

تنمية مهارتي الاستماع والوعي الصوتي في أطر الطفولة المبكرة¹

سميرة نيروخ

محاضرة ومرشدة تربوية في كلية دافيد يلين

مقدمة

إن تعريض الطفل لخبرة اللغة الأم في أطر الطفولة المبكرة يعتبر بمنزلة حجر الأساس الذي تبنى عليه مختلف الخبرات ، ذلك أن تربية الفرد لغويا تلعب دورا مهما في تنمية فكره، وتكوين علاقاته الاجتماعية، وتواصله الفاعل مع مختلف أنواع المعارف، لذا فإن البحث في هذا الموضوع يحظى بأهمية متزايدة لدى الباحثين من جهة، ولدى العاملين في حقل الطفولة من جهة ثانية، ولدى أولياء أمور الأطفال من جهة ثالثة. وتجدر الإشارة إلى أن بعض مواد هذه الدراسة هي جزء من "برنامج نور لتنمية مهارات التواصل اللغوي"² والذي يطبق منذ ثلاث سنوات في روضة الإيمان التابعة لجمعية لجنة العلوم والثقافة الإسلامية في مدينة القدس (نيروخ، 2005).

نتوجه في دراستنا هذه إلى أولئك المعنيين بتربية الطفل لغويا، من أولياء الأمور وجمهور المعلمين والطلبة والمهتمين في حقل الطفولة المبكرة، ونتوجه على وجه الخصوص إلى معلمات رياض الأطفال، ذلك أن معظم معلمات هذه المرحلة يضعن قضية تعليم اللغة في رياض الأطفال في الترتيب الأول من الأهمية، خاصة القضايا المتعلقة بتعليم القراءة والكتابة. ويشير واقع بعض رياض الأطفال كما نلاحظ في الحقل إلى أن معلمة الروضة تقوم بتكليف الطفل بمهمات القراءة والكتابة قبل أن يكتسب الطفل أدنى المهارات اللازمة للقيام بتلك المهمات، وقبل أن يكون قادرا عليها، وغالبا ما يعود السبب في ذلك إلى إلحاح ورغبة أولياء أمور الأطفال بتعليم ابنهم مهارات القراءة

¹ تعنى هذه الدراسة بالصفوف التي يتعلم فيها الأطفال في أطر الطفولة المبكرة من سن 3-5 سنوات.
² أورد علي (2001) عبارة "مهارات التواصل اللغوي الأربع: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع" في كتابه "الثقافة العربية وعصر المعلومات"، كما وأورد فارغ وفريقه (2000) مهارات التواصل اللغوي الخمس: السمع والصوت والنطق واللغة والطلاقة الكلامية في كتابه "مقدمة في اللغويات المعاصرة".

والكتابة مبكراً ، كما ويعود السبب إلى احتجاج وتذمر بعض معلمات الصف الأول الابتدائي من أن الطفل القادم من رياض الأطفال لا يعرف مبادئ القراءة والكتابة بشكل كاف يؤهله لأن يبدأ السنة الدراسية بيسر ونجاح.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة بشكل عام إلى عرض رؤية تربوية حول قدرات الأطفال الفطرية على اكتساب اللغة، واستعدادهم الفائق للانخراط في تدريبات الأنشطة السمعية والكلامية، وأثر ذلك على تهيئتهم للبدء بتعلم مهارة القراءة بيسر، كما وتهدف هذه الدراسة إلى توظيف هذه المعارف مجتمعة في وضع مقترح لتخطيط وحدة تعليمية متوازنة.

وتعالج هذه الدراسة موضوع تنمية مهارتي الاستماع والوعي الصوتي في أطر الطفولة المبكرة من منظورين: يتناول المنظور الأول نتائج بعض الأبحاث الميدانية والدراسات النظرية والتجارب الخاصة في هذا الميدان، ويقترح المنظور الثاني خطة عملية حول كيفية استثمار المعارف التي توصلت إليها الدراسات والتجارب الميدانية في تنمية مهارات اللغة لدى الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة ، ونخص بالعرض والنقاش الدراسات التي أولت مهارة الاستماع والوعي الصوتي قيمة خاصة، ذلك أن مهارة الاستماع تعتبر وسيلة الطفل الوحيدة في سن الروضة إلى التمييز السمعي وفهم المسموع والاتصال بينه وبين محيطه في البيت والروضة ، ولأن مهارة الوعي الصوتي تلعب دوراً حاسماً في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة عند التحاق الطفل بالمدرسة³.

قدرات الأطفال الفطرية على اكتساب اللغة

تعتبر الأذن أول عضو فعال عند الجنين، وهي أول وسيلة يستقبل بها العالم الخارجي عند ولادته، وذلك قبل حاسة البصر، قال تعالى: "والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا

³ تجدر الإشارة إلى أن مفهوم مهارة "الوعي الصوتي" الذي جاء في بحث يعقوبي وفريقه (2002/3) قابله مفهوم مهارة "الاستماع" و "التمييز السمعي" في أبحاث الطحان (أ 2003، ب 2003) والدراسات العربية الأخرى المستخدمة في دراستنا ، وقد ورد مفهوم "الاستقبال اللغوي" وفروعه بما فيها مهارات "التمييز السمعي" في بحث عبد الله (1997) إشارة للوعي الصوتي، وسوف نستخدم مفهوم الوعي الصوتي والتمييز السمعي حسب ورود المصطلح في المرجع الذي نحن بصدد دراسته واستعراض نتائجه.

تعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون" (النحل/87). فالسمع هو وصول الصوت إلى الأذن، أما الاستماع في اللغة فيعرفه عبد الهادي وزملاؤه بأنه "استقبال الصوت ووصوله إلى الأذن بقصد وانتباه" (عبد الهادي وآخرون، 2003، ص 156).

لقد أدرج عبد الهادي مهارة الاستماع في أوليات مهارات اللغة، وذلك لمجموعة مبررات منها: "إن أداة الاستماع الأذن تعمل في جميع الاتجاهات، فالإنسان يسمع من يتكلم وراءه، ومن يتكلم أمامه، وعن يمينه، وعن شماله، كما يستطيع أن يسمع البعض وهم في أماكن أخرى ولا يراهم. وتعمل باستمرار في اليقظة والنام ... وأن الإنسان يسمع أكثر مما يقرأ أو يتكلم أو يكتب. وحاسة السمع لدى الإنسان ترتبط بتعلم الكلام، وهي الحاسة المهمة لتطور المدركات العقلية والفكرية ونموها، فضلا عن الحصول على المعلومات، ولذلك إذا فقد الطفل السمع بعد ولادته مباشرة فقد معه القدرة على نطق الكلام" (عبد الهادي ، 2003 ، ص 156).

