فاعليَّة التَّربية التَّحضيريَّة في تنمية الكفايتين اللُّغويَّة والتَّواصليَّة لدى الطِّفل

The effectiveness of preschool in the development of linguistic and communicative skills for child

وردية عزوز[1]*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والفنون، جامعة وهران 1 أحمد بن بلة، مختبر اللسانيات وتحليل الخطاب (الجزائر)، الإيميل المهني: azzouz.wardia@univ-oran1.dz

تاريخ الإرسال: 2023/12/20	تاريخ القبول:30 /2023/11	تاريخ النشر:.26 /2023/12

ملخص:

تعدُّ اللّغة ظاهرة اجتماعية، وهي من أبرز مكوّنات الشخصية الإنسانية، وتنشأ هذه اللغة عند الطّفل بنشأته، وتنمو بنموّه، وتعدُّ مرحلة ما قبل التَّمدرس من المراحل المهمّة في حياته؛ لأنَّه يمتلك في هذه المرحلة قدرة فائقة على اكتساب اللُّغة وتعلُّمها، وكلُّ لفظة تُضاف إلى قاموسه في هذه الفترة تجعله أقدر على فهمها واستعمالها.

والطفل في مرحلة ما قبل التَّمدرس تنمو قدراته وتتفتَّح مواهبه ويكون قابلا للتَّأثُّر والتوجيه والتَّشكيل، لذا دعا المختصون والقائمون على رعاية الأطفال إلى استثمار هذه الفترة لتنشئة الطِفل تنشئة تقوم على أسس سليمة من نواح عديدة، وبخاصَّة ما تعلَّق منها بالجانب اللُّغوي، وهذا ما استدعى توفير جوٍّ ملائم يسمح للطِّفل بالاندماج والتواصل والتفاعل مع أقرانه، فالطِّفل عن الطِّفل ألقن وهو به آخذ ومنه آنس، ولأجل هذا خصَّصت المؤسَّسات التَّربوية الجزائرية في المرحلة الابتدائية أقساما خاصَّة بالتربية التحضيرية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم من خمس إلى ست سنوات، حيث تسمح لهم بتنمية قدراتهم انطلاقا من النشاطات التي تقدَّم لهم فيها.

الكلمات المفتاحية: التربية التحضيرية، الطفل، اللُّغة، التواصل.

Abstract:

Language is a social phenomenon and a main component of the human personality. It develops in the child from an early age and grows as he grows. Thus, the pre-school period is a major stage in the child's life, due to his strong ability to acquire language in this stage.

During pre-school, the child learns rapidly. Therefore, the investment in this period is of great importance to raise the child properly in various aspects in general and in the linguistic aspect in particular. Thus, it is highly recommended to provide the appropriate environment for the child to communicate and interact with their peers since children learn more from each other. For this reason, the Algerian institutions have dedicated preparatory sections at primary school for

* المؤلف المراسل

children aged 5 to 6, to enable them to develop their competencies through a number of activities.

Keywords: preschool, child, Language, communication

1.مقدمة: تعدُّ اللُّغة وسيلة للتّعبير والتّواصل لدى الإنسان، وهي ظاهرة اجتماعية تصطبغ بسلوك الفرد داخل المجتمع وخارجه، ليكون الهدف الأسمى هو امتلاك القدرة على التّواصل مع الآخر في مختلف المواقف، وبذلك فاللغة تعكس سلوك الفرد وإحساسه وتفكيره الشَّخصي.

وتنشأ هذه اللغة عند الطفل بنشأته، وتنمو بنموه ،إذ تعتمد لغته في بداية حياته على إصدار الفونيمات المصحوبة بالإشارات والإيماءات اليومية والجسمية توضح مدلوله عما يريد، ثم يأخذ الطّفل شيئا فشيئا في امتلاك رصيد من الكلمات والمصطلحات الخاصة بلهجة جماعته انطلاقا من تواصله الدائم بهم يمكِّنه من إنتاج الرمز اللغوي واستخدامه، ليغدوَ ناطقا جيِّدا للغته ولغة المجتمع الذي نشأ فيه، كونه تعلَّم لغة محيطه وبكفاءة؛ ذلك لأن الطفل يمتلك في مرحلة ما قبل التَّمدرس قدرة فائقة على اكتساب اللغة وتعلُّمِها وكل لفظة تضاف إلى قاموسه في هذه الفترة تجعله أقدر على فهمها ومن ثَمَّ التَّواصل بها.

2. الأول مراحل اكتساب اللّغة لدى الطّفل:

تذكر الروايات التّاريخية أنّ ابنة أبي الأسود الدّؤلي "قالت له يوما: يا أبت ما أحسنُ السّماءِ، قال: أي بنيّة نجومها، قالت: إنّي لم أرد أي شيء منها أحسن إنّما تعجّبت من حُسنها، قال: إذاً فتقولي ما أحسنَ السّماءَ" (السّيرافي، 2008، ص18).

"ويُقال إنّ ابنته قالت له يوما: يا أبتِ ما أشَدُّ الحرِّ، في يوم شديد الحرّ فقال لها: إذا كانت الصّقْعَاءُ من فوقك والرّمضاءُ من تحتك، قالت: إنّما أردت أنّ الحرّ شديد، قال: فقولي إذاَ ما أشدَّ الحرَّ" (السِّيرافي، 2008، ص18).

والرّوايتان على اختلافهما لفظاً واتّفاقهما معنى لا تُشيران فقط إلى لحن وقعت فيه ابنة أبي الأسود وإنّما تشيران إلى نقطتين مهمتين:

- **الأولى:** إنّ كلّ مجتمع يحرص على تنشِئة أبنائه وفق لغة معيّنة.
- **الثانية:** الطّريقة التي يكتسب بها الطّفل هذه اللّغة (حلمي، 2002، ص85).

من ههنا نطرح السؤال الآتي:

كيف يكتسب الطّفل لغة الجماعة التي يولد ويعيش فيها؟ هل يستعملها دفعة واحدة أم يتعلّمها عبر مراحل متدرّجة؟

تعد "اللّغة نظاما خاصا من العلامات يمكّن أفراد الجماعة اللغوية الواحدة من التواصل فيما بينهم" (حداد، 2011، ص79)، ولكن هذه اللّغة لا يملكها الطّفل دفعة واحدة وإنّما تمرّ عبر مراحل محدّدة حتى تصل إلى شكلها المألوف مثل ما هي في الجماعة التي نشأ فيها.

تنقسم مراحل الاكتساب اللغوي عند الطّفل انطلاقا من الدراسات التي أجراها "فيرثfirth" وغيره، إلى مرحلتين، هما: المرحلة قبل اللغوية، والمرحلة اللغوية

1.2 المرحلة قبل اللّغوية: وهي مرحلة تمهيد واستعداد، وتنقسم بدورها إلى ثلاث مراحل:

1.1.2. مرحلة الصّراخ:

تعد الصّرخة التي يُصدرها الطّفل عند الولادة أوّل بادرة من بوادر قدرته على التّصويت وتنعت عادة بصرخة الميلاد (ينظر حنفي، 2003، ص130) ؛إذ تكون في أوّل أمرها مجرّد عملية فيزيولوجية محضة؛ لأنّ وظيفتها في هذه المرحلة

"التّنفس"، فهي من ههنا فعل منعكس مثيره اندفاع الهواء من الرئتين مروراً بالقصبة الهوائية ليجتمع بالحنجرة، فيُحرّك بذلك الوترين الصّوتيين لتكون الاستجابة حدوث الصّوت عند اهتزازهما (ينظر درّار وبسناسي، 2009، ص21)، وهذه العملية لها أثر إيجابي في تطوّر اللّغة عند الطّفل من حيث مساعدتُه على التّحكّم في أجهزة النّطق وتدريبها، وكذا مساعدتُه على تنمية قدراته السّمعية.

