المهـارات القرائية والكتابية

"طرائق تدريسها واستراتيجياتها"

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

٢٠١٩م

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

٦٥١٦ / ١٢ / ٢٠١٧

رقم التصنيف: ٣٧١,٣

اللصاصمة، محمد حرب

عنوان الكتاب: المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها

محمد حرب اللصاصمة/عمان: دار الجنان، ٢٠١٧ ( ) ص

الواصفات: /اساليب التدريس//الكتابة//القراءة//طرق التعلم

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن راي دائرة المكتبة الوطنية او أي جهة حكومية اخرى.

ISBN ٩٧٨ - ٩٩٥٧ - ٦٤٩ - ٣٦ - ٤ (ردمك)

حقوق الطبع محفوظة © ٢٠١٧م. لا يُسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي شكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي أو إلكتروني يمكن من استرجاع الكتاب أو أي جزء منه. ولا يُسمح باقتباس أي جزء من الكتاب أو ترجمته إلى أي لغة أخرى دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.

دار الجنان للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمان – العبدلي – شارع الملك حسين

مقابل البريد الاردني الممتاز- مجمع جوهرة القدس التجاري – ط (L)

هاتف: ٠٠٩٦٢٦٤٦٥٩٨٩١ هاتف: ٠٠٩٦٢٧٩٥٧٤٧٤٦٠

E-mail: dar_ jenan@yahoo.com

E-mail: daraljenanbook@gmail.com

www.daraljenan.com

المهـارات القرائية والكتابية

"طرائق تدريسها واستراتيجياتها"

الدكتور

محمد حرب اللصاصمة

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

نحمد الله رب العالمين ونسجد له شكر وعرفانا بالجميل، ونصلى ونسلم على نبيه محمد الذي ادى الرسالة وبلغ الامانة وبعد:

فما لا شك فيه ان القراءة والكتابة ينبوع يمد الفرد بالافكار التي تشحذ قواه العقلية ليصبح قادراً على مجابهة الحياة بما فيها من مصاعب وعقبات.

فالقراءة والكتابة اذن تساعدان الفرد في حل مشاكله اليومية وتعينه على الاستفادة من اراء المفكرين وخبرتهم ، فهي وسيلة صالحة تنمي الاتصال الفكري بين افراد المجتمع وترفع عجلة المجتمع في طريق الحياة والنمو والازدهار.

وهنا تجدر الاشارة الى انه كلما ازداد حب الفرد والمجتمع للقراءة والكتابة ازدهرت الحضارة في ذلك المجتمع وتشعيب اطرافها. لذلك ادرك المفكرون اهمية القراءة والكتابة وبخاصة التربويون منهم فراحوا يدرسون طبيعتها وانواعها وطرق تعليمها.

وبما ان تعلم القراءة والكتابة امر ضروري فقد ركز التربويون على المرحلة الاولى من تعلمها وهي مرحلة الاستعداد للقراءة والكتابة لكونها مرحلة مهمة في حياة الطفل ففيها تتكون العادات الاساسية للقراءة ويتكون ميل الطفل او اعراضه عنها.

من هنا راينا في هذا الكتاب ان نبلور خلاصة للتجارب التربوية فيه.

الفصل الأول

"نظريات مفسرة

للقراءة والكتابة عند الاطفال"

ان مجال دراسة النمو اللغوي من بين المجالات التي يصعب ان تجد فيها اتفاقا بين العلماء – سواء الباحثين منهم او المنظرين – حول الاسئلة التي يمكن ان نسألها عند الدراسة مثلما نجد اختلافاً بينهم حول الاجابة على ما على ما يطرح من اسئلة. والحوار حول اللغة البشرية واكتسابها امر قديم طرقه الفلاسفة القدماء مثلما تحدث فيه فلاسفة العصور الوسطى والحديثة. وقد شهد القرنان الاخيران اهتماماً بالغاً بهذا الجانب من النمو الانساني، وظهرت دراسات عديدة تحاول القاء الضوء على بعض مظاهر النمو اللغوي. ويبدو ان الاختلاف الذي اشرنا يتبعها الدارسون، وانما بمدى اقتناعهم بها وخبرة كل منهم بالمجال ذاته. والمتتبع لدراسات النمو اللغوي يجد تطوراً كبيراً في منحى هذه الدراسات ومحتواها فحين حفلت بدايات القرن الثامن عشر بكتابات سير الاطفال والتقارير حول نموهم، شهد اخره تحولاً عن تلك التقارير الى محاولة التوصل الى المبادىء التي تحكم هذا النمو، وانتقل الاهتمام الى كتابة تقارير وصفية متخصصة تتناول معلومات معيارية عن لغة الاطفال وتطورها. فقد تضمنت كتابات ماكارثي MC CARTHY معلومات وافية عن متوسط العمر الذي تظهر في الكلمة الاولى، وكم المفردات اللغوية التي يحققها الاطفال عاماً بعد عام، ومتوسط طول الجملة التي ينطقها ابن السابعة ونسبة الظروف الى الاسماء في حديث ابن الرابعة وكانت هذه المعايير تشير الى تطور كمي يعتبر مؤشراً على عمر معين، او الوجود في مرحلة دراسية ما، او دليلاً على نسبة معينة من التباين

في نسبة الذكاء. ولابد وان الاهتمام بكم المفردات اللغوية كان مرتبطاً بالايدلوجية السائدة في هذا الوقت، فقد واكبت هذه الدراسات ظهور اختبارات الذكاء اللفظية، والتي ترى ان التعرف على المفردات اللغوية يعتبر من اكثر المؤشرات فائدة وصدقاً في بيان المستوى الخاص بالقدرة اللغوية التي تمثل ركناً هاماً من الذكاء ككل. كما اتجه بعض الباحثين الى اجراء دراسات على امكانية تعليم الحيوانات اللغة البشرية باستخدام مبادئ التعليم الاشراطي، وربما لم تكن مصادفة ان ظهرت هذه الافكار مع وجود النظريات السلوكية الارتباطية التي كانت لها السيادة في مجال علم النفس حتى بداية الخمسينات من القرن الحالي.

ورغم أهمية المعلومات الوصفية عن مسار النمو اللغوي وخاصة في مجال التطبيق، الا انها لم تكن الا محاولات تصنيفية لم تتطرق الى تفسيرات حول منشأ هذا التصنيف واقتصرت على ما يمكن ملاحظته وقياسه بطريقة مباشرة بينما تجاهلت تلك المظاهر اللغوية التي لا يمكن ملاحظتها مباشرة – وانما يستدل عليها – لكي نقيم نوعاً من التعميمات المناسبة، ولم تتطرق الى مدى تأثير الخبرة الحياتية على ما ينطقه وما لا ينطقه وعلى ما يعنيه ومن لا يعينه من هذا المنطوق، وبدت دراسة الاداء اللغوي قاصرة عن ان تعطينا صورة واضحة عن الكفاءة اللغوية لدى الطفل. ومع بداية النصف الثاني من هذا القرن ظهر اتجاه جديد نحو دراسة القواعد النحوية للغة وتغير محور الاهتمام من دراسة كم المفردات الى دراسة قواعد تجميع هذه المفردات. وليس ادل على هذا التغيير من حجم ونوع الفصول والدراسات التي تتخذ من النمو اللغوي موضوعاً لها. اذا ما تصفحنا الكتب الجامعة لمتن هذه الدراسات لوجدنا انه في عام ١٩٥٤ افردت ماركارثي MC CARTHY عشر صفحات كاملة من الفصل الذي كتبته عن النمو اللغوي في الطبعة الثانية لدليل علم نفس الطفل، واعطيت فيها ملخصاً رائعاً

للابحاث والدراسات التي اختصت بنمو المفردات اللغوية عند الاطفال، وفي سنة ١٩٦٦ خصصت الباحثة ايرفن تريب ERVIN- TRIPP صفحتين فقط من مرجع مشابه Hoffman's Review of Child Development Research لاعطاء بعض التعليقات الناقدة لنفس الموضوع، وفي سنة ١٩٧٠ لم يرد ذكر النمو الكمي للمفردات اللغوية في الطبعة الثالثة لدليل علم نفس الطفل Carmicheals Manual of Child Psychology والذي سبق وان خصص للموضع ذاته عشر صفحات كاملة.

وهكذا تحول الباحثون الى دراسة جوانب اعتبروها اهم من الاحصاء الوصفي للمفردات.

وافرز هذا الاهتمام بالقواعد النحوية اتجاهات لغوية تعتمد على التقسيمات اللغوية للجوانب المختلفة للغة مثل الجانب الصوتي، وجانب التركيب النحوي، مما يدخل في اطار دراسة اللغة كنظام او نسق قواعده. ولكن التحول عن اعتبار اللغة مهارة سلوكية تخضع لمبادئ التعلم المختلفة لم يكن كاملاً وذلك لاستغراق المقارنة الجديدة في اللغويات والاراء الفلسفية النظرية وابتعادها مرة واحدة عن الجانب النفسي. وظهرت مقاربات، اخرى تربط بين النمو النفسي والنمو اللغوي تحت مسمى علم النفس اللغوي او النفس لغويات .Psycholinguistics ويمكن اعتبار هذا الربط على هيئة محور متصل تظهر داخله وجهات النظر اقتراباً او ابتعاداً من احد القطبين، كما تتباين في تأكيداتها على احد الجوانب اللغوية او الجوانب النفسية:

النظريات الاساسية في تفسير النمو اللغوي:

ان اختيار بعض النظريات الاساسية لاكتساب اللغة لا يعني تطابق وجهات النظر داخل كل نظرية حول موضوع النمو اللغوي، بل ان وجهات

النظر المتباينة داخل كل نظرية قد تجعل منها نظريات متباينة داخل اطار نظري واحد يحدد المسلمات الرئيسية او الصيغة الفكرية التي تحدد رؤية كل منها في طبيعة الفرد وطبيعة اللغة. **والنظريات التي سنتطرق اليها في هذا المجال هي:**

١- نظرية التعليم او تفسيرات المدرسة السلوكية لاكتساب اللغة.

٢- النظرية اللغوية التي ظهرت في كتابات نوعام تشومسكي في اواخر الخمسينات وما بعدها.

٣- النظرية المعرفية وتصوراتها للتطور المرحلي في النمو اللغوي.

اولاً: نظرية التعلم:

تهتم نظرية التعلم في معالجتها للنمو اللغوي بالعلاقة بين المدخلات والمخرجات، وتعتبر النمو اللغوي فصلاً من فصول من فصول كتاب التعلم، وان كافة انماط التعلم بما فيها التعلم اللغوي يمكن ان تخضع للتفسير من خلال المعايير المتضمنة في مبادئ التعلم مثل التقليد والتعزيز والاقتران والتشكيل وغيرها، فاللغة مهارة مثل كل المهارات التي تخضع للتدريب الشكلي، ويمكن اعتبار التغير في الاداء او الاضافة الكمية معياراً للنمو اللغوي ومؤشراً للانتقال من مرحلة استيعابية الى مرحلة اخرى. وهناك مدخلان اساسيان داخل النظرية السلوكية لتفسير اكتساب اللغة، مدخل التقليد Imitation approach ومدخل التعزيز Reinforcement approach.

مدخل التقليد:

في مجملها يرى اتباع هذا المدخل ان الاطفال يبنون حصيلتهم اللغوية عن طريق تقليد ما يعرض امامهم، ومن ثم فان المخرجات لا تخرج عن كونها مدخلات مسبقة. وقد تبدو هذه النظرية سليمة حيث يبدو لنا ان الاطفال يتكلمون ما يتكلمه امامهم الكبار، ولكن التقليد بمعناه الذي نعرفه يعني تساوي

المخرجات مع المدخلات أي ان ما يصدر من الاطفال يجب ان يتطابق مع ما يعرض عليه من نماذج، وهو ما نكتشف عدم وجوده عندما نقوم بتحليل منطوقات الاطفال. ويرى بعض اتباع هذا المدخل ان الاطفال لا يقلدون النماذج اللغوية كما يسمعونها من الكبار، وانما يقلدون مظاهر هذه النماذج ولكن ما هي هذه المظاهر التي يقلدونها او التي نعنيها ؟ هل التتابع اللفظي يعنى ان يقوم الطفل بتقليد طريقة تجميع الكلمات على هيئة جمل، او مواقع الالفاظ في الجمل؟ ولكن مثل هذا التفسير يجانبه الصواب، فالتتابع اللفظي الممكن والذي يدخل ضمن نطاق قدرة المتحدث بالانجليزية مثلاً يصل الى عدد هائل. فالتركيبات اللغوية الممكنة من حروف معدودة قد تصل الى عدد لانهائي (Miller,1065) كما ان استخدام الكلمات في تتابع لفظي ثابت امر مشكوك فيه، والربط بين اجزاء الجملة على اساس من التتابع الحتمي امر مفتوح في أي لغة. ولذا فانه يمكننا القول بأن ما يدركه الطفل ويقوم بتقليده هو في الغالب مظاهر اكثر تجريداً من مجرد التتابع اللفظي، وعلى اتباع هذا المدخل ان يبينوا لنا هذه المظاهر المجردة ويعطونا تفسيراً واضحاً للكيفية التي يستطيع الطفل عن طريقها تحليل المدخلات او الاداء الظاهري للراشدين واستخلاص هذه المظاهر.

وتشير تحليلات المنطوقات اللغوية للاطفال ان حديثهم يتسم بالانتاجية والابتكارية، فهم ينطقون تعبيرات لغوية لم يسمعوها من قبل، وكذلك يفهمون جملاً تنطق امامهم لاول مرة. اضف الى ذلك ان الدراسات الامريكية تشير الى ان ترتيب الكلمات في منطوق الاطفال قد ينحرف بطريقة منتظمة عن ترتيب الكلمات في منطوقة الكبار، وعادة ما يستخدمون قالباً لغوياً سابقاً في ترتيب كلمات جديدة او اشتقاق الفاظ حديثة رغم عدم تعرضهم لمثل هذا الاستخدام. كما ان هناك فرق واضح بين منطوقات الاطفال ومنطوقات الكبار على المستوى الصوتي مما يسير الى اختلاف الاداء اللغوي او الاستقبال اللغوي لدى هؤلاء الاطفال. والاكثر من ذلك ان ملاحظة سلوك الاباء والامهات مع ابنائهم قد

اظهرت ان الوالدين يقلدان الابناء الصغار في حديثهم اكثر مما يقلد الابناء والديهم.

مدخل التعزيز:

يرى اصحاب هذا المدخل ان تفسير النمو اللغوي يمكن اين يأتي من خلال فهم مبدأ التعزيز، وان الاستجابات الاجرائية التي يليها تعزيز تستمر وان التي لا يليها تعزيز تتلاشى. وهذا التعزيز مصدره المحيط الاجتماعي للطفل، ويأتي في شكل ابتسامات وضحكات واصوات تشجيع واحضان وكافة انماط التعزيز الاجتماعي الممكنة مما يزيد من احتمال ظهور الاستجابة اللفظية عند اتباعها بمثل هذه المعززات. وهذا الاستجابات اللفظية تأتي في صورة اصوات مقاربة لاصوات الكبار. ثم يأخذ التعزيز شكلاً اخر يتمثل في استجابة الكبار للمنطوق اللغوي عند الصغار، بمعنى ان الطفل الذي يقول "اشرب" ويجد الماء مقدماً له يعتبر ذلك تعزيزاً مناسباً يجعله يكرر هذه الاستجابة عندما يريد الماء. وكما نما الطفل وتقاربت منطوقاته مع منطوقات الكبار زادوهم في تعزيزها عن طريق الاثابة الفورية او الاستجابة لما تتضمنه بينما تتلاشى تلك الاستجابات التي لا تصادف مثل هذا التعزيز.

وقد حاول سكينر Skinner ان يعطي بناءً متكاملاً لتفسيره للتطور اللغوي من خلال نظرية الاشراط، باعتبار ان الكلام – وهو مظهر اللغة الذي نتعامل معه – يتكون من عدة افعال اجرائية يتم تعلمها من خلال التعزيز. فليس هناك فرق بين نطق الطفل للكلمة وضغط الفأر على الرافعة، فكلاهما يقومان بسلوك وسيلي يهدف الى تحقيق غرض ما. وقام بتقسيم اجزاء الكلام التي يكتسبها الطفل الى فئتين: فئة التواصل tacts، وفئة التحكم mands (وهي مشتقة من جذور كلمات demand وcommand) الى نوع اخر من الافعال

الاجرائية اللغوية، فهي تلك التي تستخدم في التحكم في الافراد الاخرين مثلما يقول الاب للطفل "قف" او "ناولني تلك". ولكن هذا التقسيم يصعب بيان فائدته او قيمته التفسيرية الا باعتباره محاولة لاضفاء الوسيلة على التعريفات اللغوية. وقد اضف سكينر مصطلحات كثيرة في معظمها اعادة لبعض المسميات او تغيير لمسميات معروفة، مثل ان يطلق على القراءة reading – مصطلحاً اخر مثل التعامل مع النصوص texting. ووجهة نظر سكينر عن القراءة ان فهم الكلمات المطبوعة يتطلب من القارئ ان يقوم ببعض الاستجابات تحت الصوتية subvocal، فيقراها همساً او "يقولها صمتاً دون الجهر" قبل ان ينطقها فعلاً، وتلك امور لا تحدث في القراءة التي غالباً ما تكون اسرع من الكلام ذاته، بل ان كثيراً من خبراء القراءة لا يلجأون الى استخدام الاحبال الصوتية على الاطلاق من قريب او من بعيد. ورغم ان بعض التعبيرات اللغوية (او السلوك اللغوي كما يسميه سكينر) يستخدم كوسيلة للتعامل مع البيئة الا ان ذلك لا يعني ان الكلام يتم تعلمه عن طريق التشكيل Shaping. وتعتبر الطريقة التركيبية في تدريس القراءة مثالاً من الطريقة التجزيئية التي اشار اليها سكنير وتعتمد على البدء بتعليم الحروف ثم تكوين الكلمات من هذه الحروف، وهي الطريقة التي تخلى عنها كثير من القائمين بتدريس القراءة حين لجأوا الى طريقة الكلية التحليلية بتعليم الكلمة اولاً ثم تجريد الحروف او تعليم الجملة ثم تجريد الكلمات ثم تجريد الحروف مما يشير الى عدم اقتناعهم بمبدأ هام من مبادئ هذا المدخل وهو التشكيل.

ولا يعتبر هذا المدخل بديلاً لمدخل التقليد بقد ما يعتبر مسانداً له في داخل النظرية السلوكية. ويمكن القول بأن الاطفال يتعلمون عن طريق نطق الكلمات عن طرق التقليد، ويحتفظون بما يتعلمون عن طريق التعزيز، ويكتسبون المعاني عن طريق الارتباط. وسنجد في الاعتراضات التي وجهت الى المدخل

الاول ما يمكن توجيهه الى المدخل الثاني، فتعلم اللغة لا يمكن ان يكون مجرد تعلم جمل محددة بعينها من خلال تعزيز نطقها او تدعيم تكرارها، كما ان الاطفال كما سبق وان وضحنا – ينطقون تعبيرات لم يتعرضوا لها من قبل ولم يسبق لهم نطقها، ولدينا فيما يصدر عن الطفل من ابدال الحروف او القلب المكاني ما يشير الى ذلك على مستوى الكلمة، ومن التعميمات الخاطئة ما يدل على ان اكتساب اللغة يحوي اموراً على قدر كبير من التجريد يصعب حساب حصيلتها على منوال الثواب والعقاب.

ونجد عند اتباع هذه النظرية بعض التفسيرات التي يسوقونها حول تعلم المعاني المجردة المتضمنة في الرمزية اللغوية – تلك المعاني التي تتخطى الارتباط الشرطي من الجزئيات البسيطة الى امور ضمنية تشمل مجموعة من المثيرات ومجموعة من الاستجابات – واقوى هذه التفسيرات لديهم هو مبدأ التعميم، والذي تشير الى ان الفرد يقوم بتعميم ما تعلمه عن شيء معين الى اشياء اخرى وعملية التعميم هذه تعتمد اساساً على استخلاص المجرد من المحس، وقد يلاقي مثل هذا التفسير استحساناً لدى دراسي النمو اللغوي، ولكن القضية الاساسية ما زالت كما هي وهي الكيفية التي يتم بها استخلاص هذا المجرد من ذلك المحس، او بمعنى اخر ما هي المبادئ الداخلة في عملية التعميم هذه ؟ او كيفية التعرف على الصفات النحوية المشتركة (Jenkins & Palermo , 1964) ويرى تشارلز (Osgood , 1963: 704) ان اكتساب المعنى يعتمد على استجابات وسيطة بين المثير والاستجابة الكلية، فان عند الاقتران المتكرر لمثير محايد (الكلمة) مع مثير طبيعي (الشيء ذاته) فان هذا المثير المحايد يمكن ان يستثير شكلاً معيناً من اشكال الاستجابة المرتبطة بالمثير الطبيعي، والتي تكون جزءاً من الاستجابة الكلية. فمثلاً عندما يرتبط ظهور كلمة كرة مع المثير الاصلي، وهي الكرة بذاتها، فان اقتران اللفظ بالمثير يجعل اللفظ قادراً على استحضار بعض الاستجابات الوسيطة (او الصفات المرتبطة بهذا المثير)، مثل تخيل الاستدارة او

النط وهي التي تشكل جزءاً من التعرف على المثير الاصلي. وعلى هذا فان لفظ الكرة يرتبط ببعض الكرة وليس بها ككل، اضف الى ذلك ان هذه الاستجابات الوسيطة يمكن ان تشترك فيها مثيرات اخرى ما يشير الى امكانية التداخل، وهو ما يعتبره ازوجود مثالاً على استخلاص المفهوم الجامع للمثيرات (Eassa , 1981). ولا زالت مشكلة المعنى وتكوينه تمثل نقطة ضعف كبيرة في النظرية السلوكية، فالعلاقة بين الدالة اللغوية (اللفظ) والمدلول عليه ليست علاقة توقيفية ينفرد فيها كل منهما بالاخر، والا كان التواصل بين الافراد امر سهل التحقيق، واستلزم ذلك وجود الفاظ بعدد الخبرات الموجودة او المثيرات التي يتعرض لها الطفل او الفرد. كما اننا عندما ندرك الاشياء المحيطة بنا نخرط اصلاً في عملية نشطة، فالعقل لا يقوم بتسجيل ما يتعرض له من مثيرات بيئية بنفس الاسلوب الذي يتم به تسجيل مثل هذه المثيرات على لوح حساس داخل الة التصوير، وانما يقوم بتحويل ما يستقيه من معلومات خام حول هذه المثيرات الى شكل من اشكال التمييز ذات المعنى. وهكذا يمكن ان نتفق مع القول بأن اللغة ليست مجرد تتابعات من الاستجابات الاشراطية، كل كلمة تقوم مقام المثير لتاليتها، او ان المواقف ذاتها هي التي تستثيرها. كما انها ليست برنامجاً قصيراً من التقلصات العضلية، بل ان الجملة يتم استيلادها في اطار مجموعة من القواعد الاساسية تجعل ما ينطقه الطفل يختلف عما يصدر من الببغاوات. فالببغاوات لا تستطيع انشاء او توليد جمل جديدة، بل هي تكرر الجملة كما سمعتها. والشمبانزي تجد صعوبة فائقة في اصدار كلمات منفردة او في مجموعة في جملة (Deese , 1970). لا يستلزم تواجد هذه القدرة عند الانسان قدرته على بيانها.

ولذا فان كلا المدخلين (التقليد والتعزيز) ما زالا يشغلان جزءاً صغيراً في صورة كبيرة لم نتعرف الا على بعض جوانبها. والدلائل تشير الى ان التعزيز والتقليد رغم ما لهما من دول لا يمكن اغفاله في تكوين الصورة التي يظهر بها الاداء اللغوي، وكذلك كأسلوب من اساليب التنمية اللغوية، الا انه ليس

بالضروري او بالكافي لكي يكتسب الطفل اللغة، والا لماذا لا يستمر الصراخ الاولي رغم تعزيزه المستمر من قبل الام، لماذا تتبدل الكلمات المتضمنة في اللغة الخاصة للطفل في المراحل الاولى رغم اثابتها والاستجابة لها كما ان لنبرج Lennberg قد اورد حالات عن اطفال ولدوا بعيب خلقي لا يمكنهم من اصدار الاصوات، ومن ثم فلم يكن لديهم القدرة على استقبال تعزيز مناسب في اكتسابهم للغة، ومع ذلك تمكنوا من فهم اللغة الانجليزية مع تقدم عمرهم. واخرون ولدوا صما ولانهم كانوا يناغون مثل الاطفال العاديين، ولكنهم مع تقدم العمر توقفت المناغاة وعانوا من التخلف اللغوي فيما بعد (Lennberg 1967,).

ثانياً: النظرية اللغوية:

ترتبط هذه النظرية بالعالم اللغوي الامريكي نوعام تشومسكي الذي حول مسار الدراسة اللغوية عندما نشر كتابه "التركيبات النحوية" عام ١٩٥٧ وهكذا شهد النصف الثاني من القرن العشرين اتجاهاً جديداً في دراسة النمو اللغوي تميز بإقحام الدراسة اللغوية الصرفة في تفسير الفروق بين الافراد عبر مراحل النمو المختلفة. وتحول الاهتمام بظاهر اللغة كما يتمثل في الاداء اللفظي الى اساسها باعتبارها نظاماً ذا قواعد خاصة، وان هذه القواعد لا يكتسبها الافراد عن طريق التعلم وانما هي خاصية يتميز بها الانسان عن باقي المخلوقات فقد سادت المدرسة السلوكية النصف الاول واعتبرت هذه المدرسة ان دراسة النمو اللغوي هي ميدانها، وان السلوك اللغوي (الكلام) هو اساس اللغة ومجال اهتمام الدراسين، بينما اختص الفلاسفة بدراسة النظام اللغوي والقواعد النحوية، واستهدفوا من هذه الدراسة الوصول الى نظرية عامة عن اللغة والقواعد النحوية العالمية يمكن ان تيسر عليهم فهم المشكلات النحوية في القياس اللفظي والنشاط الوظيفي للعقل. واعتبر ديكارات ان اللغة هي الفرق الاساسي بين الانسان والحيوان. وقد يبدو هذا متفقاً مع رأي سكينر من ان اللغة خاصية يتميز بها الجنس البشري Species – specific، ولكنهما يختلفان اختلافاً بينا

في تفسير المصطلح، فالمدخل السلوكي يرى ان اختصاص الانسان باللغة يرجع الى اختصاصه بقدرات اكتسابها واظهارها بالشكل الذي يعرفه الناس، ولكنهم في البداية يولدون وعقلهم صفحة بيضاء تنقش عليه النماذج اللغوية التي يتعرضون لها من المحيط بينما يعتبرها ديكارت قدرة فطرية كامنة في مكونات الانسان البيولوجية، وان هذه القدرة تشمل معرفة سابقة بالقواعد اللغوية العالمية وان مهمة البيئة اظهار هذه القدرة.

وقد تأثر تشومسكي في نظريته عن النحو التوليدي التحويلي باراء الفليسوف الفرنسي ديكارات، واعتبر ان مهمة تفسير النشاط اللغوي يجب الا تقتصر على النظر في ظاهر اللغة (الاداء)، وانما يعمل على استنباط القواعد التي تكون اساس اللغة – تلك القواعد التي تشكل المعرفة الحقيقة للغة (الكفاءة). وتمكن هذه الكفاءة – او القواعد – الفرد من توليد عدد لا نهائي من الجمل الصحيحة وكذلك من اخضاع الجمل البسيطة الى عدد من التحويلات، كما انها تمنع تكوين جمل غير صحيحة لا يقبلها الناطقون بهذه اللغة. وهذا ما دفع تشومسكي الى التفرقة بين البينة الظاهرية للغة (للكلام او المنطوق اللغوي للفرد كما يسمعه الناس)، وبين البينة العميقة التي تمثل العلاقات المعنوية بين مكونان الجملة والتي تلزم لفهم الجملة المنطوقة. وقبل ان نتطرق الى تفصيلات النظرية يجب ان نذكر المبادئ الاساسية التي تعتمد عليها وهي:

١- الكفاءة / الاداء

يستطيع أي فرد يعيش في بيئة لغوية معينة ان يفهم عدداً غير محدود من التعبيرات الواردة بهذه اللغة، حتى وان لم يتعرض لهابصفة مسبقة، كما ان بامكانه كذلك اصدار تعبيرات مختلفة لاول مرة دون ان يكون له سابق معرفة بها ولا شك ان ما نتحدثه في كل لحظة رغم انه يبدو وكأنه مألوفاً لنا الا انه في الواقع يختلف في صيغته عما استخدمناه سابقاً. وترجع النظرية التوليدية

التحويلية هذه الى ما تسميه الكفاءة اللغوية Linguistic Competence، وهي المعرفة المفترضة بالقواعد النحوية التي تعتبر من اوضح مظاهرها – ان لم يكن من مهامها الرئيسية – استطاعة الفرد ان يقوم بعدد كبير من التوليدات والتحويلات، يتمكن من استيلاد تراكيب لغوية كثيرة للدلالة على معنى واحد، وكذلك يتمكن عن طريقها من تحويل أي صيغة لغوية تعرض له الى صيغ مختلفة كأن يحول صيغة الخبر الى صيغة الاستفهام. .. وهكذا وهذه المعرفة بالقواعد النحوية ليست مكتسبة وانما جبلية المنشأ، ولا يلزم الفرد التعبير عنها او بيانها، فلا يستطع الناطق للجمل السلمية – بالضرورة – ان يحدد القواعد رغم اتباعه لها في ادائه اللغوي الذي نطق عليه "الكلام". وفي اطار هذه النظرية فان الاداء الغوي Linguistic Performance قد يتأثر ببعض العوامل الطفيلية الخارجة عن اطار اللغة تجعله ينحرف عن الصورة "المثالية". وهذه العوامل الطفيلية قد تكون متعلقة بالمرحلة الانمائية للطفل، وقد تكون منشؤها الانتماء الى طبقة اجتماعية معينة، او التعرض الى تدريب لغوي بذاته. ولذا فان دراسة الاداء اللغوي يجب ان تكون في اطار اعتمادنا للفكرة القائلة لعدم التساوي بين الاداء والكفاءة، وبأن الاداء يمثل صورة مشوشة للكفاءة التي تتحدث عنها لا تتمثل – كما قلنا في القدرة على بيان هذه القواعد وانما في اتباعها، ولذا فهي حدس لغوي يجعل المستمع يتعرف على التركيبات اللغوية السليمة ويرفض التركيبات اللغوية غير السليمة دون ان يستطيع بيان السبب سوى "نحن في العربية تقول. ... ولا تقول...."

العالميات اللغوية:

ويشير هذا المصطلح الى ان دراسة اللغات البشرية قد اشارت اليها انها أي هذه اللغات – **تشترك في بعض المظاهر الاساسية كما يلي**:

أ. ان كافة اللغات لها مجموعة صوتية محدودة (تتمثل في الحروف الساكنة والمتحركة او الصوامت والصوائت) يشتق منها عدد اكبر من الاصوات الكلية (تمثل في المورفيمات او الكلمات او الجمل).

ب. تشترك اللغات الانسانية في ان لها تقريباً نفس العلاقات النحوية التي تشير الى وظائف المفردات اللغوية، مثل ان تكون بعض الكلمات في موقع صفة او في موقع فاعل.

ج. ان الاطفال يمرون بنفس المراحل – بغض النظر عن اللغة التي يتحدثونها – مع تقدم اعمارهم (مثل مرحلة الاصوات قبل اللغوية، فمرحلة الكلمات الخاصة، فمرحلة الكلمة الواحدة، فمرحلة الكلمتين. .. الخ).

د. ان ما نعرفه من لغات البشر يمكن ان نحصر تراكيبها الاصولية في ثلاثة نظم رئيسية هي فاعل، فعل، مفعول Subject- Verb - Object، او فعل مفعول له V. S. O.، او فاعل مفعول به فعل S. O. V.

هـ. كما استندوا الى ابحاث لبنبرج Lenneberg التي تشير الى ان قدرات تعلم اللغة امر مرتبط بالانسان وبالانسان فقط، ومن ثم فان فطريتها تعتبر امراً مقبولاً. وقد اشار لبنبرج الى توارث بعض الصفات التي تدل على عجز في تعلم اللغة، فاذا كان العجز عن تعلم اللغة يورث فان القدرة على اكتسابها تورث ايضاً، كما ربط بين هذه القدرة وبين الانسان بغض على المتغيرات الاخرى، مثل الذكاء، او وزن المخ، او العلاقة النسبية بين وزن المخ ووزن الجسم... وغيرها.

٣- البينة السطحية والبينة العميقة:

يهدف هذا المبدأ الى تقسيم التركيب اللغوي بين بينة ظاهرة Surface Structure تتمثل في الصورة الكلامية التي ينطق بها المتكلم – وبينة تحتية Deep Structure تتمثل في الجملة الاصولية او اللبية Kernel Sentence. ونعطي مثالاً على ذلك فنقول ان البنية العميقة: "اصلح النجار الطاولة" يمكن ان نعبر عنها في بنية سطحية مختلفة مثل: "الطاولة اصلحها النجار، النجار اصلح الطاولة، الذي اصلح الطاولة هو النجار، اصلاح الطاولة تم على يد النجار. .. الخ. **هناك بنية سطحية متشابهة او متطابقة وكلها تختلف في بينتها العميقة عن بعضها البعض مثل:**

- ان زيداً كان مضطراً ان يفعل ذلك.
- ان زيداً كان مشتاقاً ان يفعل ذلك.

