبح لهما السبيلورة

التقليدية في عملية التنشئة، بعد أن حلَّ الضيف الجديد مكانهما، لا يمكنه أن
المادة المقدمة عبر التلفاز بتأثير اهتمام الطفل، وتسد حاجة من حاجاته النفسية
وتقدم له متجراً من التوتر النفسي.

ومن بعض أوجه التأثير التي يمكن أن يتركها التلفاز:

١ - يعمل على الإسراع في نمو عقلية الأطفال؛ لأنه يعرض بصورة متكررة
مجالات جديدة من المعرفة ومشكلات من عالم الكبار، كما ينشط خيال الطفل
 ويفتح المجال لإثارة موضوعات حيوية تناقش فيما بعد على مختلف الأصعدة
والسياسات، كما أنه يمكن الطفل من رؤية مناظر خارجية أبعد من حدود
البيئة، وهذا يشبع حبه في الاستطلاع.

٢ - يتعلم الطفل عن طريق التلفاز مهارات مختلفة مثل القسرة والخصاس،
ويتعرف على القيم والعادات والتقاليد التي يتميز بها مجتمعه، كذلك يكتسب بعض
المعرفة عن نظم وتاريخ الحضارة التي يعيشها وأتمسك بالسلوك التي
مبتغىها مثلاً له، كما يعد التلفاز أداة مثيرة ومشجعة للنمو اللغوي.

ومن سلبيات التلفاز:

١ - الصمت الذي يسيطر على أفراد الأسرة في أثناء مشاهدة التلفاز (كباراً
وصغاراً)، وقد وصف علماء الاجتماع الأمريكيون جهاز التلفاز بأنه
(صندوق البلهاء)، لما لاحظوه من جلوس الأفراد أمام الجهاز فسمي صمت
ينظرون إلى الصور أمامهم دون أي تبادل للحديث أو مناقشة فيما بينهم.

٢ - إنه يلهي الأطفال عن الدراسة وخاصة في سن الطفولة المتأخرة (٩ -
١٢) ويحول دون مطالعة الكتب الثقافية والعلمية وممارسة الهوايات
(الموسيقى، الرياضة، الرسم... الخ).

٣ - إن عرض الأعمال الإجرافية قد يوحى للأطفال مع الزمن بتقبل هذه
الأعمال وخاصة عند مشاهدة الأطفال لبرامج الكبار.

٤ - يدخل الأطفال إلى عالم الكبار مما يجعل الطفل يتأثر بموضوعات ومشكلات خاصة بالراشدين.

٥ - يبقى الطفل تحت رحمة ما يعرض من برامج مستوردة وخاصة الغربية عن بيئة الطفل ومجتمعه وثقافته، ويسلب منه حرية الاختيار.

٦ - لا يحقق التلفاز مزايا التعليم المباشر مثل مراعاة المعلم للفروق الفردية، وإتاحة الفرصة للمشاركة، واستثمار روح المنافسة بين التلاميذ.

وللتلفاز مساوئ عديدة إذا أسيء اختيار البرامج الموجهة للأطفال وخاصة فيما يتعلق بأفلام الأبطال، حيث يتأثر الطفل بهذه الشخصيات، ويقلدها إضافة إلى بعض أفلام المغامرة والعنف.

ويؤكد خبير في برامج الأطفال في ألمانيا أن الطفل، يبدأ فيما بين الرابعة والخامسة بالتقويم ومعرفة الخير من الشر لما يدور حوله، وهنا تبرز بذور التمييز الأخلاقي، علينا أن نقدم له البرامج التي تحمل القيم الإنسانية والتي تعرفه بالخير والشر وكيفية التعامل مع الآخرين.

إن القلق من تأثير التلفاز في الأطفال أدى إلى نشوء حركة واسعة في دول العالم؛ لتقويم تأثيره في شخصية الأطفال وفي سلوكهم، وكان الخوف الرئيسي الذي يراود المسؤولين أن يصبح الأطفال أكثر مسلبية أو قلقاً أو خضوعاً أو انحرافاً نتيجة لمشاهدة التلفاز، إذا كانت الحال كذلك في المجتمعات الغربية، فكيف تكون الحال في الدول النامية التي تعاني من غزو ثقافي وإعلامي وتبعية إعلامية؟ خاصة وأن معظم المواد التلفازية المقدمة للأطفال غير منتجة محلياً.