ونلاحظ من التعريف والخصائص أعلاه أن الاستماع من المنظور الوجداني يتغلغل في أحاسيس المستمع، فيستمع بما يسمع وبمن يستمع إليه، كما ويتطلب الاستماع من المستمع من المنظور الذهني أن يكون مستمعا نشطا أي منتبها إلى المتحدث، ومنصتا إلى كلامه، ومتأملا في كلام المتحدث من أجل فهم كلامه، واستيعابه وتفسيره، وقراءة مشاعره وحركاته، واستشعار الحاجة إلى التواصل مع الشخص المتحدث. ونجمل ذلك بأن الطفل بحاجة إلى أن يكون متعلما نشطا لكي يتفاعل مع ما يستمع إليه، ومستمعا نشطا من خلال انتباهه للمتحدث وتركيزه على حركاته ومشاعره، وبالطبع تذوق فحوى ما يستمع إليه ما يحفزه على استمرارية الانتباه والتركيز، واستثمار ما يستوعبه من والديه ومعلمته ومحيطه.

أظهر عدد من الدراسات العلمية والتجارب الميدانية أن الطفل يمتلك قدرة فطرية فائقة لاكتساب اللغة (Parlakian، 2004)؛ الطحان ، ب 2003؛ يعقوبي وآخرون، 2002/3؛ الدنان، 1999؛ نبروخ، 2005). فقد أكدت الطحان في دراستها التي هدفت

إلى فحص طبيعة العلاقة بين مهارتي الاستماع والتحدث لدى أطفال رياض الأطفال على عينة من أطفال مصر، أن الأطفال في عمر أربع وخمس سنوات على استعداد فطري لتطوير مهارة الاستماع والتفاعل مع اللغة إذا تواجدا في بيئة تعليمية شائقة (الطحان، ب2003). كما وأكد يعقوبي وفريقه من أن القدرات اللغوية الأساسية للطفل "تكتسب بشكل طبيعي في جميع مستويات مركبات اللغة"، (يعقوبي وآخرون، 2002 / 3 ص، 590).

وفي سياق قدرات الطفل الفطرية على اكتساب اللغة وتعلمها لا بد من استعراض التجربة الذاتية التي قام بها الدنان على الصعيد الشخصي وكذلك مشروعه الحضاري في العالم العربي (1999). يعرف الدنان في مواقع شبكة المعلومات المختلفة بأنه صاحب التجربة الرائدة في تدريس العربية الفصحى لأطفال الروضة في البلاد العربية، فقد انطلق الدنان في مشروعه الحضاري من الأساس النظري الذي توصل إليه علماء اللغة، من أن نمو لغة الفرد تبدأ منذ ولادته، وأن الطفل مزود بجهاز اكتشاف اللغة منذ ولادته، وأن لغته تكون في ذروتها في سني حياته الأولى، وذلك قبل سن السادسة، حيث يمتلك في دماغه قدرة فطرية هائلة على اكتساب اللغة، وتبدأ بالضمور والاضمحلال بعد سن السادسة. لذا نادى الدنان بالدعوة إلى استغلال القدرة الفطرية لدى أطفال هذه المرحلة لإكسابهم اللغة الفصحى، نظرا لأن الطفل في هذه المرحلة مستعد ومتفرغ ذهنيا لتطوير لغته قبل أن ينتقل إلى المدرسة وينشغل بالحصص المدرسية في تعلم القواعد والنحو والإعراب.

وقد قام الدنان شخصيا بتجربة ذلك على طفليه باسم ولونة في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات من القرن الماضي، وقرر أن يعرض طفليه باسل ولونة في سني عمرهما الأولى للغة العربية الفصحى سماعاً وتحدثاً، حيث بدأ يخاطب ابنه باسل باللغة العربية الفصحى عندما كان عمره أربعة أشهر، وعندما بلغ باسل الثالثة من العمر بادل والده الحديث باللغة الفصحى، وكذلك كرر الدنان تجربته مع ابنته لونة عام 1980، والتي بدأت تتواصل مع والدها باللغة العربية الفصحى عندما صار عمرها سنة ونصف.

واليوم، وبعد أربعة وعشرين عاما تصف الابنة لونة تجربتها مع اللغة والكتاب قائلة:
" ...منذ صغري وأنا أسمع تعليقات زملائي حول صعوبة الكتاب وبُغضهم للغة العربية،
في حين أنني كنت أستمتع بالكتاب، وعلى عكسهم أحب العربية الفصحى، كنت وما زلت
أقرأ بنهم... " (الدنان، 2005). والجدير بالذكر أن الدنان الوالد أسس في إثر ذلك روضة
أطفال في دمشق تسير على درب نظريته وتجربته، وبعد أن نجح الدنان في تجربته
الشخصية في بلاده توجه للعمل في تدريب معلمات رياض الأطفال في الدول العربية،
من أجل نشر فكره وتطوير مشروعه الحضاري، وإكساب المعلمات طرق إكساب
الأطفال الفصحى بالفطرة والممارسة، إلى جانب إتقانهم للهجة العامية، وقد أظهرت
متابعة الأطفال عند التحاقهم بالمدرسة بأن "معدل التحصيل الدراسي لهؤلاء الأطفال
أفضل بكثير من معدل التحصيل الدراسي لأقرانهم، وفي جميع المواد الدراسية" (الدنان،
1999).

كما وكشفت كاتبة هذه الدراسة عن القدرة العالية لدى الأطفال في تعلم اللغة بالفهم
السماعي، والرغبة القوية بمعايشة الأنشطة اللغوية التي تنفذها المعلمة بأسلوب شائق
وجذاب، وذلك في أثناء تطوير برنامج نور لتنمية مهارات التواصل اللغوي في روضة
الإيمان، فقد توجهت طفلة على سبيل المثال للمعلمة في أثناء تحضير الذرة وقالت لها:
"بَشَار مثل بَشَار" فرد عليها أحد الأطفال: "وأنا اسم بابا بَشَار وليس بَشَار"، فضحكت
طفلة أخرى وقالت لهما: "وأنا اسم ماما بَشَار"، فبادرت المعلمة وسألت: "وما الفرق
بين بَشَار وبَشَار؟" فأجابت طفلة أخرى: "لا يوجد بها حرف الألف قبل الراء" (نيروخ،
2005 ، ص216-217).