فهذان التركيبان متشابهان في بينتهما الظاهر تبين، ولكنهما يختلفان في بينتهما العميقة:

- اضطر فلان زيداً يفعل ذلك. (ففعل).
- تمنى فلان زيداً ان يفعل ذلك. (ولكنه لم يفعل).

وكذلك:

- طرقت الباب حتى كل متني.
- طرقت الباب حتى كلمتني.

فهذان التركيبان متطابقان في بينهما الظاهريتين ولكنهما يختلفان في بينتهما العميقتين:

- طرقت ان الباب حتى كل متني.

- طرقت انا الباب حتى كلمت هي انا.

وقد تتطابق البنية السطحية مع البنيـة العميقـة، وهـو مـا نـراه غالبـاً علـى تعبيرات الاطفال حين تنتظم الكلمات في الجملة او المنطوق اللغـوي علـى اسـاس تلقائي يحقق البنية العميقة ويأتي مطابقاً لها. وعلى هذا فـان التركيـب الظـاهري او البنية السطحية تمثل البنية العميقة، ولكن البينة العميقة هي التي تحتوي على الدلالة الحقيقة للجملة.

ومن ثـم يسـتلزم فهـم أي جملـة (بينـة ظاهريـة) ارجاعهـا الى التركيـب الاساسي (البنية العميقة). بمعنى اننا حين نريد ان نفهم معنى جملة "التفاحة اكلها الرجل" يجب ان نعود بها في ذهننا الى البينة العميقة لها وهي "الرجل اكل التفاحة

وكذلك بالنسبة للتحويلات، فان البنية الظاهريـة تمثـل الصـورة النهائيـة للبينة العميقة بعد اجراء بعض التحويلات عليها. ونحن حين نختزنها في الـذاكرة او نفهمها فانما نقوم بنقض هذه التحويلات حتى نصـل الى التركيـب الاساسـي مضافاً اليه حاشية تبين التغير في الدلالة. ونعطي مثـالاً علـى ذلـك فنفقـول اننـا حين نحاول فهم جملة "لم يأكـل الطفـل الطعـام" فاننـا نعـود بهـا الى اصـلها دون تحويلات وهو "الطفل اكل الطعام"، ثـم نضـيف حاشـية (+نفـي) لكـي نعـي ان دلالتها عكسية. وهو ما نراه حين دراسة اسلوب النفي عند الاطفال يلجأون الى نفي الجملة كلها بوضع لفظ مثل "باح" قبل الجملة "باح اكل بسـكوت" او "بـاح تضربني" او "باح اروح معك"... الخ، وكذلك بالنسبة للاشتقاقات. ويرى اتبـاع النظريـة اللغويـة ان اسـتخلاص المعنـى مـن المنطـوق اللغـوي – طبقـاً لهـذا التحويلات – يتم عن طريق تحليل المكونات الجملية، ولكن هذا التحليل لا يـتم بطريقة تسلسلية عن طريق ضم معنى مفرداتها، وانما يـتم بطريقـة هرميـة حيـث يقوم القارىء او السامع بتحليل البنية الظاهرية للجملة مـن خـلال الرجـوع الى

البنية التحتية. وعلى هذا الاساس فانه كلما زادت التحويلات استغرق هذا الرجوع وقتاً اطول وجهداً اكثر في استخلاص المعنى.

ورغم تعدد المداخل داخل هذا الاطار الا انها تتفق في السلمات الاساسية التي تفرق هذا الاطار عن غيره، وهي ان اللغة كنظام مظهراً لقدرة فطرية يتميز بها الانسان، وان هذه القدرة الفطرية قد تم تحديدها سلفاً سواءً من ناحية الشكل او المحتوى، ويطلق عليها ماكنيل جهاز اكتساب اللغة Language Acquisition Device. وان هذا الجهاز L A D يحدد النماذج التي يتم من خلالها البناء اللغوي في مراحله المختلفة حتى يصل الى الصورة المكتملة لدى الراشدين. فالطفل عندما يواجه بالكلام من قبل النماذج التي يضربها الرواشدون، فانه يبحث عن القواعد التي تعطي هذا الكلام الترتيب المقبول المفهوم. وذلك لا يعني بالطبع انه يقول بالطبع انه يقول لنفسه " انني يجب علي ان ابحث عن القواعد " وانما يعني انه ككائن بشري لديه القدرة على ايجاد القواعد وكذلك اختراع القواعد، وكلما تقدم به العمر زادت هذه القدرة التي تمكنه من استيلاد عدد اكبر من الجمل المشابهة للجمل التي يستخدمها الكبار. ومن خلال تكامل القدرة الذاتية لدى الطفل، واللغة التي يتعرض لها يتمكن الطفل من بناء مجموعة من القواعد التي تمكنه من استيلاد اعداداً متزايدة من الجمل الصحيحة،أي تتميز بالقبول لدى افراد الجماعة التي يعيش فيها وعلى نفس المنوال فانه اذا كانت خبرة الطفل بالاستخدامات المعقدة للغة خبرة محدودة يستتبع ذلك ان يكون الطفل عاجزاً عن بناء نظام قواعدي معقد، ويبقى مستواه عند حد استيلاد جمل بسيطة على المستوى الاولي.

وفي اطار المدخل اللغوي فان النمو اللغوي عند الطفل يعتمد على اعطائه الفرصة للتعرف على القواعد المنظمة للنظام اللغوي. وينطبق هذا الامر

بصفة اساسية على المستوى النحوي، ويتخطاه ليشمل المستوى الصوتي والمستوى الدلالي، ولكن ذينك المستويين الاخيرين يأتيان في المرتبة الثانية. فعلى المستوى الصوتي يبدأ الطفل "بكتلة" من الاصوات تتمثل في الصراخ المبدئي الذي نلاحظه عند الصغار، ثم يبدأ الطفل باطلاق الاصوات الممثلة للابجدية الصوتية لكافة اللغات او ما يعتبرها تشومسكي الابجدية العالمية – وذلك في مرحلة المناغاة. ولكن الطفل من خلال تعرضه لنماذج صوتية محيطة فانه يحدد الاصوات الصحيحة المقبولة في اطال المجال اللغوي او المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه وقد اشر لبنرج (Lenneberg1967) الى ان البدايات اللغوية تظهر عند الاطفال قبل ان يتعرضوا لاي نماذج صوتية يمكنهم تقليدها، والى ان الاصوات الاولى هي من الصوائت (Vowel - Like)، ثم تكون كهيئة المقاطع المفردة بعد ستة شهور تقريباً، ثم الطفل نمطاً تكرارياً لبعض الاصوات مع بلوغه ثمانية شهور – كما بتغيير النغمات وموسيقى صوته ليعبر – عن طريق هذه التبدلات الصوتية – عن حالاته الانفعالية. ومع نهاية السنة الاولى تظهر تتابعات لغوية مثل "دادا – ماما" ويكتمل لدى الطفل مع بلوغه الشهر الثامن عشر حوالي خمسين كلمة. وينعى ليبنرج على المدرسة السلوكية قولها بأن غالبية الاصوات اللغوية تبدأ في التحديد من خلال التشكيل والتعزيز، فيقول بأن غالبية الاصوات في اغلب اللغات لا تظهر بالطبيعة في الاصوات التي يصدرها الرضيع والتي اقل من ان تحتوي كل هذه الاصوات، بل ليس هناك برهان او دليل على ان هذه الاصوات البسيطة تتشكل لتصبح اصوات الكلام المعروفة. ويسوق لبنبرج دليلاً اخراً على اننا لا نتمكن من اللغة من خلال التشكيل التدريجي Gradual Shaping، وهذا الدليل جاء من اولئك الافراد الذين لم يتعلموا اطلاقاً الكلام ثم استطاعوا ان يتمكنوا من اللغة عن طريق

الفهم وهذا يعني ان المعرفة باللغة لا يعني القدرة على نطقها، وهو بـذلك يفـرق بين الكلام واللغة على منوال دي سوسير وموافقاً لرأي تشومسكي. وقـد اشـار لينبرج كذلك الى ان الاطفال الذين نشأوا في مؤسسات حيث يتركونهم لاجهـزة التلفاز طوال الوقت – قد اظهروا تمكنا من اللغة رغم عدم توفر فرص التعامـل مع بيئة ثرية سواء من الناحيـة الماديـة او الناحيـة الاجتماعيـة، صـحيح انهـم لم يكتسبوا قدرة فهم عالية للغة الا انهم تمكنوا من اصـدار اللغـة الصـحيحة لمجـرد تعرضهم لنماذج لغوية في برامج التلفاز، مما يؤكد الاسس البيولوجية للغة.

ويضرب اتباع هذا المدخل مثالاً للنمو القواعدي للطفـل، فطفـل الثانيـة ينشأ عنده نوع من القواعد يطلقون عليها المحورية Pivot Grammar. فالطفل في هذا العمر يلجأ الى الجمـع بـين كلمـتين، ولكـن هـذا الجمـع لا يـتم بطريقـة عشوائية وانما يتم في سلسلة من عمليات تزاوجيه يتمسك الطفل بكلمـة محوريـة متكـررة Pivot Word فيضـيف اليهـا كلمـة مـتغيرة Open Word. وهنـاك قاعدتان تحكمان هذا التزاوج. الاولى ان الجملة – او بـالاحرى التركيـب الـذي ينطقه الطفل – يعتمد على كلمة محورية، والثانية ان هذه الكلمـة المحوريـة يمكـن تزاوجها مع كلمات اخرى. ولا يهتم اللغويون بماهية الكلمة بقـدر مـا يهتمـون بالتركيب، ولهذا فان الكلمة المحورية لطفل ما قد تكون كلمـة مـتغيرة لطفـل اخـر وهكذا. ويضربون مثالاً اخر في القاعدة البسيطة التي يلجأ اليها الطفل – وتأتي عند الكبار كذلك – في بناء اللغة وهي القاعـدة التكرارية Recursive Rule، وهـي التي تمكن الفرد من تكرار بعض الكلمات او الجمل لاعطائها وصـفاً معينـاً مثـل " بابا اشتري حبل طويل جداً جداً جداً " مما يدل على اكتشاف الطفل انه من المكن ان يكرر الصفة لاعطائها ثقلاً اكبر. وكذلك نجد في التعميمات الخاطئـة الـتي تبـدو في كلام الاطفال شكلاً من اشكال استخلاص القواعـد، فالطفـل الـذي يقـول علـى

اللون الاحمر (احمر، احمرة) يشير الى انه قد استخلص قاعدة التأنيث بإضافة التاء الى الصفة من خلال تحليله للمدخلات اللغوية التي تعرض لها... وهكذا.

وعلى هذا يمكن النظر الى نمو الطفل اللغوي ففي اطار نمطين: اولهما – النظام اللغوي، وثانيهما – المظهر اللغوي. فبينما يمثل النمط الاول الكفاءة اللغوية يمثل الثاني الاداء الكلامي. والنمط الاول لا يحتاج الى تدريب او تعليم، ولا يخضع لاي مبدأ من مبادىء التعلم التي يسوقها علماء النفس السلوكيون من ارتباط او تشكيل او تعزيز او تقليد وانما يعتمد على تكوين بيولوجي او ملكة شبيهة بجهاز الحاسب الالي المبرمج تتلقى المدخلات اللغوية وتحللها وتستخلص العلاقات بين مكوناتها. ومع الالمام بهذه القواعد يتمكن في خلال مدة زمنية قصيرة نسبياً – من اكتساب تنظيم بالغ التعقيد (قواعد اللغة)، بل وقد يمكنه من اكتساب تنظيمين في حالة ثنائية اللغة. وهو مستوى من الانجاز لا يستطيع أي مخلوق اخر تحقيقه او مجرد الاقتراب منه. اما النمط الثاني وهو المظهر الخارجي للغة فان الطفل يحتاج الى بيئة لغوية يشتق منها محتوى القواعد او الاحجار التي يستخدمها في تنفيذ التخطيط الهندسي الذي يملكه، وقد تكون هذه البيئة على شكل مجال صوتي يختار منها المكونات الصوتية المشكلة للكلام، او على هيئة نماذج لغوية غير توجيهية بمعنى ان يتوفر للطفل محتوى من التراكيب اللغوية يختار هو منها ما يلائم القواعد التي عنده، وينتج على غرار هذه القواعد تراكيب اخرى لا تكون موجودة في هذه البيئة على الاطلاق. ومن ثم فان مهمة الاسرة او الروضة يقتصر على اعطاء الفرصة لاستخدام او تنمية هذه الملكة عن طريق توفير النماذج اللغوية المتعددة، وتوسيع Expanding جمل الصغار لتقترب من جمل الكبار دون ان يأخذ هذا التوسيع شكل التصحيح فعادة لا يلاحظ الاطفال الفروق بين الصيغة الخاطئة التي ينطقونها والصيغة المصححة التي يصر عليها الكبار

ويدفعونه الى نطقها وهكذا يقتصر عمل الاسرة والروضة على توفير المادة التي يتمكن الطفل من خلالها اكتشاف قواعد لغته، وينم ذلك من خلال ملكته الخاصة.

ثالثاً: النظرية المعرفية

يهتم اتباع النظريات المعرفية بالنمو المعرفي كاساس لجوانب النمو الاخرى، ويعتبرون مراحل النمو حلقات تقوم على عدم الاستمرارية فلكل طبيعتها، وكذلك يعتقدون بأن النمو حصيلة التفاعل بين الفرد والمحيط. وتمثل نظرية جان بياجيه الاساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية النمائية. ورغم ان النظرية في حد ذاتها تهتم بطبيعة النمو المعرفي خاصة الا انها لا تغفل التكامل"العضوي " بين جوانب النمو بصفة عامة. وقد يكون من الخطأ ان نرى في هذه النظرية انفراداً بالجانب المعرفي دون الجوانب الاخرى، فالمبادئ التي توصل اليها بياجيه تعتبر مبادئ نمائية عامة، وقد اعتمدها كثير من الباحثين في جوانب النمو الاخرى الجسمية والأخلاقية والاجتماعية. كما انبثقت منها نظريات فرعية جديدة ولكن تركيز بياجيه على الجانب المعرفي يشير الى اهمية هذا الجانب في الهيمنة على الجوانب الاخرى من ناحية، وكذلك الى وضوح مبادئ في هذا الجانب، بالاضافة الى اهتمامات بياجيه نفسه بعلم المعرفة من ناحية اخرى.

يعتبر بياجيه ان النمو بجميع جوانبه يخضع للتفاعل بين الفرد بمكوناته وبين البيئة بعناصرها. فرغم اتفاق الافراد فيما يتعرضون له من خبرات مادية واجتماعية الا ان ما يتميز به كل منهم من خصائص وقدرات تجعل ناتج التفاعل مع هذه الخبرات متبايناً كما وكيفاً ويقع النمو المعرفي عند بياجيه في مراحل متتالية متباينة يمكن تمييزها عن طريق التعرف على محتوى كل مرحلة من التراكيب والابنية المعرفية، والتراكيب المعرفية تشير ببساطة الى اساليب التعامل مع المحيط، ولذا نجد ان كل مرحلة تختلف عن غيرها من المراحل في اسلوب

اكتساب الخبرة واستيعابها، كما يختلف الصغار عن الراشدين فيما يستطيعون تكوينه من هذه الابنية، فطفل المرحلة الاولى يعتمد على الحس والحركة كأسلوب في التعامل مع الحيطة به، وهو التركيب الذي يسود هذه المرحلة. كما ان ابنيته المعرفية كلها تتسم بدلالتها الحسية ويغيب فيها التجريد الذي يمكن ان نجده عند الكبار، في حين نجد طفل المرحلة التالية لا يستطيع ادراك مفهوم العملية وتأتي تبريراته خالية من المنطقية، بينما نجد "تركيب" التجريب القائم على المحاولة والخطأ اسلوباً ممارساً لدى طفل المرحلة الثالثة...وهكذا.

ويمكن تقسيم المراحل الكلية التي اشار اليها بياجية الى مراحل فرعية، ولكنها تدخل ضمن تحديد التطور النسبي لظهور هذه التراكيب. ولنعطي مثالاً على ذلك في تعرف الطفل على مبدأ ثبات المادة Conservation يشير هذا المبدأ الى ادارك الطفل ان المادة صلبة – او سائلة – لا تتغير كميتها او وزنها او حجمها يتغير شكلها فكمية الصلصال المكونة لكرة مثلاً هي ذاتها نفس الكمية اذا ما قمنا بفرد هذه الكرة الصلصالية على شكل فطيرة واسعة، او قطعناها كرات صغيرة متعددة. الا ان تفهم الطفل لمبدأ ثبات المادة من ناحية الحجم يأتي في مرحلة تالية لفهمه لنفس المبدأ من ناحية الكم، وذلك لاختلاط مفهومي الوزن والحجم عنده في البداية. ولذا فان الطفل يبلغ مرحلة الفهم لهذا المبدأ بالتدريج وهو ما نقصده بالتطور النسبي.

ويأتي النمو المعرفي في اربع مراحل رئيسية هي:

١- المرحلة الحسية الحركية: من الميلاد حتى سنتين.

٢- مرحلة ما قبل العمليات الفكرية: من سنتين حتى سبع سنوات.

٣- مرحلة العمليات الفكرية العيانية: من سبع سنوات حتى احدى عشر سنة.

٤- مرحلة العمليات الفكرية الرمزية (الصورية): من احدى عشر سنة فصاعداً.

١- المرحلة الحسية الحركية:

وهي من اهم مراحل النمو عند بياجيه وتتحقق فيها الكثير من المهارات العقلية والحركية عن طريق المشي واللعب والتكلم وتحقيق الذات، وللتعرف على مدى الانجازات التي يحققها الطفل في هذه المرحلة يمكننا المقارنة بين الوليد لحظة ميلاده وبين طفل الثانية ومدى التطور الذي يحدث له. فيبدأ السلوك في صورة ردود فعل انعكاسية، وينتهي بأفعال ارادية هادفة. فعند الميلاد تكون الحركات كلها مقصورة على الافعال الانعكاسية مثل القبض على الاشياء والمص والتحرك بالجسد كله، ولكن مع مرولا العمر تتطور هذه الافعال المنعكسة الى افعال بسيطة شبه منسقة، ويكشف الطفل عن دوائر متعددة من الانشطة يكررها وتكرر نفسها معه يطلق عليها بياجيه ردود الافعال الدائرية وينشط الطفل من خلال عمليتي المماثلة والمواءمة للتكيف مع المحيط. وعلى نهاية هذه المرحلة يستطيع الصغير ان يتمثل ما يحيط به على هيئة صور عقلية ورموز، وتبدأ اللغة في الظهور ومع ظهورها يستطيع الطفل ان يستخدم الكلمات لتمثيل اشياء خارجة عن محيط احاسيسه الوقتية، وهي بداية تحرره من الزمان والمكان ويظهر التقليد كمثال حي على اتقان المماثلة والمواءمة حين يحاول الطفل ان يجعل سلوكه مطابقاً لسلوك اخر، وتتبدى قوة الذاكرة في التقليد المؤجل حيث يدل على قدرة الطفل على تكوين صور للقوة وتخزينها واستعادتها في اوقات لاحقة. ولكن نشاط الطفل ما زال مفككاً بمعنى ان قدرته على التسلسل لا تتوافق مع قدرته على الاكتساب الذهني للخبرات، مما يجعله عاجزاً عن وضعها في اطار تسلسلي سليم.

٢- مرحلة ما قبل العمليات الفكرية:

وتتميز بتحول نوعية التفكير في الخبرة الحسية المباشرة الى الاحتفاظ بها وتأجيل اظهارها، وظهور بعض انماط التفكير المتمثل في الربط بين الاشياء وادراك العلاقات بينها ولكن في صورة ليست منطقية بمفهوم الكبار، **ويقسمها الباحثون الى مرحلتين فرعيتين**.

أ. مرحلة ما قبل المفاهيم Prconceptual ومداها العمري من الثانية حتى الرابعة – أي مرحلة ما قبل الروضة. وتتميز باستدخال الخبرة رمزياً لظهور اللغة، ولكن الطفل ما زال غير قادر على استخلاص المفاهيم. وتلك قدرة تعتمد على التجريد وتمييز خواص الاشياء والمواقف من اجل الوصول الى تعميمات صحيحة.

ب. مرحلة الحدس intuitive ومداها العمري من الرابعة حتى السابعة، وهي تماثل مرحلة الروضة وتعتبر فرصة رائعة لتطوير اللغة، وان كانت وما زالت داخل اطار مرحلة ما قبل العمليات الفكرية وما يواكبها من اعتماد على الادراكات السطحية واستخدام الانطباع الشخصي في تكوين الافكار وتمركز التفكير على بعد واحد من ابعاد الشيء او الخبرة دون ادراك بين الجوانب المتعددة وتداخلها. ويتسم تفكير هذه المرحلة باضفاء الاطفال الحيوية على الاشياء، وهم يعتبرون ان كل شيء صنعه انسان من اجل الانسان. ويغيب عندهم المنطق الاستدلالي او الاستقرائي، ولكن مع نهاية هذه المرحلة يمكنه تصنف الاشياء داخل فئات، ولكن ذاتية للواقع. ولذا يجب ان نضع في اعتبارنا ان منطق الاطفال الذي يبدو غبياً لنا لا يعتبر بالنسبة لهم، كما يصعب عليهم فهم التحوير اللغوي مثلما يحدث في بعض الاحاجي اللغوية او النكات.

٣- مرحلة العمليات الفكرية العيانية:

وتمثل هذه المرحلة اعادة تنظيم البنية العقلية لدى الاطفال وبدء ظهور المنطق وادراك العلاقات الوظيفية، وان كانوا ما زالوا يميلون الى استخدام الارتباطات الحسية ويلجأون الى التعميم الخاطئ، وهم ما زالوا غير قادرين على التفسير وان استطاعوا الوصف، ويتحكم في تفكيرهم التجريب القائم على المحاولة والخطأ. وفي كل الاحوال فان الطفل يقترب كثيراً من طريقة الكبار في التفكير رغم تأثرهم بالتزييف الحسي Sensory Illusion.

٤- مرحلة العمليات الفكرية الرمزية:

وتتميز بتحول التعقل من العيانية الى المنطق الصوري واستخدام استراتيجيات الفكر المجردة وفهم الاستعارات والكنايات وادراك المغزى من وراء القصص والقدرة على التمييز داخل الفئات واستعمال الرمزية في التعقل واخضاع العمليات الفكرية الى عمليات اخرى مثل فرض الفروض وتصور الحلول والاختيار بين البدائل دون اللجوء الى التجريب، وباختصار فان بياجيه يعتبر ان الانجاز الحقيقي في هذه المرحلة هو الوصول الى قمة القدرة على اتمام العلميات الرياضية المنطقية Logico – Mathemamtical op، حيث تعطيها الرياضة سمة الرمزية والمنطقية صفة المعقولية.

ولا يختلف النمو اللغوي عند بياجيه – او غيره من جوانب النمو – عن النمو المعرفي، فهو يقع في مراحل متباينة كماً وكيفاً. وهذه المراحل ترتبط باستعدادات الطفل المتمثلة في العمر الزمني، فهو الذي يحدد بدايتها على وجه التقريب كما يحدد المدى الذي يمكن ان يصل اليه الفرد في التعلم استناداً على ما يواكب كل مرحلة عمرية من تركيبات معرفية. وهكذا فان اللغوي عند الافراد يعتبر نسقاً مفتوحاً خاضعاً لعمليتي المماثلة والمواءمة، ولا يعتمد على التدريب او

الارتباطات الشرطية، وانما يعتمد على اسلوب الطفل في التكيف مع ما يتعرض له من خبرات لغوية ضمن اطار الخبرات العامة فاللغة لا تعدو كونها تمثيلاً رمزياً لهذه الخبرات، ومن ثم يتأثر النمو اللغوي بكل قدرات الطفل واهمها القدرة المعرفية. وكذلك تعتبر اللغة وسيلة تعامل الطفل مع الخبرات المحيطة خاصة تلك التي يبعد بها الزمان وينأي بها المكان، ويكون بها مفاهيم العملية والعلاقات المنطقية. ولذا يعتبر التأثير والتأثر سمة العلاقة بين الجوانب اللغوية والجوانب المعرفية عند الطفل.

ورغم ان بياجيه يعتبر تتالي هذه المراحل امراً ثابتاً لا يتأثر باختلاف المحيط، الا ان ارتباط المراحل بفترات عمرية معينة يعتبر امراً مفترضاً غير مفروض، ويخضع للتباين الثقافي ولكن في حدود نسبية لا تصل الى سنة عمرية، زيادة او نقصاناً باستثناء المرحلة الرابعة التي يصعب تصورها دون هذا الحد العمري. ويمكن تصور النمو اللغوي في اطار هذه المراحل:

ففي المرحلة الاولى يعتمد تعامل الطفل مع محيطه – كما ذكرنا – على الحس والحركة، ويرتبط تفكيره، بالأشياء المدركة حال الزمان والمكان، وتأخذ سلوكياته صفة الكلية، وتتمثل حركاته في ردود الافعال الدائرية فيميل الى تكرار الافعال، ومن ثم فان معظم المنطوقات اللغوية تكون في بدايتها مرتبطة بالجسم ككل، فهو يحرك يديه ورجلية مع قرقرته ومناغاته وتنتفض اجزاء جسمه مع صراخه. ومناغاته تكرار للمقاطع وعندما يتمكن من الجمع بين كلمتين تكون احداهما متكررة في اغلب الاحيان. ومع نهاية هذه المرحلة يكون الطفل قادراً على ممارسة "التفكير" الحسي الحركي فيما يتعلق بالعلاقات بين الاشياء بعضها البعض، وكذلك بالنسبة للعلاقات الفعلية وربط السبب بالنتيجة. ويشكل هذا "التفكير" الحسي الحركي الاساس في بناء الهيكل الرمزي التمثيلي عنده، وان كان

يبدأ بشكل هلامي غير محدد بمعنى ان الطفل لا يستطيع التمييز بين الرمز ومدلوله. ومع تطور القدرة على تحديد الاشياء وكذلك مقدرة الطفل على التقليد وظهور اللعب كنشاط تمثيلي، ينمو الاستخدام اللغوي لدى الطفل ويبدأ في التحرر من الارتباط بالزمان والمكان، ويتحول من نطاق الفردية الى مجال الاجتماعية شيئاً فشيئاً حين تكون اللغة عاملاً هاماً في تحويله الى فرد اجتماعي مثلما تساعده على الانتقال الى مرحلة تفكيرية تالية او مستوى معرفي اعلى.

وفي المرحلة الثانية تظهر الوظيفة الدلالية للرموز Semiotic Function، وتشير هذه الوظيفة الدلالية الى امكانية دلالة شيء ما على شيء اخر. وربما تكون هذه الدلالية ذات طابع قسري بمعنى ان العلاقة بين الدالة Signifier والمدلول عليه Significate ليست علاقة تمثيلية تطابقية، وانما يمكن الفصل بينهما، فكلمة " هاو هاو " التي تمثل الكلب استبدل بها لفظ " كلب " ويأتي اللعب الرمزي كأحد مظاهر هذه القدرة، فالطفل يتظاهر بأنه يأكل قطعة من الحصى وكأنها قطعة من الشيكولاته وهو يعلم انها ليست حلوى، ويقلد دور الاب او الام في الالعاب الاجتماعية وهو يدرك انه ليس كذلك. وعندما ينطق باللفظ يلجأ الى شكل من اشكال الدلالة القسرية التي تعلمها من الكبار، حيث لا يكون هناك علاقة بين اللفظ ومدلولة المادي سوى التقبل الاصطلاحي في المجتمع الذي يعيش فيه. ويرتبط استخدام الطفل للرموز اللغوية بحدود مستواه المعرفي، ولذا نجد ان كلماته لا تعني ذات المعني الذي يعيينه الكبار يمثلها. وطفل هذه المرحلة لم تكتمل لدية القدرة على التصنيف او التضمين في فئات، ولذا نجد استخدامه للرمز اللغوي اكثر شمولاً، ويميل الى تعميم دلالته مما يجعل تيار التواصل اللغوي بينه وبين الكبار النهر المليء بالجنادل والشلالات حين يضفي على الالفاظ بعض المعاني التي لا تكون مرتبطة بها في معجم الراشدين.

وفي البداية يظهر الطفل نوعاً من التمثيل اللغوي يختلف عن ذلك النوع الذي ينهي به المرحلة. فبينما يسود في البداية نوع من التمثيل البسيط والكلام المتمركز حول الذات نجد ان طفل الخامسة يستخدم نمطاً متطوراً من التمثيل يتبدى فيه التحوير ويشير الى قسرية تقترب من معايير الكبار، ويتحول "المنولوج" او الحديث مع الذات الى حوار مع الاخرين وهكذا يبدو. وبينما يتسم النمط الاول بالاستخدامات البسيطة للغة، مثل الاوامر المقتصرة على لفظ واحد وارتباط الرمز بمدلوله، وتعلق النتائج بالادراكات الحسية المباشرة الى جانب الحديث مع الذات، والرؤية المتمركزة حول نفسه حتى في حضور الاخرين، يتميز النوع الثاني بالتباعد عن الخبرة الحسية المباشرة، والتوصل الى نتائج غير محسة من مقدمات محسة وان كانت طريقة تفكيره مرتبطة بالتجريب القائم على المحاولة والخطأ، وتظهر لدية القدرة على الجدل والدخول في مناقشات مع الاخرين، والتواصل معهم ادراك وجهة نظرهم) Piaget , 1951,1952).

ومع المرحلة الثالثة التي تبدأ مع سن السابعة تقريباً نجد مستوى التفكير لدى الطفل قد نما بطريقة تختلف اختلافاً نوعياً عن المرحلة السابقة. فقد ادرك الطفل مبدأ ثبات المادة وتحرر من تمركز التفكير، فيمكن ان يدرك جانبين من جوانب الموقف في ان واحد. ومع نهاية هذه المرحلة يكون تفكير الطفل قد اقترب من مستوى تفكير الكبار وكذلك لغته، ويبدأ فهمه للمجاز اللغوي، وولعه بالاحاجي للغة وكذلك فهمه للنكات. ومع انتقاله الى المرحلة الرابعة يزداد فهمه للغة بمستوياتها المختلفة، وخاصة الجانب البلاغي، ويتمكن من قراءة الكتب وفهم مضمونها ان لم تكن ذات طبيعة تخصصية او تلك التي تحتاج الى خلفية معينة.

ويرى بياجية ان تفسير النمو اللغوي يمكن ان يتم من خلال التعرف على التراكيب بكل مرحلة نمائية، وانه لا يعتمد على التلقين. ولذا فنحن لا نستطيع اكساب الطفل مفاهيم ليس لديه البناء المعرفي لها، وهكذا تعتمد القدرة الادراكية على مستوى الطفل المعرفي وما حققه من نضج وتعرض له من خبرة. ولذا نجد طفل الثانية يصعب عليه الادراك الصحيح لفاهيم الوزن والزمن والذات. واللغة وسيلة ايصال المعلومات الرمزية والمدركة، وهي في الوقت ذاته شكل من اشكال السلوك مما يعطيها طبيعة النسق بقواعده وتنظيماته، ويجعلها نافذة يمكن ان نطل منها على ادراك الطفل للمحيط ووسيلة في التعامل معه ملموساً كان او غير ملموس. ويجب الا نفهم العلاقة بين اللغة والتفكير على انها علاقة استبدال، فهما في رأي بياجيه نسقين مختلفين ولكنهما يرتبطان ارتباطاً وثيقاً. فالتفكير يقوم اساساً عى نسق من المنطق الداخلي يتطور من خلال عمليتي المماثلة والمواءمة، كما ان الرموز التي يستخدمها الطفل تقوم على اساس الصور المرئية والتقليد. ولكن هذا المدخل يختلف عن المدخل السلوكي في اعتبار التقليد اساس اكتساب اللغة بناء على نتائج ملاحظة اطفال صغر في الثانية من عمرهم وهم يقومون بتقليد نماذج معقدة من السلوك، بينما تكون لغتهم قاصرة عن تمثيل هذه النماذج ولكن جيروم برونر J. Bruner رغم توافق رؤيته مع رؤية بياجيه في كثير من النواحي يرى ان التفكير لغة داخلية، وان القواعد اللغوية يمكن ان تسهم في اتقان مبادئ التفكير واستخدامها في الارتقاء بالمستوي المعرفي. ومن وثم فان التنمية اللغوية تقوم بدورها في التنمية الفكرية. وهكذا يمكن اعتبار النمو المعرفي – عند اتباع مدرسة جينيف (بياجه) – ضرباً من ضروب النضج يحدث من خلال عملية استدخال الاشكال المنطقية، التي تبدأ في هيئة حركية ويتدرج استدخالها حتى يمكن استخدامها رمزياً. وتنتقي حينئذ

الحاجة الى العمل المداي، ولكن اتباع مدرسة هارفارد (برونر) يرون النمو المعرفي كعملية استدخال التقنيات الموجودة في الثقافة واللغة هي اكثر هذه التقنيات فعالية (Brun – 1966:214 er, et, al).

وبغض النظر عن هذه الاراء او تلك فان ظهور الوظيفة الدلالية مع بداية المرحلة الثانية يعتبر خطوة عملاقة في مسار الذكاء البشري، واقتراباً اكثر من ذكاء الراشدين. واذا كانت القدرة على فهم مبدأ المقلوبية Reversibility وادراك التحويلات من سمات طفل العمليات الفكرية العيانية، فاننا سنجد له اصداء في قدرته اللغوية حين يستطيع ادراك التماثل في المعنى مع تغير التركيب اللغوي، وكذلك القدرة على التحويل والتبديل وفهم صورة الجملة المنفية، وان كان غير قادر على التحرر من قيد المحس او التحليق في معاني المجرد. كما ان غياب القدرة على التفكير الرمزي او الفرض الاستنتاجي يجعله قاصراً عن فهم القضايا اللغوية او صياغتها.