رغم أنّ الصّراخ في الواقع مظهر عفوي فقط ليس الأصل فيه أنّ الطّفل يريد إيصال رسالة ما إلى غيره، بيد أنّه بالنّسبة لمن هم حوله يحدث شيئا ممّا يحدثه الكلام؛ فيُلفى من الآباء من يعتقد أنّه من مجرّد سماع صراخ ولده يميّز فيما إذا كان تعبيراً عن الجوع أو الألم أو الانزعاج...إلخ، وحكمهم قد يصدق أحيانا، غير أنّ هذا يبقى في إطار الاستنتاج لا في إطار الفهم لصراخ ابنهما، إلى أن يأتي وقت يلاحظ فيه الطّفل أنّه عندما يصرخ يهرع إليه شخص ما، فإنّه يستعمله آنذاك استعمالاً إراديا بعد أن كان في الأسابيع الأولى من حياته (الصّراخ) مجرّد فعل منعكس غير إرادي (ينظر حلمي، 2002، ص126)، وتمتدّ مرحلة الصُّراخ من الولادة إلى الشّهر الثالث أو الشهر الرابع من عمر الطّفل.

2.1.2 مرحلة المناغاة:

يُصدر الطّفل في الأشهر الأولى من حياته أصواتا ناعمة تنعت غالبا باسم الهديل لكونها تُشبه هديل الحمام، يجد لذّة في إخراجها وترديدها، بيد أنّه لا ينطقها قاصداً أو مقلّداً، وإنّما هي عبارة عن أصوات عشوائية لا تعدو أن تكون لعباً ولهواً، إلاّ أنّها "تكون في حدّ ذاتها المادة الخام التي سيعتمدها الطّفل في إحداث الأصوات اللّغوية فيما بعد" (حلمي، 2002، ص107). وفي هذا الصّدد يقول "الجاحظ' (ت255هـ) (وهو أحد العلماء اللّغويين العرب القدامى): "تلك المناغاة نافعة له في تحريك النّفس وتهييج الهمّة، والبعث على الخواطر، وفي فتق اللّهاة، وتسديد اللّسان وفي السّرور الذي له في النّفس أكرم أثر" (الجاحظ، 1943، ج5، ص119).

يتّضح لنا من قول الجاحظ (ت255هـ) فائدة المناغاة في اكتساب اللّغة، والتي يُمكن أن تختزل في نقطتين أساسيتين، هما:

أ- أنّها ذات أثر نفسي؛ فالطّفل يُخرج هذه الأصوات لفرح وسرور يجدهما في نفسه.

ب- أنها ذات أثر مادي؛ فأثناء إخراج هذه الأصوات يدرب الطفل جهازه الصوتي (عطية، 1995، ص25).

وأوّل ما يصدره الطّفل من أحرف اللّغة أثناء المناغاة حرفا (الميم والباء)، يقول 'الجاحظ'(ت255هـ): "والميم والباء أوّل ما يتهيأ في أفواه الأطفال، كقولهم: ماما وبابا؛ لأنّهما خارجان من عمل اللّسان وإنما يظهران بالتقاء الشّفتين" (الجاحظ، 1998، ج1، ص62)؛ ويعود اكتساب الطّفل مهارة النّطق بحرفي (الميم والباء) أوّلا دون غيرهما من الحروف إلى عملية الامتصاص التي يقوم بها أثناء الرّضاعة؛ فبوساطتها تدرّب على قبض الشّفتين وفتحهما (ينظر، حساني، 2000، ص108-109).

ثمّ تتطوّر المناغاة بعد ذلك لتشمل حروفا أخرى، نحو: حرف الفاء (شفوية أسنانية)، د.ت (أسنانية لثوية) ...إلخ، ومع نهاية هذه المرحلة تأخذ هذه الترنيمات شكل اللّسان المحلّي للطّفل (ينظر أنسي، 2005، ص115)، بعد أن كانت في بدايتها أصواتاً متشابهة يُصدرها جميع الأطفال بغضّ النّظر عن جنسهم أو مجتمعهم (ينظر لعموري، 2013، ص10).

تجدر الإشارة هنا إلى أنّ "الطّفل الأصمّ الأبكم يُخرج مثل هذه الأصوات أيضاً، ولكن بطبيعة الحال لا يسمعها ولا يسمع أصوات الآخرين من حوله ليُقلّدها، ومن ثمّ يتوقّف عند هذا الحدّ" (عاشور والحوامدة، 2010، ص48).

تمتد هذه المرحلة بصورة تقريبية من الشّهر الخامس إلى الشّهر التاسع، وتتفاوت مدّتها من طفل إلى آخر حسب الفروق الفردية.

3.1.2. مرحلة التّقليد:

يعد الشهر التاسع بداية عامة لمرحلة التقليد ، وفيها يبدأ الطفل الانتباه إلى أصوات المحيطين به، وإلى حركات وجوههم وشفاههم ، ومن ثمّ يُحاول تقليدها ومحاكاتها ، وذلك يتجلّى بوساطة إخراج الطفل لأصوات وفونيمات شبيهة بالكلمات التي يتلفّظ بها الكبار من حوله (ينظر محمود النجاحي، 2008، ص31-32)، بيدَ أنّه لا يستطيع نطقها كاملا لذا نجده يختصر أحيانا ويسقط أحينا أخرى بعض الحروف من الكلمة ؛ وربّما يرجع هذا إلى عدم اكتمال أعضاء النّطق و نموّها لديه أو غيرها من الأسباب التي قد تفسّر ذلك (ينظر حلمي، 2002، ص139)، إلاّ أنّ أفراد أسرته يُشجّعونه ويُكرّرون الكلمات التي شرع في تلفّظها حتى يتعوّد على نُطقها جيّدا.

ثم إن تقليد الطّفل لا يقف عند حدود المظهر اللّغوي فحسب، وإنّما يتعدّاه إلى تقليد الحركات التي يقوم بها الآخرون، مستخدما الإيماءات والحركات كهزّ الرأس واللعب باليدين ونحو ذلك (ينظر نوايسية وطه، 2010، ص59).

تأسيسا على ما سبق، يتّضح لنا أن لمرحلة التّقليد أهمية كبيرة ودور فعّال في نموّ وتطوّر لغة الطّفل، حيث إنّه يعكس قابليته الفطرية لاكتساب لغته الأمّ، يقول 'محمود السّعران': "يتعلّم الطّفل آخر الأمر لغة جماعته، وممّا يعنيه على ذلك قدرته على التّقليد وما يجده من عناية ممّن حوله من الكبار ولاسيما الأم" (السعران، 1963، ص53)؛ أي أنّ التّلقين والتّكرار أو ما يُسمّيه علماء النّفس "التّدعيم السّمعي" الذي يتلقاه الطّفل من المحيطين به ،وبخاصّة الأمّ، له أثر في اكتساب الكلام لديه، ولعلّ حادثة أبي الأسود الدّؤلي مع ابنته التي مرّت معنا سابقا خير دليل على ذلك، إلاّ أنّ هناك من يرفض فكرة التّقليد ودورها في اكتساب اللّغة ومنهم 'تشومسكيChomsky' بحُجّة أنّ الطّفل يتفوّه أحيانا بكلمات ويستعمل تراكيب لم يسمعها من قبل.