لذلك يجب إدراك خطورة ما يقدم من خلال التلفاز هذه الوسيلة الإعلامية، وضرورة حماية أبنائنا من ألوان الانحراف التي قد تسيء إلى نفسياتهم، وينبغي أن نوجه وذاكر بالاهتمام بالبرامج التي ترسخ القيم الروحية والاجتماعية

والجمالية والسلوكية والوطنية والقومية إلى جانب الاستزادة من المعارف العلمية وتنمية ثروة الطفل اللغوية وإضافة الخبرات الجديدة.

لذلك إذا لم يحسن استعمال التلفاز قد يصبح أداة ووسيلة خطيرة للغاية، وكذلك إن لم يدعم ببرامج تحمل أهدافاً ثقافية واجتماعية وإنسانية نافعة للأطفال، قد يصبح وسيلة لنسف القيم ووسيلة لتمرير القيم التي يراد بها غزو عقول وثقافة أطفالنا، فتأثر الطفل فيما يعرض عليه لا يظهر مباشرة، وإن مواقف الأطفال وانحرافاتهم تظهر على المدى البعيد، ولا ننسى أن الجو العائلي وعلاقات الصداقة بين الأطفال والآباء والأمهات تؤثر كثيراً في سلوك الأطفال، وعلى أسلوب استخدام التلفاز بأوقات منظمة للأطفال، وعدم البقاء طوال الوقت أمام التلفاز، بل الاستفادة من وقت الفراغ لاصطحاب الأطفال إلى الحدائق العامة، حيث تتوفر الألعاب التي يحبها الطفل وممارسة هوايته مع الأطفال الآخرين، وكذلك محاولة تعليم الأطفال القراءة والكتابة والرسم والموسيقى.

- دور المعلمة في رياض الأطفال في الإفادة من التلفاز:

إن دور المعلمة في اختيار أفلام الأطفال التي تعرض للأطفال في رياض الأطفال دور كبير، فعلى المعلمة انتقاء مضامين الأفلام أو البرامج بما يتناسب والمرحلة العمرية للطفل ومراعاة خصائص هذه المرحلة (٣ - ٥) سنوات ومستوى الأطفال العقلي واللغوي.

يمكن أن تختار أفلام الدمى المتحركة والتمثيلات القصيرة التي تجمع الجد والهزل، وبعض الأفلام الكرتونية ذات المضمون الجيد الذي يؤكد انتصار الخير على الشر، ويؤكد القيم الأخلاقية والاجتماعية، احترام الوالدين، التعاون، والقيم الإنسانية التي تحمل مضامين إنسانية، وعلى القيم الوطنية التي تؤكد حب الوطن والدفاع عنه... الخ.

يفضل أن تكون المعلمة موجودة مع الأطفال في أثناء عرض هذه الوسائط التفاعلية لمناقشة الأطفال، وشرح ما يعرض لهم، فقد بينت الدراسات أن الأطفال في هذه المرحلة غالباً ما يكتسبون مهارات معرفية شاملة استناداً إليهم هذه البرامج وخاصة إذا ما شريحت بتتظام بوجود الأم أو المعلمة ومشاركتها لهم ونقاشها الطفل في معلومات البرامج.

٢ - مجال شبكات الاتصال الإلكترونية والحاسوب: (كتمان، ٢٠٠١)

وأما شبكات الاتصال الإلكترونية والحاسوب فهي من الوسائل الحديثة التي تجمع بين الوسائل السابقة كافة، وتعتمد على مهارات التعامل معها والبرامج المعدة مسبقاً في هذه الشبكات والتي تتسائل موضوعات متعددة الأبعاد، والأهداف، وهي مرتبة في التعامل معها بحيث يتكيف المرء معها ويتغير في بعض ما جاء فيها، وذلك بما يتوافق مع رغباته وميوله، وهي تعد بحق من أهم وسائل الاتصال.