ونستعرض تجربة أخرى حصلت في أثناء التدريبات العملية لطالبات السنة الثالثة في
قسم الطفولة المبكرة في كلية دافيد يلين حول تعليم الطفل اللغة العربية في صفوف
البيساتين، فقد طلبت إحدى الطالبات المتدربات من أطفال البستان في أثناء النشاط اللغوي
إعطاء كلمات تبدأ بالهمزة أو تضم صوت الهمزة، وهو صوت يحدث إرباكا لدى أطفال
مدينة القدس بسبب نطق حرف القاف بالهمزة لدى غالبية سكانه، وكانت النتيجة مفاجئة

وغير متوقعة، حيث أعطى الأطفال سبع عشرة كلمة، وقع الخطأ في واحدة منها فقط وهي كلمة بقرة حيث قال أحد الأطفال "بارة"، وقد أعطى الأطفال أسماء أولاد الصف مثل أنس وإبراهيم ورائد وبراء، كما أعطوا كلمات مثل فأس ودواء وألوان (نيروخ، 2005).

أثر تدريب الأطفال على مهارة الاستماع في الدراسات العربية

قامت الباحثة الطحان بدراستين في رياض الأطفال، هدفت الأولى (أ 2003)⁴ إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر في تنمية استعداد الطفل لمهارة القراءة لدى أطفال سن الرياض، وقد أجرت الباحثة الدراسة على مجموعتين من أطفال رياض الأطفال في مصر، تلقت المجموعة التجريبية الأولى برامج تربوية من قبل وزارة التربية والتعليم، ومجموعة أخرى ضابطة لم تلتحق برياض الأطفال، ثم قامت الباحثة الطحان بتعريض أطفال المجموعتين إلى عدد من اختبارات اللغة تتمثل في المهارات الآتية: النطق والكلام، والتعبير عن الحاجات، وإدراك العلاقات، ودلالة المفهوم، والمقارنة، والوصف، وتسلسل الأحداث.

أظهرت النتائج الإحصائية والكيفية لجميع الاختبارات قصورا لدى أطفال المجموعتين في اختبارات اللغة وذلك كما تشير المؤلفة (الطحان، أ 2003):

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين الأولى والثانية على المهارات التي أجريت على الأطفال ما يشير إلى عدم ملاءمة البرامج المعدة للأطفال، وحاجتها إلى التطوير والتعديل.
- ضعف مهارات اللغة على مختلف مركباتها لدى المجموعتين بما فيها التمييز السمعي، ما يشير إلى قصور البرامج المعدة لرياض الأطفال في الاهتمام بهذه المهارات.

⁴ الطحان (2003 أ)، رسالة ماجستير منشورة لنيل درجة الماجستير عام 1994.

وفي أعقاب الدراسة الأولى التي كشفت فيها الطحان عن عدم الاهتمام الكافي بمهارتي الاستماع والتحدث في رياض الأطفال ، قامت الطحان بدراسة أخرى (ب2003)⁵ هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين نمو مهارات الاستماع والتحدث من جهة، وفحص أثر أنشطة الاستماع على نمو مهارة التحدث من جهة أخرى. وأخضعت الباحثة عينة عشوائية تجريبية من رياض الأطفال في مصر إلى برنامجها الهادف إلى تنمية مهارة الاستماع وأثره على مهارة التحدث، وقد قامت الباحثة بإجراء اختبار مبدئي للتعرف على قدرات الأطفال والكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم، وذلك بهدف تنميتها ومعالجة جوانب القصور فيها من خلال إعداد البرامج الملائمة لمستويات الأطفال.

وقد شملت التجربة اختبارات تشخيص مختلفة شملت مهارات التمييز السمعي والمتعلقة بتحديد البدايات الصوتية المتشابهة والمختلفة، والمقاطع الصوتية المتشابهة والمختلفة، كما وشمل الاختبار مهارات الفهم السمعي والذي يتطلب من الطفل التعبير عن المحتوى المسموع ، هذا بالإضافة إلى اختبار التحدث الذي يفحص على سبيل المثال قدرة الطفل على تلخيص المحتوى المسموع، وإدراك العلاقات، ووصف الصور، وإعادة سرد القصة. وبعد ذلك شارك أطفال البرنامج في أنشطة مهارات الاستماع والتحدث، وأظهرت النتائج الكمية والكيفية بشكل عام (الطحان، ب 2003) ما يلي:

- وجود ارتباط موجب بين مهارات الاستماع ومهارات التحدث، حيث لوحظ أن الأطفال الذين استطاعوا أن يحققوا أداء أفضل في مهارات التمييز السمعي والفهم السمعي، استطاعوا أن يحققوا درجات أفضل في مهارات التحدث.
- وجود استعداد واضح لدى الأطفال للتدريب، حيث تحسن أداء الأطفال في مهارات التمييز السمعي.

- لدى الأطفال استعداد إيجابي لاستخدام اللغة الفصحى، إذا قدمت لهم تدريبات خاصة بهذا الهدف، فقد استخدم الأطفال الكلمات الفصحى في المواقف التعليمية التي ارتبطت بذلك جنباً إلى جنب مع اللغة العامية.

⁵ الطحان (ب 2003)، دراسة دكتوراة منشورة.

- وجود استعداد لدى الأطفال لتعديل استجاباتهم، من خلال إبداء رغبتهم في المشاركة بالأنشطة اللغوية بشغف وانتباه.
- وجود استعداد لدى الأطفال للتعبير عن المحتوى المسموع من خلال ميلهم الملحوظ إلى استخدام الإسهاب في الوصف والتفسير بما يتعلق بنقاش القصص.
- وجود قدرة واضحة لدى الأطفال على التحدث بطلاقة فيما يخص شؤونهم الأسرية، وإجراء حوار بينهم وبين زملائهم.
- وجود استعداد لدى الأطفال للتعلم وتنمية مهارات التمييز السمعي والوعي الصوتي في بيئة تعليمية شائقة وجذابة.

هذا وقد ألحقت الباحثة الطحان طرقاً لتنمية مهارات الاستماع لدى أطفال رياض الأطفال، بالإضافة إلى مهارات التحدث بهدف معالجة جوانب القوة والضعف التي كشفت عنها اختبارات التشخيص، حيث يندرج إعداد البرنامج اللغوي الخاص بتنمية هذه المهارات، ودمج الأنشطة اللغوية في برنامج الروضة اليومي والأسبوعي ضمن مسؤوليات معلمة الروضة. وتضم الأنشطة المقترحة أربعة أنواع هي: أنشطة متعلقة بتنمية مهارات التمييز السمعي، وتنشيط الذاكرة السمعية، والفهم والتفسير والتعليل والاستدلال، والتدريب على النطق الصحيح للحروف والكلمات (الطحان ، ب 2003).