لكن رغم هذا لا يُمكن إغفال دور التقليد في نموّ وتطوّر لغة الأطفال، بل ويوجد بعض الباحثين من يُرجع عجز الطّفل الأصمّ الأبكم عن اكتساب الكلام إلى تخلّفه عن هذه المرحلة (ينظر عاشور والحوامدة، 2010، ص49).

2.2. المرحلة اللّغوية:

تبدأ هذه المرحلة من حوالي نهاية السّنة الأولى وتمتدّ إلى سنوات طويلة من عمر الطّفل، وفيها تنمو كفايته اللّغوية وتتحدّد معالمها من مفردات ومعان وتراكيب ترتبط بصورة أساسية بالبيئة التي يعيش فيها،"حيث يلتقط الطّفل نماذج اللغة وعباراتها ومفرداتها من أفراد أسرته في بداية حياته، ومن زملائه في اللعب عندما يكبر ويشتدّ" (معتوق، 1996، 46)، يقول 'ابن فارس'(**ت395هـ**):"تؤخذ اللغة اعتيادا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات وتؤخذ تلقنا من ملقن" (ابن فارس، 2007، ص17)، وبذلك يصبح الطفل ناطقا جيدا للهجته ولهجة جماعته،وفي هذا الصدد يقول 'ابن خلدون'(**ت808هـ**): "يسمع الصّبي استعمال المفردات في معانيها فيلقّنها أوّلا، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقّنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كلّ لحظة ومن كلّ متكلّم، واستعمالهم يتكرّر إلى أن يصير ذلك مَلَكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم" (ابن خلدون، 2006، 643).

نجد أنَّ ابن خلدون (**ت808هـ**) في هذا القول قد ربط نمو وتطور الملكة اللغوية عند الطفل بـ:

- الاستماع وهو أبو الملكات.
- التلقين الذي يبتدئ بالمفردات في معانيها ثم التراكيب بعد ذلك.
- التكرار.
- المعايشة المستمرة في بيئة الفرد القائمة على التواصل المتبادل فيما بينهم.

لتصبح الملكة بذلك صفة راسخة في النفس.

1.2.2. تعلّم المفردات:

يقوم التطوّر المرحلي لاكتساب اللّغة لدى الطّفل على منحىً تصاعدي بدءاً بالصّراخ المبهم إلى المناغاة العشوائية، فالصّوت اللّغوي، ثم المقطع إلى الكلمة ثم الجملة؛ فبعد أن يتحكّم الطّفل في إنتاج أصوات لغته، تبدأ هذه الأخيرة تتشكّل في مجموعات مقطعية تكوّن كلمات دالّة يكتسبها الطفل عن طريق الإدراك السّمعي والحركي والحسّي، حيث إنّ كلمات الطفل الأولى غالبا ما تكون ذات مقطع صوتي مضاعف، نحو: بابا – ماما – دادا – تاتا – نانا...إلخ، وتجدر الإشارة ههنا إلى أنّ جميع الأطفال في المرحلة اللّغوية الأولى يشتركون في نطق هذه الكلمات ،حسب ما ثبت في دراسة قام بها الباحث النّفسي 'لويس' على مدوّنه تتكوّن من عيّنات لسانية مختلفة، إلاّ أنّ هذه الكلمات قد يطرأ عليها تغيير طفيف في بعض المجتمعات حسب اللّسان المحلّي الذي ينشأ فيه الطفل كأن تنطق كلمة (بابا) بالباء المفخّمة، أو (Papa) بالباء المخفّفة (ينظر حساني، 2000، ص103-104)، ثم يأخذ عدد الكلمات في الزيادة تبعا لسنّ الطّفل ودرجة ذكائه وتوسع نطاق اتصاله بالآخرين (ينظر فهمي، 1975، ص27).

تنوّعت الدراسات الإحصائية الخاصة بالقاموس اللّغوي عند الطّفل في مرحلة ما قبل التّمدرس نذكر منها، على سبيل المثال لا الحصر، دراسة الباحثة الأمريكية 'مدورا سميثM. Smith' (**1926م**) التي توصّلت فيها إلى أنّ الطّفل يعرف ثلاث مفردات عند بلوغه السنة الأولى، و**272** كلمة عند نهاية السنة الثانية، و**1222** كلمة عند اختتامه السنة الثالثة، و**1540** كلمة في السنة الرابعة، و**2070** كلمة في السنة الخامسة لتصل إلى **2562** كلمة عند بلوغه السنة السادسة(ينظر فهمي، 1975، ص27)، إلا أن هذه الدراسة الإحصائية وغيرها تبقى في حدود النسبية؛ لأنّ مداها محدود ولا تقيس إلاّ جزءا يسيرا مما يعرفه الطّفل (حنفي، 2003، ص104).

لكن، السؤال الذي ينبغي أن يطرح هنا: كيف تكتسب الألفاظ معانيها عند الطفل؟

2.2.2. تعلّم المعاني:

لا يكتسب الطّفل معاني الكلمات المنطوقة إلاّ إذا تكوّنت لديه صور ذهنية قارّة أو مفاهيم عن الأشياء التي تُحيل إليها هذه الكلمات في الواقع (ينظر حساني، 2000، 114)؛ وهذه الصور التي ترتسم في النفس لأول مرة هي التي تكون مرجعا حسيا لكل ما يتبادر إلى الأسماع ومن ثم الأذهان (ينظر بوعناني، 2011، ص288)، يقول ابن سينا(**ت428هـ**): "إنّ الإنسان قد أوتي قوة حسية ترتسم فيها صور الأشياء الخارجية، وتتأدى عنها إلى النفس فترتسم فيها ارتساما ثانيا ثابتا، وإن غاب عن الحس، ثم ربما ارتسم بعد ذلك في النفس أمور على نحو ما أداه الحس، فإما أن تكون هذه المرتسمات في الحس، ولكنها انقلبت عن هيئتها المحسوسة إلى التجريد، أو تكون قد ارتسمت من جنبة أخرى لا حاجة إلى المنطق في بيانها" (بوعناني، 2011، ص288)؛ فالطّفل الذي ينطق بكلمة (بابا) وأبوه غير موجود وعندما يقول (توتو) بمعنى سيارة وهي غائبة عن ناظره وما شاكل ذلك، لابدّ من أنّه قد تكوّنت لديه صور ذهنية أو آثار حسّية عنها، بعبارة أخرى، لابدّ أنّ الشيء الذي تحدّث الطفل عنه في غيابه تحوّل في خبرته من الموجود في الأعيان إلى الموجود في الأذهان، وذلك ما يُنعت بمفهوم دوام الشيء (ينظر كريمان وإميلي، 2000، ص4041)،"إذ يستحيل غياب الصورة التي ارتسمت في الذهن" (بوعناني، 2011، ص289).

يُمكن القول حينئذ، إنّ الطّفل لا يكتسب معاني الكلمات المنطوقة إلاّ إذا استطاع أن يُدركَ أنَّ الشيء الذي يراه دائما مُكرّرًا في حضوره هو مفهوم دوام الشيء أو مجموعة متجانسة ذات خصائصَ مشتركة (ينظر حساني، 2000، ص114) وهذا يعكس قدرة الإنسان العقلية في إبداع نظامه التواصلي "...إذ إنّه يكيّف تعامله مع الواقع الخارجي انطلاقا من الكفاية العقلية التي تسمح له بإبداع النمط الترميزي الدَّال وتحديده وفق ما يسمح به التصوّر الحسي وما يوفره من مثيرات ترتبط بعالم الأشياء" (ثاني، 2005، ص59).

