البنية الأساسية للقراءة والكتابة
في اللغة العربية كلغة أم
תשתית לקראת קריאה וכתיבה
בערבית כשפת אם

منهج تعليمي لرياض الأطفال الرسميّة

תכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי

תל

وزارة التربية والتعليم
السكرتارية التربوية
مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة

תל

البنية الأساسية للقراءة والكتابة في اللغة العربية كلغة أم

תשתית לקראת קריאה וכתיבה בערבית כשפת אם

منهج تعليمي لرياض الأطفال الرسميّة

תכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי

موقع مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليميّة:
www.education.gov.il/tal/portal

القدس، 2008

أعضاء لجنة منهج التربية اللغوية في اللغة العربية كلغة أم لرياض الأطفال، الأول ـ السادس

د. محمد أمارة	**رئيس اللجنة**، محاضر، قسم العلوم السياسية واللغة الإنكليزية، جامعة بار إيلان وكلية بيت بيرل
روضة كريني	**مركزة اللجنة**، مركزة العلوم الإنسانية للمدارس العربية ومفتشة التربية اللغوية، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية
د. إليانور صايغ حداد	محاضرة، قسم اللسانيات والأدب الإنكليزي، جامعة بار إيلان
إيمان يونس	معلمة ومرشدة للغة العربية
إيهاب قاسم	مرشدة مربيات أطفال
د. خالد عزايزة	مفتش إداري
خولة سعدي	مديرة قسم المناهج التعليمية للمدارس العربية (حتى 2003)
سلمان فراج (رحمه الله)	المفتش المركز للغة العربية في المدارس الدرزية
سليم عنتير	معلم ومرشد للغة العربية
سنية أبو رقبة	مفتشة المضامين والمناهج التعليمية العربية للتعليم قبل الابتدائي، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية
محمد علي سعيد	معلم ومرشد للغة العربية (متقاعد)
د. محمود أبو فنة	المفتش المركز للغة العربية في المدارس العربية
د. نمر سمير	محاضر في قسم التربية، جامعة حيفا، وكلية بيت بيرل (متقاعد)
وفاء سليمان	مرشدة مربيات أطفال

أعد المنهج التعليمي لرياض الأطفال العربية بحسب منهج "البنية الأساسية للقراءة والكتابة في رياض الأطفال الرسمية والرسمية ـ الدينية"، الذي طوره مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية من قبل لجنة برئاسة البروفسورة إيريس ليفين. نشر المنهج (باللغة العبرية) في العام 2008.

أعضاء اللجنة الفرعية للجنة منهج التربية اللغوية في اللغة العربية كلغة أم لرياض الأطفال

د. إليانور صايغ حداد	**رئيسة اللجنة الفرعية**، محاضرة، قسم اللسانيات والأدب الإنكليزي، جامعة بار إيلان
سنية أبو رقبة	**مركزة اللجنة الفرعية**، مفتشة المضامين والمناهج التعليمية العربية للتعليم قبل الابتدائي، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية
إيهاب قاسم	مرشدة مربيات أطفال
فاطمة قاسم	(من كانون الثاني 2006)، مركزة التفتيش في رياض الأطفال
وفاء سليمان	مرشدة مربيات أطفال

استشارة علمية	د. بهاء مخول، محاضرة، كلية أورانيم، مسار الطفولة المبكرة بروفسور سليمان جبران، محاضر، جامعة تل أبيب فتحية نصيرات، محاضرة، كلية كيي، مسار الطفولة المبكرة د. فهد أبو خضرة، محاضر في جامعة حيفا لينا بولص، محاضرة، كلية سخنين، مسار الطفولة المبكرة
مراجعة لغوية	بروفسور سليمان جبران، محاضر، جامعة تل أبيب
قراءة وملاحظات	شيرين حايك صباغ، مربية أطفال عبدالله خطيب، مدير المعارف العربية وفاء أبو الصغير حوا، مربية ومرشدة مربيات أطفال وفاء إغبارية، مربية أطفال

© جميع حقوق الطبع محفوظة لوزارة التربية والتعليم، 2008
"معلوت" دار نشر م.ض. شارع كرلياخ 29 تل أبيب، تلفون: 5614121 - 03

חברי ועדת תכנית הלימודים לחינוך לשוני בערבית כשפת אם לכיתות גן , א' - ו'

ד"ר מוחמד אמארה	**יו"ר הועדה,** מרצה בפקולטה למדעי המדינה והשפה האנגלית, אוניברסיטת בר אילן
ראודה כריייני	**מרכזת הועדה**, מרכזת אשכול רוח לבתי הספר הערביים ומפקחת חינוך לשוני, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
ד"ר אליאנור סאיג' חדאד	מרצה בפקולטה לבלשנות וספרות אנגלית, אוניברסיטת בר אילן
אימאן יונס	מורה ומדריכה לשפה הערבית
איהאב קאסם	מדריכת גננות
ד"ר חאלד עזאיזה	מפקח כולל
חאולה סעדי	מנהלת גף תכניות לימודים לבתי ספר ערביים (עד 2003)
סלמאן פראג' (ז"ל)	מפקח מרכז לשפה הערבית בבתי ספר דרוזיים
סלים ענתיר	מורה ומדריך לשפה הערבית
סנייה אבו רקבה	מפקחת תכנים ותכניות בערבית לחינוך הקדם יסודי, האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
מוחמד עלי סעיד	מורה ומדריך לשפה הערבית (גמלאי)
ד"ר מחמוד אבו פנה	מפקח מרכז לשפה הערבית בבתי ספר ערביים
ד"ר נמר סמיר	מרצה בפקולטה לחינוך, אוניברסיטת חיפה ומכללת בית בירל (גמלאי)
ופאא' סולימאן	מדריכת גננות

תכנית הלימודים לגן הערבי נערכה על פי התכנית "תשתית לקראת קריאה וכתיבה לגן הילדים הממלכתי והממלכתי – דתי", שפותחה באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים, על ידי ועדה בראשות פרופ' איריס לוין. התכנית התפרסמה, בשנה"ל תשס"ח.

חברי ועדת המשנה לועדת תכנית הלימודים בחינוך לשוני בערבית כשפת אם לגן הילדים

ד"ר אליאנור סאיג' חדאד	**יו"ר תת ועדה**, מרצה בפקולטה לבלשנות וספרות אנגלית, אוניברסיטת בר אילן
סנייה אבו רקבה	**מרכזת תת ועדה**, מפקחת תכנים ותכניות בערבית, קדם יסודי באגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים
איהאב קאסם	מדריכת גננות
פאטמה קאסם	(מינואר 2006), מרכזת הפיקוח על גני הילדים
ופאא' סולימאן	מדריכת גננות

ייעוץ מדעי	ד"ר בהאא' מחול, מרצה במכללת אורנים
	פרופ' סלימאן ג'ובראן, מרצה באוניברסיטת תל-אביב
	פתחיה נסיראת , מרצה במכללת קיי
	ד"ר פהד אבו חדרה, מרצה באוניברסיטת חיפה
	לינה בולוס, מרצה במכללת סכנין
עריכה לשונית	פרופ' סלימאן ג'ובראן, מרצה באוניברסיטת תל-אביב
קראו והעירו	שירין חאיק סבאג', גננת
	עבדאללה חטיב, מנהל אגף החינוך לערבים
	ופאא' אבו סג'יר חוה, גננת ומדריכה
	ופאא' אג'באריה, גננת

© כל הזכויות שמורות למשרד החינוך, תשס"ח / 2008

"מעלות" הוצאת ספרים בע"מ. רח' קרליבך 29 תל-אביב, טל' 03-5614121

المحتويات

مدخل

الخلفية لكتابة المنهج التعليمي 7
التصوّر الفكري للمنهج – فرضيات أساسية 9
أهداف المنهج 10
مبادئ تربوية - تعليمية لتفعيل المنهج 17
التقييم كأساس لتخطيط التدريس في مجال اللغة والتنوّر اللغوي 18

مركّبات التنوّر اللغوي المبكر 20

الوعي الصوتي، المبدأ الهجائي وبدايات القراءة والكتابة 21
الوعي الصوتي وسير تطوّره 25
معرفة الحروف وسير تطوّرها 27
تطوّر الكتابة عند الأطفال 29
تطوّر قراءة الكلمات 32
الأهداف بحسب التسلسل العمري 35
تقديم مهارات القراءة والكتابة في الروضة 44
الكفايات اللغوية 47
القاموس اللغوي 47
الصرف 49
النحو 52
الاستماع والتكلّم (التداولية) 53
الأهداف بحسب التسلسل العمري 56
تقديم الكفايات اللغوية في الروضة 72
الإقبال على الكتاب 75
الاستمتاع بالقراءة والتحفيز على القراءة 75
فهم النص ولغة الكتاب 76
الإلمام بالكتاب ومواضعات الكتابة 77
الأهداف بحسب التسلسل العمري 78
قراءة الكتب وفعاليات مع الكتب في الروضة 87

التوسع النظري

سياقات الخطاب: الشكلية، الطبقة والجانر 92
ملحق رقم 1: تعريف المصطلحات الواردة في المنهج 98
ملحق رقم 2: نماذج لأدوات التوثيق بهدف المتابعة والتقييم 102
قائمة مصادر 110

مبنى المنهج

المدخل: الخلفية لكتابة المنهج
التصوّر الفكري للمنهج – فرضيات أساسية
أهداف المنهج
مبادئ تربوية – تعليمية لتفعيل المنهج
التقييم كأساس لتخطيط التدريس في مجال اللغة والتنوّر اللغوي
مركّبات التنوّر اللغوي المبكر

الوعي الصوتي، المبدأ الهجائي وبدايات القراءة والكتابة				**الكفايات اللغوية**				**الإقبال على الكتاب**		
الوعي الصوتي وسير تطوّره	معرفة الحروف وسير تطوّرها	تطوّر الكتابة لدى الأطفال	تطوّر قراءة الكلمات	القاموس اللغوي	الصرف	النحو	الاستماع والتكلم (التداولية)	الاستمتاع بالقراءة والتحفيز على القراءة	فهم النص	الإلمام بالكتاب ومواضعات الكتابة
الأهداف بحسب التسلسل العمري				الأهداف بحسب التسلسل العمري				الأهداف بحسب التسلسل العمري		
تقديم مهارات القراءة والكتابة في الروضة				تقديم الكفايات اللغوية في الروضة				قراءة الكتب وفعاليات مع الكتب في الروضة		

التوسع النظري
سياقات الخطاب: الشكلية، الطبقة والجانر
ملحق رقم 1: تعريف المصطلحات الواردة في المنهج
ملحق رقم 2: نماذج لأدوات التوثيق بهدف المتابعة والتقييم
قائمة مصادر

مدخل

الخلفية لكتابة المنهج التعليمي

منذ سنوات كثيرة هناك إجماع واسع على أن التمكّن من القراءة والكتابة بمعناهما الواسع، أي فهم المقروء والقدرة على التعبير الكتابي في مختلف النصوص، هي بشكل عام شرط لاندماج الفرد في المجتمع من الناحية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. لذا غدا إكساب هذه القدرات هدفا وطنيا في دول كثيرة لا يلمّ فيها الجميع بالقراءة والكتابة. كما أن الدول التي يعرف فيها جميع السكان القراءة والكتابة تخصّص اليوم موارد ملحوظة من أجل رفع المستوى التنويري لخريجي جهاز التربية والتعليم. في السنوات الأخيرة تشغل الرأي العام في البلاد موضوعة تقديم القراءة والكتابة وضرورة تضييق الفجوات في مجال التنوّر بين التلاميذ من طبقات مختلفة. هذه الموضوعات أصبحت أيضا أهدافا مركزية لجهاز التربية والتعليم. (لجنة تعليم القراءة، 2001؛ نحو القراءة والكتابة في الروضة، 2002؛ طاقم المهمة القومية لتقديم التعليم في البلاد، 2005)

ليس اكتساب القراءة والكتابة مهمة سهلة على الأطفال. هذه السيرورة تحدث تدريجيا خلال سنوات كثيرة. بدايتها، في " المهد"، حيث يتعرض الطفل* للغة المحكية، ثم يتعرّض بسرعة لبيئة مليئة بالمطبوعات يقرأ فيها البشر ويكتبون. فيما بعد يكتسب الطفل تدريجيا مهارات تشكّل لديه تأسيسة لفهم شيفرة الكتابة. في نفس الوقت يزيد غنى لغة الطفل، وتتسع معرفته بعالمه، وتنشأ لديه قاعدة لفهم المقروء والتعبير الكتابي. فهم المقروء والقدرة على التعبير الكتابي يمكن أن يتطوّرا طوال سنوات نضوج الانسان. وإذا كان التنوّر اللغوي يتطوّر باطراد منذ سن الطفولة المبكرة حتى سن البلوغ، فمن الطبيعي الاستنتاج بأنه يفضل البدء بتنمية التنوّر اللغوي حتما في الطفولة المبكرة.

(Cunningham & Stanovich, 1997; Shatil, Share & Levin, 2000; Catts, Fey, Zhang, Tomblin, 2001; Shatil & Share, 2003; Schtschneider, Fletcher, Francis, Carlson, & Foorman, 2004)

هكذا تشكل برامج التدخل في مجال التنوّر اللغوي في سن الروضة، تمهيدا لاكتساب القراءة والكتابة وفهم المقروء، وتقليل عدد الذين يصعب عليهم اكتساب القراءة في المدرسة (سليمان وآخرون، 2001).

* طفل – اسم عام يقصد به طبعا البنات والبنون

لمفهوم التنوّر اللغوي (litracy) معان مختلفة. المقصود بالتنوّر اللغوي في مرحلة رياض الأطفال هو استعمال اللغة المحكية والمكتوبة ومنظومة الكتابة استعمالا صحيحا ملائما. كذلك فالتنوّر اللغوي يشتمل على الوعي اللغوي وبدايات حل الرموز المكتوبة (قراءة كلمات) وكتابة كلمات وإنتاج نصوص من أنواع مختلفة. أن التطوّر التنوّري لا يتحقق نتيجة لانكشاف الطفل بشكل عرضي للبيئة التنوّرية، بل أنه يتطلب وساطة واعية ومكثفة من قبل المُربين الذين يعتبرون أنفسهم مشاركين ومسؤولين عن تطوّر الطفل التنوّري. هؤلاء المربون يستطيعون أن يثيروا لدى الطفل حبّ الاستطلاع بصدد المكتوب، واللغة والكتاب، ويستطيعون تقديم المهارات المتعلقة بفهم المبدأ الهجائي (Alphabetic principle) ، لجعل الطفل يكتسب الإلمام بالكتابة كمنظومة تسجيل. كذلك يستطيعون أن ينمّوا لديه الإلمام باللغة المحكية ومعرفة تميز اللغة المكتوبة كأحد وجهي النظام اللغوي.

المنهج الحالي نشأ على خلفية تطوير التنوّر اللغوي كهدف مركزي لجهاز التربية والتعليم في البلاد، ويقوم على الأبحاث الكثيرة التي أجريت في العالم، وتشهد بإسهام البرامج لتنمية التنوّر اللغوي في سن مبكّرة في التطوّر خلال سنوات الروضة، وفي التحصيلات المستقبلية في المدرسة وفيما بعد ذلك أيضا.

(عدس، 2001؛ Adams, 1991; Snow, Burns & Griffin, 1998; National Reading Panel 2000)

أجريت في البلاد حتى الآن أبحاث معدودة بهذا الصدد (في العبرية) وقد أظهرت أيضا مدى إسهام رعاية التنوّر اللغوي في سن الروضة، في تطوير التنوّر لدى الأطفال. (קוזמינסקי וקוזמינסקי، 2001؛ לוין, שמש, ארם ובירון,2003; Aram & Biron, 2004).

يرمي المنهج إلى إرشاد المُربين في كيفية تنمية الإلمام بالمهارات التي تساعد على تعلم شيفرة المكتوب، وتطوير الدافعية للقراءة والكتابة، وإثراء لغة الأطفال في سبيل دعم قدرة الفهم والتعبير لديهم وقدرتهم الاتصالية عامة.

يتناول المنهج الإطار التربوي ابتداء من دخول الأطفال إلى جهاز التربية والتعليم (سن الثالثة) حتى بدء تعلمهم في المدرسة (سن السادسة). ويهدف إلى تطوير بنية أساسية لتعلّم القراءة والكتابة واللغة في المدرسة. بسبب التسلسل التطوّري بين الروضة والمدرسة، من المهم جدا الملاءمة بين طريقة رعاية التنوّر اللغوي في سن الروضة ومناهج تدريس القراءة والكتابة واللغة في المدرسة.

التصوّر الفكري للمنهج – فرضيات أساسية

- الفروق الفردية بين أطفال الروضه في الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والقدرات الذهنية والحركية وغيرها، تستدعي اعتماد طرائق تدريس متنوعه تناسب خلفيه الطفل وتطوّره في المجالات المختلفة.
- تعتمد أساليب التدريس في الروضة على أنشطة وفعاليات وتجارب حياتية – حركية ممتعة تثير حب الاستطلاع، وتتم من خلال اللعب والتمرس العرضي والموجه.
- تشكل اللغة العربية، المعيارية منها والمحكية* أداة اتصال تمكّن الفرد من الاندماج في بيئة تنوّرية معاصرة.
- تختلف اللغة المعيارية بنيويًا عن اللغة المحكية في خصائصها الفونولوجية (الصوتية) والمورفولوجية (الصرفية) والنحوية والدلالية.
- سيرورة تطوّر اللغة واكتسابها هي سيرورة تدريجية وتراكميّة.
- القدرة على فهم اللغة المعيارية المنطوقة تؤثر إيجابيا على فهم اللغة المعيارية المكتوبة.
- القدرة على القراءة والكتابة هي نتيجة سيرورة مركّبة لا تقتصر على القدرات اللغوية فقط (كالإلمام بالمبدأ الأبتثي أو قراءة الكلمات)، بل تتطلّب أيضا تجارب شعورية وخبرات حياتية وقدرات تفكيرية.
- تطوّر القراءة والكتابة يعتمد على اكتساب مهارات تنوّرية أساسية: الوعي اللغوي، الوعي الصوتي، ربط أشكال الحروف بأصواتها وأسمائها، القاموس اللغوي الثري، الإقبال على الكتاب.
- توفير البيئة التربوية الداعمة للتعلّم يساهم في تطوير لغة الطفل.
- مهارات الطفل التنوّرية الأساسية لا تتطوّر فقط تلقائيا، بل تستدعي تدخل ووساطة البالغين.
- نقطة الانطلاق في تنمية المهارات التنوّرية الأساسية هي اللغة المحكية، وذلك لعدة أسباب:
  1. هناك جوانب مشتركة بين اللغة المحكية و المعيارية.
  2. التمثيل اللغوي (الأداء اللغوي) عند الطفل هو في معظمه تمثيل صوتي باللغة المحكية.
  3. بعض جوانب اللغة المحكية يمكن أن تساهم في تطوير القدرات التنوّرية الأساسية .
  4. بعض المهارات التنوّرية الأساسية في اللغة المحكية قد تساهم في اكتساب القراءة في اللغة المعيارية ، وفي أي لغة أخرى.
- هناك علاقة وثيقة بين التطوّر المبكّر للقدرات التنوّرية الأساسية وتطوّر القراءة والكتابة والتحصيل المدرسي في جميع مراحله.

---

* اللغة المتداولة في الكتب التعليميّة، وفي الأدب غالبًا، ليست فصحى ولا فصيحة إذا توخّينا الدّقة، لذا آثرنا تسميتها **المعياريّة** - standard. أمّا "العاميّة" ففي تسميتها هذه دلالة قيميّة (لغة العامّة/العوامّ)، فسميناها لذلك **المحكيّة**. وكلا المصطلحيْن، المعياريّة والمحكيّة، يتردّدان أيضًا على أقلام كثيرين من الكتّاب والباحثين.

أهداف المنهج

يهدف منهج رياض الأطفال الحالي إلى تطوير التنوّر اللغوي المبكّر لدى الطفل، مع التشديد على المركّبات التي تمهد الطريق لاكتساب القراءة والكتابة في المدرسة. هذا الهدف هو واحد من مجموع أهداف العمل التربوي - التعليمي في الروضة التي تعمل على راحة الطفل وتقدّمه في جميع مجالات النمو، ولكنه هدف إلزامي.

ليس الهدف تعليم أطفال الروضة فكّ رموز كلمات ونصوص جديدة أو كتابة نصوص بإملاء صحيح، لأن الروضة ليست الإطار الذي يتعلم فيه الأطفال القراءة والكتابة بمفهومها الرسمي.

في الروضة ينتظر من الأطفال أن يطوروا تنوّرا لغويا مبكّرا يشمل المركّبات التالية: الوعي الصوتي والمبدأ الهجائي وبدايات القراءة والكتابة (براعم القراءة والكتابة)، وكذلك قدرات لغوية متنوعة، والإقبال على الكتاب.

الوعيّ الصوتي (الفونولوجي)، المبدأ الهجائي وبدايات القراءة والكتابة

- يطوّر الأطفال وعيا لأصوات اللغة.
- يفهم الأطفال المبدأ الهجائي، ويعرفون الأحرف بأسمائها وأصواتها وأشكالها.
- يمارس الأطفال بدايات القراءة والكتابة.

الكفايات اللغويّة

- يوسّع الأطفال قاموسهم اللغوي، ويطوّرون لغتهم المحكيّة والمعيارية.
- يفهم الأطفال النصوص المسموعة، ويعبّرون عن أنفسهم شفويا في مواقع ومواقف مختلفة.

الإقبال على الكتاب

- يتعرف الأطفال على "لغة الكتاب"، ويدركون مواضعات الكتابة ويتمتعون بالتعامل مع الكتب.

فيما يلي جدول يركز الأهداف التي تمثل التحصيلات المتوقعة لمركّبات المنهج المختلفة بحسب التسلسل العمري.

تركيز الأهداف بحسب التسلسل العمري

الأهداف المحددة في مرحلة عمرية مبكرة لن تذكر ثانية في مرحلة عمرية بعدها، رغم كونها مطلوبة. علينا الانتباه أن الأطفال في كل مرحلة يواصلون توسيع معرفتهم وتحسين إلمامهم بالمهارات التي اكتسبوها في المرحلة السابقة. في الجدول أدناه روعيت عدة مستويات في اتجاهين، الاتجاه الأول مستويات الوحدة الصوتية: مستوى السجع، مستوى المقطع ومستوى الفونيمة، والاتجاه الثاني في مستوى التفكير: التمييز، التعرف على... الإنتاج .

المجال	أهداف 4 - 3	أهداف 5 – 4	أهداف 6 - 5
الوعي الصوتي (الفونولوجي) والمبدأ الهجائي وبدايات القراءة والكتابة (صفحة 21) ■ يطور الأطفال وعيا لأصوات اللغة.			
الوعي الصوتي	• يتعرّفون على السجع في الإلقاء (أناشيد، قصص، أهازيج، تهليل، حزا زير وأمثال شعبية)، ويصغون له باستمتاع. • يتذكرون ويرددون التقفية في أناشيد قصيرة مقفاة. • يؤلفون كلمات مسجوعة لها معنى و/أو أشباه كلمات لا معنى لها.	• يعزلون المقطع الأول أو الأخير من الكلمة. • يتعرّفون على مقاطع متشابهة في كلمات. • يقطّعون كلمات إلى مقاطع. • يركّبون كلمات من مقاطع مختلفة. • يحذفون مقاطع من كلمات.	• يتعرّفون على كلمات تبدأ بنفس الوحدة الصوتية (صامت مع صائت). • يقسمون المقاطع إلى وحدتين صوتيتين أساسيتين "جسم – تقفيلة" (تركيب صامت مع صائت مقابل صامت). • يركّبون مقاطع من وحدتين صوتيتين أساسيتين جسم – تقفيلة. • يركّبون كلمات (ذات مقطع واحد) من وحدتين صوتيتين أساسيتين جسم – تقفيلة. • يتعرّفون على فونيمات (صوامت أو صوائت) في بداية ونهاية الكلمة. • يعزلون الفونيمات في بداية ونهاية الكلمة. • يقطعون كلمات (ذات مقطع واحد) إلى فونيمات.

المجال	أهداف 4 - 3	أهداف 5 - 4	أهداف 6- 5
■ يفهم الأطفال المبدأ الهجائي، ويعرفون الأحرف بأسمائها وأصواتها وأشكالها.			
معرفة الحروف	• يتعرّفون على الأحرف الهجائية كفئة مستقلة من الرموز الجرافية (تختلف عن الرسم، الأرقام وما شابه).	• يعرفون أسماء بعض الحروف. • يعرفون تسلسل أسماء الحروف بشكل جزئي. • يربطون بين أسماء بعض الحروف وأشكالها	• يعرفون أسماء الحروف الهجائية بتسلسلها الكامل. • يعرفون العلاقة بين أسماء كل الحروف وأشكالها المنفصلة. • يتعرّفون على الأشكال المختلفة لمعظم الحروف. • يعرفون العلاقة بين أسماء وأصوات وأشكال الحروف.
■ يمارس الأطفال بدايات القراءة والكتابة.			
كتابة كلمات	• يحاولون الكتابة عن طريق خربشة مع مميزات أولية للكتابة.	• يكتبون أسماءهم الشخصية (أحيانا مع خطأ في الاتجاه أو الشكل). • يكتبون كلمات تشتمل على "حروف عشوائية". • يدمجون الكتابة الطفولية (بالملاءمة مع سلم تطور الكتابة) مع اللعب، وفي فعاليات روتينية يومية.	• يكتبون بعض الكلمات، مثل أسمائهم وأسماء أخرى بشكلها الصحيح (إملائيا). • يكتبون كلمات مستعملين "كتابة صوتية" ولو جزئية.
قراءة كلمات	• يتعرّفون على أسمائهم المكتوبة "قراءة تصويرية"	• يقرؤون "قراءة تصويرية" أسماء رفاقهم في الروضة. • يقرؤون "قراءة تصويرية" بعض الكلمات الشائعة في بيئتهم القريبة.	• يقرؤون "قراءة صوتية": ولو جزئية لكلمات جديدة.

المجال	أهداف 4 - 3	أهداف 5 – 4	أهداف 6 - 5
الكفايات اللغوية (صفحة 47) ■ يوسّع الأطفال قاموسهم اللغوي ويطورون لغتهم المحكية والمعيارية.			
القاموس اللغوي	• يوسّعون قاموسهم اللغوي (أفعال، أسماء وأحرف) المتعلق بمضامين قريبة من عالمهم.	• يوسّعونّ ويثرون قاموسهم اللغوي بأسماء وأفعال، بكلمات متنوعة ومجردة من عوالم مضامين مختلفة. • يصنّفون ويعرّفون كلمات من حيث الحقل الدلالي (الفئة) والوظيفية. • يسمّون حقولا دلالية رئيسية وحقولا دلالية فرعية.	
الصرف	• يتقنون استعمال الأسماء والأفعال والضمائر، بصيغتها الصحيحة بحسب اللغة المحكية.	• يتقنون استعمال أوزان مختلفة نحو : فعل، فعّل، تفعّل (اتفعّل بالمحكية وتقابل تفعّل بالفصيحة).	• ينتجون بشكل حدسي كلمات مختلفة بحسب صلتها بالجذر والوزن الصرفي: أسماء، أفعال .
النحو	• يعبّرون بجمل بسيطة ومترابطة. • يتعرّفون على الكلمات الوظيفية التالية ويستعملونها بشكل صحيح: ✓ أحرف الجر: إلى، ب، ل، من ✓ كلمات تدل على الكمية: كثير، قليل، كل، أكثر، أقل ✓ ظروف المكان: فوق، تحت، داخل، وراء، مع	• يستعملون جملا مركّبة تشتمل على فضلات، مثل الحال، الظرف... • يستعملون جملا وصفية من نوع جمل السبب والنتيجة، وجملا زمنية. • يوسّعونّ الجمل بواسطة إضافات وصفية. • يتعرّفون على الكلمات الوظيفية التالية ويستعملونها بشكل صحيح: ✓ ظروف زمان: قبل، بعد ✓ كلمات ربط: بسبب ، لأن.	• يستعملون جملا مركّبة من نوع جمل العلاقة. • يستعملون جملا وصفية من نوع جمل المقارنة والشرط. • يتعرّفون على كلمات الأداء الوظيفي التالية بشكل صحيح: ✓ ظروف المكان: أمام، خلف، قبل، بعد، بين، الأول، الثاني. الأخير. ✓ ظروف الزمان: قبل، بعد. ✓ كلمات تمثل الإضافة، العكس، المقارنة، الشرط : أيضا، لكن، إذا، مثل، أو.

المجال	أهداف 4 - 3	أهداف 5 – 4	أهداف 6 - 5
■ يفهم الأطفال النصوص المسموعة، ويعبرون عن أنفسهم شفويا في مواقع ومواقف مختلفة.			
الاستماع والتكلّم (التداولية)	• يتابعون تسلسل النصوص المسموعة. • يعبّرون عن رغبات، أحاسيس، أفكار، مواقف، في موضوعات عينية وآنية، بلغة بسيطة ومفهومة للسامع. • يجرون محادثات قصيرة مع رفاقهم ومع البالغين في موضوعات واقعية تحدث "هنا والآن"، وموضوعات خيالية من عالم القصص، الأفلام، الأساطير.	• يميّزون الانفعالات المختلفة (حزن، فرح، غضب...) في النصوص المسموعة. • يتحدّثون مع الأطفال والبالغين في موضوعات متنوعة. • يظهرون فهما أوليا لقوانين الخطاب من حيث الموضوعة والمتلقي. • ينتجون نصوصا قصيرة تصف تجارب عاشوها، وأحداثا شاهدوها.	• يستجيبون للانفعالات المختلفة في النصوص المسموعة. • يبادرون بالحديث مع رفاقهم ومع البالغين عن تجاربهم وأفكارهم وبرامجهم. • يستعملون اللغة للتفاهم، لحل المشاكل، للتفاوض، للدفاع عن موقفهم. • يعيدون سرد قصص من الكتب والأفلام. • ينتجون قصصا من سلسلة صور، ويصفون أحداثا مختلفة مع استعمال صلة السبب والنتيجة، التوسعات الوصفية، والتعبير عن موقف.

المجال	أهداف 4 - 3	أهداف 5 –4	أهداف 6 - 5
الإقبال على الكتاب (صفحة 75) ■ يتعرّف الأطفال على "لغة الكتاب"، ويدركون مواضعات الكتابة ويتمتعون بالتعامل مع الكتب.			
الاستمتاع بالقراءة والتحفيز على القراءة	• يظهرون اهتماما بالكتب واستعدادا للإصغاء للقراءة في مجموعات صغيرة. • يتعرّفون على عدة كتب بالاسم بحسب الغلاف. • يتعرّفون على كلمات وجمل من كتب معروفة ويكررون قراءتها باستمتاع. • يختارون كتبا بحسب الأفضلية الشخصية.	• يتعرّفون على مجموعة كتب بالاسم. • يبادرون إلى قراءة متكررة للكتب. • يقومون بفعاليات في مجالات مختلفة إثر قراءة الكتب. • يصنّفون الكتب إلى فئات بحسب موضوعات (مجموعات)، ومميزات لغوية (مثل التقفية).	• يظهرون تفضيلات لكتب، مؤلفين، موضوعات معينة، جانرات (كتاب أناشيد).
فهم النص	• يظهرون فهما للحدث الرئيسي في الكتب الملائمة لعمرهم.	• يتعرّفون على بعض ميزات القصة والشعر. • يعيدون سرد أحداث القصة خلال تصفح الكتاب، أو في فعاليات بعد السرد. • يظهرون فهما لتتابع الأحداث في القصة. • يفهمون الأهداف الجليّة للقصص. • يستعملون مباني شائعة وخاصة في الكتاب.	• يعيدون سرد أحداث قصة من الذاكرة (بدون الكتاب). • يفهمون الأهداف الخفية جزئيا للكتب. • يستعملون ثروة لغوية ومباني صرفية ونحوية تظهر في كتب الأطفال. • ينتجون كتبا (صغيرة) بمبنى القصة بالاعتماد على كتاب معروف ، على الخيال أو من الحياة اليومية.

المجال	أهداف 4 - 3	أهداف 5 – 4	أهداف 6 –5
الإلمام بالكتاب ومواضعات الكتابة	• يفهمون أنّ القراءة تعتمد على النص المكتوب وتوسع وتفسر بمساعدة الرسومات التوضيحية. • يعرفون أن نفس الشخصيات تتكرر في الرسوم التوضيحية المختلفة في كل القصة. • يعرفون أن اتجاه إمساك الكتاب (من الأعلى – إلى الأسفل). • يستعينون بالغلاف الأمامي للكتاب كنقطة انطلاق لبداية تصفحه.	• يتعرّفون على الأقسام المختلفة للكتاب ويصفون وظيفتها: الغلاف، العنوان، النص والرسوم التوضيحية. • يتعرّفون على النص والرسوم التوضيحية ويفسرون العلاقة بينهما. • يعرفون اتجاه التصفح من اليمين إلى اليسار، والقراءة من الأعلى إلى الأسفل، ومن اليمين إلى اليسار.	• يستعملون المعلومات الظاهرة في أجزاء الكتاب (الغلاف، العنوان، النص والرسوم التوضيحية) لتخمين مضمونه. • يميزون بين كتب من أنواع مختلفة (قصص أطفال، كتب معلومات، كتب نظرية وقواميس) ويعرفون طريقة استعمالها. • يتابعون قراءة النص في كتاب أطفال معروف بحسب وتيرة القراءة، وبمساعدة علامات ظاهرة في النص. • يظهرون إلماما بفعاليات مع كتب محوسبة ومسجلة في قنوات مختلفة.

مبادئ تربوية ـ تعليمية لتفعيل المنهج

في سبيل التقدم بالأطفال نحو إحراز أهداف هذا المنهج، على المربية أن تُخطط عملها في مجال التنوّر وتؤسسه بشكل منهجي ومبنين على الأهداف المحددة فيه. تخطيط المربية المنهجي لبرامج التدريس التي تشمل **فعاليات منهجية متنوعة** ترمي إلى تطوير التنوّر، يقوم على معرفة مجال التنوّر، وعلى تسلسل التطوّر في هذا المجال، وكذلك على معرفة القدرات المختلفة التي تميز أطفال روضتها. من المهم أن تختار المربية أهدافا تعليمية تثير التحدي لكن يمكن إحرازها، وفي التعلم الناجع تُقدم المربية، بشكل تدريجي، مستوى أداء الأطفال وفقا لقدراتهم.

يعتمد اللقاء التعليمي المخطط على المبدأ التعليمي الذي يرى في التعاون فيما بين الأطفال، وبينهم وبين المربية ما يطور التنوّر واللغة. لذا، تكون الفعالية في مجموعة صغيرة عادة أجدى، لأنها تُمكّن من ملاءمة التدريس للفرد، وتُقدم التعاون بين الأطفال. مع ذلك، يمكن تنفيذ الفعاليات مع جميع الأطفال، ومع طفل واحد أيضا.

إلى جانب الفعاليات المخططة، يجب على المربية أن تشخّص **"مناسبات مواتية للتعلم والتدريس"** تعرض في حياة الروضة اليومية. هذه المناسبات تحدث أثناء التواصل اليومي في الروضة، أثناء قراءة كتاب، التمرس في بحث، وخلال اللعب الحُر على أنواعه – الدرامي والبنّاء والتعليمي والحركي وغيرها. فالمربية تستطيع التدخل أثناء هذه المناسبات العارضة في سبيل تقدم الأطفال، وفقا للإمكانية التي توفرها المناسبة.
أن وضع تعهد التنوّر في سلم أفضليات عالٍ يوجب **تنظيم بيئة في الروضة توفر فعاليات ذات شأن في نظام الكتابة واللغة المكتوبة**. من المستحسن أن تبنى، بالتعاون مع الأطفال، بيئة تشجّع النشاط التنوّري، وتُعبر عن العِمل في الروضة. تشتمل هذه البيئة على أغراض مثل: مسطرة حروف، لافتات كلمات، أدوات كتابة، برمجيات حاسوب هادفة، وكذلك وسائل تكنولوجية مثل الحاسوب الذي يُستعمل أداة للكتابة أو للعب، والتلفزيون لمشاهدة البرامج التربوية وغيرها. بالإضافة إلى هذه الأغراض، للمكتبة مكانة مهمة في تطوير التنوّر، إذ أنها تشكل مركزا فعالا، وتُمكّن من استعارة الكتب للبيت.