لقد صار الحاسوب بفضل التطور العلمي السهال في مجال الاتصالات الإلكترونية أداة تضم إمكانات عرض النص والصوت والصورة والرسوم المتحركة والفيديو الرقمي، وهو ما اصطلح على تسميته الوسائط المتعددة (multi media) التي تعطي المزج بين سمات الحاسوب والتلفاز في تفاعل وتناغم على أقراص (CD-ROM)، ولم يعد الحاسوب مجرد حاسب يقوم بالعمليات الحسابية المنطقية، بل وأكب هذا التطور زيادة في سرعة أجهزة الحاسوب كي يستطيع التعامل مع الكم الهائل من الأرقام الناتجة من تحويل الصوت والصورة والفيديو إلى لغة الحاسوب، فسازدات سرعتها كما زادت ذاكرتها (عبد اللطيف، ١٩٩٦، ٣).

وشبكات الاتصال الإلكترونية تعد بحق من أهم وسائل الاتصال الثقافية في أماننا الحضاري والمعرفية، والحاسوب دور مهم فيها، إذ إن للصورة المتحركة

والصوت والإرسال والاستقبال مع التحكم بالآزرار، هي ضمن فعالية يمارسها الطفل مباشرة، تزيد الاتصال بهذا الجهاز الذي لم يعد ترفاً للأسر القادرة على شراءه لأطفالها. وإنما أصبح أداة مهمة الأجيال القادمة لكونه أداة تعلم وتعليم وتغذية راجعة، ومخزوناً لبرامج ثقافية متنوعة فضلاً عما يتمتع به من قدرة هائلة على الاستجابة وبسرعات تزداد وتطور مع التقدم بالاختراع والاكتشافات العلمية، هذا ولم يبق الأمر مقتصرًا على حاسوب معين يقتلده الطفل، بل مارس بعض الألعاب أو رؤية بعض البرامج، وإنما أصبح الأمر متاحاً في هذه الأيام ومن خلال شبكات الاتصال الإلكترونية للوصول إلى أي حاسوب أو مخزن معلومات إلكترونية في أي بقعة من العالم، وهذا مما يزيد من ثقافة المتعلم وسرعة الوصول إلى المعرفة دون أي جهد في حين أنها كانت في يوم من الأيام تكلف المتعلم مجهوداً ومثال ذلك ما يسمى شبكة الاتصال الإلكترونية (الإنترنت).

ويكفي أن نضرب مثلاً على ذلك تلك الطفلة الباحثة التي لا يزيد عمرها على (اثني عشر عاماً) فقد تمكنت بواسطة الاتصال الإلكتروني (الحاسوب) الموجود لديها في منزلها أن تدخل على حاسوبات عدد وأن تجمع المعلومات الخاصة بموضوعها الذي اختارته حول عضلة القلب، وأن تتصل بساكبر الجراحين العالميين الاختصاصيين في هذا الميدان، وأن تحصل على أحدث الصور والمعلومات في ميدان جراحة القلب والأوعية الدموية، ومن ثم أن تقدم هذا الموضوع كواجب منزلي إلى معلمتها في المدرسة التي تتعلم فيها. وأمام دهشة واستغراب زملائها ومعلمتها لضميمة هذه المعلومات وثرائها وقمتها العلمية، وبسرعة التي تمكنت من خلالها القيام بكل ذلك، امتحنت صفة اليادوية الصغيرة، ولم يكن ذلك ليتم لولا الحاسوب وشبكات الاتصال الإلكترونية التي تسهي لها بحق في هذه الأيام من أهم وسائل الاتصال الثقافية للأطفال والكبار في آن واحد. (كنعان، ١٩٩٩، ٨٢).

والإنترنت هو مجموعة ضخمة من شبكات الاتصالات المرتبطة ببعضها بعضاً، وهذه المجموعة تنمو ذاتياً بقدر ما يضاف إليها من حاسبات وشبكات، وقد أدى تغلغلها واتساع مداها إلى وصفها بشبكة الشبكات، وخاصة أنها تضم ثلاثة مستويات من الشبكات، ففي القمة تتربع شبكات الأساس أو العمود الفقري Back bone المتمركزة في الولايات المتحدة، تأتي بعدها الشبكات المتوسطة بالجامعات والمؤسسات الكبرى، ثم الشبكات الصغيرة، كالشبكات المحلية والحاسبات المتوافرة بالشركات ولدى الأفراد. (الكيلاني، ١٩٩٧، ٩١٢).