تلخيص للفروق الرئيسية بين المداخل الثلاثة لدراسة النمو اللغوي:

المجال	المدخل السلوكي	المدخل اللغوي	المدخل المعرفي النمائي
اللغة	تتابعات من الاستجابات الاشتراطية ولا تختلف عن الكلام ويمكن وصفها عن طريق تصنيف هذه الاستجابات، ولا يختلف "السلوك" اللغوي عن انماط السلوك الاخرى.	نظام يربط الاصوات والمعاني في اطار من العلاقات القواعدية التي تضمن استيلاد عدد لا نهائي من التركيبات النحوية السليمة من تركيب اصلي بسيط، ، وتحدد اشكال التحويلات بين الصيغ المختلفة، ويختلف عن الكلام حيث يمكن ان يكون الكلام صورة محرفة لهذا النظام.	اطار مفاهيمي وشكل من اشكال السلوك ذات الطبيعة المعرفية المستدخلة من خلال عمليتي المماثلة والمواءمة وهي الوسيلة الرمزية للتعبير عن العلاقات والمدلولات. والعلاقة بين اللغة والكلام ينظر لها من خلال تمثيل الاداء الكلامي للقدرات المعرفية.
اكتساب اللغة	يتم عن طريق مبادىء التعلم العامة من الارتباط والتشكيل والتعزيز النمذجة.	بالنسبة للقواعد اللغوية فلا داعي لتعليمها حيث يتم استنباطها من خلال ملكة فطرية	هي عملية ترميز تتم من خلال المماثلة والمواءمة من اجل التكيف مع البيئة اللغوية في اطار القدرات
		اما بالنسبة للمظهر الخارجي فيكتسبه الطفل من خلال التعرض الطبيعي له دون اللجوء الى تدريب مركز او مقصود.	المعرفية النمائية وفقاً لمراحل ظهورها.
عالميات	ليس هناك عماليات للغة	اللغات كلها – بما لها من	تتعلق بعالمية المراحل

اللغة	فاللغات تختلف باختلاف البيئات	اساس فطري – تشترك في عاليات اساسية بينما تتعلق الاختلافات بينها بالمظهر الخارجي فقط	وبعالمية المفاهيم التي يتم التعبير الرمزي عنها.
اكتمال النمو اللغوي	يتعلم اكبر عدد من التركيبات اللغوية الموجودة لدى الكبار سواء كان ذلك في صورة مفردات او جمل او اصوات.	التمكن من قواعد اللغة مما يهيئ له استيلاد غير محدود من التركيبات باستخدام عدد محدود من المفردات، وكذلك من اجراء التحويلات على الجملة الاصلية او اللبية ونقض هذه التحويلات	الوصول الى مستوى العلميات الرمزية المنطقية واكتمال القدرة على التعبير عن هذه العمليات ونواتجها.
دور التنمية اللغوية	توفر اكبر عدد من الخبرات او المثيرات اللغوية على سبيل النمذجة واتباع اساليب التشكيل والتعزيز والمناسبة.	توفير نماذج لغوية تتضمن علاقات نحوية يسهل على الطفل اكتشافها وتعميمها.	تزويد الطفل بخبرات معرفية تسهم في الارتقاء بنظام التمثيل الرمزي لديه.

الفصل الثاني

المتغيرات ذات العلاقة بالتعلم المهاري

(قراءة وكتابة)

العلاقة بين النمو اللغوي ونمو التفكير:

تكمن مشكلة البحث في هذا الموضوع في صعوبة تحديد ماهية التفكير، فقد اختلفت اراء العلماء حول تعريف التفكير طبقاً لموقعه من تكوين الانسان في اطار النظرية التي يؤيدونها. وتدور معظم التعريفات حول اعتبار التفكير من الوظائف العقلية العليا مع الذاكرة والانتباه والخيال واللغة، في مقابل الوظائف العقلية الدنيا (او الجسدية) كالغرائز او الانفعالات، وان التفكير في مجمله نشاط داخلي يحدث في مواجهة المواقف او المشكلات ولكن امثال هذه التعريفات اما ان تقسم الانسان الى قدرات متفرقة او انها لا تفرق بين ما يقوم به الانسان وبين ما تقوم به الحيوانات برغم افتقارها لنظام لغوي على مستوى اللغة البشرية، فالحيوانات البسيطة تقوم بنشاط داخلي مماثل في حدود امكاناتها كما ان هناك مشكلات يمكن او عادة ما يتم حلها بصورة الية او بدون تدخل لغوي. ومن هذا يتضح لنا ان النشاط الانساني سواء كان في صورة عمليات سلوكية ظاهرة او عمليات ذهنية غير منظورة او عمليات انفعالية باطنة تقع في اطار عام ترتبط جزئياته ارتباطاً عضوياً، فالوظائف العقلية والجسدية والوجدانية والاجتماعية رغم ان تخصص الدراسات قد صورها وكأنها وظائف متناثرة الا انها متكاملة ومتلاحمة، ومن ثم فان العلاقة بين التفكير واللغة علاقة عضوية واختلاف العلماء حول هذا الامر هو في حقيقة الامر خلاف حول مدى "عضوية" هذه العلاقة او حول حدود تعريفهم للغة او التفكير. فنظرية العزل المطلق بين اللغة

والفكر والتي نادى بها الفيلسوف الفرنسي بيرجسون باعتبار ان اللغة لا تـؤثر في الفكر ولا تتأثر به لانها وعاؤه والعلاقة بين السـائل والوعـاء علاقـة احتـواء لا اندماج. وفي هذه الحالة فان رؤية اللغة تقتصر على المظهـر الخـارجي المتمثـل في الكلام ومن تتجرد من اهم سماتها كنظام من المعاني و"الافكـار" ولم تثبـت هـذه النظرة كثيراً امام النقد الذي وجه لها من قبل علماء النفس او علماء اللغة.

والتفكير باعتباره احد مكونات النشـاط العقلـي ويمثـل ركنـاً هامـاً مـن اركان الذكاء، واختبارات الذكاء تقيس النشاط وتقيس الناتج. وتتضـح العلاقـة بين اللغة والتفكير في ان معظم اختبارات الـذكاء – خاصـة الـتي تقـيس القـدرة العقلية العامة – تستخدم اللغة كما ان الشخص الذي قد اكتسب مهارة عالية في فنون اللغة يكون عادة على قدر كبير مـن المهـارة في حـل المشـكلات، وكـذلك الافراد الذين يعانون نقصاً في قدراتهم اللغوية تظهـر اثـار عجـزهم اللغـوي في ادائهم المنخفض على اختبارات الذكاء بينمت يرتفع مسـتوى ارائهـم مـع ارتفـاع مستواهم اللغوي (Weinberg ,1970).

وقد اشارت هاريوت (Herriot, 1970) في مراجعتهـا للابحـاث الـتي تمت في هذا المجال الى ان الكلام بصوت مرتفع، الـذي يمارسـه الاطفـال في حـل مشكلاتهم، يرتبط بادائهم في حل هـذه المشـكلات. فالاطفـال الـذين يـنخفض مستوى ادائهم في حل المشكلات هم اولئك الـذي يظهـرون اضـطرابات في مـا يصدر عنهم من حديث تـوجيهي اثنـاء العمـل. ومـن الملاحـظ ان الاطفـال في مرحلة الرياض يكثرون من الكلام اثناء مواجهة مشكلات تتطلب حلاً او عندما يكونون بمفردهم ويرغبون في توجيه سلوكهم او التعبير عما يفعلون مما يشـير الى ان "السلوك" اللغوي اثناء حل المشكلات يساعد على بيان المشكلة وتحديد مسار حلها. كما ان اللغة مهارة عالية الانتقال تهيئ للفرد وسيلة لاستقبال المعلومـات

وتوصيلها كما يتبين اثرها في الصعوبة التي يجدها الاطفال الصم والبكم في التعرف على اللغة او حل المشكلات اللغوية، رغم استخدامهم للغة الاشارات وغم تساويهم مع الاطفال العاديين في حل المشكلات الاخرى (Furth 1971).

وهكذا يتضح انتفاء وجود تفكير منعزل عن اللغة بمفهومها كنسق عام.

وتنقسم اراء العلماء حول طبيعة العلاقة بين اللغة والتفكير الى ثلاثة اراء:

اولاً: نظرية انصهار الفكر في اللغة

وتلك رؤية علماء النفس من اتباع المدرسة السلوكية وملخصها ان الفكر لغة صامتة يتحدث بها المرء مع نفسه ولا يميزون بين اللغة والكلام وكما ان اللغة نمط من انماط السلوك البشري فان التفكير كذلك، وانما هو سلوك لغوي باطني او خفي. وانه همس مع الذات ويبدو ان اصحاب هذه النظرية لا يعتبرون بالوظائف العقلية الداخلية الا فيما ظهر منها على هيئة ملموسة او ادى الى هذه الظواهر. رغم ان هناك من الانشطة الفكرية ما يتم بسرعة تفوق ما يظهر من انماط سلوكية كما يقصرون اللغة في الوقت ذاته على مظهرها الخارجي المتمثل في الكلام. وهكذا بنت معايير صحة هذه النظرية على تعريفاتها الاجرائية الخاصة بها والتي لا يوافق عليها الكثيرون.

وثانيها: نظرية الاستقلال النسبي للفكر علن اللغة مع تبادل التأثير بينهما

وتتمثل هذه النظرية في كتابات فايجوتسكي Vygotsky وجون ديوي John Dewwey.

فاللغة غير الفكر ولكن التحامهما امر ضروري، وتفاعلهما يتم على اساس انه تفاعل بين عنصرين كل منهما ذو طبيعة مستقلة. فاللغة وسيلة تجسيد

الفكر ونقله وتداوله ولكنها قد تكتمل ولا يكتمل الفكر، والفكر يسبق اللغة، وقد يتقدم او يتأخر، ولا يعطى الاداء اللغوي صورة كاملة للدلالة الفكرية.

ثالثها: نظرية التفاعل الاعتمادي

والتي تظهر في اراء بياجيه حيث يبدأ الفكر في الظهور مع المراحل الاولى من العمر في الصورة الحسية الحركية، ومع تقدم العمر تبدأ الرمزية في الظهور عندما يكتسي الطفل مبدأ دوام الشيء حين يدل على الكل والمظهر على الجوهر، وتظهر الاشارة على شكل مظهر من مظاهر هذا الشيء، فكلمة "هاو" مظهر من مظاهر "الكلب" وهي صوته فأصبحت تدل عليه بل واكثر تدل على جوهره من انه من ذوات الاربع ومن ثم فان كل حيوان يمشي على اربع يطلق عليه "هاو" وينشأ الرمز اللغوي باعتبار علاقته مع ما يرمز اليه علاقة قسرية. وهنا تختلف الصورة الذهنية عن الصورة اللفظية، وتتطور اللغة ولكنها رغم ما تتبعه من نظام ذي قواعد منطقية الا ان تفكير الطفل ما زال ذا طبيعة توليفية غير منطقية. فطفل الثالثة والرابعة يستطيع ان يرتب جملة ترتيباً منطقياً، ولكنه لا يستطيع ان يفكر تفكيراً منطقياً، ولكن وجود الرمز في حد ذاته يعين الفكر ويثريه. وهكذا يتبادل كل منهما التأثير والتأثر في تلاحم كل منهما بالاخر ولكنه لا يدل عليه، ومن الصعب استقلال احدهما عن الاخر.

ووجهة النظر هذه تختلف عن منظور النسبية الحضارية Cultural Relativity التي نادي بها بنيامين وورف Worf متأثراً برأي سابير Sapir، والتي تقول بأن الاختلاف الفكري الموجود بين حضارة اخري نابع اساساً من اختلاف اللغات بين هذه الحضارات باعتبار ان اللغة هي وعاء الحضارة، وقد توصل الى ذلك عن طريق الدراسات الانثروبولوجية حيث توصل الى ان كل لغة تحتوى على مفاهيم معينة تحدد طريقة التفكير عند المتحدثين بها، ولكن

بياجيه يرى ان المستوى الفكري او المعرفي للطفل هو الذي يحدد اللغة التي يستخدمها لا العكس. وهكذا يتضح لنا الاختلاف النوعي بين لغة الكبار ولغة الصغار، كما ان الاداء اللغوي عند الاطفال قد لا يعتبر تعبيراً سليماً عن المستوى الفكري لديهم، فهناك اطفال يقترب مستوى لغتهم من مستوى لغة الكبار ولكن ذلك التقارب لا ينطبق على الجانب الفكري.

ويتضح مما سبق ان العلاقة بين الفكر واللغة امر ثابت وان اختلف المنظرون حول المدى الذي يمكن ان تصل اليه هذه العلاقة. ونخلص الى ان أي تنمية لغوية يمكن ان يستبعها تنمية فكرية، وكذلك بأن أي برنامج للتنمية اللغوية لا يضع في اعتباره مستوى التفكير لدى الاطفال المستهدفين من هذا البرنامج ينقص من جدواه بدرجة كبيرة.

العلاقة بين النمو اللغوي والجوانب البيولوجية

مما لا شك فيه ان هناك تركيبات بيولوجية لدى الانسان تجعله قادراً على اصدار الاصوات وتحويرها والتعامل معها بالصورة التي نراها عليها، وهذا التركيبات ليست موجودة عند الحيوان، الا ان هذا الاختلاف لا يشكل السبب الاساسي في التمايز وانما يرجع اساساً الى الاختلاف في التشريح العصبي فالمخ البشري يختلف عن المخ الحيواني في تركيبة والعلاقة بين اجزائه. وقد توصل لينبرج الى انه من الممكن وجود علاقة ارتباطية بين النمو اللغوي والنضج الفسيولوجي يتمثل في ارتباط ظهور بعض الانماط اللغوية مع ظهور بعض انماط السلوك الحركي.

العمر الزمني	النمو الحركي	النمو اللغوي
١٢ اسبوعا	يرفع راسه عند النوم على بطنه	يبتسم للحديث ويصدر صوت القرقرة
١٦اسبوعاً	يلعب بالخشخيشة اذا ما امسكها	يلتفت حين الحديث وتجاهه
٢٠ اسبوعاً	يجلس مع مسند	يصدر اصواتاً مشابهة لحروف الهجاء
العمر الزمني	النمو الحركي	النمو اللغوي
٦ شهور	يمد يده ليأخذ شيئاً	مناغاة تشبه المقاطع اللغوية
٨ شهور	يقف مستنداً او يلتقط بابهامه وسبابته	يردد بعض المقاطع اللغوية
١٠ شهور	يزحف ويمشي مستنداً بميناً او يساراً	يميز بعض كلمات الكبار
١٢ شهراً	يمشى بمساعدة ويجلس منفرداً	يفهم بعض الكلمات ويقول "بابا، ماما"
١٨ شهراً	يمسك ويصعد السلم زاحفاً	من ٣ الى ٥ كلمات منفردة
٢٤ شهراً	يجرى ويصعد السلم دون زحف	ظهور الكلمتين
٣٠ شهراً	يقف على رجل واحدة لمدة ثانيتين ويمشى على اطراف الاصابع	عبارات تحتوي على ثلاث كلمات او خمسة مع زيادة في المفردات اللغوية نطق واضح حوال الف كلمة
٣ سنوات	يستطيع ان يركب دراجه ذات ثلاث عجلات	
٤ سنوات	ينط الحبل	لغة واضحة

ولا تؤثر العاهات التي يصاب بها الطفل من عمى او صمم او بكم على تسلسل هذه المراحل بقدر ما تؤثر على الكم اللغوي، وقد اشار لينبرج الى ان المراحل الحرجة في النمو وتأثير ذلك على اضطرابات اللغة امر واضح مثلما

يحدث الامر في اصابات النصفين الكروين للمخ، وكذلك من الاسباب العضوية الكامنة وراء الاصابة بالحبسة Aphasia.

العلاقة بين النمو اللغوي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي

يسهم التعامل مع المحيط بقدر كبير في طبيعة النمو اللغوي وكميته فمن خلال تفاعل الفرد مع الافراد الاخرين يكتسب قدرة على التواصل ويتخلص التمركز نحو الذات، وذلك يمكنه من المصالحة مع البيئة واستعادة التوازن الاجتماعي. واختلاف المفردات البيئية يؤدي الى تنوع العناصر اللغوية المرتبطة بها في الاطار اللغوي العام. فالاسكيمو مثلاً لديهم اكثر من كلمة يعبرون بها عن الجليد الذي يسقط من السماء او يتجمد على سطح اليابسة او الماء، بينما يتضاءل عدد هذه الكلمات في اروبا وامريكا الشمالية، ويقتصر على كلمتين او ثلاث في لغات الشرق الاوسط. ويرجع ذلك الى وجود اصناف الجليد كمفردات بيئية عند الاسكيمو، فصحراؤهم جليدية وصحراؤنا رملية، وتعدد الكلمات الدالة على ظاهر معينة لاختلاف درجاتها يؤدي الى نوع من النشاط الفكري المتمثل في عمليتي المماثلة والمواءمة وما يستتبعه ذلك من مهارة لغوية اساسها التصنيف والاشتقاق.

ويؤدي الانتماء الى طبقات اجتماعية متباينة في مستواها الاجتماعي والاقتصادي الى التباين في القدرات اللغوية في الجوهر والمظهر كذلك. وقد اشارت ابحاث باسيل برنستين (Bernstein , 1966) في بريطانيا الى ان الانتماء الى طبقة متدنية في ثقافتها يظهر اثره في التواصل اللغوي بين افرادها حين يلجأون الى استخدام ما يسميه "الشفرة المتحددة Restricted Code" وهي نمط ضيق من انماط التواصل اللغوي ذو اتجاه واحد لا يشجع على تبادل الحديث حول الموضوع، كأن تعطي الام اوامرها الى الطفل في "افعل" و"لا تفعل"

دون ان تعطي له فرصة للتساؤل او تسمح لنفسها ببيان الاسباب التي دفعتها الى القاء هذه الاوامر، وعلى الطفل ان يطيع التكليف دون تعليل سوى انه صادر من مصدر سلطة هي الام، بينما لا نجد هذا النمط من التواصل اللغوي بين افراد عائلات الطبقة الوسطى حين تعنى الام بالاجابة على اسئلة الاطفال والمحادثة معهم. ويطلق برنستين على هذا النمط من التواصل اللغوي"الشفرة المتحررة Elaborated Code" باعتبارها تبادلية يستبعها زيادة النشاط التساؤلي والتواصلي بين الافراد.

ويرجع الى برنستين استخدام هذه المصطلحين للدلالة على اختلاف طبيعة التواصل اللغوي بين الافراد اعتماداً على نتائج دراسات اخرى جرت في امريكا مع بداية الستينات (John, 1963)، حيث اشارت نتائج التحليل اللغوي الى اختلاف الانماط اللغوية لدى اطفال الطبقة المتوسطة عنها بالنسبة لاطفال الطبقة المتدنية، حيث يميل اطفال الطبقة المتوسطة عنها بالنسبة لاطفال الطبقة المتدنية، حيث يميل اطفال الطبقة الاخيرة الى استخدام المعنى الوضعي Denotative بدلاً من المعني التضميني Connotative، وتعكس استخداماتهم غياب التقابل السليم بين اسلوب التعبير والمفردات البيئية. وتؤكد الباحثة على ان ذلك مرجعة الى تميز اطفال الطبقة المتوسطة بالنسبة لكم التدريب والمساعدة التي يتلقونها في المنزل، وهو ما تعتبره اساسياً في اكتساب الطفل للتجريد اللغوي والاستخدام الدقيق للغة.

وتشير دراسة اخرى (Hunt , 1961) الى ان مجالات الاختلاف لا تقتصر على اختلاف المعنى للمفرجات وانما تشمل درجة التقصير في استخدام التركيبات اللغوية، وكذلك ادراك العلاقات بين المفردات، فانتماء الاطفال الى طبقة اعلى يهيئ ثراءً للخبرات يتبدى اثره في ظهور تركيبات لغة تعقيداً

وابتكارية واوفر استخداماً لحروف الجر والضمائر الشخصية والاستعمال المتمايز للصفات والظروف، وهو ما يطابق تعريف برنستين للشفرة المتحررة بينما تتسم لغة الطبقات الدنيا بالبساطة النحوية، والجمل غير التامة، والتركيب النحوي الخاطىء، وتكرار استخدام ادوات الربط، وعدم القدرة على التحدث في موضوع محدد في تتالي منطقي، وكذلك غياب الابتكارية في استخدامات الصفات والظروف وهي خصائص الشفرة المتحددة.

ولا يقتصر التباين بين الطبقات على الاختلاف في اسلوب التعامل مع الاطفال وانما يتخطاه الى الاختلاف الكمي والنوعي في الخبرات المناسبة، وهو ما يطلق عليه الحرمان الثقافي Cultural Deprivation او القزمية الثقافية C. Dwarfism فالطفل الذي ينتمي الى طبقة تعاني من نقص في المثيرات المادية يتعرض الى تدني خبرته اللغوية، يستبعه الدخول في منحدر تراكمي حين يؤدي هذا التدني الى عجزه عن الاستفادة مما يتعرض له من مثيرات جديدة او خبرات من نوع متقدم ومما يزيد من فداحة هذا الاثر ان اللغة تعتبر وعاءً رمزياً للقيم المجتمعية، ومن ثم يمثل التمسك بها تمسكاً بهذه القين وقد قام ويليام لابوف.

الفصل الثالث

طرق تعليم القراءة

المفهوم المعاصر للقراءة[1]

تطور مفهوم القراءة من عملية الادراك البصري للرموز المكتوبة، الى عملية عقلية، يتفاعل فيها المتعلم مع ما يقرأ، ويقوم بالنقد، والتحليل، والمقارنة، والاستنتاج، ويستخدم ما يقرأه في حل المشكلات اليومية، فالقراءة عنصر فعال في عملية المفاهيم، والقيم عند القارئ وفي تطوير خبراته المختلفة، وخاصة في التفاعل مع الاخرين.

طرق تعليم القراءة:

- الطريقة الجزئية (التركيبية)، الاسلوبان الهجائي والصوتي.
- الطريقة الكلية (التحليلة)، اسلوب الكلمة، واسلوب الجملة.
- الطريقة التوفيقية (المزدوجة).

اولاً- الطريقة الجزئية (التركيبية)

الاسلوب الهجائي، والاسلوب الصوتي.

- الاسلوب الهجائي

١ – البدء بتعليم الحروف.

٢- ثم المقاطع.

٣- ثم الكلمات.

---

[1] سبق تقديم المفهوم في الوحدة الثانية ، ونعرضه الان بصورة لفظية اخرى ولكنها مضموناً تتفق مع الصيغة للتعريف الاسبق.

يندرج تحت هذه الطريقة، طريقتان فرعيتنان:

أ – الطريقة الهجائية.

ب – الطريقة الصوتية.

اولاً: الطريقة الهجائية:

وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها، ويسلك المدرسون في ذلك صوراً شتى:

١- فبعضهم يحمل الاطفال على استظهار الحروف باسمائها، ثم ينتقل بهم الى معرفة رمزها ثم ينتقل بهم الى تكوين الكلمات، مروراً بالمقاطع.

٢- وبعضهم يعطي مجموعة معينة من الحروف، ثم يكون منها مقاطع ثم كلمات.

٣- وبعضهم يعلم الحروف الهجائية بأسمائها ورموزها قبل تكوين المقاطع والكلمات.

*** التفصيل:**

١- يبدأ المتعلم المبتدئ تعلم حروف الهجاء باسمائها الف، باء، تاء، ياء.

٢- ثم يتدرب على طريقة نطقها مفتوحة، ومضمومة، ومكسورة، ومشددة قراءة وكتابة.

٣- بعد حفظ حروف الهجاء بأسمائها وصورها، يبدأ بضم حرفين منفصلين، تتألف منهما كلمة تتكون من حرفين مثل "اب" و"ام".

٤- ثم الى كلمة من ثلاثة حروف منفصلة، مثل "درس" وزرع".

٥- ثم تكون بعدها كلمات اكبر عن طريق استخدام حروف المد، كأن يكون الطفل مقطعاً مثل "را" ومقطعاً مثل "سي" ثم يضمها ليكون كلمة"راسي".

ثم تكون جمل عن طريق ضم كلمات مألوفة الى بعضها البعض.

ثالثاً – الاسلوب الصوتي:

- يبدأ تعلم الحروف باصواتها على النحو التالي (أ أ إ) – أي، بمطابقة المنطق للكتابة، دون النظر الى الترتيب الهجائي.
- لا يحتاج الطفل – هنا – الى التهجئة، لانه يضم الاصوات الى بعضها، محركة كما تعلمها منذ البداية، ثم يكمل الخطوات كما فعل في الطريقة الهجائية، انه لا فرق بينهما الا في خطوة واحدة، اذ ان الهجائية بدأت باسماء الحروف، ولكن الصوتية بدأت باصواتها.

مزايا الهجائية:

- سهلة وبسيطة
- تزود القارىء بمفاتيح القراءة وهي الحروف.
- تثبت صورها لديه.
- يستطيع ان يكون كلمات في زمن مبكر
- اتقان الحروف يجعله يقرأ كلمات جديدة.

عيوب الهجائية:

- مخالفة لطبيعة العقل في ادراك الاشياء، لان العقل يبدأ الكلام، ثم يبدأ بتجزئته الى مكوناته المختلفة.
- يتعلم الطفل اشياء لا معنى لها لانها تهتم بالشكل وتهمل المعنى.
- تعود المتعلم البطء الذي يأتي من تدريبه على هجاء الكلمة، او الجملة التي يقراها.
- هي مملة للطالب، وينفر منها، لانها لا تشبع شيئاً من حاجاته، وليست مشوقة.

مزايا الصوتية:

تعرف التلميذ على صوت الحرف واشكاله المختلفة، مما يؤدي الى قدرته على القراءة الالية.

- سهولتها على المتعلم، وامداده بأساسيات القراءة، وهي الاصوات، ويتثبت منها، ويصبح بامكانه ان يكون كلمات في زمن مبكر.

عيوبها: يتعلم التلاميذ

- حروفاً لا معنى لها في الواقع.
- يتركز على النطق دون الفهم.
- تخالف طبيعة العقل في ادراك الكل قبل الجزء.
- يجدها التلميذ مملة وغير مشوقة.
- تعود الطالب البطء في القراءة.

ثانياً: الطريقة التحليلية:

وتسمى – ايضاً الكلية، لانها تبدأ بتعليم التلاميذ وحدات لغوية على شكل مفردات مفهومة ومألوفة لديه، او وحدات على شكل جمل سهلة. تنتزع مفرداتها من خبراته ومعارفه. وبعد ان يتعلم التلميذ الكلمة، او الجملة تبدأ مرحلة تحليل الكلمة الى مقاطعها، ثم حروفها.

أ) اسلوب الكلمة: (حسب كتاب "الجديد" للسكاكيني)

١ – التمهيد المناسب للمرحلة ويستخدم فيه الصور التي تدور حولها مرحلة التمهيد.

٢- عرض الكلمات بدلالة صورها، ليتمكن التلميذ من تعلم القراءة، من تلقاء نفسه حسب قاعدة "انظر وقل" لان الكلمات المعروضة هي مما يدخل في خبرة التلميذ، ومعرفته، لانها من المفردات المستخدمة في بيئته.

٣- تكرار قراءة الكلمات، ويفضل ان تكون القراءة فردية.

٤- خلط هذه الكلمات بكلمات مشابهة لم يتعلموها للتميز بينها. او خلط المفردات التي تعملوها ليقوم الطلاب باعادتها الى ترتيبها السابق بدلالة صورها.

٥- الانتقال من معرفة الكلمة الى معرفة الحروف التي تحتويها الكلمة رسماً وصوتاً.

٦- التمييز بين الحرف التي عرفها التلاميذ من خلال المفردات التي تعلموها.

٧- تكرار عرض المفردات التي تعلمها الاطفال في دروس سابقة، في حصص للمراجعة.

يكتب المعلم حروف الكلمة امام التلاميذ، ليتعلم طريقة الكتابة وكيف ترسم حروفها، وهذا المبدأ من شأنه ان يرسخ صورة الكلمة في ذهن التلميذ بالتذكر النطقي، والتذكر البصري، والتذكر الادائي للمعلم.

كتابة التلميذ لحروف الكلمة بعد ان يقرأها، وفي هذا تثبيت لصورتها مقروءة. ومكتوبة من التلميذ، وكذلك تدريب التلاميذ على القراءة والكتابة في نفس الوقت ذاته.

الانتقال من الحرف الى المقطع، ويتم ذلك بتدريب التلاميذ على قراءة المقاطع من الحروف التي تعلموها، بضم حرف صامت (صحيح) الى حرف مد القراءة رأساً بلا تهجئة.

الانتقال من تعلم الكلمة الى تعلم الجملة: وذلك بعد تكون حصيلة لغوية جيدة لدى الطالب، تعرض عليه جمل ليقرأها، او يكون هو جملة او اكثر بواسطة الكلمات التي تعلمها[1].

القراءة من اجل الفهم: بعد ان يقرأ التلميذ الجملة، يختبر اذا كان يعرف المعنى ام لا.

معرفة الحروف بأصواتها الدالة عليها.

خطوات التدريس في اسلوب الكلمة:

- التهيئة للقراءة.
- عرض الكلمات تحت الصور الدالة عليها.
- يطلب المعلم من احد الطلاب نطق الكلمة التي تحت الصورة الاولى، ويكلف بذلك عدة طلاب.
- قراءة الكلمة بغير دلالة الصورة. وكذلك استخراج الكلمة من بين كلمات اخرى تعلمها سابقاً، والنطق بها.
- بعد اتقان هذه المرحلة، ينتقل بهم المعلم الى مرحلة تحليل الكلمة الى اصواتها المكونة لها. فيبدأ هو بتحليل الكلمة، بأن بذكر اصواتها امامهم اولاً.
- يكلفهم تحليل المفردة الى اصواتها والنطق بالاصوات.
- ومراعاة لمبدأ تعليم القراءة والكتابة في وقت واحد، يدربهم المعلم على كتابة الكلمة على السبورة موضحاً لهم كيف تتحرك اليد اثناء حروف الكلمة، والموقع التقريبي لكل حرف على السطر.

---

[1] ان الانتقال من تعلم الكلمة الى تعلم الجملة لا يتم في حصة صفية واحدة ولا في ختام وحدة تعليمية واحدة ، بل قد يستغرق ذلك مدة زمنية قد تصل الى شهر كامل فأكثر ، او بعد ما لا يقل عن قطع ثلاث وحدات كاملة او اكثر.

- يستثمر المعلم مبدأ اللعب في تدريب الاطفال على رسم الحروف بواسطة المعجونة، وتشكيل الكلمات من هذه المادة.

مزايا اسلوب الكلمة :

١- يتعلم الطفل مفردات يعرف معاينها.

٢- تساير هذه الطريقة طبيعة العقل البشري بادراك الكل قبل الجزء.

٣- تجنب التلاميذ الملل، وتحببهم بالمدرسة.

٤- تعود التلاميذ السرعة في القراءة وخاصة اذا كانوا يعرفون الحروف جميعها.

٥- تجنبهم التهجي، والبطء في القراءة.

*** ما يؤخذ على اسلوب الكلمة**

١- انحصار قدرة التلاميذ القرائية ضمن دائرة الحروف التي عرفوها.

٢- قد يقرأ بعض التلاميذ كلمات او جملاً عن طريق الحدس والتخمين، اذا لم يكونوا قد اتقنوا تعلم الحروف.

ب) اسلوب الجملة :

تعتمد هذه الطريقة الجملة وحدة اساسية في اللغة. وينبغي ان يتدرج المؤلفون في الجمل المعروضة من حيث الكم، وان تكون هذه الجمل مألوفة لدى التلاميذ ومنتزعة من بيئتهم، وان تتكرر كلمات في الجمل ليتعرف التلاميذ اشكال حروفها، وطرقة كتابتها.

خطوات طريقة الجملة :

- التمهيد: يستخدم اسلوب القصة في التمهيد، بالاستعانة بالصور.
- عرض الجمل على السبورة مقرونة بالصور الدالة عليها.

- يقرأ المعلم الجملة بدلالة الصورة. ويكرر القراءة حسبما يرى.
- تكليف التلاميذ فردای بتقليده، حتى يتقن التلاميذ جميعاً قراءة الجملة بدلالة الصورة.
- وبعد ان تتم قراءة الجمل المعروضة بدلالة صورها – ينزع المعلم صورة الجملة الاولى، ويطلب من بعضهم قراءتها. ويستمر في ذلك حتى اخر لحظة.
- خلط الجمل، وتكليف احد التلاميذ بقراءة جملة، ومن اخر جملة اخرى.
- التركيز على الكلمات التي تحتوي الحرف المراد تجريده، ويراعي ان تتمثل في هذه الكلمات صور الحرف المختلفة.

مزايا هذه الطريقة:

- تساعد طبيعة الاستعمال اللغوي، حيث يتحدث الانسان غالباً بجمل تامة.
- تعود التلميذ القراءة والفهم في وقت معاً.
- يتعلم الانطلاق في القراءة مبكراً.
- يقبل على القراءة، والمدرسة.