التقييم كأساس لتخطيط التدريس في مجال اللغة والتنوّر اللغوي

يشكل التقييم مركّبا مبنينا وثابتا في عمل المربية. فعملية التقييم هي وسيلة فعالة لتخطيط التدريس، لملاءمة التدريس لحاجات الأطفال، للتواصل مع والدي الأطفال، وأساس لحوار مهني مع أعضاء الطاقم ومع مهنيين آخرين. التقييم (assessment) هو سيرورة مستمرة لجمع المعلومات بشكل منهجي من قبل المربية فيما يتعلق بأداء الطفل في الحياة اليومية في الروضة ووصفه وتفسيره.

(NAEYC & National Association of Early Childhood Specialists in State Department of Education (NAECS/SDE), 2003; Mc Afee,NAEYC Leong & bodrova, 2004) من

أجل تقديم الأطفال في مجال اللغة والتنوّر اللغوي، على المربية أن تعرف مزايا التطوّر المعياري للأطفال في هذا المجال، والتحصيلات المتوقعة منهم وفقا للمنهج. عليها أن تكون واعية للفروق الفردية بين الأطفال، النابعة من اختلافات شخصية ومن خلفيتهم الثقافية والاجتماعية. مهمة المربية أن تقوم بمتابعة التقدم الشخصي للأطفال، وإجراء تقييم مرحلي تقوم عليه الخطة الدراسية في الروضة (תל، 2005).

يعتمد تقييم المربية على المعلومات التي تجمعها في حالات مختلفة وبعدة وسائل، ويزيد صِدق ودقة التقييم كلما زادت التوثيقات التي تجمعها. في سبيل ذلك، هناك وسائل تقييم متنوعة في متناول المربية: مشاهدات للأطفال أثناء السلوك الحر وفي أوضاع دراسية مخطط لها، متابعة نتاجات الأطفال (مثل محاولات الكتابة، الأعمال الإبداعية وتوثيق البحث)، محادثات مع الأطفال، محادثات مع الوالدين، استمارات لتعبئتة الوالدين، صور فيديو وأشرطة مسجلة لفعاليات متنوعة في الروضة. تختار المربية طريقة لتوثيق المعلومات المجموعة وتركيزها. من تحليل المعلومات تستطيع المربية تشكيل الملامح العامة للروضة (بروفيل الروضة)، وبحسبها تخطط الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، تحصل المربية من تحليل المعلومات على صورة شاملة عن كل طفل من الأطفال، تستطيع أن تعرف منها احتياجاتهم الخاصة وتخطط الدراسة الفردية لكل طفل، إذا استدعى الأمر (أنظروا ملحق "نماذج لأدوات التوثيق").

متابعة المربية للأطفال أثناء مشاركتهم في الفعاليات المتنوعة خلال العمل اليومي في الروضة، والتحليل المنهجي لهذه المعلومات يمكنان من تقييم أداء أطفال الروضة. مثلا: معرفة الطفل التنوّريّة تظهر باستعمال منظومة الكتابة (كتابة أسماء وكلمات وتشخيص أسماء وكلمات في بيئة الروضة). تستطيع المربية أن تتابع هذه الفعاليات، وأن تستخلص منها معلومات مهمة عن إلمام الطفل بالمبدأ الهجائي، ومعرفة الحروف

والـوعي الفونولـوجي. بـنفس الطريقـة، يتمثـل مـستوى الأداء اللغـوي للطفـل فـي الفعاليـات الروتينيـة فـي الروضة: الحديث بين الأطفال، وبين الطفل والمربية ، واللعب الاجتماعي - الدرامي، والفعالية التعليمية في مجموعة، وما أشبه. في هذه الأوضاع تستطيع المربيـة أن تقيّم مستوى الخطـاب والمعرفـة اللغويـة للأطفـال المتمثلة في قاموسهم اللغوي والصرف والنحو.

تشتمل هذه الوثيقة على قوائم تصف أهدافا تقوم على تطوّر الأطفال بحسب التسلسل العمري. تـشمل القوائم على نماذج لسلوكيات تبين إلمام الطفل بالأهداف، وكذلك علـى أمثلـة لأنـواع فعاليـات يبـادر إليهـا المربـون، يمكنهـا تقـديم الأطفـال نحـو إنجـاز الأهـداف. كمـا أن المعلومـات الـواردة فـي القوائم يمكـن أن تـشكل أساسـا لمتابعة أداء الأطفال وتقدمهم وتخطيط الدراسة.

مركّبات التنوّر اللغوي المبكر

في هذا القسم تعرض بالتفصيل المركّبات الثلاثة للتنوّر المبكر:

- الوعي الصوتي (الفونولوجي) والمبدأ الهجائي وبدايات القراءة والكتابة.
- الكفايات اللغويّة.
- الإقبال على الكتاب.

لعرض كل مركّب ثلاثة أقسام:

- جوانب نظرية لتطوّر الطفل في المجال.
- قوائم تفصّل الأهداف المتوقعة بحسب التسلسل العمري، وإلى جانبها أمثلة تدل على تحصيل الهدف ونماذج لفعاليات مطورة.
- جوانب عملية لتخطيط العمل في الروضة.

الوعي الصوتي والمبدأ الهجائي وبدايات الكتابة والقراءة: الحساسية واليقظة الجلية للمبنى الفونولوجي لكلمة محكية، تشخيص الحروف وشكلها الكتابي، معرفة العلاقة بين أسماء الحروف وأصواتها، معرفة مبنى الكتابة العربية، وعي وحدات صوتية تمثلها الحروف وعلامات الحركات، التمرس بكتابة كلمات ونصوص قصيرة وقراءة كلمات شائعة.

الكفايات اللغوية: مخزون لغوي غني، وعي مبنى اللغة، التفكير (الحدسي في الأساس) في المباني الصرفية والنحوية، استعمال مرن للغة يلائم الاحتياجات والسياقات الاجتماعية، ملاحظة وظائف اللغة المحكية والمكتوبة، معرفة طبقات لغوية مختلفة في اللغة : اللغة اليومية وفيها طبقات ولهجات، لغة الكتاب وفيها طبقات ومستويات.

الإقبال على الكتاب: التعرف على أعمال أدبية متنوعة، المتعة الشعورية والتجربة الجمالية من قراءة الكتب، التعبير عن الحدسيات بعد القراءة، تمييز الاستعمالات اللغوية الخاصة في الأدب، القدرة على سرد قصة، مع المحافظة على المبنى العام للقصة؛ معرفة المميزات المادية للكتاب.

يشترط في إحراز الأهداف المفصلة في كل مركّب، فعاليات مخططة ومنهجية ابتداء من الطفولة المبكرة. هذا التدريج يهدف إلى تحديد الإطار لتناول بناء خطة تدريسية ملائمة للتطوّر.

الوعي الصوتي، والمبدأ الهجائي، وبدايات الكتابة والقراءة

القراءة هي مهارة مركّبة تشتمل على فكّ الكلمات وعلى فهم المقروء. كذلك، تعتبر الكتابة مهارة مركّبة تشتمل على رسم الحروف في الكتابة، والإلمام بالإملاء، والقدرة على التعبير الكتابي. المعِرفة الهجائية التي سنبحثها – المبدأ الهجائي ومعرفة الحروف– يشكل أساسا لاكتساب قدرات القراءة والكتابة.

ما هي منظومة الكتابة الهجائية ؟

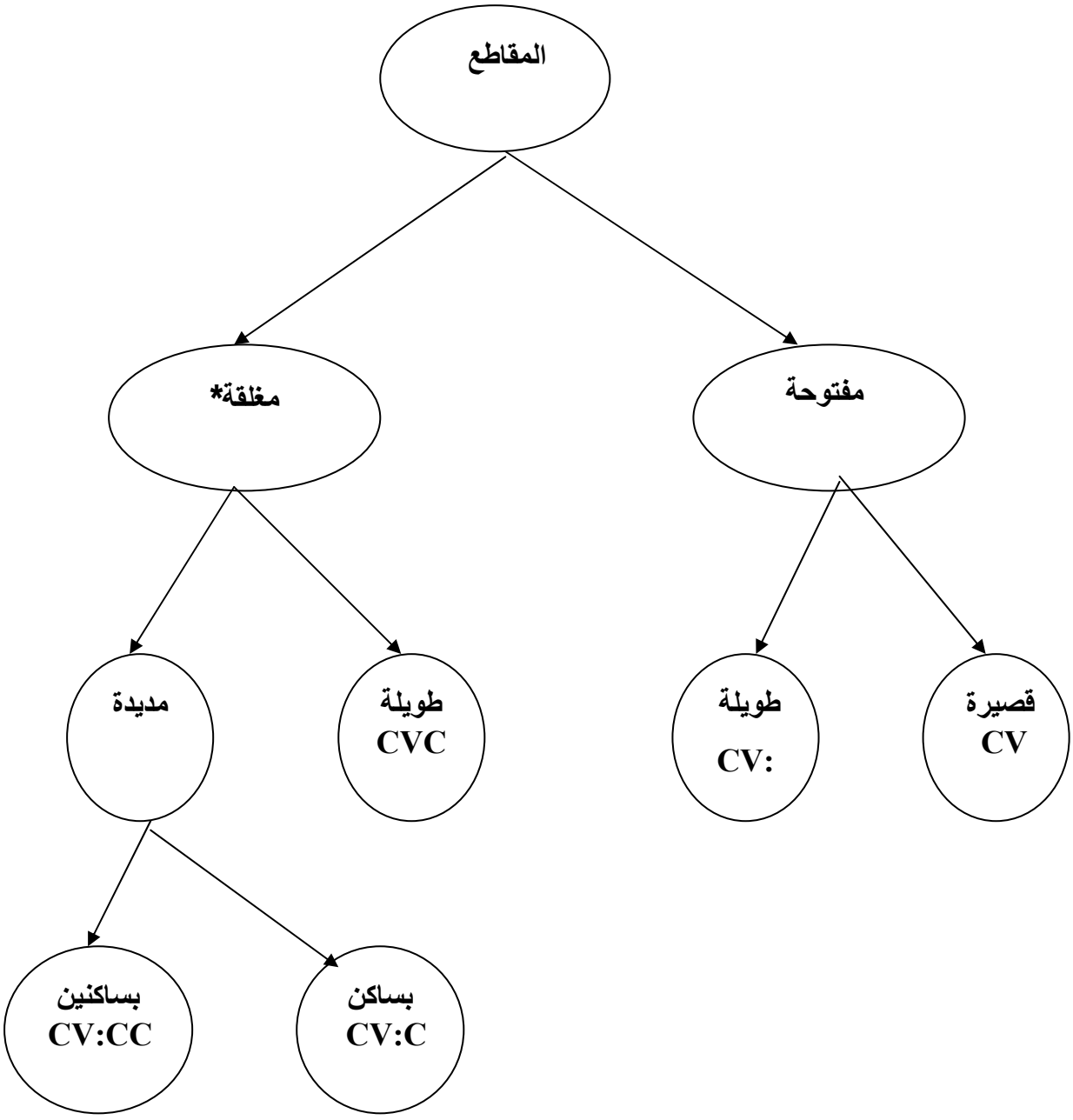
في كل منظومة كتابية هجائية هناك عدد معين من العلامات (منها: الحروف والحركات والشدة والمدة) التي تمثل الأصوات اللغوية / الفونيمات في اللغة المنطوقة (الفونيمات - هي الوحدات الصوتية الصغرى في اللغة والتي تؤثر على المعنى). كل كلمة هي عبارة عن عدد من الفونيمات منظمة على شكل مقاطع. في اللغة العربية يحتوي كل مقطع على فونيمتين على الأقل؛ فونيمة صامتة في بداية المقطع وفونيمة صائتة تتبعه (**CV**)* مثل المقطع "با"، "في"، "رَ". يمكن تقسيم المقاطع (أنظروا الرسم التوضيحي رقم 1) في اللغة العربية إلى نوعين: **مقاطع مفتوحة ومقاطع مغلقة** (حناش، 2005؛ جميل، 2005).

- **المقاطع المفتوحة** يمكن تقسيمها إلى نوعين: **مقاطع مفتوحة طويلة (CV:) ومقاطع مفتوحة قصيرة (CV)** تبعا لنوع الصائت فيها (صائت طويل "عا" :**CV** أو صائت قصير "عَ" **CV**)
- **المقاطع المغلقة** يمكن تقسيمها إلى نوعين: **مقاطع مغلقة** تسمى **طويلة** (**CVC** هَلْ، مَنْ، عَنْ) ، **ومقاطع مغلقة** تسمى **مديدة**:
  - ✓ **مقاطع مغلقة بساكن** (**CV:C** باب) .
  - ✓ **مقاطع مغلقة بساكنين** (**CV:CC** شابّ) وهي لا تقع إلا في الوقف، وفي مواضع أخرى قليلة جدا مثل: وادّ في كلمة موادّ.

من الجدير بالذكر أن اللغة المحكية تشتمل على مقطع إضافي، هو المقطع المديد المختوم **بساكن** (**CCV:C**) مثل في كلمة "**كْلابْ**"، "**ثْرابْ**". من جهة أخرى تتجنب اللغة المحكية عادة المقطع المغلق بساكنين (**CVCC**) مثل في كلمة "**كَلْبْ**"، بإضافة صائت بين الساكنين وتحويل الكلمة إلى مقطعين: "**كَلْبْ**" تتحول عادة إلى "**كَلِبْ**".

* **c** = مختصر consonant – الحروف الصامتة. **v** = مختصر vowel – الصائت. **v:** = الحروف الصائتة ا، و، ي.
v = الحركات ـَ ، ـُ ، ـِ .

الرسم التوضيحي رقم 1: المقاطع

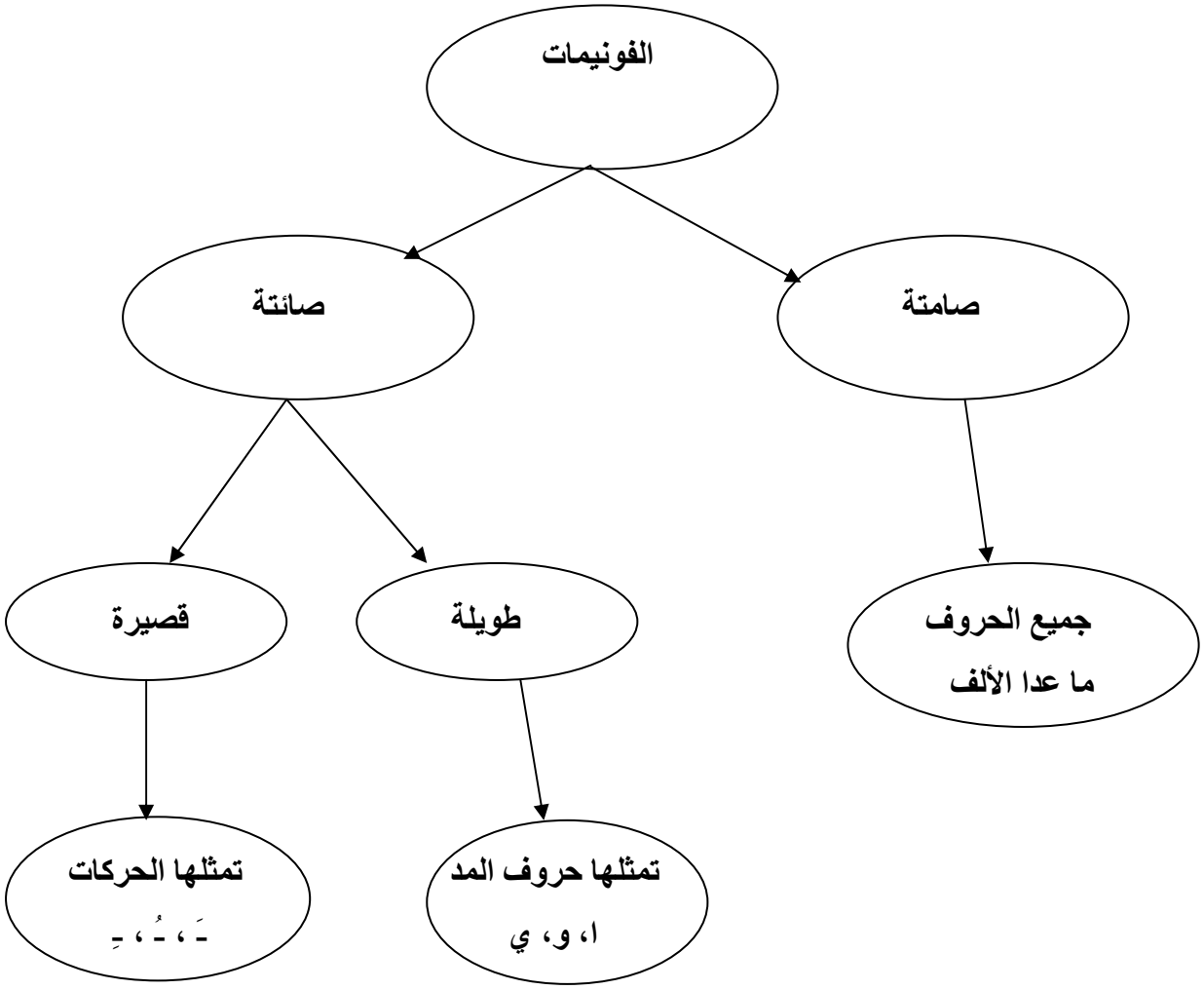


* ينطبق هذا التقسيم على الكلمات بشكلها الساكن (بدون علامات الإعراب في اللغة المحكية وعند الوقف في اللغة الفصيحة)، أنظروا عبابنة (2000)، إبراهيم أنيس (1961).

فونيمات اللغة العربية يمثلها في منظومة الكتابة الهجائية العربية نوعان من العلامات الأورتوجرافية – الحروف والحركات، وكل منها يمثل فونيمة واحدة. أصوات اللغة العربية - الفونيمات، صامتة وصائتة (أنظروا الرسم التوضيحي رقم 2). الأصوات الصائتة يمكن تقسيمها إلى صائتة طويلة وصائتة قصيرة، مثل في كلمة "نور" الصوت الأوسط هو صائت طويل ويمثلها الحرف و، وهو يمد الحركة القصيرة السابقة له وهي الضمة. أما كلمة قُل فالصائت الأوسط فيها قصير وتمثله حركة الضمة. الحروف العربية بشكل عام (ما عدا الألف) تمثل فونيمات صامتة مثلا: ب، ج، ع. أما الأحرف: ا، و، ي فتمثل فونيمات صائتة طويلة (مثل: نار، دور، ريح) حين تقع بعد حركة قصيرة مماثلة لها من الناحية الصوتية، بينما تمثل الحركات الفونيمات الصائتة القصيرة في اللغة العربية.

على هذا النحو، يمكن من خلال تركيبات مختلفة للفونيمات، أنشاء عدد غير محدود من الكلمات. بواسطة تمثيل كل الفونيمات في الحروف والحركات، تتكون الشيفرة الهجائية التي تُمكّن من كتابة وقراءة أي كلمة في اللغة. من أجل فهم منظومة الكتابة الهجائية، على الأطفال أن يعوا "المبدأ الهجائي"، وهو أن كل حرف في المنظومة الهجائية يمثل فونيمة. اكتساب هذا المبدأ ضروري لتطوّر القراءة والكتابة في المنظومة الهجائية، حيث يطلب من الطفل الربط بين الحروف والحركات وبين الفونيمات التي تمثلها.

الرسم التوضيحي رقم 2: الفونيمات



مـن مميـزات اللغـة العربيـة (واللغـات الـسامية الأخـرى مثـل العبريـة)، وجـود نـوعين مـن التمثيـل الأورتوجرافي: النـوع الأول يعطـي تمثيلا صـوتيا كـاملا للكلمـة وهـو **الأورتوجرافيـة المشكّلة** أمـا الثـاني فيعطـي تمثـيلا صـوتيا جزئيـا (تمثيـل للأصـوات الـصامتة بـشكل أساسـي دون الـصوائت القـصيرة) وهـو **الأورتوجرافيـة غيـر المـشكّلة**. الأورتوجرافيـة **المـشكّلة** تـستعمل بـشكل أساسـي فـي المـواد المعدّة للقرّاء المبتدئين، مثل كتب تعليم القراءة وكتب أدب الأطفال، وكذلك الأعمال الأدبية القديمة والأشعار وكتب الصلاة. أما الكتابة غير **المشكّلة** فهي النوع السائد، وتستعمل في الكتابات الأخرى بما في ذلك كتب التدريس لغير المبتدئين.

الوعي الصوتي وسير تطوّره

الوعي الصوتي (الفونولوجي) هو إدراك المبنى الصوتي لكلمات اللغة والقدرة على تحليل هذا المبنى إلى وحدات صوتية منفردة (مثل مقاطع وفونيمات).
تقاس هذه القدرة عن طريق تقطيع الكلمات إلى مقاطع أو فونيمات، وعن طريق مقارنة كلمات من حيث المبنى الصوتي، وعن طريق عزل الفونيمة الأولى أو الأخيرة عن الكلمة، ومزج فونيمات أو مقاطع لتركيب كلمة.

يتعلق الوعي الصوتي بالطبع بالتمييز السمعي الجيد. فالأطفال الذين يصعب عليهم التمييز السمعي سوف يصعب عليهم أيضا تطوير الوعي الصوتي. مع ذلك، فإنّ التمييز السمعي السليم لا يضمن تطوّرا سليما للوعي الصوتي، إذ أن الوعي الصوتي يتطلب قدرة ذهنية خاصة لا تتطوّر بالضرورة في الوقت ذاته مع التطوّر اللغوي، وهي القدرة الميتا لغوية، أي قدرة الطفل على تحليل مباني اللغة. كيف يتطوّر الوعي الصوتي إذًا ؟ البراعم الأولية لقدرة الطفل على التركيز في المباني الصوتية للغة تظهر في الأعمار من 3 – 4 سنوات، وتتجلى القدرة على تمييز الكلمات المسجوعة، وإدراك المبنى المقطعي للكلمات (يظهر، مثلا، بالقدرة على تقطيع الكلمة إلى مقاطع). تشكل هذه القدرات خطوات أولى مهمة نحو تحصيل الوعي للفونيمات (Adams, 1991; McBride–Chang, 2004; Goswami & Bryant,1990; NRP, 2000) .

من المتّبع رسم الوعي المتنامي للمبنى الصوتي في اللغة في خط تطوّري، من وحدة صوتية "كبيرة" هي المقطع حتى وحدة صوتية "صغيرة" هي الفونيمة. سنمثل هذا التقسيم بكلمة "**وَلَد**". يمكن تقسيم هذه الكلمة إلى مقطعين: / وَ / لَد/. المقطع الأول (مفتوح قصير) من فونيمتين، والمقطع الثاني ثلاث فونيمات (مغلق طويل) . أما من حيث المبنى الفونيمي فتتألف هذه الكلمة من خمس فونيمات: /و/ ـَ / ل/ َ /د/. مثال آخر: كلمة "**باب**" التي تتركب من مقطع واحد (مديد مغلق بساكن واحد) ومن ثلاث فونيمات. يمكن تمييز وحدة صوتية أخرى بين المقطع والفونيمة، وهي وحدة **الجسم** (Body) و**التقفيلة** (Coda)، مثلا في كلمة "باب"؛ الجسم هو الصامت الأول في المقطع والصائت الذي يليه /با/ ، أما الصامت الأخير /بْ/ فيدعى التقفيلة، أما في كلمة "كَلْبْ" فالجسم هو الوحدة الصوتية /كَ/، أما التقفيلة فيحتوي على فونيمتين /ل/ب/ (Saiegh-Haddad, 2003, 2004, 2006; Share & Blum, 2005).

في **الروضة قبل الإلزامية**، بل قبل ذلك أحيانا، يعي أكثر الأطفال المبنى المقطعي للكلمات، إذ يستطيعون تقسيم الكلمات إلى مقاطع وَ / لَد، وهنا يجب على المربية اختيار كلمات متعددة المقاطع. أما في **الروضة الإلزامية** فيتطوّر وعي الأطفال للمبنى الداخلي للمقطع وتقطيعه إلى فونيمات؛ مثلا في كلمة "باب" ب/ا /ب . كذلك يستطيعون تقطيع المقطع الواحد إلى جسم وتقفيلة با / ب. ولتدعيم التعامل مع وحدات الجسم والتقفيلة والمبنى الفونيمي، يجب على المربية هنا استعمال كلمات من مقطع واحد. (טרומר, לפידות, טובין ועזרתי, תשנ"ו; Ziegler & Goswami, 2005)

العلاقة بين الوعي الصوتي واكتساب القراءة والكتابة

هناك علاقات متبادلة بين الوعي الصوتي (الفونولوجي) وبداية اكتساب القراءة والكتابة.

(عدس، 2001؛ קוזמינסקי וקוזמינסקי, תשנ"א; בנטין, תשנ"ז; Bentin & Leshem,1993; Blachman, Tangel, Ball, Black, & McGraw, 1999)

يساهم الوعي الصوتي، ووعي المبنى الفونيمي بالتحديد، في تعلم القراءة والكتابة، وفي الوقت نفسه يطور اكتساب القراءة والكتابة الوعي الفونيمي للمتعلم. مع أن الوعي الفونيمي هو مهارة منفصلة عن معرفة الحروف والتمرّس بالقراءة والكتابة، فإنّ معرفة الحروف ومحاولات القراءة والكتابة لدى الأطفال تساهم في تطوّر وعيهم الفونيمي بشكل أفضل. من أجل تحضير أطفال الروضة لاكتساب القراءة والكتابة، يجب تنمية الوعي الصوتي مبكّرا، ومساعدة الأطفال في ترقية وعيهم الصوتي نحو الوعي الفونيمي، وذلك لأن القراءة والكتابة تعتمد على ترجمة العلامات الأورتوجرافية (حروف وحركات) إلى الفونيمات التي تمثلها. تتم تنمية هذا الوعي من قبل المربية بواسطة الأغاني والكلمات المقفاة وألعاب متنوعة، مثل إنتاج كلمات مقفاة، ومقارنة شفهية بين الأصوات الأولى لكلمات وأشباه كلمات(كلمات زائفة أو غير موجودة في اللغة pseudoword). لذا فإن تنمية الوعي الصوتي لا يقتضي استعمال الحروف، لأن هذا الوعي قائم على التحليل الشفهي لأصوات اللغة. مع ذلك يمكن تعزيز هذا الوعي بالربط بين أصوات اللغة والحروف التي تمثلها (Saiegh-Haddad, 2003, 2005).

معرفة الحروف وسير تطوّرها

ليس الوعي الصوتي هو القدرة الوحيدة التي تهيّئ الأطفال للقراءة والكتابة، وذلك لأن القراءة والكتابة تتطلبان معرفة الحروف أيضا. فقد أظهرت الأبحاث التي أجريت في البلاد أهمية معرفة أطفال الروضة للحروف (לוין, 2000; לוין, תשס"ז; מלמד, 2004)
تتمثل معرفة الحروف في سن الروضة في معرفة أسماء الحروف، وترتيبها الأبتثي، وبالقدرة على الربط بين شكل الحرف والصوت الذي يمثله. (Worden & Boettcher, 1990; Bowey, 2005).

مع أن الحروف والحركات في المنظومة الهجائية تمثل كل منها فونيمة منفردة، فإن اسم الحرف يحتوي على أكثر من فونيمة واحدة. حرف الدال مثلا، يمثل الفونيمة الصامتة /دْ/، لكنه يحتوي على ثلاث فونيمات /د/ا/ل/. إلا أن اسم الحرف، مع ذلك، يبدأ دائما بالفونيمة التي تمثله ما عدا الهمزة. مثال آخر الحرف /ش/ يسمى "شين"، ويدل على الصوت /شْ/. هذه الصلة المنهجية بين الصوت الذي يبدأ به **اسم الحرف** والفونيمة التي يمثلها يسمى "المبدأ الاكروفوني". والطفل الذي يعرف اسم الحرف ويعي هذا المبدأ، يدرك هذا التلميح الواضح إلى الفونيمة*.

أهمية أسماء الحروف تنبع من كونها أداة تواصل في الخطاب الذي يتعلق بالتنوّر اللغوي. فالبالغون – المربيات ، الأهل، أو الأطفال البالغون – الذين يتحدثون إلى الطفل عن الحروف بشكل طبيعي، يذكرون الحروف بأسمائها. ومثل الطفلة التي تطلب أن تعرف مثلا، كيف يكتبون كلمة ماما، تسأل عن أول حرف في الكلمة فيكون الجواب عادة "ميم".
هناك من يزعم خلاف ذلك، أن أسماء الحروف ليست ذات قيمة خاصة، لأن الأطفال يستطيعون تعلم معرفة الحروف ليس بحسب أسمائها بل بحسب الصوت الذي يمثلها. هذا الزعم يرى أن للصوت أهمية كبيرة، وأننا حين **نحلل ونركب** الكلمات لا نستعمل أسماء الحروف، بل أصواتها. إلا أنه في البيئة الطبيعية للأطفال، كما سلف، تسمى الحروف بأسمائها، لا بأصواتها، كما أن لكل حرف اسما يخصه، وهو ما يساعد على تشخيصه. هناك سبب آخر يدعم معرفة أسماء الحروف، وهو أنها أداة للتعرف على الأصوات التي تمثلها، بناء على المبدأ الأوكروفوني، أو العلاقة المنهجية بين اسم الحرف والصوت الذي يمثله. (אסיף-רוה 2005; שתיל-כרמון, 2005; Cardoso-Martins, Resende, Rodriguez, 2002; levin, Shatil-Carmon & Asif-Rave, 2005; Share, 2004; Treiman & Kessker, 2003)

* الأحرف ا / و / ي عندما تمثل الصوائت (وليس الصوامت) لا يشملها المبدأ الأوكروفوني، لأنها تمثل حركات طويلة بينما يبدأ اسمها بصامت. مثلا حرف الألف يمثل الفونيمة الطويلة الصامتة ولكن اسمه يبتدئ بهمزة.

هناك عدة تحدّيات في تعليم الحروف العربية تواجه الأطفال:

1. **حروف تتشابه بالشكل**: س – ش، ر –ز ، ن - ب – ت – ث، مما يصعب على الطفل التمييز البصري بينها.
2. **حروف تتشابه باللفظ**: ك – ق، س – ص، ت – ط، ن – م، ف – ث، مما يصعب على الطفل التمييز السمعي بينها، ولفظها بالشكل الصحيح.
3. **حروف تمثل أصوات غير مألوفة للطفل؛** لأنها غير موجودة غالبا في لغته المحكية: ق - ث – ذ – ظ. فبالنسبة للطفل الذي لا يتكلم اللهجة التي تشمل هذه الأصوات، يصعب عليه عادة اكتساب هذه الحروف، وذلك لأن تمثيلها الصوتي غير مألوف لديه، وعليه أن يكتسب تمثيلها الصوتي وتمثيلها الأورتوجرافي معا.
4. **الأشكال المتعددة للحروف،** إذ يمكن تمثيل الحرف بعدة أشكال: الحرف المنفصل، الحرف في بداية الكلمة، الحرف في وسط الكلمة، والحرف في نهاية الكلمة. هذه الميزة تتطلب من الطفل اكتساب عدة أشكال لنفس الصوت، وهو ما قد يعرقل اكتسابه للقراءة والكتابة.

من الجدير بالذكر أن التحديات المذكورة أعلاه ليست سببا لتأجيل تعليم الحروف حتى بداية التعليم الرسمي في الصف الأول، بل على العكس، تؤكد على أهمية إكسابها للطفل مبكرا (بحسب الفروق الفردية بين الأطفال)، وذلك لكي تتطوّر قدرته على القراءة والكتابة في الصف الأول بالوتيرة المرجوة.

العلاقة بين معرفة الحروف واكتساب القراءة والكتابة

تشهد أبحاث أجريت في البلاد وخارجها على وجود علاقة متينة بين معرفة الحروف وقدرة الأطفال على القراءة والكتابة. فالأطفال الذين أتقنوا معرفة الحروف مبكرا، وفي الوقت المناسب، تكون احتمالات نجاحهم في اكتساب القراءة والكتابة في المدرسة أعلى منها لدى الأطفال الذين يصلون الصف الأول دونما هذه المعرفة.

(Adams, 1991;Saiegh-Haddad, 2005; Share, 1995; Shatil & Share, 2003; Bowey, 2005; Foulin, 2005)

وفي بحث أجري في البلاد (عن القراءة في اللغة العربية) تبين أن معرفة الحروف، وقدرة الأطفال على ترجمة الحروف إلى أصواتها بسرعة، هو العامل الأهم في التنبّؤ بقدرة الأطفال على قراءة الكلمات بطلاقة؛ أي: سرعة ودقّة (Saiegh-Haddad,2005).

الكتابة المشكّلة والكتابة غير المشكّلة

يقوم تعلم الشيفرة الهجائية، إذًا، على الوعي الصوتي، ويقتضي أيضا معرفة صور الحروف، وأسماء الحروف، والعلاقة بين الحروف، والأصوات التي تمثلها في المنظومة الكتابية.

يوجد في اللغة العربية نوعان من الصوائت: طويلة وقصيرة. تمثل الصوائت الطويلة / الحركات الطويلة: ا، و ، ي. وتمثل الصوائت القصيرة / الحركات القصيرة: الحركات ـَ ، ـُ ، ـِ ، كذلك هناك كتابة مشكّلة وكتابة غير مشكّلة. في الكتابة المشكّلة تمثيل لجميع الفونيمات، الصوامت والصوائت القصيرة والطويلة (بالإضافة إلى الشدة والسكون والتنوين). أما في الكتابة غير المشكّلة فالصوائت القصيرة غير ممثلة.

نظام التشكيل هو نظام اختياري، إذ تكون الكتابة سليمة بدونه أيضا. كما أن أكثر النصوص التي يتعرض لها أطفال الروضة، مثل لافتات الشوارع، ولافتات الروضة، والصحف في البيت، وكذلك كتابات التلفزيون، تكون غير مشكّلة. وبما أننا لا نتوقع من أطفال الروضة أن يكتبوا كتابة مشكّلة، لذا يمكن للمربية أن تكتب لافتات غير مشكّلة، لكن عليها أن تختار كلمات لا تعتمد قراءتها بشكل أساسي على الحركات.

تطوّر الكتابة عند الأطفال

محاولات الكتابة (الطفولية) من قبل أطفال الروضة تعكس معرفتهم وفهمهم لمنظومة الكتابة. فقد تبين أن مستوى كتابة طفل الروضة ينبئ بمقدرته على قراءة وكتابة كلمات، وفهم المقروء في الصفوف الأولى في المدرسة (Shatil, Share & Levin, 2000) . تتطوّر الكتابة في جميع اللغات في خطوات ثابتة بشكل أو بآخر. (البجة، 2002؛ Clay, 1975 ; McBride-Chang, 2004; Levin & Bus, 2003; Tolchinsky - Landsmann & Levin, 1985; Tolchinsky-Landsmann & Levin, 1987)

بناء على بحث أجري على اللغة العبرية في البلاد، يقترح الباحثون سلّما من خمسة مستويات لتطوّر كتابة كلمات في سن ما قبل المدرسة (לוין, אמסטרדמר, וקורת, תשנ"ז). يعرض السلم تطوّرا تدريجيا، يبدأ بالتمييز بين الكتابة والرسم، ثم يستمر في معرفة مزايا النص المكتوب ، وينتقل إلى القدرة على رسم الحروف في الكتابة، ويتطوّر إلى فهم قواعد الكتابة أي قواعد الربط بين الحروف والأصوات.

يتضمن سلم تطوّر الكتابة المستويات الآتية :

1. **خربشة غير تمثيلية** – وهي خربشة لا تمثل المميزات الجرافية لمنظومة الكتابة، وتظهر محاولات الأطفال ترك أثر جرافي على الورقة، دون أن تكون لهم القدرة على إنتاج شكل له علاقة بالكتابة.
2. **شبه الكتابة** – شِبه كلمة وشِبه نص. المقصود استعمال علامات جرافية تشبه الحروف، لكنها ليست حروفا معروفة. ومن ذلك أشكال بسيطة مثل سلسلة خطوط، أو دوائر في صف، أو أمواج تعلو وتهبط. لاحقا تظهر أشكال مركّبة لها علاقة بالحروف العربية.
3. **حروف عشوائية** – وهي كتابة بحروف عربية معروفة (تكون أحيانا مشوشة)، لكن اختيار الحروف لا يتم بحسب المبدأ الهجائي، أي لا توجد ملاءمة في الكلمة المكتوبة بين الحرف والصوت . في هذه المرحلة يحاول الطفل كتابة نفس الكلمة في فرصتين مختلفتين، فيكتبها بحروف مختلفة، لأن اختيار الحروف عشوائي.