هذه الثورة المتفجرة في عالم المعلومات والاتصالات امتدت؛ لتطال نصوص الكتب، فهي لم تقتصر على الموسوعات والمواد ذات الصفة العلمية فقط، بل وصلت حتى إلى النصوص الأدبية والأشعار والمخطوطات وغيرها. فظهر ما يسمى الكتاب الإلكتروني أو الكتاب المفتوح.

وقد ظهر الكتاب الإلكتروني بدل الكتاب الورقي نتيجة التقانات الحديثة، ومن خلاله يستطيع القارئ أو الباحث قراءة واستعراض وطباعة الكتب مباشرة، على الشاشة الإلكترونية للمعلومات المخزنة في أوساط التخزين المختلفة الثابتة (مثل القرص الثابت) الموصولة إلى الحاسبات التي بمتناول المستخدم، كذلك يمكن استعراض المعلومات من خلال الشبكات الدولية، أو من خلال وسائط الاتصالات الحديثة إضافة، إلى إمكان مراجعة البيانات للكتب الإلكترونية المخزنة على الأقراص الليزرية أو الضوئية، والتي يمكن أن تضم موسوعات علمية هائلة الحجم في وسط تخزين صغير الحجم. (الكيلاني، ١٩٩٧، ٩١٢).

وانطلاقاً من كل ما ذكرناه نعود لنقول: أين يقع كتاب الطفل من كل هذا؟ لقد أصبح كتاب الطفل في مقدمة لائحة محتويات الكتاب الإلكتروني، هذا الذي يتميز بالمزج بين أكثر من وسيلة اتصالية بوساطة الـ Multi Media (أي الاتصال متعدد الوسائط)، أي الصوت والصورة والنص المكتوب، ويضم الكتاب

الإلكتروني عدداً كبيراً من الصفحات الإلكترونية التي تحتوي على نص وصوت وصورة، تعرض على شاشة الحاسوب من خلال قرص الليزر (CD-ROM)، الذي تبلغ سعته ٦٥٠ ميجا بايت وهي سعة تتيح تخزين نحو ٦٥٠ ألف صفحة بما يعادل (٢٠٠٠) كتاب تقريباً، ولم يعد الكتاب مجرد صفحات ورقية التي كان (اليوهان جوتنبرج) الفضل الأول في استعمال حروف الطباعة المنفصلة عام ١٤٣٦ م، والذي أدى خدمة كبيرة للبشرية، بعد أن كان يكتب قبل صناعة الصين للورق على (سعف النخيل والبردي والعظام والجلود والحجارة والأسواح الطين وجدران المعابد وغير ذلك)، وإنما أصبح كتاباً ينبض بالحياة، فتسمع وتشاهد عبر شاشة الحاسوب النص والصوت والصورة والفيديو الرقمي والرسوم المتحركة والمؤثرات الصوتية والتدريبات والأنشطة التعليمية والألعاب وغير ذلك، وكل ذلك من خلال التفاعل بين برامج الحاسوب وبين الطفل (المتعلم). (عبد اللطيف، ١٩٩٦، ٤).

لقد أردنا على سبيل المثال أن نضع بين أيدي الأطفال هذه الذخيرة العالمية من القصص والحكايات والأفلام والرسوم المتحركة، إضافة إلى التراث العالمي، فنحن قادرون على ذلك؛ لأنه مخزون في برامج الحاسوبات، وما على الطفل سوى أن يستدعي منها ما يريد، ويمكن أن نزوده بقرص واحد يكون مكتبة متنقلة سريعة وفعالة لكل العالم حول هذه الموضوعات، ولكن ما موقف الطفل إزاء ذلك؟ وما الفائدة التي يمكن أن يجنيها؟ وهل سيكون موقف الطفل موقف من وضع في بستان مليء بالثمار أو معمل للحلوى يأكل منه عشوائياً كما يشاء؟ لا شك أنه سيمرض، ولا بد له مسبقاً ممن يرشده أو يساعده على انتقاء ما يريد من هذا الغذاء الفائض. (الكيلاني، ١٩٩٧، ٩١٣).