ما يؤخذ عليها:

- البطء في نمو الاطفال اللغوي، اذ تنحصر قرائتهم الحقيقة ضمن دائرة الحروف التي جردوها.
- لجوء بعض الاطفال الى التخمين والخلط بين مفردات الجملة المقروءة، لعدم تثبتهم من حروف الكلمة في الجملة.

* **ملحوظة** ان سعة تجربة المعلم وقدرته على الابتكار تذلل كل صعب.

ثالثاً- الطريقة المزدوجة (التحليلية التركيبية) (التوفيقية):

- **تجمع هذه الطريقة بين مزايا الطرق السابقة، وتتجنب عيوبها فهي:**

١- تقدم للاطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة، وهي الكلمات ذات المعاني، وبهذا ينتفع الاطفال بمزايا طريقة الكلمة.

٢- تقدم لهم جملاً سهلة، وتتكرر فيها بعض الكلمات، وبهذا ينتفعون بمزايا طريقة الجملة.

٣- تعنى بتحليل الكلمات تحليلاً صوتياً، لتمييز اصوات الحروف، وربطها برموزها وفي هذا تحقيق لمزايا الطريقة الصوتية.

٤- وفي احدى مراحلها اتجاه قاصد الى معرفة الحروف الهجائية اسماً ورسماً، وبهذا تتحقق مزايا الطريقة الابجدية.

٥- وبهذه العناصر الاساسية، تخلصت الطريقة من العيوب التي تشوه الطرق السابقة، وتضعف من نتائجها، واثارها.

٦- ومن مزاياها، انها تبدأ الكلمات والجمل القصيرة، مما يستعملها الاطفال في حياتهم، ويعبرون بها عن حاجاتهم، ويراعي فيها استخدام الصور الملونة، والنماذج والحروف الخشبية، وتكليف الاطفال عمل حروف، او كلمات في حصص الاشغال، والرسم. وبهذا يمارس الاطفال عملية القراءة في اطار شائق محبب.

- **اسلوبها:**

ان بعض البلاد العربية التي تؤلف بموجب اخذ الطريقة، ومنها الاردن، ومصر، لم يختلف المشرفون على التعليم فيها في سلسلة خطواتها من حيث الجوهر، وانما كان الاختلاف في الصيغ اللفظية المستخدمة في وصف الخطوات

فحسب اذ اجمعوا على ان الطريقة المزدوجة تجمع بين خصائص الطريقتين التحليلية والتركيبية.

فنجد في الموجه الفني (مثلاً) صفحة (٨٦) العنوان التالي " مراحل الطريقة المزدوجة " وكتب تحته ما يلي :

تسير هذه الطريقة في اربعة مراحل هي :

١- مرحلة التهيئة.

٢- مرحلة التعريف بالكلمات والجمل.

٣- مرحلة التحليل والتجريد.

٤- مرحلة التركيب.

ونحن لو تتبعنا طريقة رسمه لكل مرحلة، لوجدنا انه يسير على خط مواز للخط الذي تسير عليه كتب القراءة المؤلفة في الاردن، لطلاب الصف الاول الابتدائي.

فنجد في دليل المعلم الخاص بالصف الاول الترتيب التالي لخطوات هذه الطريقة.

- **خطوات الطريقة المزدوجة :**

- التدرب على قراءة الجمل على اللوح بدلالة الصور.
- تعرف الجمل في الكتاب، وقراءتها.
- تعرف الكلمات الجديدة وقراءتها.

قراءة جمل الدرس على السبورة بعد نزع صورها.

التجريد، ويتضمن خطوات هي:

- التمهيد: كأن يذكر المعلم كلمات تبدأ بحرف معين، او تنتهي به، ويطلب من التلاميذ ذكر كلمات من هذا النوع.
- العرض: يراعي ابراز الحروف المراد تجريدها في كلماتها بألوان غير الابيض.
- الاستيعاب والتطبيق: استخراج هذه الحروف من كلماتها، وكتابتها تحت هذه الكلمات، (يقوم بذلك التلاميذ، ويراعي ان تكتب الحروف المجردة تحت الحروف في كلماتها).

تدريبات التحليل والتركيب:

وفيما يلي تفصيل لهذه الطريقة تحت عنوان "الطريقة العامة لتدريب القراءة في الصف الاول الابتدائي.

الطريقة العامة لتدريس القراءة

في الصف الاول الابتدائي[1].

خطوات درس القراءة الجملية حسب الطريقة المزدوجة او التوفيقية:

اولا: التمهيد:

"تسبق هذه الخطوات حصة خاصة بالمحادثة تهيئة للدرس. لذلك فان التمهيد في الحصة التالية لحصة المحادثة هذه، يشمل مناقشة التلاميذ حول لوحة المحادثة لتذكيرهم بمواقف درس المحادثة الذي مر سابقاً. وتنتهي هذه المرحلة عند تثبيت صور الدرس الجزئية، وجملة المقابلة لها على اللوح، **ويمكنك اتابع الخطوات التالية:**

---

[1] دليل المعلم لتعليم اللغة العربية للصف الاول ، الاردن ، وانظر: المشرف الفني ، نايف سليمان ، والدكتور عادل جابر ، ص ٤٩- ٥٤ ، تصميم وطباعة ونشر مكتب غنيم – عمان ١٩٩١.

- عرض لوحة المحادثة.
- تذكير اسئلة تقود الى جمل الدرس، كل جملة على حدة.
- تثبيت الصور الجزئية والمعلم يردد كل جملة مع الحرص ان يكون الجواب مطابقاً للجملة الواردة في درس القراءة.
- حين الانتهاء من تثبيت الصور الجزئية يعاد طرح الاسئلة التي يقود كل منها الى جملة من الجمل.
- تثبيت بطاقة الجملة الاولى – من قبل المعلم – اما صورتها مع ترديد الجملة.
- يعيد المعلم طرح السؤال الاول على عدة تلاميذ ليتلقى الجواب مرات عديدة، ومشيراً في كل مرة الى كلماته في البطاقة المكتوبة اثناء اجابة الطالب.
- تتبع الخطوات السابقة للتوصل الى تثبيت سائر جمل الدرس.

ثانياً: العرض والتطبيق ومراحله هي:

أ. التدريب على قراءة الجمل على اللوح.

ب. تعرف الجمل في الكتاب وقراءتها.

ج – تعرف الكلمات الجديدة في خلال جملها المثبتة على السبورة، وقراءتها.

د- قراءة جمل الدرس بعد نزع صورها عن السبورة.

(أ): التدريب على قراءة الجمل على اللوح:

١- يقرأ المعلم الجملة الاولى بدلالة الصورة قراءة متصلة، بصوت واضح مسموع مراعياً النبر السليم، وسلامة النطق، والوقوف على السكن في نهاية الجملة مستعيناً بمؤشر يدل فيه على الجملة وهو يقرأ، ولتكن حركته من اليمين الى اليسار.

٢- يكلف تلاميذه بقراءة الجملة التي قرأها هو، ويفضل ان تكون قراءة التلاميذ فردية.

٣- يحجب المعلم الجملة تارة، والصورة تارة اخرى، حتى يتثبت من قدرة الطلاب على ربط الجملة بصورتها.

٤- تنزع الجملة، ويطلب من التلاميذ ان يعيدوا تثبيتها مع ما يناسبها من الصور.

٥- ينزع المعلم الصورة عن السبورة، ويطلب من التلاميذ ان يعيدوا تثبتها مع ما يناسبها من الجمل (يراعي المحافظة على ترتيب الجمل في النص).

٦- حين يفرغ المعلم من تدريب على قراءة جمل الدرس، يعيد قراءة النص مرة او اكثر.

(ب): تعرف الجمل في الكتاب وقراءتها :

(لتنفيذ التدريب الاول في الكتاب، يصل التلميذ بين الجملتين المتماثلتين ويقرأ) او يصل ما يلي بما يناسبه :

١- يقرأ الجملة الاولى، ويطلب من التلاميذ ان يصغوا اصبع اليد اليمنى على هذه الجملة، وان يبحثوا عن مثيلتها في الجهة الثانية، وبعد تعرفها يضع التلاميذ اصبع اليد اليسرى فوقها، بينما المعلم يطوف بين التلاميذ للتثبت من تنفيذ التدريب بدقة.

٢- يطلب المعلم من التلاميذ قراءة الجملة. ويكرر القراءة اكثر من تلميذ في كل مرة.

٣- تتبع الخطوات المذكورة في تعرف بقية الجمل.

٤- يكلف المعلم تلاميذه قراءة جمل الدرس في صفحة (اقرأ)، ويتحقق من اتقانهم هذه القراءة مضبوطة بالشكل باستثناء الاعلام، ومواطن الوقف.

(ج): تعرف الكلمات الجديدة في الدرس (من خلال جملها المثبتة على السبورة).

١- يقرأ المعلم الجملة الاولى من الدرس، ويطلب من التلاميذ فرادى ان يدلوا على ما ورد من كلمات سابقة.

٢- يعيد قراءة الجملة الاولى، ويشير الى اول كلمة جديدة فيها، ويربط مدلولها بما يمثلها في الصورة الجزئية.

٣- يبرز المعلم بطاقة الكلمة الجديدة الاولى ويقرأها، ويدرب تلاميذه على قراءتها ثم يطلب من تلميذ تثبيتها فوق نظيرتها في الجملة على السبورة، الى ان ينتهي التلاميذ من تثبيت الكلمات الجديدة في الجمل وقراءتها.

٤- يطلب المعلم من التلاميذ ان يدلوه على كلمة من الكلمات الجديدة في النص، على ان يقوم التلميذ بالدلالة عليها باستعمال المؤشر، وهو يلفظها.

٥- نزع بطاقات الكلمات الجديدة وتوزيعها على التلاميذ، ليعودوا الى تثبيتها من جديد فوق نظيرتها على اللوح، ثم قراءتها كلها.

٦- يعود المعلم بالتلاميذ الى الكتاب. فاذا كان التدريب " اقرأ وادل على الكلمات المماثلة فيما يلي": يقرأ (أي المعلم) الكلمات الجديدة الدرس، ثم يطلب منهم ان يدلوا بأصبع اليد اليسرى، (**واذا كان التدريب، اصل بين الكلمتين المتماثلتين، ثم اقرأ) يفعل المعلم ما يلي**:

يقرأ الكلمات الجديدة، ثم يكلفهم بأن يدلوا على الكلمتين المتماثلتين بالاسلوب السابق، ويتم التدريب بأن يقرأ التلاميذ الكلمات الجديدة وجملها.

(د): قراءة جمل الدرس مجردة عن صورها الجزئية

(لتنفيذ تدريب (اقرأ جمل الدرس) في اخر التدريبات يفعل المعلم ما يلي :

- يكلف تلاميذه فرادى، قراءة جمل الدرس التي كتبت في الكتاب مجردة عن الصور.
- ثم يطلب منهم وضع العنوان المناسب للنص.

- **خطوات درس التجريد :**

اولاً : التمهيد

ويشمل مناقشة التلاميذ في الصور التي تمثل جمل التجريد، وتنتهي هذه المرحلة عند تثبيت الصور الجزئية والجمل المقابلة لها على السبورة، **ويمكن للمعلم اتباع الخطوات التالية :**

١- تثبيت جمل الدرس وصورة التي تمثل هذه الجمل على السبورة.

٢- طرح اسئلة، يطرح على التلاميذ السؤال الذي يقود الى الجملة الاولى التي تعبر عن الصورة الجزئية الاولى، ويجيب احد التلاميذ بلفظ هذه الجملة.

٣- يعيد المعلم لفظ الكلمات التي ورد فيها الحرف مبرزاً صوت الحرف الذي يراد تجريده منها، ويستحسن التركيز على الحرف المكتوب بشكله الكامل في نهاية الكلمة (ويراعى استعمال المؤشر اثناء لفظ المعلم للحرف). ويكتب المعلم الحروف المجردة تحت كل جملة.

٤- ينتقل المعلم الى سائر الجمل متبعاً الاسلوب الذي سار عليه في عرض الجملة الاولى.

ثانياً: العرض

١- يكشف المعلم عن الحروف المجردة تحت كل جملة، ويربط بينها وبين ما يقابلها في كل كلمة، وهو يلفظ الكلمة، ثم الحرف ساكناً مستعيناً بالمؤشر.

٢- يختار المعلم الشكل الكامل للحرف من بين الحروف المجردة تحت الجمل في لوحة التجريد في الكتاب، ويدل عليه في الكلمات التي ورد فيها، ويلفظه ساكناً.

٣- يكلف تلاميذه برسم الحرف بشكله الكامل بالاصابع على المقاعد، ثم بالمعجون وبالوسائل الاخرى.

٤- يأخذ المعلم بطاقة كتب عليها الحرف بشكله الكامل، وبقطع قسمه الاخير، ثم يدل على الشكل الجديد بين الحروف التي جردت من الكلمات.

٥- يدع المعلم تلاميذه ان يلاحظوا ان هذا الشكل يكون في اول الكلمة، او بعد الحروف التي لا تتصل بما بعدها.

٦- يكتب التلاميذ الشكل الجديد بالاصبع على المقاعد، ثم بالمعجون.

٧- بعد ذلك ينتقل الى الاشكال الاخرى للحرف في اول الكلمة، وفي وسطها، واخرها اذا كان له شكل مميز متبعاً الاسلوب الذي سار عيه في عرض الحرف بشكله الكامل.

٨- يكتب المعلم الكلمات التي ورد فيها الحرف بشكل عمودي، او يضع بطاقاتها على الحامل بادئاً بالكلمة التي ورد فيها الحرف المجرد في اولها، ثم التي ورد فيها الحرف في وسطها، ثم التي ورد فيها الحرف المجرد في اخرها.

٩- يجرد بين اشكال الحرف في اول الكلمة، ثم في وسطها، ثم في اخرها.

ثالثاً: الاستيعاب والتطبيق

١- تنفيذ التدريب (ادل على الحرف)

- يشرح المعلم لتلاميذه المطلوب من هذا التدريب، ثم يكلفهم بأن يشيروا الى اول حرف مقصود بأصابعهم (في الكتاب).
- يطوف بينهم ملاحظاً صحة دلالتهم على الحرف.
- يكلف التلاميذ ان يميزوا الحرف ذاته الذي ورد اكثر من مرة في اول سطر من التدريب.
- يستمر التلاميذ في تمييز الحرف المقصود ولفظه بمختلف اشكاله، من غير ان يقرأوا الحروف الاخرى التي تشبهه شكلاً.

٢- تنفيذ التدريب (ادل على الحرف واقرأ).

- بالاضافة الى الخطوات السابقة يقرأ التلاميذ الحروف التي وردت في التدريب لانها جردت سابقاً.

٣- تنفيذ التدريب (اقرأ وادل على الحرف بمختلف اشكاله).

- يكلف المعلم تلاميذه بقراءة الكلمة الاولى فرادى.
- يكرر المعلم لفظ الكلمة مبرزاً صوت الحرف دون مدة.
- يطلب منهم ان يشيروا الى الحرف داخل الكلمة برأس القلم.
- يطوف بينهم منهم مراقباً بينهم ومصححاً، حتى ينتهوا من الاشارة الى الحرف في الكلمات جميعها.

٤- تنفيذ التدريب (اقرأ جمل الدرس وادل على الحرف)

- يطلب المعلم من تلاميذه ان يقرأوا الجملة الاولى فرادى.
- يعيد المعلم لفظها مبرزاً صوت الحرف المقصود، بحسب وروده فيها.

- يطلب منهم ان يحددوا اول كلمة ورد فيها الحرف المقصود في الجملة.
- يطلب منهم ان يشيروا الى الحرف برأس القلم، ويطوف بينهم مراقباً ومصححاً.
- يطلب منهم ان يدلوا على كلمات فيها الحرف المجرد بمختلف اشكاله في صفحة مكتوبة من كتاب او مجلة او جريدة... الخ.

تدريبات التحليل والتركيب:

١- تركيب مقطع من حرفين سبق تجريدهما، ثم تركيب كلمة من مقطعين، ثم تركيب كلمة من حروف غير مشكلة، ثم تركيب كلمة من حروف مشكولة / ثم تحليل بلفظ حروفها مسكنة.

٢- تحليل كلمة بلفظ حروفها متحركة، ثم تركيب كلمات متقاطعة، ثم تركيب كلمات جديدة باجراء تغيير على كلمات يعرفها الطلاب، وذلك بحذف جزء منها، او زيادة عليها.

*** ولتنفيذ تدريبات التركيب يتبع المعلم ما يلي:**

- واذا كانت الحروف غير مشكلة يتيح للتلاميذ فرصة تأملها، ثم يطلب منهم ان يلفظوا الكلمة المكونة دفعة واحدة دون لفظ كل حرف على حدة.
- اذا كاتب الكلمات متقاطعة يتيح لتلاميذه فرصة تأمل اطول، لتأمل الحروف، ثم يشرح لهم المطلوب محدداً اتجاه التركيب عمودياً وافقياً ليقوموا بقراءة الكلمات المتقاطعة، كل كلمة منها دفعة واحدة.

- **لتنفيذ تدريبات التحليل يتبع المعلم ما يلي:**

- اذا كانت حروف الكلمة المراد تحليلها غير مشكولة، يتيح المعلم لتلاميذه تأملها ثم يطلب منهم ان يلفظوا حروفها مشكولة وفق ترتيبها في الكلمة.

- **ولتنفيذ التدريبات الصوتية يتبع المعلم ما يلي:**

- يتيح للتلاميذ كل صورة من هذه الصور في اخر تدريبات التجريد.
- يسمى كل صورة من هذه الصور من قبل التلاميذ.
- يصحح لفظ اسماء هذه الصور من قبل المعلم اذا اخطأ في لفظها التلاميذ.
- يساعد التلاميذ في تسمية هذه الصور اذا عجزوا عن ذلك.
- يبرز المعلم صوت الحرف وهو يلفظ اسماء الصور.
- يطلب من تلاميذه ان يأتوا ببعض الكلمات، ولتكن – مثلاً – اسماء رفاقهم واقاربهم مشتملة على الحرف المقصود.

الفصل الرابع

اساليب تنفيذ برنامج التهيئة للقراءة

بما ان الطفولة مرحلة اختبار واكتشاف فان من واجبنا ان نشجع الاطفال على طرح الاسئلة لندفعهم بالتالي الى المزيد من الاكتشاف لتكوين الاهتمامات الجديدة التي تهيئهم للقراءة.

اما اهم الاساليب الواجب اتباعها في تنفيذ برناج التهيئة للقراءة فيمكن حصرها بما يلي:

الرحلات:

حيث تثير لدى الاطفال اهتمامات جديدة اذ يمكنهم القيام برحلات قصيرة الى المناطق المجاورة ليروا الحيوانات والطيور والاشجار لحصلوا بذلك على افكار جديدة. لذا كان من المناسب ان يعد المدرس صوراً للاشياء التي يمكن ان يراها الاطفال في رحلتهم ليعرضها عليهم ويميزوا بينها ويعبروا عنها بجمل قصيرة ولغة سليمة.

فالرحلات اذن لها مزايا كثيرة فهى بالاضافة الى انها تحدث تغيراً مرغوباً فيه في الجو المدرسي، تثير في التلاميذ حب الاستطلاع والبحث وتعودهم دقة الملاحظة والتأمل والمقارنة والنظام والصبر وتنمي لديهم روح الجماعة وتحمل المسؤولية وحسن التعامل كما تكشف عن قدراتهم.

وهنا لا بد من التنويه بان الرحلات لا تقتصر على السفر وزيارة الاماكن البعيدة فهناك رحلات قصيرة لا تقل اهميتها عن الرحلات البعيدة وذلك كزيارة المصانع والاثار والمتاحف والحدائق العامة وبخاصة اذا تبع ذلك

لقاء بين المعلم والطلاب يتحدث فيه التلاميذ عن رحلتهم والمشاكل التي اعترضتهم.

ولكي يكتب لمثل هذه الرحلات النجاح في تحقيق اهدافها لا بد ان يتعاون المعلم والتلاميذ في التخطيط لها اضافة الى انها يجب ان تكون نابعة من رغبات التلاميذ وميولهم.

ب- اللعب الدرامي:

يعتبر اللعب سلوكاً فطرياً حيوياً في حياة الطفل الصغير اذ يعبر عن طريقته في التفكير والعمل والتذكر والاختيار والابداع وتمثل العالم الخارجي وتفهمه، فاللعب – فردياً كان ام جماعياً – يعبر عن الحياة نفسها. لذا كان من واجبنا اعطاء الطفل فرصة للعب وتوفير الجو المناسب المشبع بالعطف والرعاية شريطة توجيه الطفل توجيهاً لا تدخل فيه.

ومن هنا كان من الضروري توفير الالعاب للطفل كالسيارات والقطارات والطائرات والمكعبات وذلك لكون الطفل يميل الى حب التملك واللعب بمثل تلك الالعاب منفرداً.

ومما يجدر ذكره ان الطفل يقوم اثناء لعبه بتمثيل الشخصيات حيث يسمى ذلك اللعب الدرامي.

فالدراما كلمة يونانية معناها (انا افعل، انا اناضل) وبالفعل والنضال يكتشف الطفل الحياة حيث يمكن ملاحظة امرين في الدراما:

الانهماك الذي يعني الاندماج الكامل فيما يقوم به الفرد مع استبعاد الافكار الاخرى ثم الاخلاص الذي يعني الامانة في تصوير الدور المصحوب بالشعور العميق بالحقيقة والخبرة والذي يحدث عند الانهماك في التمثيل.

الا انه عندما ينمو الطفل نراه يميل الى البحث عن رفيق له وذلك لكونه يشعر بالمتعة عندما يشترك مع صديقه في لعبه كأن يركض وراءه متقمصين شخصية القط والفأر وبخاصة اذا ما تحولت اللعبة الى قصة لها احداث وشخصيات يمثلها الاطفال.

اما عندما يصل الطفل الى مرحلة اكبر فانه يرغب في ان يكون جدياً فنراه يسعى لتقليد الكبار من حيث يصبح اللعب لديه حاجة اساسيه من حاجاته اليومية.

ومن هنا يمكننا تحديد صفات اللعبة الجيدة يما يلي:

١- ان تكون القواعد المتعبة في تنفيذها بسيطة رمزية بحيث تسمح بالتغيير الذي يمكن ان يطرأ عليها، لتحفيظ بقيمتها وتحقق اهدافها.

٢- ان تنفيذ اللعبة على شكل قصة لتكون جذابة وممتعة للاطفال.

٣- ان تعلم على توطيد العلاقات الودية بين الاطفال ليشعر الطفل انه بحاجة الى المجموعة التي تتعايش معه في المدرسة.

٤- ان تتيح الفرصة لعدد من الاطفال الاشتراك فيها ولو كان الدور ثانوياً.

ومما تجدر الاشارة اليه ان لكل لعبة قواعد اساسيه لا بد من اتباعها، لذا كان من واجب المعلم شرح اللعبة وتحديد عدد الاطفال الذين سيشتركون فيها اضافة الى اختيار اللغة المناسبة لاعمار الاطفال المواد اللازمة لتلك اللعبة.

هذا ويمكن تصنيف الالعاب حسب مكان اللعب ما يلي:

١- العاب داخلية تتم داخل غرفة الصف اثناء الايام الماطرة.

٢- العاب خارجية تتم خارج غرفة الصف أي في الساحة او الحديقة.

اما اصناف الالعاب حسب اهدافها فهي:

١- العاب حسية تهدف الى تنمية الحواس.

٢- العاب فيزيائية تتعلق بالحالة الفزيولوجية للطفل (السرعة رد الفعل العضلي).

٣- العاب عقلية تنمي الذكاء والذاكرة والانتباه.

اما بالنسبة لطريقة تنفيذ اللعبة ان تكون مدروسة من قبل المعلم وان تحدد اهدافها لتطبق بشكل مثمر ودون تقطيع وانه لا بد من ايجاد دور للطفل المعوق ومشاركة المعلم في اللعب يشعر التلاميذ بأهميته.

ومن هنا يمكننا ان نجمل اهداف الالعاب الدرامية بما يلي:

- تنمية روح العمل الجماعي الفعال لدى الاطفال.
- تنمية حواس الطفل وذاكرته وذكائه.
- توفير جو صحي يساعد على الانطلاق والتحرر والمبادأة الذاتية.
- التخلص من ظاهرة الروتين والرتابة.
- جذب واثارة وانتباه الطفل طوال وقت اللعب، الاستماع الى القصص والاغاني والاناشيد والكتب والاشعار.

تعتبر القصة لوناً من الوان الادب المسموع او القراءة السمعية تلعب دوراً بارزاً في تربية الاطفال وتعليمهم اذ عن طريقها يكتسبون المعرفة والتربية والتهذيب ويتعلمون اللغة وذلك لكون القصة تشد انتباههم الى حوادثها ومعانيها فيتذوقونها وتنمو ثروتهم اللغوية وتنطلق السنتهم عنها.

من هنا يمكن حصر الاهداف المتوخاة من القصص بما يلي:

١- اثارة معجم الطفل اللغوي من خلال الكلمات والجمل والتراكيب والعبارات التي يسمعها الطفل من القصة.

٢- اثارة الدافعية للتعلم وتحبيب الطفل بالمدرسة المحبة والرغبة لا الخوف والرهبة.

٣- الاستماع واستشعار اللذة وبخاصة عند الوصول الى حل العقدة.

٤- تدريب الطفل على الاستيعاب والفهم.

٥- اتاحة الفرصة امام الطفل للتعبير عن نفسه وافكاره بمختلف انواع التعبير كالسرد والتلخيص.

٦- اثراء خبرات الطفل وتنمية معارفه العامة.

٧- تربية ذوق الطفل وتقويم سلوكه بما تشتمل عليه من المثل العليا.

ولكي تحقق القصص الاهداف السالفة الذكر يجب ان تختار وفق الاسس التالية:

١- التنويع في الاغراض والاهداف.

٢- مناسبتها لمستوى نمو الاطفال وفهمهم.

٣- قصر القصة لان الطفل لا يستطيع الاستماع والتركيز مدة طويلة.

٤- ان يكون للقصة هدف تربوي يعتمد على مبادئ تهذيبية وتعليمية تسلسل الاحداث وتماسك الاجزاء.

اما بالنسبة لانواع القصص التي تناسب الاطفال فهي:

١- القصص الخيالية الخرافية:

وهي قصص تدور حول شخصيات وهمية خرافية كقصص السندباد والخاتم السحري تناسب الاطفال في سن الخامسة والسادسة. الا اننا يجب ان نتجنب منها ما يفزع الاطفال ويترك في نفوسهم اثراً ضاراً كالخوف مثلاً.

٢- **القصص الخيالية الرمزية:**

وهي قصص تناسب سن الخامسة والسادسة وتدور على السنة الطيور والحيوانات والنباتات ومظاهر الطبيعة مثل كليلة ودمنة حيث يجب ان نختار منها ما يناسب عقول الاطفال ونتجنب غير ذلك.

٣- **القصص الواقعية:**

وهي قصص تمليها حوادث الايام وطبيعة الحياة مثل القصص التاريخية حيث تناسب الاطفال في سن الثالثة الى السادسة لذا يجب ان نختار منها القصص الطريفة والمثيرة لهم.

٤- **القصص الفكاهية:**

وهي قصص تناسب اطفال الخامسة والسادسة حيث يغلب عليها عنصر الفكاهة وتثير في الطفل المرح والسرور لذا يجب ان نتجنب منها النوع السخيف العابث لما له من انعكاسات سلبية.

اما بالنسبة للاشعار والكتب والاغاني والاناشيد فيمكن للمعلم ان يختار منها ما يناسب الاطفال ومما يتردد على السنتهم فللمدن اغانيها وللريف وللبادية اغانيها. يضاف الى ذلك ان هناك اشعاراً واناشيد وطنية ودينية يحلو للاطفال ترادها، فهم ينشدون ويغنون بالحان مختلفة في البيت والشارع والمدرسة والفرحة تغمر وجوههم فينعكس ذلك ايجاباً على استعدادهم للقراءة وتعلقهم بالمدرسة.

د – استعمال الدمى لغة هي الالعاب حيث يقصد بها في هذا المجال اللعب التي يصنعها المعلم والتلاميذ من المواد الخام البسيطة المتوفرة في السوق المحلية كالقماش والقطن ولقش والغراء والخشب ومعجون الورق حيث تصنع على شكل عروس وتثبيت فيها خيوط لتحريكها وقد تستخدم اصابع او العصي لهذه الغاية.

وهذا ويمكن استخدام هذه الدمى في تمثيل ادوار شخصيات رائعة للاطفال وذلك على مسرح يسمى "مسرح العرائس".

اما خطوات اعداد مسرحية كاملة للعرائس فهي:

- اختيار القصة.
- تحديد الشخصيات (ابطال المسرحية).
- انتاج العرائس حسب الشخصيات.
- توزيع الادوار على التلاميذ المشتركين في المسحية.
- اعداد المسرح.
- التدرب على المسرحية (البروفات).
- عرض المسرحية اما م الجمهور: ويتم ذلك باعداد المسرح للعرض بشكل ييسر للاطفال الحضور لمشاهدة العرض ثم يستعد التلاميذ المشاركون في العرض كل حسب دوره خلف المسرح ويبدو كل منهم الدمية التي سيستعملها. ثم يعد الجهاز الذي ستسجل عليه المسرحية حيث يمهد المعلم للموضوع ويعطي اشارة البدء لترفع الستارة وتبدأ المسرحية مشهداً مشهداً مقترنة بتعليق المعلم حتى نهايتها ثم يطوى المسرح وينقل الى مكانه المناسب.

اما الامور الواجب مراعاتها عند استخدام مسرح العرائس فهي:

١- مناسبة موضوع المسرحية لمستوى التلاميذ وخبراتهم.
٢- ان يكون الحوار باللغة الشائعة المناسبة لمستوى المشاهدين.
٣- ان لا تتجاوز شخصيات المسرحية اربع او خمس شخصيات.
٤- محاولة اشراك التلاميذ المشاهدين مع العرائس وذلك بأن توجه اليهم بعض الاسئلة التي تزيد من فاعليتهم واندماجهم.

٥- ان لا تزيد مدة عرض المسرحية عن ربع ساعة.
٦- الاستعانة بالموسيقى المسجلة الى جانب الاداء الحركي (الموسيقى التصويرية) اذا توفرت الامكانات والا استبدل بتدريب الممثلين على تحريك العرائس حسب الالقاء.

ومن هنا يمكننا ان نحدد اهمية المسرح بالنسبة للاطفال بما يلي:

١- اكساب التلاميذ المشاركين مهارات في النطق والتعبير والالقاء والاداء الحركي.
٢- الاحتكاك المباشر بمجال الخبرة.
٣- اثارة الاهتمام والعمل على التذكر وتثبيت المعلومات.
٤- تعويد التلاميذ التعاون والعمل المشترك الهادف.
٥- القضاء على بعض النقائص والعيوب الشخصية لدى الممثلين.

اما بالنسبة للدراما فهي شكل من اشكال الادب المسرحي والفن والتعبير وذلك عن طريق التمثيل على خشبة المسرح امام المتفرجين وبدونهم حيث يزيد ذلك من ثقة الاطفال بأنفسهم وبخاصة اذا كان ذلك بتوجيه من المعلم والاباء والامهات مع مراعاة ما يلي:

- اشعار الطفل بانه مرغوب فيه.
- تحمل الام النصيب الاكبر من التوجيه ولتكن للاب الكلمة الاخيرة.
- المحافظة على التوازن في معاملة الطفل.
- عدم قلق الام اذا اتسخت ثياب طفلها بسبب اللعب.
- منح الطفل الثقة وتحمل المسؤولية وعدم المبالغة في حمايته.
- عدم الانزعاج مما يحدث الاطفال من ضوضاء اثناء القفز واللعب.
- مشاركة الاطفال العابهم احياناً.

- تشجيع الاطفال على اقامة الحفلات وتمثيل المسرحيات.
- تشجيع الاطفال على ابتداع القصص وتمثيلها.
- السماح للاطفال الجديدة وتشجيعهم على تأليفها.

من هنا يمكن القول ان اهداف الدراما تتلخص بما يلي:

١- تثقيف التلاميذ وتثبيت المعلومات والحقائق في عقولهم اضافة الى تزويدهم بالخبرات والمهارات المختلفة.

٢- الكشف عن ذوي المواهب وتوجيه موهبتهم.

٣- تحبيب التلاميذ بالحياة المدرسية بما تبعث فيهم من روح المرح والنشاط فيقبلون على اداء واجباتهم بنشاط.

٤- تدريب التلاميذ على التعبير السليم والالقاء واجادة الكلام اذ تنمي لديهم الثروة اللغوية وتخلصهم من الخجل والعيوب النطقية.

٥- تعتبر وسيلة من وسائل التنفيس عن الغرائز والرغبات المكبوتة.

٦- تربية التلاميذ على مبدأ التعاون والعمل المشترك وتحمل المسؤولية.

استخدام مواد الكلمة المكتوبة

من الامور التي تهمنا في مرحلة تهيئة الطفل للقراءة اكسابه النطق بالحروف من مخارجها الصحيحة لنكسبه بالتالي القدرة على لفظ الكلمات والجمل لفظاً سليماً واضحاً. وهذا يتطلب توفر الفرص الكثيرة لاسماعه انماطاً لغوية كثيرة على مستوى الكلمة بمختلف انواعها من اسم وفعل وحرف، وعلى مستوى الجملة بانواعها المختلفة الخبرية والانشائية الطلبية وغير الطلبية وذلك لان تكرار سماعة للمفردات والتراكيب والاساليب اللغوية ونطقه بها يكسبه ثروة لغوية تؤهله لتعلم القراءة بيسر وسهولة.