أما دراسة يعقوبي وفريقه (2002/3) فقد هدفت إلى فحص أثر الوعي الصوتي في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية على عينة عربية محلية في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد طور يعقوبي وفريق بحثه أداة اشتملت على أحد عشر اختباراً لفحص مهارات الوعي الصوتي مثل تمييز الأصوات في بداية ونهاية الكلمات، ومقارنة الأصوات في بداية ونهاية الكلمات ، وفصل المقاطع الأول والأخير في الكلمات المعطاة للطفل، وقد توصل يعقوبي وفريقه إلى أن لدى أطفال الرياض قدرة طبيعية واستعداداً لاكتساب وتطوير مهارة الوعي الصوتي بشكل خاص.

أثر تدريب الأطفال على مهارة الوعي الصوتي في الدراسات الأجنبية

أجرى الباحث البريطاني بلاتشمان (Blachman, 2000) دراسة هدفت إلى مسح الدراسات والأبحاث التي تخصصت في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، من أجل الوقوف على أثر تنمية الوعي الصوتي في مرحلة الطفولة المبكرة على البدء بتعلم القراءة، وقد استخلص بلاتشمان الحقائق الآتية التي أثبتتها الدراسات عبر السنوات الماضية:

- يوجد ارتباط قوي بين البدء بتعلم القراءة والوعي الصوتي.
 - توجد علاقة متبادلة بين القدرة على الاكتساب المبكر لمهارة القراءة وبين مهارة الوعي الصوتي، وتعود هذه العلاقة إلى الدور المهم الذي يلعبه استخدام مفردات تتميز بالسجع، ما يسهم في تسهيل عملية تعلم القراءة والكتابة.
 - أثبتت دراسات التدخل المبكر أن لأنشطة الوعي الصوتي أثراً إيجابياً في تعلم القراءة في مراحل ما قبل المدرسة والأول ابتدائي، حيث ساهمت الأنشطة في تسهيل عملية تعلم القراءة والتهجي في مرحلة مبكرة.
- بالإضافة إلى ذلك، أشار بلاتشمان إلى وجود علاقة قوية بين الضعف في القراءة وبين مدى قدرة الطفل على فهم فكرة تحليل الكلمة إلى أصواتها (Blachman, 2000).
- كما وأكدت نتائج الدراسة التي قامت بها الباحثة كاسيل من نيوزيلاندا (Castlel, 1999) من أن الطريقة الصوتية في تعليم القراءة للأطفال ينبغي أن تعمل جنباً إلى جنب مع الطرق الأخرى ولا تعمل بمفردها في رياض الأطفال. لقد أثبتت الباحثة كاسيل بعد إجرائها بحثاً على عينة من الأطفال في سن الخامسة أن للتدريب أثراً ناجعاً في تنمية هذه المهارة، حتى لو كان التقدم لدى الأطفال ضئيلاً. لقد قسمت هذه الباحثة مجموعة الأطفال إلى ثلاثة أقسام: تركز تدريب المجموعة الأولى على تمييز أصوات الكلمات، وتم تدريب المجموعة الثانية على معنى الكلمات وتسمية الحروف، وقد تم استثناء المجموعة الثالثة من كل أنواع التدريب الخاص بهذا الموضوع، فجاءت النتيجة أن المجموعة الأولى

تفوقت على المجموعتين الثانية والثالثة في معرفة أصوات الكلمات، حيث حصلت على درجات أعلى في الاختبار الذي أعد لهذا الهدف.

لقد أثبتت الأبحاث الطولية وجود علاقة موجبة بين تعليم أسماء الحروف في رياض الأطفال وبين اكتساب مهارتي القراءة والكتابة فيما بعد، حيث أن المعرفة السابقة المتمثلة في معرفة أسماء الحروف سمعياً وبصرياً تكسب الطفل مهارة تمييز صوت الحرف الذي يبدأ به الاسم سمعياً، وفصل أصوات بداية الكلمات ونهايتها سمعياً، وتمييز الحرف الأول في الكلمات المكتوبة بصرياً.

أما الباحثة ليفين (2002, 2007) فقد استعرضت الأبحاث التي أجريت عبر السنوات الطويلة في أطر رياض الأطفال، وشملت صفوف البستان والتمهيدي، وكذلك تلاميذ صفوف الأول الابتدائي. وأكدت ليفين أن معرفة اسم الحرف مسبقاً لدى أطفال رياض الأطفال تشكل معبراً لمهارات لغوية أخرى. كما وجدت الباحثة ليفين أن نتائج الدراسات أكدت على علاقة موجبة بين المعرفة المُسبقة بأسماء الحروف وبين الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية كل على حدة، وأن هذه المعرفة كانت مقياساً للتنبؤ بنجاح الطفل بالقراءة والكتابة في المدرسة، وذلك أكثر من مقياس الذكاء IQ الذي لم يستطع التنبؤ بهذه القدرة. وبالرغم من أن هذه الدراسات لم تتم في المجتمع العربي، إلا أننا نستعرض نتائج هذه الدراسات لنقف على أثرها في إكساب الطفل مهارات أساسية لازمة لتعلم القراءة والكتابة:

- الأطفال الذين كانوا يعرفون اسم الحرف استطاعوا في أثناء التدريب تمييز أصوات الحروف أكثر من أولئك الأطفال الذين لم تكن لهم معرفة سابقة بأسماء الحروف، أي أن هناك علاقة ما بين معرفة اسم الحرف وتمييز الحروف سمعياً، حيث يستخدم الطفل معرفته السابقة لاسم الحرف في تمييز أصوات بداية الكلمات.
- الأطفال الذين كانوا يعرفون اسم الحرف مُسبقاً طوروا ذاكرة سمعية بوساطتها استطاعوا استخدام هذه المعرفة في قراءة الكلمات، وقد ظهر ذلك في صفوف التمهيدي

وكذلك الأمر في الأول الابتدائي، حيث يتم الربط ما بين الصوت المسموع في اسم الحرف والحرف المكتوب في بداية الكلمة المكتوبة.

• الأطفال الذين كانوا يعرفون اسم الحرف مُسبقًا استخدموا هذه الخبرة في تهجي الكلمات الجديدة، وفي الكتابة، حيث استطاع الأطفال أن يتوصلوا إلى مبدأ تركيب الكلمات.