في هذه المرحلة، كما في المرحلة السابقة أيضا، يبحث الأطفال أحيانا عن طريقة لكتابة الكلمة بشكل يدل على معناها. هكذا، مثلا، يريد الطفل أن يكتب كلمتي – فيل/ نملة – فيكتب أحيانا كلمة "فيل" بحروف أكثر من حروف كلمة "نملة". يستطيع التفسير أنه كتب عددا أكبر من الحروف أو العلامات لـ "فيل" لأن الفيل أكبر. لنفس السبب، إذا عرضنا على الطفل زوجًا من الكلمات المكتوبة – فيل ونملة – وسألناه، أين كتبنا "فيل" وأين كتبنا "نملة"، فسوف يختار الكلمة المكتوبة بشكل أطول لتدل على "فيل". هذا النهج يعكس الاعتقاد الأوّلي لدى الأطفال بأن هناك علاقة منهجية بين شكل الكلمة ومعناها. هذه الظاهرة التطوّرية، وتدعى الكتابة المرجعية، أي الكتابة التي تتطرق إلى مميزات المرجع " أي ما تعود له الكلمة" (Levin & Korat, 1993).

4. **الكتابة الصوتية** – (بحسب الأصوات) وهي كتابة بحروف اللغة تم اختيار بعضها أو كلها بحسب المبدأ الهجائي، أي في محاولة تمثيل كتابي لأصوات الكلمة. في هذه المرحلة تكون كتابة الأطفال تمثيلا للأصوات التي يسمعونها في الكلمة، لا تمثيلا أورتوجرافيا لشكل الكلمة. فمثلا عندما يحاول الطفل كتابة كلمة "زهرة" يبدل حرف الهاء بحرف الألف "زهرا"، وذلك لأنه يسمع الصوت الذي يمثله في نهاية الكلمة، وعند محاولة كتابة كلمة "سور" فإنه يبدل حرف السين بحرف الصاد "صور"، لأنه يسمع هذا الصوت في بداية الكلمة. كذلك يكتب كلمة "قاسم" "قاصم"، "مستطيل" يكتبها "مصططيل". في هذه المرحلة يميل الأطفال أيضا إلى تمثيل أكبر للصوامت منها للصوائت، فيحذفون الأحرف والحركات التي تدل على الصوائت. يحذفون، مثلا، حرف الياء من كلمة "تين فيكتبونها " تن " ، أو يكتبون حروفا بدل الحركات كما في كلمة "ربى" يكتبونها " روبى"

(Ravid & Haimowitz, in press).كذلك يكتب الطفل في هذه المرحلة أحيانا كتابة مرجعية. مثلا، يمكن أن يكتب الطفل "فيييل" بدل "فيل" وذلك ينبع من اعتقاده بأنه إذا كان الفيل كبيرا، فلا بد أن الكلمة التي تمثله كبيرة أي تحتوي على حروف كثيرة.

5. **كتابة أورتوجرافية** (صحيحة إملائيا) – وهي كتابة مبنية على قواعد الإملاء الصحيحة. عادة في هذه المرحلة يكتب أطفال الروضة الكلمات التي تعرضوا لها سابقا، أي تعرفوا على شكلها الأورتوجرافي مثل أسمائهم، أو الكلمات التي يشاهدونها في بيئتهم القريبة، مثل: لافتات في الروضة والبيت والشارع، وأسماء منتجات غذائية ألخ... (Levin, Both-de Vries, Aram & Bus, 2005).

الانتقال من مرحلة كتابة إلى أخرى يكون تدريجيا. مع أنه من الممكن للطفل أن يكتب كلمات مختلفة تعكس كلمات في مستويات مختلفة. فالطفل الذي يكتب عادة بعلامات تشبه الحروف (شبه الكتابة) يستطيع أن ينجح في كتابة حروف معينة بصورتها المعروفة، والطفل الذي يكتب بحروف عشوائية يستطيع أن ينجح في كتابة كلمات معينة كتابة صوتية، والطفل الذي يكتب عادة بكتابة صوتية يستطيع أن ينجح في كتابة بعض الكلمات كتابة صحيحة. هذه الظاهرة سببها أن الأطفال يتعلمون تدريجيا صورة الحروف المختلفة، وكذلك الصلة بين صورة الحروف والأصوات التي تمثلها، وفي نفس الوقت يتعلمون كتابة بعض الكلمات بشكل أورتوجرافي وليس بحسب المبدأ الهجائي.

في الروضة الأولى (عمر ثلاث سنوات) يُخربش أكثر الأطفال، ويرسمون أو يكتبون في شبه كتابة.

وفي الروضة الثانية (عمر أربع سنوات) يكتب الأطفال بشبه كتابة أو بحروف عشوائية.

وفي الروضة الإلزامية (البستان عمر خمس سنوات) يكتبون بحروف عشوائية، وبكتابة صوتية، ويكتبون كلمات معدودة كتابة أورتوجرافية صحيحة. كل صور الكتابة هذه هي ظواهر تطوّرية صحيحة في وقتها، وتشجّع المربية الطفل على التقدم من مستوى إلى آخر بحسب تطوّره.

تشمل الكتابة بشكل طبيعي أيضا رسما صحيحا للحروف في الكتابة. في هذا المجال أيضا يطرأ تطوّر تدريجي، من رسم علامات تشبه الحروف إلى صياغة حروف بشكلها الصحيح. فالقدرة على كتابة الحروف تتصل صلة وثيقة بالقدرة على تشخيصها بأسمائها. تتعلق جودة كتابة الحروف وكتابة النص بإدراك المميزات الجرافية لكل حرف، وبتذكر صور الحروف، وبقدرة الطفل الجرافية – الحركية. كذلك تؤثر طريقة إمساك قلم الرصاص، المشروطة بالقدرة الحركية، في كتابة الحروف (דיל، תשנ"ט).

ينحصر جُل عملنا في الروضة في الخبرات الهجائية (معرفة الحروف والوعي الصوتي) وفي فهم المبدأ الهجائي. الأطفال الذين لا توجد لديهم مشكلة جرافية – حركية سيمتلكون كتابة الحروف خلال انشغالهم بالكتابة. ولكن إذا لاحظت المربية خلال الانشغال بالكتابة، رسم حرف غير مقروء، مثل كتابة "ي" مثل "ب" ، أو التباسا بين "ر" و "د"، فأنها تستطيع إرشاد الطفل في كيفية تحسين رسم الحرف بحيث يمكن تشخيصه. من المؤكد أن الصياغة الحسنة للحروف لا تضمن فهم المبدأ الهجائي، أي فهم العلاقة بين الحروف والأصوات التي تمثلها، كما أن فهم المبدأ الهجائي لا علاقة له بحسن الخط.

تطوّر قراءة الكلمات

تطوّر القراءة هو تطوّر تدريجي كتطوّر الكتابة. فمحاولات القراءة المبكرة لا تعكس أيضا المبدأ الهجائي للكتابة، ولكن مع الوقت تبدأ محاولات القراءة المعتمدة على هذا المبدأ.

(البجة، 2002؛ Ehri & Snowling, 2004; Ehri, 2005; Frith, 1985; Mason, 1980)

1. **القراءة التصويرية** - قراءة الكلمات في الطفولة المبكرة تظهر في بداية الطريق بتشخيص عدد قليل من الكلمات المكتوبة كاملة. تشخيص هذه الكلمات عند الطفل يعتمد على التعرّض المتكرر للكلمة المكتوبة بوساطة البالغ. مثال بارز على كلمة يشخصها الطفل في سن الطفولة المبكرة هو اسمه الشخصي. في بحث فحص قدرة الأطفال على تشخيص أسمائهم الشخصية، تبين أن بعض الأطفال نجحوا في التعرف على أسمائهم الشخصية في سن سنتين وبضعة أشهر، كما أن أكثر أبناء الثالثة وجميع أبناء الرابعة يشخصون أسماءهم المكتوبة. (Levin & Aram, 2004; Villaume & Wilson, 1989)

يميل الطفل أيضا إلى تشخيص كلمات أخرى تتكرّر في بيئته المكتوبة ، مثل "ماما"، و"بابا"، "بامبا" ، "بستان" وما شابه. من الجدير بالذكر أنه في هذه المرحلة يتعرف الطفل على الكلمة المكتوبة معتمدا في بعض الأحيان على بعض حروفها. فمن الممكن أن يستبدل كلمة بكلمة أخرى تحتوي على حرف أو أحرف متشابهة. "ماما" "بابا". هذا التشخيص الخاطئ يشير إلى أن الطفل يشخّص الكلمة دون أن يتطرق إلى القيمة الصوتية لشكل الحروف فيها. كما يعبّر هذا التشخيص عن مرحلة تطوّرية مهمة في فهم الطفل واكتسابه للمبدأ الهجائي.

يشخّص الأطفال من سن صغيرة كتابة تجارية في بيئتهم القريبة، وذلك بحسب السياق الذي تظهر

فيه هذه الكلمة دائما؛ مثل المكتوبات على المنتجات الغذائية (كيس البامبا، والكوكاكولا وما أشبه)، وعلى لافتات الحوانيت (حتى إذا كانت الكلمات مكتوبة بلغة أجنبية مثل، Toys- R-US، أو على كتب معروفة "ذرة ساخنة"). تبيّن الأبحاث أنه إذا عُرضت على الطفل كلمة شخّصها في سياق آخر، أو على خلفية أخرى، مثل كلمة "بامبا" على بطاقة، فالطفل لا ينجح تقريبا في تشخيصها، إلا إذا كأن قد اكتسب أسس القراءة وأصبح قادرا على تحليل كلمات جديدة. معظم الأطفال الصغار لا ينتبهون إلى الحروف التي تتركب منها الكتابة في البيئة التجارية، لا يتذكّرون الحروف التي تتركّب منها هذه الكتابة، ولهذا فأنهم لا يتعلمون منها الكثير. سبب ذلك أن هذه الكتابة تظهر دائما في سياق ثابت يمكّن الطفل من تشخيصها من غير أن يتناول الكتابة نفسها أيضا. بكلمات أخرى، الطفل "يقرأ" السياق (كيس البامبا) ويتجاهل الحروف التي تركب الكلمة المكتوبة. بالإضافة إلى ذلك، تهدف الكتابة التجارية إلى لفت انتباه الزبون، ولذلك فهي تظهر بتصميم خاص، ولذا فإنها لا تعتبر سياقا ملائما كنقطة بداية لتعليم الحروف (זלצר שוורץ، 2005).

الكتابة البيئية الخاصة، التي يتعلم منها الأطفال عن منظومة الكتابة، هي الأسماء الشخصية. ففي الروضة يلتقي الطفل أحيانا كثيرة أسماء مكتوبة للأطفال في صفّه. هذه الأسماء ثابتة على خزانة الجواريز، على تعاليق الشنط، على الكؤوس، على اللوح الخاص لتعيين الذين "حضروا إلى الروضة" وما أشبه. فبعد التعرّض المتكرّر للأسماء المكتوبة، واستعمالها من قبل الطفل والمربية، يتعلم أطفال كثيرون أن يشخصوا ليس فقط اسمهم الشخصي المكتوب، بل أسماء رفاقهم المكتوبة في الروضة أيضا. معرفة الأسماء تتقدّم مع تطوّر المعرفة بالحروف والوعي الصوتي (חמוי, 2003; יפה-גור, 1996; פלד-חיים, 2003). يبدو أن تشخيص الأسماء المكتوبة يساعد الطفل على اكتساب براعم التنوّر اللغوي.

يمكن الافتراض بأن كلمات مكتوبة أخرى في الروضة تسهم هي أيضا في معرفة الطفل التنورية. المقصود هي كلمات مكتوبة يتعرّض لها الأطفال في سياقات ذات معنى، في أماكن مختلفة، ويستعملونها استعمالا متكررا. مثلا، الكلمات المتصلة بمراكز الروضة، وبالأعياد، وبأعياد الميلاد، وبلافتات اللعب، وما أشبه.

2. **القراءة الصوتية الجزئية** - هناك أطفال يحاولون في الروضة الإلزامية (وأحيانا قبل ذلك) قراءة كلمات أو أسماء لا يعرفون بنيتها المكتوبة. قراءتهم هذه هي "صوتية جزئية"، بمعنى أنهم يتعرّفون على أصوات بعض الحروف. وهم يفعلون ذلك لأنهم يشخّصون حروفا فيربطون جزءا من هذه الحروف بالأصوات التي تمثلها، إلا أنهم ما زالوا يستصعبون القيام بعملية تخطيط كامل.

في أحيان كثيرة، يشخّص الأطفال كلمة بحسب الحرف الأول فقط، وهو ما يساعدهم بالطبع على تشخيص الكلمات، لكنه يفتح الباب لأخطاء التشخيص. هذه المرحلة هي نقطة تحوّل يبدأ منها الطفل فهم مبدأ شيفرة الكتابة: الحروف تمثل أصوات. بسبب البنية الإملائية للغة العربية، يعتمد الأطفال في الأساس على الحروف التي تمثل الصوامت، بينما يصعب عليهم أكثر حلّ علامات الصوائت في الكلمة المكتوبة.

في هذه المرحلة؛ يستغل الأطفال في محاولتهم قراءة الكلمة ليس فقط الحروف التي تركّبها، بل أيضا السياق الذي تظهر فيه. مثلا، يشخّص الطفل حرفا واحدا أو أكثر في كلمة "خروف"، فيستطيع أن يستعمل هذه المعلومة لأن الكلمة تظهر في الروضة قُبيل عيد الأضحى، فيستنتج الكلمة المكتوبة. هذا التمرّس يطوّر فهم الطفل لمنظومة الكتابة، إلا أن الطفل الذي ينقصه الأساس لمعرفة الحروف أو الوعي الصوتي لن يكتسب شيئا من تخمينه لكلمات مختلفة بحسب سياقها فقط. فهو، لن يتعلم شيئا عن الكتابة عندما يحزر، مثلا كلمة "خروف" مكتوبة بقرب صورة الخروف.

3. **القراءة الصوتية** - المرحلة القادمة، أي "القراءة الصوتية"، تُكتسب عندما تتسع معرفة الطفل بمنظومة الحروف من جهة، وبالوعي الصوتي من جهة أخرى. في هذه المرحلة يربط الطفل جميع الحروف بأصواتها، فيستطيع أن يواجه بشكل مستقلّ قراءة كلمات جديدة. مع ذلك، تبقى القراءة في هذه المرحلة غير منسابة وغير تلقائية، ولذلك يصعب فهم المقروء.
4. **القراءة الأورتوجرافية** - القراءة المتكرّرة لكلمات معينة تطوّر عند الطفل مخزونا من الكلمات المكتوبة يمكّنه من قراءة نصوص بطلاقة وفهمها أيضا. تُكتسب هذه المرحلة في المدرسة عادة نتيجة لتعليم منهجي، وتنطوي هذه القراءة الماهرة على فهم المبدأ الهجائي والإلمام التامّ بالعلاقات بين الحروف المكتوبة والأصوات التي تمثلها في الكتابة.

الأهداف بحسب التسلسل العمري

الأهداف المذكورة في مرحلة عمرية مبكرة لن تذكر في مرحلة عمرية بعدها . يجب أن نأخذ بالحسبان أن الأطفال في كل مرحلة يواصلون توسيع معرفتهم، وإتقان تحكمهم بالمهارات التي اكتسبوها في مرحلة سابقة.

■ **يطوّر الأطفال وعيا لأصوات اللغة.**

الوعي الصوتي			
السن	**الأهداف**	**أمثلة لسلوكيات متوقعة**	**أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية**
3-4	الأطفال - • يتعرّفون على السجع في الإلقاء ويستمتعون به. • يتذكّرون ويرددون التقفية في أناشيد قصيرة مقفاة. • يؤلّفون كلمات مسجوعة لها معنى و/أو أشباه كلمات لا معنى لها.	الأطفال - • يستمتعون بالإصغاء إلى الإلقاء المغنّى، وأشعار اللعب، والقصص القصيرة التي تتضمّن تقفية متكررة . • يكملون كلمات مسجوعة. • يميّزون الكلمات المسجوعة خلال اللعب. • يؤلّفون سجعا، تلقائيا أثناء اللعب أو التظاهر بالقراءة. • يؤلّفون جملا مسجوعة.	المربية - • تقرأ نصوصا قصيرة مع التركيز على السجع والطلب من الأطفال تذكر السجع. • تقرأ نصا قصيرا شفهيا مع التركيز على تردّد السجع . • تقرأ قصة/ شعرا مع التوقّف عمدا قبل الكلمات المسجوعة والطلب من الأطفال أن يكملوا السجع المتكرر. • تشرك الأطفال في ألعاب جماعية يتم فيها توظيف السجع المتكرر في كلمات ذات معنى وأخرى لا معنى لها. • تدمج استعمال السجع في فعالية حركية. • تشرك الأطفال في ألعاب تربوية تتطلب تحديد أو تأليف سجع (العاب ذاكرة، ألعاب ملاءمة، دومينو...) • تشرك الأطفال في ألعاب لغوية كالأحاجي المسجوعة، تأليف كلمات

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
			مسجوعة ذات معنى وكلمات لا معنى لها (عصفور! فرفور، من في الدار؟ عمّار!..)
4-5	الأطفال - • يعزلون المقطع الأول أو الأخير من الكلمة. • يقطّعون كلمات إلى مقاطع. • يتعرّفون على مقاطع متشابهة في كلمات. • يركّبون كلمات من مقاطع مختلفة. • يحذفون مقاطع من كلمات.	الأطفال - • يصنّفون الكلمات بحسب مقاطعها الأولى والأخيرة. • يعرفون كلمات بحسب مقاطعها الأولى والأخيرة. • يقطّعون كلمات إلى مقاطع في ألعاب الأسماء الشخصية والكلمات. • يعدّون مقاطع الكلمة. • يقارنون بين الكلمات بحسب عدد مقاطعها. • يتعرّفون على كلمات متداخلة في كلمات.	المربية - • تقطّع الكلمات إلى مقاطع مع القيام بحركات. • تعدّ المقاطع وتقارن بين الكلمات بحسب عدد مقاطعها. • تعدّ المقاطع في كلمات مرتبطة صرفيا: بيت – بيتك، كتاب – كتابي، دفتر – دفترنا، بس - بسة وما شابه. • تبادر للعب بألعاب اجتماعية وألعاب طاولة يتم فيها تحديد المقطع الأول والأخير، أو التصنيف بحسب المقاطع (ألعاب الذاكرة، اللوتو، الدومينو).
5-6	الأطفال - • يتعرّفون على كلمات تبدأ بنفس المقطع (الوحدة الصوتية صامت مع صائت). • يقسّمون المقاطع إلى وحدتين صوتيتين أساسيتين جسم - تقفيلة (تركيب صامت مع صائت مقابل صامت). • يركبون مقاطع من وحدتين صوتيتين أساسيتين جسم - تقفيلة.	الأطفال - • يصنّفون الكلمات بحسب المقاطع الأولى والأخيرة. • يعملون عند كتابة الأسماء الشخصية على تقطيعها إلى وحدات صوتية. • يعملون في الألعاب اللغوية على تقطيع الكلمات إلى وحدات صوتية.	المربية - • تقوم بتقطيع الكلمات إلى وحدات صوتية مع القيام بحركات. • تبادر للعب بألعاب جماعية تنطوي على التحليل إلى وحدات صوتية (من المقطع حتى الفونيمة) مثلا: يقترح أحد الأطفال كلمة ويحاولون تحليلها إلى أكبر عدد من الأجزاء مع القيام بحركات عند التحليل : صوص (1) ، ص-و-ص (3).

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
	• يركّبون كلمات (ذات مقطع واحد) من وحدتين صوتيتين أساسيتين جسم - تقفيلة. • يتعرّفون على فونيمات (صوامت أو صوائت) في بداية ونهاية الكلمة. • يعزلون الفونيمات في بداية ونهاية الكلمة. • يحللون الكلمات (ذات مقطع واحد) إلى فونيمات.	• يشرحون المشترك بين الكلمات التي تنتهي بنفس الفونيمة. • يشرحون المشترك بين الكلمات التي تبدأ بنفس الفونيمة. • يعرفون بعض الفونيمات المشتركة لكلمات مختلفة ("نعيم" و "نهى" يبدأن بـ/ن/).	• تبادر للعب بألعاب الأحاجي مثل: ✓ هل (كي) يختبئ في (كرسي).. ? ✓ (سعيد) بدون (سَ) يصبح ....? قل لي (أسد) بدون (أ) يصبح... • تقوم بتحليل الكلمات إلى فونيمات مع القيام بحركات.
■ **يفهم الأطفال المبدأ الهجائي، ويعرفون الأحرف بأسمائها وأصواتها وأشكالها.**			
معرفة الحروف			
3-4	الأطفال - • يتعرّفون على الأحرف الهجائية كفئة مستقلة من الرموز الجرافية (تختلف عن الرسم، الأرقام وما شابه).	الأطفال - • يميزون الأحرف الهجائية من بين مجموعات أخرى من العلامات. • يشيرون إلى الكتابة ويسألون " ما مكتوب هنا؟". • يبدو الفرق واضحا بين الرسم والكتابة في تمثيل الأطفال الجرافي (الخطي).	المربية - • تصنف أنواعا مختلفة من العلامات إلى فئات (أحرف، رسوم وأرقام). • تنبّه الأطفال إلى الفرق بين النص المكتوب والرسوم عند قراءة كتاب معا. • تلفت انتباه الأطفال إلى مواد مكتوبة في محيطهم. • ترد على أسئلة الأطفال مثل: "ما المكتوب هنا؟ أين هذا مكتوب؟". • تشرك الأطفال في مهام المربية المتعلقة بالكتابة (أكتب دعوة للأهل لعيد ميلاد عرين).

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
			تهتمّ بمحاولات الكتابة لدى الأطفال، مع إجراء حوار حول أسئلة وملاحظات الأطفال. • تدخل الحروف في ألعاب حرّة وإبداعية، مثلا: أحرف بلاستيكية، أحرف خشبية، أحرف مغناطيسية، قوالب أو معجون، وما شابه).
4-5	الأطفال - • يعرفون أسماء بعض الحروف. • يعرفون تسلسل أسماء الحروف بشكل جزئي. • يربطون بين أسماء بعض الحروف وأشكالها.	الأطفال - • يرددون بشكل جزئي أنشودة الحروف. • يتعرّفون على بعض الحروف بأسمائها. • يكتبون بعض الحروف ويربطونها بأسمائها (في اسمهم الشخصي وكلمات أخرى في محيط الروضة). • يستعملون أسماء الحروف عند تأليف كلمات أو كتابتها خلال محادثة مع المربية أو مع أطفال آخرين. • يستعملون أسماء الحروف لتصنيف كلمات مكتوبة.	المربية - • تشرك الأطفال في ترديد أنشودة الحروف مع الإشارة إلى شكلها المنفصل. • تشجّع الكتابة الوظيفية في اللعب الاجتماعي - الدرامي عن طريق إدخال لوازم ملائمة لمراكز اللعب. • تبادر للعب بألعاب تضم أسماء الأطفال مع استعمال اسم الحرف. • تهتم بأن تسأل الأطفال خلال الكتابة الوظيفية (كيف نبدأ كتابة "دب"! بالحرف "د").تقوم باللعب بألعاب حاسوب واستعمال الحروف. • تقوم باللعب مع الأطفال بألعاب تربوية تدخل فيها الحروف (ألعاب الذاكرة، دومينو، ملاءمة). • تشرك الأطفال في ترديد أنشودة الحروف مع الإشارة إلى أشكالها. • تدخل لوحة الحروف و / أو مسطرة

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
			الحروف الشخصية في فعاليات مختلفة، وتشجّع استعمال مساطر الحروف. • تشجّع استعمال الأحرف المغناطيسية أو الأحرف المقصوصة من الجرائد.
5-6	الأطفال - • يعرفون أسماء الحروف الهجائية بتسلسلها الكامل. • يعرّفون العلاقة بين أسماء كل الحروف وشكلها المنفصل. • يتعرّفون على الأشكال المختلفة لمعظم الحروف. • يستطيعون الربط بين أسماء وأصوات وأشكال الحروف.	الأطفال - • يردّدون أنشودة الحروف الهجائية. • يستعملون لوحة الحروف و/أو مسطرة الحروف الشخصية للتعرف على شكل حرف معين. • يتعرّفون على الأحرف من أسمائهم ومن كلمات أخرى مكتوبة في محيطهم القريب (مع الاهتمام بانتقاء الكلمات). • يستعملون أسماء الحروف في فعاليات مختلفة: تصنيف أسماء، دليل التلفون ، البحث عن كلمة في القاموس، لوحة الحضور في الروضة. • يطرح الأطفال أسئلة حول كتابة الحروف، مثلا كيف نكتب "مـ" في "ماما". • يستعمل الأطفال الحروف التي تمثّل الصوت الملائم: في الكتابة، في اللعب، في تأليف كلمات عند التركيب، وما شابه... • ينطقون بالصوت الملائم للحرف.	المربية - • تشجّع الأطفال على البحث عن أحرف بحسب الحاجة، مثلا : لإعداد دليل التلفون، لكتابة قاموس أو لبناء مخزن حروف لفعالية التلصيق. • تشرك الأطفال في ألعاب حركية تدمج الحروف، مثل المسارات وغيرها. • تشجّع الكتابة في معالج نصوص في الحاسوب. • تبادر للعب بألعاب حاسوب موجّهة للتعرف على الأحرف. • تصنّف الكلمات بحسب حرفها الأول و/أو الأخير (ألعاب اللوتو، ألعاب الذاكرة). • تركب كلمات من أحرف معروفة بواسطة مكعب، أوراق اللعب، الرقع اللاصقة، البطاقات، الأختام وما شابه. • تشترك مع الطفل في الكتابة - تسمية الأحرف والاهتمام بأصواتها عند كتابة

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
			الكلمة. • تشجّع محاولات قراءة الكلمات الجديدة بناء على معرفة أصوات الحروف.
■ **يمارس الأطفال بدايات القراءة والكتابة.**			
كتابة كلمات			
3-4	الأطفال - • يحاولون الكتابة عن طريق خربشة مع مميزات أوليّة للكتابة.	الأطفال - • تظهر مميزات أوّلية للكتابة في إنتاج الأطفال. • يكتبون بكتابة أوليّة في ألعابهم.	المربية – • تشجّع الكتابة الأولية كجزء من لعبة أو كتابة عن نتاج الطفل، والتحدث عن مزايا الكتابة الأولية. • تخلق جوا محفزا يشجّع الأطفال على اللعب والكتابة الأولية من خلال اللعب.
4-5	الأطفال - • يكتبون أسماءهم الشخصية (أحيانا مع خطأ بالاتجاه أو الشكل). • يكتبون كلمات تشتمل على "حروف عشوائية". • يدمجون الكتابة الطفولية (بالملاءمة مع سلم تطور الكتابة) مع اللعب، وفي فعاليات روتينية يومية.	الأطفال - • يكتبون اسما أو يؤلّفون اسما من أحرف. • تظهر الكتابة بحروف عشوائية في نتاج الأطفال: رسوم، أعمال حاسوب، لافتات للعب وما شابه. • يكتبون بحروف عشوائية خلال اللعب وخلال الفعاليات، مثلا: وصفة طبيب، بطاقة صغيرة، قائمة مشتريات، كتابة قصة أو شعر وما شابه. • يستعينون بمواد مكتوبة في الروضة عندما يحاولون الكتابة، مثل: مسطرة الحروف، لافتات في الروضة، الأسماء المدونة على	المربية - • تشجّع محاولات الأطفال لكتابة أسمائهم. • تحرص على أن يكتب الطفل اسمه على أعماله الإبداعية، أو بمساعدة المربية إذا طلب الطفل منها ذلك. • تشجّع دمج كتابة الأسماء في الألعاب الاجتماعية وألعاب الطاولة في الروضة. • تشجّع الكتابة الأولية الوظيفية خلال النشاطات العادية في الروضة: الكتابة الحرة ، الكتابة على الحاسوب ، تكوين

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
		الجوارير، وذلك لنسخ الحروف حتى وإن كانت هذه الحروف في معظمها "عشوائية".	كلمات بواسطة أحرف جاهزة أو مقصوصة من جرائد. • تبادر إلى القيام بفعاليات يجب فيها على الأطفال أن يكتبوا، مثل: بطاقات معايدات لأعياد الميلاد، لائحة مناوبات، قائمة ألعاب، وغير ذلك. • تستغل فرص الكتابة لإعطاء شروح عن الكتابة والهدف منها.
5-6	الأطفال - • يكتبون كلمات بكتابة صوتية جزئية. • يكتبون أسماءهم وعدة أسماء إضافية بإملاء سليم.	الأطفال - • يكتبون أسماءهم بإملاء سليم على أعمالهم الإبداعية، أو حين يجب الإشارة إلى أسماء الأطفال الذين حضروا إلى الروضة . • يكتبون أسماء أصدقائهم في الروضة لأهداف مختلفة: وضع قائمة أطفال مشاركين في فعالية ضمن مجموعة، لائحة مناوبات، كتابة بطاقة معايدة، وغير ذلك. • تظهر الكتابة الصوتية الجزئية في نتاج الأطفال: الرسوم، أعمال الحاسوب، اللافتات التي يعدّونها للعب وما شابه. • يكتبون كتابة صوتية جزئية خلال اللعب أو أية فعالية أخرى في الروضة، مثل: وصفة طبيب، بطاقة، قائمة مشتريات، تدوين قصة أو شعر، وما شابه. • يستعينون بمسطرة الحروف عندما يحاولون الكتابة، كما يستعينون باللافتات في الروضة ، بالأسماء المدونة على	المربية - • تشجّع الأطفال على كتابة أسمائهم، وتعطيهم توجيهات للكتابة من اليمين إلى اليسار، وكتابة حروف يمكن قراءتها. • تشجّع دمج الأسماء في الألعاب الاجتماعية وألعاب الطاولة في الروضة، مع التطرق إلى العلاقة بين الأحرف وأصواتها ومواضعات الكتابة. • تشجّع الكتابة الطفولية والوظيفية خلال الفعاليات الاعتيادية في الروضة مع التطرق إلى العلاقة بين الحروف وأصواتها ومواضعات الكتابة. • تبادر إلى القيام بفعاليات يكون على الطلاب فيها أن يكتبوا: بطاقات معايدات لأعياد الميلاد، لائحة مناوبات، وصفات، قائمة ألعاب وغير

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
		الجوارير وما شابه، ويلائمون الحروف للأصوات ملاءمة جزئية.	ذلك. والتطرق إلى الربط بين الأحرف وأصواتها ومواضعات الكتابة.
قراءة كلمات			
3-4	الأطفال - • يتعرّفون على أسمائهم المكتوبة.	الأطفال - • يتعرّفون على أسمائهم في مراكز الروضة المختلفة.	المربية - • تعرض أسماء الأطفال في مراكز الروضة المختلفة: الجارور، لائحة المناوبين، وغير ذلك. • تحرص على كتابة أسماء الأطفال على أعمالهم الإبداعية من قبل شخص بالغ.
4-5	الأطفال - • يتعرّفون على أسماء مكتوبة لقسم من أطفال الروضة. • يتعرّفون على كلمات شائعة في الروضة.	الأطفال - • يتعرّفون على أسماء أصدقائهم في مراكز الروضة المختلفة. • يعرفون أسماء أصدقائهم عند الحاجة، مثلا عند فحص الحضور والغياب على لوحة الحضور. • يعرفون عناوين الكتب، عناوين أشرطة الفيديو وما شابه. • يعرفون كلمات شائعة مكتوبة مثل: ماما، أهلا وسهلا، بالإضافة إلى كلمات من لافتات ومن أغلفة المأكولات.	المربية - • تدمج بطاقات دوّنت عليها أسماء الأطفال في عدد من الألعاب الاجتماعية وألعاب الطاولة في الروضة. • تبتكر ألعابا مع أسماء مكتوبة، كألعاب ذاكرة مؤلفة من 5-6 أسماء وما شابه. • تبادر إلى التراسل بين أطفال الروضة: إرسال رسائل ، بطاقات ، مراسلات من خلال البريد الالكتروني. • تدمج لافتات مكتوبة يعرف الأطفال مضمونها في محيط الروضة. • تشجّع توظيف مختلف الإستراتيجيات لقراءة كلمات جديدة ، بما فيها تذكّر

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
			كلمة بحسب حروفها. • تبادر للعب بألعاب اجتماعية، ألعاب حاسوب وألعاب طاولة متعددة يجب فيها معرفة كلمات مألوفة. • تشجّع معرفة كلمات في كتب، في الروضة، في الجرائد، في الإعلانات، وغير ذلك.
5-6	الأطفال - • يتعرّفون على كلمات متكررة في كتاب. • يحاولون قراءة كلمات جديدة.	الأطفال - • يعرفون عناوين كتب، أشرطة فيديو وما شابه. • يعرفون كلمات شائعة مكتوبة مثل: ماما، أهلا وسهلا ، بالإضافة إلى كلمات من لافتات ومن أغلفة المأكولات.	المربية - • تشجّع فك رموز كلمات غير مألوفة. تتحدث مع الأطفال عن الطرق التي يلجأ إليها كل واحد منا لفكّ الرموز وكتابة الكلمات مثل: فك الرموز بناء على فهم مبدأ الحروف الهجائية، تذكّر قوالب كلمات مألوفة، الاعتماد على سياق النص وعلى العنصر البصري. • تقرأ نصوصا مع الأطفال، وتحاول تمكينهم من التعرف على عدد من استراتيجيات القراءة. • تقوم بإعادة قراءة (نفس العمل الأدبي 5- 4 مرات على الأقل) كتب أطفال ضمن مجموعات صغيرة، وتشجّع الأطفال على محاولة القراءة بأنفسهم. • تلعب لعبة البحث عن كلمات تتكرر في نص من كتب مألوفة.

تقديم مهارات القراءة والكتابة في الروضة

- **تقديم المعرفة الهجائية بفعاليات في الروضة:** تستطيع المربية تعهّد المعرفة الهجائية عن طريق دمجها في الفعاليات الراهنة في الروضة. فالغناء والحركة، مثلا، يمكن أن يساعدا في تعلّم أسماء الحروف وزيادة الوعي لأصوات الكلام. كذلك يمكن ابتكار أفكار لدمج معرفة الحروف والوعي الصوتي مع اللعب بأنواعه المختلفة: في الألعاب الاجتماعية، في الألعاب اللغوية، في ألعاب الطاولة، في ألعاب الحاسوب، في الألعاب الاجتماعية – الدرامية وغيرها. و من المهم أن تدمج هذه الفعاليات، بشكل مخطط، في اللقاءات الجماعية أو في مجموعات صغيرة في أحيان متقاربة.

- **تمرّس الأطفال بمهام كتابية:** في الروضة يتمرّس الأطفال بكتابة أسمائهم الشخصية على رسوماتهم، وتقليد تأليف كلمات ونصوص مكتوبة، وهو ما يساعد الأطفال في التعرف على الحروف وكيفية كتابتها. عندما تصبح الكتابة صوتية، فأن تجربة كتابة الكلمات تشحذ الوعي الصوتي للطفل، ويوضح له المبدأ الهجائي. كذلك تعلم الكتابة الطفل الأدوار الاجتماعية للكتابة، مثل الحفاظ على المعلومات ونقلها (תובל، 2002). لذا فإنّ مجرّد الانشغال بالكتابة يُطوّر فهم أهداف الكتابة، ويرسّخ معرفة العلاقات بين الحروف والأصوات التي تمثلها. تشجّع المربية الأطفال على إدماج الكتابة في فعاليات راهنة في الروضة وفي الألعاب، مثل تأليف كتاب أرقام التلفون، كتابة أسماء مدعوين إلى حفل، وإعداد لافتات لحديقة الخضار. حتى قبل أن يكتب الطفل كتابة صوتية سليمة، يمكن تشجيعه على "الكتابة" بكتابة طفولية (مثل أن يكون ذلك بحروف عشوائية)، والإضافة بخط اليد على النص الذي ألفه الطفل. عندما يبدأ الأطفال الكتابة الصوتية، الجزئية أو التامة، يحسُن تشجيعهم على الكتابة حتى إذا كان الإملاء غير صحيح. فكتابة كهذه يمكن قراءتها، ومجرد مقروئيتها يشجّع الطفل على مواصلة البحث في منظومة الكتابة (ארם، 1999; ארם, 2002; ארם, תשס"ג).