اما الوسائل التي يمكن المعلم استخدامها في هذا المجال فهي :

- ذكر مجموعة من اسماء الاشخاص والطلب من التلاميذ ذكر ما علق منها في اذهانهم ثم ذكر اسماء اخرى.
- تكليفهم بوصف احداث او مشاهد مرت بهم.
- عرض صور عليهم وتكليفهم بتسميتها.
- تدريبهم على استعمال الانماط اللغوية كأن يكلف الطفل بذكر اسم ابيه واخيه ومكان سكنه.
- ذكر مجموعة من اسماء الحيوانات والنباتات والمدن وتكليفهم بذكر ما يتذكرون بينها.
- تكليفهم بالتحدث عن النباتات المزروعة.

استخدام الالعاب الهجائية وغيرها

تعتبر الالعاب التعليمية اسلوباً فاعلاً في تعليم التلاميذ وبخاصة المبتدئين منهم وذلك لانسامجها مع طبيعة الاطفال وخصائصهم العقلية والحركية حيث تستخدم في مختلف المواد التعليمية كاللغة العربية والرياضيات الا ان لكل منها العابها الخاصة.

ومن الالعاب التي يمكن لمعلم القراءة ان يستخدمها :

- يطلب من التلاميذ عدم النظر الى السبورة ثم يقوم بكتابة جملة عليها ويطلب من احدهم قراءة ما كتب وتنفيذ ما جاء فيها.
- تكليف التلاميذ بكتابة الحروف الهجائية بواسطة الاصبع على الطاولة او في الهواء او بواسطة المعجون.

- عرض جمل خاطئة على التلاميذ ليقوموا بقراءتها وتصويبها مثل: يطير الحصان من زهرة الى زهرة.
- عرض كلمات مبعثرة على بطاقات ليقوم التلاميذ بترتيبها وتركيب جمل مفيدة منها مثل المدرسة، والولد، يذهب، الى.
- عرض صور لاشياء على التلاميذ وتكليفهم بلفظ ما تدل عليه الصورة
- تكليف التلميذ باعطاء كلمات تبدأ بحرف معين واخرى يتوسطها وغيرها تنهي به.
- كتابة كلمة على السبورة وتكليف احد التلميذ باعطاء كلمة تبدأ بالحرف الذي انتهت به الكلمة المكتوبة وهكذا.
- عرض اسماء لاشياء مختلفة وتكليف التلاميذ بتصنيفها في فئات متجانسة مثل سهام، تفاح، غراب، هدى، برتقال، عصفور.
- كتابة كلمة على السبورة وتكليف احد التلاميذ باعطاء كلمات تنتهي كل منها بنفس الصوت الذي انتهت به الكلمة المكتوبة مثل: رمى، هوى، كوى.
- استخدام لعبة الدائرة المتحركة لتكوين المقاطع والكلمات.

ومن هنا يمكن القول بأن استخدام مثل هذه الالعاب يضفي على الدرس جواً من الحيوية والنشاط ويثير دافعية التلاميذ للتعلم المشاركون بفعالية ويتعلمون بيسر ممتعاً ذا اثر.

استخدام الوسائل السمعية البصرية

تعتبر حواس الطفل نوافذ يطل منها على العالم من حوله ليتعرف بوساطتها على ما يحيط به لذلك يمكن القول بأنه كلما ازداد عدد الحواس المشتركة في التعرف على الشيء كان التعلم اسرع واسهل.

ومن هنا يمكن تعريف الوسائل السمعية البصرية بأنها الوسائل التي يستخدم فيها المتعلم بشكل فردي او ثنائي لعينات الاشياء وسائل للتعرف عليها، وصور الاشياء، ونماذجها وسائل ايضاً للدلالة عليها. كما ان الشريط المسجل عليه قصيدة شعرية او حديث شريف او اية قرانية، وما يعرض على شاشة التلفاز او يسمع في برنامج اذاعي كل ذلك يعتبر وسائل سمعية بصرية.

ومن هنا كان في استخدام هذه الوسائل تنبيه لحواس الطفل وتنمية وتدريب لها اضافة الى انها تكسبه القدرة على الادراك الحسي السليم والتمييز الحسي الدقيق علاوة على اثارة الدوافع لديه فيقبل على التعلم بشوق.

ومما تجدر الاشارة اليه ان المخططين لبرامج الاطفال التربوية والمشرفين على العملية التربوية وبخاصة في مراحل التعليم الاولى قد اكدوا على ضرورة الالمام بالمواد التعليمية والالعاب التربوية وتوفيرها واستخدامها في تعليم الاطفال لكونها توفر تعلماً جيداً يبقى اثره لديهم ويكسبهم خبرات ومهارات وانشطة تعمل على تنمية قيمهم وميولهم واتجاهاتهم بشكل سليم.

ولكن المهم في هذا المجال هو حسن اختيار هذه الوسائل لتتناسب وقدرات التلاميذ ومستوياتهم، حيث يمكن شراؤها من الاسواق او صنع بعضها يدوياً من المواد الخام المتوفرة في البيئة المحيطة على ان يشعر المعلم تلاميذه بضرورة المحافظة عليها وحفظها في امكنة خاصة لاستعمالها وقت الحاجة.

المحادثة الجماعية

ان استعداد الطفل للقراءة يتطلب تزويد معجمه اللغوي بثروة من المفردات والتراكيب والاساليب اللغوية المختلفة، ثم اكسابه مهارات وخبرات متنوعة مثل: النطق السليم، وادراك المؤتلف والمختلف من الاشكال والاصوات اضافة الى اكسابه الجرأة في القول وتجنب الخوف والخجل.

كما يتطلب ايضاً تحبيب المدرسة اليه استثارة لدافعيته حيث تتحقق مثل هذه الامور من خلال الاحاديث التي يسمعها الطفل ويشارك فيها مع معلمه وزملاء صفه وطلاب مدرسته **لذلك كان من واجب المعلم تهيئة الفرص والاجواء المناسبة لتكثر الاحاديث الجماعية التي يشترك فيها الطلبة حيث يتسنى له ذلك عن طريق الامور التالية:**

١- استغلال اليوم الاول في المدرسة عن طريق استقبال الاطفال بلطف وتعريفهم الى بعضهم وادارة الحديث فيما بينهم ليتعودوا على الجو المدرسي.

٢- اقامة احتفالات يشترك فيها اولياء الامور حيث تكثر فيها الاغاني والاناشيد، وعرض الافلام فيتعود الطفل كيفية التصرف كعضو فاعل في مجتمعه وكيف يأخذ دوره في الحديث.

الفصل الخامس

مهارات الكتابة

العوامل التي تسبق تعلم الكتابة.

أ. تنمية العضلات الصغرى.

ب. تنمية التأزر اليدوي والبصري.

ج. تنمية الدافعية وفهم تشكيلات الحروف والخطوط.

مراحل تعليم الكتابة.

أ. الكتابة على ورق غير مسطر.

ب. الرسم بالالوان الشمعية على ورق غير مسطر.

ج. الكتابة بالوان.

د. الوصل بين النقط.

العوامل التي تسبق تعلم الكتابة

قبل ان يتعلم الطفل الكتابة لا بد ان نساعده على تنمية الامور التالية :

١- تنمية العضلات الصغرى :

وهذه الخطوة تسهل حركة اليد، وانسيابها بنعومة على الورق، ومن التدريبات التي ينصح بها لتقوية العضلات الدقيقة، **وخاصة الابهام والسبابة، والاصبع الاوسط ما يلي :**

- استمرارية فتح واغلاق قبضة اليد.
- الضغط باصابع اليد على جسم صلب.

- تثبيت الخرز في خيوطه.
- ربط وفك رباط الحذاء.
- حمل، وجر الاثقال الخفيفة برؤوس الاصابع.
- الضغط على مشابك الغسيل بفتحها واغلاقها في الهواء.
- تدريب قبضة اليد على تحرر حركات الاصابع عن بعضها.
- ثنى الاصابع بانتظام.
- اللعب بمعجون الصلصال لتشكيل الحروف والاجسام.
- قص الاوراق ولصقها.
- تشكيل الحروف والاشكال على حوض الرمل.
- تركيب المكعبات وفكها.
- جنى محصول بعض الثمار كالزيتون، والبندورة... الخ.
- غمس اصابع اليد بالقوة بالضغط من اعلى الى اسفل في حوض رمل ناعم ونظيف معد لهذا التدريب، ونثر ما علق بالاصابع من رمل بتحريكها في الهواء.
- تقليب صفحات الكتاب برؤوس الاصابع بروية واناة.
- صناعة الالعاب الورقية وقذفها في الهواء.
- حمل اكرات وقذفها برؤوس الاصابع.
- مسك الاقلام واستخدامها والضغط عليها.
- القيام بالاشغال اليدوية، الدمى والعرائس.
- تدريب اليد على فتح واغلاق صنابير المياه.

٢- تنمية التأزر البصري واليدوي

يبصر الانسان فتنقل الصور الى الشبكية، التي تقوم بنقلها عبر العصب البصري الى مراكز الابصار. ثم تنقل من هذه المراكز الى المراكز الحركية بالمخ، فيصدر تعليماته الى الاعصاب المتصلة باليد لتتم الكتابة او الاعصاب المتصلة بجهاز النطق ليتم الكلام.

ويلعب التأزر البصري اليدوي دوراً هاماً في كتابة الطفل، فالعيون تبصر وتترجم ما وقع عليه الابصار من صور ورسومات وجمل وعبارات واشكال هندسية واليد تكتب **ولتحقيق هذا التازر ينبغي تدريب الطفل على ما يلي:**

- ضبط حركات العين للتوافق مع حركة اليد عند الكتابة. لمراعاة الكتابة على السطور المحددة، ومراعاة حجم الحروف واتساق الحروف والكلمات معاً وتوافق المساحات بين الكلمات.
- تدريب العين على التمييز بين الحروف والصور والاشكال وكيفية رسمها وادراك العلاقات بينها قبل الشروع بالكتابة والرسم.
- تدريب الاطفال على كيفية تحريك الاذرع لنيسجم هذا التحريك ورسم الحرف او الصورة.
- تدريب الاطفال على تمرير اصابعهم على حروف محفورة على قطع من الخشب او المعدن، ليتم رسمها باليد بعد ان تدربوا عليها ووقع عليها ابصارهم.

تنمية الدافعية

الطفل الذي يتعلم الكتابة بطرق سليمة ينشأ محباً لها شغوفاً بها، لا ينفك يعرفها والذي يتعلم الكتابة بطرق غير صحيحة، ينشأ كارهاً لها عازفاً عنها، مما يعرضه للاخفاق في تحصيله الدراسي.

ولعل من انجح وسائل اثارة دافعية الطفل للكتابة النصائح التربوية اليه :

- توفير المثيرات التربوية اللازمة للكتابة بحيث تكون مصدراً من مصادر المتعة والسرور للطفال.
- اعتماد مبدأ التدرج الوئيد في تعليم الاطفال الكتابة بحيث تستهل بادئ ذي بدء الرسومات العشوائية فالمنظمة فتقليد الحروف فالكلمات ثم الانطلاق في الكتابات الحرة.
- ربط المادة الكتابية بميول الاطفال واهتماماتهم.
- الكشف عن الجيد الممتع والمفيد من موضوعات الكتابة
- تقديم التعزيز المادي والمعنوي، لدفع الاطفال على استمرارية الكتابة والرسم.
- توفير مواد القرطاسية اللازمة للرسم والكتابة.
- تشجيع الاطفال على تقليد رسومات وكتابات الكبار، وملاحظة اوجه الشبه والاختلاف بينها.
- الاهتمام برسومات الاطفال وكتاباتهم، وعدم توجيه السخرية لهذا الرسومات او الكتابات.
- اعطاء الفرصة للاطفال لتقديم الشروحات لهذا الرسومات والكتابات مع ضرورة الاصغاء اليهم وتوجيههم.
- دفع الطفل الى الاستغراق في الكتابة والرسم بتوفير المناخ الهادىء.

- تعويد الاطفال الطرق الصحية السليمة في الجلوس على المقاعد بيحث تكون ارجلهم مثبتة على الارض، وظهورهم مسندة الى مؤخرة المقاعد.

وهناك فائدة تربوية هامة من هذه الرسومات والكتابات تمكن في استغلالها كلغة غير لفظية في تشخيص حالاتهم النفسية الداخلية فالنظافة والخطوط المستقيمة تبرز هدوء الطالب، والخطوط المتقاطعة والزوايا الحادة والرسوم المتشابكة المتداخلة توضح الصراع الداخلي وتشتت الانتباه. والتركيز على جزاء معينة يوضح الاهتمام او الكبت، والغلو في الاعتما على لون معين، يوضح لنا اسقاطات الحالة النفسية لهذا اللون على نفسه الطالب.

فهم تشكيلات الحروف والخطوط

للغة العربية سمات وخصائص تميزها عن غيرها من اللغات، من ذلك تشابه كثير من الحروف العربية في رسمها بشكل متقارب كحروف:

ب	ت	ث	ص	ض
ج	ح	خ	ط	ظ
د	ذ		ع	غ
ر	ز	و	ف	ق
س	ش		ك	ل

ولهذا استعملت النقط للتمييز بين الحروف المتشابهة، ولهذا انقسمت حروف اللغة العربية الى قسمين، احدهما منقوط والاخر غير منقوط ويوصف المنقوط المعروف بالمعجم، وغير المنقوط بالمهمل والمبهم. ومن هذه السمات الميزة ايضاً هي طريقة كتابة الحرف الواحد حسب موقعه في الكلمة من ذلك.

حرف ع يكتب في اول الكلمة عـ وفي وسطها ـعـ وفي اخرهـا ع او ـع، عصام مصعب، مزارع.

ومن سمات اللغة العربية ايضاً (الشـكل) واسـتعمال الفتحـة والكسـرة والضمة وما اليها لضبط الحروف والكلمات طبقاً لقواعد اللغة.

ومن الضروري ان يكون لهذه السمات انعكاسها على عمليـات الكتابـة للاطفال.

ويتخذ الحرف العربي اشكالاً مختلفة في الكتابة، وذلك تبعـاً لموقعـه مـن الكلمة ولاتصاله ببقية الحروف، فهـو امـا ان يكـون مسـتقلاً او واقعـاً في بدايـة الكلمة، ووسطها او نهايتها، واما ان يتصل بالاحرف الاخرى من جانبيه او مـن جانبه الايمن فقط.

وتتضمن الابجدية العربية ثمانية وعشرين حرفاً من بينها اثنان وعشـرون حرفاً تتصل من جانبها ولهذا يتخذ كل منها اربعة اشكال رئيسـة في الكتابـة امـا الستة الباقية وهي (أ د ر ز و) فلا تتصل الا من جانب واحد لهذا يتخذ كل منها الشكلين فقط وانطلاقاً من شكل الحرف في الكتابة يمكن تقسم احـرف الابجديـة الى عدة مجموعات تشترك الاحرف في كل مجموعة منها في الهكيـل العـام لكتابـة الحرف بينما يتميز الحرف الواحد بعدد نقاطه وبامكنة هـذه النقـاط الا ان هنـاك ستة احرف هي (ا ء ل م هـ و) لا تدخل في المجموعات بل يتخذ كل منها شـكله الخاص وهي بلا نقاط.

وسنشر في الصفحات القادمة الى اشكال رسم الحروف الهجائية في اوائل واوسط واواخر الكلمات بعد تقديم الملاحظات التالية المفيدة للقراءة والكتابة.

- تعد الحروف (ا، و، ي) من حروف المد واصوات اللين الطويلة، وتقرأ لعدم وجود حروف خاصة باصوات اللين القصيرة، استحدثت اشارات هي الفتحة والكسرة والضمة لتعبر عن هذه الاصوات.
- يرمز الى الحرف غير المتحرك باشارة السكون وتشير الى سكون الحرف، وتفصل بينه وبين الحرف المتحرك الذي يليه.
- للشدة اهمية خاصة في كتابة اللغة العربية وفي قواعدها. وهي مضاعفة الحرف الواحد بشكل يكون شطره الاول ثابتاً، والثاني متحركاً وتقع في وسط الكلمة ونهايتها. كما تقع في اول الكلمة عند التقاء الكلمات او بعد "ال" التعريف وتكتب "ّ".
- كثيراً ما تتخذ الاسماء والصفات المبهمة نهاية خاصة تعرف بالتنوين ويسري عليها سواء كانت في المفرد ام في الجمع. ويتبع التنوين كلاً من الحركات الثلاث، فيكون بالفتح او بالضم او بالكسر، وتوضع على الالف في الفتح "أ" وفوق الحرف في الضم او تحته في الكسر.
- في اللغة العربية جنسان هما المذكر والمؤنث، والمذكر ينتهي عادة بحرف ساكن تضاف اليه "ة" فيصبح مؤنثاً. ومن خصائص التاء المربوطة التي تؤنث المذكر، انها لا تكتب الا في اخر الكلمة، وقاصرة على الكلمات المفردة فقط كما تقلب تاء مفتوحة عندما ترد وسط الكلمة، وتنقلب هاءً عند الوقف.

يستعاض احياناً عن الالف القائمة "ا" الالف التي على صورة الياء "ى" من خصائص هذه الالف انها لا تكتب الا في اخر الكلمة وبعد فتحة، وتوجد في بعض الاحرف، والافعال وبعض الاسماء سواء ما كان مفرداً او جمعاً، وفي بعض الصفات ايضاً.

الى، لدى، متى، بنى، بكى، صدى، قرى، كبرى، صغرى.

كما ينمون الاسم المنتهى بـ "ى" باضافة الى اخره.

رجلاً، فتى، مدناً، قرى.

تكتب الهمزة "ء" باشكال متعددة، وفقاً لموقعها من الكلمة، فكتب على الالف من اول الكلمة، حتى ولو تقدمها حرف اخر.

انت، ابي، فاذا، لانك.

وتتخذ لنفسها كرسياً في وسط الكلمة على شكل:

سئل، اسئلة، مسائل، مئة، قائل.

اذا جاءت الهمزة متوسطة بعد الف طويلة، او طويلة كتبت مفردة ساءل مروءة. اما اذا جاءت بعد ياء طويلة كتبت على نبرة رديئة.

وتكتب الهمزة على الالف القائمة على شكل "آ" سواء جاءت في اول الكلمة او في وسطها وتسمى "الالف المدودة".

قرآن، آسيا، آثار، مآذن، مرآة.

تعرف الاسماء والصفات في اللغة العربية بتحول "أل" عليها وتقسم الابجدية العربية الى قسمين بناءً على اتصال ال التعريف هما:

الحروف الشمشية وهي (ت ث د ذ ر ز س ش ص ض ظ ل ن).

وتسمى الاخرى الحروف القمرية وهي (ا ب ج ح خ ع غ ف ق ك م ه وي) واللام الشمسية تكتب ولا تلفظ اما اللام القمرية فتكتب وتلفظ.

فاذا ابتدأ الاسم او الصفة بحرف من الحروف الشمسية وعرف بـ"ال" نطقت لام "ال" مماثلة لذلك الجرف الشمسي الواقع في بداية الكلمة ولهذا يلفظ الحرف مشدداً.

شمس، الشمس (ا شـ شمس)، طاولة، الطاولة (ا ط طاولة).

- هناك همـزة اخـرى تكتـب في مواضـيع مختلفـة: منهـا اول الحـروف، واول الاسماء والضـمائر، واول الماضـي الربـاعي وامـره ومصـدره علـى النحـو التالي:

(أكرم – اكْرِمْ – إكرام) إذا، أن، إما، أحمد، إحسان، أنا، أنتَ).

- كثيراً ما تختصر اسنان حـرفي (س) و(ش) في الكتابـة، كمـا تختصـر النقـاط الثلاث في حرف (ش) فيكتب الحرفان (س) و(ش)، كمـا يسـتعاض عـن نقاط ش عندما تأتي منطوقة، ويحدث الامر نفسه بالنسبة لحرف ن.
- لا يجوز التقاء الساكنين في اللغة العربية وسبب ذلك ضرورة تسـهيل النطـق فاذا جاءت كلمة منتهية بساكن مثل كلمة مبتدئة بالف وصل حركـت نهايـة الاولى باحدى الحركات ـَ، ـُ،ـِ.

الحروف الهجائية

الرقم	الحروف	نطق الحروف	رسم الحرف أول الكلمة	رسم الحرف وسط الكلمة	رسم الحرف آخر الكلمة: حرف متصل	رسم الحرف آخر الكلمة: غير متصل	رسم الحروف في أوائل وأواسط وأواخر الكلمات: الحرف أول الكلمة	رسم الحرف وسط الكلمة	رسم الحرف آخر الكلمة
1	ا	ألف	ا	ـا	ـا	ا	أحمد	بـاب	ـا
2	ب	باء	بـ	ـبـ	ـب	ب	بلح	شباك	ـب
3	ت	تاء	تـ	ـتـ	ـت	ت	تامر	مستشفى	ـت
4	ث	ثاء	ثـ	ـثـ	ـث	ث	ثعلب	مثلث	ـث
5	ج	جيم	جـ	ـجـ	ـج	ج	جمل	مجلة	ـج
6	ح	حاء	حـ	ـحـ	ـح	ح	حصان	مصحف	ـح
7	خ	خاء	خـ	ـخـ	ـخ	خ	خليل	بخار	ـخ
8	د	دال	د	ـد	ـد	د	درب	مدرب	ـد
9	ذ	ذال	ذ	ـذ	ـذ	ذ	ذره	غذاء	ـذ
10	ر	راء	ر	ـر	ـر	ر	رباب	جرس	ـر
11	ز	زاي	ز	ـز	ـز	ز	زائر	يزرع	ـز
12	س	سين	سـ	ـسـ	ـس	س	سيارة	يسمع	ـس
13	ش	شين	شـ	ـشـ	ـش	ش	شاويش	نشيد	ـش
14	ص	صاد	صـ	ـصـ	ـص	ص	صلاح	مصباح	ـص
15	ض	ضاد	ضـ	ـضـ	ـض	ض	ضفدع	مضرب	ـض
16	ط	طاء	طـ	ـطـ	ـط	ط	طالب	بطل	ـط
17	ظ	ظاء	ظـ	ـظـ	ـظ	ظ	ظبي	نظيف	ـظ
18	ع	عين	عـ	ـعـ	ـع	ع	عطيه	معاوية	ـع
19	غ	غين	غـ	ـغـ	ـغ	غ	غالب	ببغاء	ـغ
20	ف	فاء	فـ	ـفـ	ـف	ف	فؤاد	تفاح	ـف
21	ق	قاف	قـ	ـقـ	ـق	ق	قاسم	مقعد	ـق
22	ك	كاف	كـ	ـكـ	ـك	ك	كتاب	مكواه	ـك
23	ل	لام	لـ	ـلـ	ـل	ل	ليلى	حليب	ـل
24	م	ميم	مـ	ـمـ	ـم	م	مروان	سمك	ـم
25	ن	نون	نـ	ـنـ	ـن	ن	نار	عنب	ـن

الفصل السادس

مراحل تعلم الكتابة

- مرحلة السنة الاولى والثانية.
- مرحلة العمر من ٣-٤ سنوات.
- مرحلة العمر من ٤- ٥ سنوات.
- مرحلة العمر من ٥- ٦ سنوات.
- العوامل التي تسبق تعلم الكتابة.
- اختيار اليد المفضلة للكتابة عند الطفل.

تمهيد:

غالباً ما يلتحق الاطفال – في هذه الايام – برياض الاطفال، قبل التحاقهم بالمدراس، وينبغي ان يكون ما اكتسبوه من مهارات قبل دخول المدرسة، سواء تم ذلك في البيت، او في الروضة – متماشياً معرفة طبيعة الطفل، وفهمها على حفيفتها. ومن الخطأ الفادح ان نتجاهل هذه الحقيقة، لان تربيتنا وتعليمنا للطفل سيكونان عبارة عن سلسلة من الهفوات التي لا حصر لها.

- فيراعي ان توفر الروضة للطفل فرصاً للنشاط المفيد الذي يساعد على تنمية مهارات حركية، وتكوين عادات صحية.
- كما تهيىء للطفل فرصاً للترويح عن النفس عن طريق اللعب، الذي هو مصدر المتعة النفسية للطفل، ويمنحه السرور، ويشعره بالحرية، **وفيما يلي بعض فوائد هذا اللعب**.

١- ازالة التوتر النفسي والجسمي عن الطفل.

٢- ادخال المتعة والتنوع في حياته.

٣- اكتشاف الطفل لنفسه، وللعالم به، وفي ذلك تعلم لاشياء جديدة.

٤- عن طريق اللعب نستطيع ان نتعرف حاجاته ورغباته، لان اللعب تعبر عنها.

٥- يمرن اللعب الطفل، ينمي عضلاته.

٦- ان اللعب في رياض الاطفال، يحبب الاطفال بالتعلم.

٧- تتضاعف قوة التركيز عند الطفل، بسبب تدرب حواسه اثناء اللعب.

٨- في اللعب مع الاطفال في الروضة تطبيع لهذا الطفل اجتماعياً، وتقويم لخلقه.

٩- في اللعب قضاء على الملل والسأم.

- وبما ان الروضة عبارة عن مؤسسة تربوية مبكرة، فانها تسهم بشكل ايجابي، وفعال في تهيئة الطفل للمرحلة التعليمية القادمة، **وهي المدرسة على النحو التالي:**

- تهيئة الطفل للمدرسة عن طريق تزويده بالمعلومات المفيده.
- تدريب الطفل على اساليب مختلفة لضبط النفس.
- تهيئة انشطة لتنمية الطفل من النواحي الحركية، والمعرفية، والحسية، واللغوية.
- تهيئة فرص تفاعل الطفل مع اقرانه والبيئة.

تمكينه من اكتساب المهارات التالية:

- مهارات التصنيف.
- مهارات استخدام المفاهيم والكلمات.
- ومهارات استخدام الجمل المفيدة.
- ومهارات التمييز بين الاشياء المؤتلفة والمختلفة.

- المطابقة بين صورهاومدلولاتها اللفظية.
- مهارات الاستناج والتطبيق السليم لما سبق ان تعلمه.
- تشجيع حب الاستطلاع عند الطفل.
- مراعاة الفروق الفردية في قدرات الاطفال واستعداداتهم.
- تنمية روح الابتكار عنده من خلال اللعب والرسم والاشغال اليدوية.
- تحفظيه الاناشيد، وسرد القصص عليه تنشيطاً لذاكرته.
- تشجيعه على التعبير الحر.
- تنمية عمليتي الاستماع والانصات عنده.
- تنمية شخصية الطفل، اكتمال نضجه العصبي والانفعالي، حيث يشعر الطفل بسعادة كبيرة عندما يجد ان لتخطيطاته معنى يدركه الاخرين.
- تهيئة الفرص لتعلمه معتمداً على حواسه، واستخدام الحواس في خبرات مفيدة.
- ادراك اشكال الحروف الهجائية.
- تنويع الوسائل السمعية والبصرية التي تستعمل في الروضة.
- تنمية اهتمامه بالصور والرسوم وكتب الاطفال المصورة.

- (وهذه العناصر ان تحققت عند الطفل **تؤدي الى تقبله للمدرسة منذ اليوم الاول قبل ان تبدأ عملية التدريس الفعلية**).

يمكن ايجاز مراحل تعليم الكتابة بما يلي:

١- مرحلة التهيئة.

٢- مرحلة تعليم الكتابة.

٣- مرحلة تحسين الكتابة وتجويد الخط.

ويمكننا حصر مراحل تعلم الطفل للكتابة بالمراحل العمرية التالية[١]:

١- مرحلة السنة الاولى والثانية.

٢- المرحلة العمرية من ٣- ٤ سنوات.

٣- المرحلة العمرية من ٤-٥ سنوات.

٤- المرحلة العمرية من ٥- ٦ سنوات.

اما من تحيث ما يؤخذ به كل مرحلة من انواع التدريب والتهيئة فنقسمها الى المراحل التالية:

- الكتابة على الورق الابيض وتقابل المرحلة العمرية من ١ – ٢.
- الرسم بالالوان الشمعية على ورق غير مسطر وتقابل المرحلة العمرية من ٣-٤.
- الكتابة بالالوان وتقابل المرحلة العمرية من ٤-٥.
- الوصل بين النقط وهذه هي المرحلة التي يليها انتقال الطفل للمدرسة وتقابل المرحلة من ٥ – ٦.

الكتابة على ورق غير مسطر وهي المرحلة العمرية من ١ – ٢:

ان تخطيطات الطفل في هذه المرحلة من الناحية الفنية ليس لها اتجاه معين فان الطفل يرغب في الرسم العشوائي (الشخبطة) على الجدران، والابواب يعبر على نفسه. ولذلك نهيىء ما يلزم هذه المرحلة من ورق واقلام وطباشير خام، وادوات وكل ما ينمي رغبته في هذا المجال.

---

[١] هنالك تقسيمات مختلفة ، وقد اخترنا هذا التقسم لانه يتمشى مع هدف دراستنا لهذا الموضوع.

وتسمى هذه المرحلة: مرحلة الرسم التصويري، او الصور الالية لكتابة الطفل، حيث تعتبر شخبطة الاطفال على الابواب والجدران المنطلق الاول لتعلم الكتابة، وذلك لكونهم يعبرون بها عن رغباتهم في اخراج الصور التي يختزنونها الى عالم الواقع في محاولة منهم لتفسير تلك الشخبطة.

وتتسم حركات الطفل التخطيطية في هذه المرحلة بالالية، فهي مجرد حركات بسيطة لا يستطيع التحكم فيها. وهي غير مقصودة ولا يستطيع تهذيبها او تطويرها الى الاحسن، ويقتصر عمله فيها على تكرارها وادخال أي تعديل عليها.

ان الحركات العشوائية التي تقوم بها الطفل، سببها انه لا يتمكن من السيطرة على الحركات، كالمسك بالشيء، او فتح الباب، او اللعب بالمكعبات ،ولكنه في نهاية السنة الثانية، وبداية السنة الثالثة يتحقق له ذلك، فسنستغل طلبه للرسومات وحبه لجمع الاقلام والطباشير، فنضع الالواح في متناول يده، يخطط عليها، وهذا اول عمل نقوم به لتعويده ان يخطط على شيء معين.

ثم نهيئ له الاقلام المختلفة الاشكال والالوان ليستخدم ما شاء منها في هذا التخطيط على ورق ابيض مسطر لان ما يتركه تخطيطه من اثر على هذا الورق هو القصد، لان الطفل سيدرك العلاقة بين حركة يده، والاثر الذي تركته لهذه الحركة على الورق، وعندها سيشعر الطفل بالسعادة، ويطلق صيحات الفرح لهذا الانجاز، محاولاً لفت انتباه الكبار من حوله، لينال استخدام ورضاهم.

واثناء ذلك علينا مراعاة ما يلي:

- عدم دفع الطفل للكتابة قبل ان يتهأ لها، والا تكون لديه اتجاهات سلبية نحو الكتابة.
- الاهتمام بحالة الطفل الصحية (الصحة في البدن وحواس الكتابة)

- **من اهم العوامل المؤثرة في مهارة الطفل الكتابة.**

- الاهتمام بحالته النفسية، لان الحالة النفسية الجيدة شرط هام لاتقان هذه المهارة.
- مراقبته اثناء الشخبطة وتوجيهه، حتى لا تتكون لديه عادات كتابية سيئة.
- ان نترك ادوات الكتابة في متناول يده، ونرشده الى استخدامها، وبالتدريج سيتكون لديه ان هذه الادوات خاصة بهذه المهارة، ويتكون لديه اتجاه ايجابي نحوها لانها كانت في وقت مصدر سعادته ومتعته.
- ان نحرص بان يستخدم الطفل يده اليمنى، على ان لا نضغط عليه، فنفره من الكتابة.
- ان نترك للطفل حرية التخطيط على الورق الابيض، ولا نتدخل فيما يصنع، لانه لن يفهم قصدنا هو في هذه السن.

بالالوان الشمعية على ورق غير مسطر وهي المرحلة العمرية من ٣- ٤:

- يكون عمر الطفل الزمني في هذه المرحلة ما بين ٣-٤ سنوات.

وتتميز حركات الطفل في هذه المرحلة بما يلي:

١- في اول هذه المرحلة، يكاد ان ينحصر النمو الحركي في العضلات الكبيرة.

٢- وبعد هذه البداية يبدأ الطفل التدريب بالسيطرة على حركاته وعلى عضلاته الصغيرة.

٣- اضطرد التأزر الحسي الحركي، فيبدأ الطفل مهارات حركية متعددة، كالدق والحفر، والرمي والميل للرسم والكتابة. ويمر التعبير الحركي بالكتابة بمراحل عدة.

٤- مرحلة التخطيطات غير المقيدة، وتتطابق مع تخطيطات يدى الطفل، فاليد اليمنى تقع على الجزء المقابل لها من الورقة ثم تتجه الى اليمين، واليد اليسرى تقع على الجزء المقابل لها ثم تتجه الى اليسار **وهذه التخطيطات على نوعين:**

- التخطيطات الجانبية المتجانسة، وتكون راسيه او افقية، تليها دوائر او خطوط دائرية.
- تخطيطات جانبية غير متجانسة، وهي عبارة عن حركات متقاطعة تحدث مصادفة اول الامر وقد تتأخر حسب التنشئة.
- مرحلة التخطيطات المقيدة حيث يبدأ الطفل التقيد بفراغ معد للكتابة، لان يد الطفل تبدأ بالتكيف والنضج، اذ بعد ان كانت العين تتبع حركة اليد، فانها تصبح تسبقها وتوجهها.
- مرحلة التقليد وتكون عند سن الرابعة تقريباً حيث يقوم الطفل بمحاولات الكتابة (كتابة الحروف ونسخها اسفل الكلمة المكتوبة التي تراها قريبة منه وهذا معناه ان الطفل اصبح قادراً على تحليل عناصر الكلمة وقادراً على ادراك ترتيب اوضاع الحروف المكونة للكلمة، فهو يستطيه الان ان يميز (لمس، وسمل) كتابة وصوتاً.