• تعليم الأطفال أسماء الحروف منذ الصغر من قبل الوالدين، أي قبل أن ينضم الأطفال إلى أطر رياض الأطفال، لا يضر الأطفال، وإنما يساهم في اكتساب مهارات لغوية ضرورية لتعلم القراءة والكتابة، وتجنب الإحباط وال فشل عند البدء بتعلم هذه المهارات في الصف الأول الابتدائي.

• لا يتعارض تعليم أسماء الحروف مع رأي الغالبية من التربويين بأن وظيفة رياض الأطفال هي تعليم الحروف، لذا فإن تعلم أسماء الحروف من خلال أغنية وإيقاع مرحّين، وعرض حروف الأبجدية أمام الأطفال، يساهم في تمييز الطفل بصريا للحروف المتشابهة والمختلفة، ويساعد في كتابة الحروف حسب الاتجاه والرسم الصحيحين، ويساهم في معرفة أصوات الحروف.

نقاش الدراسات العربية والأجنبية

لقد وجدنا أن سن رياض الأطفال هو السن الأكثر ملاءمة للبدء بتطوير مهارات اللغة، وأن لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال استعداداً فطرياً لتطوير القدرة على الوعي الصوتي، وأن الوعي الصوتي ينمو من خلال الأنشطة التدريبية، على أن يكون المحتوى المسموع جذاباً وشائقاً وملائماً لخصائص نمو الأطفال، وذلك بالرغم من وجود مجموعة عوامل تلعب دوراً حاسماً في تنمية لغة الطفل بشكل عام وفي مهارة الاستماع بشكل خاص، كما أن كل طفل يحتاج إلى تنمية وعيه الصوتي من أجل البدء بتعلم مبادئ القراءة والنجاح في القراءة، وأن أطر رياض الأطفال تلعب دوراً حاسماً في مسيرة تقدم الطفل لغوياً واجتماعياً.

كما أن للتدريبات أثراً واضحاً في نمو مهارات لغة الطفل واستخدامها، فكلما كان المحتوى مناسباً لعمر الطفل ونموه العقلي واللغوي والنفسي، ومثيراً لانتباهه، ومحفزاً لقدرة المعرفة، ساعد ذلك في استثارة انتباه الطفل وتركيزه واستماعه للمادة المسموعة واستثماره لها. كما أن محتوى المادة المسموعة ينبغي أن يكون مستوحى من بيئة الطفل أي مبنياً على خبراته السابقة، كما يجدر أن يكون المحتوى مألوفاً للطفل، وسهلاً، ومتنووعاً. ومن جهة أخرى ينبغي أن يقدم المحتوى للطفل بأسلوب شائق مع مراعاة القواعد الآتية: النطق الجيد، وتغيير نبرة الصوت طبقاً للموقف، واستخدام الإيماء الحركي للتعبير عن الموقف، وإثارة التشويق باستخدام الوسائل المتنوعة، وإتاحة الفرصة للأطفال بالمشاركة.

وتجدر الإشارة إلى التنبيه الذي يقدمه عبد الله (1997) والذي يقضي بأخذ البيئة والحذر عند تشخيص مهارات التمييز السمعي وتقويم أداء الأطفال، ذلك أن أطفال رياض الأطفال غالباً ما يواجهون صعوبة عند سؤالهم عن الصوت الأول أو الأخير في الكلمة، لأن بعض الأطفال في هذه المرحلة ربما لا يفهمون ما هو المقصود بالسؤال، وكذلك الأمر بالنسبة للكلمات "يبدأ"، أو "مقطع"، لذا فإن الأطفال يجدون صعوبة في الإجابة عن الأسئلة بسبب عدم فهمهم للمفاهيم التي يتركب منها السؤال، ويفشلون في الإجابة، فتعتقد المعلمة أن الطفل لم يستطع التمييز. كما ويؤكد عبد الله على أهمية ممارسة ما يتعلمه الطفل وتعميمه على المواقف التعليمية المختلفة في الروضة والبيت، حتى لا تتعرض المفاهيم الجديدة التي يكتسبها الطفل للنسيان (عبد الله، 1997).

التطبيق: مقترح نموذج لخبرة تعليمية تكاملية

يهدف القسم الثاني من هذه الدراسة إلى إعداد وحدة تعليمية في اللغة، أو مقترح لخبرة تربوية تكاملية في ضوء النتائج السابقة التي تم استعراضها ونقاشها في سياق دراستنا، هذا وقد وردت الوحدة بالتفصيل في برنامج نور (نيروخ، 2005). ومن أجل إيضاح مصطلح الخبرة التكاملية أو المنهج التكاملية في التعليم نستعين بالتعريف الذي خلص إليه

المعقل (2001) ويعني به: "المناهج التي يتم فيها طرح المحتوى المراد تدريسه ومعالجته بطريقة تتكامل فيها المعرفة، من مواد أو حقول دراسية مختلفة " (المعقل، 2001، ص 48)، وقد يكون المحتوى معلومات أو مفاهيم أو قيماً أو مهارات، على أن تكون ذات صلة بالموضوع المطروح على الأطفال، وأن تعمل على تحقيق الأهداف المرجوة والمحددة، وينطبق مفهوم التعليم التكاملي في رياض الأطفال على دمج مفاهيم اللغة العربية بالحسابية والعلمية والحركية والفنية، كما نلاحظ في الأهداف السلوكية فيما بعد:

لقد جاء تنظيم الوحدة التعليمية الآتية في مستويات مختلفة ومتداخلة ، فتختار المعلمة المستوى الذي يتلاءم مع قدرات الأطفال في صفها، كما وتستطيع انتقاء أهداف سلوكية من المستويات المختلفة، وبناء خطة تربوية لمدة أسبوع أو أكثر. ومن الجدير بالذكر أن الأهداف كثيرة من حيث العدد، ومتنوعة من حيث جوانب النمو، ومختلفة من حيث المستوى، لذا باستطاعة المعلمة اختيار الأهداف التي تتناسب وحاجات الأطفال ورغباتهم من جهة، واختيار الأهداف التي تتناسب والمدة الزمنية المرصودة لتعلم هذه الخبرة من جهة أخرى. كما ونوضح أن باستطاعة المعلمة تطبيق الوحدة كوحدة تعليمية في اللغة دون ارتباط بموضوع معين من المواضيع المدرجة على قائمة المواضيع السنوية.