يمكن إدماج تجربة كتابية في الروضة كنشاط مخطط له وموجّه، إذ يمكن تفعيل الأطفال في مجموعات صغيرة في النشاط المُركّز في الكتابة، مثل كتابة كلمات تبدأ بحرف معطى، كتابة كلمات من أجل أنشاء لعبة، أو كتابة نص قصير مثل تهنئة بيوم العائلة. ينبغي التمييز بين النسخ عن مثال معطى والكتابة المستقلة. فالنسخ يتعلّم منه الطفل في الأساس رسم الحروف في الكتابة، أما في الكتابة المستقلة التي تقوم على الربط بين أصوات الكلمة وحروفها فالطفل يتعلّم شيفرة الكتابة. وهكذا فإن النسخ والكتابة المستقلة أيضا يمكنهما الإسهام في تطوير الطفل، لكن للكتابة المستقلة قيمة تعليمية

كبيرة، لأنها تُشرك الطفل **بشكل فعّال** في الربط بين الأصوات والحروف. بالإضافة إلى ذلك، تشجّع الكتابة المستقلة الطفل على تأليف النص الذي يكتبه، وبهذا تطوّر فهمه لاستعمالات الكتابة.

- **تمرّس الأطفال بالمهام القرائية:** معظم أطفال الروضة لا يستطيعون قراءة كلمات جديدة لم يتعلموا صورتها المكتوبة. في المقابل يشخّص أطفال كثيرون كلمات مكتوبة في بيئة الروضة، ويعرفون قراءة أسمائهم وأسماء قسم من رفاقهم. تستطيع المربية أن تتعهّد القراءة عند الطفل إذا خلقت فرصا مختلفة توجب قراءة كلمات وأسماء. فهي من خلال الوساطة المناسبة تستطيع أن تساعد الأطفال في الكشف عن الصلة بين الكلمة المكتوبة والكلمة المحكية.

لكي يتعلم الطفل عن منظومة الكتابة لا يكفي أنشاء بيئة غنية بالكلمات المكتوبة. فلكي يستطيع الطفل أن يربط بين الكلمة المكتوبة والكلمة المحكية عليه أن يعرف ما المكتوب. ولكي يفهم كيف تمثل الكتابة الكلام عليه أن يتعلّم عن الحروف وأصواتها.

عندما تقرأ المربية كتابا على الأطفال يمكنها المبادرة إلى تمرسات قرائية لكلمات مختارة. مثلا التعرّف على كلمات تتكرر في أغاني أو قصص قصيرة، والتعرف على كلمات معروفة من البيئة تظهر في النصوص المقروءة، أو تشخيص كلمات قصيرة وسهلة، وهذا كله يمكن أن يقرب الطفل من عملية القراءة. مع ذلك، من المهم عدم استعباد وتجنيد الكتاب لهذا الهدف فقط، لأن للكتاب إسهامات في مجالات مهمة أخرى.

- **إدماج وسائل وأدوات مساعدة:** استعمال وسائل التدريس المتنوعة يمكّن الأطفال من اختيار الوسيلة الملائمة لهم وفقا لميولهم وبحسب أسلوب تعلّمهم الشخصي.

الحاسوب - يعتبر مركّبا مركزيا في بيئة الطفل اليومية. فهناك ألعاب حاسوب تهدف إلى تعليم الحروف، وإلى كشف العلاقات بين الحروف والأصوات، وإلى تطوير الوعي لأصوات الكلام. كذلك توجد ألعاب تتخلّلها مهام تتطلب القراءة. يستعمل الحاسوب أيضا للكتابة، لأن سهولة استعمال الأطفال لهذه البرمجيات بشكل يومي يساعد على التعلم. يمكن تشجيع الأطفال على دمج الكتابة بالحاسوب في النشاط اليومي في الروضة مع استعمال حروف بمقاييس وأشكال مختلفة، واستعمال الحاسوب لحاجات يومية، مثل إدارة مكتبة الاستعارة أو يوميات الحضور والمناوبة. يمكن استخدام الحاسوب أخيرا لتوثيق قصص الأطفال .

التلفزيون – هناك تشكيلة من البرامج التوجيهية يمكن مشاهدتها مع أطفال الروضة. هذه البرامج كثيرا ما توجد أيضا على شرائط فيديو أو أقراص ضوئية، بحيث يمكن استعمالها كوسيلة إمتاع بالإضافة إلى التعلّم. لكي يكون التعلم أثناء مشاهدة البرامج ناجعا، يفترض أن تقوم المُربية بعملية تحضير قبل المشاهدة، أو تقوم بالتوسّط بين الأطفال وما يشاهدونه.

كراريس العمل – يمكن استعمال أوراق مختارة من كراريس العمل بشرط أن تُعرض على الأطفال كفعالية للاختيار الحُرّ. الكراريس يستعملها الأطفال للعب والتمرّس، ولا تُشكّل وسيلة رئيسة في التدريس - التعلم.

قواميس مصورة – بواسطة استعمال القواميس المخصصة لسن الطفولة المبكرة، يتعرف الأطفال على إمكانية تفسير الكلمات وتعريفها من القاموس. يستطيع الأطفال أن يتعلموا التسلسل الهجائي، وصورة تنظيم القاموس الذي هو أداة مهمة للتعلم. استعمال القواميس مع الأطفال يشجّعهم على التمرّس بأنفسهم بإعداد قاموس، وهو نشاط له قيمة إضافية، سواء للإثراء اللغوي، أو لمعرفة المنظومة الكتابية.

الكفايات اللغوية

يتصل اكتساب القراءة والكتابة بالتطوّر اللغوي في طريقتين: فمن جهة ، يعتمد اكتساب القراءة والكتابة في بداياته على كفايات لغوية في جوهرها، مثل الوعي الصوتي والصرفي والنحوي، ومن جهة ثانية، تشكل القراءة والكتابة تأسيسة مهمة لتطوّر التنوّر اللغوي (דרומי, 2002; רביד, 2002;, רביד, תשס"ג; Levin,Both-de Vries, Aram & Bus, 2005).

التنوّر اللغوي هو القدرة على إجادة اللغة على اختلاف أنواعها – سواء المكتوبة أو المحكية، واستعمالها استعمالا ملائما في سياقات مختلفة ومتنوعة، وكذلك تحليل مركّباتها تحليلا واعيا (רום, סגל וצור, 2003). مع اكتساب القراءة والكتابة تطرأ لدى الطفل قفزة في تطوّره اللغوي، وذلك لأن القراءة والكتابة اللتين تتطلبان معرفة لغوية تساهمان بدورهما في تطويرها. في هذا المدخل نستعرض تطوّر الأطفال اللغوي في الأعمار 3 – 6 في المجالات الآتية: القاموس اللغوي (مخزون المفردات)؛ الصرف (مبنى الكلمات)؛ النحو (مبنى الجملة)؛ والاستماع والتحدث (التداولية: الاستعمال اللغوي في سياقاته المختلفة – وفي الأساس المحادثة والنص القصصي). في كل فصل سنتطرق إلى المعرفة القائمة لدى الأطفال أبناء الثالثة، وكذلك إلى المعرفة التي يكتسبونها بين سن الثالثة والسادسة (Berman, 1985).

القاموس اللغوي

القاموس اللغوي هو مخزون مفردات موجودة في تفكير الطفل، ومنظمة في فئات متصلة بعضها ببعض. القاموس اللغوي هو قاعدة مهمة جدا – وأن لم تكن القاعدة الأهم – لاكتساب اللغة. يكتسب القاموس اللغوي شفهيا: فاكتساب الكلمة هو في الواقع نتيجة لانكشاف متكرّر للكلمة في سياقات مختلفة، وكلما كانت الكلمات أكثر ترابطا وتنظيما، كانت أسهل منالا على المتكلم. لكن ينبغي أن نتذكّر أن القاموس اللغوي الذهني لدى الطفل الصغير لا يماثل بتاتا القاموس اللغوي الذهني للبالغ، أو حتى القاموس اللغوي لطفل أكبر سنّا. فهو ليس فقط أضيق من قاموس الأكبر سنّا؛ أي يحتوي على عدد كلمات أقل، بل أن معاني الكلمات فيه لا تماثل معانيها عند الطفل الأكبر سنّا، أو البالغ. ينبغي أن نذكّر أيضا الفرق بين الفهم والإنتاج: فالكلمات التي يعرفها الطفل ويستطيع فهمها عندما يسمع كلاما يُوجّه إليه لكنّه لا يستعملها في كلامه، أي **"الكلمات الجزلة"**، أكبر بثلاثة أضعاف تقريبا من الكلمات التي يستطيع الطفل استعمالها في كلامه، أي **"الكلمات السهلة"** (البهنساوي، 1994).

القاموس اللغوي في سن الثالثة

الكلمات الموجودة في قاموس الطفل تنتمي عادة إلى القاموس الأساسي للغة، أي الكلمات الأكثر شيوعا واستعمالا في اللغة (דרומי، 1997). معظم الكلمات في قاموس ابن الثالثة يكتسبها من اللغة المحكية الموجهة إليه ويسمعها حوله، إلا أن الصغار الذين يسمعون القصص في البيت والروضة يكتسبون كلمات من اللغة المكتوبة أيضا (أبو معال، 1996). يتألف القاموس من نوعين من الكلمات:

1. كلمات المضمون؛ وهي الكلمات ذات المعنى القاموسي في اللغة؛ مثل دراجة، حب. وتشتمل كلمات **المضمون** لدى الطفل على عدد كبير من الأسماء، وعدد أقل من الأفعال (من 4 – 5 أسماء تقريبا مقابل كل فِعل)، وعدد قليل من الصفات.

الأسماء تدل على أشخاص، وأغراض، وأماكن، ومفاهيم. الأسماء في قاموس الطفل في الأساس هي **أسماء محسوسة** – أي أسماء تدل على أشياء محسوسة، مثل أسماء الأعلام، وأسماء الأغراض مثل كرسي، وحيوانات مثل فيل؛ وأسماء أصحاب مِهن مثل مربية الروضة؛ وأسماء أماكن مثل بستان؛ وأسماء عامة (أي، أسماء تدل على العام لا على أفراد) مثل حيوانات، أدوات مطبخ؛ وأسماء تدل على زمن مثل صباح، ليل؛ وعدد قليل أيضا من **الأسماء المجردة**، أي أسماء تدل على أشياء تدرك ذهنيا مثل أسماء أحداث؛ عيد ميلاد، رحلة، عرس. **الأفعال** التي يمتلكها الطفل ليست كثيرة جدا، إلا أنها مهمة للتعبير عن أعمال وأحداث وأوضاع، وكذلك لبناء جمل بسيطة. في قاموس الطفل اللغوي **أفعال** تدل على أعمال فيها استمرارية؛ مثل، يجلس، يأكل، يبكي، تنام، يتأرجحون، يلعبون، و**أفعال تدل على أعمال قصيرة ونتائجها فورية**: مثل، سقط، أنسكب، تمزق، انتهى، وصل، فتح، أغلق، بدأ. كذلك توجد في القاموس الأساسي أفعال تُعبّر عن رغبته وطموحه ونواياه، مثل، بدي، تعالوا، أُدخل، خُذ، وفي قاموس الطفل أيضا بعض **الصفات**، وخاصة صفات أشياء محسوسة متصلة بعالمه؛ مثل سخن، بارد، وسِخ؛ وصفات حجم وصورة؛ مثل كبير، أعوج، أحمر؛ وكذلك صفات ذات ميزة تقييمية مثل جيد، سيئ، حلو.

2. كلمات وظيفية؛ وهي كلمات لها وظيفة نحوية في اللغة، إذ تربط بين الكلمات في الجمل؛ مثل هو، بين، من. يشتمل قاموس الطفل أيضا على كلمات أكثر شيوعا واستعمالا في اللغة، وهي تشتمل على **ضمائر المتكلم**؛ مثل، أنا، إحنا؛ و**أسماء الإشارة** مثل هذا؛ و**حروف الجر** مثل إلى، في، مع، لـِ؛ و**كلمات الربط**؛ مثل وَ، الذي، لكن، كمان؛ وكلمات تدل على **الكميّة** مثل: أكثر، أقلّ. هذه الكلمات تدل كلها على علاقات وروابط بين كلمات المضمون، وهي ضرورية لإنتاج جملة بسيطة، وتكتسب معظم هذه الكلمات بين سن الثانية والثالثة.

التطوّر القاموسي في سن الروضة من 3 – 6

يتسع القاموس اللغوي بشكل كبير في سن الروضة من حيث الكميّة والنوعية، ورغم أن معظمه ما زال يستقى من اللغة المحكية؛ تتزايد فيه الكلمات التي يستقيها من اللغة المكتوبة، وخاصة من القصص التي يسمعها الطفل (Robbins & Ehri, 1994). فقاموس **الكلمات السهلة**، أي التي يستطيع الطفل استعمالها في كلامه، وقاموس **الكلمات الجزلة** التي يعرفها الطفل، يكبر كلاهما، بصورة ملحوظة. كذلك تطرأ تغيرات مهمة على مبنى القاموس نفسه: ففي الجمل التي يؤلفها أطفال الروضة نرى ازديادا في عدد كلمات المضمون (الأسماء، والأفعال، والصفات) مقابل الكلمات الوظيفية، مما يدلّ على ازدياد في المعرفة المضمونية أو في المعلومات لدى الطفل، وكذلك تطوّر في معرفته النحوية. في هذه السن يطرأ تغير آخر في القاموس اللغوي: أولا، يتعاظم الوزن النسبي للصفات مقابل الأسماء والأفعال. كذلك يتنوع مضمون الصفات أيضا: تتزايد أسماء ألوان غير أساسية؛ مثل الوردي أو البنفسجي، وصفات مقاييس على اختلاف أنواعها؛ مثل واسع وضيق، وعميق وقليل، وصفات تدلّ على الحالات الداخلية، مثل مُمل، مهم، خطير، وصفات إضافية أخرى (ניר، 1997). من حيث الأفعال، نرى مرة أخرى تنوّعا كبيرا: بالإضافة إلى استعمال **الأفعال العامة**، مثل عمل بيت، عمل كعكة، عمل رسمة. فإذا كان الأطفال استعملوا سابقا أفعالا عامة كثيرة، عمل، وضع، راح؛ ففي الروضة يتعاظم نصيب الأفعال **المحددة**؛ أفعال مثل بنى بدل فَعل؛ ولبس بدل وضع؛ وسافر وركض وقفز وتدحرج بدل راح، وما أشبه. كذلك نرى بين الأسماء استعمال عدد كبير من الأسماء المجردة (الرقص، اللعب، الشراء)، رغم أن عدد هذه بين الأسماء ما زال صغيرا جدا بالنسبة للتطوّر في سن المدرسة.

الصرف

المعرفة الصرفية مهمة جدا في تطوّر اللغة، لأنها تساعد في اكتساب كلمات جديدة وفي تركيب الجمل (ברמן ושגיא, 1981). يتناول الصرف المبنى الداخلي للكلمات، والعناصر الصغيرة ذات المعنى "**مورفيمات**"، التي تكون الكلمات المركّبة. مثلا، كلمة "داري" المركّبة من مورفيمتين: "دار"؛ وهي **مورفيمة حرّة** تستطيع أن تشكّل وحدها كلمة. و "ي"؛ التي تدل على الملكية، وهي **مورفيمة متصلة** (لواصق: سوابق ولواحق) لا تشكل وحدها كلمة، ويجب أن تتصل بمورفيمة مستقلة (الجمل، 2006). يمكن للمورفيمة المستقلة أن تتصل بأكثر من مورفيمة متصلة واحدة؛ مثلا في كلمة "بحريون" المورفيمة المستقلة "بحر" تتصل بها مورفيمتان، "ي"، و "ون"؛ كذلك في كلمة "ببيتي" – المورفيمة المستقلة "بيت" تتصل بها "ب"، و "ي" (Ravid,1998) . كما أن كلمة "معلمون" مركّبة من المورفيمة المستقلة

"معلّم" والمورفيمة المتصلة "ون" التي تدل على الجَمع. اللغة العربية غنية صرفياً، إذ يمكن اشتقاق العديد من الكلمات من الوحدتين الصرفيتين الأساسيتين: **"الجذر"**، و **"الوزن الصرفي"**. فالجذر ك. ت. ب. مثلا، يمكن أن يشتق منه كلمات عديدة عن طريق استعمال الأوزان الصرفية المتنوعة؛ مثل كاتب، مكتبة، مكتوب، كتاب، كتابة، كتب، كتيب (בר-און، 2000). هذا النوع من التصريف يدعى **التصريف الاشتقاقي** (derivetion)، ويعرف بالمورفيمات الاشتقاقية، وهي تقع في إطار المورفولوجيا الاشتقاقية التي تهتم بدراسة طرائق أخذ كلمة من أخرى وتؤدّي إلى اشتقاق كلمات جديدة. أما النوع الآخر فهو **التصريف النحوي** (inflectional)، ويعرف بالمورفيمات التصريفية وهي تقع في إطار المورفولوجيا التصريفية التي تهتم بالصور التصريفية للكلمة الواحدة بحسب الزمن والضمير والعدد والجنس؛ مثل يكتب، يكتبون، كتبوا، كتبنا (الجمل، 2006؛ מלנקי, 1997; Berman, 1987; Ravid & Malenky, 2001).

القدرة الصرفية في سن الثالثة

تبدأ القدرة الصرفية في التطوّر بين الثانية والثالثة، وقُبيل الثالثة يستعمل الأطفال التصريف استعمالا حسنا: فهم يعرفون تصريف الأسماء مع الجنس: مذكر ومؤنث، مثلا معلم ومعلمة، والعدد: الجمع، مثلا معلمون ومعلمات (خلايلة، 1995؛ לוי، 1980)؛ وهم يعرفون تصريف الفِعل مع الجنس، والعدد، والزمن والضمير: أكلت، باكل، توكل، توكلي. يعرف الأطفال الصغار تصريف أحرف الجر الشائعة؛ مثل: مِن، مني، منك...، في: فيه، فيها...، و ل: لنا، لكم... وما أشبه. بالإضافة إلى ذلك يعرفون تصريف الصفة مع الجنس والضمير، ويستطيعون ملاءمتها للموصوف مثل: طابة كبيرة، أكل طيب. لكن تصريف الكلمات ما يزال بعيدا عن الإتقان، وأبناء الثالثة ما زالوا يجهلون جميع التصريفات الدقيقة والتغييرات التي يجب إجراؤها على الكلمات. هكذا يمكن أن نسمع أخطاء مميزة وإبداعية من الطفل، مثل كلمة كلبين بدل "كلاب "، لعبات بدل "لعب"، أندخل بدل "دخل" وما أشبه. هذه الأخطاء تعكس التطوّر التدريجي في معرفتهم الصرفية والنحوية.

التطوّر الصرفي في سن الروضة من 3 – 6

القدرة الصرفية هي إحدى القدرات التي تتطوّر بسرعة في سن الروضة. تبدأ الأخطاء السابق ذكرها في الاختفاء، ويطرأ تطوّر مهم في قدرة الطفل على الاشتقاق. هذا التطوّر له دور مهم في اتساع القاموس اللغوي للطفل (Ravid, 1997).

في بحث أجري على التطوّر الصرفي للأطفال العرب في البلاد تبيّن أن الأوزان الصرفية للأفعال الأكثر انتشارا بين أبناء الثالثة هي **فعل** (لعب، ركض، أكل)، **فعّل** (حرّك، رجّع)، **اتفعّل** (اتحرّك، اتكسّر). أمّا من حيث الجذور الأكثر استعمالا فهي: عمل – قال – شاف - كان (טרבאני، 2006).

يبدأ أطفال الروضة في هذه السن بملاحظة الأوزان المشتركة في كلمات مختلفة؛ مثل، أوزان *أصحاب المهن*: وزن **فعّال** مثل نجّار، بنّاء، طبّاخ؛ أوزان تدل على *اسم آلة*: وزن **مِفعلة** مثل مطرقة، مكنسة، مغسلة؛ وزن **مِفعال** مثل منشار؛ وزن **فاعول** مثل، شاعوب، حاسوب؛ أوزان تدل على *اسم مكان*: وزن **مِفعل** مثل مصنع، متجر، مكتب، مرسم؛ وزن **مِفعلة** مثل مدرسة، منجرة، ملحمة، مشحرة، مكتبة. هذه المعرفة المكتسبة تدريجيا نراها في الأخطاء الإبداعية للأطفال؛ كأن يقول الطفل عن النجّار منجّر، مما يدل على فهمهم للعلاقة بين الجذر والوزن الصرفي، ومعرفتهم للمعنى المرتبط بالوزن الصرفي. بين الأعمار 4 – 6 يظهر لأول مرة مبنى الإضافة، الذي يربط بين الصرف والقاموس اللغوي والنحو، إذ يستعمل الأطفال مباني إضافية معروفة مثل روضة أطفال، كراسة تلوين، فرشاة أسنأن. كذلك يستعملون مباني إضافة إبداعية للتعبير عن أسماء مختلفة، مثل "رجل السِحر" بدل "ساحر". في الروضة الإلزامية، ينجح الأطفال في استعمال الصيغة الصرفية الصحيحة للمضاف في مبنى الإضافة، فبدلا من استعمال كلمة *ملكه* يستعملون ملكةِ الأردن، أو بدل كلمة *طاوله* يستعملون طاولةِ السفرة (Berman, 1985). يحدث التطوّر الصرفي الأهم في مجال الصفات، حيث يستعملون أوزانا تدل على البناء للمجهول أي ما تقع عليه نتيجة العمل مثل، مكتوب، مكوي، مخبأ، مرسوم، مكسور. هذه المعرفة تسهم في توسيع الكلمات التي تنتمي إلى نفس العائلة الصرفية، وتغني لغة الطفل، مثلا: عصرنا البرتقالة بالعصارة والآن البرتقالة معصورة. (זיידמן, 2000; רפפורט; Levin, Ravid & Rappaport, 1999; Ravid & Nir, 2000). كما ذكرنا أعلاه، معظم الكلمات المعروفة في هذه السن تكتسب من اللغة المحكية، لكن جزءا متزايدا يُكتسب من اللغة المكتوبة أيضا، وخاصة من لغة القصص التي تُقرأ على الأطفال، ومن مسرحيات الأطفال، ومن برامج التلفزيون. هذا التطوّر في القاموس اللغوي يعبّر عن المعرفة الصرفية الآخذة في الازدياد: كلما ازداد القاموس اللغوي ازدادت المعرفة بالمباني الصرفية للكلمات.

للتلخيص، يتقن الأطفال في سن الروضة مختلف وسائل إنتاج الكلمات؛ المورفيمات الاشتقاقية والمورفيمات التصريفية ومبنى الإضافة، ويتسع بذلك قاموس الأطفال بمعدل ثلاث كلمات في اليوم على الأقل.

النحو

النحو هو المعرفة اللغوية التي تمكّننا من الربط بين الكلمات وبناء الجُمل منها. إنّها معرفة مجرّدة ومركّبة جدا، نتصرّف بها من غير أن نشعر بذلك تقريبا. يقوم النحو على تصنيف الكلمات إلى كلمات المضمون وكلمات الوظيفة (أنظروا أعلاه في مادة الصرف)، لأن مبنى الجملة يعتمد على نوع الكلمات وترتيبها في الجملة. مثلا، في العربية الصفة تتبع الاسم كما في"قلم أزرق" ، أما في الإنجليزية فبالعكس **(Blue pen)**. نعرف أيضا أن نقول: وجدت الطفلة القلم الأزرق، بترتيب الجملة كما يلي: فعل (وجدت)، فاعل (الطفلة)، مفعول به (القلم) صفة (الأزرق). المنظومة النحوية هي منظومة مولِّدة، مسؤولة عن إحدى أهم الظواهر الإدراكية في حياتنا: فالمعرفة النحوية هي التي تمكّننا من فهم جُمل لم نسمعها أو نقرأها قط، وأن نؤلّف أيضا جُملا جديدة في كل وقت نتحدّث أو نكتب فيه. لذا يعتبر النحو مع القاموس اللغوي والصرف لباب اللغة (רביד، 1997).

النحو في سن الثالثة

أحد الإنجازات الكبرى للطفل هو "الاختراق" إلى داخل المنظومة النحوية. ففي السلوك اللغوي للطفل يبدأ يتمثل لديه الفهم الخفي لفئات مجردة، مثل اسم الذات أو الفِعل، وكذلك وحدات نحوية مجردة مثل الجملة، المسند، والمسند إليه وما أشبه. إلا أن الأطفال لا يعرفون كيف يفسّرون هذه المباني، رغم أنهم يستعملونها في الكلام وفي فهم الكلام. لدى أبناء السنتين – الثلاث ، يتطوّر النحو بموازاة القاموس. فعندما يشتمل قاموس الطفل الصغير على عدد كافٍ من الكلمات تظهر في لغته تركيبات تتكوّن غالبا من زوج من الكلمات (أمي صحت، هنا محمد، أين أبي، أريد حليبا). خلال السنة الثالثة من حياة الأطفال تأخذ هذه التركيبات تتبلور في جُمل بسيطة، ويعتمد هذا التطوّر على معرفة كلمات المضمون، وكلمات الوظيفة التي تربط بينها، وتصريف الكلمات (أنظروا أعلاه الصرف). يستطيع أبناء الثلاث بالتأكيد فهم جُمل بسيطة والتعبير عنها، فالأطفال الصغار يعرفون ترتيب الكلمات الخاص بالعربية، ويستطيعون التعبير عن جمل بمبان مختلفة، مثل: سأشرب الحليب الآن، وأيضا، سقطت حبة البوظة أو يحرقني الفلفل.

التطوّر النحوي في سن الروضة من 3 – 6

في سن الروضة، مع القاموس والصرف، يتسع النحو اتساعا كميا ونوعيا حقيقيا... فتتعاظم سلامة الجمل وتقل الأخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة، وفي اختيار حروف الجر أو تصريفها (רביד، 1997) . تقلّ

تدريجيا جمل مثل: أمي أريد أن أجلس عليك (بدل عندك). فالأطفال في سن الروضة لا يؤلّفون فقط أنواعا مختلفة من الجمل البسيطة، بل يصلون بينها أيضا بمختلف حروف العطف ذات المعاني المختلفة (و، ثم، ف...). وهم قادرون أيضا على تأليف جمل مركّبة، كتلك التي تشتمل في الأساس على المصدر مثل (فكّرت أن... أحبّ أن...)، والظروف مثل (سقط تحت الطاولة)، والتعليل مثل (فرحت لحصولي على جائزة)، بل يستعملون عددا من الأسماء الموصولة التي تصف أسماء الذات وتُعدّ صعبة على نحو خاص (أردت الهدية التي اشتروها لمحمد). أحد المجالات التي تتطوّر تطوّرا خاصا هو بنية التركيب الاسمي، أي اسم الذات والكلمات التي تصاحبه. فكلما كبر الأطفال، أصبح التركيب الاسمي أطول وأكثر تعقيدا، وهم يؤلّفون صورا مثل "نافذة كبيرة جدا"، و"البيت الجميل للحاضنة" و"جميع أصدقائي اللطفاء"، وما أشبه.

يدلّ البحث على أنه في سن الروضة يزداد استعمال مبان نحوية تعتمد على الدمج بين المعرفة اللغوية والإدراكية، مثل المبنى الشرطي (إذا أخذتموني إلى البحر فسأبني قصرا من الرمل)، (דורון، 2000).

الاستماع والتكلّم (التداولية)

الاستماع والتكلّم (التداولية) هو المجال الذي يصف طريقة استعمالنا اللغة لغايات اتصالية متنوعة. فإنتاج اللغة وفهمها يتطلبان معرفة كبيرة تتجاوز المجالات اللغوية التي ذُكرت حتى الآن – النحو، والقاموس اللغوي والصرف. فالقدرة التداولية اللغوية تتصل اتصالا وثيقا بالتطوّر الإدراكي، والاجتماعي والشعوري، وبفهم أوضاع اتصالية مختلفة. مثلا، منذ سن الروضة يلائم الطفل لغته للمتلقي، ويتكلّم كلاما مختلفا مع الأطفال الصغار عن البالغين. لاستعمال ملائم ومجد للغة يحتاج الطفل إلى معرفة شاملة. فكروا مثلا في وضع يقول فيه أب "لكنني لا أملك مالا كافيا" رداً على طلب الطفل شراء لعبة من الدكان. من أجل فهم هذه الجملة اليومية، يجب على الطفل أن يفهم مفاهيم "المال" ، "الدفع" وما شابه.

الاستماع والتكلّم في سن الثالثة

مهارات أبناء الثالثة الاتصالية متطوّرة جيدا. فقبل أن ينتج الأطفال لغة كلامية، يستطيعون التعبير عن الرغبات والنوايا، والإرادات والطلبات. مع اكتساب اللغة، لا يُعبّر الأطفال فقط عن الإرادات والنوايا، بل يحقّقون أيضا وظائف اتصالية أكثر تقدما. فهم يصفون البشر، والأغراض، والأوضاع، والصفات والأنشطة، ويسألون أسئلة ويجيبون إجابات، وهم حساسون للتغيرات الصوتية: "موسيقى" الجملة، والارتفاعات المتغيرة للنبرة، وقوة الصوت، وإيقاع الكلام وما أشبه. مع ذلك، ما يزال الأطفال الصغار

غير حساسين لاحتياجات محادِثهم في سنهم. فالأطفال الصغار يلعبون معا، لكنهم ما زالوا غير قادرين على إجراء محادثة مناسبة يتبادلون فيها الأدوار بينهم، وما زال بينهم قصور اتصالي كبير. فالأطفال الصغار يجرون محادثة بنجاح أكبر مع البالغين (الأب، الأخ، مربية الروضة)، الذين يتوسطون بينهم وبين احتياجاتهم الاتصالية. فالبالغ إذ يدرك الأمر بقرينته، يزوّد الطفل بدعائم لغوية واتصالية للسياق، يوسّع وينوّع ما يقوله الطفل، ويُمهّد له الطريق لتوسيع اللغة والاتصال الملائم (דורפמן، 2001).

تدور موضوعات حديث الأطفال الصغار عادة حول البيئة القريبة والآنية "هنا والآن": الأغراض، الألعاب، الأطعمة، الحيوانات والناس الموجودين معهم في إطار المحادثة. كذلك يتحدث الأطفال الصغار عن قصص وأفلام يحبونها، ويستطيعون التطرق إلى حادثة وقعت، مثل زيارة حديقة الحيوان، عندما ينظرون في كتاب فيه صور حيوانات.

من حيث معرفة النص القصصي، يُصغي الأطفال في هذه السن برغبة إلى قصص تناسب أعمارهم من حيث مضامينها، مبناها النحوي، مستوى الطبقة اللغوية وطول القصة. فإذا طلبنا من طفل في هذه السن تأليف قصة من سلسلة صور أو خلال تصفّح كتاب معروف، فإنّه يشير إلى الصور، ويتناول الأعمال: ها هو شراب التوت، أنهم يختبئون.

تطوّر مهارة الاستماع والتكلّم في سن الروضة 3 – 6

في أعمار الروضة يطرأ تقدم كبير جدا على قدرات الخطاب والاتصال عند الأطفال (בלום-קולקא והוק-טגליכט, תשס"ג). فهم يستعملون أولا جميع الوسائل اللغوية التي وصفناها فيما تقدم استعمالا اتصاليا أغنى – القاموس، الصرف والنحو - عندما يتواصلون مع البالغين وأبناء سنهم. تتطوّر قدرة المحادثة لدى الأطفال من جميع النواحي. فهم يتعلّمون الالتفات إلى المحادِث، إصلاح الخلل والسقطات الاتصالية، استبدال الأدوار استبدالا محكما، طرح موضوعات للحديث والحفاظ عليها. موضوعات الحديث تصبح أقل حسيّة، وأقل اتصالا بالبيئة المباشرة والآنية، هنا والآن. كما يستمتع أطفال الروضة بألعاب رمزية مُحكمة ومرافقة بالموسيقى مثل لعبة الأدوار، ويلائمون لغتهم للأدوار التي يقومون بها.

في الروضة يطرأ تطوّر كبير على قدرة تأليف نص قصصي من قبل الأطفال (Berman & Slobin, 1994). وقد تم فحص قدرة الأطفال في سن الروضة على سرد القصص، في أبحاث كثيرة وبلغات مختلفة. (Berman & Slobin, 2003;Hickmann, 1994.;1994 ,קצנברגר)

إحدى النتائج المهمة هي أن الطريقة التي نحفّز بها الطفل لتأليف قصة تخلق فرقا كبيرا بين القصص التي ينتجها : فالأسهل على الطفل أن يروي القصة وفقا لسلسلة صور من أن يروي قصة ذاتية أو أن

يبتكر قصة خيالية. يظهر من البحث، أن أبناء الرابعة الذين يروون قصة وفقا لسلسلة صور، يستصعبون أحيانا فهم ثبات هوية الشخصية التي تظهر في سلسلة الصور. ثم تحدث قفزة في سن الخامسة: فالأطفال في الخامسة يمكنهم رواية قصة ذات حبكة وفقا لسلسلة صور، وكذلك قصص ذاتية قصيرة. قصص أبناء السادسة تكون غالبا في مبنى صحيح وخطي (عندها... عند ذلك... و... و...). كذلك تشمل القصص بداية تعرض الشخصيات، المكان وزمان الأحداث. لدى استعادة قصة من كتاب، أو قصة مبتكرة، يستخدم أبناء الخامسة والسادسة مباني لغوية خاصة بلغة الكتاب وبحسب الجانر (يحكى أن...).

يؤلّف أطفال الروضة بنجاح أيضا سيناريوهات، أي نصوصا تذكر أمورا مألوفة ومعروفة، مثل زيارة حديقة الحيوان، عيد ميلاد، أو نزهة عائلية. بمعنى ما، السيناريو هو بداية لما سيكون فيما بعد نصا نظريا، لأنه عام ومقولب في مبناه (أنظروا وصفا مفصلا في "سياقات الخطاب" ص. 92).

للتلخيص، نرى أن جميع الوسائل اللغوية التي ذكرناها آنفا تستعمل في الخطاب المحكي بين الأطفال، وفي فهم اللغة المكتوبة التي تظهر في كتب الأطفال وكلما شارك الأطفال في أحداث اتصالية غنية اللغة ومتنوعة السياق، وتعرّضوا لقراءة كتب، وشاركوا في فعاليات تدور حول الكتاب، فأنهم يتعرّفون على أنواع أكثر من الخطاب، ويكتسبون كلمات جديدة أخرى من اللغة المحكية والمكتوبة، ويعرفون المباني الصرفية التي تميّزها، ويضمّون الكلمة إلى أختها نحويا، ويستعملون بشكل شامل ومحكم الوسائل الاتصالية أيضا.

الأهداف بحسب التسلسل العمري

- يستعرض عمود" الأهداف" في الجدول المباني اللغوية التي يطوّرها الطفل بشكل طبيعي في لغته المحكية في هذه المرحلة العمرية، ويمكن للمربية أن تعمل على تطويرها بشكل أكبر.
- يستعرض عمود " أمثلة لسلوكيات متوقعة " في الأساس سلوكيات التعبير اللغوي. يجب أن نأخذ بالحسبان أن الفهم يتطوّر غالبا قبل القدرة على التعبير اللغوي، ولذا فإن استخدام المبنى اللغوي يعكس غالبا فهم هذا المبنى.
- لن نعود إلى استعراض الأهداف والسلوكيات المذكورة في مرحلة عمرية سابقة، في المرحلة العمرية اللاحقة. يجب أن نأخذ بالحسبان أن الأطفال يواصلون في كل مرحلة عمرية توسيع نطاق معرفتهم، وإتقان تحكمهم بالمهارات التي اكتسبوها في سن أبكر.

■ يوسع الأطفال قاموسهم اللغوي ويطورون لغتهم المحكية والمعيارية

القاموس اللغوي			
السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
3-4	**الأطفال -** • **يوسّعونّ قاموسهم اللغوي (أفعال، أسماء وأحرف) المتعلق بمضامين قريبة من عالمهم.**	الأطفال - • يستعملون كلمات تلائم التعبير عن الأهداف الاتصالية المختلفة. • يستعملون أسماء ذات محسوسة وشائعة مستمدة من مضامين قريبة من عالمهم: أغراض، حيوانات، أصحاب مهن ، أماكن، أعضاء جسم، أسماء تشير إلى الزمان. ♣ من الجدير بالذكر أنه من الطبيعي أن يستبدل الطفل أسماء زمن بأخرى (مبارح، بكرة، يوم العيد). • يستعملون أفعالا عامة وشائعة: "بعمل برج"، "بعمل أكل"، "بعمل بيت" وما شابه. ♣ من الجدير بالذكر أن الأطفال في هذه المرحلة العمرية يفهمون الأفعال	المربية - • تستعمل قاموسا لغويا غنيا، كبيرًا ومتنوعًا. • تستعمل أفعال محددة ودقيقة مثل نرسم رسمة, نفرّغ البرميل وما شابه، واستعمال صفات محددة مثل: شجرة عالية، قطار طويل ، حبل رفيع. • تفسر وتشرح كلمات جديدة وغير مألوفة ترد في سياقات مختلفة، مثلا: عند قراءة قصة "البالونات الخمسة" تفسير وتوسيع معاني كلمات مثل "شجيرة" وغيرها. • تستعمل الكلمات الجديدة في سياقات أخرى لتعميق فهمها واستعمالها. • تقوم بالتشديد على بعدين : بُعد الفهم (معرفة الكلمة) وبُعد التعبير (استعمال الكلمة).