يُمكن تلخيص مراحل اكتساب الطّفل لمعاني الألفاظ انطلاقا ممّا قدّمه الباحثون في هذا الباب نذكر، منهم على سبيل المثال لا الحصر، الباحثة 'نيلسون' (**1973**م) والباحثة النّفسية 'كلارك' (**1973م**) (ينظر حساني، 2000، ص117-120/ وينظر كريمان وإميلي، 2000، ص44-46) فيما يلي:

❖ **مرحلة التّخصيص:**

في هذه المرحلة يرتبط معنى الكلمات الأولى عند الطّفل بشيء واحد فقط، ولا يُعمّم هذا المفهوم على الأشياء الأخرى من نفس النّوع؛ فكلمة (كلب) مثلا ترتبط بكلب واحد معيّن ومألوف في محيطه القريب دون غيره من الكلاب، إلاّ أنّ هذا قد يكون راجعا إلى عجز الطّفل عن إدراك أوجه الشّبه بين أفراد النّوع الواحد.

❖ **مرحلة التّعميم:**

وفيها يبدأ الطّفل ملاحظة أوجه الشّبه بين الأشياء فيلاحظ مثلا ما يجمع بين الكلاب، وما يجمع بين الكرات، فيكتسب مفهوما عامّا للكلب أو الكرة، بيد أنّ استخدامه لكلمة كلب أو كلمة كرة لا ينحصر في هذه المرحلة على أفراد النّوع الواحد، بل يُعمِّم الكلمة على أشياء وكائنات متشابهة؛ فنجده يطلق لفظ (كلب) على خروف، وبقرة، وحصان...إلخ، ويطلق كلمة (كرة) على برتقالة وتفاحة...إلخ. وهذا عكس الوضع السّابق تماما؛ فبعد أن كان يقوم بعملية التّخصيص أصبح الآن يقوم بعملية التّعميم.

ولكن، هل يعني هذا التّعميم أنّ الطّفل قاصر في ملاحظة الفروق بين الأشياء؟ أم أنّه لا يملك رصيدا مفرداتياً لكي يُعبّر عن كلّ مفهوم على حدة؟

تكون الإجابة عن هذا السّؤال انطلاقا من حقيقتين مهمتين في النّمو اللّغوي لدى الطّفل:

- **الحقيقة الأولى:** الفجوة بين الفهم والتّعبير.
- **الحقيقة الثانية:** النّمو المعرفي من حيث هو أساس النّمو اللّغوي.

ويُمكن توضيح ذلك فيما يلي:

-1 إنّ الطّفل في البداية قد يطلق كلمة كرة مثلا على التّفاحة وغيرها من الأشياء الكروية التي تتدحرج، وهو في تعميمه هذا يكون قد أدرك سمة دلالية عامّة وهي: متدحرجة أو مستديرة ولكن بعد ذلك يُدرك أنّ التفاحة تؤكل والكرة لا تُؤكل، عندئذ يكون مستعدّاً لتعلّم كلمة جديدة وهي تفاحة.

-2 إنّ الطّفل عندما يكتسب السّمة الدّلالية الجديدة لا يكتسب في الوقت ذاته الكلمة الجديدة التي تدلّ عليها، هذا ما يخلق فجوة بينهما يكون فيها الطّفل قادراً على التّمييز دون التّعبير، ولذلك فإنّ الأمر لا يتعلّق بقدرته في ملاحظة الفروق بين الأشياء، وإنّما يتعلّق بالقدرة على التّعبير؛ أي عدم وجود الكلمات الكافية في مرحلة معيّنة من مراحل اكتساب الألفاظ لمعانيها.

❖ **مرحلة تسمية الشّيء باسمه:**

يبدأ الطّفل شيئا فشيئا يقلّص تعميمه حتّى يصل إلى مرحلة يسمّي فيها الأشياء بأسمائها، ثم يدخل الطّفل بعد ذلك مرحلة تصنيف الأشياء في فئات أكثر تجريدا وهذا بين الخامسة والسّابعة من العمر؛ فالكلب والخروف والحصان...كائنات تنتمي إلى فئة الحيوان. والتّفاح والبرتقال والموز والعنب...تنتمي إلى فئة الفاكهة. والمعطف والقميص والسّروال والتّنورة... تنتمي إلى فئة الثياب ...وهكذا دواليك.

3. العنوان الرئيسي الأول التنمية اللّغوية والتواصلية في التربية التحضيرية:

التربية التحضيرية، هي تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة (**5-6** سنوات)، حيث تسنح لهم بتنمية كل إمكانياتهم بوساطة البرامج التي توجه لهم فيها (ينظر مديرية التّعليم الأساسي، 2004، ص7). ويلقن هذا التعلم في أقسام خاصة بالتربية التحضيرية في المدارس الابتدائية وكذلك في روضات الأطفال التابعة للهيئات الخاصة.

توفّر التّربية التّحضيرية للطّفل فرص التّفاعل مع أقرانه بفتح المجال للّعب الجماعي الّذي يصبّ في محادثات وحوارات شائقة ، يقول ابن سينا(**ت428** هـ) :"إنّ الصّبي عن الصّبي ألقن وهو عنه آخذ وبه آنس" (ابن سينا، 2007، ص85) وهذا يسمح للطفل بالاندماج مبكرا في المحيط الجديد من خلال تعوده على مصاحبة فئات من عمره يتواصل معهم يوميا ويتبادل معهم مفردات لغوية تساعده على التّحاور بسهولة وعلى تكوين آراء وأفكار خاصّة به (ينظر حورية بن سالم، 2010، ص295)، إلى جانب هذا، تهدف التّربية التّحضيرية إلى تنمية المهارات اللّغوية لدى الطّفل، نحو :الاستماع من حيث مساعدتُه على فهم وإدراك الرموز اللغوية المنطوقة؛ "فالطفل يتعلم اللغة عن طريق الاستماع و التفاعل مع الأصوات الصادرة من حوله ، وهو في ذلك يكتشف نغمات اللغة ويدرك الإيقاع المصاحب للنطق بها أثناء المشافهة ثم يمارسها ممارسة فعلية في المراحل المقبلة وبمهارة" (حورية بن سالم، 2010، ص298)، وكذا تهدف إلى مساعدة الطفل على التعبير عن ذاته بلغة سليمة ،من حيث :

- **النسق الصوتي**: نطق الكلمات وفق الأنماط المقبولة أو المتعارف عليها لدى الجماعة اللغوية.
- **النسق الدلالي**: ترتيب الوحدات المعنوية وفق سماتها الدلالية المعروفة أو المقبولة في اللغة.
- **النسق النحوي**: ترتيب كلمات الجملة أو الجمل في إشكالها المقروءة في اللغة.
- **النسق الصرفي**: تصريف بنيات الكلمات واشتقاقاتها.
- **النسق المعجمي**: مجموع المفردات اللغوية المتاحة للتعبير عن المعاني والمواقف المختلفة في إطار اللغة (معتوق، 1996، ص30).

وذلك بغية تمرين لسان الطفل وتعويده على الكلام الفصيح، يقول المبرد (**ت285**هـ):"اللسان عضو إذا مرنته، مرن، كاليد التي تخشنها بالممارسة، والرِّجل إذا عودته المشي مشت"(المبرد، دت، ج2، ص222)،"ويقال: إن اللسان إذا كثرت حركته رقت عذبته"(المبرد، دت، ج2، ص222).