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا هو:

بما مزايَا الكتاب الإلكتروني وما عيوبه؟ وما مدى انتشاره في الوطن العربي؟

يقول عبد اللطيف جراباً عن هذا التساؤل إن مزايا الكتاب الإلكتروني:
(عبد اللطيف، ١٩٩٦، ص ١)

١ - استخدام الصوت والصورة بأنواعهما المختلفة بالإضافة إلى النصوص في عرض المادة التعليمية، وبذلك تفتح آفاقاً واسعة لزيادة كفاية العملية والتعليمية وفعاليتها، فمقدور الوسائط المتعددة أن تكون من أقوى الأشكال فسي نقل الأفكار والبيانات عن المعلومات وتجربة الأفكار الجديدة، فالقسم الأكبر من برامج التلفاز والأفلام والتصميمات الفنية والرسوم والكتيبات والمجلات والراديو والرسوم المتحركة، هي جزء من مشاريع الوسائط المتعددة، وهناك تكمن ميزة هذه الوسائط المتعددة، في تجميع جيد بالوسائط المتعددة، يستطيع فعلاً توفير تجربة أكثر واقعية وحديثة مقارنة ببقية عناصر الوسائط المتعددة.

٢ - التفاعل بين المستخدم والكتاب الإلكتروني، فالتفاعل هو العنصر الأساسي في تحديد مفهوم الوسائط المتعددة التي تجمع بين الصوت والصورة والفيديو، ولكن هذا ما ينطبق على التلفاز أيضاً، فكل ليلة يستطيع المرء مشاهدة نشرة الأخبار التي قد تعرض توليفة من كل تلك العناصر، ولكن لا يمكن أن نطلق عليها الوسائط المتعددة بسبب عدم إمكان تفاعل المشاهد معها، فيما عدا قدرته على تغيير قناة المشاهدة.

٣ - تنمية المهارات الأساسية مثل: تعلم القراءة والكتابة والنطق والرسوم والتلوين.

٤ - التدريب بمساعدة الحاسوب، لتعلم اللغات والعلوم والرياضيات، بدءاً من الأساسيات العامة وانتهاء بما هو متخصص للغاية مثل جراحات المسح على سبيل المثال.

٥ - تنمية القراءات المبكرة.

٦ - الجاذبية والتشويق في عرض الأنشطة الترفيهية مثل لعب الأشكال المقطعة (puzzle) والألعاب الإلكترونية.

٧ - يساعد على تشجيع أحد أهم عناصر التعلم، وأكثرها فائدة وهو الفضول، إذ يتيح فرص التعلم في الموضوعات.

٨ - في مجال قصص الأطفال يتيح فرصة تقديم نهايات مختلفة للقصة الواحدة، ومن ثم تكون أكثر تأثيراً وتشويقاً.

وأما مخاطر وعيوب النشر الإلكتروني:

إن لهذا الشكل الجديد من الكتاب بعض المخاطر والعيوب، ولكنها لن تؤثر في انتشاره بشكل واسع، فبعضها يمكن التحكم به من خلال التزام الموائيق والاتفاقيات الدولية، وبعضها الآخر خارج نطاق التحكم الآن. ومنها:

- ١ - التكلفة المرتفعة للإنتاج.

- ٢ - عدم وضوح الرؤية بالنسبة إلى مدى تقبل السوق العربي لهذا الشكل الجديد.

- ٣ - احتياج الكتاب الإلكتروني إلى وسيط للتشغيل، وهي أجهزة الحاسوب المترافقة.

- ٤ - عدم وضوح العلاقة بين الناشرين وبين شركات البرمجيات.

- ٥ - المشكلات المترتبة على النسخ والتوزيع.

- ٦ - الفئات العالية لعناصر الجمارك وضرائب المبيعات وضرورة الحصول على موافقة الرقابة على المواصفات الفنية.

- ٧ - خدمة ما بعد البيع (الدعم الفني) لمواجهة المشكلات التي قد تظهر في أثناء تشغيل الكتاب الإلكتروني على أجهزة الحاسوب المختلفة.

- ٨ - عدم وجود نظام قياسي لتشغيل الوسائط المتعددة (بيئة التشغيل)، فبعضهم يستخدم بيئة الماكنتوش، والآخر يستخدم الويندوز وغيرها.

٩ - نظراً لتعدد أنواع الحاسوب الشخصية، وعدم اعتمادها على أسلوب قياسي للتعامل مع عناصر الكتاب الإلكتروني في عرض الرسوم أو تشغيل الصوت، لذا فالكتاب الإلكتروني الذي يعمل في حاسوب معين، قد لا يعمل في حاسوب آخر.