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
		المحددة "نبني برج"، مع أنهم يستعملون الأفعال العامة "بعمل برج". • يستعملون في كلامهم عددا كبيرا من الصفات الأساسية، الأولية والعامة: ✓ صفات حجم أساسية : كبير - صغير. ✓ الألوان الأساسية: أحمر – أصفر- أزرق. ✓ صفات من أوضاع يومية: "الشوربة سخنه"، "الأكل طيب"، "أنا مريض". ✓ صفات مشاعر: "اللعبة بتضحك"، "القصة بتخوف". ♣ من الجدير بالذكر أن الأطفال في هذه المرحلة العمرية يستبدلون صفات بأخرى مضادة لها، مثل: كبير – صغير.	✓ مثال على مهمة فهم: "يلا ندوّر على أشياء بتغز في الروضة ". ✓ مثال على مهمة تعبير: "شو بتعمل الإبرة؟". • تتيح اللعب بألعاب لغوية مثل: لعبة الأضداد لتوسيع قاموس الصفات: رجل سمين/ نحيف, شباك مفتوح/ مغلق, كأس فارغة/ مليئة وما إلى ذلك. ✓ تفهم المربية أن نقطة الانطلاق يجب أن تكون من لغة الطفل المحكية، لكن في مرحلة معينة عليها أن تكشف الطفل للغة المعيارية.
6-4	الأطفال - • يوسّعونّ ويثرون قاموسهم اللغوي من أسماء وأفعال وصفات بكلمات متنوعة، ومجردة من عوالم مضامين مختلفة.	الأطفال - • يستعملون أسماء متنوعة ومحددة من عوالم مضامين مختلفة: يعرفون الكثير من الأسماء من حقول دلالية مختلفة: حيوانات، وسائل نقل، آلات موسيقية وما إلى ذلك. يعرفون الكثير من الأسماء المرتبطة بموضوعات يتعلمونها في الروضة: الأعياد، فصول السنة وما إلى ذلك. • يفهمون ويستعملون أسماء مجردة: "ابوي بعرف يعمل سحر"، "ربحت في المسابقة	المربية - • تفسر كلمات جديدة قريبة من عالم الطفل، وتكررها بسياقات مختلفة. • تدمج الألعاب التي تهدف إلى توسيع وإثراء قاموس الطفل اللغوي، مثل: ألعاب لوتو، ذاكرة، قصة بتسلسل إلخ...

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
	• يصنّفون ويعرّفون كلمات من حيث البعد الدلالي (المعنى) والوظيفي.	*حظي كبير".* • يستعملون أفعالا محددة ودقيقة: "أنا عم بطبخ الأكل"، " عماد ركّب اللعبة"، "تعطلت السيارة". • يستعملون أفعال إدراك (أفعال تفكير): "بفكر أنو..."، "بعرف كيف..."، "احزر شو عملت..."، "بدي اشرح لك"، وأفعالا مرتبطة بفعاليات تنوّرية: "اكتبي لي"، "عم بنسخ الصورة", "بقدر اتصفح الكتاب؟"، "**صرت** أعرف أقرأ شوي". • يستعلمون أفعالا تتعلق بالمشاعر: *"هو دايما بعصبني"..." أنا مشتاق للبابا"..."أنا مستحي"..." ليش زعلانة مني؟".* • يستعملون صفات متنوعة ومحددة أكثر: ✓ يعرفون الألوان الثانوية ويسمونها: الأزرق الفاتح، الزهري، الرمادي، البنفسجي... ✓ يعرفون صفات محددة ويسمونها: عال/ واطئ، طويل/ قصير، سمين/ نحيف،عريض/ ضيق، مليء/ فارغ، عميق وما إلى ذلك. ✓ يستعملون صفات متنوّعة لوصف مفاهيم محسوسة: خشن وناعم، شفاف وغير شفاف، حلو ومالح أو مر. ✓ يستعملون صفات محددة لوصف مفاهيم وعواطف مجردة لبشر (أو حيوانات): هذا كتير خطر، شفت كلب بخوف، اخوي أقوى من أخوك، أنا شاطر.	• تستعمل بشكل متنوع ومتكرر؛ أفعالا إدراكية وأفعالا مرتبطة بفعاليات تنوّرية، وفي سياقات مختلفة. • تشجّع الأطفال على استعمال الأسماء، الأفعال والصفات المتعلقة بالمشاعر: التمثيل الكلامي للمشاعر (المربية والطفل)، مثلا: " كلنا مكيفين عشان رايحين رحلة"، وصف صور تتحدث عن مشاعر مختلفة، مناقشة مشاعر وعواطف شخصيات في الكتب وغير ذلك. ♣ ملاحظة الألعاب الصرفية تساعد كثيرا على إثراء الأسماء والأفعال والصفات (أنظري الصرف)

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
	• يسمّون حقولا دلالية عامة وحقولا دلالية فرعية.	• يصنّفون مجموعة أغراض إلى حقول دلالية عامة وفرعية. مثلا: تصنيف الحي مقابل الجماد، وتصنيف الحيوانات إلى برية وبحرية وطيور. يعرّفون أسماء بعض الحقول الدلالية العامة والفرعية؛ مثلا: الحيوانات، وسائل النقل، الأثاث، الأدوات المنزلية. • يعرّفون ويحددون مزايا الكلمات من حيث البعد الدلالي والوظيفي. مثال على التدرّج التطوّري في تعريف مفهوم "الكلب" 1. تعريف يعتمد على صفات خارجية أو تعريف تداعيات: "الكلب هو ماكس، "إله ذنب". 2. تعريف يعتمد على البعد الوظيفي : "الكلب بعوّي"، "الكلب بعض". 3. تعريف يعتمد على البعد الدلالي: "الكلب هو حيوأن". 4. تعريف يشمل البعد الدلالي والوظيفي: "الكلب هو حيوان بعوّي".	• تشجّع اللعب بألعاب تتناول الحقول الدلالية: ✓ ألعاب تصنيف: أغراض وصور وما إلى ذلك. تعريف أشياء: أحد الأطفال يعرّف شيئا ما، ويطلب من بقية الأطفال معرفته. مثلا: "بفكر بفاكهة تنمو في البيارة". ألعاب التشابه والاختلاف: *ما وجه الشبه بين الكلب والقط؟ ما وجه الاختلاف بينهما؟* ✓ لعبة "الشاذّ ": ما هو الشاذ – فيل، أسد، عصفور ونمر؟ كتاب، دبدوب، دعوة عيد ميلاد وجريدة. • تشجّع الأطفال على استعمال أسماء الحقول الدلالية والوظيفية الملائمة في الألعاب المختلفة.

الصرف			
السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
3-4	الأطفال - • يتمكّنون من استعمال الأسماء والأفعال والصفات والضمائر، بصيغتها الصحيحة بحسب اللغة المحكية.	الأطفال - • يستعملون المباني التالية بشكل منتظم: ✓ الأسماء: تصريفها من حيث الجنس (مذكر - مؤنث)، والعدد (مفرد- جمع) : *كلب، كلبه، كلاب*. ✓ الأفعال: تصريفها من حيث الجنس، العدد والزمن (ماضٍ، مضارع، أمر) والضمير (المتكلم، المخاطب والغائب) *سمعتُ، سمعتَ، سمعنا، نسمع، اسمع*. ✓ الصفات: التصريف من حيث الجنس والعدد: *كبير، كبيرة، حلو، حلوه، حلوين، حلوات*. ✓ الظروف : تصريفها من حيث الجنس، العدد والضمير: *عندي، معك، علينا*. يتمكّنون من ملاءمة الأسماء للأفعال والصفات من حيث الجنس والعدد: الولد نايم، البنت نايمه ، كلب كبير ، الشبابيك إنكسرو، البنات حلوات، الولاد حلوين. ♣ من الجدير بالذكر أنّه من المتوقع والطبيعي لهذه المرحلة العمرية ظهور أخطاء متنوعة في تصريف الكلمات.	المربية - • تستعمل صيغا ومباني لغوية متنوعة أثناء المحادثة اليومية مع الأطفال. • تشجّع اللعب بأنواع مختلفة من الألعاب التي يجب على الأطفال فيها بناء أشكال تصريف مثل: ✓ ألعاب ملاءمة (لوتو): زهرة/ أزهار، ولد/ بنت. ✓ لعبة إيجاد الصفة الملائمة للاسم من حيث الجنس والعدد: لعبة الألوان – قميص أخضر، وردة حمرا، طابات صفر... ✓ لعبة تصريف الفعل من حيث الزمن: الأطفال مبارح لعبو، اليوم عم بلعبو، بكرة رح يلعبو...

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
4-5	الأطفال – • يتمكّنون من استعمال أوزان مختلفة نحو : فعل، فعّل، تفعّل (اتفعّل بالمحكية وتقابل تفعّل بالفصيحة).	الأطفال - • يستعملون أفعالا من نفس الجذر وفي الأوزان المختلفة مثل: ✓ كتبت إسمي، كسرت الصحن (فعل) ✓ غسّلت إيدي، ركّبت اللعبة، (فعّل) الفستان أنغسل، الصحن أنكسر، (أنفعل) إتخبيت في الصندوق، الأولاد اتجمعوا، (اتفعّل) ✓ أنا لبست الطاقية ولبست اللعبة الفستان ✓ يبتكرون أفعالا جديدة مشتقة من أسماء: بمسمر بالمسمار، كمّم لي الكم، زرر لي الزرّ. ♣ من الجدير بالذكر أنّه يمكن أن تظهر أخطاء مختلفة (ولو بشكل نادر): ✓ يبدّلون الأوزان القريبة: إلبست البنت اللعبة، البرج افتكك، البنت غسلت الكلب.	المربية - • ترافق كلاميا أعمال الطفل وأعمال أشخاص من محيطه؛ وفي أوضاع اتصالية متنوعة. • تبادر للعب بألعاب تتطلب استعمال الأوزان المختلفة لنفس الجذر : لعبة - "أنا أقوم بذلك بنفسي": طفل "يهتمون" به مقابل طفل يقوم بأعماله بنفسه: الأب/ الأم- يلبسون، يحممون، ينشفون، يمشطون، يطعمون، يغطون، يؤرجحون.. الطفل. الطفل: يلبس، يتحمم، يتنشف، يتمشط، يأكل، ينام، يتغطى، يتأرجح.. بنفسه. لعبة - "الابتكار الصرفي": الاهتمام بابتكارات الأطفال عن طريق التعزيز الإيجابي لفكرة الطفل؛ قدح بالمقدح، نشر بالمنشار. أن يعبر الطفل عن نفسه، وتستعمل المربية الفعل بصورته الدقيقة: "هذا صحيح، لقد ألبست اللعبة الفستان، يا الله! لقد تفكك برجك!.
5-6	الأطفال - • ينتجون بشكل حدسي كلمات مختلفة بحسب صلتها بالجذر والوزن الصرفي: أسماء، أفعال، صفات.	الأطفال - • يستعملون أوزان أسماء مشتقة من الجذر: ✓ أسماء أدوات: مكنسة، ، مصفاة، (مفعلة). ✓ أسماء مكان: مدرسة، مكتبة، مغسلة (مفعلة). ✓ أسماء أصحاب مهن: حداد، رسام، نجّار،	المربية - • تبين علاقة الكلمات بالجذر وتفسر معناها في مناسبات مختلفة: ننخل الرمل بالمنخل، نكنس بالمكنسة. تقوم بحوار حول العلاقات بين الكلمات من حيث الجذر والوزن

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
		(فعّال). عازف، كاتب، (فاعل). ♣ من الجدير بالذكر أنه يمكن أن تظهر أخطاء خلط بين الوزنين، مثلا يقولون سحّار بدل ساحر. ✓ أسماء مبالغة: مزّيح، لبّيس، لعّيب، سمّيع. • يستعملون أفعالا وأسماء مشتقة من نفس الجذر: نجرد بالمجرود، نقدح بالمقدح، نكنس بالمكنسة، نعصر بالعصارة (بدل استعمال الأفعال العامة: نعمل، نسوي...). • يستعلمون صفات مشتقة على وزن – (فاعل / مفعول) : ✓ القلم مكسور، الفستان ملبوس، الورقة ممزوعة، أنا لابس. ✓ الولد حاضر، هادي ، جوعان... • يظهرون براعم أولية للوعي الصرفي: ✓ يسألون أسئلة عن كلمات، يتمتعون بألعاب الكلمات، يعون أخطاء أصدقائهم ويصححونها: لا نقول الفنجان كسر، بنقول أنكسر.	• تبادر للعب بألعاب كلمات تعزز الوعي الصرفي، مثلا: ✓ أغراض وعملها: شو منعمل بـ - المقدح، المنشار، المصفاة... وبشو - منبري، منطبّل، منصفر، منشوف... ✓ اصحاب مهن: شو بعمل البنا ؟ أو شو بعمل الساحر ؟ ✓ لعبة العمل والنتيجة (صفات تدل على نتيجة): إذا عصرنا العنب بصير معصور، إذا أنكسر الشباك بصير مكسور. ✓ صفات أطفال: لماذا نسمي الطفل عطشان، فجعانة ؟ وأيضا: شو بنسمي اللي بضحك كثير، بكذب كتير، ببكي كثير؟.
النحو			
3-4	الأطفال - • يعبّرون بجمل بسيطة ومتواصلة.	لأطفال - • يعبّرون بجمل بسيطة ومترابطة، وبالترتيب المتبع في اللغة، مثل: "بابا اشترى لي سيارة كبيرة " . " هالة وقعت	المربية • تشجّع الأطفال في مناسبات مختلفة على التعبير، التطرق إلى أمور، وصفها والحديث عنها.

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
	• يتعرّفون على الكلمات الوظيفية التالية ويستعملونها بشكل صحيح: ✓ أحرف الجر: ب-، ل-، من ✓ كلمات تدل على الكمية: كثير، قليل، كل، أكثر، أقل ✓ ظروف مكان: فوق ، تحت، داخل، وراء ، مع	وهي تبكي، أنها تريد امها". "ماما، أنا أسد، جدي خاف مني". " عند جهاد قطار يسير على سكة، وملعّبنيش معاه". • يكثرون من استعمال واو العطف والضمائر لخلق محادثة متسلسلة. هذا الاستعمال شائع في هذه السن، ويصبح أكثر تنوعا لاحقا. مثل: "تشاجرت مع مراد وبكيت، فهو أوقعني، وهو ضربني على رأسي، وهو شدني من شعري". "فاتن بدا تركب على الحصان، لكن أمها رفضت فبكت فاتن، وأنا كمان بدي". • يستعملون أحرف الجر الشائعة: وقعت على الدرج. بابا في الشغل. أنا رايح على الروضة. أمي رح تشتري لي من الدكان طائرة لونها ازرق. تلقيت ساعة جديدة من جدي . • يفهمون التعليمات التي تتضمن مفاهيم (ظروف) المكان – فوق، تحت وداخل، ويستعملونها. يفهمون ويعبرون بمفاهيم الكمية – كثير، قليل، أكثر وكل.	• تشجّع الأطفال على توسيع نطاق الجملة عن طريق التعزيز، التكرار، التوسع وأسئلة التوسع. • تصف صور معبّرة - صورة مفردة تعرض حدثا ما : وصف الصورة ، الطلب من الأطفال أن يصفوها، أو وصفها معًا مع طرح أسئلة وسيطة. • تقرأ كتبا تكشف فيها الطفل لمبان نحوية أكثر تنوعا من لغته المحكية. • تعيد قراءة الكتب، وتشجّع الأطفال على أن يحكوا القصة بلغتهم أو بلغة الكتاب. • تلعب بألعاب اجتماعية وحركية تتضمن استخدام مفاهيم وظروف المكان. من المحبذ بدء فهم المكان انطلاقا من جسم الطفل، ثم القيام بفعاليات على أغراض أخرى. ✓ مهمات فهم: نقف على الكرسي. نختبئ تحت الطاولة، أضع الكتاب فوق رأسي، تحت الطاولة، داخل العلبة. ✓ مهمة تعبير: وين أنت واقف؟ وين حطينا الكتاب؟ ✓ مهام فهم وتعبير عن مفاهيم الكمية: تعالوا نخبئ كل الطابات, مين عنده مكعبات أكثر؟..

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
4-5	الأطفال - • يستعملون جملا مركّبة تشتمل على فضلات، مثل الحال، الظرف ... يستعملون جملا وصفية من نوع جمل السبب والنتيجة، وتراكيب زمنية. • يوسّعونّ الجمل بواسطة إضافات وصفية. • يتعرّفون على الكلمات الوظيفية التالية ويستعملونها بشكل صحيح: ✓ ظروف زمان: قبل، بعد ✓ كلمات ربط: سبب ... عشان ... لأن...	الأطفال - • يستعملون جملا مركّبة: • "وليد ورانية بلعبوا دائما معا. جدتي ستشتري لي حلويات وعلكة وبمبا". • يستعملون جملا مركّبة تشتمل على الفضلات: ✓ " أريد أن تشتري لي كتابا". ✓ " تقول لي دنيا أنها تريد أن تلعب معي". ✓ أفكر أن حرارتي مرتفعة.. • يستعملون جملا وصفية: ✓ وصف السبب والنتيجة: رحت عند الطبيب لأن بطني كأن يوجعني. ✓ وصف الزمان: بالأول بكمل الرسمة وبعدين بحطها على الرف. • يوسّعونّ نطاق الجمل بواسطة التوسيع الوصفي: ✓ كنّا في رحلة بعيدة بعيدة، وشفنا أزهار حمرا وبنفسحية كثير لكنا لم نقطفها بالمرة. ✓ كلب رامي الكبير دائما بضحّك كل الأطفال في روضتنا. • يستعملون كلمات وظيفية من أنواع مختلفة: ✓ ظروف زمان: أولا وضعت المربية الخردوات على الطاولة ثم ألصقتها وبعدين وضعتها في جهاز التنشيف". ✓ كلمات الربط - السبب : إيهاب يبكي لأن أمه ذهبت. أنا سعيد عشان أبي رجع من الرحلة.	المربية - • تبادر للقيام بفعاليات تشجّع على تكوين جمل مختلفة. تطلب من الأطفال أنْ يفسّروا ويصفوا ويوسعوا تعبيراتهم. • تقوم بتأليف قصص بحسب سلسلة صور: ✓ سلسلة صور موجهة لوصف عملية أو واقعة مثل - أخذ الطفل سلما، تسلق عليه، وقطف حبات البرتقال. ✓ سلسلة صور تؤدي إلى قصة تشمل علاقات السبب والنتيجة - أكل الطفل كمية كبيرة من الشوكولاتة فآلمته بطنه. شد الأطفال الدمية فانخلعت يدها. ✓ مهام فهم وتعبير عن مفاهيم الكمية: تعالوا نخبئ كل الطابات، من عنده مكعبات أكثر؟.. • تطرح أسئلة يقصد فيها توسيع القصة واستعمال الكلمات الوظيفية : ماذا فعل الطفل أولا؟ ماذا فعل في النهاية؟ لماذا أخذ السلم؟ لماذا انخلعت يد الدمية؟

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
5-6	الأطفال - • يستعملون جملا مركّبة من نوع جمل الصلة.	الأطفال - • يستعملون جملا مركّبة من نوع الصلة: ✓ سافرنا إلى حيفا بسيارة أبي الجديدة، والتي شبابيكها كهربائية. ✓ كل أطفال روضتنا الذين سيترفعون إلى الصف الأول ذهبوا لزيارة المدرسة. ✓ الدمية التي اشتراها لي بابا من أمريكا، تغني وترقص أيضا.	المربية - • تشجّع الأطفال على توسيع نطاق الجمل وتنويعها في سياقات الخطاب المختلفة. • تلعب بألعاب موجهة لبناء جمل مركّبة من نوع الصلة. أمثلة: لعبة أحجية (تعريفات وأوصاف): لعبة يعرّف فيها الأطفال شيئا محددا (غرض أو صورة) ويخمن بقية الأطفال ما هو هذا الشيء. مثلا: معي فاكهة نأكلها في الصيف. أفكر بشيء يحب الأطفال أكله في الصيف. أو إعطاء وصف للأطفال - ابحثوا عن الطفل الذي يلبس قميصا برتقاليا. ابحثوا عن الطفل الذي يقفز إلى البركة، وما شابه.
	• يستعملون جملا وصفية من نوع جمل المقارنة والشرط.	• يفهمون ويستعملون جملا شرطية: قالت المربية أنه إذا نزل المطر فلن نخرج في رحلة. • يستعملون جمل المقارنة: عندما اكبر مثل أخي سأصبح طيارا.	• تبادر بألعاب تدمج استعمال جمل شرطية وجمل مقارنة: جمل شرطية: لو كنت ساحرا سـ... لو كنت رائد فضاء سـ.. لو كنت كرسيا سـ...

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
	• يتعرّفون على كلمات الأداء الوظيفي التالية بشكل صحيح: ✓ ظرف المكان: أمام / خلف، قبل / بعد، بجانب، بين، الأول، الثاني... الأخير. ✓ ظرف الزمان: قبل، بعد. ✓ كلمات تمثل الإضافة، العكس، المقارنة، الشرط : أيضا، لكن، إذا، مثل، أو.	• يستعملون كلمات الأداء الوظيفي التي تعبر عن المكان والزمن: أنا أجلس أمام سامية (ظرف مكان). وصلت بعد سامية. نغسل أيدينا قبل الأكل" (ظرف زمان).	جمل مقارنة: طويل مثل...الحية، عالي مثل...الشجرة، مضحك مثل....المهرج، جبان مثل.....الأرنب، سريع مثل...الطائرة. • تبادر بالعاب فيها تنفيذ تعليمات ومفاهيم مكان: العاب تدمج فهم التعليمات، فهم وتعبير عن مفاهيم المكان وبناء جمل مركّبة: أنا أريد الكرة الموجودة تحت الكرسي. أعطيني قلم الرصاص الأصفر من داخل العلبة. المربية أو الأطفال يدعون أطفالا آخرين بحسب مواقعهم: أنا أدعو من يقف أمام سامية. من يجلس بين عماد ورامي.

■ **يفهم الأطفال النصوص المسموعة، ويعبرون عن أنفسهم شفويا في مواقع ومواقف مختلفة.**

الاستماع والتكلّم (التداولية)			
السن	**الأهداف**	**أمثلة لسلوكيات متوقعة**	**أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية**
3-4	الأطفال - • يتابعون تسلسل النصوص المسموعة. • يعبّرون عن رغبات، أحاسيس وأفكار ومواقف في موضوعات عينية وآنية، بلغة بسيطة ومفهومة للسامع. • يجرون محادثات قصيرة مع رفاقهم ومع بالغين في موضوعات واقعية تحدث "هنا والآن" وفي موضوعات خيالية من عالم القصص، الأفلام، والأساطير.	الأطفال - • يطلبون طلبات مختلفة: "احكي لي قصة"، "نريد أن نتسحسل على السحسيلة لكنها مبللة". • يعبرون عن أحاسيس، مشاعر ومواقف: "انبسطت كثيرا في الروضة، لعبت مع مروة"، "جدتي، هل تخافين من الضجة؟". • يتحدثون مع رفاقهم غالبا أثناء اللعب، وحول الفعالية الجارية. لا يزالون غير قادرين بعد على التحكم بأخذ دور. يجرون محادثة مع بالغ في موضوعات وأحداث تتعلق أساسا بالـ "هنا والآن". وبمضامين تهمهم, مثل المضامين الخيالية من المسلسلات التلفزيونية. غالبا ما ترتكز المحادثة على البالغ، فهو الذي يطوّرها ويوجّهها، ويتوسّط فيها ويسيّرها. • يلعبون ألعابا رمزية. يتحدثون مع الدمى . • يردّدون ويقصّون أجزاء من قصص أو أغنيات يحبّونها، خاصة تلك التي تتضمن جملا متكررة. • يصفون أحداثا في صور منفردة. مثلا: "أنهم يتسحسلون على السحسيلة لكنه لا يتسحسل". • في قصة صور متسلسلة، عادة ما يعتبرون	المربية - • تجري محادثات إثر قراءة قصة، مشاهدة فيلم، نزهة إلخ... • تشجّع الأطفال على التحدث والتعبير عن أنفسهم، توسيع عباراتهم والتواصل مع الأصدقاء. • تصغي إلى مطالب الأطفال وعباراتهم المختلفة، حتى إذا لم تكن دقيقة وواضحة تماما. تكرار العبارة بالشكل الصحيح. • تصف صورا معبرة: وصف صور من كتب أو صور منفردة غير مرتبطة بقصة محددة (عند وصف صورة مفردة، يفضّل أن تحتوي الصورة على حدث ما، على أن لا تكون مثقلة بالتفاصيل).

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
		كل صورة حدثا قائما بحد ذاته.	
4-5	الأطفال - • يميّزون الانفعالات المختلفة (حزن، فرح، غضب...) في النصوص المسموعة. • يتحدّثون مع أطفال وبالغين في موضوعات متنوعة.	الأطفال - • يجرون محادثات مع رفاقهم، وغالبا ما تكون جزءا من اللعب، أو خارج نطاق اللعب أيضا. يلعبون الكثير من ألعاب تبادل الأدوار، ويطوّرون محادثات حولها: "يتفاوضون" في اختيار الأدوار، يخططون ويوسّعونّ نطاق الأدوار إلخ... • يجرون محادثات مع بالغين حول أحداث ووقائع مرّت على الطفل، مع التعبير عن المواقف والمشاعر، وحول موضوعات أوسع نطاقا كالظواهر الطبيعية المختلفة، أحداث وردت في الأخبار وما إلى ذلك.	المربية - • تخلق فرصا لإجراء "محادثات رفاق" بين الأطفال. • تستجيب لمبادرات اتصالية من قبل الأطفال. • تشجّع وتبادر لإجراء محادثات في مناسبات مختلفة. • تشارك وتشرك الأطفال في محادثات وتجارب شعورية وأحاسيس ومشاعر. • تشجّع الأطفال على اللعب بألعاب تبادل الأدوار مع مشاركة أطفال مبادراتهم قليلة.
	• يظهرون فهما أوليا لقوانين الخطاب من حيث الموضوعة والمخاطب.	• يبدؤون في الالتزام بقوانين الحوار. • يركّزون ويحافظون على موضوعة المحادثة ✓ يصغون ويهتمون بالمتحدث. ✓ يراعون المتلقي: يلائمون المضمون، المعلومة وأسلوب الكلام للمتلقي. مثلا: يتحدّثون بطريقة منظمة وببعض "الرسمية" مع المربية بالمقارنة بمحادثتهم مع رفاقهم. ✓ يحافظون على الدور.	• تجري محادثات جماعية مع مراعاة قوانين المحادثة بشكل صريح وواضح - الإصغاء وأخذ الدور.
	• ينتجون نصوصا قصيرة تصف تجارب عاشوها، وأحداثا شاهدوها.	• يصفون أحداثا مرّت بهم وسيناريوهات مألوفة، ويوردون الأحداث بتسلسل وقوعها الصحيح وبلغة ملائمة:	• ترافق مرافقة كلامية فعاليات متسلسلة مختلفة في الروضة كإعداد كعكة، تزيين شجرة الميلاد أو حفلة عيد الميلاد، مثلا: قبل الفعالية (ماذا سنفعل؟)، خلال الفعالية (ماذا نفعل الأن؟)، تلخيص الفعالية (ماذا فعلنا؟). • تقوم بتوثيق الفعالية بواسطة الرسم والكتابة واستخدام هذا التوثيق لتوسيع نطاق الحديث، مثلا - عند إعداد كعكة،

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
		✓ يتحدثون عن تجارب نفسية مرّوا بها– كنت في إيلات وغطست مع الدلافين ورأيت كيف يطعمونها. ✓ يصفون سيناريوهات معروفة: مثلا: كيف نحتفل بعيد ميلاد في الروضة؟ أو كيف نلعب زقيطة. ✓ مثلاً: لنفترض أن الدور عليّ سأعد حتى 10، ثم إذا أمسكت رامي سيصبح الدور عليه. ✓ يستعيدون عمليات وظواهر – مثلا : كيف تتحول الدودة إلى فراشة.	رسم أو كتابة أسماء المواد، توثيق العملية إما بالرسم أو بالكتابة، التركيز على الخطوات المختلفة وتسلسل الفعالية. • تقوم بكتابة "برنامج الفعالية" خطيا مع إضافة صور للإيضاح. بعد تعلّم الموضوعة والحديث مع الأطفال سيصبح بإمكانهم استعادة العملية بأنفسهم. • تصوغ قوانين اللعبة كلاميا، مثلا: كيف نلعب لعبة ذاكرة أو لعبة "الغميضة". • تقصّ قصصا من صور متسلسلة تستعرض تسلسل أحداث بسيط وظاهر. • تقصّ قصصا من صور متسلسلة تستعرض تسلسل أحداث بسيط وظاهر. • تقصّ قصة تجارب ذاتية من صور "ألبوم العائلة" أو صور رحلات أو أحداث.

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
5-6	الأطفال - • يستجيبون للانفعالات المختلفة في النصوص المسموعة. • يبادرون بالحديث مع رفاقهم ومع البالغين عن تجاربهم وأفكارهم وبرامجهم. • يستعملون اللغة للتفاهم، ولحل المشاكل، وللتفاوض، وللدفاع عن موقفهم. • يعيدون سرد قصص من الكتب والأفلام. • ينتجون قصصا من سلسلة صور، ويصفون أحداثا مختلفة مع استعمال صلة السبب والنتيجة، التوسعات الوصفية، والتعبير عن موقف.	الأطفال - • يتحدّثون في البيت عن تجارب نفسية من الروضة: أعددنا اليوم ديكورا لتمثيلية عيد الأم، وهو جميل جدا، لكن ممنوع أن أتحدث عن التمثيلية لأننا وعدنا المربية بأن لا نخبر الأهالي. • يحدّثون رفاقهم: إذا وجدت نظارة جدي وعدني بمفاجأة وأتمنى أن تكون سيارة. • يتناقشون مع أصدقائهم: أولا ننفذ ما اقترحته أنا، وبعد ذلك ما اقترحته أنت، الآن سأكون الأب وأنت الطفل وبعد ذلك نتبادل إلخ... • "يضعون شروطا" للبالغ: " إذا رتبت الألعاب هل تسمحين لي بمشاهدة التلفزيون؟ • يصرّون على حقوقهم: لماذا علي أن أرتّب جميع الأشياء؟ أصلا أنا لم أبعثرها أبدا، لماذا علي دائما أن أتنازل له، ماذا يعني أنني الكبير؟. • يحكون قصصا مبنية أساسا بحسب التسلسل الزمني. تشمل هذه القصص التعبير عن علاقات السبب والنتيجة وتوسعات من أنواع مختلفة، مثلا: توسعات وصفية، توسعات شرح أو إضافة موقف شخصي.	المربية - • تقوم بتطوير نقاشات حول أحداث تقع في الروضة وموضوعات راهنة. • تمكن الأطفال من المبادرة إلى حديث، طرح أسئلة، إشراك البالغ أو أطفال آخرين في الروضة بالتجارب النفسية أو المعرفة. • تشجّع الأطفال على استعمال اللغة كأداة للتفاوض، لحل المشاكل، لإظهار الشكوك والمشاعر، وطلب المساعدة إلخ... • تبادر للعب بألعاب محاكاة "حل المشاكل": ماذا أفعل إذا سرق مني صديق الطابة ونحن نلعب؟ ماذا نفعل إذا رأينا طفلا صغيرا يبكي في الشارع؟ أردت أن تركّب البازل لكنك أضعت أحد الأجزاء، فماذا تفعل؟ ماذا تفعل إذا لم تسمع المربية ما تقوله؟ (يمكن استعمال صور تستعرض أوضاعا مختلفة). • تشجّع الأطفال على تأليف قصص بناء على كتب الأطفال أو تجارب شخصية. • تنتج كتيّبات وتستعملها في فعاليات في الروضة.

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
		فيما يلي مثال على قصة لصور متسلسلة (توسعات الطفل بارزة): الرجل المضحك سبح على بطة مطاطية في البحيرة/ وسبحت وراءه بطات صغيرة/ لأنها اعتقدت أنه أمها/ ثم جاءت الأم الحقيقية/ وغضبت كثيرا/ وفكت صمام الهواء في بطة مراد/ وخرج كل الهواء/ ووقع مراد في البحيرة/ يا له من مسكين فالذنب ليس ذنبه.	• تؤلف قصة متسلسلة: كل طفل يتحدث عن جزء من القصة والطفل الذي يليه يكملها. تقصّ قصصا من صور متسلسلة تستعرض تسلسل أحداث مركّبة وخفية في جزء منها. • تقوم بفعاليات مع صور متسلسلة: ✓ قصة متسلسلة: كل طفل يتحدث بدوره عن الصورة ، بعد ذلك نقص القصة كاملة. ✓ طرح فرضيات/ تكهّن: نعرض الصورة الأولى ونسأل - ماذا سيحدث بعد ذلك؟ نفحص الفرضيات وهكذا. ✓ يؤلف طفل واحد أو مجموعة أطفال القصة المتسلسلة، بحسب الصور. بعدها يقصون القصة على أطفال آخرين لا يرون الصور. ❋ ملاحظة: معظم المهمات التي تطوّر النحو تطابق المهمات التي تساعد على تطوّر الخطاب.

تقديم الكفايات اللغوية في الروضة

تسهم البيئة اللغوية الغنية كثيرا في رفع مستوى الطفل اللغوي والتنوّري. ففي مناقشة الإثراء اللغوي في الروضة، يجب التفكير في جوانب الإثراء المختلفة: خلق بيئة تُعرض الطفل لغنى لغوي بموازاة تعليم موجّه لمضامين لغوية تلائم الأعمار المختلفة في الروضة.
فيما يلي نعرض مبادئ عامة لأنماط الاتصال التي تعزز تطوّر الأطفال اللغوي في الروضة بمختلف أشكاله. كل المبادئ المعروضة أدناه يتصل ويتداخل بعضها ببعض، وتطبيقها مجتمعة يخلق النمط الاتصالي المطلوب.

"لغة مربية الروضة": غاية اللغة الاتصال، ولذا فأن لغة المربية يجب أن تلائم السياق، ومستوى الأطفال اللغوي والعمري واحتياجاتهم الاتصالية. ثم أن استعمال اللغة هو نموذج للتقليد، ويمكن أن يطوّر لغة الطفل في جميع المستويات. لذا، من المهم أن تستعمل المربية لغة صحيحة، وقاموسا غنيّا ومتنوّعاً، ومباني صرفية ونحوية مركّبة. من ناحية أخرى، من المهم أن نتذكر أن استعمال "لغة عالية جدا" قد يُفضي إلى عدم فهم الطفل ما يُقال، فتفوق خسارته الفائدة المرجوّة. لذلك على المربية أن تحافظ على التوازن بين استعمال لغة اتصالية واستعمال لغة تهدف إلى تطوير قدرات الطفل في مجالات اللغة. إحدى الطرائق لتحقيق هذا التوازن هي تكرار الرسالة نفسها بطرائق تعبير مختلفة ومتنوعة. ففي قراءة قصة، مستوى لغتها عالية صعبة الفهم، يمكن قراءة القصة للأطفال باللغة المكتوبة، لتعريفهم على الأسلوب المكتوب، وبعد ذلك أو في أثناء القراءة تُفسّر النص للأطفال بكلمات أسهل، وتشركهم في تفسيره أيضا.

- **الإصغاء إلى الطفل:** أن مهمة الإثراء اللغوي في الروضة تركّز الوظيفة الأساسية للمربية في الحديث وتوسيع وتشجيع الاتصال في الروضة. **والإصغاء** إلى الطفل لا يقلّ، بل ربما يزيد عن ذلك أهمية. فنحن البالغين، لسنا متفرغين دائما للإصغاء إلى أبنائنا كما ينبغي، ونولي أحيانا أهمية كبيرة لدورنا كمحدّثين نثري لغة الأطفال في تفاعلنا معهم. ينبغي أن نتذكر أن إصغاء البالغ يشجّع الطفل على التعبير عن نفسه، ويمنحه شعورا بالثقة، ويخلق بينهما تواصلا صادقا، ويشكّل نموذجا للاتصال الذي يصغي فيه المتكلمون بعضهم إلى بعض. بالإضافة إلى ذلك، الإصغاء إلى الطفل يمكّن المربية من معرفة عالم الطفل، ومعارفه ومستواه اللغوي، وبناء على هذه المعرفة تستطيع المربية أن تخلق نمط الاتصال الملائم.