إضافة إلى أن التربية التحضيرية تهدف إلى العمل على تهيئة الطفل لتعلم مهارتَيْ القراءة والكتابة، وهذه الأنشطة التي تتضمنها المهارات اللغوية تتكامل مع باقي خبرات البرامج التي تقدمها المربية، أي أن تعلم الطفل المهارات اللغوية يرتبط بالأنشطة العلمية والرياضية والاجتماعية والفنية واليدوية.

لمعرفة طبيعة الأنشطة المبرمجة في التربية التحضيرية ودورها في تنمية الكفايتين اللغوية والتواصلية لدى الطفل، قمنا بزيارة أربعة أقسام تحضيرية تابعة للمدارس الابتدائية بولاية وهران، تضم أطفالا تتراوح أعمارهم ما بين (**5-6** سنوات)، وكل قسم من الأقسام التحضيرية يضم ما بين **25** و**35** طفلا (ذكورا وإناثا).

قمنا أثناء زيارتنا للأقسام التحضيرية بإجراء مقابلة مع المربيات وحضور بعض الحصص مع الأطفال لنلاحظ مدى استعمالهم للغة العربية والتواصل بها، وسنذكر فيما يلي الأنشطة اللغوية التي تقدمها المربية للأطفال في هذه المرحلة (ينظر عزوز، 2016، ص57-72):

1.3. نشاط التعبير الشفهي:

تحاول المربيات -حسب ما ذكرنَ لنا-في هذا النشاط تعزيز المكتسبات اللغوية الصحيحة لدى الطفل، وتصحيح الخاطئ منها، وتنظيم لغته وتزويده بما يحتاج من ألفاظ للتعبير عمّا يجول في أفكاره، وتدريبه على التواصل والمحاورة.

لم تسنح لنا الفرصة لحضور سير الحصة في هذا النشاط أثناء زيارتنا للأقسام التحضيرية، إلا أننا سنعرض درسا نموذجيا قدِّم للأطفال في التعبير الشفهي:

- عنوان النشاط: الفعل
- مؤشر الكفاية: يتعرّف الطفل على الفعل دون تسميته.

♦ **مرحلة الانطلاق:**

- مراجعة الدَّرس السابق في فترة لا تتجاوز 5 دقائق.

♦ **مرحلة بناء التعلّمات:**

- تستدعي المربية طفلا من الأطفال (نسمّيه مثلا: أحمد) وتطلب منه الخروج من القسم، وتسأل بقية الأطفال، ماذا فعل أحمد؟ خرجَ.
- تطلب المربية من أحمد الكتابة، وتسأل الأطفال: ماذا يفعل أحمد؟ يكتب.
- تطلب المربية من أحمد الجري، وتسأل الأطفال: ماذا يفعل أحمد؟ يجري.

♦ **مرحلة استثمار المكتسبات:**

-تطلب المربية من الأطفال أن يأتوا بكلمات يفعلونها ويوظّفونها في تركيب جملة بسيطة.

2.3. نشاط الألعاب القرائية:

إنّ الغاية من هذا النشاط هي جعل الطّفل يألف سماع الأصوات والنّطق بها في تسلسل زماني ومكاني، وإدراك حدود الكلمات وشكلها العام، وبذلك يكتسب رصيداً لغويا يساعده على ممارسة القراءة الفعلية عند ولوجه عالم المدرسة.

لمعرفة كيف يُقدّم هذا النشاط حضرنا مع الأطفال حصة في الألعاب القرائية وكان سير الحصة على النحو الآتي:

- موضوع النشاط: الحمار والذئب
- مؤشر الكفاية:
  1- يسرد أحداث القصة.
  2- يُقيم علاقة بين الصّورة والكلمة.
  3- يُعيّن كلمات في النص.
- الوسائل التعليمية: دفتر الأنشطة اللّغوية، السبُّورة.
- قامت المربية بفتح دفتر الأنشطة اللغوية في ص 59، ثم قالت للأطفال: أنا سأقرأُ وأنتم تتابعون بالصُّور (فتاح وعزوز، 2017، ص59).

شكل رقم (1)

قرأت المربّية القصة عدة مرات قراءة متأنّية وبتمثيلية.

محتوى القصة:

" عندما كان الحمار يَرعى في الحقل، اقترب منه ذئب جائعٌ يريد أكله. فقال له الحمار: انزع الشوكة التي انغرزت في قدمي قبل أن تأكلني حتى لا تؤلمك.

ولما تقدَّم الذئب يبحث عن الشوكة، رفسه الحمار رفسة قوية على فمه أفقدته كل أسنانه.

وهكذا لم يعد الذئب قادراً على أكل الحيوانات".

- سألت المربية بعد ذلك الأطفال عن أحداث القصة:
- عندما كان الحمار يرعى في الحقل من اقترب منه؟ يجيب الأطفال: **ذئب جائع.**
- ماذا أراد منه؟ **أكْلَه.**
- ماذا قال الحمار؟ **انزع الشوكة في قدمي.**
- لما تقدّم الذئب يبحث عن الشوكة ماذا فعل الحمار؟ **ضربه بقوة في فمه.**
- ماذا أفقدتِ الذئب؟ **أفقدته كل أسنانه.**

ملاحظة: كانت إجابة بعض الأطفال بالعامية، ولكن المربية كانت تتدخل أثناء ذلك وتصحّح لهم الألفاظ بالفصحى.

- قالت المربية للأطفال: من يُعيد لي سرد القصّة.

أعاد أحد الأطفال سرد القصة وكانت المربية تساعده أثناء ذلك عن طريق الإيماءات والإشارات بالوجه واليدين، إضافة إلى أنها كانت تصحح له بعض الألفاظ التي كان ينطقها بالعامية، مثل قوله أثناء سرده للقصة: (بَاشْ يَاكُلو).

- قامت المربية بعد ذلك بكتابة كلمتي الحمار والذئب على السبورة ووضع كل واحدة في حيز؛ الأولى في حيز أحمر والثانية في حيز أصفر (شكّلت المربية الحيّز من الورق الملون وكان الشكل جميلا والغرض من ذلك لفت انتباه الأطفال)، ثم طلبت من الأطفال تعيين الكلمتين كلما وجدوهما في النص بعد أن قرأتهما لهم عدّة مرات مُشيرة إلى كل حرف من الكلمة بالمسطرة.

- **ما لاحظناه أثناء الحصّة:**

- كل الأطفال استمعوا للمربية وهي تقرأ القصّة بانتباه ودون فوضى.
- تفاعل الأطفال مع المربية أثناء طرح الأسئلة عن القصة كان إيجابيا.
- بعض الأطفال أنجزوا التمرين وبعضهم لم يكملوا إنجازه.
- مساعدة المربية للطفل الذي أعاد سرد أحداث القصة لم تكن بالكلام وإنما كانت بالإيماءات والإشارات بالوجه واليدين وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن المادة التي تستعملها المعلمة للتواصل مع الأطفال ليست دائما اللغة الطبيعية، بل قد يتم باللغة كما يتم بغيرها" بما تمثله مختلف الوسائط غير اللسانية من عامل ربط بين البشر" (عزوز، 2012، ص71).

نستنتج من ذلك أن تواصل المربية مع الأطفال قد يكون بواسطة مجموعة من العلامات اللسانية وغير اللسانية مثل الإيماءات والإشارات، وهي حركات يقوم بها الأفراد بوساطة أيديهم أو تعبيرات وجوههم، "والإشارة واللفظ شريكان، حسب ما يقول الجاحظ، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه" (الجاحظ، 1943، ج1، ص78).