هوية الوحدة التعليمية:

الموضوع: الحيوانات.

الخبرة اللغوية: حرف الحاء.

التوقيت والزمن: الفصل الثاني/ من أسبوع إلى أسبوعين.

بعض مفردات موضوع الحيوانات: حيوانات، حشرات، حمامة، حلزون، الزحافات (جرذون، حرباء وحرباءة، سحلية)، حصان، حمار ، حوت، نحلة، سلخفاة، تمساح.

أسماء أعضاء الجسم: حاجب، حاجبان، الحجرة (الخلقوم).

أحاسيس ومشاعر: حردان (غضبان)، حزين.

بعض مفردات خبرة حرف الحاء :

حقيبة ، حليب ، حجر ، حنفية، حوت ، حُلْبَة، حذاء ، حزام ، حرباء.

صحون ، سحب ، الأحد ، طاحونة، مفتاح ، تفاح ، جناح ، قمح ، ملح .

أنشطة مرافقة: جولة في حديقة حيوانات.

الهدف العام للوحدة: تنمية مهارات الاستماع والوعي الصوتي والتحدث لدى أطفال

رياض الأطفال من خلال تحقيق الأهداف السلوكية الواردة فيما يأتي:

1. أن يسمي الطفل أنواع الحيوانات التي يعرفها.
2. أن يذكر الطفل الحيوانات التي يرغب بمشاهدتها أو اقتنائها ورعايتها.
3. أن يعرف الطفل أسماء أنواع أخرى من الحيوانات المختلفة.
4. أن يصف الطفل طبيعة هذه الحيوانات من خلال خبراته السابقة.
5. أن يقلد الطفل أصوات الحيوانات.
6. أن يقدر الطفل فوائد الحيوانات للإنسان.
7. أن يصنف الطفل الحيوانات من حيث الخصائص التالية: الشكل والحجم والمسكن.
8. أن يذكر الطفل غذاء الحيوانات المختلفة.
9. أن يتخيل الطفل أعداء الحيوانات.
10. أن ينصت الطفل لشريط مسجل لسورة الفاتحة لأحد المقرئين.
11. أن يستمتع الطفل بالقصة.
12. أن يميز الطفل الكلمة غير المألوفة في سياق القصة.
13. أن يعبر الطفل عن رغبته بمعرفة معنى الكلمة غير المألوفة.
14. أن يشارك الطفل المعلمة في البحث عن دلالة الكلمة في المعجم اللغوي.
15. أن يميز الطفل البدايات الصوتية لبعض الكلمات (من مضمون القصة).
16. أن يميز الطفل النهايات الصوتية لبعض الكلمات.
17. أن يستخدم الطفل المفردات الجديدة في الوصف والتعبير.

18. أن يجرب الطفل استخدام مفردات من اللغة الفصحى في حديثه.
 19. أن يميز الطفل المفرد من المثنى في اسم العضو (حاجب وحاجبان).
 20. أن يميز الطفل المؤنث من المذكر في أسماء أعضاء الجسم (حاجب وحنجرة).
 21. أن يتوصل الطفل إلى دلالة كلمة حاجب.
 22. أن يمثل الطفل دور حماة البيئة ورعاية الحيوانات في حدائق الحيوان.
 23. أن يعبر الطفل عن موضوع الخبرة بالوسائل الفنية.
 24. أن يشارك الطفل في ركن اللغة في الأنشطة اللغوية المتوفرة حول موضوع الخبرة بدافع ذاتي.
- يمكن إضافة أهداف سلوكية أخرى.

مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية:

- طبيعة نمو لغة الطفل واستعداده للتدريب حسب ما جاء في نتائج القسم الأول من هذه الدراسة.
- نظريات التعلم واستراتيجيات التعليم.
- فلسفة التربية الدينية للطفل المسلم وتتمثل في هذه الوحدة في الإنصات للقرآن الكريم، والتفكير في خلق الله، وتقدير فائدة الحيوانات للإنسان.
- مهارات الوعي اللغوي الشامل (يعقوبي وآخرون، 2002/3؛ الطحان، 2003 ب؛ 2002).

الأسس العامة للوحدة

تهيئة المناخ العام للمؤسسة والبيئة الصفية بموضوع الوحدة، ويندرج تحت عنوان تهيئة المناخ العام، التشخيص الأولي، والتقويم البعدي، الذي ينبغي أن تجر به المعلمة للوقوف على جوانب القوة والضعف لدى الأطفال قبل وبعد انخراطهم في الأنشطة، وترابط الخبرات بدلا من عزلها وفصل مكوناتها، ومشاركة الأهل، والتنسيق بين الطاقم

العامل في المؤسسة، هذا بالإضافة إلى المرونة التي ينبغي أن تتحلّى بها المعلمة، حيث تبادر إلى اقتراح وتصميم أنشطة أخرى إضافية حسب ما يقتضيه حال مستوى مهارات الفئة التي تعمل معها والظروف المحيطة بها على الصعيد الجماعي والفردي، ويعتبر عبد الله (1997) هذه الأسس بمثابة الأساليب العامة التي لا يمكن للمعلمة البدء بتطبيق الأنشطة الخاصة مع الأطفال وتشجيع مهارات التمييز السمعي وغيرها من المهارات بمعزل عنها.

عناصر البيئة التعليمية

يحتاج تنفيذ الوحدة التعليمية إلى توافق وانسجام العوامل الإنسانية والمادية في البيئة التعليمية الصفية والمدرسية، وتعكس العوامل الإنسانية بيئة الصف الوجدانية والتي تعد من أهم العوامل الإنسانية وأبرزها، ذلك أن البيئة الوجدانية تكتنف البيئة الانفعالية والاجتماعية اللتين تسهمان بشكل حيوي في بث روح التوافق بين جمهور الصف من أطفال وطواقم عمل، فيشيع جو تسوده الراحة والمحبة والمودة، ويتفاعل الأطفال في جو مفعم بالاحترام والتقدير، بعيدا عن القلق والتوتر.

أما العوامل المادية فإنها تعنى بتأمين الظروف المكانية والزمانية والمواد التعليمية المشوقة والمثيرة للبدء بالنشاط والتفاعل معه، وتدخل في هذا السياق جميع الوسائل المعلقة على جدران الغرفة والمؤسسة، ومدى ملاءمة هذه الوسائل لبيئة الطفل العربي، ومدى قربها من مفاهيمه وخبراته، وعليه فإن إعداد الوسائل يستدعي تحري الدقة في اختيارها، وتجنب الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة في كتابتها.