- **تشجيع الاتصال وتوسيعه:** في كل روضة هناك تباين كبير بين الأطفال من حيث مشاركتهم الإيجابية في المحادثة. فهناك أطفال يبادرون إلى الاتصال بسهولة، فيسألون الأسئلة، ويقدّمون الأجوبة، ويستمتعون في التحدث، والوصف، واقتسام المعرفة وإشراك الآخرين في التجارب والمشاعر. في المقابل، هناك أطفال يصعب عليهم أن يشاركوا بشكل فعّال في المحادثة في الروضة. أسباب ذلك مختلفة ومتنوّعة، بعضها ناجم عن نواح اجتماعية وثقافية، والبعض الآخر عن نواح شخصية. مهمة المربية هنا أن تشجّع الطفل على التعبير عن نفسه والمشاركة في المحادثة بأشكال مختلفة: يتحدّث مع البالغ، ويتحدّث مع أبناء سنه، ويروي أيضا قصة متتابعة عن تجاربه الشخصية وعن موضوعات تهمّه.

يمكن أن نجد فرصا لتشجيع الاتصال وتوسيعه في كل نشاط في الروضة: أثناء اللقاءات الجماعية، في الألعاب الجماعية، في النشاط في الساحة، وفي أحاديث يومية موجهة مع الأطفال.

كذلك يسهم الاتصال اللغوي بين الأطفال، إلى حد كبير، في تطوير قدرتهم اللغوية. لذلك من المهم أن تخلق المربية، بجانب كونها المبادرة والمشاركة في المحادثة مع الأطفال، المناسبات وتشجّع الأطفال على توسيع الحديث بينهم.

إحدى الطرائق لتشجيع الاتصال وتوسيعه، هي طرح الأسئلة، ويجدر بالمربية أن تسأل (لماذا؟ كيف؟ ماذا في رأيكم؟ وما أشبه)، وتتيح الوقت لكل طفل لإعطاء جواب، وفي المقابل، تخلق جوا في الروضة يشجّع الأطفال ويُمكّنهم من طرح الأسئلة بأنفسهم. رغم أن توجيه الأسئلة إلى الأطفال هو طريقة سهلة لتشجيعهم على الكلام، إلا أنه يستحسن الحذر من إغراق الأطفال بأسئلة كثيرة جدا، قد تضرّ بالحافزية عند الطفل للمشاركة في الحديث مشاركة فعالة.

- **الأخطاء اللغوية وتصليحها:** الأخطاء اللغوية لدى الأطفال هي أمر مألوف خلال تطوّرهم اللغوي. والأخطاء يمكن أن تكون من أنواع مختلفة: تشويشات فونولوجية مثل "تفلزيون"، أو "منكسة البيت" أو " الناليون" (نايلون)؛ أو أخطاء صرفية، مثل "أنا نسبح في الحوض" أو "نساء كثيرون"؛ وأخطاء معجمية أو دلالية، مثل "قبعة الزجاجة" (بدل صمام الزجاجة). تعكس هذه الأخطاء في جزء منها إبداعا لغويا، ونستمتع بها نحن الكبار. لكن عندما لا يلائم الخطأ السن (مثلا، طفل في الروضة الإلزامية ما زال يقول "أبهات")، فقد يمثل ذلك صعوبة في اكتساب اللغة.

بصدد الأخطاء اللغوية، هناك هدف رئيس نصب أعيننا هو المحافظة على إحساس إيجابي وجيد للطفل تجاه قدرته اللغوية. أما تعامل من نوع – "لا يقولون كذا، يقولون كذا..." فمن شأنه إحباط الطفل وامتناعه عن التجارب اللغوية لاحقا.

الطريقة اللطيفة والإيجابية والمفيدة، لإصلاح الخطأ، هي إقرار أقوال الطفل وتكرار المبنى اللغوي بصورة صحيحة. فالطفل الذي يشير إلى عصافير مثلا، ويقول "هذه عصفورات" نقول له: "صحيح، هذه عصافير". في حالات أخرى يمكن "أن نستعمل" الخطأ كقاعدة لنقاش لغوي. مثلا، في المثل الذي ذكر أنفا، "عصفورات"، يمكن أن نتحدث عن الشواذ اللغوية وإيراد نماذج أخرى، أو مثلا، تعبير "أنا أقرع بالمقرعة"، يمكن أن يكون سببا في نقاش حول علاقة الجذر بين الكلمات.

الإقبال على الكتاب

معظم الأبحاث التطوّرية – التربوية تبحث تأثير قراءة الكتب على التقدم التنوّري.
أدب الأطفال يشمل إبداعات أدبية متنوعة، بدءا من قصص الأطفال الكلاسيكية، الأساطير، الأمثال وحتى الأدب الحديث. (ארם, תשס"ג; Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Dobrich, 1994) Scarborough &) تحتوي مكتبة الروضة على أنواع متعددة من الكتب: كتب صور (للأعمار الصغيرة)، أدب أطفال، كتب علمية، كتب معلوماتية، موسوعات.
في هذا المنهج سنتناول ثلاثة مجالات تنوّرية مركزية تسهم قراءة الكتب في تطويرها :

- الاستمتاع بالقراءة والتحفيز على القراءة.
- فهم النص.
- الإلمام بالكتاب ومواضعات الكتابة.

الاستمتاع بالقراءة والتحفيز على القراءة

الاستماع إلى الكتاب في سن الطفولة المبكرة يدعو الطفل إلى تفضيل القراءة كمصدر للمتعة. فمجرد التمرس الشعوري الممتع بالاستماع إلى قراءة الكتب في هذه السن، من شأنه أن ينمي لدى الطفل ميلا لقراءة الكتب على المدى البعيد (McCormick & Mason, 1986) أحد مصادر المتعة الرئيسة في الاستماع للكتاب، ينبع من تماثل الطفل مع الشخصيات الإيجابية في القصة، التي تمثل المزايا المرجوّة أو مزايا يجدها الطفل في نفسه. بعد الاستماع إلى قراءة الكتاب الأولى قد يبدي الطفل رغبة في الاستماع إلى الكتاب نفسه مرة بعد أخرى، أو قراءة كتب أخرى لنفس المؤلف، أو في موضوعة مشابهة.

في هذه الأيام بالذات، إذ تشتد منافسة القنوات الأخرى مثل الحاسوب و/أو التلفزيون وغيرها على وقت فراغ الطفل، يعتبر حب القراءة لدى الأطفال هدفا بالغ الأهمية. صحيح أن القنوات الأخرى تشارك الكتاب في تشجيع حب الاستطلاع بشأن الواقع والعوالم الأخرى، إلا أن القراءة في الكتاب لها دور متميز في تعهّد الخيال، لأن جوانب هامة من الرسالة ينقلها النص المكتوب، والقارئ مطالب بتجسيد هذا النص وتكوينه بإعمال خياله. كما أن الكتاب يتعهّد فهم الدلالات الخفية، إذ يمكن فيه مراجعة المقروء والتعمّق واكتشاف مستويات أخرى أيضا (شحاتة، 1992).

تشكّل القراءة المشتركة للطفل مع البالغ فرصة ذهبية يشارك فيها البالغ في متعة الطفل ويعمل على إثرائها. فالقراءة المتواصلة المكثفة تزيد من فرص ترقّه واستمتاع الطفل برفقة البالغين القريبين منه. بل يمكن القول بأن تواتر التجارب الإيجابية المشتركة يسهم أيضا في توثيق العلاقة بين الطفل والشخصيات المركزية في حياته. (אבירם וארם, 2004; אבירם וארם, בדפוס).

فهم النص

فهم النص هو سيرورة مركّبة؛ تتضمن إعمال القدرات الإدراكية واللغوية في الوقت ذاته، بالإضافة إلى الاعتماد على المعرفة الاجتماعية والثقافية العامة. في **مجال الإدراك**، يمكّن من المحافظة على التركيز والذاكرة للمدى القصير والبعيد، ويمكن الطفل من فهم جمل طويلة، وكذلك الربط بين أجزاء النص؛ وفهم العلاقة السببية الهامة لفكّ الحبكة القصصية؛ ويسهم الربط بين المعارف العامة ومضمون النص في فهم المعلومات. من حيث **اللغة**، يمكّن القاموس اللغوي الغني، ومعرفة المباني الصرفية والنحوية الخاصة بالكتاب من فهم المسموع. فالأطفال الذين يكثرون من الاستماع إلى قراءة كتب الأطفال يكتسبون ثروة لغوية واسعة وطبقات لغوية متنوعة: قاموس واسع من المفردات يحتوي على كلمات من اللغة المحكية وأخرى من لغة الكتاب التي لا يتداولها الطفل في حياته اليومية؛ ومباني نحوية المركّبة خاصة بلغة الكتاب؛ مثل المبني للمجهول (بيتها أغلق)، والتعابير الأدبية (مثل "كان ياما كان")، والاستعمالات المجازية في اللغة (קוזמנסקי וקוזמנסקי, תשנ"א).

يتعلّم الطفل من الاستماع للقصص عن **مبنى** القصة الذي يشمل: بداية (عرض الشخصيات، الزمان والمكان)، الحبكة (عرض المشكلة، وحلّها)، والنهاية. معرفة هذا المبنى تطوّر لدى الطفل فهم المسموع والمقروء، وتساهم في قدرته على التعبير عن نفسه بالحديث.

تطوير قدرة الطفل اللغوية يشكّل أساسا لفهم النصوص المسموعة، والقدرة على التعبير الكلامي. وذلك كله يساهم بدوره في فهم المقروء والتعبير الكتابي للطفل الذي سوف يتعلم القراءة والكتابة بشكل مستقل في المستقبل (يونس، 1998؛ Bus, van Ijendoorn & Pelegrini, 1995; Snow, 1998; Whitehurst & Lonigan 1998; DeTample & Snow, 2003)

الإلمام بالكتاب ومواضعات الكتابة

يعتبر الكتاب أداة ثقافية منظمة وفق مواضعات يجب التعرف عليها للإلمام به. ففي كل كتاب، مثلا، صفحة الغلاف التي تتضمن اسم الكتاب واسم مؤلفه واسم الرسام. يُفتح الكتاب في اتجاه معروف في اللغة العربية من اليمين إلى اليسار، والأوراق متوالية وفق نظام متفق عليه، والنص يبسط في أسطر تسير من اليمين إلى اليسار وتتوالى من الأعلى إلى الأسفل.

يتعلـّم الطفل أن **النص** أعدّ للقراءة؛ وأن وظيفة الرسوم التوضيحية هي التجسيد والإضافة والتفسير. **الكلمة المكتوبة** في الكتاب، مجموعة الأحرف المحاطة بفراغات، تمثل كلمة محكية، **وعلامات الترقيم، مثل علامة الاستفهام**، لها مهام خاصة داخل النص. يتعلـّم الطفل هذه المواضعات خلال استماعه لقراءة الكتب ومتابعة النص، ويمكن تنمية هذا التعلم بلفت انتباهه إلى مركّبات الكتاب المختلفة. هناك أداة لفحص معرفة مواضعات الكتاب طورتها كلاي (Clay, 1979) وأعدت باللغة العبرية (תובל וזיילר، 1995). والتعرف على أدوات من هذا النوع يمنح المربية أفكارا بصدد ما تتناوله أثناء قراءة الكتب.

يدلّ عدم معرفة المواضعات على نقص عميق في التمرّس مع الكتب في الروضة وفي البيت (קורת, בכר וסנפיר, 2003; תובל וזיילר, 1995; Share & Gur, 1999). تبيّن من البحث أن الأطفال الذين يصلون المدرسة بدون معرفة "مواضعات" الكتاب يلاقون صعوبات في اكتساب القراءة والكتابة. ثم أن معرفة مواضعات الكتاب المطبوع على الورق؛ بالإضافة إلى أهميتها بحد ذاتها، تشكّل أساسا ضروريا للإلمام بالكتب المحوسبة والمسجلة. والتطوّر التكنولوجي اليوم يوفّر الكتب في قنوات أخرى، مثل الحاسوب والأشرطة المسموعة وأشرطة الفيديو والأقراص الرقمية. هذه الكتب هي مدماك إضافي للكتاب المطبوع، والإلمام بها يقتضي معرفة المواضعات الخاصة بكل قناة (هذه الكتب توجد اليوم بكثرة في الإنترنت). مثلا، الطفل الذي يشاهد ويصغي لقراءة كتاب محوسب يجب عليه اكتساب خبرة الدخول في الإنترنت، ومعرفة كيفية الوصول إلى المواقع المختلفة، واختيار كتاب في الموقع، وتصفّحه، وما أشبه. هناك أيضا كتب "تفاعلية" يستطيع الطفل اختيار كلمات منها لإسماعها، ومحادثة الشخصيات، بل وتغيير سير الحبكة القصصية أيضا، إلا أنه يحتاج إلى الوساطة لكي يلمّ بطرائق تفعيلها.

معرفة مواضعات الكتب المحوسبة والمسجّلة مهمة من ناحيتين. الأولى أن الطفل يستطيع "القراءة" في الروضة وفي البيت دونما صلة بوقت فراغ المربية أو الوالدين. والثانية أن معرفة تشغيل الأدوات التكنولوجية مهمة في الإقبال على المعرفة في العالم الحديث.

رغم ذلك، يجب التأكيد أن للكتاب المطبوع على الورق أهمية بالغة، فقراءة هذا الكتاب من قبل البالغ تشكل وساطة مناسبة للطفل تقدمه في مجال فهم المسموع ومعرفة المطبوع. ثم أن الكتاب المطبوع هو أيضا المصدر الأساسي للتعلم في المدارس في البلاد، ولمعرفة نفائس الثقافة الإنسانية.

الأهداف بحسب التسلسل العمري

– لن نعود ونستعرض الأهداف والسلوكيات التي استعرضناها في مرحلة عمرية مسبقة في المرحلة العمرية اللاحقة. يجب أن نأخذ بالحسبان أن الأطفال يواصلون في كل مرحلة عمرية توسيع نطاق معرفتهم وإتقان تحكّمهم بالمهارات التي اكتسبوها في سن أبكر.

■ **يتعرف الأطفال على "لغة الكتاب"، ويدركون مواضعات الكتابة ويتمتعون بالتعامل مع الكتب.**

الاستمتاع بالقراءة والتحفيز على القراءة			
السن	**الأهداف**	**أمثلة لسلوكيات متوقعة**	**أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية**
3-4	الأطفال - • يظهرون اهتماما بالكتب ويبدون استعدادا للإصغاء للقراءة في مجموعات صغيرة. • يتعرّفون على عدة كتب بالاسم بحسب الغلاف • يتعرّفون على كلمات وجمل من كتب معروفة ويكررون قراءتها مستمتعين. • يختارون كتبا بحسب الأفضلية الشخصية..	الأطفال - • يفرحون عندما نقترح عليهم قراءة قصص، وينضمّون تلقائيا إلى مجموعة أطفال تستمع إلى إحدى القصص. • يطلبون قراءة كتاب يحبونه. • يكملون كلمات أو أجزاء جمل عندما يصغون إلى قراءة كتاب • معروف. يتوجهون إلى مركز المكتبة في الروضة تلقائيا، يختارون كتابا ويتصفحونه. • يحضرون إلى الروضة كتبا يحبونها.	المربية – • تقوم بقراءة كتب يوميا من مجموعة كتب ملائمة لسن الأطفال. تعمل في أعقاب قصص معروفة ومحبوبة: مسرح دمى/ أصابع، التنكّر في ملابس شخصيات من الكتب، اللعب مع شخصيات من الكتب (كدمية بينوكي، أو شخصيات حيوانات).
4-5	الأطفال - • **يتعرّفون على مجموعة كتب بالاسم.** • **يبادرون بقراءة متكررة للكتب** • **يقومون بفعاليات في مجالات مختلفة إثر قراءة الكتب.**	الأطفال - • يعرفون عدة كتب في مكتبة الروضة. • يبادرون إلى فعالية مع كتب ضمن مجموعات من الأصدقاء. • يعملون بسرور في أعقاب الإصغاء إلى قصة في فعاليات كاللعب، التمثيل والإبداع. • يبادرون إلى الإصغاء إلى كتب من خلال	المربية - • تشجّع المحادثات عن كتب في عدة مناسبات. • تبادر إلى عدد من الفعاليات "في أعقاب الكتاب" في مركز المكتبة وفي فضاء الروضة.

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
	• **يصنّفون الكتب إلى فئات بحسب موضوعات (مجموعات)، ومميزات لغوية (مثل القافية).**	عدة وسائل اتصال: الحاسوب، الأشرطة السمعية، أفلام الفيديو. • يختارون كتبا بحسب معايير مختلفة ("أخذت كتبا عن الحيوانات"، "كتبا مقفاة"). • يشاركون في تصنيف الكتب في مركز المكتبة في الروضة. • يطلبون أن تُقرأ لهم كتب، ويستعملون معرفتهم السابقة بشأن مضمون الكتاب ("أريد قصة عن الطفل الذي ذهب يبحث عن أمه").	• تبادر إلى عدد من الفعاليات "في أعقاب الكتاب" في مركز المكتبة وفي فضاء الروضة. • تشرك الأطفال في ترتيب مكتبة الروضة. • تبادر إلى إجراء زيارات إلى المكتبة البلدية. • تقوم بفعالية مرتبطة بكتب يحبها الأطفال. يمكن القيام بنشاط خاص بصدد الكتاب الذي يحبه أحد الأطفال، كما يمكن فعل ذلك بمشاركة أفراد العائلة. • تشجّع الأطفال على "التظاهر بالقراءة"، كأن نطلب من الطفل أن يحكي قصة وهو يتصفح كتابا.
5-6	الأطفال - • **يظهرون تفضيلات لكتب، مؤلفين، موضوعات معينة، أنواع أدبية (كتاب أناشيد).**	الأطفال - • يتحدثون عن كتب يحبونها ويعللون تفضيلهم لها. • يتوجهون وحدهم لتناول كتب، أو يختارون كتبا وفق أذواقهم، مثلا: البحث عن كتب بحسب موضوعاتها، أو البحث عن كتاب محدد أو جانرات محددة ("كتاب مع أشعار"، "أساطير"، "قصص عن حيوانات" وما إلى ذلك) أو بحسب رسالة الكتاب (كتب عن الصداقات بين الأطفال والحيوانات).	المربية - • تطلع الأطفال على كتاب معروف من دور نشر مختلفة أو لغات مختلفة: مقارنة المضمون، الرسوم التوضيحية، الفونط، التصميم. • تبادر إلى فعالية يديرها أدباء الأطفال أو واضعو الرسومات لكتب الأطفال. • تطلع الأطفال على نفس الكتاب المعروض بعدة وسائل اتصال.

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
		• يطلبون أن نقرأ لهم كتبا، ويستعملون معرفتهم السابقة لمضمون الكتاب، الجانر، أو مؤلفه ("أريد كتابا يحكي أسطورة"، "أريد أشعارا من تأليف...")‎.	
فهم النص			
3-4	الأطفال - • يظهرون فهما للحدث الرئيسي في الكتب الملائمة لعمرهم.	الأطفال - • يسمّون أشياء أو أعمالا مباشرة وردت في الرسوم التوضيحية عند القراءة مع شخص بالغ (ماما وجدت بينوكي!)‎. • يتابعون التسلسل الأساسي في القصة (مثلا: بعد عمليات البحث في قصة "أين بينوكي", أو انفجار البالون في "قصة البالونات الخمسة")‎. • يعرفون الشخصية الرئيسية في القصة ويتابعونها. • يشاركون مشاركة فعالة في القراءة من خلال إكمال مفردات/ جمل بصوت عال. • يهتمون بالرسوم التوضيحية وهم يتصفحون الكتب بأنفسهم مع استعمال لغة الكتاب مثل: "بووم! هذه نهاية كل بالون"‎.	المربية - • تكثر من قراءة النصوص الأدبية ضمن مجموعات صغيرة. • تعيد قراءة نفس القصص عدة مرات. • تعطي فرصة للأطفال لإكمال مفردات وجمل خلال القراءة. • تطرح أسئلة تتناول معلومة محددة في الكتاب. • تبادر إلى فعالية في أعقاب القراءة بعدة وسائل تجسيد (بواسطة الدمى، مسرح الظل، الملابس التنكرية)‎. • تشجّع فعالية الأطفال الذاتية مع كتب يعرفونها.

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
4-5	الأطفال - • يتعرّفون على بعض ميزات القصة والشعر. • يعيدون سرد أحداث القصة خلال تصفّح الكتاب، أو في فعاليات بعد السرد. • يظهرون فهما لتتابع الأحداث في القصة. • يفهمون الأهداف الجليّة للقصص. • يستعملون مباني شائعة وخاصة بالكتاب.	الأطفال - • عندما يتظاهرون بأنّهم "يقرؤون"، يصفون مقاطع من حبكة القصة بلغتهم العامية، ويدخلون في قصتهم عبارات مستمدة من لغة الكتاب، ويحافظون على مبنى القصة. • يقترحون نهايات لقصة تقرأها لهم المربية. • يحكون حبكة القصة خلال الفعالية التي تجري في أعقاب القصة (التمثيل، فعالية مع رسومات مصورة وما إلى ذلك) بلغتهم العامية, ويدخلون عبارات من القصة أو عبارات شائعة في أدب الأطفال. • يبنون في فعالية "تعبير الصورة" قالبا أساسيا لقصة باللغة المحكية لها ملامح من لغة الكتاب.	المربية - • تتحدث عن حبكة القصة قبل القراءة أو في ختامها. • تتحدث عند قراءة القصة عن تسلسل الحبكة ورسائلها. • تستعمل رسومات مصورة من كتب معروفة كتحفيز للقصة، وللفعاليات اللغوية الأخرى في أعقاب القصة. • تشجّع "التظاهر بالقراءة" من قصص معروفة بما في ذلك تسجيل/ تصوير الأطفال وهم يقرؤون. • تبادر إلى فعاليات في أعقاب القصة: تمثيل، مسرح دمى، مسرح ظل وما إلى ذلك.

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
5-6	الأطفال - • يعيدون سرد أحداث قصة من الذاكرة (بدون الكتاب). • يفهمون الأهداف الخفية جزئيا للكتب. • يستعملون ثروة لغوية ومباني صرفية ونحوية تظهر في كتب الأطفال. • ينتجون كتبا (صغيرة) بمبنى القصة تعتمد على كتاب معروف، من الخيال أو من الحياة اليومية.	الأطفال - • يحكون القصة خلال فعالية التظاهر بالقراءة من كتاب معروف أو في فعالية لعب مع أصدقائهم تتضمن التظاهر بالقراءة، بلغة قريبة من لغة الكتاب. • يتطرقون في المحادثة وفي الفعالية في أعقاب القصة إلى مضمون القصة والرسالة المباشرة فيها. • يبتكرون قصصا بقالب قصة مروية بلغة محكية ذات ملامح من لغة الكتاب. • يؤلّفون كتبا بمساعدة شخص بالغ بناء على قالب قصة، ويستعملون ثروة لغوية ومباني صرفية ونحوية ترد في كتب الأطفال.	المربية - • تشجّع الأطفال للمبادرة إلى فعالية كتابة قصص شخصية أو ضمن مجموعة. • تسجل أصوات الأطفال وتصورهم وهم يستعيدون قصصا أو يمثلونها، وتستعملها في الفعاليات في الروضة. • تصنع شقيفة لعرض قصة مألوفة - بمشاركة الأطفال - أو قصة من تأليف الأطفال . • تلعب مع الأطفال بأحاجي تتناول لغة الكتاب ومضامين من قصص معروفة (من قال...؟ ما معنى كلمة...؟ كيف نقول باللغة الفصيحة ...؟) • تقترح على الأطفال تأليف ألغاز لأصدقائهم وأهاليهم تتحدث عن لغة الكتاب ومضامينه.

الإلمام بالكتاب ومواضعات الكتابة			
السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
3-4	الأطفال - • يفهمون أن القراءة تعتمد على نص مكتوب وتتوسّع وتفسّر بمساعدة الرسوم التوضيحية. • يعرفون أنّ نفس الشخصيات تتكرر في الرسوم التوضيحية المختلفة في كل القصة. • يعرفون أن اتجاه إمساك الكتاب (من الأعلى – للأسفل). • يستعينون بالغلاف الأمامي للكتاب كنقطة انطلاق لبداية تصفحه.	الأطفال - • يشيرون إلى النص كأساس للقراءة وليس الرسوم التوضيحية ، رغم أن القصة تُسرد من خلال الرسوم التوضيحية. • يمسكون الكتاب في الاتجاه الصحيح (من الأعلى إلى الأسفل) وفقا للرسوم في الكتاب. • يبدؤون في تصفح الكتاب من الغلاف كنقطة انطلاق (رغم أنهم لا يحافظون دائما على اتجاه التصفح من اليمين إلى اليسار على امتداد القصة). • يتعرّفون على عدة كتب من غلافها الخارجي. • يلعبون لعبة قراءة الكتب، يتصفحونها بطريقة صحيحة أو بالمقلوب، ويتأمّلون الصور.	المربية - • تلفت انتباه الأطفال إلى مبنى الكتاب: اسمه، اتجاه التصفح، الغلاف، مكان النص وما إلى ذلك. • الاهتمام بالرسوم وعلاقتها بالنص المكتوب .

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
4-5	الأطفال - • يتعرّفون على الأقسام المختلفة للكتاب ويصفون وظيفتها: الغلاف، العنوان، النص والرسوم التوضيحية. • يتعرّفون على النص والرسوم التوضيحية ويفسّرون العلاقة بينهما. • يعرفون اتجاه التصفح من اليمين إلى اليسار، والقراءة من الأعلى إلى الأسفل، ومن اليمين إلى اليسار.	الأطفال - • يؤلّفون كتبا بحسب نص ومبنى معروفين. • يرسمون رسومات لقصص معروفة، ويحافظون على العلاقة بين الرسم والحبكة. • عند "التظاهر بالقراءة"، يحافظون على الملاءمة بين ما "يقرأ" والرسوم في القصة. • يقترحون أفكارا لمضمون الكتاب بحسب رسومه. • يفتحون الكتاب من الجهة اليمنى، ويتصفحونه بالاتجاه الصحيح طوال الوقت.	المربية - • تشرك الأطفال في قراءة النص، وتتبّع النص المقروء معا، والإشارة إليه بالإصبع. • تعمل على التعرّف على أقسام الكتاب (العنوان, الرسّام المؤلف)، وظائفها والمعلومات الواردة فيها. • تقوم بإعداد رسوم للكتب مع المحافظة على علاقتها بالنص. • تطلب من الأطفال تخمين مضمون الكتاب بناء على تصفحه. • تبادر إلى اقتراح أسماء للكتاب بناء على قراءة نصه. • تقارن بين رسوم لرسّامين مختلفين لنفس الكتاب (مثلا: بلغات وثقافات مختلفة).

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
5-6	الأطفال - • يستعملون المعلومات الظاهرة في أجزاء الكتاب (الغلاف، العنوان، النص والرسوم التوضيحية) لتقديرات بشأن مضمونه. • يميّزون بين كتب من أنواع مختلفة (قصص أطفال، كتب معلومات، كتب نظرية وقواميس) ويعرفون طريقة استعمالها. • يتابعون قراءة النص في كتاب أطفال معروف بحسب وتيرة القراءة، وبمساعدة رموز ظاهرة في النص. • يظهرون إلماما بفعاليات مع كتب محوسبة ومسجلة في قنوات مختلفة.	الأطفال - • يطرحون أسئلة حول العنوان، المؤلف والرسام. • يقترحون أفكارا لإعطاء اسم للكتاب بحسب الرسومات الواردة على الغلاف أو في طيات الكتاب. • يضعون فرضيات حول مضمون الكتاب بناء على المعلومات الواردة في الغلاف الخارجي بما في ذلك الاهتمام بالمؤلف ("إذا كأن لفاضل علي فهذا يعني أنه كتاب أشعار). • يخمّنون مضمون الكتاب بحسب طريقة عرضه من الداخل، مثلا: "هذا كتاب يتضمّن الكثير من الأشعار"، أو "هذه قصة تحكي عن طفل يبحث عن شيء ما، لأننا نراه يبحث في جميع الصور"). • يستعملون الكتب بحسب حاجتهم إليها خلال الفعالية في الروضة، مثلا: عند وضع دمية لتنام يقرؤون لها قصة أطفال، عند إعداد وجبة	المربية - • تقرأ الكتاب ضمن مجموعة (إعطاء نسخة لكل طفل)، ومتابعة النص بحسب وتيرة القراءة. • تتحدث مع الأطفال عن التلميحات التي قد تساعدهم على متابعة النص. • تبحث عن كلمات معروفة أو عبارات تتكرر في النص. ♣ يمكن القيام بالفعالية مع مجموعة أطفال وكتاب ضخم أو مع كتب شخصية لكل طفل. • تقوم بإنتاج كتب لقصص معروفة أو مؤلفة. • تقارن بين كتب من جوانر مختلفة وبلغات مختلفة. • تشجّع الأطفال على استعمال كتب محوسبة أو مسجلة صوتيا.

السن	الأهداف	أمثلة لسلوكيات متوقعة	أمثلة لفعاليات تطوير بمبادرة المربية
		طعام يتناولون كتاب طبخ، وعندما يبحثون عن كلمة فإنهم يأخذون قاموسا (بمساعدة شخص بالغ). • يضعون كتيبات بحسب المبنى المتعارف لكتب المعلومات أو بحسب حاجتهم إليها (كتاب وصفات طبخ الروضة هدية من الأهالي، قاموس الروضة وما إلى ذلك). • يتابعون (بأصابعهم / بنظراتهم) النص المكتوب عند قراءته لهم بالاتجاه الصحيح وبالوتيرة الملائمة ويستعينون بمعرفتهم عن اللغة المكتوبة وقوانينها. • يشخّصون في النص كلمات، تركيبات لغوية أو جملا تتكرر ("هنا مكتوب بيضاء الثلج، كما في اسم القصة"). • يتعاملون مع الكتب المحوسبة.	

قراءة الكتب وفعاليات مع الكتب في الروضة

المكتبة في الروضة

المكتبة مركز للفعاليات يستخدمه الأطفال خلال وجودهم في الروضة. يستمعون في مجموعات إلى قراءة المربية، يتصفّحون الكتب، يحاولون القراءة بأنفسهم أو مع أصدقائهم، ويقومون بفعاليات في أعقاب القراءة.

- **أنواع الكتب:** تحتوي المكتبة على أنواع الكتب المختلفة: كتب مصوّرة، كتب معلومات، كتب علمية، كتب فنية، موسوعات، قواميس، قصص وأناشيد للأطفال، أساطير شعبية وحكايات، قصص دينية. من المهم أن تحتوي المكتبة على كتب بمضامين متنوعة ومن فترات زمنية وثقافية مختلفة ، وكتب مترجمة. عند اختيار الكتب يؤخذ بعين الاعتبار الأنواع التي يفضّلها أطفال الروضة، حتى يجد كل طفل كتبا يحب قراءتها، وتلبي رغباته.

من المفضل وجود عدة نسخ من نفس الكتاب (بعض الكتب)، وذلك للتمكن من القيام بفعالية مشتركة لمجموعة أطفال مع نفس الكتاب. بالإضافة إلى الكتب بالحجم العادي، يمكن تحضير كتب بحجم كبير، لكي تستعملها المربية أثناء القراءة على مجموعة أطفال، فيتأملوا النص المطبوع والرسوم التوضيحية. كذلك يمكن إضافة كتب بلغات مختلفة إلى مكتبة الروضة. المكتبة في الروضة هي بمثابة مكان لاختيار كتب للاستعارة بشكل مستقل وبمشاركة الوالدين.

- **عدد الكتب:** يجدر الحرص على اشتمال المكتبة على 150 كتاب قراءة على الأقل، وذلك لتوفر مكتبة نشيطة بالإضافة إلى كونها مكتبة استعارة في صف الروضة. عدد كهذا من الكتب يمكّن كل طفل من اختيار كتاب يستعيره مرة واحدة في الأسبوع على مدى سنوات دراسته في الروضة، ويمكّن في كل وقت من إعطاء كل طفل كتابا للبيت، وإبقاء كتب متنوعة للنشاط في الروضة.

- **استعمال المكتبة:** مع بداية السنة الدراسية من المهم تخصيص سلسلة نشاطات تهدف إلى تقريب الأطفال من استعمال المكتبة: إشراك الأطفال في تغليف الكتب، في تنظيم المكتبة، تزيين الملفات التي تُستعمل لحملها، تحديد قواعد التصرّف بالكتب، الاهتمام بإعادة الكتب إلى أماكنها، وتحديد إجراءات الاستعارة إلى البيت بمساعدة الوالدين أو المربية. يمكن دمج زيارات للمكتبة العامة كجزء من برنامج العمل في الروضة.

تقرأ المربية في الروضة كتابا لطفل حينا، ومع مجموعة أطفال صغيرة في مركز المكتبة حينا آخر. هذه الفعالية تمكّن المربية من إشراك الأطفال في محادثة نشيطة عن الكتاب والأديب.

- **تنظيم المكتبة:** هناك عدة طرائق لتنظيم الكتب في المكتبة: حسب الألفباء لأسماء المؤلفين، أو أسماء الكتب، أو بحسب الجانرات الأدبية، أو بحسب الموضوعات، وهكذا. من حين لآخر يمكن إعادة ترتيب الكتب في المكتبة، واختيار الكتب التي ستعرض في المعرض مع الأطفال.

يتمّ تنظيم الكتب ووضعها على رفوف المكتبة، بحيث يشجّع استعمالها في السياقات المختلفة وفي الأوقات التي يختارها الأطفال. كذلك يجب ترتيب الكتب بارتفاع يناسب الأطفال وفي متناول أيديهم. يوصى بأن تعرض بعض الكتب بشكل يمكّن الأطفال من رؤية غلافها الأمامي، وتبديل هذه الكتب من حين لآخر.

من المهم أن تكون استعارة الكتب مصحوبة بالتوثيق والمتابعة. تختار المربية نوعية الكتب التي يمكن استعارتها، وطريقة التوثيق التي تلائمها وتلائم أطفال روضتها، بحيث تساهم طريقة التوثيق في مقاربة الأطفال التنورية.

- **موضع المكتبة:** يفضّل أن نختار مكانا يتّسع ل 4 – 6 أطفال على الأقل بالإضافة إلى شخص بالغ، مع الحفاظ على جوّ حميم هادئ، مُضاء بإضاءة طبيعية تُمكّن الطفل من التركيز، والنظر في الكتب والإصغاء إلى القصص. من المهم عدم فصل المكتبة عن سائر مراكز الروضة، وذلك لتسهيل توجه الأطفال إليها، وتمكّن المربية من رؤية ومتابعة ما يحدث في المكتبة.

- **أثاث المكتبة:** يمكن أن يشتمل مركز المكتبة على بساط، وأريكة صغيرة، ووسائد للجلوس، و/أو طاولة وكراسي لاستعمال الأطفال للمكتبة بالطريقة التي يحبونها. ينصح باشتمال المكتبة على زاوية للاستماع إلى القصص المسجّلة، ومسجل صوت لتسجيل القصص من فم المربية أو من فم الأطفال، وقصص صغيرة كتبها الأطفال أنفسهم. يمكن أن يُستعمل بساط حائط، أو لوح للقماش، أو لوح ممغنط مع صور من الكتب يمكن استعمالها في فعالية بعد قراءة الكتاب، ووسائل ومواد لإنشاء كتب من قبل الأطفال.

ننبّه أن النشاط الرئيسي في مركز المكتبة هو لقاء الأطفال مع الكتاب، ولهذا من المهم الامتناع من

إنشاء عبء زائد لوسائل مساعدة مصاحبة عندما يكون المجال ضيقا. مثلا، يمكن أن يوجد محل لمسرح الدمى ووسائل مساعدة لنشاط درامي، بجوار المكتبة لا في الوسط.

الوساطة في قراءة الكتب

للقراءة بحد ذاتها قيمة تعليمية – تربوية، حتى عندما لا يشرك البالغ الطفل في العملية، فيقتصر على الاستماع فقط. فالقراءة المتواصلة تمكّن الطفل من تطوير قدرة الإصغاء فترة طويلة، مما ينمي لديه فهم المسموع، بل يمكّنه من أنشاء صلة شعورية مباشرة مع النص الأدبي. أما عندما يكون الطفل مشاركا فعّالا في الحوار الذي يجري بينه وبين البالغ القارئ، أو بينه وبين رفاقه في المجموعة، فذلك يزيد من احتمالات الإصغاء إلى المقروء، كما يؤدّي الحوار إلى استعماله اللغة، سواء في طرح الأسئلة، أو الإجابة أو التعليق. (אליסון וואטסון، 1994). فقد أظهرت الأبحاث أن برامج التدخل التي زادت من مشاركة الطفل في عملية القراءة ونوعيتها، قد أدّت إلى تطوير إلمام الأطفال باللغة.