يمكن تلخيص دور التربية التحضيرية في إعداد الطفل للقراءة فيما يلي:

أ- توفير خبرات للطفل تساعده على النمو المعرفي والعقلي.

ب- تنمية المهارات الخاصة بعملية القراءة وإثراء المحصول اللغوي للطفل عن طريق التحدث والحوار، وهذا يحقق نوعين من التهيئة:

- **صوتية:** وتتمثل في تذليل صعوبات النطق وتمرين الأطفال على سماع الأداء اللغوي، فتألف آذانهم سماع لغة سليمة بأنماطها وصيغها المختلفة؛ فالطفل يستعمل اللغة التي نتواصل بها معه.
- **نفسية:** تعمل على إزالة الخوف وتكسر حدة الخجل والانطواء.

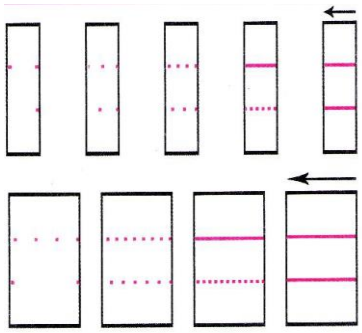
ج- تحفيز الطفل على عملية التعلم بوساطة الأنشطة المقدمة.

د- بناء شخصية الطفل.

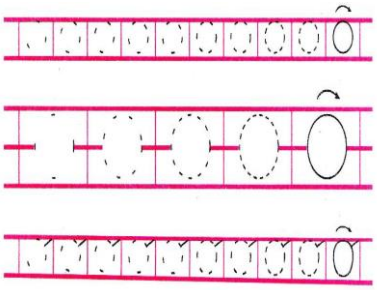
3.3. نشاط التخطيط:

تسعى المربيات -حسب ما ذكرن لنا- في هذا النشاط إلى تدريب الطفل على الجلوس الصّحيح، و تمكينه من التحكم في عضلاته الدقيقة (الأصابع)، وكذا تدريبه على مسك القلم، والتّخطيط به، وضبط اتجاهه، ويعود السّبب في صعوبة تحكم الطفل في مسك القلم في البداية -حسب ما لاحظنه المربيات- إلى أنّ نموَّ أنامله في هذه المرحلة يكون غير مكتمل، ولذلك تعمل المربّية على تنميتها وإنمائها، وأوّل ما يتعلمه الطفل في هذا النشاط هو رسم خطوط في مختلف الاتجاهات أفقية، عمودية مائلة، منحنية...إلخ، وهذه بعض النّماذج من الخطوط التّشكيلية المبرمجة في دفتر الأنشطة اللغوية الخاص بأطفال القسم التحضيري (فتاح وعزوز، 2017، ص3، 6، 12):

شكل رقم (2)



شكل رقم (3)



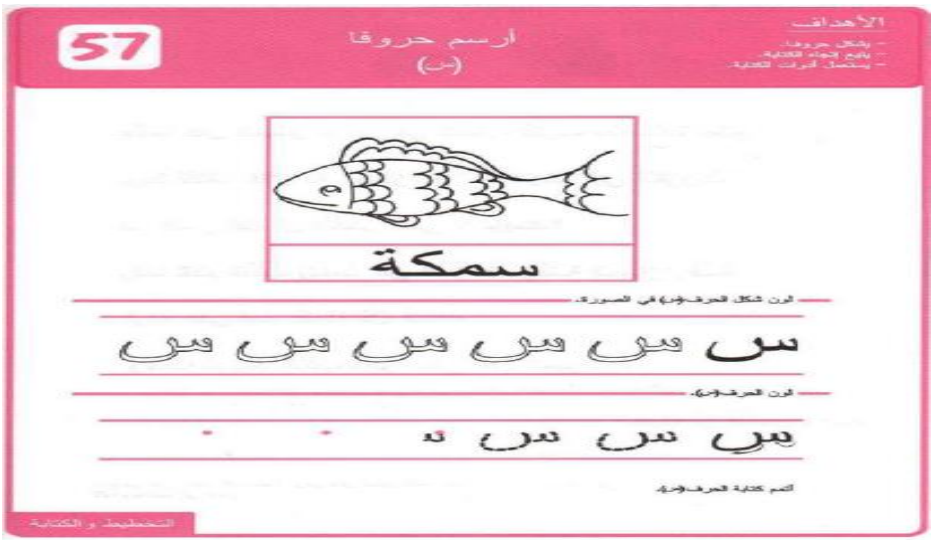
شكل رقم (4)

تنتقل المربية بعد أن يتعلّم الأطفال رسم خطوط في اتجاهات مختلفة إلى تعليمهم رسم الحروف، وهذه الأخيرة تُقرأ صمَّاء في هذه المرحلة؛ أي أنّ المربية تعلِّم الطفل شكل الحرف دون حركات، ويمرّ الطفل أثناء تعليمه رسم الحرف بمراحل عديدة هي: (نأخذ نموذج حرف 'س').

- تكتب المربية مجموعة من الكلمات تحتوي على حرف السين في السبورة مثل: ساعة، سمكة، سلحفاة، وتطلب منهم تعيين الحرف بالاستماع لجرْسه.
- بعد أن يتوصلوا إلى تعيين الحرف في الكلمة تطلب منهم وضعه في حيّز.
- يحاول الأطفال كتابة حرف (س) في الفضاء باتباع خطوات المربية، ثم تشكيله بالعجين بمساعدة المربية.

- تطلب المربية من الأطفال إخراج الألواح، وكتابة الحرف باتّباع الخطوات التي تقوم بها في السبّورة:
- يلاحظ الأطفال حرف (س) في دفتر الأنشطة اللغوية ص 57 ثم يلوّنونه، وبعدها يتممون الحرف (س).

شكل رقم (5)



حضرنا مع الأطفال حصة مراجعة في التخطيط قدمتها المربية من أجل أن يستذكروا الحروف التي اكتسبوها في الحصص السابقة نطقا وكتابة، وكان سير الحصة على النحو الآتي:

- عرض المربية مجموعة من البطاقات تحتوي على كلمات تبتدئ بالحروف المراد مراجعتها، وهذه الحروف هي: ر، ج، ن، ع، ف، ط، وكانت تطلب من الأطفال عند عرضها لكل بطاقة من البطاقات أن يسموا الحرف الأول من الكلمة بعد أن تنطق بها.

- طلبت المربية بعد ذلك من الأطفال أن يقترحوا كلمات فيها حرف الراء، ومن بين الكلمات التي قالها بعض الأطفال: وردة، زهرة، فراشة، رمان...
- ثم طلبت منهم إخراج الألواح وبدأت تملي عليهم الحروف المراد مراجعتها الواحد تلو الآخر.

♦ **ما لاحظناه أثناء الحصة:**

- تجاوُب الأطفال مع المربية كان إيجابيا حيث إنهم أدركوا جميع الحروف إضافة إلى أن نطقهم بها كان سليما.
- بعض الأطفال كتبوا الحروف بشكل صحيح، وبعضهم كتبوها بالمقلوب مثل حرفي (ح) و(ط)؛ وربما هذا راجع إلى أنهم لم يفرقوا –بعد-بين اليمين واليسار، رغم أن المربية أشارت إلى أنَّ هذا لا يسبب إشكالا ما دام أنَّهم أدركوا الحرف المقصود.
- جلوس الأطفال على المقاعد كان معتدلا إلاّ أنّهم كانُوا كثِيرِي الحركة.
- كانوا يتحكَّمون -نوعا ما-في مسكهم للقلم.