دور المعلمة قبل البدء بتطبيق الأنشطة:

- جمع المعلومات حول موضوع الوحدة من الموسوعات المختلفة، وفي هذه الحالة موضوع الحيوانات.
- التعرف على مخرج الحرف المزمع تعريض الطفل لخبرته.

- القيام بجولة أدبية تجمع المعلمة من خلالها النشيد والقصة وشريط الفيديو أو قرص حاسوب يتناسب مع الموضوع، وكذلك جمع بعض الأمثال الشعبية.
- تحضير الموسوعات الملائمة .
- مراعاة مختلف جوانب النمو عند تطبيق الأنشطة.
- مراعاة استخدام استراتيجيات ملائمة كالسرد القصصي للموضوع بدلا من التلقين والشرح، وكذلك أسلوب المحادثة والحوار والتكرار.
- مراعاة استخدام اللغة العربية الفصحى.
- جمع الآيات القرآنية والأحاديث النبوية التي لها علاقة بالموضوع.
- البحث عن جميع المفردات ذات العلاقة بالحرف والموضوع، والهدف من ذلك هو:

- تدريب المعلمة ذاتيا على النطق بهذه المفردات حسب مخارج الحروف، وتصنيفها حسب موقع الحرف وصفاته.
- انتقاء المفردات التي تعبر عن أشياء ملموسة ومحسوسة، من أجل استخدامها من قبل المعلمة في الصندوق السحري.
- انتقاء المفردات من قبل المعلمة، من أجل طباعتها أو كتابتها على بطاقات.
- البحث عن صور توضيحية وعرضها على بطاقات.
- إكساب الطفل أسماء الأشياء التي تحيط به في بيئته القريبة.
- توضيح تشكيل المفردات حسب الحركات في اللغة العربية.
- البحث عن معنى المفردات والتعرف على دلالة كل مفردة.
- استخدام المفردات في كتابة القصص والأغاني والأناشيد.
- استخدام المفردات في تدريبات التعبير الشفوي.

محتوى الأنشطة ومستوياتها

المستوى الأول: التهيئة والاكتشاف

- تهييء المعلمة البيئة الصفية، وتعمل على جذب انتباه الطفل وتشجيعه على اكتشاف التغييرات الطارئة على أحوال البيئة الصفية من وسائل وبطاقات ورسومات، وتستفز ذهنه بالتعرف على الأدوات الجديدة في ركن اللغة من قصص وموسوعات وأشرطة المسجل وأقراص الكمبيوتر والألعاب التربوية المتنوعة.
- يغني الأطفال كالعادة أغنية أسماء الحروف مع الإشارة إلى الحروف على المسطرة الخاصة بذلك. وتحيط المعلمة حرف الحاء الموجود على مسطرة الحروف بشريط بارز.
- تضيف المعلمة إلى قائمة أسماء لعبة الجسم المفردات الجديدة الآتية والتي تبدأ بحرف الحاء: حاجب، حاجبان، حَجْرَة وذلك من خلال الألعاب الخاصة بهذا النشاط.
- تستمع مع الأطفال في الحلقة الجماعية إلى شريط مسجل لسورة الفاتحة من القرآن الكريم، حيث يتكرر صوت حرف الحاء أكثر من مرة وفي أكثر من موقع، ثم تضع شريط التسجيل في ركن اللغة من أجل الاستماع الحر.
- تنشد مع الأطفال النشيد المكتوب بخط كبير وواضح على لوح من الورق المقوى، والمزين برسومات توضيحية أو إيحائية، وتشجع الأطفال على المشاركة بالإنشاد بفرح وسرور، والهدف من كتابة كلمات النشيد أو الأغنية هو:
- تنمية ذكاء الطفل البصري من خلال ملاحظة الاتجاهات أثناء قراءة النشيد، وتمييز الرموز المرسومة بصريا، وملاحظة الاختلاف بين السطر والجملة والكلمة والحرف، وملاحظة الاختلاف في شكل وحجم الكلمات، وملاحظة الاختلاف في أنواع الخطوط وحركات الكلمات، وملاحظة علامات الترقيم، هذا بالإضافة إلى مساعدة الطفل على الربط بين الرمز المنطوق والمكتوب. وكذلك تنمية القدرة على التخيل والتفكير من خلال استخدام الرسومات الإيحائية.

المستوى الثاني: التسمية

- بعد ذلك ينتقل الأطفال إلى تسمية الأشياء الموجودة داخل الصندوق السحري، حيث تختار المعلمة الأشياء والمجسمات من قائمة المفردات. ثم يرحب الأطفال بالصيدق حرف الحاء من خلال عرض الأشياء التي كانت في الصندوق السحري.
- ينتقل الأطفال بعد ذلك إلى تجربة ربط الرمز المنطوق بالمكتوب من خلال إعطاء كلمات يسمعون فيها حرف الحاء، أو كلمات من مخزون البطاقات المعروض أمامهم.
- يتوجه الطفل إلى اللعب الحر في ركن اللغة في أثناء النشاط الحر، لمعالجة البطاقات المكتوبة والمصورة وألعاب اللغة المختلفة والمتنوعة، بمشاركة أترابه أو بمفرده، بمرافقة تشجيع المعلمة ومتابعة تطور الطفل، خاصة أولئك الذي يحملون إحساسا بالرهبة من مسك قلم اللباد ومحاولة الكتابة.

المستوى الثالث: تنمية مهارات التمييز السمعي والتحدث

- تلعب المعلمة مع الأطفال ألعاباً تهدف إلى استشعار حرف الحاء ومخرجه (الحاء حرف حقيقي يخرج من وسط الحلق).
- يستمع الأطفال إلى النشيد مرة أخرى أو إلى قصة، بهدف تطبيق جميع مهارات التمييز السمعي الآتية أو بعضها⁶:

- تحديد البدايات الصوتية للكلمات المسموعة.
- تحديد النهايات الصوتية للكلمات المسموعة.
- تحاور المعلمة الأطفال حول دلالة الكلمة غير المألوفة، وتبحث بمشاركة الأطفال معنى الكلمة في المعجم.

بعد أن يستمع الأطفال إلى قصة سفينة نوح أو إلى أي حكاية أخرى حول الحيوانات، تنتقي المعلمة ما يتناسب ومستوى أطفال الصف من الأهداف السلوكية، وتصمم الأنشطة

⁶ باستطاعة المعلمة الرجوع إلى اختبارات التشخيص لدى الباحثة الطحان ومعرفة المهارات بالتفصيل (الطحان، ب 2003)، أو استخدام اختبارات قياس الاستعداد لتعلم القراءة للمولفين عبد الرحمن ومحمد (2002).