هناك من يرى أن اللقاء الأول للطفل مع النتاج الأدبي يستحسن أن يتمّ بقراءة متواصلة تجعله يتأثر بالنتاج، فيتابع تسلسل الحبكة القصصية، يفهمها ويرتبط بها شعوريا، ويبلور نظرته إلى الشخصيات، ويبدي رأيه في الاستعمالات الخاصة. لذلك من المهم اختيار نتاج أدبي يتناسب مع قدرة إصغاء الطفل للمرة الأولى من حيث الطول وتركيب اللغة، وبعد أن "يعرف الطفل الكتاب" من المهم جعله شريكا فعالا في مناقشة النص.

القراءة لطفل واحد أجدى من القراءة لمجموعة صغيرة، والقراءة لمجموعة صغيرة أكثر فاعلية من القراءة لجميع الأطفال في الروضة. من هنا نخلص إلى ثلاثة استنتاجات: أولا، يحسن أن يشغل كل الطاقم التربوي نفسه بقراءة قصص لمجموعات صغيرة، من أجل أن يشارك جميع الأطفال في قراءة فعالة. ثانيا، القراءة للجميع تكون في الأساس لكتب أو نصوص معروفة يستطيع الأطفال متابعتها في ظروف إصغاء غير متواصلة أيضا. وثالثا، على القارئ أن يكون مصغيا لمدى اهتمام الأطفال وقدرتهم على التركيز، وملاءمة القراءة لاحتياجات الأطفال. من المهم أن يجرّب كل طفل المشاركة الفعالة في القراءة في مجموعة صغيرة في أحيان متقاربة.

عند قراءة الكتاب تستطيع المربية إجراء نقاش مع الأطفال، وتشجيع النقاشات بين الأطفال أنفسهم قبل

القراءة وفي أثنائها وبعدها، وذلك من أجل تنمية المشاركة الفعالة للطفل وتحسينها. كما يمكنها في النقاش تشجيع الأطفال على الإفصاح عما أنطبع في نفوسهم، وعلى طرح الأسئلة واقتراح مختلف الحلول لهذه الأسئلة. والمربية حين تكرّر رد الطفل تشجّعه على معاودة الرد، وعندما توسع إجابة الطفل أو تتابع وتسأل سؤالا أكثر تحديا، تنمي مستوى نشاطه أيضا.

التفاعل الكلامي مع الأطفال مشروط بالطبع بسنهم وبمستواهم. يلائم أبناء السنتين – الثلاث عادة تطرقات موضعية تعتمد على المعطيات في نفس الصفحة من الكتاب. يمكن تشجيعهم على إكمال كلمات أو جمل أو تكرار قطع تتكرر في الكتاب ("طاق طاق طاقية، طاقيتين بعلّية"). ويمكن تناول الشخصيات، الأغراض، النشاطات أو الأحداث التي تظهر في الرسوم التوضيحية (أي لون للتوت؟ كيف تبدو دموع الأسد؟ ماذا يفعل الأطفال هنا؟). ويلائم أبناء الأربع والخمس سنوات أيضا أسئلة تتطرق إلى تسلسل الأحداث، وإلى الكتاب كله أو إلى الصلة بين القصة وبين المشاعر وتجربة حياة الطفل، (أين اختبأت الزرافة والأرنب؟ لماذا اختبآ؟ أين تحبّ أن تختبئ؟ لماذا؟). كذلك يمكن أن نضيف إلى أبناء الخمس والست سنوات التفاتا إلى منظومة الكتابة (أين كتبت "ماما"؟ أين كُتب حرف اللام في اسمك؟). في المحادثة التي تجرى حول الكتاب يمكن توسيع مخزون الكلمات ومفاهيم الأطفال، بل وتصليح أخطاء لغوية أيضا.

في سبيل تنمية المحادثة عن النص لتنور الأطفال على نحو مجد، من المهم التخطيط لها. تحسّن قراءة الكتاب عدة مرات، وفحص الطاقة الكامنة في النص بالقياس إلى الأطفال: ما هي الموضوعات الشعورية، والاجتماعية والثقافية التي يثيرها، ما هي رسائله الرئيسة، ما الملائم من كل ذلك لتناوله مع أطفال الروضة؛ ما مدى إسهام النص في تطوير اللغة والتنوّر، وما هي الصعوبات التي يمكن أن تنشأ، وما أشبه.

تقصّي الإمكانات الكامنة في نص الكتاب تمكّن من التفكير سلفا بمختلف نشاطات الأطفال، وموضوعات النقاش التي يمكن عرضها أثناء القراءة. يُمكّن التخطيط المسبق من المرونة والملاءمة للموضوعات التي يُظهر الأطفال اهتماما بها أثناء القراءة، وتنويع النشاطات والأسئلة من قراءة إلى أخرى، وملاءمة مستواها للأطفال مع الطموح إلى زيادة التحدي. فالنشاط والأسئلة في المستوى نفسه لفترة طويلة تضيع

فرصة تطوير الطفل. ردود الطفل اللغوية أهم من الإشارة إلى الرسوم التوضيحية أو تكرار كلمات وجُمل؛ والأسئلة المفتوحة أفضل من المغلقة، لأنها تبعث الطفل على التعبير عن نفسه باللغة، وتتيح الفرصة لتوسيع الإجابة.

القراءة المتكررة لنفس النص ، أو قراءة سلسلة لنفس المؤلف، تعمّق فهم الطفل وقدرته استخراج المعرفة اللغوية من القراءة. مع ذلك، يمكن التنويع في طريقة تفعيل الأطفال من القراءة الأولى للكتاب إلى القراءة الثانية، بحيث تتطرق إلى جوانب مختلفة للنص وتستدعي نقاشا في مستويات مختلفة.

في اللقاء مع كتاب جديد يحسن تمكين الأطفال من تتبع الرسومات التوضيحية. فالرّسوم التوضيحية تكمل النص وتغنيه، وتساعد في فهم المسموع، وتزيد الاهتمام بالكتاب. هناك أهمية أيضا لتعريض الطفل للنص المقروء، لكي يتعلم اتجاه التصفّح واتجاه القراءة، لأن هذه المعرفة تسهّل على الأطفال الإلمام بالكتاب. يمكن إحراز هذه الأهداف من تعريض الأطفال للرسوم والنص عن طريق القراءة مع مجموعة صغيرة من الأطفال، بينما يستطيع جميع الأطفال النظر في الكتاب، أو استعمال عدة نسخ لنفس الكتاب، العمل مع مجموعة أكبر، أو القراءة في كتب مكبّرة.

التوسّع النظري

سياقات الخطاب: الشكلية، الطبقة والجانر

هدف التربية اللغوية هو جعل الطفل قادرا على إتقان اللغة بكل أنواعها – المحكية والمكتوبة. هناك من يُسمون هذه القدرة "غنى لغويا" أو "مرونة لغوية"، لكن الأساس الهام لهذه القدرة هو الإدراك بأن اللغة تتغير وفقا للظروف الاتصالية، وبناء على هذا الإدراك تنشأ القدرة على أنتاج اللغة المناسبة للظروف المتغيرة. كل حدث اتصالي يستدعي نوعا مغايرا من "اللغة"، أي كلمات مختلفة ومباني نحوية مختلفة؛ ولذلك من المهم تعريض الأطفال لأحداث اتصالية مختلفة، ولأنواع خطابية مختلفة.

نتناول الآن ثلاثة جوانب من الخطاب المحكي والمكتوب: الشكلية، الطبقة والجانر.

الشكلية

يتناول بُعد الشكلية قناة الاتصال، أي الوسائل التي ننقل بها الرسالة. فالشكلية تتناول قبل كل شيء الكلام مقابل الكتابة، إلا أنها تتناول أيضا قنوات الاتصال، مثل التلفون، الراديو، التلفزيون، المراسلة بالحاسوب، وكتابة بيرل وما أشبه. هذه القنوات تختلف عن بعضها بطريقة معالجة المعلومات من قبل المرسل والمتلقي. فالخطاب المحكي النموذجي هو في الأساس تفاعلي، لأن المرسل والمتلقي معا في حدث الخطاب: يعتمد الخطاب المحكي من نواحٍ كثيرة على السياق المشترك للمرسل والمتلقي: فقد يطلب المتلقي من المرسل توضيحات فورية، كما يستطيع المرسل أن يستعمل قنوات اتصال غير لغوية، مثل الحركات وتعبيرات الوجه، وهي مصادر بالغة القوة بالنسبة إلى مقاصده الاتصالية أيضا. الشكلية تستخدم كثيرا الإيقاع، أي التنغيم، النبر، علو النغمة والتوكيد، مما يشكل "موسيقى اللغة". وأخيرا، يشترك المرسل والمتلقي في حدث الكلام النموذجي، في معلومات كثيرة تنبع من خلفية مشتركة، في حين لا يعرف المرسل في الحدث المكتوب النموذجي ما هي المعلومات المشتركة بينه وبين متلقيه. فالخطاب المحكي نتيجة لظروف إنتاجه، أكثر تداعيات، ويستعمل كلمات ومباني لغوية شائعة. أما الخطاب المكتوب فمخطط ومنظم، كما يستعمل الكُتاب المهرة كلمات ومباني لغوية أقل شيوعا.

اللغة المحكية ليست مستقرة، ولا باقية: ففي اللغة المحكية تنقل المعلومات مباشرة (online)، وهذا الأمر يحصر كمية المعلومات اللغوية المنقولة بين المتراسلين في "نافذة" ضيقة نسبيا: لسنا نستطيع معالجة

وفهم وتذكر أكثر من 5 – 7 كلمات في الوقت نفسه في حوار يتم مباشرة، أو معالجتها وفهمها أيضا، لأن ذاكرة عملنا محدودة. أما نقل المعلومات في وقت مؤجل (offline) في اللغة المكتوبة، (أي أن الكتابة والقراءة لا تحدثان في نفس اللحظة ولا تتقيدان بالزمن) فيتيح نقل ومعالجة معلومات أكثر بكثير. النص المكتوب المستقر على الورق، أو على شاشة الحاسوب، ينبسط أمام ناظرينا كله كوحدة كاملة لا كجُملة بعد جُملة، كما في اللغة المحكية. والكاتب يستطيع أن يعود لتأمّل ما كتب، وتنقيح قوله، وإجراء تصليحات فيه، وتنظيمه، وأن يفكّر على مهل في الكلمة الصحيحة التي يريد استعمالها. كذلك يستطيع القارئ أن يعاود النظر في النص عدة مرات ليستوضح لنفسه معناه. فلا شك في أن ضغط المعالجة في "وقت حقيقي" قد يُسبب أخطاء في الكلام، أما أثناء الكتابة فهناك إمكانية للعثور على الأخطاء وتصليحها. النص المكتوب يجعل القارئ والكاتب يفكّران في اللغة، لأنه يُمكّننا من تجزئة الخطاب إلى مركّباته، ورؤية الكلمات المكتوبة واحدة واحدة والفصل بينها، وتأمل مركّباتها الداخلية – الحروف أيضا.
من المهم أن يعرف الطفل أحداث الخطاب المتنوعة التي تقيم صلة بين اللغة المحكية واللغة المكتوبة. مثلا، تتم المحادثة الهاتفية شفهيا، لكن المرسل والمتلقّي لا يواجه أحدهما الآخر، ولهذا فقد يستعملان تفسيرات لغوية لما كان بالإمكان التعبير عنه بحركة الجسم إذا كانا وجها لوجه. مثال آخر: البطاقة المكتوبة بسرعة، رغم استخدامها القناة المكتوبة إلا أنها بتعبير اللغة المحكية، لأننا نعرف المتلقي والسياق. فبين اللغة المحكية والمكتوبة أحداث خطاب كثيرة، لكل منها تفرّده، ولذا يحسن أن يتمرّس الأطفال بأحداث متنوعة وباللغة الخاصة بها.

الطبقة

يتناول بُعد الطبقة مستوى اللغة في الخطاب المحكي والمكتوب. فطبقة اللغة تعكس من خلال اللغة فروقًا اجتماعية، مثل القوة، السلطة، الاغتراب، التأدّب والحميمية. هل أنا أكبر منك ؟ هل أنت صاحب سلطة عليّ؟ في هذه الحالات من شأن اللغة المحكية أو المكتوبة أن تكون رسمية أكثر، مؤدبة، باردة وغير حميمة: "من فضلكم ادخلوا" أما إذا كنا صديقين، أو يعرف أحدنا الآخر منذ سنوات كثيرة، فالأرجح أن تكون اللغة شخصية، حميمية، غير سلطوية، وغير رسمية: " أهلا وسهلا ادخلوا ".

كذلك يتحدّث الأطفال منذ نعومة أظفارهم بطبقة مختلفة وفقا للمتلقي. مثلا، ابن الخامسة يستعمل في حديثه إلى ابن الثالثة لغة أبسط منها عندما يكلّم رفاقه أو المربية. حين يمثل دور الطبيب يستعمل طبقة مختلفة عنها في حديثه في الحياة اليومية (בלום - קולקא והוק – טגליכט , תשס"ג) الشكلية أيضا تفرض الطبقة

اللغوية. في الشكلية المحكية يحتمل أن نستعمل كلمات من اللغة اليومية، أما الشكلية المكتوبة فالأرجح أن يكون مستوى اللغة أعلى، ففي الكتب تظهر مثلا تعبيرات مثل: " بادئ ذي بدء" بدل "في البداية"، أو "رياح عطرة تفوح في الجو" بدل "هناك رائحة طيبة".

الجانر

ينتمي مصطلح الجانر إلى نظرية الأدب، التي تُميز بين الدراما، النثر، الشعر وما أشبه، ومنها أنتقل إلى أبحاث الخطاب الذي نتناوله هنا. في الدراسات اللغوية والنفسية – لغوية، يعرّف الجانر كنوع من الخطاب يحدده المضمون واللغة والمبنى. كل جانر يبحث ويتناول معلومات من نوع آخر، ولكل جانر هدف مختلف، يتصل بالظروف والسياق الثقافي التي يكتب فيها. تتضمن جانرات النص القصصي، الشعر، المسرحية، النص الإخباري، السيناريو، النص التفعيلي، الصلاة وغيرها. لكن علينا أن نتذكّر أن التقسيم إلى جانرات مرن ويلائم أهداف الشخص المصنف. كذلك لا نستطيع الحديث عن عدد قليل من الجانرات الأساسية، لأن عدد الجانرات الفرعية كبير جدا. مثلا، في جانر القصة يمكن التمييز بين قصة شخصية وقصة خياليّة ، وأنواع فرعية أخرى أيضا مثل قصص الأطفال، الأساطير، أو قصص بوليسية.
تذكر الدراسات (Berman,1995)، أن هناك فرقا في مستوى الإلمام بأنواع الخطاب المختلفة في مراحل التطوّر المختلفة. من المعروف، مثلا، إن إنتاج "سيناريو" يصف بشكل عام فعالية خاصة بمناسبة معينة، مثل حفلة عيد ميلاد، أو زيارة الطبيب، أسهل على أطفال الروضة من رواية قصة عن أمر حدث لهم.

من بين الجانرات المتنوعة والجانرات الفرعية الكثيرة، اخترنا أن نتطرق إلى عدد ضئيل من الجانرات المركزية التي تميز في الأساس اللغة المحكية واللغة المكتوبة في الروضة. فكلما كأن الطفل مُعرضا لهذه الجانرات فإنه يعرف مبناها اللغوي والمضمون الخاصين بها. فيما يلي نعرض الجانرات الآتية:

1- النص القصصي (السرد).
2- السيناريو.
3- النص المعلوماتي.
4- النص التفعيلي.
5- نص الرسالة.

النص القصصي (السرد)

الخطاب القصصي الذي يظهر في كتب الأطفال يتناول تصرفات الناس (أو ما يمثلهم مثل الحيوان) وما يحدث لهم في إطار اجتماعي. ينعكس هذا المضمون عادة في مبنى نموذجي للنص القصصي، يشتمل بداية وفيها خلفية تصف الشخصيات، والزمن والمكان الذي تعمل فيهما، وخلفية الأحداث التي توشك أن تحدث. لاحقا، يقع عادة حدث مولّد، أي حدث يُحرك الحبكة القصصية. الحبكة القصصية تتألف من سلسلة أحداث (أقسام الحبكة) ، يكون فيه أحيانا نقاط ذروة هي الجزء المركزي والمؤثر في القصة. في نهاية القصة ترد الخاتمة، التي تلخص الأحداث وتتأملها من وجهة نظر أبعد، وتحمل أحيانا العِبرة التي يمكن تعلمها من القصة. تتحرك الحبكة القصصية عادة على امتداد محور الزمن وتُحركها علاقات منطقية من سبب ونتيجة. المبدأ المنظِم في القصة هو عادة النقطة الرئيسة التي تُحرك الحبكة القصصية مثلا، سبب للبحث الذي يجري في القصة.

قصة الأطفال المحكية تنتمي أيضا إلى نوع الخطاب القصصي. الجانرات الفرعية الخاصة بقصص أطفال الروضة هي القصة الشخصية (حادث حدث معهم)، قصة مختلقة، إعادة سرد قصة من كتاب أو فيلم، وفقا لسلسلة صور.

السيناريو

يعرض السيناريو سلسلة أعمال وروتينيات اجتماعية عادية ومعروفة تتصل بمكان أو حدث، وتحدث بشكل دائم ويمكن مشاهدتها. مثلا، حفلة عيد ميلاد، أو زيارة الطبيب، أو مشتريات في السوبرماركت. المبدأ الذي يُنظم السيناريو هو توالي الأحداث المتوقعة في سياقها الاجتماعي وهو أحدى الوسائل لبناء الثقافة والحياة الاجتماعية. في كل مرة نقوم بالشراء في السوبرماركت نُكرّر سلسلة أعمال ليست جزءا من قصة معينة، بل تصرفات روتينية معروفة: نحضر قائمة مشتريات، نجمع الأغراض في العربة، نقف في الدور للدفع وهكذا. هذه التصرفات الروتينية هي خطاطة أو "سيناريو" عام وروتيني لموضوعة معينة. لا توجد للسيناريو حبكة بالمعنى القصصي، أي تسلسل أحداث، ولا يتناول أحداثا معينة وقعت. بالعكس – طابعه عام ويعتمد على المعرفة العامة وعلى معرفة النُظم الاجتماعية والثقافية. الشخصيات في السيناريو لا تبتكر، وهي غير شخصية بل ذات أدوار اجتماعية (المشترون، الباعة، والطبيب والممرضة). يمثل السيناريو امتدادا زمنيا، ومبناه محكوم بنظام الأشياء الحقيقي في العالم، وفقا للمألوف والمواضعات الاجتماعية. لغته عامة وموضوعية. وتكون فيه غالبا أفعال كثيرة في المضارع (ندعو، نرى، نأخذ، نُغني، نرقص، نُشعل، نأكل وما أشبه). يتم التماسك اللغوي في السيناريو في الأساس بواسطة روابط الزمن (بعد ذلك) والغاية (لكي).

يوصى باستعمال السيناريو في الروضة لسببين: الأول، يُعلمنا البحث أن السيناريو يسهل إنتاجه على الأطفال الصغار أكثر من القصة (النص القصصي). فشكله التقريري يُمكّن الأطفال من وصف سلسلة الأعمال التي تميزه، معتمدين على إطار الأحداث المعروف. لكن من جهة أخرى، يمهّد السيناريو إلى حد ما للنص الوظيفي ويفسره، لأنه يشاركه في صفات التعميم. فإنتاج السيناريو بين أطفال الروضة هو فعالية ميتا - إدراكية، تُسهم في قدرات التعميم والمفهمة والتنظيم.

النص المعلوماتي

النص المعلوماتي هو جانر فرعي من الخطاب النظري، ويتناول مميزات وأدوار الأغراض، الناس والحيوانات، والمفاهيم، والأفكار والسيرورات. مثال لنص معلوماتي في الروضة هو مادة في الموسوعة. يهدف النص المعلوماتي إلى نقل معلومات عن العالم وما فيه من أشياء. النص الإخباري عام، غير منحاز وغير شخصي، خلافا للقصة. المبدأ المنظم للنص الإخباري هو الموضوعة التي يتناولها. مبنى النص الإخباري هو، كما في الخطاب النظري، مقدمة تعرض معلومات عن الموضوعة، وسلسلة من التوسعات في هذه المعلومات، تصفها من زوايا مختلفة، وتُفصلها، وتشرحها، وتُمثل عليها وتربطها بنصوص أخرى. لا تشكل النهاية خاتمة للأحداث من حيث الزمن، بل تُجري تلخيصا للمعلومات. أكثر الأسماء في النص النظري، كما في السيناريو، ذات دور فئوي لا شخصي، والأعمال والأوضاع الموصوفة فيه خارجية أكثر منها داخلية. يعتمد فهم النص ألمعلوماتي إلى حد بعيد لا على اللغة فقط، (مخزون الكلمات والمباني النحوية)، وإنما أيضا على معرفة العالم الذي يحيط بالطفل، ويقولب ما حصل عليه من معلومات. هذا النص الذي تقرؤونه الآن هو نص معلوماتي.

النص التفعيلي

النص التفعيلي هو سلسلة توجيهات. "كيف نفعل شيئا ما". مثلا، تعليمات لعبة معينة، تعليمات تشغيل الحاسوب، تعليمات الخروج في نزهة، توجيهات للوصول إلى مكان معين أو وصفة معينة. يهدف النص التفعيلي إلى تشغيل المتلقي بحيث يقوم بسلسلة أعمال بحسب التعليمات للحصول على ناتج أو نتائج معينة. المبدأ المنظم للنص التفعيلي هو ترتيب الأعمال وإنجاز الناتج النهائي. يعرض النص التفعيلي أحيانا في البداية أغراضا ضرورية للتشغيل؛ مثل، المنتجات الغذائية الضرورية للطبخ، أو لوازم اللعب الضرورية للعبة معينة. الأفعال المستعملة عادة هي صيغة الأمر (ضعْ / هاتوا / ضعي)، وصيغة

المضارع للجمع (ندخِل/ نخرج). يحتوي النص أيضا مباني نموذجية، مثل (يجب، يستحسن، مضطرون، يجوز، لا يجوز، يمكن). النص التفعيلي، مثل السيناريو، تعميمي، وتظهر فيه روابط الزمن (بعد ذلك)، والشرط (إذا... فَـ) والغاية (لكي). النص التفعيلي خاص باللغة المكتوبة، إلا أنه قد يعتمد أيضا على الذاكرة الإجرائية للمرسل الذي يعرف "كيف يفعل وماذا"، فينقل ذلك شفهيا، مثل تفسير لعبة من قبل طفل يعرفها جيدا.

نص الرسالة

نص الرسالة هو جانر نصي تفاعلي، يميز مجتمعا ديناميا تقوم بين أعضائه صلات متشعبة، (مثل بطاقة إلى الأم، دعوة لعيد ميلاد، تهنئة بمناسبة، مشاركة في الحزن، إعلان). هدف نص الرسالة إقامة علاقات متبادلة بين أعضاء المجموعة، وإشراك الآخر في معلومات شخصية، وأحداث في حياة الفرد، وبمشاعر الفرد في سياق المراسيم المتبعة. نص الرسالة النموذجي هو نص مكتوب يُستعمل لأهداف اتصالية، ويعتمد على تعميمات متبعة. فهو يُشرك بشكل نموذجي كلا من المرسل والمتلقي (الأم مثلا) أو مجموعة المتلقين (مثل الأصدقاء في الروضة). لذا يفتح نص الرسالة عادة بتوجه صريح إلى المتلقي (الأم، الأصدقاء في الروضة) باستعمال قوالب خطاب جاهزة (أمي العزيزة)، وينتهي بتوقيع المرسل مرفقا أيضا بصياغات جاهزة (صديقتك المخلصة، ليلى). يتناول نص الرسالة في الأكثر أحداثا، ولهذا فهو ذو طابع فعلي يتمثل في كثرة الأفعال أو مشتقات من الفعل (مشاركة، دعوة، حفلة، فرح).

ملحق رقم 1

تعريف المصطلحات الواردة في المنهج

فيما يلي مصطلحات وردت في هذا المنهج. تعتمد المصطلحات على البحث التطوّري في مجالات اكتساب القراءة والكتابة واللغة، وتعرف بحسب استعمالها في هذه الوثيقة.

عام

اللغة	**שפה** : اللغة المحكية: المقصود بها اللغة العامية التي يسمعها الطفل في بيئته القريبة ويتحدث بها في حياته اليومية، وهي تشمل مفردات عديدة من اللغة المعيارية. اللغة المعيارية: المقصود بها اللغة المعيارية (لغة الكتاب) وتستعمل بقناتيْها الشفهية (المسموعة) والمكتوبة.
التنور اللغوي	**אוריינות לשונית** : قدرة كامنة على إجادة اللغة على اختلاف أنواعها، سواء المكتوبة أو المحكية، واستعمالها استعمالا صحيحا ملائما في سياقات مختلفة ومتنوعة، وكذلك تحليل مركّباتها تحليلا واعيا.
الوعي اللغوي	**מודעות לשונית** : التفكير في المعرفة اللغوية وفي السيرورات اللغوية. يشتمل الوعي اللغوي على الوعي الفونولوجي، والوعي الصرفي وغيرهما.

الوعي الصوتي، المبدأ الهجائي، بدايات الكتابة والقراءة

مفاهيم في الفونولوجيا	
فونولوجيا	**פונולוגיה** : نظرية النُطق والسمع، المجال اللغوي الذي يتناول أصوات اللغة وطريقة جمع بعضها ببعض.
الوعي الصوتي (فونولوجي)	**מודעות פונולוגית** : وعي الفرد للمبنى الصوتي للكلمة المحكية في مستوى المقاطع، والقدرة على تحليل المبنى إلى وحدات صوتية مفردة (جسم وتقفيلة) وفونيمات. وذلك عن طريق التقطيع، المقارنة، العزل، المزج.
الوعي الفونيمي	**מודעות פונמית** : وعي التركيب الصوتي للكلمة المحكية في مستوى الفونيمة. الوعي الفونيمي يشمله الوعي الفونولوجي ويُمثل مستوى عاليا من هذا الوعي.
المقطع	**הברה** : دمج بين صائت وصامت واحد أو أكثر. الصائت هو نواة المقطع، وعدد المقاطع في الكلمة كعدد الصوائت أو الحركات.
جسم وتقفيلة	**יחידה צלילית : הגוף** (Body) **والتقفيلة** (Coda) هي وحدة صوتية مقابلة للمقطع، تشتمل على صامت وحركة مقابل صامت مفرد، مثل "دار" (كلمة مؤلفة من مقطع واحد) "دا" هو الجسم و"ر" هو التقفيلة ، "هَلْ" – "هـ" هو الجسم "لْ" هو التقفيلة
فونيمة	**פונמה** : أصغر وحدة صوتية في اللغة تؤثر على المعنى.

مفاهيم المنظومة الكتابية	
منظومة الكتابة الهجائية	**מערכת כתב אלף-ביתית** : منظومة كتابية فيها عدد قليل نسبيا من العلامات (الحروف) تُمثل الأصوات الأساسية (الفونيمات) في اللغة المحكية.
الشفرة الهجائية	**הצופן האלף-ביתי** : تمثيل كل الفونيمات بالحروف والحركات يشكّل الشيفرة الهجائية.
المبدأ الهجائي	**העיקרון האלף-ביתי** : المبدأ الذي تقوم عليه الشيفرة الهجائية: كل حرف في المنظومة الهجائية يمثل فونيمة واحدة.
المبدأ الأوكروفوني	**העיקרון האקרופוני** : الصلة الهجائية بين الصوت الذي يبدأ به اسم الحرف والفونيمة التي يمثلها.
مراحل في تطوّر الكتابة ابتداء بسن الروضة	
خربشة غير تمثيلية	**שרבוט בלתי ייצוגי** : خربشة لا تمثل المميزات الخطية للمنظومة الكتابية.
شبه الكتابة	**כתיבה בדימוי כתב** : كلمة يكتبها الطفل في سن الروضة مركّبة من علامات تشبه حروفا أو نصا مكتوبا.
كتابة بحروف عشوائية	**כתיבה באותיות אקראיות** : كلمة يكتبها الطفل في سن الروضة مركّبة من حروف عربية معروفة ولا تمثل أصوات الكلمة المكتوبة.
كتابة صوتية	**כתיבה בכתב פונטי** : كلمة يكتبها الطفل بالاعتماد على المبنى الفونولوجي للكلمة. بذلك تكون الكلمة مركّبة من حروف صحيحة أو تمثل جزءا من أصوات الكلمة المكتوبة أو كلها. في أحيان كثيرة توجد حروف تمثل صوامت، وحروف تمثل الحركات (الصوائت هي ا، و، ي وتمثل الحركات الطويلة).
كتابة أورتوجرافية	**כתיבה בכתב אורתוגראפי** : كلمة مكتوبة بإملاء صحيح.
مراحل في تطوّر القراءة ابتداء بسن الروضة	
قراءة تصويرية	**קריאה טרום אלף - ביתית** : تشخيص كلمة مكتوبة كاملة يعتمد على تعرّض متكرر للكلمة المكتوبة مع وساطة، دونما ربط بين الحروف والأصوات.
قراءة صوتية جزئية	**קריאה אלף - ביתית חלקית :** محاولة لقراءة كلمة غير معروفة بتحديد الأصوات لجزء من الحروف. مع الانتباه لمواقع هذه الأصوات.
قراءة صوتية	**קריאה אלף-ביתית** : قراءة كلمة غير معروفة بتحديد مواقع الأصوات للحروف ومزجها في كلمة، مع الانتباه لمواقع هذه الأصوات.
قراءة أورتوجرافية	**קריאה אורתוגרפית** : قراءة طلقة ضرورية لفهم المقروء. تقوم هذه القراءة على الإلمام الكامل بالعلاقات بين الحروف المكتوبة وأصواتها، وعلى معرفة تهجئة الكلمة الكاملة أيضا.

الكفايات اللغوية

القاموس اللغوي	
القاموس	**מילון (לקסיקון)** : مخزون كلمات ذهني موجود في عقل الإنسان ومنظم بحسب فئات متصلة بعضها ببعض.
كلمات المضمون	**מילות תוכן** : كلمات ذات معنى معجمي: الأفعال والأسماء (أسماء الذات، وأسماء العلم، وأسماء المعنى)، والصفات.
الكلمات الوظيفية	**מילות תפקיד** : كلمات ذات دلالة نحوية، تربط بين كلمات المضمون، مثل حروف الجر، وأسماء الاستفهام، وأسماء الإشارة وحروف العطف.
الصرف	
الصرف	**מורפולוגיה** : فرع من اللغة يبحث في تحويل الكلمة إلى صيغ مختلفة بحسب المعنى المقصود.
المورفيمات	**מורפמות** : أصغر صيغة ذات دلالة في اللغة، وقد تكون كلمة أو جزءًا من كلمة، مستقلة أو متصلة.
الجذر/ الأصل	**שורש** : عدد من الصوامت (3 أو 4) يشكل نواة لكلمات أخرى، ويحمل أساس معناها. مثلا، الجذر ك ت ب يشكل نواة الكلمات: مكتوب، كتاب، كتابة، كاتب.
الوزن الصرفي	**משקל** : قالب من الحركات والحروف الصامتة تتصل بالجذر لتشكيل كلمة. مثلا، الكلمتان مكتوب ومكسور من نفس الوزن ، وكذلك مِعْصرة ومِسْطرة، وكذلك استكتب واستعلم.
وزن الفعل	**בניין** : قالب من الحركات والحروف الصامتة تتصل بالجذر لتشكيل الفعل. مثلا، شارَكَ، إنْتَقَلَ.
التصريف	**נטייה** : تغيير الكلمة وفقا للجنس، أو العدد أو الضمير أو الزمن. مثلا، تغيير لَعِبَ إلى لَعِبَتْ (الجنس) و نلعب (الزمن) وتلعبان (العدد مع الزمن) ولعبنا (الضمير مع الزمن).
الاشتقاق	**גזירה** : إنتاج كلمة بالاعتماد على الجذر والوزن، مثل مغسلة أو غسّل من الجذر غسل. إنتاج كلمة من كلمة معروفة بإضافة لواحق مثل "حريّة" من (حرّ) أو "صبياني" من (صبي).
النحو	
النحو	**תחביר** : المجال اللغوي الذي يتناول مبنى الجملة، وطرق ربط الكلمات بعضها ببعض. فرع من اللغة يبحث في ضم المورفيمات إلى صيغة ذات دلالة (جملة)، وعلاقة هذه المورفيمات ببعضها.
الجملة	**משפט** : هي أصغر صيغة من الكلام يمكنها نقل الصورة الذهنية من المتكلم إلى السامع، وتتألف دائما من مُسند ومُسند إليه، مثلاً: الطريقُ طويل، سافرَ سعيد.

	تتكوّن الجملة من قسمين: **العمدة**؛ ولا تقوم الجملة بدونها. و**الفضلة**؛ وهي الأجزاء التي تضاف لتفصيل المعنى والتوسع به.
الاستماع والتكلّم (التداولية)	
التداولية	**פרגמטיקה** : المجال اللغوي الذي يتناول ملاءمة اللغة لأهداف الاتصال المتنوعة. وللطبقات الاجتماعية المتنوعة.
الخطاب	**שיח** : وحدات لغوية محكية أو مكتوبة. للخطاب مبنى داخلي متبع يتعلق في الأساس بنوع الجانر.
النص	**טקסט** : كلام مسموع أو منطوق (محكي) أو مكتوب، يعطي معنى متكاملا، سواء كان جزئيا أو تاما.

سياقات الخطاب

الشكلية	**אופנות השפה** : قناة الاتصال – طريقة ووسيلة نقل الرسالة. شكلية اللغة تتناول في الأساس التمييز بين الخطاب المحكي والخطاب المكتوب.
الطبقة	**משלב** : الأسلوب الذي يستخدمه المرء في ظروف معينة أو سياق اجتماعي خاص. مستوى رسمية الخطاب، مثل لغة فصيحة، أو لغة يومية أو محكية. تعكس الطبقة عن طريق اللغة فروقا اجتماعية.
الجانر	**סוגה :** نوع النص مثل القصة أو النص الإخباري. تتمايز الجانرات فيما بينها باللغة وبالمبنى والغاية.
النص القصصي (السرد)	**שיח סיפור (נרטיב)** : نص شفهي أو مكتوب يتناول تصرفات البشر (أو تمثيل الحيوانات للبشر مثلا) وما يجري لهم عبر الزمان والمكان ويقوم على سرد الأحداث. القصة الشخصية (مثل "ماذا فعلنا في الرحلة إلى القدس")هي أيضا خطاب قصصي.
السيناريو	**תסריט** : نص شفهي أو مكتوب يعرض سلسلة أعمال وأشياء وروتينيات اجتماعية، ويقوم على الوصف والإخبار بالإضافة إلى السرد، مثلا حفلة عيد ميلاد، أو زيارة الطبيب أو غداء في مطعم.
النص المعلوماتي	**טקסט מידעי (אינפורמטיבי) :** نص شفهي أو مكتوب يهدف إلى نقل معلومات، مثل شرح المربية أو مادة في موسوعة.
النص التفعيلي	**טקסט הפעלה** : نص شفهي أو مكتوب يشتمل على سلسلة توجيهات "كيف نفعل وماذا" مثل تعليمات اللعب، وتعليمات الخروج في نزهة والوصفات.
نص الرسالة	**טקסט מסר** : نص شفهي أو مكتوب يعتمد على قوالب متبعة مثل دعوة إلى عيد ميلاد أو تهنئة بحدث.