تطبيقات تربوية:

- ان تلاحظ معلمة الروضة (مثلاً) التغيرات التي تحدث على كل تخطيط يقوم به الطفل.
- ان تجمع التخطيطات المختلفة في ملف خاص بالطفل، وتبوبها الى الى تخطيط غير منظم، وتخطيط منظم وتخطيط دائري، ورموز مسماة، وحروف، وارقام، وكلمات.

- توفير الخامات وخصوصاً اقلام الشمع، او الوانه، والخامات، والادوات التي يسهل تشكليها كالورق والمعجون، لمساعدة الطفل على حرية التعبير، وتنمية عضلاته الدقيقة.

رصد نوع الحركة الجسمانية التي تتصل بكل تخطيط الشمعية للتخطيط على الورق الابيض غير المسطر، منذ بداية المرحلة حتي نهايتها، **وذلك لما يلي**:

- انسياب الالوان الشمعية على الورق لا يحتاج الى بذل ضغط كبير مثل السبابة والابهام، وهذا يتلاءم مع طبيعة نمو الاعضاء الدقيقة الخاصة بالكتابة، مما يشعر الطفل بالراحة السعادة والمتعة.
- ان الالوان الشمعية تجمع بين ميزتين:
- سهولة الاستعمال.
- ما تتركه من اثار جميلة اللون على الورق، مما يزيد من متعة الطفل.

الكتابة بالالوان وهي المرحلة العمرية من ٤- ٥ سنوات:

يكون عمر الطفل الزمني في هذه المرحلة ما بين ٤- ٥ سنوات تقريباً. وهي مرحلة بحث وتجريب في الرسوم، وكتابة الحروف والاعداد.

- **وتمييز كتابات الطفل – هنا – بالتالي:**

- التنوع والاختلاف بسبب قوة التأزر الحركي الحسي.
- اذا طلب منه اعادة شيء خطه، فستجيء محاولته الثانية مختلفة عن الاولى مما يدل على ضعف ادراكه لاحجام الحروف والاجسام بعامة.
- في نهاية هذه المرحلة يصبح الطفل قادراً على نسخ الكلمات والاعداد اضافة الى رسم الاشكال الهندسية كالمثلث والدائرة والمربع والمستطيل وذلك بفعل النضج، فهو يستطيع في هذه السن ان ينسخ كلمة مكتوبة على مسافة بعيدة

عن السبورة او بطاقة عن الحائط الا انه يتخلل هذا التقليد بعض الاخطاء، لكون الطفل محتاجاً الى انتقال النظر من والى النموذج المكتوب.

- استخدام اللغة بشكل افضل ويرقي تفكيره ومعرفته لنمو ثروته اللغوية من غير انه يفكر في اشياء غير موجودة امامه، ويكون ميالاً لاستخدام الخيال، والتفكير الايهامي.
- عجزه عن القيام بعلميات التصنيف او الاحتفاظ.

- **بما ان الطفل في هذه المرحلة يكون مغرماً بتجريب قدرته على الرسم وكتابة الحروف والاعداد فاننا معنيون بتحقيق ما يلي:**

- توفير اقلام الرسم له، وخصوصاً اقلام الالوان، وذلك لاستغلال ميل الطفل الى الرسم. واستخدام الالوان في الرسم بيهج الطفل، ويزيد من ثقته بنفسه.
- ان ميل الطفل لاستخدام الخيال والتفكير الايهامي يتنامي، واذا ما عبر الطفل عن ذلك بالرسومات، فانه يزيدنا معرفة بنفسه ونمط التخيل والتفكير عنده مما يمكننا من وتوجيهه بشكل امثل: فنهيىء له فرص زيارة ومحاولته تمثيل ما شاهده في رسوماته.
- ان قدرته على رسم الاشكال الهندسية، ينمي فيه حب الزخرفة عندما يجد نفسه يعبىء هذه الاشكال بالوان التي تشبع فيه حاجات متعددة جمالية، ونفسية، وعقلية، كما ينمي الشعور بالمتعة والسرور.
- ان استخدم الالوان في هذه المرحلة تنمي لدى الطفل القدرة على التأمل، ودقة الملاحظة، والخيال والحس النقدي والذوق الفني، لان علاقة الالوان بالفنون الجمالية وطيدة.

- ان هذه الاحساس الجميل الـذي ينشـأ عنـد الطفـل في هـذه المرحلـة نتيجـة اسـتخدامه للالـوان الـتي يحبهـا، يدفعـه الى البحـث والتجريـب، ومحاولـة الكشف. ... ولذا فاننا نهيىء له فرص تقليد الاشياء التي عليه ان يلم بها في المستقبل كتخطيط الحروف بالالوان، وتقليد بعـض الكلمـات السـهلة مثـل " راس " و" دار ".
- وفي سن الخامسة يستطيع تركيب المجسمات من القطع، ويتمكن مـن تشـكيل بعض الاجسام من المعجون، او طين الصلصال، ولذلك يراعـي تـوفير هـذه الادوات والمواد، ليكون اداؤه افضـل، واكثـر امتاعـاً، مـا دام كـل شـيء في متناول يده.

ينصح اصحاب النظريـات التربويـة بضـرورة تخصيص زاويـة في قـاعـة الـدرس الصفية تضم مكتبة صغيرة، اضـافة الى ادوات ومواد الكتابـة والرسم وتشكيل الاجسـام مثل:

- اقلام الرصاص، والحبر، والصمغ، والورق المقوى.
- الطباشير بأنواعها.
- اقلام الشمع، واقلام الرسم الزيتية، والخشبية.
- حوض الرمل.
- معجون الصلصال لتشكيل الحروف والاجسام.
- والازرار والخرز، وحبوب الحمص والفول.
- الالواح الخشبية والسبورات.

ملاحظة:

- المراحل الثلاث السابقة من (١- ٢) ومن (٣- ٤) ومن (٤- ٥) يمر بها الطفل بها في دور الحضانة ورياض الاطفال. اما المرحلة التالية من (٥-٦) فتكون في المدرسة.

مرحلة الوصل بين النقط وهي المرحلة العمرية من (٥- ٦) سنوات[١]:

وهي المرحلة التي تقابل العمر من ٥-٦ سنوات.

وطفل هذه المرحلة (في المتوسط) يكون مستوى نضجه العقلي والجسمي، والاجتماعي افضل من ذي قبل، مما يؤهله الى اكتساب المهارات الاساسية في القراءة والكتابة، والحساب وهي بداية الالتحاق بالمرحلة الابتدائية.

اهم ما يميز هذه المرحلة عن سابقتها:

- القدرة على كتابة الحروف الهجائية والتمييز بينها.
- القدرة على كتابة بعض الكلمات في نهاية السنة الاولى.
- ادراك اشكال رسم الحروف في اوائل واواسط واواخر الكلمات.
- القدرة على كتابة الاعداد واجراء العمليات الحسابية البسيطة.
- القدرة على تجريد الكلمة الى جروفها الاصلية.
- القدرة على تركيب حروف الكلمة.
- القدرة على رسم الاشكال الهندسية والرسومات الاخرى، مع استخدام اللون من اجل المتعة في الرسم.

---

(١) ان هذه الخطوة تحتاج الى صبر وجهد من المعلم بادى الامر، ولكنها توفر جهوداً كثيرة في المستقبل، لان اتقان التلاميذ لهذه الخطوة في هذه المرحلة ، سيجعل الامر سهلاً مستقبلاً، ويتفرغ المعلم للمراقبة والتوجيه والارشاد بدلاً من ان يظل النقط ليصل بها الطلاب.

- دقة الكتابة، وضبط حجم الحروف.
- انتظام الكتابة على السطور في نهاية المرحلة.

دور المعلم او المعلمة:

يفضل ان تبدأ عملية الوصل بين النقط قبل انتقال الطفل الى المدرسة، لان الروضة معينة بصورة افضل بتهيئة الوسائل، والاشكال، والصور، والرسومات، اكثر من المدرسة لان الروضة تقوم بدور التهيئة ولذلك، فانها تركز في اعتمادها على الوسائل التعليمية المختلفة.

ومما تستطيع المعلمة في الروضة ان تقدمه في هذا المجال كراسات صغيرة تحتوي على رسومات بالنقط (اشكال هندسية – حيوانات – طيور – اشخاص). وتدرب اطفالها على ان يصلوا بين هذه النقط.

وعندما ينتقل الطفل الى المدرسة، تستخدم هذه الخطوات في الوصل بين نقط هي اشكال الحروف. وهذا يشكل عنصر ضبط لحركة اليد اكثر دقة من ذي قبل ويعود التلميذ كتابة الحروف بشكل متقن.

الاسس التربوية التي يجي مراعاتها عند تعليم الطفل الكتابة[1]:

- استمرار تدريب عضلات اصابع الطفل الدقيقة عن طريق الالعاب والادوات، وتركيب المكعبات.
- الكتابة بالمعجون، واحواض الرمل الصفية، قبل الكتابة على دفاترهم المدرسية.
- التدرج بتقديم الحروف، وتمييزها وكيفية تركيبها، قبل القراءة والكتابة والعد.

---

[1] انظر: طرق تعليم الاطفال القراءة والكتابة (مرجع سابق).

- تعويد الطفل الكتابة باليد اليمنى.
- تدريب الطفل على الانصات والاستجابة.
- تنمية دافعية الطفل للكتابة ببيان اهميتها له في الحياة؟
- وقوف الطفل على اللفظ السليم للكلمة، وادراكه لشكل رسم حروفها قبل الشروع بكتابتها.
- تدريب الطفل على الكلمة الى حروفها الاصلية، واعادة تركيبها وتعويده على رسم شكل الحروف في مواضعها المختلفة.
- تعويد الطفل على ضبط حجم الحروف، مع تحلي المعلم بالصبر، لكبر حجم الحروف التي يكتبها الاطفال في بداية الامر.
- تعريف الطفل بالكلمات المطبوعة، والخصائص الصوتية لها.
- الاهتمام بكتابة الطفل وتدريبه على فن الكتابة، من حيث الخط والشكل، والنظافة.

الفصل السابع

اساليب تنمية مهارات التهيئة للكتابة

يرى بعض المربين ان البدء في الكتابة عملية تتوقف على استعداد الطفل لها ونضجه العضلي والعصبي لذا لا ضرورة ان ترتبط بالبدء في القراءة بل ان الاسراع في حمل الطفل على الكتابة مبكراً قد يكون فيه اعاقة لنموه العقلي والتعليمي والجسمي في حين هناك من يرى ان تعليم الكتابة يجب ان يتم مصاحباً لعملية القراءة.

والواقع ان قدرة الطفل على القبض على القلم وقدرته على تحريك يده به وقدرته على الضغط اثناء الكتابة، والجلوس لها في تهيؤ واستعداد هي الحكم فيما يتعلق بالبدء في تعليم الكتابة.

وهنا لا بد من الاشارة الى ان الكتابة ليست عملاً مستقلاً ومنفصلاً عن القراءة ولكنه مرتبط بها تمام الارتباط. فالتقدم في القراءة يساعد في التقدم في الكتابة، والتقدم في الكتابة يساعد التلميذ في القراءة، لذلك يرى بعض المربين ومنهم السيدة (منتسوري) ضرورة لجوء المعلم في بادئ الامر الى تذليل صعوبات الكتابة التي تعترض الاطفال في بداية تعلمهم وذلك بمحاولة تربية اعضاء الكتابة عندهم وتعلمهم كيف يحركون اذرعهم عند القيام بها ثم تدريبهم على تمييز الاشكال ثم تمرير ايديهم على حروف محفورة على الخشب ليتعلموا كيفية رسم اشكال الحروف وليصلوا الى مستوى من النضج يمكنهم من البدء الصحيح والتقدم لكونهم قد ملكوا مهارات التهيئة لها.

اما الاساليب المتبعة في تنيمة مهارات التهيئة للكتابة فيمكن ايجازها بما يلي :

أ. <u>توفير زاوية لمواد الكتابة في الصف :</u>

اذ ينبغي تخصيص زاوية في غرفة الصف توضع فيها بعض المواد والادوات التي يمكن استخدامها في الكتابة بحيث يتعاون في احضارها الاطفال والمعلم وادارة المدرسة كلا حسب امكاناته اضافة الى كونها غير غالية الثمن.

ومن هذه الادوات: العيدان، والورق، والرمل، والمعجون، والخيوط والصلصال، والازرار، والاقلام، والصور، والاسفنج، والاقلام الملونة، والطباشير الملونة، والكرتون، الحصى، وبعض الحبوب كالحمص والفول، وسبورات صغيرة، ومكعبات، ومربعات، ومستطيلات، ومثلثات ودوائر، ولوحات مخططة بخطوط مستقيمة ومتوازية ومتقاطعة، ونماذج لبعض الحيوانات والطيور، وصور تنقصها بعض الاجزاء ليكملها الطفل، غراء، وشمع، وورق جرائد وما الي ذلك.

وهنا لا بد من الاشارة الى ضرورة تنظيم وترتيب هذه المواد في الزاوية المخصصة بشكل مرتب بحيث يسهل تناولها وارجاعها مع تنبيه الاطفال الى ضرورة المحافظة عليها علماً بأنه يجب تعويض ما يستهلك من هذه المواد باستمرار.

ب. <u>اساليب تدريس كتابة الحروف والكلمات :</u>

قبل التعرض لاساليب تعليم كتابة الحروف والكلمات للاطفال **يجب ان نعرج على اهم المبادىء الاساسية الواجب مراعاتها عند تعليم الطفل الكتابة هي :**

١- ان تتكون لدى التلميذ دوافع للكتابة تشعره بضرورتها في حياته وانها وسيلة تساعده على الاتصال بالاخرين كالتعلم والقراءة.

٢- الا يكتب التلميذ الكلمة قبل ان يلفظها جيداً ويفهم مدلولها ثم يتعرف حروفها في مرحلة القراءة.

٣- الا يكتب التلميذ الكلمة قبل تجريد حروفها كلها وقبل ان يتدرب على كتابة هذه الحروف منفصلة ومتصلة في دروس سابقة.

٤- الا يكثر المعلم من كتابته على اللوح لئلا يختلط الامر على التلميذ بسبب اختلاف كتابة المعلم للحروف عن كتابة الكتاب او البطاقة.

٥- ان يتدرج المعلم في الكتابة ويشجع طلابه عليها والا يضيق صدره بكبر حجم الحروف التي يكتبها التلميذ وعدم انسامجها ودقتها، وعدم التزامها حدوداً معينة على اسطر مرسومة.

٦- اعطاء الكتابة زمناً مساوياً للزمن المعطى لدروس القراءة.

اما بالنسبة لاساليب تعليم الكتابة فهناك طريقتان تشبهان طريقتي تعليم القراءة هما:

- الطريقة التحليلية (الجملة، الكلمة، المقطع، الحرف).
- الطريقة التركيبية (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة).

اما الطريقة الاولى فقد نادى بها المربى (دوكرولي) الذي يرى ضرورة ربط الكلمات المكتوبة بالاشياء نفسها والحقائق التي تدل عليها ثم ربط القراءة بباقي المواد الدراسية الاخرى حتى يتمكن التلميذ من فهم ما يقرأ فهو يرى عدم البدء بتحليل الكلمة الى حروفها وصوتها بل يجب في تعليم القراءة اتباع الطريق الطبيعي للتحصيل فتبدأ دورسها بالتمرن على التعبير وارتياد المحسوسات ثم التدرج منها الى المعنويات وذلك بأن يضع المعلم الاشياء المحسوسة تحت نظر التلميذ ويحدثه عنها في جمل مفيدة ثم يحلل كل جملة الى كلماتها وعندما يدرك

الطفل هذه المفردات يستطيع بنفسه تحليلها الى عناصرها واجزائها الى حروفها واصواتها بمعاونة المعلم وارشاده.

وبذلك يمر تعلم الكتابة عند (دكرولي) في اربع مراحل هي :

المرحلة الاولى :

وفيها يلقي المعلم على التلاميذ بعض الاوامر المتصلة باشياء حسية من مدركاته مثل: ضع التفاحة في الطبق، فينفذها الاطفال ثم تكتب هذه الاوامر على لوحة خاصة بخط كبير وتعلق امام التلاميذ في الصف فيلاحظونها مكتوبة وينفذونها ثم يكرر المعلم ذلك متحرياً يربط الالفاظ بالكلمات بالاعمال.

المرحلة الثانية :

وفيها يوازن الاطفال بين المكتوب على اللوحات وما ينقله المعلم منها ويدونه على السبورة مثل ان يضع كل تلميذ ما تعلمه من الاسماء والاوامر المكتوبة في صندوق ثم يكتب بنفسه اسماً من هذه الاسماء او امراً من الاوامر ويقوم بالبحث عنه في الصندوق.

المرحلة الثالثة :

وفيها يطالب التلاميذ بكتابة مذكراتهم الخاصة اثناء دروس الملاحظة عما يشاهدونه بأنفسهم على ان يوضحوا عباراته بالرسوم والاشكال المختلفة، ففي هذه المرحلة يبدأ المعلم يتعليم الكتابة على ان تجعل في بادىء الامر نماذج يمثل الاطفال جملها بالصلصال قبل كتابتها على الورق ثم يكتب المعلم امام التلاميذ على السبورة بعض الجمل ويطالبهم بالنظر اليها يضع دقائق ثم يمحوها ويطلب اليهم كتابتها من ذاكرتهم مكرراً ذلك عدة مرات حتى يتمكن التلاميذ من كتابتها.

المرحلة الرابعة:

وفيها يعطى التلاميذ كل يوم عدداً من الجمل الجديدة القصيرة التي لها علاقة بحياتهم واعمالهم ورغباتهم واخطائهم حيث يمكن استخدام الحروف المطبوعة لان التلاميذ يصبحون قادرين على قراءتها في الكتب من غير صعوبة. وكذلك يمكن للمعلم ان يساعد تلاميذه بجمعه عدداً من الكلمات التي تحتوي على حرف معين او حرفين ويكتبها على ورق مع تمييز الحروف بعضها من بعض الالوان. واحياناً يكتب المعلم جملاً بها كلمات ناقصة الحروف، ويطالب التلاميذ بتكملة هذه الكلمات او يعطيهم جملاً ناقصة ويكلفهم ان يكتبوامن عندهم الكلمات التي يتم بها المعنى. وبذلك تقوم طريقة دكرولي على تعلم الطفل كتابة الجملة كاملة بعد تعلم قراءتها ثم يتعلم كتابة الكلمة بعد ان يتعلم قراءتها ثم يتعلم كتابة الحرف بعد تعلم لفظه والنطق به.

واما الطريقة الثانية فنادت بها المربية (منتسوري) والتي تبدأ بتعليم الكتابة قبل القراءة لاعتقاد صاحبة الطريقة بأن قدرة الطفل على وضع الحروف التي تكون الكلمات بجانب بعضها البعض اكبر من قدرته على فهم هذه الكلمات بعد تكوينها. ففي الكتابة ينقل الطفل الاصوات ويعبر عنها بالحورف الرمزية، اما في القراءة فيصعب عليه فهم الكلمات.

وان طريقة منتسوري تتلخص في ان يكتب المعلم على الورق بعض اسماء الاشخاص والاشياء المألوفة للتلاميذ بحرف كبيرة واضحة ثم تعرض الكلمة المكتوبة عليهم ويسألون عن اصوات الحروف المكونة للكلمة فينطقونها ببطء ثم بسرعة فتتصل اصوات الحروف ببعضها تدريجياً وتصبح كلمات يدرك التلاميذ معناها. وبعد ذلك توضع الكلمات تحت الاشياء التي تدل عليها وعندما يتمكن التلاميذ من قراءة الكلمات ينتقلون بعدها الى قراءة الجمل بنفس الطريقة.

مما سبق يمكن بأن الطريقة التحليلية في تعليم القراءة والكتابة اكثر صلاحية من الطريقة التركيبية لكونها تبدأ بتعليم الجمل فالكلمات فالحروف فهي طريقة تسير من المحسوس المدرك الى المعنوي المجرد، وهذا هو التدرج الطبيعي الذي يلائم الاطفال.

اما طريقة تعليم الكتابة المتبعة في الاردن وبعض الدول العربية فيمكن ايجاز خطواتها بما يلي:

- عرض الصورة التي تمثل جمل التجريد.
- طرح السؤال الذي يقود الى هذه الجمل ثم تثبيت الصورة وتحتها بطاقتها الدالة عليها.
- قراءة جمل التجريد مع ابراز صوت الحرف المراد تجريده وتلوينه باللون الاحمر حيثما يرد.
- اختيار شكل الحرف الكامل والاشارة اليه ثم تمرير الاصبع عليه عدة مرات وكتابته تحت الكلمة التي ورد فيها على اللوح مع شرح اتجاه الحرف ومكانه في السطر.
- تكليف التلميذ برسمه فوق المقعد بأصابعهم ثم بالمعجون او بوسائل اخرى.
- تكليف التلاميذ بكتابة الحرف في الدفتر بحجم يقارب حجمه في لوحة التجريد ثم التجول بينهم للتوجيه والتصويب.
- اتباع الخطوات نفسها في تدريب التلاميذ على اشكال الحروف الاخرى في اول الكلمة وفي وسطها واخرها.
- تدريب التلاميذ على كتابة مقاطع باستخدام الحروف التي تعلموا كتابتها.
- تدريب التلاميذ على كتابة كلمات من الحروف التي تعلموا كتابتها.

ج – استخدام الوسائل التعليمية الملائمة :

مما لا شك فيه ان للوسائل التعليمية اهمية كبيرة ودوراً بارزاً في التعليم والتربية وذلك في مختلف المواد الدراسية، ولمختلف المراحل التعليمية ولكنها تبدو اكثر اهمية بالنسبة للمبتدئين اذ يستخدم المعلم هذه الوسائل التي تسمى "الوسائل المعينة " او " وسائل الايضاح " كي تساعد التلميذ وتعيينه على التعلم بيسر وسهولة وبأقل جهد واقصر وقت كما ان استخدامها يسهل على المعلم عملية التعليم فتوفر عليه الوقت والجهد اضافة الى انها تحقق تعلماً جيداً فاعلاً لانها تثبت هذا التعلم وتنقل اثره ليساعده في تعلم جديد لاحق. كما ان استخدامها يثير دافعية التلميذ للتعلم فيقبل عليه بكل شوق ورغبة ويشارك فيه مشاركة ايجابية.

اما معلم القراءة والكتابة للمبتدئين فيمكنه ان يستخدم وسائل تعليمية كثيرة ومتنوعة بعضها من صنعه وصنع التلاميذ، وبعضها يشتريها جاهزة ولكن المهم ان يحسن اختيار الوسيلة المناسبة التي تحقق الاهداف، ومن هذه الوسائل:

البطاقات: ومنها:

بطاقات يكتب عليها كلمات مختلفة وتوزع على التلاميذ ليكلف كل منهم بكتابة الكلمة المكتوبة على بطاقة اخرى، علماً بأنه يمكن للتلاميذ تبادل البطاقات.

بطاقات تكتب عليها اسئلة قصيرة وبسيطة وتوزع على التلاميذ ليكلف كل منهم بالاجابة على السؤال.

بطاقات عليها صور مختلفة توزع على التلاميذ ليطلب من كل منهم كتابة اسم الشيء صاحب الصورة.

بطاقات بيضاء توزع على التلاميذ ليطلب من كل منهم كتابة اسم حيوان او نبات او انسان.

الاشرطية:

اذ قد يسجل المعلم بعض الكلمات على شريط ثم يكلف التلاميذ بكتابتها حال سماعهم لها، كما انه قد يسجل احاديث التلاميذ.

- لوحة خاصة بكل تلميذ يكتب عليها اسمه واسم ابيه ومكان ولادته.
- الرحلات والنزهات الداخلية والخارجية: حيث يمكن للمعلم القيام بها مع تلاميذه ثم يكلفهم بكتابة ما يتذكرونه من مشاهدات على شكل كلمات او جمل.
- مجسمات ونماذج لاشياء مختلفة من صنع المعلم ثم تكليف التلاميذ بالتحدث عنها.
- خرائط بسيطة للوطن او المدنية التي تعيش فيها للطلاب.

وهنا الاشارة الى ان التنويع في الوسائل يوفر عند المعلم عنصر الجدة والطرافة مما يثير شوق التلاميذ ودافعيتهم للتعلم.

د – توضيح العلاقة بين القراءة والكتابة:

تعتبر الكتابة والقراءة بالنسبة لتعليم الاطفال في دروس التهجي عمليتين متلازمتين الى درجة يمكننا القول ان القراءة تنقلب كتابة.

فالقراءة والكتابة رغم اختلاف مظهريهما شديدتا الاتصال فالقراءة هي ترجمة رموز اصطلاحية مكتوبة الى الفاظ وكلمات ينطق بها اما الكتابة فهي التعبير عن الالفاظ برموز مكتوبة. وبذلك تكون الرموز الاصطلاحية التي نسميها حروفاً وحركات هي الرابطة بين القراءة والكتابة، فاذا تعلم التلميذ هذه الرموز وعرف مدلولاتها الصوتية استطاع ان يقرأ ويكتب.

يضاف الى ذلك ان الكتابة تعتبر وسيلة صالحة من وسائل التحليل لذلك كان التمرين على الكتابة الحرة في غير دروس الهجاء اسلوباً ناجحاً لتعلم القراءة وذلك لكونها لا تعلم فقط عن طريق القراءة المقصودة وانما تعلم كذلك عن طريق الكتابة.

فالكتابة اذن تساعد عملية القراءة في تعلمها والتمهيد لها والحفز لاتقانها وهذا يعني ان القراءة والكتابة تؤثر احداهما في الاخرى وتتأثر بها مما يجعل تقدم التلميذ في احداهما وسلية لتقدمه في الاخرى.

ان الحديث عن العلاقة بين القراءة والكتابة يقودنا الى التحدث عن طريقة السير في درس التهجي (القراءة والكتابة) للاطفال حيث يمكن اعتبار طريقة الجمع بين التركيب والتحليل (الطريقة المزدوجة) من افضل الطرق المتبعة في تدريس التهجي **والتي يتبع فيها المعلم الخطوات التالية**:

١- عرض صورة تمثل شيئاً معيناً او عملاً معيناً ثم مناقشة الاطفال في مدلول الصورة ليستنتجوا الكلمة او الجملة الت يتمثلها الصورة.

٢- كتابة الكلمة او الجملة على السبورة بخط النسخ وبحروف واضحة كبيرة مع مراعاة استخدام الطباشير الملونة في تشكيل الحروف حتى يأخذ كل حرف صورة واضحة في اذهان الاطفال علماً بأنه قد يكتفى بتشكيل بعض الحروف وقد يستغنى عن التشكيل كله.

٣- اعتماد المعلم على طريقة (انظر وقل) فينطق امام التلاميذ بما كتب بصوت واضح وفي تأن وتمهل مع مطالبتهم بالانتباه الى الصورة ورمزها المكتوب ثم الاصغاء الى نطق الكلمة او الجملة.

٤- مطالبة الاطفال بنطقها فرادى واحداً بعد الاخر.

٥- استخدام الطريقة الجمعية في نطقها وترديدها. وفي هذا تشجيع للاطفال ونزع للخوف والخجل من نفوسهم.

٦- اشارة المعلم الى الكلمة التي ينطق بها الاطفال عند قراءتها لتقترن في اذهانهم الصورة الصوتية لها بالصورة المكتوبة.

٧- تحليل الجملة الى كلماتها وذلك بالاشارة الى كل كلمة عندما ينطق بها الاطفال.

٨- تحليل الكلمات الى حروفها المكونة لها على ان يكون نطق الحروف بأصواتها لا بأسمائها ومدلول حروفها.

٩- تكرار العملية في بقية الكلمات ثم اختبار الاطفال فى مدى المامهم باصوات الحروف وذلك بمحاولة تهجي الكلمات صوتياً.

١٠-بعد اتقان التهجي يطالب الاطفال برسم الكلمات في الواحهم او كراساتهم على حسب احوالهم.

١١- مرور المعلم بين الصفوف لتصويب الخطأ وتقويم المعوج.

١٢- عرض كلمات جديدة مكونة من حروف الجملة التي درست ثم مطالبة التلاميذ بقراءتها وكتابتها. وهذه هي مرحلة التطبيق.

مما مر يمكن القول بأنه يستسحن ان يتخير المعلم في بداية تعليم التهجي الكلمات والجمل التي تتكرر فيها بعض الحروف الشائعة على الالسنة حتى اذا عرفوا مجموعة مناسبة من الكلمات امكنهم تحليلها الى حروفها واصواتها فيتخذ من ذلك مجالاً للتطبيق في درس التهجي ليطالب بعد ذلك بتكوين كلمات جديدة تستخدم فيها الحروف التي عرفوها.

الفصل الثامن

نماذج تطبيقية

(قراءة وكتابة)

الالعاب التربوية والتنمية اللغوية :

تأتي الالعاب التربوية في مقدمة الطرق المثلى لتربية الاطفال، خاصة في المراحل الاولى من العمر. ويبنى منهج الرياض عادة على استخدام هذه الالعاب لما لها من قيمة تربوية تتمثل في اثارها النفسية من حركية ومعرفية واجتماعية والالعاب التربوية هي في الواقع ليست مجرد وسيلة للهو او قتل الوقت، وانما هي نشاط منظم ومخطط يبدو للطفل وكأنه لعب وهو للمشرفين عليه عمل موجه نحو غايات تربوية محددة. وتقوم صناعة وتخطيط الالعاب التربوية على مواصفات تخصيصة دقيقة تتخذ من الطفل محوراً لها وتبتعد به عن المفسدة وتحقق له المصلحة حيث يراعي في صناعتها ابتعادها عن تحقيق الضرر الجسمي او النفسي فتختار خاماتها وتركيبات اجزائها بعناية، وتتحدد القيم والاهداف المحققة من ورائها بدقة. وتسهم الالعاب التربوية في التنمية اللغوية عن طريق المعروفة من استماع وتحدث وتواصل وقراءة وكتابة، وكذلك انماء الطفل من الناحية الوجدانية مما يحقق له اتزاناً نفسياً وذاتاً سوية تمكنه من الارتقاء بسلوكياته وتعديلها وتكوين الثقة وروح المبادرة لدية، وذلك متطلب اساسي لتحقيق التنمية اللغوية والاستفادة منها.

الالعاب التربوية ودورها في التنمية اللغوية :

تنقسم الالعاب التربوية في رياض الاطفال الى ثلاث فئات رئيسية :

١- العاب منتسوري.

٢- الالعاب المعرفية.

٣- الالعاب الاجتماعية.

اولاً : العاب منتسوري :

وهي تنسب الى ماريا منتسوري الطبيبة الايطالية التي بذلت جهوداً رائدة في استخدام العاب صممتها خصيصاً لتدريب الاطفال المتخلفين عقلياً والمحرومين ثقافياً **وتتلخص في ان :**

أ. الحواس يمكن ان تربي وتهذب من خلال تدريبات تقع في حدود طاقات الطفل وقدراته.

ب. تربية الحواس تسهم مساهمة فعالة في النمو النفسي بجوانبه المختلفة وخاصة الجانب المعرفي.

وتتفق ماريا منتسوري وجان بياجيه رغم فارق الزمن وانفراد كل منها بالدراسة في ثلاثة مبادىء اساسية **وهي**:

١- ان العوامل الوراثية البيئية يتفاعلان تفاعلاً تبادلياً في احداث النمو، فبينما تحدد الاولى التتابع الزمني ونمط التبدل والارتقاء تعطينا الثانية المحتوى.

٢- ان الاستطاعة المتمثلة في قدرات المتعلم هي التي تحدد الاطار في التعلم وهي كذلك تتبدل وترتقي طبقاً لمعدلاتها هي، ويقوم المحتوى بتقوية هذا الاطار.

٣- ان السلوكيات المتكررة تمثل الاظهار للكفاءة المعرفية وتبين الحاجات الواجب مواجهتها بالانشطة التي تحقق لها الكفاية.

وتتميز العاب منتسوري بانها تهتم باللعبة واسلوب التنفيذ ايضاً لبيان ذلك سنختار لعبة من بين هذه اللعب ونقوم بتحديد دورها في التنمية اللغوية:

لعبة اسطوانات داخل بلوكات:

وتحتوى المجموعة على اربع كتل خشبية كل منها تحتوي على عشر اسطوانات ذو مقابض، وكل تماثل تماماً حجم الفتحة الخاصة بها بالنسبة لكل كتلة وتتدرج الكتل الاربعة من البسيط الى المعقد.

١- الكتلة الاولى تتناقص اسطواناتها في القطر فقط.

٢- الكتلة الثانية تتناقص اسطواناتها في الارتفاع فقط

٣- الكتلة الثالثة تتناقص اسطواناتها في الارتفاع مع تناقص القطر كذلك.

٤- الكتلة الثالثة تتناقص اسطواناتها في الارتفاع مع زيادة القطر.

طريقة التقديم:

١- تبين المعلمة للاطفال كيف نحمل الكتلة الخشبية بأن نمسكها من طرفيها ونحصرها الى مكان اللعب – طاولة او على الارض – بادئة بالكتلة الاولى.