١٠ - السرعة الفائقة التي تتطور بها البرامج والأجهزة والتي قد تجعل العمل في هذا المجال غير اقتصادي.

١١ - ضعف النشر الإلكتروني في الوطن العربي.

ومما هو جدير بالذكر أنه منذ سنوات قليلة لا تتجاوز أصابع اليد، والغرب بجتاحه ما يسمى بحمى المالتى ميديا، فقد سارعت كبريات دور النشر العالمية إلى الاحتفاء بالشكل الجديد للكتاب، فقامت بتحويل الموسوعات ودوائر المعارف وكتب التاريخ والجغرافيا والكتب العلمية والطبية وكتب الأطفال، وغيرها إلى كتب إلكترونية منفذة بأسلوب الوسائط المتعددة (Multi Media) على أقراص الليزر (CD-ROM).

وأصبحت ترى بأعينك المكتبات الإلكترونية الجديدة المنتشرة في أرجاء الوطن العربي، وهي تضم على رفوفها أشكالاً جديدة من الكتب الإلكترونية، وإلى جانبها أجهزة حاسوب تستطيع التعامل معها من خلال شاشة تبين مضمونها خلال فترة زمنية محدودة جداً.

وفي سورية قام كنعان بجولة ميدانية في العاصمة دمشق، واطلسع على المكتبات الجديدة شكلاً ومضموناً، وذلك من أجل تعرف المكتبات الإلكترونية المخصصة للكبار والصغار معاً، وبغية الوقوف على برامج الأطفال الإلكترونية، فوجد أن هذه المكتبات قد أخذت تنتشر انتشاراً سريعاً في كل مكان، وتوقف عند عدد منها في محافظات سورية، وتبين له هذا الكم الهائل من الأقراص الإلكترونية التي تحمل بين طياتها عدداً كبيراً من البرامج الموجهة لمختلف

الأعمار والتي وصلت إلى حد الموسوعات العلمية والتاريخية والطبية واللغوية وغير ذلك مما يهدف إلى توسيع آفاق الثقافة بكل وجوها وتنمية المهارات والمواهب وخلق روح الابتكار والإبداع.

وما يهمنا في هذا الصدد هو أن نقف عند البرامج الإلكترونية الموجهة للأطفال، ففي دمشق^(١) عدد من المكتبات الإلكترونية، إنك بالطبع لن تجد فيها ولو كتاباً واحداً، وإنما ستجد أقراصاً حاسوبية ملأت الرفوف التي هي من نوع خاص مع أجهزة حاسوبية هنا وهناك، وما يميز هذه الأقراص من غيرها هو ما سجل على غلافها البلاستيكي مع بعض الصور المعبرة عما في داخلها، وحلول كنعان استعراض العناوين التي بلغت /٤١٤/ عنواناً، فوجدها متنوعة تضم وجوه الثقافة بأشكالها المتعددة، ونعود لشركات عدة مثل (شركة وايت ديزني وشركة منكنزوم وغيرهما)، وبعضها مترجم للعربية والآخر ما زال غير مترجم بالإضافة إلى الإنتاج العربي الذي يسمى بصخر وبنك المعلومات، وهو من إنتاج راديو وتلفاز العرب ويعمل تحت بيئة النوافذ (مايكروسوفت).

وسنكتفي بذكر بعض عناوين البرامج الإلكترونية المخصصة للأطفال ونبدأ باللغة العربية: حديقة الحروف، حديقة الأرقام، حديقة الأناشيد، المعجم العائلي (عربي، إنجليزي، فرنسي) عرب سوفت (الناشر المكتبي، قاموس صخر، الأستاذ) بنك المعلومات (من إنتاج راديو وتلفزيون العرب) والسلسلة الذهبية التي تضم عشرين جزءاً ومنها (يوم في حياة طفل مسلم وحكايات من القرآن الكريم...) قصص للأطفال (كان يا ما كان) كلمات ومعان، معركة اليرموك، بستان الحروف والألعاب، شجرة الحروف، قاموس صغير، موسوعة الرياضيات للمرحلة الابتدائية، تعلم الإملاء.

(١) مثل: مكتبة آفاق للكمبيوتر، ومكتبة فراس للكمبيوتر، ومكتبة عالم الإلكترونيات....).