4.3. حفظ القرآن الكريم:

بُرمج للطّفل في هذا النّشاط بعض السور القرآنية القصيرة: سورة الفاتحة، سورة الإخلاص، سورة الفلق، سورة الناس، سورة الكوثر، سورة النصر، سورة المسد.

وهنا ينبغي للمربية أن تستثمر قدرة الطفل الكبيرة على الحفظ؛ فالقرآن الكريم هو أصل التعلُّم، يقول ابن سينا (**ت428هـ**) : "إذا اشتدت مفاصل الصبي واستوي لسانه وتهيأ للتلقين ووعي سمعه أخذ في تعلم القرآن وصُوّر له حروف الهجاء" (ابن سينا، 2007، ص84)؛ وهذا يساعد الطفل على اكتساب ثروة عظيمة من الألفاظ والعبارات والتراكيب السامية و من ثم إجادة الملكة اللسانية التي تمكّنه من التواصل بلغة سليمة في مختلف المواقف، إلى جانب ذلك يهيئ القرآن الكريم سمع الطفل الذي يعد عاملا مهما وأداة ناجعة ومؤثرة في ممارسة الأطفال اللغوية كونه يشتمل على عمليات متعاقبة ، يمكن حصرها فيما يلي :

- إدراك الرموز اللغوية المنطوقة عن طريق التمييز السمعي.
- فهم وإدراك دلالة هذه الرموز.
- إدراك الوظيفة الاتصالية المتضمنة في الرموز أو الكلام المنطوق (حني، 2010، ص318).

وعليه، يكون الاستماع ضروريا للنمو اللغوي؛ إذ يجعل الطفل يميز بين الرموز الصوتية المتقاربة في الشكل والنطق، وأفضل تدريب له هو الاستماع إلى القرآن الكريم.

- **تتبع المعلمة مراحل عديدة لتحفيظ الطفل السورة القر آنية. وهي على النحو الآتي:**

- تكتب المربية السورة القرآنية على السبورة كتابة واضحة وتشكِّل كلمات السورة بالألوان.
- يستمع الأطفال إلى السورة عدة مرات من المسجل.
- تشرح المربية المفردات الصعبة الواردة في السورة، ثم تشرح المعنى الإجمالي لها.
- يحفظ الأطفال السورة عن طريق المحو التدريجي.

5.3. الأناشيد:

يُنمّي هذا النّشاط ذاكرة الطفل وذوقه، ويُثري رصيده اللغوي، إضافة إلى أنّه يتدرّب بوساطته على تركيز الانتباه وحسن الإصغاء، وأول ما تُحفِّظه المربية للطفل من الأناشيد هو نشيد قَسَماً، ولديها في كل شهر أنشودة تُقدّمها للأطفال للحفظ، ويتمّ ذلك بتوجيهها، والحفظ يكون مبرمجا في مجموعة من الحصص، وهناك أناشيد خاصّة ببعض المناسبات مثل: مناسبة عيد الشجرة، وهذه بعض الأناشيد التي وجدنا الأطفال يحفظونها إلى جانب نشيد قسماً: **أنشودة عمّي منصور، أنشودة ملابسي، أنشودة يا ربّنا يا ذا الكرم.**

بعد الاطِّلاع على محتوى الأناشيد التي يحفظها الأطفال لاحظنا أنَّها تتركّب من كلمات لها علاقة بمحيطهم واهتماماتهم (لعبة، بيت، ملابسي، أمي، أبي، عمي...الخ)، إضافة إلى أنّها جاءت في تراكيب سهلة، ومقاطع مكررة ممّا سهَّل عليهم حفظها، ويمكن القول: إنّهم اكتسبوا بوساطتها لغة فصيحة بإمكانهم استثمارها في الحديث والمحاورة.

هذا، ولنشاط الأناشيد في هذه المرحلة أهداف كثيرة (تربوية، خلقية، لغوية)، منها:

- معالجة الطفل الخجول، إذ تتيح له الأناشيد فرصة النطق بصوت مرتفع مع زملائه أو منفردا.
- تحسين النطق وإخراج الحروف من مخارجها بوضوح أثناء الإنشاد.
- تبعث في الطفل الحيوية والحماسة ويدب فيه النشاط.
- تفيدهم بعض الألفاظ والتعابير في تحسين لغتهم ويسمو أسلوبهم.
- غرس حب الفضيلة والعقيدة الدينية والآداب الاجتماعية (سليمان، 2013، ص96-97).

إضافة إلى ما سبق، يتعلّم الأطفال كذلك في هذه المرحلة الأعداد من **1** إلى **9** نُطقا وكتابة، وقد حضرنا مع الأطفال حصة في نشاط الرياضيات وكان سير الحصة على النحو الآتي:

- قامت المربية بكتابة مجموعة من الأرقام بدون ترتيب في السبورة. وقد كتبتها بألوان مختلفة.
- ثم سألت الأطفال: كيف هي هذه الأعداد؟ يجيب الأطفال: **مشوَّشة.**

0	5	7	2	4	6	3	1

- بعدها بدأت تستدعي الأطفال الواحد تلوَ الآخر لترتيب الأعداد.
- ثم طلبت منهم إخراج الألواح، وحملت خمسة أقلام، وقالت لهم: سجِّلوا على الألواح كم أحمل من قلم؟

كانت إجابة الأطفال بعضها صحيحة وبعضها خاطئة، فهناك من كتب الرقم **4** بدلاً من الرقم **5**.

- أضافت المربية قلما آخر إلى العدد السّابق، وطلبت منهم كتابة عدد الأقلام التي تحملها على الألواح.

كانت أغلب إجابتهم في هذه المرّة صحيحة.

- **<u>ما لاحظناه أثناء سير الحصة:</u>**

أ- كان تفاعل الأطفال مع المربية إيجابيا، وبخاصّة عندما كانت تستخدم وسائل متنوعة أثناء الدّرس، وقد أشارت المربية إلى أنَّ نشاط الرياضيات هو أكثر الأنشطة التي يتفاعل معها الأطفال في هذا القسم.

ب- بعض الأطفال في هذا القسم كانت كتابتهم لبعض الأرقام بالمقلوب مثل: كتابتهم للرقم **7** بهذا الشكل: F.

سألنا المربيات عن الغاية من تعدد الأنشطة في المرحلة التحضيرية وعن مدى اهتمام الأطفال بالأنشطة اللغوية الشفهية، فكانت إجابتهن عن الغاية من تعدد الأنشطة في المرحلة التحضيرية هي:

- تحقيق تنمية شاملة للأطفال لغوية، معرفية، اجتماعية، جسمية، تواصلية.
- دفع الملل عن الأطفال بالانتقال من نشاط إلى آخر، ومدة النشاط لا تتجاوز**30**د؛ وتخصيص هذه المدة يرجع إلى أن الطفل -في هذه المرحلة-لا يستطيع التركيز أكثر من ذلك في الحصة الواحدة.

أما عن مدى اهتمام الأطفال بالأنشطة اللغوية الشفهية فكانت إجابة المربيات أنّ الأطفال يهتمُّون بها كثيرا، وبخاصة أنّهم في هذه المرحلة يميلون كثيرا إلى الحديث عن يومياتهم، إضافة إلى أنهنّ أشرن لنا إلى أنّ الأنشطة اللغوية

الشّفهية تساعد المربية على اكتشاف بعض اضطرابات الكلام مثل التأتأة التي يمكن أن تكون عند الأطفال، والحروف التي يجدون صعوبة في نطقها.