٢- ترفع المعلمة الاسطوانات الى اماكنها بعناية واضحة مبينة للطفال كيف نمسك كل مقبض بين الابهام والسبابة والوسطى باليد اليمنى.

٣- تقوم المعلمة بتبديل اماكن الاسطوانات بحيث يختلف التطابق الموضعي بينهما وبين اماكنها، وذلك بهدوء ونظام.

٤- تعيد المعلمة الاسطوانات الى اماكنها بادئة من ناحية اليمين بترتيبها التسلسلي ممسكة مقبض الاسطوانة باصابع يدها اليمنى مع تحسس قاعدة

الاسطوانة باصابع اليد اليسرى وكذلك الفتحات، ثم تضع الاسطوانة بعناية داخل فتحها.

٥- تتبع نفس الاسلوب لكل اسطوانة.

٦- تطلب المشرفة من كل طفل ان يمارس التمرين ذاته وبنفس الاسلوب الدقيق.

ملاحظات ستثير انتباه الاطفال: سيلاحظ الاطفال عدم تناسب الاسطوانات السميكة مع الفتحات الرفيعة والعكس مع العكس، وكذلك بالنسبة للكتل الاخرى فالاسطوانات القصيرة سوف تختفي في عمق الفتحات العميقة بينما ستبرز الاسطوانات العالية على فتحاتها، وهكذا تكون طريقة تصحيح الاخطاء ذاته.

تنويع طريقة التقديم:

١- يكرر الاسلوب مع الكتل الاخرى.

٢- تخلط المجموعات ويلعب بها نفس التمرين، ويمكن ان يتم هذا الخلط تدريجياً.

٣- يطلب من الطفل ان يمارس هذه اللعبة دون استخدام النظر، وذلك عن طريق تعصيب عينية وتركه يستخدم اصابعه في تحسس اماكن الاسطوانات والتعرف عليها. كما يمكن ان يضاف الى ذلك ان يقوم الاطفال الاخرون بتوجيه هذا الطفل باستخدام _ امام – خلف – يمين – يسار).

الاهداف اللغوية:

١- يمكن ادخال الالفاظ والمفاهيم التالية: سميكة – رفعية – عريضة – ضيقة- كبيرة – صغيرة – طويلة – قصيرة – عميقة. وكذلك صفات التفضيل :- اطول اقصر.

٢- تنمية التمييز الحسي البصري وكذلك التذوق الفني المتمثل في تناسق الاسطوانات مع فتحاتها.

٣- اعداد الطفل للكتابة عن طريق تدريبه للتحكم في اصابعه وتمينه من استخدام الابهام والسبابة والوسطى.

٤- تنمية القدرة على التواصل السليم من خلال فهم التعليمات والتوجيهات.

٥- تزكية الاحساس بالثقة وتنمية التركيز والاستقلالية، وكلها تميز معظم مهارات اللغة خاصة الكتابة.

ثانياً: الالعاب المعرفية:

وهي تصف الالعاب التي تقوم على – تستهدف – تنمية الجوانب المعرفية لدى الاطفال مثل العاب التصنيف – والحل والتركيب - ويعتمد تصميم هذه الالعاب على نظريات على النمو العقلي والنمو المعرفي في نظرية بياجيه. ولا تنسب هذه الالعاب صاحب نظرية معينة، كما تختلف في اسلوب تطبيقها زيادة قدرات الاطفال في المقام الاول وليس تشخيص نقاط الضعف والقوة. وتتميز هذه الالعاب باعطاء حرية اكثر للحركة حيث تتوفر لها فرصة الاضافة والابتكار. **وتقوم هذه الالعاب على الاسس التالية:**

١- ان البرامج المعرفية التي تقوم على اساس من التخطيط الجيد تسهم مساهمة فعالة في استثارة قدرات الاطفال على التفكير.

٢- ان الالعاب التربوية لا يمكن ان تقوم بدورها في الاثراء المعرفي الا اذا ناسبت الابنية المعرفية التي تميز المرحلة النمائية للطفل.

٣- ان خبرات التعلم المتمثلة في الالعاب التربوية تعتبر اساساً للخبرات اللاحقة وتهتم بالتناسق معها.

٤- ان الفصل بين الخبرات الطبيعية الحياتية والخبرات المقدمة في مكان محدد مثل الروضة اوالمدرسة يؤدي الى حساس الطفل بشكل من اشكال القلق، ومن ثم يجب ان يترك للمعلمة ان تختار العاب مألوفة للطفل. ومن هذه العاب:

لعبة التعليم بالتصنيف:

وتتكون من ستين (٦٠) شكلاً: خمسة اشكال هندسية (مثلث – سداسي – دائرة – مربع – مستطيل) × ثلاثة الوان (احمر – ازرق – اصفر) × سماكتين (سميك – رفيع) × حجمين (كبير – صغير).

اسلوب التقديم:

١- تحدد المعلمة الهدف من النشاط.

٢- وتقدم للنشاط من خلال التمهيد له والتهيئة النفسية للاطفال.

٣- تعرض المعلمة اللعبة على الاطفال وتقوم بتحديد المطلوب واسلوب التنفيذ.

٤- تعطى المعلمة نموذجاً للتطبيق في **التصنيف**:

أ. حسب الشكل فتوضع مجموعة المثلثات كلها داخل دائرة لتحديدها(وكذلك بالنسبة للاشكال الاخرى) ويطلب من الاطفال التعرف على الاشكال، ثم يكرر النشاط حسب اللون ثم السمك ثم الحجم.

ب. حسب صفتين مشتركتين (مثلاً حسب اللون والشكل).

ج. يمكن للاطفال ان يلعبوا بها لعبة الدمينو حيث يراعي عدم وجود اكثر من اختلاف واحد بين القطعة والتي يليها.

د. لعبة حارس البوابة: وتتلخص في ان يتفق الاطفال على ان يقوم احدهم بدور الحارس الذي يسمح بدخول الافراد في حالة ابرزاهم لبطاقة الدخول وتتفق المعلمة مع الحارس على صفة محدودة تكون مفتاح التعرف على البطاقة السليمة (مثلاً ان تكون بناءً على الشكل "مثلثاً" او بناء على السماكة"الرفيعة فقط"، وربما تكون صفتين مشتركتين) ويتقدم الاطفال من البوابة ويعرضون تذاكرهم فيقرر حارس البوابة ما اذا كان يسمح لهم بالدخول او لا يسمح، ويراقب الاطفال تذاكر المقبولين ويحاولون التعرف على صفة التذكرة.

ملاحظات: لا تحاول المعلمة ان تقدم للاطفال مستوى تصنيف مشترك فوق مستوى الاطفال حتى لا تقحمهم في مجال لا يعرفونه. ولا يلجأ الى القيام باللعبة بدلاً منهم. وعليها ان تعطيهم الفرصة لاستخلاص المفاهيم وادراك العلاقات، وهي عملية ذاتية تعتمد على نشاط انفسهم.

قد تجد المعلمة في الدليل المرفق مع اللعبة نموذجاً لاسلوب التطبيق ولكن بامكانها ان تبتكر اساليب اخرى مشوقة وهادفة تجذب الاطفال وتثير اهتمامهم.

الاهداف اللغوية:

١- اثراء المحتوى اللفظي والمفاهيم للاطفال عن طريق ما ستستخدم من دلالات لفظية على الاشكال والاحجام والالوان.

٢- تمييز المختلف والمؤتلف، ودور ذلك في تنمية الاستعداد للقراءة.

٣- استخلاص السمات يؤدي الى تكوين القدرة على استخلاص المعاني والدلالات من الالفاظ وكذلك القدرة على تمييز الدلالات وتعميمها.

٤- تنمية التفاعل اللغوي والتواصل بين الاطفال.

٥- تنمية مهارة التسلسل في القراءة والكتابة من خلال تتابع الاشكال في لعبة الدمينو، والتوجه من اليمين الى اليسار.

ثالثاً: الالعاب الاجتماعية:

وتشمل العاب المنزل والالعاب الممثلة لادوات المهن المختلفة، وتقوم هذه الالعاب على نقل خبرة حياتية معينة داخل اطار الروضة، والاستفادة بمألوفيتها للطفل وارتباطها بما هو موجود في بيئته، ويراعى فيها التطبيق الجماعي او لاكبر عدد من الاطفال. **وتقوم هذه الالعاب على الاسس التالية**:

١- ان نمو أي جانب من جوانب الشخصية يؤثر في نمو الجوانب الاخرى ويتاثر بها.

٢- ان ممارسة الاطفال لبعض الادوار المناسبة لجنسهم يدربهم على التوحد مع هذه الادوار والتعرف على مسئولياتها.

٣- ان الطفل ممارسة الالعاب الاجتماعية تقوم على اساس التطبيقي، وبمعنى ان الطفل سبق له التعرف على هذه الممارسات واستخلص بنفسه القواعد والسمات والمميزة لها، وعليه الان ان يطبق ما استخلصه على النشاط المشارك فيه.

٤- انها عادة ما تكون اقتصادية في التكاليف وموافقة لاشتراطات الامن والسلامة اكثر من غيرها.

٥- انها تعتمد على المشاركة الجماعية وكذلك على لعب الادوار، ومن ثم اكتساب القدرة على فهم وجهة النظر المخالفة.

٦- انها تجمع بين الالعاب الذهنية والكلامية الحركية بالاضافة الى ارتباطها بالجوانب الوجدانية والاجتماعية مما يساعد على التنمية المتكاملة.

وسنعرض مثالاً لهذه اللعب.

لعبة المنزل:

ويتكون من منزل الكرتون المقوى او الخشب او البلاستيك، ويفضل ان يكون على هيئة ثلاثة اضلاع حتى يسهم غياب الجدار الرابع في تيسير اللعب على الاطفال، بالاضافة الى نماذج من الاثاث المنزلي وكذلك الدمى الممثلة للاسرة.

اسلوب التقديم:

١- تحدد المعلمة الاهداف والخطوات ثم تقدم للنشاط.

٢- توزع الدمى على الاطفال ليقوم كل طفل بالدور الخاص بها.

٣- يتعرف الطفل على مرافق المنزل ومكوناته.

٤- يقوم الاطفال بترتيب المنزل وتمثيل خبرة يومية حياتية من خلال توجيهات المعلمة " ماذا نفعل كل يوم؟ ".

ملاحظات: يمكن للمعلمة ان تدبر حواراً حول استخدامات كل جانب من جوانب المنزل، وكذلك الادوار الاجتماعية المتعلقة بالافراد.

الاهداف اللغوية:

١- اثراء الحصيلة اللغوية عن طريق تسمية الاشياء.

٢- تنمية القدرة على التواصل اللغوي.

٣- التنمية المعرفيه عن طريق القدرة على التصنيف وانتماء قطعة من الاثاث الى غرفة معينة وهكذا.

القصة والتنمية اللغوية.

يقبل الاطفال مع اختلاف اعمارهم على القصص بصفة عامة، وتحتل القصة مكاناً بارزاً كوسيلة من وسائل التنمية النفسية التي يستخدمها المتخصصون والعامة في تربية الاطفال. ويبدأ الاطفال في الاستمتاع بالقصة المروية منذ بدء استيعابهم لحديث الراشدين، ويتحدد مدى استفادة الطفل من القصة المروية له بعوامل تتصل بقدراته وحاجاته الخاصة، ومدى ملاءمة القصة لهذا القدرات وتحقيق الكفاية لتلك الحاجات.

وتتبدى قدرات الطفل هذه من خلال:

أ. سلامته العضوية والنفسية: فمن المؤكد الاصم يحتاج الى لغة غير لفظية للاستمتاع بالقصة، وكذلك يوصي بتجنيب مرضى القلب من الاطفال الاستماع القصص يغلب عليها طباع الاثارة، ويندرج الاطفال المصابون بالرهاب تحت هذه الفئة حيث تثير هذه القصص مزيداً من الخوف والرهبة عندهم.

ب. وصوله الى مرحلة نمائية مناسبة وتوفر التلقي اللغوي لديه، تلك القدرة التي تتضمن القدرة على الانتباه والاستماع، وكذلك القدرة على فهم التعبيرات اللغوية التي ترمز الى تسلسل احداث القصة.

ج. يميل اطفال مرحلة الرياض عادة الى قصص تمثل حركات مرحة وشخصيات خيرة بطولية ومزدوجة بطابع الخيال والطرافة.

وتعتبر القصة لوناً من الوان ادب الاطفال الذي "بلغه الكلام يعبر، او بلغة الرسم والصورة (دونما كلام) ينطق، او بالوسيلتين معاً تبلغ مثيراته محلها من عقل الطفل ووجدانه فتحركة للمشاركة في موضوعاته، اذ يعرض على الطفل موضوع اهتمامه ويرضى حاجاته ويقابل مطالب نموه ويؤمن من ذاته كما

يعكس للطفل مشكلاته (و/ او مشكلات غيره) ويعينه على استبصار الحلول ويهيء له فرص الاستمتاع (الصاوي ١٩٨٤ ٩ ويقبل الاطفال على قصص تدور حول الفقد والاستعادة (مثل حكايات الابن الضال او الشيء المفقود او الرجوع الى الاهل واسترجاه ما ضاع) وكذلك حول انتصار الضعيف وعقاب المذنب او حول تفوق الطفل بما يتيح للاطفال تقمص شخصية البطل.

وتجدر هنا الاشارة الى وجوب تنويع جنس البطل بما يحقق تواجد نموذج سليم لاجراء مثل هذا التقمص لكلا الجنسين. وبالاضافة الى مثل هذه الموضوعات نجد في القصص التي يتخذ ابطالها صور الحيوانات المألوفة للطفل مجالاً خصباً للتعامل مع اساليب التفكير لديه حيث يميل الطفل في هذه المرحلة التوليفية وما يرتبط بها من اضفاء الحيوية على الاشياء، وكذلك تشخيص الظاهر الطبيعية والاعتقاد بوجود قوى سحرية لدى هذه الاشياء بما يعوض مظاهر الضعف عند الاخرين.

شروط يجب توافرها في القصة المقدمة لاطفال الرياض:

أ. فيما يتعلق بالموضوع: يجب ان نتعرض القصة لموضوع مألوف للاطفال او تضفى المألوفية على ما اتسم فيها بالخيال، والا تتعرض لموضوعات متوازنة وانما تركز على موضوع واحد، وان يتناسب الموضوع وما يستهدفه من عبرة في متناول فكر الاطفال واهتماماتهم.

ب. فيما يتعلق بالحبكة القصصية: لا تختلف قصة الاطفال عن القصة القصيرة في هذا الجانب حيث تتحدد فيها المقدمة والوسط والنهاية، وتتضمن المقدمة عناصر القصة التي تتفاعل مع بعضها في الوسط خلال وجود العقدة القصصية، ويتم حل هذه العقدة في النهاية، ويجب ان تتناسب هذه العقدة مع قدرة الطفل على استيعابها واستبصار حلها او الاقتناع به -وذلك بأن تكون واضحة بسيطة-.

ج. فيما يتعلق باللغة: يجب الا تحتوى القصة للاطفال الفاظاً او تركيبات لغوية مجردة يصعب على الاطفال تبينها وادراك دلالتها، وان يتسم بناؤها بالبساطة اللغوية، وفي حالة استخدام الفاظ جديدة تراعى ان تكون هذه الالفاظ ذات دلالة حسية يمكن للاطفال ان يستوعبوها.

د- فيما يتعلق بأسلوب السرد: يجب ان تقوم بسرد الحوادث بطريقة متتابعة وبأسلوب واثق ومشوق في الوقت ذاته. كما ان يتنوع صوتها طبقاً للاحداث والشخصيات، ويظهر على وجهها بعض الانفعالات التي تجعل الاطفال يعيشون احداث القصة ويمكن للمعلمة ان تستعين باساليب ايضاحية مختلفة مثل المجسمات، الدمى، العرائس، الصور دون اطالة او خلط حتى لا تتشت اذهان الاطفال. وقد تلجأ المعلمة الى دعوة الاطفال للمشاركة في سرد الاحداث وتوقعها عن طريق تساؤلات تلقيها عليهم. وعليها ان تشعر الاطفال جميعاً ان القصة لهم، فتوزع نظرها بينهم واسئلتها عليهم، وهم يجلسون على شكل دائرة غير كاملة او نصف دائرة هي مركزها.

الاهداف اللغوية للقصة في الرياض:

١- اثراء الحصيلة اللغوية من مفردات وتركيبات بما تزخر به القصة منها.

٢- تنمية مهارة الاستماع والانصات والتركيز.

٣- تنمية مهارة التحدث بما تثيره المعلمة من تساؤلات وكذلك بما تستثيره من اجابات على اسئلة يدور حول فهم الاطفال للقصة يلي تلخيصها او عرض احداثها مصورة عليهم وهم يحكون عما بها.

٤- التدريب على التواصل اللغوي السليم بما تهيئة القصة من شخصيات يمكن للاطفال ان يتقمصوها ويمثلوها او يحكون القصة على لسانها.

٥- الاعداد للقراءة عن طريق ادراك تسلسل الصور من اليمن الى اليسار والربط بين ما تعبر عنه من احداث.

٦- يمكن ان يربط المعلمة بين القصة وبين نشاط الرسم والتلوين مما يسهم في تدريب انامل الاطفال على الامساك بالقلم وبالكتابة.

الاغاني والاناشيد والتنمية اللغوية:

تحتل الاغاني والاناشيد موقعاً هاماً ما بين انشطة الاطفال اليمومية في برامج رياض الاطفال، حيث يميل الاطفال الى التعامل مع الايقاع والاستجابة الى النغم، ويستهويهم ما بها من نظم، كثيراً ما يصاحب هذه الاغاني حركات ايقاعية تسهم في زيادة التمثل للمعاني الواردة فيها، وتحولها الى العاب لغوية تناسب مستواهم المعرفي، كما ان ما بها من تكرارات تساعدهم على رؤية الافكار والاحداث من خلال صورة لغوية فنية.

شروط يجب توافرها في اغاني واناشيد الاطفال:

أ. فيما يتعلق بالموضوع: يميل الاطفال الى تلك الموضوعات التي تتصل بحياتهم اليومية وبواقعهم الطفولي، وان يكون المرح والسرور طابعها المميز، وان ترتبط بموضوع الخبرة المقدمة لهم.

ب. فيما يتعلق باللغة: يجب ان تكون الالفاظ الواردة في النشيد في متناول فهم الاطفال، وان تشتمل الاغنية على بعض الاصوات الطبيعية، مثل اصوات الحركات والحيوانات.

ح. فيما يتعلق باللحن: يستجيب الاطفال للنغم التكراري والوزن المنظوم الذي يضمن ارتباط اللفظ بالنغم، خاصة اذا ما كانت الانشودة مقاطعها قصيرة فيسهل استيعابها وترديدها.

الاهداف اللغوية للاغاني والاناشيد في الرياض:

١- اكساب الطفل بعض المفردات اللغوية خاصة تلك التي ترتبط بتصويرات جسدية او ايقاعات حركية.

٢- تشجيع الاطفال على الحديث والتخلص من عيوب النطق ان وجدت.

٣- تنمية مهارة التمييز السمعي بالنسبة للالحان الواردة، وكذلك بالنسبة للوحدات الصوتية الواردة في كلمات الانشودة او الاغنية.

٤- اعطاء الطفل فرصة للاحساس بالجماعة واطالة فترة الانتباه.

القران الكريم والتنمية اللغوية:

لعلنا جميعاً ندرك ان القران الكريم قد ساهم في حفظ اللغة العربية وانتشارها، فقد وفر لها ارتباط المسلمين بالقران فرصة هائلة للذيوع والانتشار بين غير الناطقين بها، كما مكنها من مقاومة عوامل التغير والفناء ورغم ان مجمع اللغة قد اجاز استعمال بعض الالفاظ الاعجمية عند الضرورة على طريقة العرب في تعريبهم، الا ان العربية التي جاءت في القران الكريم والحديث الشريف ما زالت محافظة على الاطار الاصلي للغة، وجامعة للناطقين بها رغم تعرضهم لتيارات الغزو والتعجيم. وكذلك كان الامر بالنسبة للاصوات، فقد ظلت قراءات القران السبع محافظة على النسيج الصوتي ليس بالنسبة للكلمات فحسب وانما بالنسبة لمخارج الحروف ونطقها في مواقعها المختلفة.

ولقد حقق تعليم القران لغير الناطقين بالعربية نجاحاً كبيراً في تعليمهم طريقة النطق، السليم، وكذلك في تعرفهم على المعاني اللفظية وتذوقهم

للتراكيب النحوية، خاصة ما تتسم به التلاوة القرانية من نصوع الالفاظ وصفاء المفردات وتقنين التنغيم والنبر، الى جانب قواعد الوقف والوصل والاستطراد.

الاهداف اللغوية في قراءة القران الكريم في الروضة:

١- يعتمد تحقيق الاهداف اللغوية المتمثلة في تنمية مهارات الاستماع والنطق والحوار على مألوفية القران الكريم لدى الاطفال، فهم يسمعونه ليل نهار وفي كل مكان في المجتمع المسلم، بالاضافة الى ما له من منزله وجداينة لديهم وتقديسه بينهم رغم صغر سنهم.

٢- يقوم الاطفال بالانصات الى تلاوة سور قرانية صغيرة من المعلمة او من شريط مسجل، يتبين منه الاطفال السور ويرددونها عقب كل مقطع ويستظرونها، ومن خلال ذلك يكتسبون ثروة لغوية وقدرة على نطق بعض الالفاظ والتراكيب وكذلك على اخراج بعض الحروف.

٣- تستطيع المعلمة الاستفادة من السور القرانية بجعلها محوراً للحديث عن الخبرات الحياتية.

٤- يمكن للمعلمة الاستفادة من بعض قصار السور في التدريب على مخارج الحروف المتكررة في السورة، فالفاتحة تيسر نطق حروف (الحاء والعين والصاد)، سورة العلق تعطي طيباً في نطق (القاف والراء) وسورة الناس تمدنا بنماذج لحرف (السين)، (والنون) وهكذا.

وبهذا تعتبر السور القرانية معناً خصباً للتنمية اللغوية في الرياض.

تدريبات للاركان:

١- تدريبات المختلف المؤتلف من الاشياء.

- تطلب المعلمة من الاطفال تحديد الشيء المختلف من بين اشياء متشابهة بينها شيء غريب، او اشياء متشابهة بينها يختلف في الاتجاه او الوظيفة.
- تطلب المعلمة من الاطفال الاشياء المتشابهة **في احد الابعاد مثل**:

أ. في الشكل (ورود / طاولة).

ب. فى الحركة (حيوانات / اشياء ثابتة).

ج. في الوظيفة (تؤكل / لا تؤكل).

د. في الاتجاه (وجوه تنظر الى اليمين / اخرى تنظر الى اليسار).

هـ. في الحجم (سيارات صغيرة / سيارات كبيرة).

و. في المادة الخام (اشياء خشبية / معدنية).

ز. في الاضافات (مركب ذات شراع واحد / ذات شراعين).

تدريبات التلوين:

- **تطلب المعلمة من الاطفال:**

أ. تلوين بعض الاشياء بالوانها الطبيعية، مثل الفواكه والخضروات، ثم يقومون بتسمية هذه الالوان.

ب. ذكر بعض الاشياء المألوفة لهم مثل ملابس يرتدونها، سبورة الفصل، الحليب،... الخ.

تدريبات الاكمال:

- تطلب المعلمة من الاطفال تحديد الاجزاء الناقصة في الصورة مثل.

أ. سيارة ذات اطار ناقص.

ب. حيوان ينقصه رجل او ذيل.

ج. حيوان ينقصه رجل او ذيل.

- تطلب المعلمة من الاطفال اكمال هذه الاجزاء.

تدريبات ومواقف عملية

"قراءة وكتابة"

طالب واحد:

وبدأ المعلم تدريب التعويض فاختار طالباً واخذ يمطره بسيل من المثيرات الشفوية ليقوم الطالب بتعويضها في الجملة الاولى او الجملة الافتتاحية.

التعليق:

ان ما فعله المعلم ممكن، وجائز، ولكن لا يصح ان يكون القاعدة، وما هو بأحسن اسلوب لادارة تدريب التعويض، اذ من المفروض ان تدريب التعويض يدار عن طريق توجيه مثير شفوي واحد للطالب الواحد، تتلوه مثيرات اخرى لطلاب اخرين يجري اشراكهم عن طريق الاختيار او عن طريق الدور المتتابع. وفي كلتا الحالتين، يدار التدريب على اساس مثير واحد للطالب الواحد والغاية من هذا ان يشترك في التدريب اكبر عدد ممكن من الطلاب في اقصر وقت ممكن.

المناقشة:

١- ما المقصود بتدريب التعويض؟

٢- كيف يدار تدريب التعويض؟

التكرار الجماعي والتكرار الفردي:

كان المعلم مغرماً بالتكرار الجماعي، أي ان يكرر الصف كله من بعده وكان لا يستخدم التكرار الفردي مطلقاً.

التكرار الجماعي ومغريات في الاستخدام:

- توفير الوقت وخاصة واذا كان عدد الطلاب كبيراً.
- مشاركة عدد كبير من الطلاب في وقت قليل.
- تشجيع الطالب الخجول على الكلام ضمن الجماعة.

وليتم ذلك فان التكرار الجماعي له عيوباً منها:

- ليس التكرار الجماعي الطريقة العادية في الكلام، فنحن حين نتكلم اية لغة لا بصورة جماعية.
- بعض الطلاب يختفي ضمن الجماعة، فلا يقول شيئاً او يقوول أي شيء.
- يصعب على المعلم ان يتابع ما يقوله كل طالب اثناء التكرار الجماعي.
- يتشوه تنغيم الجملة مع التكرار الجماعي عادة.

لذا فان التكرار الفردي يجنبنا جميع عيوب التكرار الجماعي. فهو الطريقة الطبيعية، ولا مجال فيه لاختفاء الطالب ضمن الجماعة، ويسهل فيه على المعلم ان يتابع، ولا يشوه التنغيم فيه، اما مسألة وقت فاذا احسن اجراء التدريب الشفوي اثناء التدريب الفردي فانه يمكن لثلاثين طالباً ان يكرروا فردياً جملة في ثلاث دقائق تقريباً.

المناقشة:

- ما مزايا التكرار الجماعي؟
- ما عيوب التكرار الجماعي؟
- ما مزايا التكرار الفردي؟

ادارة التدريب:

اذا كان المعلم متحمساً لاجراء التدريبات الشفوية ولكنه كأن يجد صعوبة في بدء التدريبات وتسييره وايقافه.

المناقشة:

- يحسن بالمعلم مراعاة ما يلي في ادارة التدريب الشفوي.

١- تعويد الطلاب على اشارات معينة: اشارة لبدء التدريب، اشارة لوقفه، اشارة للتكرار الجماعي، اشارة للتكرار الفئوي، اشارة للتكرار الفردي.

٢- استخدام اشارات اليد كوسيلة لاعطاء بعض التعليمات، وخاصة تللك المذكورة بها.

٣- تثبيت الاشارات المستخدمة وعدم تغييرها ليسهل على الطلاب فهمها والتقيد بها.

٤- استخدام ترتيب معين للتكرار الفئوي، على سبيل المثال، يتفق المعلم مع الصف على انه اذا اعطى اشارة للتكرار الفئوي، تبدأ المجموعة أ، ثم المجموعة ب، ثم المجموعة ج، ثم المجموعة د.

٥- استخدام ترتيب معين ثابت للتكرار الفردي، مثلاً يتفق المعلم مع الصف على انه اذا اعطى اشارة التكرار الفردي، يبدأ الطالب س، ثم يسير الدور في

هذا الاتجاه وعندما يصل الدور الى نهاية السرب، يبدأ الدور من الطالب ص، ثم يسير هكذا... الخ.

ان استخدام الاشارات الواضحة الثابتة واستخدام ترتيب التكرار الثابت يجعل عملية ادارة التدريب الشفوي سهلة على المعلم، الامر الذي يوفر جهده ووقته، ويختصر وقت التدريب ذاته.

المناقشة:

١- اعط امثلة لاشارات تفيد في التدريبات الشفوية.

٢- كيف يمكن للمعلم ان يرتب التكرار الفئوي والتكرار الفردي؟

الضجيج المصاحب:

كان المعلم يصر على ان يقف كل طالب عندما يأتي دوره اثناء التدريب الشفوي.

التعليق:

ان وقوف الطالب قبل الاجابة له ما يبرره في راي بعض المربين. فهو رمز لاحترام الطالب المعلم من ناحية، ونوع من التهيؤ والاستعداد الجسمي والعقلي من ناحية اخرى ولكن في حالة التكرار الفردي في الدور المتتابع، أي عندما يكرر الطلاب واحداً بعد الاخر جملة ما او كلمة ما، لا حاجة الى وقوف الطالب **لعدة اسباب منها**:

١- وقوف الطالب وجلوساً يصاحبان معاً بقدر من الضجيج الذي يمكن لاستغناء عنه، وخاصة اذا علمنا ان التكرار الفردي من ثلاثين طالباً لجملة ما يستغرق ثلاث دقائق تقريباً، وان هذا التكرار يستغرق دقيقة واحدة تقريباً اذا كانت المادة المكررة كلمة، وهذا يعنى انه في الدقيقة الواحدة هناك ستون

عملية وقوف وجلوس على افتراض ان الصف فيه ثلاثون طالباً وبعبارة اخرى، هناك عملية جلوس او وقوف في كل ثانية ولا شك في ان هذا يسبب قدراً غير محمود من الضجة.

٢- الضجة الناجمة من الجلوس والوقوف المتكرر كل ثانية يعيق عمليات الانتباه والسماع والاستماع والتصويب اثناء التدريب الشفوي.

٣- اصرار المعلم على الوقوف والجلوس يجعل التدريب يسير بطء، لان عملية الوقوف ذاتها تستغرق وقتاً قد يعادل وقت عملية التكرار او يزيد عنه.

المناقشة:

١- متى يجب وقوف الطالب ومتى لا يجب؟

٢- ما عيوب وقوف الطلاب اثناء الشفوي عن طريق التكرار الفردي الدوري؟

انت، انت

اراد المعلم ان يدرب الطلاب على نطق كلمة جديدة عن طريق التكرار الفردي واختار اسلوب الاختيار، لا اسلوب الدور المتتابع فكان يشير الى الطالب الذي يختاره ويقول له: انت وكان التدريب يسير بسرعة، لان المادة المراد تكرارها هي كلمة واحدة ولهذا، كانت كلمات المعلم تنطلق سريعة وهو يصيح: انت، انت، انت وفي بعض الحالات، حين يشك الطالب في انه هو المقصود، يقول المعلم: انت، ياذا القميص الازرق، واذا اجاب طالب غير مقصود، رفض المعلم اجابته، وقال لست انت بل هو.

التعليق:

لا مانع من اختيار الطلاب للاجابة عن اسئلة معنية ولكن في حالة التدريب الشفوي الذي يقصد به التكرار الفردي، فان افضل الاساليب اسلوب الدور المتتابع: كل طالب يكرر الجملة او الكلمة بالدور حسب ترتيب المقاعد.

واذا اعدنا النظر في حالة صاحبنا هنا، نرى انه اوقع نفسه في المشكلات الاتية:

١- اجهد نفسه بصياحة المستمر "انت، انت، انت... الخ"

٢- اجهد نفسه في عملية الاختيار ذاتها.

٣- اضاع الوقت في الاختيار وفي تكرار "انت".

٤- احرج بعض الطلاب حين اخذ يريد في اوصافهم لتحديد الطالب المقصود.

٥- احرج بعض الطلاب حين رفض اجاباتهم، لانه لم يقصد اختيارهم.

٦- اختار بعض الطلاب، ولم يتح الفرصو للجيمع.

ان طريقة التكرار الفردي بالدور المتتابع توفر على المعلم الجهد والوقت وتجنبه الحرج والاحراج وتتيح الفرصة لجميع الطلاب للاشتراك في التدريب.

المناقشة:

١- ما اخطاء المعلم في هذه الحالة؟

٢- ما مزايا التكرار الفردي بالدور المتتابع؟

التكرار الجماعي اولاً:

كان المعلم يدير التكرار الفردي بالدور المتتابع وبعدها يجرى التكرار الجماعي.

التعليق:

في العادة يأتي التكرار الجماعي اولاً، ثم يتلوه التكرار الفردي. ووظيفة التكرار الجماعي ان يوجد احساساً جماعياً لدى الصف، فيحسون انهم وحدة واحدة. كما انه يعطي تشجيعاً للطالب الخجول الذي يخجل من ان يتكلم منفرداً. كما انه يعتبر نوعاً من التسخين الجماعي للطلاب. ورغم ذلك كله، فالاهمية يجب ان تعطى للتكرار الفردي، وليس للتكرار الجماعي.

المناقشة:

١- ما الدور الذي يقوم به التكرار الجماعي؟

٢- لماذا يجب ان يسبق التكرار الجماعي والتكرار الفردي؟

نمط التدريب:

كان الطلاب العشرون يجلسون في اربعة اسراب في كل سرب خمسة طلاب، كما يدل الشكل المرفق وبدأ التدريب الشفوي بالتكرار الفردي بالدور المتتابع فبدأ الطالب ١، ثم الطالب ٢، ثم الطالب ٣، وهكذا حتى الطالب ٥ وبعد ذلك جاء دور الطالب ١٠، ثم الطالب ٩، ثم الطالب ٨، حتى الطالب ٦ وهكذا مع السرب ج والسرب د، اذ توالى الدور في السرب ج من الامام الى الخلف من (١١- ١٥) وفي السرب من الخلف الى الامام من (٢٠- ١٦).