ملحق رقم 2

نماذج لأدوات التوثيق بهدف المتابعة والتقييم

الوعي الصوتي، المبدأ الهجائي، وبدايات الكتابة والقراءة

المجال	وصف السلوك*	السلوك الذي يبين الإلمام بالهدف
الوعي الصوتي		• يتعرّف على السجع في الإلقاء ويستمتع بها. • يتذكّر ويردّد التقفية في أناشيد قصيرة مقفاة. • يؤلف كلمات مسجوعة لها معنى و/أو أشباه كلمات لا معنى لها. • ---------- • يعزل المقطع الأول أو الأخير من الكلمة. • يتعرّف على مقاطع متشابهة في كلمات. • يقطّع كلمات إلى مقاطع. • يركّب كلمات من مقاطع مختلفة. • يحذف مقاطع من كلمات. • ---------- • **يتعرّف على كلمات تبدأ بنفس الوحدة الصوتية (صامت مع صائت).** • **يقسّم المقاطع إلى وحدتين صوتيتين أساسيتين "جسم – تقفيلة" (تركيب صامت مع صائت مقابل صامت).** • **يركّب مقاطع من وحدتين صوتيتين أساسيتين جسم – تقفيلة.** • **يركّب كلمات (ذات مقطع واحد) من وحدتين صوتيتين أساسيتين جسم – تقفيلة.** • **يتعرّف على فونيمات (صوامت أو صوائت) في بداية ونهاية الكلمة.يعزل الفونيمات في بداية ونهاية الكلمة.** • **يقطّع كلمات (ذات مقطع واحد) إلى فونيمات.** • _____
معرفة الحروف		• يتعرّف على الحروف الهجائية كفئة مستقلة من الرموز الجرافية (تختلف عن الرسم، الأرقام وما شابه). • ---------- • يعرف أسماء بعض الحروف. • يعرف تسلسل أسماء الحروف بشكل جزئي. • يربط بين أسماء بعض الحروف وأشكالها. • ---------- • **يعرف أسماء الحروف الهجائية بتسلسلها الكامل.** • **يعرف العلاقة بين أسماء كل الحروف وأشكالها المنفصلة. يتعرّف على الأشكال المختلفة لمعظم الحروف.** • **يعرف العلاقة بين أسماء وأصوات وأشكال الحروف.** • _____

* وصف السلوك في وضعية محددة في الروضة (بالاعتماد على مشاهدات، محادثات، نتاج وما شابه)

المجال	وصف السلوك	السلوك الذي يبين الإلمام بالهدف
كتابة كلمات		• يحاول الكتابة عن طريق خربشة مع مميزات أولية للكتابة. • ---------- • يكتب اسمه الشخصي (أحيانا مع خطأ في الاتجاه أو الشكل). • يكتب كلمات تشتمل على "حروف عشوائية". • يدمج الكتابة الطفولية مع اللعب، وفي فعاليات روتينية يومية. • ---------- • **يكتب بعض الكلمات، مثل اسمه وأسماء أخرى بشكلها الصحيح (إملائيا).** • **يكتب كلمات مستعملا "كتابة صوتية" ولو جزئية.** • _____
قراءة الكلمات		• يتعرّف على اسمه المكتوب "قراءة تصويرية" • ---------- • يقرأ "قراءة تصويرية" أسماء رفاقه في الروضة. • يقرأ " قراءة تصويرية" بعض الكلمات الشائعة في بيئته القريبة. • ---------- • **يقرأ "قراءة صوتية" : ولو جزئية لكلمات جديدة.** • _____

الكفايات اللغوية

المجال	وصف السلوك	السلوك الذي يبين الإلمام بالهدف
القاموس اللغوي		• يوسّع قاموسه اللغوي (أفعال، أسماء وحروف) المتعلق بمضامين قريبة من عالمه. • ---------- **يوسّع ويثري قاموسه اللغوي بأسماء وأفعال، بكلمات متنوعة ومجردة من عوالم مضامين مختلفة.** • **يصنّف ويعرّف كلمات من حيث الحقل الدلالي (الفئة) والوظيفيّة.** • **يسمّي حقولا دلالية رئيسية وحقولا دلالية فرعية.** • _____
الصرف		• يتقن استعمال الأسماء والأفعال والضمائر، بصيغتها الصحيحة بحسب اللغة المحكية. • ---------- • يتقن استعمال أوزان مختلفة نحو : فعل، فعّل، تفعّل (اتفعّل بالمحكية تقابل تفعّل باللغة المعيارية).. • ---------- • **ينتج بشكل حدسي كلمات مختلفة بحسب صلتها بالجذر والوزن الصرفي: أسماء، أفعال.** • _____

المجال	وصف السلوك	السلوك الذي يبين الإلمام بالهدف
النحو		• يعبّر بجمل بسيطة ومترابطة. • يتعرّف على الكلمات الوظيفية التالية ويستعملها بشكل صحيح: ✓ أحرف الجر: إلى، ب-، ل-، من ✓ كلمات تدل على الكمية: كثير، قليل، كل، أكثر، أقل ✓ ظروف المكان: تحت، داخل، فوق، مع. • ---------- • يستعمل جملا مركّبة تشتمل على فضلات، مثل الحال، الظرف... • يستعمل جملا وصفية من نوع جمل السبب والنتيجة وجملا زمنية. • يوسّع الجمل بواسطة إضافات وصفية. • يتعرّف على الكلمات الوظيفية التالية ويستعملها بشكل صحيح: ✓ ظروف زمان: قبل، بعد ✓ كلمات ربط: بسبب... لأن... • ---------- • **يستعمل جملا مركّبة من نوع جمل العلاقة.** • **يستعمل جملا وصفية من نوع جمل المقارنة والشرط.** • **يتعرّف على كلمات الأداء الوظيفي التالية بشكل صحيح:** ✓ **ظروف المكان: أمام / خلف، قبل / بعد، بجانب، بين، الأول، الثاني... الأخير.** ✓ **ظروف الزمان: قبل، بعد.** ✓ **كلمات تمثل الإضافة، العكس، المقارنة، الشرط: أيضا، لكن، إذا، مثل، أو.** • _____
الاستماع والتكلّم - التداولية		• يتابع تسلسل النصوص المسموعة. • يعبّر عن رغبات، أحاسيس، أفكار، مواقف في موضوعات عينيّة وآنية، بلغة بسيطة ومفهومة للسامع. • يجري محادثات قصيرة مع رفاقه ومع البالغين في موضوعات واقعية تحدث "هنا والآن" و موضوعات خيالية من عالم القصص، الأفلام، والأساطير. • ---------- • يميّز الانفعالات المختلفة (حزن، فرح، غضب...) في النصوص المسموعة. • يتحدّث مع الأطفال والبالغين في موضوعات متنوعة. • يظهر فهما أوليا لقوانين الخطاب من حيث الموضوعة والمتلقي. • ينتج نصوصا قصيرة تصف تجارب عاشها. وأحداثا شاهدها. • ---------- • **يستجيب للانفعالات المختلفة في النصوص المسموعة.** • **يبادر بالحديث مع رفاقه ومع البالغين عن تجاربه، وأفكاره وبرامجه.** • **يستعمل اللغة للتفاهم، لحل المشاكل، للتفاوض، للدفاع عن موقفه.** • **يعيد سرد قصص من الكتب والأفلام.** • **ينتج قصصا من سلسلة صور، ويصف أحداثا مختلفة مع استعمال صلة السبب والنتيجة، التوسعات الوصفية، التعبير عن موقف.** • _____

الإقبال على للكتاب

المجال	وصف السلوك	السلوك الذي يبين الإلمام بالهدف
الاستمتاع بالقراءة التحفيز على القراءة		• يظهر اهتماما بالكتب واستعدادا للإصغاء للقراءة في مجموعة صغيرة. • يتعرّف على عدة كتب بالاسم بحسب الغلاف. • يتعرّف على كلمات وجمل من كتب معروفة ويكرر قراءتها باستمتاع. • يختار كتبا بحسب الأفضلية الشخصية. • ---------- • يتعرّف على مجموعة كتب بالاسم. • يبادر إلى قراءة متكررة للكتب. • يقوم بفعاليات في مجالات مختلفة إثر قراءة الكتب. • يصنّف الكتب إلى فئات بحسب موضوعات (مجموعات)، ومميزات لغوية (مثل التقفية). • ---------- • **يظهر تفضيل لكتب، مؤلفين، أو موضوعات معينة، ولأنواع أدبية (كتاب أناشيد).** • _____
فهم النص		• يظهر فهما للحدث الرئيسي في الكتب الملائمة لعمره. • ---------- • يتعرّف على بعض مميزات القصة والشعر. • يعيد سرد أحداث القصة خلال تصفح الكتاب، أو في فعاليات بعد السرد. • يظهر فهما لتتابع الأحداث في القصة. • يفهم الأهداف الجلية للقصص. • يستعمل مباني شائعة وخاصة في لغة الكتاب. • ---------- • **يعيد سرد أحداث قصة من الذاكرة (بدون الكتاب).** • **يفهم الأهداف الخفية جزئيا للكتب.** • **يستعمل ثروة لغوية ومباني صرفية ونحوية تظهر في كتب الأطفال.** • **ينتج كتبا (صغيرة) بمبنى القصة بالاعتماد على كتاب معروف، على الخيال أو من الحياة اليومية.** • _____
الإلمام بالكتاب ومواضعات الكتابة		• يفهم أن القراءة تعتمد على النص المكتوب وتوسّع وتفسر بمساعدة الرسوم التوضيحية. • يعرف أن نفس الشخصيات تتكرر في الرسوم التوضيحية المختلفة في كل القصة. • يعرف أن اتجاه إمساك الكتاب (من الأعلى – إلى الأسفل). • يستعين بالغلاف الأمامي للكتاب كنقطة انطلاق لبداية تصفحه. • ---------- • يتعرّف على الأقسام المختلفة للكتاب ويصف وظيفتها: الغلاف، العنوان، النص والرسوم التوضيحية. • يتعرّف على النص والرسوم التوضيحية ويفسر العلاقة بينهما.

المجال	وصف السلوك	السلوك الذي يبين الإلمام بالهدف
		• يعرف اتجاه التصفح من اليمين إلى اليسار والقراءة من الأعلى إلى الأسفل، ومن اليمين إلى اليسار. • ---------- • **يستعمل المعلومات الظاهرة في أجزاء الكتاب (الغلاف، العنوان، النص والرسوم التوضيحية) لتخمين مضمونه.** • **يميّز بين كتب من أنواع مختلفة (قصص أطفال، كتب معلومات، كتب نظرية وقواميس) ويعرف طريقة استعمالها.** • **يتابع قراءة النص في كتاب أطفال معروف بحسب وتيرة القراءة، وبمساعدة رموز ظاهرة في النص.** • **يظهر إلماما بفعاليات مع كتب محوسبة ومسجلة في قنوات مختلفة.** • _____

ورقة تركيز المعلومات وتخطيط التدريس

اسم الطفل:

التاريخ:

الجزئية	وصف السلوك	التاريخ	تخطيط التدريس
الوعي الفونولوجي			
معرفة الحروف			
الكتابة			
قراءة الكلمات			
القاموس اللغوي			
الصرف			
النحو			
الاستماع والتكلّم (التداولية)			
الاستمتاع بالقراءة والتحفيز على القراءة			
فهم النص			
الإلمام بالكتاب ومواضعات الكتابة			

جمع المعلومات أثناء فعالية عن مجموعة أطفال

وصف عام للفعالية:					
أسماء الأطفال / مجال جمع * المعلومات أثناء الفعالية					

* تحدد مجالات جمع المعلومات بحسب أهداف الفعالية ومميزاتها

صفحة مشاهدة

اسم الطفل والتاريخ
وصف الوضعية
وصف السلوك
استنتاجات وتخطيط متابعة التدريس

قائمة مصادر

1. إبراهيم، أ. ، (1961)، **الأصوات اللغوية، دار النهضة العربية،** القاهرة.
2. أبو معال، ع. ، (1996)، **تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال،** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
3. البجة، ع. ، (2002)، **تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.**
4. الجمل، أ. ، (2006)، **المورفيم في اللغة السريانية،** أبحاث ودراسات جامعة الأزهر.
5. الناشف، هـ. ، (2001)، **إستراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة،** دار الفكر العربي، القاهرة.
6. جميل، م. ، خ. ، (2005)، **مفهوم البنية الصوتية،** (موقع روزانا، كردي)، سوريا.
7. حناش، أ. ، (2005)، **علم الأصوات،** جامعة الإمارات العربية المتحدة.
8. خلايلة، ع. ، اللبابيدي، ع. ، (1995)، **تطوّر لغة الطفل،** دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
9. سليمان، ن. ، الحموز، م. ، الشناوي، م. ، البكري، أ. ، (2001)، **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة،** دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
10. شحاتة، ح. ، (1992)، **قراءات الأطفال،** الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
11. عبابنة، ي. ، (2000)، **دراسات في فقه اللغة والفونولوجيا العربية،** الشروق.
12. عدس، م. عبد الرحيم، (2001)، مدخل إلى رياض الأطفال، الدار الفمر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
13. منهج إطار، (1998)، مركز المناهج التعليمية، قسم التعليم قبل الابتدائي، وزارة المعارف والثقافة والرياضة.
14. يونس، ن. ، (1998)، "تأثير القراءة المبكرة على اكتساب الأطفال للغة الفصحى"، الرسالة، المعهد الأكاديمي لإعداد المعلمين العرب، كلية بيت بيرل.
15. אבירם, ס., וארם, ד. (2004), הסיפור שאינו נגמר: הקשר בין קריאת ספרים ובחירתם על ידי אמהות לבין התפתחות אוריינית ורגשית-חברתית של ילדי גן חובה. הד הגן, 2, 60-68.
16. אבירם, ס., וארם, ד. (בדפוס), לפני שמתחילים לקרוא, או כיצד אמהות בוחרות ספרים לילדיהן. בתוך עולם קטן. מרכז ימימה לספרות ילדים ונוער, מכללת בית ברל.
17. אסיף רווה, א., מה מסייע טוב יותר לילדים טרום קוראים ברכישת קריאה, שמות האותיות או צליליהן? עבודת גמר לתואר מוסמך , בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
18. ארם, א'., (תשס"ג), אינטראקציה הורים-ילדים והתפתחות ניצני אוריינות: עדויות מחקריות בזכות גיוון הפעילות. בתוך פ' קליין וד' גבעון (עורכות) שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב, 135-156.

19. ארם, ד., (1999), כיצד אימהות מסייעות לילדיהן להתמודד עם משימות כתיבה ותרומת הסיוע לאוריינות הילד: ניתוח בקרב ילדי גן בעיר פיתוח. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 12-13 65-84.
20. ארם, ד., (2002), אז מה עושים אחר הצהרים: לקרוא או לכתוב עם ילדי הגן. בתוך החינוך וסביבו, 24, 77-87.
21. בירון, ש., וארם ד., (2004), ספר – זה כל הסיפור? ספר – זה כל הסיפור! הד הגן, 2, 60-68.
22. בלום-קולקא, ש. והוק-טגליכט, ד. (תשס"ג), שיח עמיתים בגן: סוגות ואוריינות. קליין פ. ש., וגבעון, ד. (עורכות). שפה למידה ואוריינות בגיל הרך (עמ' 105-133). הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב.
23. בנטין, ש., (תשנ"ז), על הקשר שבין פונולוגיה, מודעות פונמית ותהליכי קריאה. שמרון, י. (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתיבה. י"ל מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
24. בסטקר, א., (2004), ניבוי הישגי אוריינות של ילדי גן טרום חובה: משמעותם של המסגרת החינוכית, אמונות האימהות, הסביבה האוריינית, ידע האימהות לגבי הישגי ילדיהן והתיווך לכתיבה. עבודת גמר לתואר מוסמך , בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
25. בר-און, ע., (2000), תפיסת השורש בפרספקטיבה התפתחותית. עבודת מ"א, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב
26. בראון, ר., (מתרגמת) (2001), "ללמוד לקרוא ולכתוב: למידה תואמת התפתחות לילדים צעירים", בתוך הד הגן א', עמ' 81-71; ב', עמ' 43-30.
27. ברמן, ר.א., וי. שגיא. (1981), על דרכי התצורה בגיל צעיר. בלשנות עברית חפש"ית 18, 31-62.
28. דורון, ד., (2000), רכישת מבני התנאי בגיל הרך. עבודת מ"א, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
29. דורפמן (טיקוצ'ינסקי), ס., (2001), התפתחות יכולות לשוניות-פרגמטיות בשיחה בקרב ילדי גן. עבודת מ"א, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
30. דרומי, א., (1997), "היא לא מדברת, היא אומרת רק מילים": התפתחות הלקסיקון בשלב החד-מילי. בתוך י. שימרון (עורך) מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתיבה. ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית, 36-56.
31. דרומי, א., (2002), שלבים בהתפתחות העברית כשפת אם. בתוך פ' קליין וד' גבעון (עורכות) שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך. תל אביב: רמות, אוניברסיטת תל אביב, 9-42.
32. הרצברגר, ה., (2000), מודעות פונולוגית: אבן יסוד של הקריאה. הוצאת "אחי", חולון.
33. זיידמן, א., (2000), מורפולוגיה וכתיבה במעבר מן הגן לכיתה א', מחקר אורך, עבודת מ"א, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
34. זלצר שוורץ, ט., (2005), איסטרטגיות קריאה בגיל הרך והקשר למיומנויות אלפאביתיות: זיהוי סוגי דפוס שונים, עבודת גמר לתואר מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.

35. חמוי, א., (2003), קריאה וכתיבה של שמות בגיל הגן, עבודת גמר לתואר מ"א, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
36. טל, ק., (2005), איזה ילד זה ? הערכה כבסיס לבניית תכנית חינוכית, הד הגן, ג', עמ' 10-27.
37. טרבאני סעד, ס., (2006), תפוצת הבניינים בערבית פלסטינית מדיוברת: מבט התפתחותי בקרב הגיל הרך, עבודת מ"א, בפקולטה לרפואה ע"ש סאקלר, ביה"ס למקועות הבריאות, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.
38. טרומר, ו., לפידות, מ., טובין, י., עזרתי, ר., (תשנ"ו), " ביצוע סגמנטציה פונמית על ידי ילדים דוברי עברית בהשוואה לדוברי אנגלית", חלקת לשון, 22, עמ' 163-143.
39. יפה-גור, ט., (1996). אסטרטגיות קריאה בקרב ילדי גן, עבודת גמר לתואר מוסמך , בית הספר לחינוך, אוניברסיטת חיפה, חיפה.
40. לוי, י., (1980), נטיות זכר ונקבה בלשון הילדים - מחקר ברכישת שפת אם,עבודת דוקטור, האוניברסיטה העברית.
41. לוין, א., (2000), שמות האותיות כגשר בין המילה הדבורה לכתובה, הד החינוך, ד', עמ' 15-17.
42. לוין, א., (תשס"ג), "אלף – אוהל, בית זה בית, גימל זה גמל גדול....מה מפיקים ילדים בגיל הרך מידיעת שמות האותיות?" קליין פ. ש., וגבעון, ד. (עורכות), שפה למידה ואוריינות בגיל הרך, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 105.
43. לוין, א., אמסטרדמר, פ., קורת, ע. (תשנ"ז), "ניצני כתיבה בגיל הגן: היבטים התפתחותיים והשפעת מבנה הלשון", שמרון, י. (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתיבה, מאגנס, האוניברסיטה העברית, ירושלים.
44. לוין, א., שמש, ק., ארם, ד., ובירון, ש., (2003), "תכניות לקידום אוריינות בגני ילדים ביפו",, הד הגן, ב', עמ' 4-23.
45. מלמד, י., (2004), רכישת כתיב בגיל הגן: כיצד שמות אותיות מתבטאות בכתיבת מילים והקשר למודעות פונולוגית, עבודת גמר לתואר מוסמך , בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
46. מלנקי, ע., (1997), התפתחות המודעות המורפולוגית בעברית, עבודת מ"א, ביה"ס לחינוך, אוניברסיטת תל אביב.
47. משרד החינוך, (תשנ"ט), על ילדים חושים ותנועה: התפתחות חושית-תנועתית – ליקויים קשיים ודרכי עבודה, פרק ד'. האגף לתכניות לימודים, האגף לחינוך מיוחד והאגף לחינוך קדם יסודי.
48. משרד החינוך, (2005), התכנית הלאומית לקידום החינוך בישראל, ירושלים, עמ' 85-79.
49. משרד החינוך, (2002), לוין, א., (יו"ר ועדה), סיכום עבודת לקראת קריאה וכתיבה, ירושלים.
50. משרד החינוך, (2001), שפירא, ר., (יו"ר ועדה), דוח הועדה להוראת קריאה, ירושלים.
51. ניר, מ., (1997), התפתחות התארים בגיל הרך בעברית, עבודת מ"א, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל אביב.

52. סיון, ת., (תשנ"ו). התפתחות הכתיבה של ילדים הנמנעים ספונטנית מעיסוק בציור בגיל הגן. חלקת לשון, 22, 137-113.
53. סנדבנק, א., (1992), התפתחות הכתיבה של טקסטים אצל ילדים בגן ובכיתה א': התהליך והתוצר, עבודת גמר לתואר מוסמך , בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
54. פלד-חיים, ל., (2003), הקשר בין קריאת שמות ומיומנויות אוריניות בגיל הגן, עבודת גמר לתואר מוסמך, בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב, תל-אביב.
55. קוזמינסקי, ל., (תשס"ג), "למידה איסטרטגית של מילים חדשות בהקשר סיפורי",קליין פ. ש., וגבעון, ד. (עורכות), שפה למידה ואוריינות בגיל הרך, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 185-205).
56. קוזמינסקי, ל., וקוזמינסקי, א., (תשנ"א), "מודעות פונולוגית והצלחה ברכישת הקריאה", בתוך: ולדן, צ., ארצי, ב. (עורכות), מלילות- אסופת מאמרים בענייני חינוך לשוני, עמ' 25-34.
57. קורת, ע., בכר, א., וסנפיר, מ. (2003), "היבטים פונקציונאליים-חברתיים והיבטים קוגניטיביים בהתפתחות ניצני אוריינות הילד: הקשר למיצב החברתי-כלכלי ולהצלחה בקריאה וכתיבה בכיתה א'", מגמות, מב (2), 195-218.
58. רביד, ד., (1995), רכישת מילות היחס הנטויות ותהלוכן: עקרונות פסיכולינגוויסטיים. בתוך א' שורצולד וי' שלזינגר (עורכים) ספר הדסה קנטור: אסופת מחקרים בלשון, רמת גן: חן, 184-195.
59. רביד, ד., (1997), רכישת לשון, תהלוך לשון ואוריינות: עקרון העקיבות הטיפולוגית. בתוך י' שימרון (עורך) מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל: רכישת לשון, קריאה וכתיבה, ירושלים: מאגנס, האוניברסיטה העברית, 101-118.
60. רביד, ד., (תשס"ג), "לשון ואוריינות במעבר מהגן לבית הספר", קליין פ. ש., וגבעון, ד. (עורכות), שפה למידה ואוריינות בגיל הרך, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב,עמ' 43-70.
61. רום, א.', סגל, מ.,וצור, ב., (2003), ילד מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים, תל אביב: מכון מופ"ת.
62. רפפורט, ש., הקשר בין התפתחות הלשון הדבורה והכתובה, עבודת מ"א, החוג להפרעות בתקשורת, אוניברסיטת תל-אביב.
63. שמש, ק., (2004), הערכת תכנית התערבות לקידום מיומנויות קדם קריאה וקדם כתיבה בגני ילדים, עבודת גמר לתואר מוסמך , בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
64. שתיל כרמון, ס., למידת שמות אותיות לעומת למידת צלילי אותיות והשפעתן זו על זו, עבודת גמר לתואר מוסמך , בית הספר לחינוך, אוניברסיטת תל אביב, תל אביב.
65. תובל, ח., (תשס"ג), "אורינות בגיל הרך: גישה אקולוגית", קליין פ. ש., וגבעון, ד. (עורכות), שפה למידה ואוריינות בגיל הרך, הוצאת רמות, אוניברסיטת תל אביב, עמ' 257-277.
66. תובל, ח. וזיילר , א., (1995), המשגת הכתוב בספר: כלי להערכת ניצני אוריינות, משרד החינוך והתרבות, המחלקה למיומנויות יסוד, והמכללה לחינוך ע"ש דויד ילין: ירושלים.

67. Adams, M. J., (1991), Beginning to read: Thinking and learning about print, Cambridge, MA: MIT Press. Ch. 4: Reasearch on prereaders.
68. Allison, D. T., Watson, J. A., (1994), The significance of adult storybook reading styles on the development of young children's emergent reading, Reading Research and Instruction, 34, 57-72
69. Aram, D., (submitted), Early Literacy Interventions: The Relative Roles of Storybook Reading, Alphabetic Activities, and their Combination.
70. Aram, D. Biron, S., (2004), Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differetial contributions to early literacy, Early Childhood Research Quarterly, 19, pp. 588-610.
71. Bentin, S., Leshem, H., (1993), On the interaction of phonological awareness and reading acquisition: It's two way street, Annals of Dyslexia, 43, 125-148
72. Berman, R. A., (1985), Acquisition of Hebrew, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
73. Berman, R. A., (1987), A developmental route: Learning about the form and use of complex nominals, Linguistics, 27, 1057-1085.
74. Berman, R. A., (1995), Narative competence and storytelling performance: How chikdren tell stories in different contexts, Journal of narrative and Life History, 54, pp. 285-313.
75. Berman, R. A., (1997), Preliterate knowledge of language, In C. Portecovo, ed
76. Berman, R. A., Slobin, D. I., (1994), Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study. Hillsdale: Erlbaum.
77. Blachman, B., A., Tangel, D., M., Ball, E., W., Black, R., & McGraw, C., K., (1999), Developing phonological awareness and word recognition skills: A two-year intervention with low-income, inner-city chikdren. Reading and Writing: An Interdisciplinary journal, 11, pp. 239-273.
78. Bowey, J., A., (2005), Predicting individual differences in learning to read, In M. S
79. Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D., (1995), Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy, Review of Educational Research, 65(1), pp. 1-21.
80. Cardoso-Martins, C., Resende, S. M., & Rodrigues, L. A., (2002), Letter name knowledge and the ability to learn to read by letter-phoneme relations in words: Evidence from Brazilian-Portuguese-speaking children. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15, pp. 409-432.

81. Catts, H. W., Fey, M. E., Zhang, X., Tomblin, J. B., (2001), Estimating the risk of futire reading difficulties in kindergarten chikdren: Aresearch based model and its clinical implementation, Language, Speach and Hearing Services in Schools, 32, I pp. 38-50.
82. Clay, M. M., (1975), What did I write? Auckland, NZ: Heinemann.
83. Clay, M. M., (1979), Concepts about print test, Auckland, NZ: Heinemann.
84. Cunningham, A. E., Stanovich, K. E., (1979), Early reafing acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later, Developmental Psychology, 5, 111-123.
85. De Temple, J. M., & Snow, C. E., (2003), On reading books to children, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 16-36.
86. Dickinson, D. K., McCabe, A., & Clark-Chiarelli, N., (2004), Preschool based prevention of reading disability: Realities versus possibilities, In: C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (eds.), Handbook of Language and Literacy, New York London: Guilford Press.
87. Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Valeska Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., Shanahan, T., (2001), Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidebce from the National Reading Panel`s meta-analysis, (Statistical Data Included) Reading Research Quarterly, v36, p.250.
88. Ehri, L. C., & Snowling, M. J., (2004), Developmental variation in word recognition. In C. Addison Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, and K. Apel (Eds.), Handbook of language and literacy, NY: The Guilford Press.
89. Ehri, L. C., (2005), Development of sight word reading: Phases and findings, In M. S.
90. Foulin, J. N., (2005), Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read ? Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 18. pp. 129-155.
91. Firth, U., (1985), Beneath the surface of developmental dyslexia, In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (eds.), Surface dyslexia, London: Erlbaum, pp. 301-330.
92. Goswami, U., Bryant, P., (1990), Phonological skills and learning to read, United Kingdom :Erlbaum.
93. IRA & NAEYC (1998), Joint position statement of the IRA and NAEYC: Learning to read and write - Developmentally appropriate practices for young children, The Reading Teacher, 52, pp.193-216.
94. Karweit, N., Wasik, B. A. (1996), The effects of story reading programs on literacy and language development of disadvantaged preschoolers, Journal of Education for Students Placed at Risk, 1, pp. 319-348.

95. Levin, I., Aram, D., (2004), Children's names contribute to early literacy. In D. Ravid, H. Bat-Zeev Shyldkrot (eds.), Perspectives on language and language development, Dordrecht: Kluwer, pp. 223-241.
96. Levin, I., Both-de Vries, A., Aram, D., Bus, A. (2005), Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children, Applied Psycholinguistics, 26, pp. 463-478.
97. Levin, I., Bus, A., (2003), How is emergent writing based on drawing? Analyses of children's products and their sorting by children and mothers, Developmental Psychology, 39, pp. 891-905.
98. Levin, I., Korat, O. (1993), Sensitivity to phonological, morphological, and semantic cues in early reading and writing in Hebrew, Merrill Palmer Quarterly, 39, pp. 213-232.
99. Levin, I., Patel, S., Margalit, T., Barad, N. (2002), Letter-names: Effect on letter saying, spelling and word recognition in Hebrew. Applied Psycholinguistics, 23, pp. 269-300.
100. Levin I., Ravid, D., Rappaport, S., (1999), Developing morphological awareness and learning to write: A two-way street. In T. Nunes (ed.), Learning to read: An integrated view from research and practice, Amsterdam: Kluwer, pp. 77-104.
101. Levin, I., Ravid, D., Rappaport, S., (2001), Morphology and spelling among Hebrew-speaking children: From kindergarten to first grade. Journal of Child Language, 28, pp. 741-769.
102. Levin, I., Shatil-Carmon, S., Asif-Rave, (2005), Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition, Journal of Experimental Child Psychology, 24.
103. Maclean, M., Bryant, P., Bradley, L. (1987), Rhymes, nursery rhymes, and reading in early childhood, Merrill-Palmer Quarterly, 33, pp. 255-281.
104. Mason, J. (1980), When do children begin to read: An exploration of four year old children's word reading competencies, Reading Research Quarterly, 15, pp. 203-27.
105. Mc Afee, O., Leong, D.J., & Bodrova, E. (2004), Basics of Assessment, Washington: National Society for the Education of Young Children.
106. McBride-Chang, C. (2004), Children's literacy development, NY: Oxford University Press. Ch. 2: The development of phonological processing and language of reading. Ch. 6: Writing: spelling and higher-order processes.
107. McCormick, C. E., Mason, J. M., (1986), Intervention procedures for increasing preschool chikdren`s interest in and knowledge about reading, In W. H. Teale, E. Sulzby (eds.), Emergent literacy: Writing and Reading, Norwood, NJ: Ablex, pp. 90-115.

108. NAEYC & National Association of Early Childhood Specialists in State Department of Education (NAECS/SDE), (2003), Early childhood curricculum' assessment and program evaluation: Buildung an effective, accountable system in programs for children birth through age 8. Washington, DC; NAEYC. Online at:
109. www.naeyc.org/resources/position_statements/ position_intro.asp.
110. National Reading Panel, (2000), Teaching children to read: An evidence-baced assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction, Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development.
111. Ravid, D., (1997), Morphological development a duo: Pre- and proto-morphology in the language of Hebrew-speaking twins, Papers and Studies in Contrastive Linguistics, 33, pp. 79-102.
112. Ravid, D., (1998), Diminutive –i in early child Hebrew: an initial analysis. In S. Gillis (ed.), Studies in the acquisition of number and diminutive marking, Antwerp: Antwerp University Press, 149-174.
113. Ravid, D., Malenky, D., (2001), Awareness of linear and nonlinear morphology in Hebrew: A developmental study, First Language, 21, pp. 25-56.
114. Ravid, D., Nir, M., (2000), On the development of the category of adjective in Hebrew. In M. Beers, B. van den Bogaerde, G. Bol, J. de Jong, & C. Rooijmans (eds.), From sound to sentence: Studies on first language acquisition, Groningen: Center for Language and Cognition, pp. 113-124.
115. Ravid, D., Tolchinsky L., (2002), Developing linguistic literacy: A comprehensive model, Journal of Child Language, 29, pp. 419-448.
116. Ravid, D., Haimowitz, S., In press, The vowel path: Learning about vowel representation in written Hebrew, Written Language and Literacy.
117. Robbins, C., Ehri, L. C., (1994), Reading stirybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words, Journal of Educational Psychology, 86, pp. 54-64.
118. Saiegh-Haddad, E., (2003), Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia, Applied Psycholinguistics, 24, pp. 115-135.
119. Saiegh-Haddad, E., (2004), The impact of phonemic and lexical distance on the phonological analysis of words and pseudowords in a diglossic context, Applied Psycholinguistics, 25, pp. 495-512.
120. Saiegh-Haddad, E., (2005), Correlates of reading fluency in Arabic : Diglossic and orthographic factors, Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 18, pp. 559-582.

121. Scarborough, H. S., Dobrich, W., (1994), On the efficiency of reading to preschoolers, Developmental Review, 14, pp. 245-302.
122. Schtschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Carlson, C. D., Foorman, B. R., (2004), Kindergarten prediction of reading skills: A longitudinal comparetive analysis, Journal of Educational Psycholigy, 96, pp. 265-282.
123. Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., Lawson, P., (1996), Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary, Journal of Educational Psychology, 88, pp. 520-536.
124. Share, D. L., (1995), Phonological recording and self-teaching: sine qua non of reading acquisition, Cognition, 55(2), pp. 151-218.
125. Share, D. L., (2004), Knowing letter names and learning letter sounds: A causal connection, Journal of Experimental Child Psychology, 88, pp. 213-233.
126. Share, D. L., Gur, T., (1999), How reading begins: A study of preschoolers' print identification strategies, Cognition and Instruction, 17, pp. 177-213.
127. Share, D. L., Levin, I., (1999), Learning to read and write in Hebrew, In M. Harris, and G. Hatano (eds.), Learning to read and Write, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 89-111.
128. Share, D. L., Jorm, A. F., Macclean, R., Matthews, R., (1984), Sources of individual diffirences in reading acquisition, Journal of Educational Psychology, 76, pp. 1309-1324.
129. Share, D. L., Blum, P., (in press), Syllable splitting among literate and pre-literate Hebrew-speakers, Journal of Experimental Child Psychology.
130. Shatil, E., (1997), Predicting reading ability: Evidence for cognitive modularity, Unpublished doctoral dissertation, University of Haifa.
131. Shatil, E., Share, D., (2003), Predicting reading ability: Evidence for cognitive modularity, Journal of Experimental Child Psychology, 86, pp. 1-31.
132. Shatil, E., Share, D. C., Levin. I., (2000), On the contribution of kindergarten writing to grade one literacy: A longitudinal study in Hebrew, Applied Psycholinguistics, 21, pp. 1-21.
133. Slavin, R. E., Karweit, N. L. Wasik, B. A. (eds.), (1994), Preventing school failure: Research, policy, and practice, Needham Heights: MA, USA.
134. Snow, C., Burns, M., Griffin, P., (eds.), (1998), Preventing reading difficulties in young children, Washington, DC: National Academy Press.
135. Snowling, Hulme, C., (eds.), The science of reading: A handbook, Oxford, UK: Blackwell, pp. 135-172.

136. Sulzby, E., Teale. W., (1991), Emergent literacy, In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson (eds.), Handbook of reading research, (Vol. 2,), White Plains, NY: Longman, pp. 727-858.
137. Tolchinsky-Landsmann, L., Levin, I., (1985), Writing in preschoolers : An age-related analysis, Applied Psycholinguistics, 6, pp. 319-339. (Special issue on psycholinguistics and writing)
138. Tolchinsky-Landsmann, L., Levin, I., (1987), Writing in four to six year olds: Representation of semantic and phonetic similarities and differences. Journal of Child Language, 14, pp. 127-144.
139. Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., Garvan, C., (1999), Preventing reading failure in young chikdren with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction, Journal of Educational Psycholigy, 91, pp. 579-593.
140. Treiman, R., Kessler, B., (2003), The role of letter names in the acquisition of literacy, In W. W. Reese, and R. Kail (eds.), Advances in child development and behavior (Vol. 31, pp.105-135). San Diego: Academic Press.
141. Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., (2001), Emergent literacy skills, early instruction, and individual differences as determinants of difficulties in learning to read: The case of early intervention, In: S. B. Newman, D. K. Dickinson (eds.), Handbook of Early Literacy Research, New York London: Guilford Press.
142. Villaume, S. K., Wilson, L. C., (1989), Preschool children's explorations of letters in their own names, Applied Psycholinguistics, 10, pp. 283-300.
143. Whitehurst, G. J., Lonigan, C. J., (1998), Child development and emergent literacy, Child Development, 69, pp. 848-872.
144. Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A., Payne, A. C., Crone, D., Fischel, J. E., (1994), Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start, Journal of Educational Psychology, 84, pp. 541-556.
145. Worden, P., Boettcher, W., (1990), Young children’s acquisition of alphabet knowledge, Journal of Reading Behavior, 22, 27, pp. 277-295.
146. Zeigler, J. C., Goswami, U., (2005), Reading acquisition, developmental dylsezia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory, Psychological Bulletin, 131, pp. 3-29.