وَأَمَّا مَا يَهُودُ لَأَمْرِكَلَيْتَ لَأَجَلِيَّةٍ مَنَاقِشَ دَسَكَةَ دِزْنِي وَشِيرَافًا فَمَهْذُورُ بَعَثَ
الْمَلَكُ مَرَّةً:

سلسلة باربي، دفتر تكوين، توم و جيري، غرافيزور، علاء الدين، الأفسون لم
السمكة، فيلم الأمانت، تلك، نوموز، يوميات، متذكر، بلاد، الخدوب، ويهسي، والسمكة
شمبرج، فيلم ألوم، في بلاد، السمكة، مجموعة، من السمكة (VACMAN)
(بالتسلي) ولعبة حل الأمانت، متذكرات، لتكملة الطفل لحلها، موجهة للأطفال
من عمر (4 - 10) سنوات، موسوعة أطفال.

ومن خلال استعراض بعض هذه العناوين نبين أن موضوعاتها متعددة تبدأ من الإعجاب إلى العلوم وتنمية المهارات والابتكار والإبداع، وهي تغطي جوانب قيمية متعددة علمية ثقافية وبروباجاندا جمالية وصحية وقانونية ورياضية وتكامل شخصية وغير ذلك. ونحن بحاجة إلى دراسة علمية لتحليل مضمون هذه الأفكار من النواحي عند هذه القيم، وتحديد الإيجابية منها والسلبية وإطلاق الأحكام الدقيقة عليها.

ولقد لاقى الشكل الجديد للكتاب الإلكتروني قبولاً لجاذبيته، واشتماله علمي
عالمنا، التشويق من ذهن وصورته وصورته وألعابها بأشكالها المختلفة.

كما أن هناك محاولات عربية، لكنها محدودة لتحويل بعض الكتب المطبوعة إلى كتب إلكترونية، لكن ما يؤخذ على بعض هذه الأعمال، هو اعتمادها على خبرات النشر، لأن معظمها يعود لشركات عربية، تتسرع في تبنيها الخاص. ولا ترغب ماذا يريد القارئ، وكيف يُقَمِّد له؟

ملخص:

تناول هذا الكتاب مفهوم اللغة، وتوسع في لغة الطفل من حيث مرادفات اكتسابها وسماتها، والعوامل المؤثرة في هذا الاكتساب، ثم عرض أهداف بنسائه مناهج رياض الأطفال في المجال اللغوي، واهتمام تلك المناهج، وأبرز سمات الأنشطة اللغوية في رياض الأطفال، كل ذلك من منظور إيجابي، يركز بالمواقف والأنشطة التي تقيد في مرور الأطفال بالخبرات اللغوية التي تمكنهم مهارات التواصل اللغوي الرئيسية وهي: الاستماع والاستقبال، القراءة، الكتابة، التعليم، ولم يغفل الحديث عن خصوصية كل مهارة، وخصنا الحديث عنها بجملة من الأساليب والنماذج المخططة المقترحة، لتبرز هذه الممارسات أفضل بكثير، الاعتبار خصوصية العدي الذي يمكن أن يتوفر لدى الطفل في عملية اكتساب تلك المهارات، لأنها مهارات لا يتوقع أن تصل إلى مداها الأقصى في الرياض، إلا أنها خبرات ومهارات محدودة تهوي الأطفال وتجعلهم مستعدين لاكتساب مهارات اللغة بأشكالها الطبيعية، عندما يلتحق هؤلاء الأطفال بالصف الأول، وفي الفصل الأخير من هذا الكتاب عرضنا مجموعة من المجالات التي يمكنها من خلالها تزويد المتعلمين، أو مرورهم بالخبرات اللغوية المناسبة، وهذه المجالات هي: القصة والمسرح والتمثيل واللعب ووسائل الاتصال المتعددة، على وعسى أن يفيد المعلم أو المعلمة منها، ومن إمكاناتها وبالتالي يحسن استخدامها في تهيئة الأطفال، وتنمية اهتماماتهم لاكتساب مهارات اللغة.