٢٠	١٥	١٠	٥
١٩	١٤	٩	٤
١٨	١٣	٨	٣
١٧	١٢	٧	٢
١٦	١١	٦	١
سرب "د"	**سرب "ج"**	**سرب "ب"**	**سرب "أ"**

التعليق:

كانت خطة المعلم ان يستعمل اسلوب الدور المتتابع للتكرار الفردي من اجل جعل التكرار الياً سريعاً وهذه خطة جيدة من حيث المبدأ لكن المعلم اخطأ في تسيير الدور، مما اربك خطته فالسرب "أ" اتجه الدور من ١- ٥، أي من الامام الى الخلف. والسرب "ب" اتجه الدور من ١٠- ٦، أي من الخلف الى الامام والسرب "ج" اتجه الدور من ١١ – ١٥ أي من الامام الى الخلف والسرب "د" اتجه الدور من ٢٠- ١٦ أي من الخلف الى الامام ومن الممكن ان نسمى مثل هذا الدور ثنائي الاتجاه: مرة يسير الدور من الامام الى الخلف ومرة يسير من الخلف الى الامام.

ومن مساوىء الدور ثنائي الاتجاه الصعوبة التي يجدها الطلاب في متابعة دورهم عندما يسير الدور من الخلف الى الامام فالطالب لا يرى الطالب الذي سبقه في الكلام لان المتكلم يكون خلف المنتظر وفي هذه الحالة، يصعب على الطلاب في الاسراب عكسية الاتجاه أي التي يتجه فيها الدور من الخلف الى الامام، ان يتابعوا الكلام او ان ينتبهوا اليه وهنا يجد المعلم نفسه مضطراً الى ذكر اسم الطالب الذي له الدور وهذا عبء جديد على المعلم يكلفه وقتاً وجهداً وغضباً احياناً.

ولهذا فان الدور احادي الاتجاه هو الافضل ويقصد به الدور الذي يتجه فيه التدريب من الامام الى الخلف دائماً في هذه الحالة، يكون الطالب المتكلم امام الطالب المنتظر. فما يلبث الطالب يفرغ من الكلام حتى يكون الطالب المنتظر قد تهيأ للكلام ثم ٦- ١٠، ثم ١١- ١٥، ثم ١٦ – ٢٠.

المناقشة:

١- ما المقصود بالدور ثنائي الاتجاه؟

٢- ما المقصود بالدور احادي الاتجاه؟

٣- ايهما افضل في ادارة التدريب الشفوي ؟ لماذا؟

التكرار القاتل:

كان المعلم نشيطاً متحمساً واراد ان يكرر كل طالب اجابة عن سؤال وكان السؤال "ما اسمك ؟" فأخذ المعلم يوجه السؤال لكل طالب على حدة ويقول الطالب اسمي كذا. وهكذا فقد كرر المعلم السؤال ذاته ثلاثين مرة: مرة واحدة لكل طالب في الصف ثم انتقل الى سؤال ثان هو: هل تحب اللغة العربية ؟ وكان قرار المعلم ان يستخدم الاسلوب ذاته، فكرر السؤال ذاته ثلاثين مرة ايضاً وانتقل الى سؤال ثالث هو: من أي بلد انت ؟ وكرر السؤال ثلاثين مرة ليحصل على ثلاثين اجابة.

التعليق:

اذا كان المعلم نشيطاً فعليه ان يستخدم نشاطه وحيويته بطريقة ذكية معقولة هل من ان يكرر المعلم كل سؤال ثلاثين مرة ؟ **لقد سميت هذا التكرار القاتل من مساوىء هذا الاسلوب ما يلي:**

١- اجهد المعلم نفسه دون مبرر.

٢- اخذ المعلم نصف الوقت لنفسه واعطى الصف كله النصف الاخر، لانه سأل ثلاثين مرة واجاب الصف كله ثلاثين مرة عن كل سؤال.

وكان من الممكن ان يتبع المعلم اساليب افضل مما فعل منها :

١- يوجه المعلم السؤال مرة واحدة ثم يجيب كل طالب عن السؤال بالدور المتتابع.

٢- يسأل الطالب الاول ويجيب الطالب الثاني ثم يسأل الطالب الثاني ويجيب الطالب الثالث ثم يسأل الثالث ويجيب الطالب الرابع وهكذا ويدعى هذا التدريب التسلسلي او التدريب المتسلسل.

المناقشة:

١- ما خطأ المعلم في هذه الحالة؟

٢- ما هو التدريب السلسلي؟

الصوت المنخفض:

اذا كان صوت الطالب عند اجابته لاحد الاسئلة منخفضاً غير واضح، راينا المعلم يحبب الى الطالب، ويطلب منه ان يعيد الاجابة فيعيدها الطالب بصوت منخفض معه المعلم هذة المرة ويرضى المعلم بالجواب ويعود الى مكانه.

ان مكان المعلم الانسب هو امام الصف، حيث يرى ويسمع بشكل افضل ولا مانع ان يتحرك المعلم بين الطلاب احياناً، ولكن يجب الا تكون هذه الحالة السمعة الغالبة عليه اضافة الى ذلك كان على صاحبنا ان يطلب من الطالب ان يوضح الجواب عن طريق اعلاء صوته بدلاً من ان يذهب الى الطالب ليستطيع سماع صوته المنخفض ان اجابة الطالب يجب ان يسمعها طلاب الصف ايضاً، وليس المعلم فقط.

ان الامور التي تبدو صغيرة قد تكون عظيمة الاثر على مجرى الدرس وانتباه الطلاب ان الطلاب الذين لا يسمعون الاجابات عن الاسئلة سرعان ما يضعف انتباههم وبفقدون ميلهم الى الدرس.

المناقشة:

١- ما خطأ المعلم في هذه الحالة؟

٢- ما تأثير الصوت المنخفض للطلاب على سائر الطلاب؟

المناقشة الحقيقة

اراد المعلم ان يجرى منافسة بين خمسة طلاب فوجه اليهم اسئلة شفوية تتطلب اجابات شفوية ولكنه اراد ان يسر الجميع فكان سهلاً جداً في وضع الدرجات للاجابات واعتبر كل الاجابات صحيحة، وكان يساعد كل طالب من المتنافسين على اعطاء الجواب الصحيح.

التعليق:

- **ان الاسلوب الذي اتبعه هذا المعلم في اجراء المنافسة اشتمل على عدة اخطاء:**

١- التساهل المفرط في اعطاء الدرجات على الاجابات.

٢- اعتبار اية اجابة، مهما كانت ناقصة، اجابة صحيحة.

٣- تقديم المساعدة للطالب كي يعطي الجواب الصحيح.

بهذه الاخطاء بدا المعلم وكانه متحيز لكل طالب يناصره ضد المتنافسين الاخرين وكانت النتيجة ان جميع المتنافسين اخذوا درجات كاملة. ولهذا لم يكن هناك رابح او خاسر وباختصار، لم تكن هناك اية منافسة، لا في اسلوب الاجراء ولا في النتيجة.

المناقشة:

١- ما اخطاء المعلم في هذه الحالة؟

٢- ما الشروط التي يجب ان يتقيد بها المعلم حين يجري منافسة بين الطلاب؟

توجيه السؤال:

كان المعلم يراجع درساً سابقاً وكان يتبع في المراجعة الاسلوب الاتي يختار اسماً، ثم يشير اليه او يذكر اسمه، ثم يطلب منه ان يقف، ثم يفكر المعلم في سؤال ثم يسأل الطالب.

التعليق:

من الممكن ان يتبع المعلم هذا الاسلوب في بعض الحالات، ولكن ليس في كل الحالات على سبيل المثال، اذا كان طالب ما شارد الذهن او غير مبال او متشاغلاً بغير الدرس، فانه من الممكن ان يختاره المعلم ثم يوجه اليه سؤالاً ما.

ومهما يكن من امر فان اختيار طالب ثم توجيه السؤال اليه يضعف من التأثير العام للسؤال على سائر الطلاب ان مثل هذه الطريقة في توجيه الاسئلة تعنى ان الطالب المسؤول هو المعني وحده بالسؤال وان سائر الطلاب ينظرون الى السؤال وكأنه لا يهمهم.

ومن ناحية مقابلة، لو وجه السؤال الى جميع الطلاب اولاً واختير احدهم للاجابة بعد انتظار معقول، لكان اثر السؤال اشمل وحفزه للانتباه والتفكير اعم.

المناقشة:

١- ما نتيجة توجيه السؤال لطالب واحد فقط؟

٢- ايهما افضل: توجيه السؤال للصف كله ثم اختيار طالب للاجابة ام اختيار اسلوب معين ثم توجيخ السؤال اليه ؟ لماذا؟

تعليمات التدريب

كان المعلم يدير تدريبات شفوية عديدة وكان اذا اراد بدء التكرار الجماعي، يقول "كلكم" او "جميعكم" او "جميعاً" دون استخدام اشارة يدوية مصاحبة وكان يعتمد على التعليمات اللفظية دائماً ولا يستخدم اية تعليمات اشارية.

التعليق:

يستطيع المعلم استخدام أي اسلوب يشاء في غرفة الصف من ناحية واقعية ولكن هذا لا يعني ان كل الاساليب المستخدمة صحيحة او مثالية. كما ان هذا لا ينفى ان بعض الاساليب افضل من البعض الاخر.

واذا كانت التدريبات الشفوية في تعليم اللغة امراً شائعاً وكان التكرار الجماعي نشاطاً شائعاً متكرراً في الدرس الواحد، فمن الافضل استخدام اشارة يدوية لتدل على بدء التكرار الجماعي **ولاستخدام هذه الاشارة فوائد عدة:**

١- تريح حنجرة المعلم المتعبة عادة من كثرة استخدامها في الشرح والتوجيه والتصويب وغير ذلك من مقتضيات التعليم.

٢- تحل الاشارة اليدوية محل الكلام وتعنى ما يلي: ايها الطلاب، عليكم ان تكرورا هذه الجملة مرة واحدة تكراراً جماعياً.

٣- نظراً لقصر زمن الاشارة اليدوية وسرعتها، فانها توفر الوقت والجهد معاً، فهي لا تستغرق اكثر من ثانية ولا تتطلب سوى حركة واحدة باليد.

٤- تعطى الاشارة اليدوية امر البدء بالتكرار، فهى تصدر التعليمات بشأن موعد البدء وكأن الاشارة اليدوية تقول ايها الطلاب، ابدؤوا الان، وهكذا فالاشارة تعني نوع التكرار المطلوب وتعني ايضاً تحديد موعده.

٥- يحل مشكلة الاختلاط بين التعليمات والمادة المراد تكرارها ففي كثير من الحالات، يظن الطالب ان كلمة (جميعكم) هي جزء من القول المراد تكراره فيكررها الطالب دامجاً اياها مع الجملة المراد تكرارها وفي حالة استخدام الاشارة اليدوية وحدها، ينفي هذا الاختلاط.

لذا كله، يسن بالمعلم ان يستغني عن التعليمات اللفظية ويستبدلها بالاشارات اليدوية المتميزة أي الاشارات التي تدل كل منها على نوع محدد من التعليمات، مثل التكرار الفردي او التكرار الفئوي او التكرار الجماعي.

المناقشة:

١- ما المقصود بالاشارات اليدوية المتميزة؟

٢- من يعطي الاشارات اليدوية في الصف؟

٣- ما فوائد استخدام الاشارات اليدوية لادارة التدريبات الشفوية؟

طريقة السؤال:

كان المعلم يستخدم طريقة خاصة في توجيه السؤال فكان اذا اراد توجيه سؤال الى طالب ما، مشى اليه مسرعاً وسأله، وبقي بجانبه الى ان يعطيه الجواب. ثم يجرى نحو طالب اخر فيسأله وهكذا فكات يمشي الى الطالب، يقف عنده يسأله ويبقى عنده حتى يفرغ الطالب من الجواب.

التعليق:

يقال ان لكل شيخ طريقته وقد يقال ان لكل معلم طريقته ولكنني لا اوافق صاحبنا في طريقته في توجيه الاسئلة **لانها توقعه في المشكلات الاتية**:

١- من المعروف ان افضل موقع للمعلم هو الموقع الذي يرى فيه جميع طلاب الصف ويراه فيه جميع الطلاب في الوقت ذاته غير ان صاحبنا اضاع هذه الميزة لانه دائم التنقل والتجول في غرفة الصف، مما جعل متابعة الطلاب له صعبة نوعاً ما.

٢- وقوف المعلم قريباً من ا لطالب كان يشجع المعلم على تخفيض صوته عند سؤال. وكان أيضاً يشجع الطالب على تخفيض صوته عند الإجابة. وكانت النتيجة أن الأسئلة والاجوبة لم تكن مسموعة بوضوح. ولكن لو كان المعلم واقفاً أمام الصف ---- هو واضطر الى رفع الصوت ليكون مسموعاً لدى جميع الطلاب.

٣- انتقال المعلم المتواصل من مكان الى آخر في غرفة الصف أثر تأثيراً سلبياً على الطلاب واستماعهم، وبالتالي أثر تأثيراً على قدرة المعلم على ضبط الصف.

٤- وقوف المعلم على مسافة قريبة جداً من الطالب كان في أكثر الأحيان يؤدي الى إرباك الطالب في إجابته.

إن الأفضل أن يدير المعلم تدريباته وأسئلة ونشاطاته التعليمية وهو أمام الصف. وهذا لا يعني انه لا يجوز له الانتقال بين الطلاب، بل إن جائز ومطلوب أحياناً، ولكن بشرط أن تكون هناك حاجة الى هذا التنقل وبشرط الا يكون هذا التنقل هو القاعدة.

المناقشة:

١- ما خطأ المعلم في هذه الحالة؟

٢- ما مضارّ انتقال المعلم الى الطالب عند توجيه السؤال اليه؟

اسئلة المنافسة

أراد المعلم أن يجري منافسة بين مجموعتين من الطلاب. فقسم الصف الى قسمين. ولكنه كان يتبع اسلوبين مختلفين في توجيه الاسئلة. كان أحياناً يوجه السؤال الى المجموعة ويترك الفرصة لأي طالب من المجموعة كي يجيب، فإن أجاب أي طالب من المجموعة إجابة صحيحة احتسبها نقطة للمجوعة. ولم يكن يتبع هذا الأسلوب بانتظام مع المجموعتين، إذ كان يخطر بباله أحياناً أن يختار طالباً معيناً للاجابة عن السؤال فان اجاب الطالب الذي يختاره اجابة صحيحة، كسبت مجموعته نقطة. والا خسرتها.

التعليق:

في إجراء المسابقة أو المنافسة بين مجموعتين من الطلاب أو أكثر، لا بد أن يكون المعلم عادلاً من ناحية ومتسقاً من ناحية أخرى. وفي حالة صاحبنا هذا، فقد جانبه الحظ إذ لم يكن عادلاً ولا منسقاً.

لقد استخدم المعلم اسلوبين مختلفين بشأن حق الإجابة في هذه المسابقة. مرة كان يتيح حق الاجابة لأي طالب من المجموعة، ومرة كان يختار طالباً معيناً للاجابة. وكان المعلم يستخدم هذين الاسلوبين بطريقة مزاجية غير منتظمة. فلم يكن عادلاً في استخدام الاسلوبين. فقد أعطى إحدى المجوعتين فرصاً من الأخرة في حق الاجابة الحرة، أي الاجابة التي لا تنحصر في طالب معين. وبدأ المعلم وكأنه منحاز مجموعة ضد الأخرى.

وباختصار، كانت نتيجة المسابقة التي أدارها هذا المعلم غير عادلة وغير مقبولة سواء ادرك الطلاب ذلك ام لم يدركوا. على المعلم ان يخطط للمسابقة جيداً وان يخطط مسبقاً يديرها وكيف يوجه الاسئلة الى كل مجموعة.

المناقشة:

١- ما هما الأسلوبان اللذان استخدامهما المعلم لتوجيه الأسئلة في هذه المنافسة؟

٢- لماذا لم تكن نتائج هذه المنافسة عادلة؟

دون مراجعة!

دخل المعلم الصف، وكان متحمساً جداً. حيا الطلاب ثم قال: "درسنا الجديد اليوم هو كذا". وبدأ الدرس الجديد فور دخوله غرفة الصف.

التعليق:

يشكر المعلم على حماسه. ولكن حماسه لا يعفيه مما لا مهرب منه. لا بد من مراجعة الدرس السابق كخطوة أولى رئيسية في الدرس الحالي. وهذا المراجعة ضرورية، **بل وجوهرية لانها تخدم عدة أهداف منها:**

١- تعمل المراجعة جسراً يصل بين الدرس السابق والدرس الحالي، إذ غالباً ما ينبني الدرس الحالي على استمرارية الدرس السابق.

٢- تحقق المراجعة مبدأ بدء الدرس بما هو معروف لدى الطلاب، بدلاً من أن يفاجئهم بما لا يعرفون. وبذلك يتحقق مبدأ الانتقال من المعلوم الى المجهول ومن السهل الى الصعب.

٣- تجعل المراجعة الطلاب يحسون بأهمية حفظ الدرس السابق، لانهم يعرفون ان المعلم سيسألهم من الدرس السابق في بداية الدرس التالي. فيجبرهم هذا على الاستعداد والمذكرة.

٤- تعطي المراجعة المعلم فرصة جيدة ليقيس مدى فهم طلابه للدرس السابق وتساعده في اتخاذ قرار بشأن حاجتهم الى اعادة التعليم. وبذلك تكون المراجعة أداة تقييم سريعة يستخدمها المعلم ليقيم طلابه ويقيم نفسه.

٥- يهيئ المراجعة الطلاب ذهنياً ونفسياً للدرس الجديد. فهي نوع من التسخين الذهني الذي يمهد لاستقبال المادة الجديدة في الدرس الجديد.

لهذا كله، لا غنى عن المراجعة. ولا يجوز اغفالها أو القفز عنها. فهي الباب الذي ندخل منه الى الدرس الجديد. بل هي الباب التربوي الوحيد في معظم الحالات.

المناقشة:

١- ما خطأ المعلم في هذه الحالة؟

٢- ما أهمية مراجعة الدرس السابق في بداية الدرس الحالي؟

المقاعد والتكرار

كانت غرفة الصف صغيرة الحجم مزدحمة بالمقاعد. وكانت المقاعد مرتبة في صفوف أفقية، ولا يتبين المرء لها ترتيباً عمودياً. وعندما أراد المعلم إجراء تكرار فردي بالدور المتتابع، اصر على انتقال الدور عبر اخطوط عمودية.

التعليق:

ان الوضع المثالي للمقاعد في غرفة الصف أن تكون مرتبة في صفوف أفقية وصفوف عمودية في وقت واحد، وان تكون بينها مسافات كافية من جميع

الاتجاهات، وان تكون هذه المسافات متساوية، وبعبارة أخرى، يجب ان يكون المقعد على مسافة كافية من المقعد الذي خلفه والمقعد الذي أمامه والمقعد الذي عن يمينه والمقعد الذي عن يساره وبهذا تنتظم المقاعد في خطوط أفقية وخطوط عمودية في آن واحد. وفي هذه الحالة المثالية يستطيع المعلم أن يدير التدريب الشفوي في اتجاه أفقي أو عمودي حسب اختياره.

اما في حالة غرفة الصف المشار اليها، فقد كانت المقاعد متراصة في خطوط أفقية فقط، ولم تظهر أي انتظام في خطوط عمودية. ورغم ذلك، فقد أصرّ المعلم على تسيير الدور عمودياً، الأمر الذي جعل إدارة التدريب على هذا النحو أمراً عسيراً مربكاً للمعلم والطلاب على حد سواء.

وفي الواقع، على المعلم أن يكون مرناً. فإذا وجد أن أسلوباً صعب التطبيق في ظروف معينة، فعليه ان يتحول الى أسلوب بديل أيسر تطبيقاً دون التضحية بالفاعلية التربوية والتعليمية. وبما أن الدور الأفقي لا يقل فاعلية عن الدور العمودي، وبما أن الأول أيسر تنفيذاً من الثاني في حالة هذه الغرفة، فإن الأولى هو اتباع الأيسر.

المناقشة:

١- ما الوضع الأمثل لترتيب المقاعد في غرفة الصف؟

٢- كيف يؤثر ترتيب المقاعد على إدارة التدريب الشفوي؟

٣- ما خطأ المعلم في هذه الحالة؟

حالات متنوعة موقفية

الافراط في الشرح

كان المعلم يستولي على معظم وقت الدرس كان يشرح كثيراً ويتكلم كثيراً هو الفاعل وهو المحبب في غرفة الصف. هو الذي يكتب على السبورة وهو الذي يقرأ والذي يشرح الكلمات ويعطى الامثلة. كان هو الذي يفعل كل ما يجب ان يفعله ما لا يجب ان يفعله كان الطلاب كالمتفرجين على مسرحية بطلها الوحيد ذاك المعلم.

التعليق:

لقد كان صباحنا يرتكب اخطاء في وقت واحد:

١. كان يتبع اسلوب المحاضرة. وهو اسلوب اذ جاز استعماله في أي درس يجوز استعماله في تعليم اللغة الذي يعتمد على تدريب الطلاب.

٢. كان هذا المعلم يجهد نفسه ويحتكر كل الانشطة لنفسه.

٣. لقد حول المعلم طلابه الى مستمعين لا حول لهم ولا طول.

٤. لقد افقد المعلم الدرس جوهره والطلاب تشوقهم، مما افقد الطلاب انتباهم يضيع عليهم فرصة التعلم المنشود.

ان شرح المعلم له دور في تعليم اللغة ولكن هذا الشرح يجب الا يتعدي ١٥٪ من الدرس وينبغي ان يكون باقي الوقت من نصيب الطلاب، اذ ينبغي ان يشاركوا في القراءة والكتابة والكلام وسائر الانشطة التعليمية الممكنة. اما احتكار المعلم لمعظم لنفسه فهو اجهاد له من ناحية واغتصاب لحق الصف من ناحية اخرى.

المناقشة:

١. ما خطأ المعلم في هذه الحالة؟

٢. ما الحدود التي تحكم نصيب المعلم من وقت الدرس؟

التعليم بعد انتهاء الوقت

كان المعلم متحمساً لمهنته. واثبت حماسه في اثناء الدرس ودق الجرس معلناً انتهاء وقت الدرس لتبدأ استراحة الطلاب مدتها عشرون دقيقة ولكن المعلم لم يوقف الدرس، بل استمر في التدريس اخذاً من استراحة الطلاب اكثر من عشر دقائق.

التعليق:

حماس المعلم لعمله ومهنته امر مرغوب فيه ولكن لكل صفة محمودة حد اذا تجاوزته فقد تنقلب الصفة المحمودة الى صفة نقيضة مذمومة. ان الاستراحة من حق الطلاب، وهي مهمة مثل الدرس في نظر معظم الطلاب ولهذا فلا داعي لان يقوم المعلم بدور التنغيص على الطلاب وحرمانهم من جزء كبير من استراحتهم.

وهناك سؤال هام في هذا المجال: ما مدى انتباه الطلاب للمعلم بعد انتهاء وقت الدرس وابتداء وقت الاستراحة ؟ ان كثيراً من الطلاب لا ينتبهون الى المعلم اثناء الوقت الرسمي للدرس، فكيف يكون الحال عند انتهاء الوقت الرسمي للدرس؟ لا شك في ان معظم الطلاب يفقدون رغبتهم في الدرس وانتباهم اليه عند دخول وقت الاستراحة.

بل ان هذا الوقت الاضافي الذي اخذه المعلم من وقت استراحة الطلاب قد يوجد للمعلم مشكلات في ضبط الصف هو غنى عنها، اذ من المعروف ان

الطلاب يقل انضباطهم عند دخول وقت الاستراحة. فاذا اصر المعلم على الاحتفاظ بدرجة عالية من الضبط والانضباط، فان هذا قد يدخله في مواجهة مع بعض الطلاب ان الحل الامثل هو ان يكون وقت الدرس للدرس ووقت الاستراحة للاستراحة.

المناقشة:

١. ما خطأ المعلم في هذه الحالة؟

٢. ما المشكلات التي قد تنشأ عن تمديد وقت الدرس على حسب وقت الاستراحة؟

اخلاقيات المعلم

شرح المعلم معاني الكلمات ثم وقف طالب يقول "لقد قال لنا المعلم فلان"وذكر اسمه "ان معنى هذه الكلمة هو كذا وليس كما قلت "فاستشاط المعلم غضباً وصاح: ما اقوله انا هو الصواب. وما قاله لكم فلان هو خطأ.

التعليق:

ينبغي ان يكون المعلم حريصاً على شعور زملائه وكرامتهم واحترامهم في حضورهم وغيابهم هذه بديهية من بديهيات اخلاقيات مهنة التعليم، بل بديهية في اخلاقيات جميع المهن، وعلى المعلم الا يغضب بسرعة والا يتكلم وهو غضبان والا ينجر بسهولة الاستفزاز المقصود او غير المقصود. **وعلى المعلم ان يتذكر ما يلي:**

١. من الجائز ان الطالب لم يفهم ما قال المعلم الاخر وانه اساء الفهم او اساء التعبير او اساء كليهما معاً.

٢. من الطلاب ماكرون، اذ يتعمدون التحريف لاستفزاز المعلم ومراقبة ردود فعله ماذا يتصرف وماذا يقول.

٣. في مثل هذه الحالات، أي حين ينقل طالب كلاماً او رأياً او جواباً عن معلم اخر، على المعلم ان يتروى ويفكر ويتدبر الامر قبل ان يفتح فمه كيلاً يتورط في كلام لا يمكن استرجاعه بعد صدوره.

٤. في جميع الحالات، يجب على المعلم الالتزام بالا ينتقص من زملائه، وخاصة الطلاب.

٥. قد يكون المعنى الذي اورده المعلم الاخر قريباً من المعنى الذي اورده المعلم وهذه الحالة يقول المعلم بهدوء ودون غضب او حنق:" المعنيان متقاربان وما قاله ذلك المعلم صحيح".

٦. اذا كان المعنى الذي اورده المعلم الاخر خطأ بشكل واضح، فيمكن للمعلم ان يقول للطالب السائل " اعتقد انك لم تسمع من ذلك المعلم ما قاله جيداً او انك حسبته يعطي معنى هذه الكلمة وهو في الواقع يعطي معنى كلمة اخرى".

وهكذا، على المعلم ان يتمسك بالهدوء والروية واحترام زملائه في شتى الظروف واذا لم يفعل ذلك فسيجد نفسه في موقف صعب امام طلابه وامام زملائه على حد سواء.

المناقشة:

١. ما النتائج المترتبة على انتقاص المعلم زملائه امام الطلاب؟

٢. ما المبادىء التي يجب ان يتمسك بها المعلم حيال زملائه المعلمين؟

٣. كيف يمكن ان يتصرف المعلم اذا روى له طالب كلاماً ضده من معلم اخر؟

٤. كيف يمكن ان يتصرف المعلم اذا نسب طالب معلومات خاطئة الى معلم اخر؟

تصحيح الاختبار

اجرى المعلم الاختبار وبعد انتهاء الطلاب من الاجابة، وضع المعلم الاجابات الصحيحة على السبورة وطلب من الطلاب ان يصحح كل منهم ورقة اجابته ويعطي لنفسه درجة من مئة وبعد ذلك جمع المعلم الاوراق استعداداً لوضع الدرجات في السجل الرسمي للطلاب.

التعليق:

لقد اتبع المعلم اسلوب التصحيح الذاتي وهذا الاسلوب يصلح في تصحيح التمرينات العادية، **ولا يصلح في حالة الاختبارات لعدة اسباب منها**:

١. بعض الطلاب يغشون اثناء التصحيح، فيعدلون اجاباتهم الخاطئة لتطابق الاجابات الصحيحة المكتوبة امامهم على السبورة.
٢. بعض الطلاب لا يدققون في ماهية اجابتهم، ويميلون لا شعورياً الى اعتبار اجاباتهم صحيحة.
٣. بعض الطلاب يخطئون عن قصد او غير قصد في حساب الدرجات التي يستحقونها ويميلون عادة الى اعطاء انفسهم درجات اعلى مما يستحقون.
٤. نتيجة لما سبق، تصبح نتائج الاختبار المصحح بالطريقة السابقة غير صادقة، الامر الذي يجعل الاختبار يفقد قيمته.

المناقشة:

١. هل تصلح طريقة التصحيح الذاتي لتصحيح الاختبارات؟
٢. ماذا يمكن ان يحدث اذا صحح كل طالب ورقة اجابته في اختبار ما؟

الحصة الاخيرة

كان المعلم يشكو من الحصة الاخيرة في اليوم المدرسي وكانت شكواه تتركز حول عدم استجابة الطلاب له وقلة انتباههم في تلك الحصة. كما كان يشكو من صعوبة ضبط الصف.

التعليق:

لا مراء في ان الحصة الاخيرة في اليوم المدرسي تسبب صعوبة خاصة بالنسبة للمعلم، لان حماس الطلاب للتعلم يكون في ادنى مستوياته، ولان الطلاب يكونون في حالى اجهاد وتعب جسدي بعد ست ساعات يقضونها على مقاعد الدراسة، ولان وقت وجبة الغذاء يكون قد حان ويكون الجوع قد استبد بهم.

ولهذه الاسباب يتوجب على المعلم ان يبذل جهداً مضاعفاً على الظروف المذكورة انفاً ومن الاساليب التي يجدر بالمعلم اتباعها لجذب الانتباه للطلاب وتشويقهم الى ما يلي:

١. استخدام مزيد من الالعاب التعليمية.

٢. استخدام مزيد من الوسائل السمعية البصرية المعينة.

٣. اتاحة الفرصة لمزيد من مشاركة الطلاب في الانشطة التعليمية.

المصادر والمراجع

١. جودت الركابي: طريق تدريس اللغة العربية – دمشق – دار الفكر ١٩٨١.

٢. حسين راضي عبد الرحمن: اثر الخلفية الاقتصادية – الاجتماعية والثقافية للطفل في استعداده القرائي في سن ما قبل المدرسة رسالة ماجستير غير منشورة – عمان الجامعة الاردنية – كلية التربية ١٩٨٦.

٣. حسين سليمان قورة: دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعلمي اللغة العربية والدين الاسلامي – القاهرة – دار المعارف ١٩٧٢.

٤. رالف ستيجر، ترجمة بشير النحاس – دروب القراءة – دمشق الكرمل ١٩٨٠.

٥. زايد مقابلة وحسين راضى – اساسيات في اللغة العربية – اربد مكتبة الفجر ١٩٨٨.

٦. صالح الشماع: ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد الى السادسة –القاهرة – دار المعاف ١٩٦٢.

٧. صبحية عكاش: تعليم مبادىء القراءة – بيروت – دائرة التربية في الجامعة الامريكية ١٩٥٨ز

٨. عبد الرحمن نحلاوي: الطرق الخاصة لتدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية – دمشق – المطبعة التعاونية ١٩٦٦.

٩. عبد العزيز عبد المجيد: اللغة العربة اصولها النفسية وطرق تدريسها – القاهرة – دار المعارف١٩٦١.

١٠. عبد العليم ابراهيم: الموجة الفني لمدرسي اللغة العربية – القاهرة – دار المعارف.

١١. عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية – الفجالة – مكتبة.

١٢. علي الجمبلاطي، وابو الفتوح التوانسي: الاصول الحدثية لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية – القاهرة – دار النهضة مصر.

١٣. غلين دومان، ترجمة عدنان اليازجي – علم طفلك القراءة.

١٤. لجنة من كبار اساتذة اللغة العربية والخط العربي: الطرق الفنية الخاصة بتدريس الخط العربي – القاهرة – دار المعارف ١٩٨٦.

١٥. فتحي يونس واخرون: اساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية القاهرة دار الثقافة ١٩٨١.

١٦. ماريون مونور، ترجمة سامي ناشد: تنمية وعي القراءة – القاهرة، مؤسسة فرانكين ١٩٨٣.

١٧. محمد صلاح الديم مجاور: تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية الكويت ١٩٧٤.

١٨. محمد صالح سمك: فن التدريس للتربية اللغوية – القاهرة٠ مكتبة الانجلو المصرية ١٩٨٦.

١٩. محمد عبد القادر احمد: طرق تعليم اللغة العربية للمبتدئين – القاهرة مكتبة النهضة المصرية ١٩٨٢.

٢٠. محمد عبد الظاهر الطيب واخرون: التلميذ في التعليم الاساسي – الاسكندرية منشأة المعارف ١٩٨٢.

٢١. محمد قدري لطفي: التأخر في القراءة: تشخيصه وعلاجه في المدرسة الابتدائية – الفجالة – مكتبة مصر ١٩٨٥.

المحتويات

الموضـوع	الصفحة
المقدمة	٥
الفصل الاول نظريات مفسرة للقراءة والكتابة عند الاطفال	٧
الفصل الثاني متغيرات ذات العلاقة بالتعلم المهاري(قراءة وكتابة)	٣٩
الفصل الثالث طرق تعليم القراءة	٤٩
الفصل الرابع اساليب تنفيذ برنامج التهيئة للقراءة	٦٩
الفصل الخامس مهارات التهيئة للكتابة	٨٣
الفصل السادس مراحل تعليم الكتابة	٩٣
الفصل السابع اساليب تنمية مهارات الكتابة	١٠٧
الفصل الثامن نماذج تطبيقية (قراءة وكتابة)	١١٧
المصادر والمراجع	١٥٩