التي يمكن أن تقدمها للفئة العمرية التي تعمل معها، فهذه الأهداف ما هي إلا إطار يسعى إلى توضيح الخبرات التي يمكن أن تقدم للطفل، فهي ليست نشاطاً أو وصفاً لنشاط، بل على المعلمة أن تأخذ المبادرة بالتخطيط وإعداد الأنشطة اليومية ذات التوجه الحر والتعلم الذاتي والمشاركة الفعالة، وأن تبادر بتصميم التدريبات التي تركز على تنمية مهارة محددة.

خلاصة

نستخلص من هذه الدراسة بأن تنمية مهارتي القراءة والكتابة في رياض الأطفال تحتاج في البداية إلى التركيز على تنمية قدرة الطفل للاستماع لأنها أساس القدرة الكلامية. وهناك بالطبع مراحل يمر بها الطفل أثناء تنمية هذه القدرة مثل الانتباه للمتكلم والإنصات له، من أجل فهم واستيعاب ما يستمع إليه الطفل، والاستمتاع بما يسمع، والاستشعار بالحاجة إلى التواصل مع المتكلم من جهة، وتعرض الطفل لاستماع المضامين المحببة إليه من جهة أخرى، وتدريبه على تمييز المتشابه والمختلف من الأصوات بطريقة شائقة تثير فيه الرغبة للاستماع والتحدث، وتحفيزه على مواصلة التدريب والمشاركة، ذلك أن الاستماع يعتبر مهارة تتطلب من الطفل المستمع اهتماماً وجهداً خاصاً لما سوف تتلقاه أذنه من أصوات، وما يتوقع منه من استيعاب، وما يترتب عليه من تواصل، هذا بالإضافة إلى حاجة الطفل إلى الدعم والتعزيز من أجل مواصلة التعلم الذاتي والإقبال عليه بدافع ورغبة.

كما وتتأثر مهارة الاستماع بعوامل النضج العقلي، حيث تلعب الذاكرة السمعية الدور الحيوي والحاسم في عملية التعلم وتنمية مهارة الاستماع، حيث تساعد الذاكرة السمعية الطفل على معرفة وتحديد الأصوات التي سبق وأن اختبرها فيما سبق، فيستدعي الطفل المعلومات المخزنة بالشكل والوقت المناسب ويوظفها بالكلمات المناسبة. وتكمن الأهمية

في إعادة تكرار المعلومات على مسامع الطفل بالتدرج وبشكل مبرمج، ما يزيد من فعالية تخزين واسترجاع الخبرات لديه بشكل منظم. وتتأثر الذاكرة السمعية بالمقدرة على الانتباه والتركيز الفعال، والبعد عن المشوشات الخارجية في البيئة الصفية، ولا شك بأن طبيعة المادة المقدمة للطفل تلعب هي الأخرى دوراً حيوياً في جذب انتباه الطفل وإطالة مدة الانتباه والبعد عن الملل والتشتت، وبالتالي تخزين واستدعاء الخبرات وتوظيفها في المواقف المختلفة، هذا دون شك بعد التأكد من خلو الطفل من المشاكل التي ربما تؤدي إلى إعاقة في السمع والكلام والتركيز.

ونؤكد مرة أخرى على أهمية العوامل السابقة من منظور التعاون ما بين الروضة والبيت ، ومن أجل تحقيق هذا التوجه لا بد لمؤسسات الطفولة المبكرة من توطيد العلاقة مع أولياء أمور الأطفال، وتوعيتهم بأهمية التجديد التربوي وأهدافه ودعمه، لأنه يسعى إلى تنمية الطفل ورعايته بشكل تكاملي في ضوء إمكانياته ومهاراته.

المراجع

الدنان، عبد الله. (1999). تعليم اللغة العربية الفصحى في رياض الأطفال. الملتقى التربوي العربي. <<http://www.almoultaqa.com/Lebanon99/dannan.htm>>

الدنان، لونا. (2005). تجربتي مع اللغة العربية الفصحى. <luna_dannan@yahoo.com>

الطحان، طاهرة. (أ 2003). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.

الطحان، طاهرة. (ب 2003). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.

عبد الرحمن، سعد، ومحمد، إيمان. (2002). الاستعداد لتعلم القراءة-تتميته وقياسه في مرحلة رياض الأطفال. الكويت: مكتبة الفلاح.

عبد الله، عبد الرحيم. (1997). تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة. عمان: صافوط.

عبد الهادي، نبيل وآخرون. (2003). مهارات في اللغة والتفكير. عمان: دار المسيرة. علي، نبيل. (2001)، الثقافة العربية وعصر المعلومات. الكويت: عالم المعرفة.

فارح، شحدة، وحمدان، جهاد، وعميرة، موسى، والعناني، محمد. (2000). مقدمة في اللغويات المعاصرة. عمان: دار وائل للنشر.

المعقل، عبد الله. (2001). "المنهج التكاملي". مستقبل التربية العربية، المجلد 7، العدد 22، ص: 48

نيروخ، سميرة. (2005). برنامج نور- تنمية مهارات التواصل اللغوي في رياض الأطفال. القدس: جمعية لجنة العلوم والثقافة الإسلامية/مركز الإيمان للطفولة.

يعقوبي، غانم وآخرون. (2002/2003). "دراسة أولية لفحص تأثير الوعي الصوتي في اكتساب المهارات الأساسية (القراءة والكتابة) في اللغة العربية". الرسالة. العدد 11/12 ص: 587-607.

לוי, איריס (2002). אלף – אוהל, בית זה בית, גמל זה גמל גדול- מה מפיקים ילדים בגיל הרך מידיעת שמות האותיות? בתוך: קליין, פ. ו- גבעון, ד. (עורכות), שפה למידה ואוריינות בגיל הרך, תל- אביב: הוצאת רמות, 71-103.

Blachman, A., B. (2000). Phonological Awareness. In: L., Kamil, B., Mosenthal, D., Pearson & R., Barr (Eds.). **Handbook of**

Reading. Vo. 3, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Castle, M. J. (1999). Learning and Teaching Phonological Awareness. In: B. G. Thompson and T. Nicholson, (Eds.).

Learning to Read: Beyond Phonics and Whole Language.
Newark: Teachers College Press.

Parlakian, R. (2004). "Early Literacy and Very Young Children".
Zero To Three, September 2004, 37-43.