لاحظنا أثناء حضورنا الحصص مع الأطفال أن تفاعلهم اللغوي يختلف باختلاف الطريقة المنتهجة من قبل كل مربية، ويعد التعلم باللعب أفضل طريقة لجذب انتباه الأطفال؛ لأن اللعب هو النشاط المسيطر على حياة الطفل في هذه المرحلة ولذا ينبغي للمربيات استغلال خصائص الطفل والاستفادة منها أثناء العملية التعليمية، علما أن الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس يتعلم في كل وقت وهو يلعب (درويش، 2010، ص164).

4. خاتمة:

يُمكن القول في الأخير، إنَّ مختلف الأنشطة التي تُقدَّم للطفل في القسم التحضيري تجعله يكتسب مختلف الخبرات، إضافة إلى أنّها تسهم بشكل فعال في تنمية القدرات اللغوية والتواصلية والمعرفية لديه، ويُمكن أن نلخص استخدام أغلب الأطفال للغة في هذه المرحلة في النقاط الآتية:

- يُحسنون تكوين جملة مفيدة.
- يُحسنون استعمال أزمنة الأفعال.
- يُعبّرون عن أنفسهم بطلاقة.
- يَنطقون كل الحروف نطقا سليما.
- يُجيدون وصف شخص أو حيوان أو شيء مألوف لديهم بصورة كافية.
- يَستطيعون المقارنة بين الحيوانات (مظهرها، غذاؤها، وسطها)
- يستطيعون أن يطرحوا وأن يجيبوا عن الأسئلة.
- يَستمعون للقصص بانتباه.
- يحترمون تسلسل الأحداث وفقا لسلسلة من الصّور (وهذا ما رأيناه أثناء حضورنا حصة نشاط الألعاب القرائية مع الأطفال).
- يَستطيعون أن يسلسلوا أحداث قصّة سمعوها أو شاهدوها بوساطة الصّور.
- يُجيدون التواصل والمشاركة في المحادثة.
- يستطيعون الربط بين الكلمة والصّورة.
- يتحكَّمون في استعمال الأدوات.
- يستطيعون تقليد رسم معين.
- يستطيعون تسمية النباتات.
- يحفظون السّور والأحاديث القصيرة.
- يحفظون الأناشيد ويؤدُّونها بطريقة جيدة.
- يستطيعون العدَّ من **1** إلى **10** فأكثر.

يستطيعون أن يقرؤوا جميع الحروف الهجائية، إضافة إلى أنّهم يستطيعون قراءة الكلمات المكوّنة من حرفين أو ثلاثة حروف.

5. قائمة المصادروالمراجع:

1. ابن خلدون عبد الرحمن (2006)، تاريخ ابن خلدون المسمّى كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيّام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السّلطان الأكبر، ط3، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان.
2. ابن سينا أبو علي الحسين (2007)، السياسة، ط1، تح: علي محمد إسبر، بدايات للطباعة والنشر سوريا.
3. ابن فارس أبو الحسين أحمد (2007)، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، تح: أحمد حسن بسج، ط2، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان.
4. أنسي محمد أحمد قاسم (2005)، اللّغة والتواصل لدى الطّفل، دط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
5. ثاني قدور عبد الله(2005)، سيميائية الصورة، دط، دار الغرب للنشر وهران-الجزائر.
6. الجاحظ أبو عثمان عمرو (1943)، الحيوان، تح: عبد السّلام محمد هارون، ط1، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ج5.
7. الجاحظ أبو عثمان عمرو (1998)، عبد السلام محمد هارون، ط7، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة مصر، ج1.
8. حساني أحمد (2000)، دراسات في اللّسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، دط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
9. حنفي بن عيسى (2003)، محاضرات في علم النّفس اللّغوي، ط5، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
10. خليل حلمي (2002)، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
11. درار مكي وبسناسي سعاد (2009)، المقرّرات الصّوتية، ط2، مكتبة الرّشاد للطباعة والنشر والتّوزيع، الجزائر.
12. السّعران محمود (1963)، اللغة والمجتمع رؤى ومنهج، ط2، الإسكندرية، مصر.
13. سليمان عيسى سحر (2013)، مهارات تدريس اللغة العربية، دط، دار البداية ناشرون عمان-الأردن.
14. السيرافي أبو سعيد الحسن بن عبد الله (2008)، أخبار النّحويين البصريّين، تح: نخبة من العلماء، ط2، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة.
15. عاشور راتب قاسم والحوامدة فؤاد (2010)، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتّطبيق، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.
16. عزوز أحمد (2012)، مبادئ السيميولوجيا العامة، دط، دار الهدى وهران-الجزائر.
17. عطية سليمان أحمد (1995)، الجاحظ والدراسات اللّغوية، دط، مكتبة زهراء الشّرق مصر.
18. فهمي مصطفى (1975)، في علم النّفس أمراض الكلام، ط4، دار مصر للطّباعة.
19. قاسم أنسي محمد أحمد قاسم (2005)، اللّغة والتواصل لدى الطّفل، دط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
20. كريمان بدير وإميلي صادق (2000)، تنمية المهارات اللّغوية، ط1، علم الكتب، مصر.
21. المبرد عباس محمد بن يزيد (دت)، الكامل في اللغة والأدب، دط، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم والسيد شحاتة، دار النهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة القاهرة، ج2.
22. محمود النجاحي فوزية(2008)، استراتيجيات حديثة في برامج تنمية اللّغة والإبداع لطفل ما قبل المدرسة، ط1، دار الكتاب الحديث القاهرة.
23. معتوق أحمد محمد(1996)، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، دط، عالم المعرفة، الكويت.
24. نوايسة أديب عبد الله والقطاونة إيمان طه (2010)، النّمو اللّغوي والمعرفي للطفل، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمّان، الأردن.

مقالات:

1- بن سالم حورية (2010)، دور الحضانة في تعليم الطفل الممارسة اللغوية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري تيزي وزو-الجزائر.
2- حداد فتيحة (2011)، آراء تحليلية للمفاهيم الميراسية في العملية التواصلية من خلال كتاب "اللغة والتواصل" عبد الجليل مرتاض"، مخبر الممارسات اللغوية، العدد الرابع، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
3- حني عبد اللطيف (2010)، دور الاستماع في تنمية مهارة الأداء اللغوي لدى تلاميذ الأقسام التحضيرية، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، جامعة تيزي وزو-الجزائر.
4- درويش سهيلة (2010)، الواقع اللغوي في دور الحضانة، منشورات مخبر الممارسات اللغوية جامعة، مولود معمري، الجزائر.

الرسائل الجامعية:

1- بوعناني سعاد آمنة (2011)، الدرس الصوتي عند علماء القرن الخامس الهجري، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم اللغة العربية، إشراف: عزوز أحمد، جامعة وهران، الجزائر.
2- عزوز وردية (2016)، الجانب الميداني من "الكفاية اللغوية لدى الطفل في مرحلة ما قبل التمدرس – التحضيري أنموذجا-"، مذكرة ماستر في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة العربية، إشراف بوعناني سعاد آمنة، جامعة وهران1 أحمد بن بلة.

الوثائق التربوية:

1- فتاح فاطمة وعزوز حمزة وآخرون (2017)، دفتر الأنشطة اللغوية للتربية التحضيرية أطفال في سن 5–6 سنوات، ط1، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

مديرية التعليم الأساسي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية الدليل التطبيقي لمنهاج التربية التحضيرية (اطفال5-6سنوات)، الجزائر،2004م.