المصطلحات الأجنبية

A	
acting and theatre field (domain)	مجال التمثيل و المسرح
C	
composition skill	مهارة التعبير و الإنشاء
channel (mean)	قناة (وسيلة الاتصال)
computer field	مجال الحاسوب
communication elements	عناصر الاتصال
D	
developing linguistic skills	تطوير المهارات اللغوية
dual lingual teaching (bilingualism)	التعليم اللغوي المزدوج
E	
expression skill	مهارة التعبير الشفوي
Educative	معلم
F	
factors effecting language acquirement	العوامل المؤثرة في اكتساب اللغة
G	
growth stages of allophone utterance	مراحل نمو الأصوات اللغوية اللفظية
I	
Imitation	محاكاة
Intelligence	ذكاء
Interaction	تفاعل
Instructional attitudes	مواقف تعليمية
K	
Kindergartens	رياض الأطفال

Kindergarteners	أطفال الروضة
L	
Language concept	مفهوم اللغة
Language acquirement	اكتساب اللغة
Language functions	وظائف اللغة
Language environment	بيئة لغوية
Linguistic experiences	الخبرات اللغوية
Linguistic skills	المهارات اللغوية
Linguistic activities	الأنشطة اللغوية
Linguistic preparation	التهيئة اللغوية
Linguistic aptitude	الاستعداد اللغوي (الفطرية)
Linguistic communication skill	مهارة التواصل اللغوي
Linguistic activity design	تصميم النشاطات اللغوية
Listening skill	مهارة الاستماع
M	
Message	الرسالة
N	
Nursery school	مدرسة حضنة
P	
Patterns of activities	نماذج النشاطات
Planned linguistic activities	النشاطات اللغوية المخططة
R	
Reading skill	مهارة القراءة
Receiver	المستقبل
S	
Skill developing	تطوير المهارة

Source of information (sender)	مصدر المعلومات (المرسل)
Speech Defects	عيوب الكلام
U	
Utterance(Articulatory) defects	عيوب النطق (عيوب الكلام)
V	
Vocabulary	المفردات اللغوية
W	
Writing skill	مهارة الكتابة

- ١١ - عمار، سام، ٢٠٠٢، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- ١٢ - عويس، عفاف أحمد، ١٩٨٦، تنمية القدرات الإبداعية للأطفال عن طريق النشاط الدرامي الخلاق، مجلة ثقافة الطفل، العدد ٢/ وزارة الثقافة، مصر.
- ١٣ - كرم الدين، ليلي أحمد، ١٩٩٠، اللغة عند الطفل تطورها ومشكلاتها، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- ١٤ - كنعان، أحمد علي، ١٩٩٩، أثر وسائل الاتصال في تنمية ثقافة الأطفال، مجلة بناء الأجيال، العدد ٣٠، دمشق.
- ١٥ - كنعان، أحمد علي، ٢٠٠١، القيم التربوية في برامج الأطفال، ودور وسائل الإعلام في تعزيزها، مجلة المعلم/الطالب، العددان الأول والثاني، حزيران/كانون الأول، الأردن، عمان.
- ١٦ - الكيلاني، لينا، ١٩٩٧، الكتاب الإلكتروني ومستقبل الكتاب المطبوع، المؤتمر العلم العشرون للاتحاد العام للأدباء والكتاب العرب، دمشق.
- ١٧ - النوري، ندوى، ١٩٩٧، محاضرات دورة تأهيل معلمات دور الحضائنة ورياض الأطفال في جامعة دمشق.
- ١٨ - وزارة التربية، ١٩٩٠، طرائق تعليم اللغة العربية فسي دور المعلمين (رياض الأطفال) المؤسسة العامة للمطبوعات والكتب المدرسية، دمشق.
- ١٩ - وزارة التربية، ٢٠٠١، طرائق تدريس اللغة العربية، معهد إعداد المدرسين، قسم اللغة العربية، المؤسسة العامة للكتب والمطبوعات المدرسية، دمشق.

المراجع باللغة الأجنبية

- 1- F lennoy.A j, 1992, Improving communication skills of first grade low achievers through whole language creative drama. Different styles of writing, Eric Document No. 352599.
- 2- HOYTL ...1992, Many Ways of knowing: Using drama oral Interaction and the visual arts to enhance reading comprehension. The reading teacher. Vo,45
- 3- MC master,Jemifer,1998,doing literature: Using drama to build literacy, the reading teacher, Vo 5, No.7, April
- 4- Yulle, sch,1989,Drama As Teaching Tool, Educational Leadership



اللجنة العلمية

أ.د. جبرائيل بشارة

أ.د. سام همار

أ.د. أحمد كنعان

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات

