مرحلة ما قبل المدرسة وأهميتها في اكتساب المهارات اللغوية

الأستاذ الدكتور إبراهيم عبدالله المومني
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

الثلاثاء 18 ذو القعدة 1431هـ- 26 تشرين الأول 2010م

الأطفال ومنذ الميلاد، وبالرغم من اختلاف كل واحد منهم عن الآخر، لديهم الرغبة والدافع والفضول للوصول إلى فهم أفضل للعالم المحيط بهم، وتدخل الكبار في مراحل العمر الأولى هو الذي يمكن أن يكبح جماح هذه الرغبات وقد يفتك بها ويقتلها نهائياً، أو يحسن مستوى جموح الرغبة لدى هؤلاء الأطفال بحيث يمكنهم من الوصول إلى مستويات أفضل في تنظيم الذات والتكيف مع البيئة.

وبالتالي فإن السنوات التي يقضيها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وهي الفترة من الميلاد ولغاية السنة الخامسة من العمر، من الفترات المهمة التي تحدث تغيراً سريعاً في طرائق تفكيرهم بأنفسهم وبالعالم المحيط من حولهم (Copple and Bredekamp, 2009; Bredekamp and Copple, 1997; Sameroff and McDonough, 1994). ويتأثر هذا التغير بالطبع بجملة من العوامل النمائية والبيئية.

ولأهمية العوامل البيئية، أكد الاتحاد العالمي لتربية الطفولة Association for Childhood Education International (ACEI) على أهمية السنوات التي تسبق المدرسة مباشرة أو التي يقضيها الأطفال في الروضة بشكلٍ خاص على نموهم بمظاهره المختلفة (الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية). وأعرب عن ذلك بالقول: "يدرك الاتحاد العالمي لتربية الطفولة أهمية التربية في الروضة، ويشدد على البرامج ذات الجودة العالية التي توفر خبرات مناسبة للأطفال: لغوياً، وثقافياً، ونمائياً" (Moyer, Egertson and Isenberg, 1987).

وحتى نتمكن من فهم أسباب التركيز على هذه المرحلة من العمر، فسوف أتعرض لأهم التطورات التي تحدث خلالها. فالطفل الرضيع (الميلاد– 9 أشهر) يحتاج إلى الشعور بالأمن، وهذا يأتي من الإحساس الدافئ والراعي الذي يأتي من

العلاقات مع الآخرين. فوجود شخص ما يستجيب لتلميحات الأطفال الرضع بسرعة ويساعدهم على بناء قاعدة من الأمان يسهم في دعم قابليتهم للتعلم والاستكشاف وتشكيل الهوية.

فإذا انتهى الطفل من هذه المرحلة محساً بالأمان يبدأ بمرحلة جديدة (9–18 شهراً) تختلف عن سابقتها بإمكانية الحركة ليكون الاستكشاف الهم الرئيسي للطفل. ويشبه الأطفال بذلك بالعلماء الصغار، يكتشفون كل شيء يقع في أيديهم ليضعوه مباشرة في أفواههم ويتساءلون وبشكلٍ متكرر، ماذا سيحدث إذا مسكت هنا أو رميت اللعبة هناك أو ضغطت على الزر الأحمر؟ أو....أو...؟ ودور المربي هنا هو أن يكوّن القاعدة الآمنة التي ينطلق منها الطفل المتحرك ليكتشف ويأخذ الدعم والتشجيع. فيطور الأطفال المتحركين مشاعر الثقة والكفاءة بوساطة العلاقات الإيجابية التي تربط بينهم وبين مربيهم.

وما إن ينتهي الأطفال من هذه المرحلة حتى يدخلوا في مرحلة جديدة (18–36 شهراً) ليصبح همهم الأول والأخير البحث عن أنفسهم واكتشاف ذواتهم. ومنذ بداية هذه المرحلة والبحث عن الهوية هو شغلهم الشاغل. وتطوير هذا الإحساس بهوية الذات له علاقة مباشرة برغبة الطفل بالاستقلال والتحكم. وسواء أكانت حركة الطفل بالحبو أم بالمشي فإن الأطفال منشغلون بالوقوف وحدهم. وهم يستخدمون مهاراتهم التواصلية السريعة النمو ليؤكدوا رغباتهم ويرفضون ما لا يريدونه في اللحظة إياها. وكلما توسع وعيهم الاجتماعي كلما اكتسبوا الرسائل الثقافية حول معرفة هويتهم الحالية وما يجب أن يكونوا عليه فيما بعد. فمعظم كلامهم يشتمل على كلمات مثل "لا"، "لي"، لماذا" "وأنا أعمله".

والمرحلة التي تلي ذلك هي مرحلة ما قبل المدرسة والمسماة بمرحلة ما قبل العمليات المادية أو مرحلة التفكير الحدسي، وهي مرحلة فيها تسارع كبير في النمو في مظاهر الشخصية جميعاً الجسمية، والعقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والروحية، واللغوية. ومن المثبت في الأدب التربوي أن النمو الأفضل والتعلم خلال هذه السنوات يحدث عندما يكون الأطفال علاقات إيجابية مع الآخرين. فبالإرشاد

المقصود والمساعدة المخطط لها بعناية، يستكشف الأطفال البيئات بالكثير من الأشياء التي يعملونها ويتعلمون من خلالها ليدخلوا المدرسة، والبعض منهم لديه خبرات تعلم غنية جداً سواء أكانت في البيت أم في دور الحضانات، والبعض الآخر ليس لديه مثل هذه الخبرات التي تسهم في تعلمه ونموه الأفضل.

وأهم ما يميز هذه المرحلة (مرحلة ما قبل المدرسة) ما يلي:

١. تطور اللغة لدى الطفل، وهذا لا يعني أن المرحلة التي قبلها كانت خالية من اللغة، ولكن المقصود هنا هي اللغة التي من خلالها يترجم حركاته وأحاسيسه إلى أفكار ورموز، ويتوسع في فهمه للبيئة المحيطة به عن طريق لعبه، وخياله الذي لا يكاد يعرف له حدود، واستفساراته ومشاركته الكلام مع الآخرين.

٢. التمركز حول الذات، وهذه السمة لها معنيان: أولهما، أنه لا يأخذ وجهة نظر الآخرين بالاعتبار أي أنه لا يتمكن من وضع نفسه مكان الآخر. وثانيهما، أنه يعتقد بأنه يمتلك كل ما هو موجود في بيئته. وتتضح سمة التمركز حول الذات في لغة الطفل فهي ما تزال تحمل طابع الأنا ولم تصل إلى مستوى مواءمتها مع لغة الآخرين وحلولهم.

٣. التفكير ببعد واحد من الموقف، وهنا يبالغ الطفل في اهتمامه بجانب واحد وبإهمال الجوانب الأخرى لنفس الموقف.

٤. سيطرة الإدراك الحسي كأساس للتفكير. والمقصود هنا أن ما يخبره الطفل في حواسه المباشرة هو الذي يفكر به، وما لا يحسه بإحدى حواسه لا يعطيه أية أهمية من التفكير. وهنا يتمكن الطفل من التفاعل مع النشاط أو التجربة المحسوسة، أما العلاقات بين فكرتين أو شيئين فما تزال خارج نطاق إدراكه، وذلك لأنه لا يستطيع أن يكون صورة ذهنية لعدة نقاط أو أفكار أبعد مما يتعلق بشيء واحد.

أين اللغة في كل ذلك؟

كما هو واضح من هذه اللمحة السريعة لنمو الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، يمكننا الجزم بأن الأساس الذي تقوم عليه ويميزها عن بقية المراحل العمرية هو التفاعل مع الآخرين. فالتفاعل مع الآخرين، سواء أكان تفاعلاً لفظياً أم غير لفظي، هو أساس نمو شخصية كل طفل منهم نمواً سليماً وأساس تعلمهم للغة في المراحل اللاحقة (Marchman and Fernald, 2008). وكل هذه التفاعلات سواء اللفظية أم غير اللفظية تأخذ مكانها في الوسط الأهم في الحياة بل يمكن القول إنه هو الحياة ألا وهي اللغة!

فكيف يكتسب الأطفال اللغة؟ وما علاقتها ببناء شخصياتهم؟

بالرغم من أن هناك اتفاقا عاما على النمو اللغوي عند الطفل والذي يمر بثلاث مراحل، وهي: مرحلة ما قبل اللغة (أول 8 أشهر من العمر)؛ و مرحلة المناغاة (يبدأ فيها الطفل بإصدار الأصوات الإنسانية)؛ ومرحلة الكلام (يبدأ الطفل بتقليد الأصوات الإنسانية) إلا أن الجهد الذي قام به العلماء أكبر بكثير من أن يلخص بكلمات بسيطة. وهذه الاختلافات بين الذين اشتغلوا في كيفية اكتساب الأطفال للغة طالت حتى تعريفهم للغة نفسها. وبذا لا بد أن نعرف ما المقصود باللغة وبعض التوجهات الفكرية المتناقضة في تربية رياض الأطفال وفي تعليمهم.

هناك توجهان رئيسيان هما ما يعرف بالبرنامج الأكاديمي (Academic program) المتمركز حول المحتوى أو البرنامج النمائي (Developmental Program) حول الطفل. وقد ناقش كوهلبرق وميار (Kohlberg and Mayer, 1972) ثلاث أيديولوجيات تميزت بها النظريات التعليمية المختلفة.

الأولى: أيديولوجيا النقل الثقافي (Cultural transmission). ونتج عنها ما يسمى بالمنهاج الأكاديمي الذي هو أساس العمل التربوي الرسمي في معظم

دول العالم الثالث. وتتبنى الأفكار ذاتها لواطسن وسكنر وغيرهم ممن ينظرون إلى التربية على أنها معرفة، ومهارات، وقيم، وقوانين اجتماعية، وأخلاقية تنتقل من جيل لآخر. وتنظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز على الطفل أن يتعلمها قبل أن يتمكن من إجادة اللغة.

والثانية هي الأيديولوجيا الرومانتيكية (Romantic Ideology) وتتبنى الأفكار ذاتها لووسو، وفروبل، وجيسيل، وفرويد، وآخرون ممن يرون أن النمو هو نضج، وأن التربية هي قدرات داخلية كامنة يجب الانتظار حتى تظهر وتوجه بشكلٍ سليم. وعليه، قد يؤثر تدخل الأشخاص المحيطين بالطفل سلباً في قدراته الكامنة، وربما يضعفها بدلاً من أن يرتقي بها إلى مستوى أعلى.

والثالثة هي الأيديولوجيا التقدمية (Progressive Ideology) وتتبنى أفكار بياجيه، وجون ديوي وغيرهم ممن ينظرون للتربية بوصفها مساعداً للطفل للوصول إلى مستويات نمائية أعلى من خلال تفاعلاته مع البيئة الفيزيائية والاجتماعية. وتنظر هذه الأيديولوجيا للتربية على أنها تحصيل لمستويات أعلى من النمو من خلال إيجاد علاقة قوية بين النمو الإنساني و بين التربية التي نتجت عن مفهوم أساسي مفاده أن المعلم "خبير بنمو الطفل ". وهذه النظرة متسقة مع الفهم البنائي للنمو المعتمد في أسسه، ومبادئه، وتضميناته التربوية، على أعمال بياجيه بشكلٍ رئيسي.

وتبلورت عن الأيديولوجيتين الثانية والثالثة فكرة تناسب برامج الأطفال النمائي (Developmentally Appropriateness) التي نتج عنها استخدامان في تصميم برامج رياض الأطفال؛ الأول: في مواءمة عناصر البرنامج مع مستوى الأطفال النمائي (أي استخدام المعرفة النمائية لتوافق الأطفال وبرامجهم). والثاني: استخدام النظرية النمائية بوصفها أساساً لبرامج تربية الطفولة المبكرة (أي اعتماد البرامج على النظريات النمائية).

والفرق في ما بين هذين التوجهين الأكاديمي والنمائي هو كالفرق ما بين النظرة إلى اللغة على أنها مجموعة من الرموز (أكاديمي) أو على أنها نظام من الرموز (نمائي). وسأغتنم هذه الفرصة للحديث عن التوجه النمائي لأننا متآلفون مع التوجه الأكاديمي الذي يسير العمل التربوي في بلداننا العربية بشكلٍ عام.

فالتوجه النمائي درس العلاقة بين اللغة والفكر! فقد تركزت الأبحاث في الأيديولوجيات النمائية، فيما يتعلق بتعلم اللغة وتعليمها، حول العلاقة ما بين الفكر (Psyche) واللغويات (Linguistics) وأثرها على تعلم اللغة . وما بين اللغة وعلاقتها بالنمو العقلي ومقدرة الأطفال على اكتساب المعرفة.

وقد تمت دراسة هذه العلاقة من مجموعة من المربين أمثال بياجيه وفيقوتسكي وجودمان. وقد أشار بياجيه في كتابه اللغة والفكر (The Language and thought of the Child) (Piaget, 1959) إلى نوعين من كلام الأطفال هما الكلام مركزي الذات (الكلام الخاص الذي يتحدث فيه إلى نفسه غير مكترث بإصغاء السامع إليه)، والكلام الاجتماعي. ووجد بياجيه أن 38% من كلام الأطفال مركزي الذات (الكلام الخاص) و 62% من كلامهم اجتماعي. وقد صنف بياجيه الكلام المركزي الذات إلى ثلاثة أقسام هي: التكرار (إعادة الطفل للكلمات أو المقاطع من تلقاء نفسه دون الاكتراث بالآخرين)؛ المناجاة الأحادية (يحدث الطفل نفسه وكأنه يفكر بصوت مرتفع)؛ المناجاة الثنائية (يشرك الطفل شخصاً آخر فيما يفكر أو يقوم به).

أما بالنسبة للكلام الاجتماعي فقد صنفه بياجيه إلى أربعة أقسام هي: الإخبار المكيف اجتماعياً (يراعي الطفل وجهة نظر السامع)؛ النقد (يبدي الطفل ملاحظات على عمل غيره أو سلوكه)؛ والأوامر والرجاءات والتهديدات (يظهر تهديد الأطفال لبعضهم البعض)؛ والأسئلة والأجوبة (يسأل الطفل غيره ويجيب عن أسئلتهم).

أما فيقوتسكي Vygotsky (1978) فقد أشار إلى الارتباط بين اللغة والفكر أيضاً. فقد عرض العلاقة بين الفكر واللغة حيث ذكر أن التفكير في كلمات مكونة من وحدات، وهذه الوحدات الأولى الأساسية هي معاني الكلمات، فمعنى الكلمة يمثل الارتباط الوثيق بين الفكر واللغة أو الكلام، إذ إن الكلمة الخالية من المعنى ليست إلا صوتاً أجوف ولا تعد كلمة، ومعنى الكلمة ليس إلا تعميماً أو مفهوماً، والتعميم والمفهوم هما أكثر وظائف الفكر خصوصية.

وهذا يتعارض مع الحركات السلوكية التي تنظر إلى العلاقة بين الكلمة والمعنى نظرة ترابطية لا تخضع للنمو. وهذا يتعارض مع رأي فيقوتسكي إذ يقول: إن علاقة الفكر بالكلمة هي أولاً وقبل كل شيء علمية عقلية، وليست شيئاً محسوسا، فهي انتقال متبادل من الفكر إلى الكلمة وبالعكس، وفي هذه العملية تخضع العلاقة بين الفكر والكلمة لتغيرات يمكن النظر إليها على أنها نمو وظيفي... فالفكر لا يعبر عنه في كلمات، بل يظهر إلى الوجود خلال هذه الكلمات، وكل فكر ينمو ويتطور، وبالتالي لا بد أن يتوازى ذلك مع نمو وتطور لغوي.

فاللغة تزود الأطفال بالأدوات اللازمة للتمثيل العقلي والذي أطلق عليه فيقوتسكي "التوسط اللفظي" "Verbal mediation" وهي تعني القدرة على إلصاق أسماء للأشياء وللعمليات، وهي مهمة في نمو المفهوم والتعميم والفكر. فتحسين القدرة على استخدام اللغة في الفكر thought هو مفتاح النمو والنجاح في مرحلة ما قبل المدرسة ويمكن الأطفال من حل المشكلات الجديدة بدلاً من الاعتماد على المحاولة والخطأ أو على الآخرين.

ودليلٌ آخر على أن الأطفال يستخدمون اللغة كوسط للفكر هو الكلام الداخلي (أو اللغة الخاصة) الذي يحكيه الطفل مع نفسه. فالأطفال لديهم نزعة للتفكير

بصوت مرتفع أو في ضبط سلوكهم بالتحدث لأنفسهم، كأن يقول الطفل لنفسه "لا تكب الماء" أو "اشوي اشوي..." أو "خلص...". وتستمر ظاهرة التفكير بصوتٍ مرتفع حتى عند الأطفال الأكثر نضجاً ولكن بالتدريج يصبح الكلام الداخلي مذوتاً داخل المتعلم؛ يستخدمه الأطفال للتفكير بصوتٍ صامت للتعبير عن أفعالهم وسلوكهم.

وفي هذا الصدد، يميز فيقوتسكي بين مستويين مختلفين من الكلام؛ أولهما المظهر الداخلي (كلام الطفل مع نفسه)، وثانيهما المظهر الخارجي الصوتي (كلام الطفل مع الآخرين). فالمظهر الخارجي أو تحويل الفكر إلى الكلمات، ووضعه في صياغة مادية موضوعية عند الطفل يبدأ من كلمة واحدة، ثم يربط الطفل بين كلمتين أو ثلاث، ومن ثم يكون جملاً قصيرة في البدء، وطويلة بعد ذلك، بمعنى أنه يبدأ من الجزء الذي هو الكلمة إلى الكل الذي هو الجملة. أما من حيث المظهر الخارجي الدلالي للكلام فإن الكلمة الأولى ذات المعنى عند الطفل هي الجملة (أو الكلمة الجملية) التي تعطي المعنى المراد، ثم يبدأ بالسيطرة على معاني الكلمات المفردة. وهذا يفيد بأن المظهر الداخلي هو تحويل الكلام إلى فكر، بينما المظهر الخارجي هو تحويل الفكر إلى كلام.

أما جودمان في منحاه القائم على أفكار النظرية البنائية التي اشتقت الأسس التي تقوم عليها من أفكار بياجيه، المسمى بمنحى اللغة الكلي (whole language approach) فقد اعتبر أن عملية القراءة ليست عملية تحليل حروف وكلمات وحسب، بل لعبة فكرية - لغوية (Psycholinguistic Guessing) يستخدم فيها القارئ وبشكلٍ مستمر معارفه المتنوعة ومنها معرفته بأصوات الحروف (Graphophonic) والتي تعني (العلاقة بين الحروف والأصوات) . ومعرفته با لنحو (Syntactic)، وفيها يبني (كيف ترتبط جزئيات اللغة مع بعضها البعض) . ومعرفته بـلمعاني الدلالية (Semantic) أي (نظام المعاني) ليبني معنى من الكلمات المطبوعة . فالقارئ

- بحسب هذا النموذج– يبدأ بمحاولة التنبؤ بمعنى المعلومات وآلية عمل اللغة من المواد المطبوعة وذلك كي يبني منها معنىً متكاملاً مستخدماً معرفته بالأنظمة الثلاثة (أصوات الحروف، والنحو، والمعاني). ولهذا السبب يحتاج الأطفال وقتاً كافياً لينجحوا في مكاملة استراتيجيات القراءة مع أنظمة التشكيل ، وهو أمر لا بد منه حتى يتمكن الأطفال من إتقان اللغة بشكلٍ مناسب بدون اللجوء إلى تفتيت اللغة كما هو الحال في الممارسات التربوية الحالية سواء أكان في الأردن أم في غيرها من الدول العربية التي تحاول تعليم اللغة كما لو كانت موضوعات غير مرتبطة ببعضها البعض.

وتقوم هذه الفكرة الكلية في اللغة على أسس مرتبطة ارتباطا وثيقاً بأربعة أركان علمية–إنسانية هي نظرية التعلم، ونظرية اللغة، ونظرية التعليم، ونظرية المنهاج (Goodman, 1986).

أولاً: نظرية التعلم :

وتتلخص هذه الفكرة النظرية بمجموعة من النقاط التي يركز عليها المربون وأهمها:

١. يكون تعلم اللغة أسهل عندما تكون وظيفية؛ ولكي تكون كذلك فيجب أن تكون مناسبة وغير مجزأة وحقيقية (أي يختار المتعلم أن يستخدمها).
٢. تعلم اللغة يتضمن جانبين : الجانب الشخصي والجانب الاجتماعي؛ فالأول ينبثق من داخل المتعلم ويتشكل بحسب حاجته للتواصل مع الآخرين، والثاني مشتق من المجتمع الذي يعيش فيه الطفل ويتشكل بحسب معايير هذا المجتمع (القوانين والأنظمة الخاصة باللغة التي اصطلح الناس على استخدامها).
٣. تكتسب اللغة عندما يتعلمها الأطفال من خلال سياق الحديث الحقيقي وأثناء القراءة والكتابة. (Friere, 1987) فتعلم اللغة لا يتم بنظام تعلم

سلسلة من المهارات اللغوية، لأن تعلم اللغة بهذا النظام لن يسهل استخدام الأطفال لها. حيث إن الفكرة السائدة "تعلم أولاً لتقرأ ومن ثم اقرأ لتتعلم "هي فكرة خاطئة، لأن العمليتين تحدثان بنفس الوقت وتدعم كل منهما الأخرى. فالفهم المكتسب من قراءة نص يتضمن بالضرورة إدراك العلاقة بين هذا النص وبين السياق.

٤. إن تعلّم اللغة هو في جوهره تعلّم كيفية بناء المعنى . ولهذا فهي عملية محفزة، حيث إن الطفل المتعلم يضع القرارات الخاصة باستخدامها بما يتلا ءم مع ظروفه الزمانية والمكانية ، إذ كيف يمكن للطفل أن يصنع معنى للعالم الذي يحيط به في سياق المعنى المصنوع من قِبَل المحيطين به (الآباء، العائلة، الثقافة، ...) والمفروض عليه؟ إن تطور القدرات اللغوية والعقلية يعتمدان على بعضهما: فالأفكار تعتمد على اللغة، واللغة تعتمد على التفكير ، وكلاهما يحدثان في سياق الحياة الاجتماعية. من هنا يعتبر تعلم اللغة إنجاز اً اجتماعيا - شخصي اً متكاملاً. (Goodman, 1975; 1986; Whitmore, 1992)

ثانياً: نظرية اللغة

إن الطفل، الذي يجد نفسه في بيئة لا تعطي أية قيمة لمحاولاته المتكررة في صنع المعنى من اللغة، سواء أكانت المكتوبة أم الشفوية يتولد لديه توقعات غير مناسبة لنمو لغته مما يعيق تطورها. وقد تتزعزع قدرة الطفل السابقة الموجودة لديه أصلاً . ومن هنا ف إن اللغة الكلي ة تتميز من حيث نظرته ا للغة بما يلي (انظر :Goodman, 1986)

١. ينظر للغة نظرة علمية وجادة أكثر من غيرها من النظريات الأخرى . فالمعلم في هذه المظلة يعي بأنه لا توجد لغة بدون رموز ونظام.

٢. اللغة شاملة وغير قابلة للتقسيم. وقد شبهها جودمان بالذرة ومكوناتها، فلكي نفهم المادة ونتعرف إلى خصائصها لا بد لنا من دراسة الذرة . ولكن هذا لا يكفي لفهم المادة لأن الكل دائماً أكثر من مجموع الجزيئات! ويرى جودمان "أن تدريس اللغة يجب أن يشمل تدريس : الكلمات، والأصوات، والحروف، وأشباه الجُمل، والجُمل، والفقرات . وبأنها تشابه بذلك الجزيئات، والذرات، ومكونات نواة أي شيء مادي، من حيث أن فهمها يسهل عملية دراسة اللغة ولكن الكل دائماً أكثر من مجموع الجزيئات (ص. 27)

٣. اللغة تكون لغة فقط إذا كانت غير مجزأة. فأصغر وحدة وظيفية ذات معنى هي نص كامل ضمن سياق الحديث أو القراءة أو الكتابة . فالكلمة الأولى ذات المعنى عند الطفل هي الجملة (أو الكلمة الجملية) ! ولذلك عندما ينظر المعلمون والطلبة إلى الكلمات، وأشباه الجمل، والجمل، فإنهم يقومون بذلك في سياق نصوص لغوية كاملة وحقيقية تتلاءم مع خبرات الطفل اللغوية.

٤. الكتابة والقراءة عمليتان ديناميكيتان بنائيتان . ذلك أن كل قارئ يجلب معه معرفته السابقة بالنصوص، وقيمه الخاصة، وخبراته الخاصة أيضا وهو يحاول تكوين المعنى من النص . فلذلك يجب أن تكون النصوص حقيقية وليست جملاً متراصة بجانب بعضها فقط لتلائم قائمة المفردات أو تتابع الألفاظ. فكما أن الكاتب يجب أن يكون لديه إحساس بالقارئ فكذلك القارئ يجب أن يكون لديه إحساس بالكاتب.

٥. إن لدى المعلمين المتبنين لفكرة اللغة الكلية إحساسا بالأساس الذي تعمل به اللغة . فعندما يعرف المعلمون تحت هذه المظلة أن اللغة يجب أن تكون كاملة ومليئة بالإحساس وبأن جميع الأجزاء ستكون في السياق المناسب عندئذ يكون التعلم سهلاً.

ثالثا: نظرية التعليم:

إن طريقة التدريس يمكن أن تدعم وتوسّع وتغني ما يعرفـه الطفل من قبل . ويمكن أن تُحدث العكس، وبالتالي فإن قدرة الطفل على الفهم تسوء أو قد تُدمّر كما ذكرنا سابقاً. فمثلاً إذا وجد الطفل نفسه في غرفة صف ما في وضع لا يُسمح له به أن يحاول بطريقته الخاصة أن يصنع المعنى من اللغة –سواء أكانت المكتوبة أم الشفوية– فإن مثل هذا الوضع يولّد لديه توقعات غير مناسبة لنموه، وبالتالي تتزعزع قدرته التي كان يمتلكها من قبل من خلال تقييم معرفته ونموه اللغوي بواسطة الاختبارات المقننة وغير الوظيفية .

(Tylor,1991; NAEYC, 1991) إن لغة الإنسان عبارة عن خليط من الإبداع الذاتي(Personal Invention) أي ما يستحدثه الفرد وحده والعرف الاجتماعي (Social Convention) أي ما أُتفق عليه بين أفراد مجتمعه . فاللغة هي ما استحدث من قبل كل فرد وكُيِّفَ في سياق الاستخدام الاجتماعي للغة ليصبح اتفاقا اجتماعيا. (Goodman and Goodman, 1990, P.232)، وقد أكد كثير من المربين قدرة الفرد على بناء المعنى أثناء تطور لغته (Piaget, 1967; Elkind , 1991; Goodman, 1990)، وبأن إعطاء دور نشط للأطفال في التعلم يؤدي إلى وضعهم في بؤرة عملية تعلم اللغة . وذهب آخرون (Vygotsky , 1978; Moll, 1990) إلى إيلاء أهمية أكبر للمكون الاجتماعي في تطور اللغة . بل إن فيقوتسكي يقول إن "اللغة تنشأ مبدئيا كوسيلة للاتصال بين الطفل والآخرين في بيئته بحيث يتحول إلى كلام داخلي فقط ، وبالتالي تنظم فكر الطفل ، أي يُصبح لها وظيفة أو هدف عقلي داخلي (Vygotsky, 1978, P.89) .

أما جودمان (K. Goodman, 1986) فقد أخذ موقفا متوسطاً في إعطاء أهمية لكلٍ من الإبداع الذاتي والعرف الاجتماعي، فهو يؤمن بأن تطور اللغة عبارة عن عملية تبادلية نشط ة، ويقول إن المجتمع دائما يدفع لغة الأطفال نحو مركز اللغة المشترك والمعنى المشترك. (K. Goodman, 1986; P22) وتطوّر اللغة من وجهة نظر هاليديه (Halliday, 1975)، يتعادل مع تعلُّم كيف تصنع معنى أي تعلم كيف توضح ما تعني للآخرين وتفهم ما يعنون، ومن هنا فإن محاولات الأطفال -التي يتجاهلها أو يسيء فهمها البالغون - لصنع المعنى المُراد تُقتل بسبب تشدد البالغين المقصود وغير المبرر والذي يتطلب أن تكون لغة الطفل متسقة مع المعايير اللغوية الاجتماعية منذ نعومة أظفارهم . (Taylor,1991 ;NAEYC,1991)

إن المعلمين المتبنين لفكرة اللغة الكلية بنائيون في إدراكهم لعملية التعلم، حيث يدركون أن التعلم يحدث بعقل كل طفل وحده. (Glasersfield, 1989) فهم يدركون أن هدف وجودهم في غرفة الصف هو خلق مواقف اجتماعية ومناقشات مناسبة، يؤثرون من خلالها على سرعة تعلم الأطفال الذاتي واتجاهه . وهم أيضا مقتنعون بشدة أن باستطاعة المعلمين دعم التعلم وتشجيع هوتسهيلهوإرشاد المتعلّم، ولكنهم لا يستطيعون أن يتحكموا به بشكل مطلق . بالإضافة لذلك كله يدرك هؤلاء المعلمون عموميات التعلم الإنساني، واللغة والعمليات العقلية، ولكنهم لا يعرفون المسارات المختلفة التي يجب أن يسلكها كل متعلم ، إنهم يرسمون خططاً للتطور المتوقع، ولكنهم لا يحددون معايير عشوائية للأداء المتوقع . وقد أطلقت وتمور على مثل هذه البيئات الصفية من قبل بعض التربويين البيئات الوظيفي (Functional Environments) ,(Whitmore 1992).

إن خلق بيئة صفية وظيفية تنمي لغة الطفل وقدرته القرائية والكتابية هي إحدى مهام المعلم . وعلى المعلم التمييز بين بيئة التعلم من وجهة نظر الطفل وبيئة التعلم من وجهة نظره هو . وكذلك عليه الإدراك أن من الأفضل النظر إلى البيئة الصفية من وجهة نظر الطفل لمساعدته في محاولاته بناء لغته المقروءة، والمكتوبة، والمحكية . وقد ذكرت ويتمور (Whitmore, 1992) مجموعة من النقاط التي تؤدي إلى بناء بيئة وظيفية منها:-

١. إغراق الأطفال بمطبوعات وظيفية: و يعني ذلك توفير الكثير من المواد المطبوعة المستخدمة لأهداف حقيقية لا لأهداف زخرفية وتدريبية (Ortiz and Engelbreclit, 1986). إن المواد المطبوعة المتوافرة في غرفة الصف يمكن أن تحقق أغراض الطفل الذي يستخدمها عندما تكون مصدراً للمعلومات و للسرور ووسيلةً للتسجيل ووسيلةً للاتصال مع الآخرين داخل الصف وخارجه.

٢. توفير مواد ومصادر مناسبة في غرفة الصف . فمكتبة غرفة الصف لا بد أن تحتوي على مجموعة من الكتب المتنوعة : حكايات، وقصص خيال، وكتب مصورة، وكتب الحروف الهجائية، وكتب العد، وجرائد، ومجلات، ومراجع. وهذه المجموعات المتنوعة من الكتب تختلف في الأسلوب ، والنمط، والشكل ونوع التوضيحات المرسومة، مما يتيح النمو لمفاهيم الأطفال القرائية.

٣. تكوين مجتمع مسؤول: بالإضافة لتوفير المواد المطبوعة، يجب أن تنظم غرفة الصف بطريقة تتيح للمعلم والأطفال العمل معاً بمسؤولية لتكوين مجتمع مسؤول (Ostrow, et al, 1995; Whitmore, 1994) ، إذ من الضروري خلق جو مسؤول في غرفة الصف يُمكّن الطلبة من التعلم وحدهم بمسؤولية ، ويحرر المعلم من بعض المسؤوليات ليتسنى له القيام بمهام أكثر أهمية، ويسمح للطلبة إدراك القيمة الوظيفية لوقت القراءة والكتابة . فعلى سبيل المثال، يمكن للأطفال

أن يرصدوا الغياب والحضور وينظموا مفكرة لنشاطات الصف اليومية، وسجلا يعنى بتقدمهم الأكاديمي وملفات يحفظون بها اختباراتهم الذاتية ويرتبونها هجائياً. كذلك بإمكانهم إدارة مكتبة غرفة الصف ومكتب بريد الصف . وبالتالي يكون لتعلم القراءة والكتابة أهداف حقيقية بالنسبة لمجريات الحياة اليومية في غرفة الصف وليست له أهداف تدريسية محددة.

٤. بناء مجتمع اجتماعي : يتعلم الأطفال عندما يتحدثون ويناقشون افكارهم مع بعضهم بعضاً. وقد تطرق لقضية النقل الاجتماعي (Social Transimission) الكثير من علماء التربية. (Cairney and Langbien, 1989; Milz, 1982; MCNamee, 1990 / Piaget,1964; Vygotsky, 1962) ، إن إنشاء مجتمعات مصغرة من القراء والكتاب في غرفة الصف يعني أن هناك تفاعلات وأنماطاً اجتماعية سيكون لها تأثير بالغ الأهمية في معرفة الأطفال بكيفية عمل اللغة المكتوبة والمحكية.

نظرية المنهاج

يرفض منحى اللغة الكلي تبني المنهاج الذي ينظر إلى اللغة كأجزاء منفصلة كما هو الحال عندما تصبح الكتب المقررة هي المنهاج ، حيث لا معنى لبرنامج اللغة لأن المؤلفين يقومون باختيارات عشوائية . إن المنهاج الحقيقي يصمم من خلال تبادل الخبرات بين الأطفال والمعلمين داخل غرفة الصف. ولذلك فإن منحى اللغة الكلي ينظر إلى المنهاج على أنه مكون من أربع نقاط أساسية هي التكامل، والاختيار، واللغة والموضوعات (Goodman, K. 1986; Jones and Nimmo, 1994; Whitmore, 1994).

1. التكامل:

إذا كان تعلم اللغة يتم بطريقة أفضل عندما يتعرض لها المتعلم بشكلها الكلي وغير المجزأ وفي سياق طبيعي، فإن التكامل (Integration) هو

الأساس والمفتاح لتعلم اللغة . وقد نادى الكثير من التربويون (Anderson, et al., 1994; Goodman, 1991; Howell, et al., 1991; Whitmore & Goodman, 1995; Mayer, 1995) بفكرة تطوير اللغة والمحتوى بحيث يصبحان منهاجاً مزدوجاً.

2. **الاختيار:**

يحتاج الطلبة للاقتناع بأن الأمور التي اختاروا أن يفعلوها من خلال اللغة مفيدة وممتعة ومسلية لهم . فعندما يختارون بأنفسهم فإ نهم يملكون العمليات التي يستخدمونها ، وأنها ليست فقط عملا مدرسي ا مرغمين على القيام به لإرضاء المعلم فقط وأنها -أي العمليات- ليست ذات أهمية بالنسبة للطلبة أنفسهم. وقد ذكرت كوكس (Cox, 1991) أن إعطاء الطلبة حق الاختيار في التركيز على خبراتهم اليومية يعطيهم قدرة على التحكم بقدرتهم على بناء المعنى أثناء قراءتهم واستماعهم، ويجعلهم يفكرون بإحساس جمالي (ص. 164)

3. **اللغة عبر المنهاج**

في المدارس الابتدائية حيث يوجد معلم واحد لتدريس جميع المواد للصف الواحد، لا يكون تحقيق هذا المنهاج أمراً صعباً إلا إذا كان النظام التربوي يقوم على المركزية في القرار، ويقتصر دور المعلم على تنفيذ ما يملى عليه من السلطات التربوية العليا. أما في المدارس الثانوية فإن فهم المعلم ين لماهية الدور الذي يقومون به في تحضير الطلبة للانتقال من المدرسة إلى الحياة يجبرهم على تبني فكرة تدريس اللغة عبر المنهاج. وقد انطلقت بالفعل الفكرة من إنجلترا وانتشرت في معظم الدول الناطقة بالإنجليزية . وقد ألزم معلمو المجال بالأخذ بعين الاعتبار كيفية استخدام اللغة في موضوعاتهم . وبالتالي أخذوا يفكرون بالمنهاج كأجندة مزدوجة . وأصبح كثير من معلمي الرياضيات

(Shymansky, 1994; Raines and والعلوم (Finseth, et al., 1993; Jensen, 1993) Armstrong, 1993; Pond and Hoch, 1992) Canady, 1990; Short and يدعون إلى استخدام فكرة كلية اللغة في تدريس المجالات المختلفة بالإضافة للغة على أنها وحدة واحدة يصعب تجزئتها.

4. الموضوعات Thematic Units

إن المعلمين الذين يستخدمون منحى كلية اللغة ينظمون كل المنهاج أو معظمه حول موضوعات ذات أهمية بالنسبة للمتعلمين (Themes) (Cassidy and Lancaster, 1993) مثل: ما مخاطر تلوث البيئة؟ ما العولمة والإرث الثقافي؟ هل يعتبر تلوث الماء خطراً علينا؟ والتغذية السليمة .... وجميع هذه المواضيع يمكن أن تكون وحدات علوم، أو وحدات علوم اجتماعية، أو وحدات أدب، أو وحدات يمكن أن تكون مكملة للمواضيع الثلاثة السابقة . هنا يعطى كل موضوع نقطة تركيز للاستقصاء ولاستخدام اللغة وللتطور العقلي، وكذلك يتم إشراك الطلبة في التخطيط ويزودون بمجموعة من الأنشطة الحقيقية المناسبة للدراسة البناءة.

إن هذه النظرة الجديدة للغة ككل متكامل عبارة عن منهج (Paradigm) جديد للتعامل مع المتعلمين ومع اللغة ومع المعلمين. فالمعلمون الذين يتبعون هذا المنهج يقومون بنشاطات متعددة منها توفير كتب أدبية كثيرة للأطفال في غرفة الصف ، وإنشاء مركز للكتابة والتخطيط على مستوى الوحدة ككلٍ متكامل (Raines & Canady, 1990). ولقد حدد دانيلز ورفاقه (Daniels, et al., 1999) الاستراتيجيات الرئيسة التي يستخدمها المعلمون الذين يتبنون هذا المنحى في صفوفهم، ومنها: استخدام أدب الأطفال، والقراءة بصوت مرتفع، وتنظيم برامج قراءة وكتابة مستقلة ، وإدخال أنشطة قرائية وكتابية في الموضوعات المختلفة، والتركيز على مهارات التفكير العليا ، إجراء لقاءات منتظمة بينهم وبين الطالب، وتنظيم الطلبة في مجموعات تعاونية ، ويشجعون الكتابة الحرة ويصححون من

خلالها الإملاء اللغوية والنحوية، وتشجيع الطالب لأن يضع الهدف ويقوِّم نفسه بنفسه، وإشراك الطلبة والآباء في أنشطة القراءة والكتابة المنزلية ، ويكونون دائماً نموذجا لقراءة البالغين وكتابتهم.

وبالرغم من هذا العرض لبعض الممارسات التي يستخدمها معلمو هذه المظلة الجديدة فلا يمكن أن تكون محددة بمواد واستراتيجيات تعليمية بعينها. فهي تفترض أن على الطلبة الانخراط في القراءة وفي مناقشة نماذج حقيقية من اللغة المكتوبة، وأيضاً المساهمة في الكتابة في المجلات ومناقشتها ونشرها، وكذلك في استخدام القراءة والكتابة كأداة لتعليم المحتوى، مستخدمين أحياناً كل هذه الاستراتيجيات وأحياناً بعضها . ولقد بيّن جودمان (Goodman, 1986) الفرق بين برنامج تدريس اللغة النمائي والذي يجعل اللغة ميسرة والبرنامج الأكاديمي والذي يجعلها صعبة، فوضع قائمة بخصائص ومفارقات كلا البرنامجين كما يلي:

سهلة عندما تكون	**صعبة عندما تكون**
حقيقية وطبيعية	مصطنعة
كاملة	مجزأة
مفعمة بالحس	ليس بها إحساس جيد
ممتعة	مملة
مناسبة لحياة المتعلم	غير مناسبة لحياة المتعلم
جزءا من حدث حقيقي في حياة المتعلم	خارجة عن سياق حياة المتعلم
لها قيمة اجتماعية بالنسبة للمتعلم	ليس لها قيمة اجتماعية بالنسبة للمتعلم
لها هدف يهم المتعلم	ليس لها هدف قَيِّم بالنسبة للمتعلم
يختارها المتعلم	مفروضة على المتعلم
سهلة المنال	ليست في متناول المتعلم ويصعب الوصول إليها
باستطاعة المتعلم استخدامها	ليس لدى المتعلم القدرة على استخدامها

اللغة وبناء شخصية الطفل:

بعد هذا العرض السريع لطبيعة الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، وعرض أهم الأفكار التي ناقشت كيفية اكتساب اللغة عند أطفال هذه المرحلة، لا بد أن نلقي الضوء على العلاقة بين اللغة وشخصية الإنسان.

تعتبر اللغة هي الوسيلة الأهم التي تمكن الأطفال من التكيف مع غيرهم والتواصل وتبادل الخبرات. و تعد مرحلة ما قبل المدرسة من أسرع مراحل نمو الطفل لغوياً، ويصل المحصول اللغوي للطفل في نهاية هذه المرحلة – وهي سن الخامسة – إلى ما يقرب من (2500) كلمة ، والتعبير اللغوي للطفل يميل نحو الوضوح، ودقة المعنى والفهم، ويعبّر الطفل عن نفسه بجمل مفيدة .(Norton, 1993, p. 31-32)

ويتصف الطفل في هذه المرحلة بالخصوبة المفرطة في الخيال والقدرة على الربط بين الأسباب ونتائجها، بالإضافة إلى أن النمو العقلي في هذه المرحلة يكون في منتهى السرعة حيث أكد بعض العلماء على أن 50% من النمو العقلي للطفل يتم فيما بين الميلاد والعام الرابع من عمره، وأن 30% منه يتم فيما بين العام الرابع والثامن من حياة الطفل.

ففي هذه المرحلة لغة الأطفال ومهاراتهم التواصلية تنمو على شكلِ قفزات سريعة، حيث يمر بأقصى سرعة له خلال هذه السنوات التي تسبق المدرسة. وهذا هو أول ارتباط مهم للغة مع شخصية الطفل! فاللغة من ضرورات الحياة والاتصال ومن أساسيات التفكير ومن الضروري استغلال هذه الفرصة لإكساب الطفل قدراً كبيراً من المفاهيم والألفاظ والكلمات التي تنمي من محصوله اللفظي، وتمكنه من اكتساب المهارات اللغوية في التعامل والتفاعل مع الآخرين . فالطفل يتمكن خلال هذه الفترة من اكتساب ما يقرب من خمسين مفهوماً جديداً في كل شهر وبذلك يضيف هذا الكم الهائل إلى محصوله اللفظي ليكون ثروة لفظية هائلة تمكنه من

الاتصال والتجاوب مع الآخرين. وهذه التطورات لها الكثير من المضامين عبر مجالات النمو والتعلم المختلفة وخصوصاً في مجال اللغة؛ لأن لها تأثيراً تكاملياً كبيراً في شخصية الطفل بمظاهرها المختلفة سواء أكان المظهر الانفعالي أم الاجتماعي أو العقلي... بالإضافة لذلك، فاللغة هي العامل الأكثر حرجاً للتعلم عبر المنهاج. فمثلاً، يحتاج الأطفال أن يتعلموا لغة الرياضيات كأساس لتعلم المفاهيم الرياضية في السنوات المقبلة (Klibanoff et al. 2006). وكذلك الحال، فإن نمو اللغة ضروري للاستيعاب القرائي وللنجاح في الموضوعات الأخرى مثل العلوم والدراسات الاجتماعية. فخبرات الأطفال اللغوية المبكرة لها تأثير على تعلمهم للغة (Nathalie et al. 2010).

وإن دور النمو اللغوي في نمو الأطفال الانفعالي مهمٌ جداً. فالأطفال الذين لديهم اللغة المطلوبة لتحديد وفهم والاستجابة لانفعالاتهم وانفعالات الآخرين يتحملون الإحباط والانفعالات الشديدة الأخرى بسهولة أكثر، ويكونون علاقات إيجابية أفضل مع الآخرين (Denham & Weissberg, 2004). فمعرفة المفردات التي تعبر عن المشاعر والانفعالات أو القدرة على تسمية نوع الشعور، مثل غضب، حزن، محبط، مرتبك، يبكي، يضحك،.... تجعل من الممكن للأطفال أن يفهموا ويديروا انفعالاتهم ويعبروا عنها للآخرين (Shultz et al. 2001).

أما في التفاعلات الاجتماعية، فإن للغة دوراً بارزاً في هذه المرحلة العمرية. فعندما يتمكن الأطفال من التعبير عن مشاعرهم ورغباتهم وأفكارهم ويستجيبوا لها ولأفكار الآخرين بطريقة صحيحة، فإن نموهم الاجتماعي يسير بالاتجاه الصحيح. فالأطفال الذين لديهم كفاءة اجتماعية عادة يستمعون بشكلٍ جيد لما يقوله الآخرين، ويستطيعون من خلال استجاباتهم أن يربطوا سلوكهم وكلامهم لما يقوله الذين من حولهم (Mize, 1995). فالمهارات اللغوية يمكن أن تساعد الأطفال أن يشتركوا في لعبة معينة مع مجموعة معينة.

ومن هنا فإن لمرحلة ما قبل المدرسة أهمية كبيرة جداً لأنها تعتبر المرحلة العمرية الأسرع في النمو اللغوي تحصيلاً وتعبيراً وفهماً، حيث ينزع التعبير اللغوي نحو الوضوح ودقة التعبير والفهم ويتحسن النطق ويختفي الكلام الطفولي مثل الجمل الناقصة والإبدال والثأثأة وغيرها . والطفل في هذه المرحلة يستخدم الأسئلة والاستفسارات الموجهة للمحيطين به لمعرفة المزيد عن العالم الخارجي، حيث يكوِّن كل طفل لنفسه ما يُسمَّى ببنك المعلومات، فاللحاء المخي في هذه الفترة يكون في غاية الحساسية، وهذا يجعل من السهل تخزين المعلومات والخبرات ورموز الأشياء لاستخدامها في اكتساب الخبرات في المستقبل وتفسيرها والتعامل معها.

والسرعة التي يتعلم فيها الأطفال اللغة ويستخدمونها بدون تَعلُم مباشر هي من الغرائب وتؤكد وجود دليل قوي على أن هناك أساساً بيولوجياً لاكتساب اللغة (Chomsky 1968; Kuhl 2000) بالإضافة لما ورد من أثر للأساس البيئي. فالناس المحيطون بالطفل هم بمثابة نماذج لغة لهم أهمية خاصة في التأثير على مقدار نمو قدرة الأطفال التواصلية وعلى مقدار تقيدها. ولكن هناك رغبة حقيقية لدى الأطفال لبناء المعنى وللتواصل مع الآخرين متوازية مع استعدادهم العصبي، وهو ما يقوي النمو اللغوي في هذه المرحلة.

وهنا لا بد من الإشارة إلى إعطاء بعض التفصيل لمظاهر الشخصية لا يعني أنها مجزأة! فشخصية الإنسان هي كلٌ متكاملٌ لا يمكن تجزئتها إلى أجزاء والاهتمام بجانب وإهمال جانب آخر، وإنما هي مترابطة مع بعضها بحيث أن ما يحدث في جانب منها يؤثر في بقية الجوانب. فعلى سبيل المثال، لا يمكن أن يحدث أي شيء في الجانب الاجتماعي دون المساس في الجانب العقلي والانفعالي والروحي وحتى الجسمي! وهكذا بالنسبة لبقية الجوانب. فما

دور اللغة بكلِ ذلك؟. هذه النظرة تتفق والنظرة الجديدة للغة والتي أوضحنا بعض معالمها فيما سبق "فاللغة الكاملة للإنسان الكامل".

تعتبر اللغة بأشكالها المختلفة (كتابة، وقراءة، واستماع، ومحادثة) الإناء الذي تحدث فيه معظم الأنشطة الإنسانية سواء أكانت عقلية أم اجتماعية أم انفعالية أم جسمية. فعلى سبيل المثال، وجد أن بعض الأطفال من ذوي الإعاقات اللغوية غير فعالين في إدارة التفاعلات الاجتماعية مقارنة مع الأطفال العاديين (Timler, 2008). فهم يبدؤون التفاعلات الاجتماعية بلغة لفظية أو غير لفظية ضعيفة وهم أقل استجابة لأسئلة زملائهم وتعليقاتهم . وغالباً ما يلقبون من معلميهم وآبائهم بأنهم سلبيون وانسحابيون ومنعزلون صامتون.

وهذه الأوصاف تصف سلوكات الأطفال الاجتماعية ممن لديهم مشكلة أو إعاقة لغوية لأنهم أقل اجتماعياً من غيرهم حتى في السلوكات التي تسبق العلاقات الاجتماعية الصحيحة (أو الحياة الاجتماعية المتفق عليها اجتماعياً) مثل المجاملات والاستئذان وتأكيد الموافقة على تعليق صديق من الأصدقاء ، أو الرد على تساؤل صديق أثناء المناقشة ، وكثيراً ما يسوون الخلافات ولو ضدهم في المواقف الخلافية . وتعود الأسباب في عدم تمكن الطفل من المظاهر الاجتماعية التي تسبق العلاقات الاجتماعية الصحيحة، لأن لديهم صعوبات في تكوين الكلمات والجمل التي يريدون أن يستخدموها وبالتالي لا يمتلكون استراتيجيات فعالة لإدارة النقاش أثناء التفاعل الاجتماعي مع غيرهم (أو ما يسمى بعجز المعرفة الاجتماعي).

وفي جميع الأحوال فإن الأطفال الذين لا يستطيعون إدارة النقاش في المواقف الاجتماعية المختلفة يتكون لديهم مفهوم اً متدنياً عن أنفسهم واعتباراتهم لأنفسهم ضعيفة وبالتالي لا يتمكنون من تطوير علاقات صداقة حقيقية (Timler, 2007).

ويؤثر تعلم اللغة في مرحلة مبكرة على نمو الطفل الأكاديمي في المستقبل. وعلى المربين المعنيين في مرحلة الطفولة أن يغتنموا الفرص الكثيرة جداً لاستخدام ممارسات تربوية ومثيرة تدعم اكتساب اللغة.

فهناك الآلاف من الأطفال الذين يعانون في مرحلة الدراسة الثانوية وما وراءها كنتيجة لعدم حصولهم على أسس القراءة والكتابة والحساب في مرحلة الطفولة. وتفيد الإحصاءات البريطانية أن واحد من كل ستة ذكور (18%) و(14%) في صفوف الإناث لا يجيدون أساسيات القراءة والكتابة والرياضيات. وكلما كبر عمرهم زاد أداؤهم سوءًا أكثر فأكثر (Paton, 2010) كما ورد في مجلة (Telegraph) الصادرة في السابع من الشهر الحالي.

يبدأ الأطفال بتعلم كيفية القراءة منذ الميلاد (Renea and Nell, 2010) لأن القراءة هي جزء من تطور اللغة ويبدأ الأطفال بتعلم اللغة وهم مواليد صغار. فمنذ عقود مضت، عندما تبدأ المدرسة، يعتقد الناس بأن الطفل سيتعلم القراءة بسهولة إذا ما كان معلم الصف الأول جيد. ولكن النظرة الحالية تفيد بأن القراءة كالنمو، كما ذكرت ذلك الباحثة Betty Miles تحدث بمقادير صغيرة مع الزمن. فخطوة خطوة، يكتشف الأطفال معاني الكلمات، واللحن وتدفق اللغة، وكيف توضع الكلمات مع بعضها لسرد القصص . ويتعلمون الحروف أيضاً وأصواتها وبأن الحروف المكتوبة تمثل الكلمات المحكية . وكل هذا يجب أن يحدث قبل أن يقرأ الطفل الكلمة المكتوبة ويفهم ماذا تعني.

أما فيما يتعلق بعلاقة اللغة بنمو الدماغ، فقد وجدت الدراسات الحديثة بأن تعلم اللغة له علاقة مباشرة بنمو الدماغ (Liben, 1996) وذلك بإحداث ممرات بين الخلايا الدماغية (Karunanayaka et al. 2010). فلأول خطوة يتمكن الطفل من قراءة كلمة بابا يسمعها وكأنها دادا ومع التكرار يطور الدماغ ممرات للكلمة ويستمر في تطويرها كلما تعلم الطفل عن أبيه وعن الآخرين من الآباء. وهذه الممرات ضرورية لقدرة الطفل في النهاية على إدراك كلمة "بابا " في صفحة مطبوعة.

وهذه الممرات الجديدة هي التي تساعد الإنسان على التفكير لأن الطفل يولد بعدد محدد من الخلايا الدماغية والتي لا يمكن أن تتجدد ولكن يمكن أن تموت إذا ما أهملت. فثلاثة أرباع الدماغ تتطور بعد الميلاد . فمثلاً، تتكون في السنوات الثلاثة الأولى، بلايين الارتباطات (أو الممرات) بين خلايا الدماغ حيث ينمو الدماغ حتى يصل إلى 80% من حجمه عند البلوغ. والارتباطات المتكونة في الدماغ تكون ممرات وهي مفتاح التعلم والتذكر.

وترتبط خلايا الدماغ فيما بينها بواسطة التحفيز الحسي. فيتعلم الرضع من خلال السمع، والبصر، واللمس، والشم، والتذوق، وكل خبرة تؤسس ارتباطات دماغية جديدة (Docking et al. 2003) ولهذا السبب تكون السنوات الأولى هي الأهم في مسيرة حياة الإنسان. ففيها، يكون الدماغ شديد الحساسية لاستقبال المحفزات المتعلقة بنمو اللغة. ويسمي العلماء هذه المرحلة بـ"نافذة الفرصة" (window of opportunity) وهذه النافذة تبدأ بالإغلاق عند حوالي عمر الخمس سنوات ، وينتهي معها الوقت الأفضل لنمو اللغة وبذلك تصبح الفرصة غير مؤاتية وحتى مستحيلة عندما يصل الأطفال لسن العاشرة (Frey and Fisher, 2010).

وتحدث ارتباطات دماغية جديدة في ممارسة عمليات لغوية كالقراءة والاستماع... وغيرها. فالقراءة بصوتٍ مرتفع والتحدث والغناء واللعب هي من الأنشطة التي تساعد الأطفال ليطورا قدراتهم اللغوية . ويشير بعض الباحثين (Kissel, 2008) إلى أن قراءة البالغين بصوتٍ مرتفع للأطفال هي الخبرة الأهم في تحسين مستوى وعيهم وفهمهم للغة والتالي تعلمها. و القصائد المستخدمة في الحضانات والشعر والأغاني تساعد الأطفال على اكتساب اللغة الشفوية . وكتب الإيقاع والقصائد تساعد الأطفال على اكتشاف كيف يعمل الصوت في اللغة (الاستماع). وعندما يتحدث البالغون مع الأطفال الصغار مستخدمين كلمات جديدة في كتبهم يتكون ارتباطات دماغية جديدة ومع التكرار فإن ذلك يساعد الدماغ في أي

الارتباطات التي يجب تقويتها . فعلى سبيل المثال، يحتاج الطفل أن يس مع الكلمة الجديدة من 9 إلى 14 مرة قبل أن يعرفها بالفعل.

تعتبر اللغة وظيفة معرفية من المستوى العالي. فالعجز اللغوي هو من المؤشرات المبكرة على الإعاقة العصبية، والتي تذكر أحياناً بأنها تأخر نمائي (Holland, et al. 2007) وتعزى حالياً بأنها عدم تكون أو قلة تكون ارتباطات عصبية (أو ممرات) بين خلايا الدماغ. وأحياناً يحدث العكس ، عدد من الوظائف العصبية المكتسبة يمكن أن تؤثر سلباً في اللغة مثل : الصرع، والجلطة الدماغية، والتورم، والجروح الدماغية الناتجة عن الصدمات . وقد بينت دراسات الرنين المغناطيسي الوظيفي (FMRI) عند البالغين أظهرت أن وظائف اللغة تكون في الجهة الأما مية السفلية "inferior frontal" وفي المناطق الخلفية المسماة بالإنجليزية بـ"posterior tempor-oparietal"

ويذكر العلماء أن الدماغ ينمو أفضل في البيئة المليئة بالحب والحنان . فعندما يشعر الطفل بأنه آمن ومحبوب فإن الدماغ يفرز مادة تسمى السيراتونين serotonin والتي تسهل التعلم (Arnold and Colburn, 2010). وهذا كله بهدف التركيز على علم الأعصاب وارتباطه باللغة. والمسلمة التي بدأ الباحثون بها هي أن القراءة ليست فطرية (Frey and Fisher, 2010) . وهذا يعني أنه يجب على كل دماغ (عقل)أن يُعلم أن يقرأ. فتعلم اللغة يغير وبشكلٍ طبيعي الدماغ وبالتالي فإن عمليات تعلم اللغة أثناء الطفولة جوهرية ولا يستغنى عنها لتقدم الطفل العقلي). (Frey and Fisher, 2010)

ويتوقف كل هذا على الدور الذي يفترض أن تلعبه دور رعاية الأطفال والروضات لأن الغالبية العظمى من الأطفال يلتحقون بالروضات والحضانات لعوامل قد تفرضها الأوضاع الاقتصادية وسوق العمل أو التشريعات المحلية كما هو الحال في الأردن، وفي عدد كثير من الولايات المتحدة الأمريكية. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا وترتفع بشأنه الخلافات يتعلق بالأمور التي يجب أن تشتمل

عليها الروضة والفلسفة التي تتبناها. ويظهر عدم الاتفاق بوضوح من خلال تحليل الممارسات الحالية المتعلقة بالمناهج، والسياسات، ومؤهلات العاملين، وطبيعة الإدارة في الروضة. وتشير هذه التوجهات المتناقضة في تربية رياض الأطفال؛ المعروفة بالبرنامج الأكاديمي (Academic program) المتمركز حول المحتوى أو البرنامج النمائي (Developmental Program) المتمركز حول الطفل، إلى أيديولوجيات مختلفة لم تأتِ من فراغ. وقد أشار أرمسترونق في كتابه المدارس الأفضل إلى هذين التوجهين وهما التوجه النمائي والتوجه الأكاديمي. فهناك الكثير من الإشكاليات التي نتجت عن الافتراضات التي يقوم عليها التوجه الأكاديمي ومنها (Armstrong, 2006):

١. تجاهل بعض مكونات المنهاج التي هي جزء من تربية الطلبة التي يحتاجونها لكي يخبروا النجاح في الحياة.

٢. تجاهل الابتداعات التدريسية الإيجابية والتي لا يمكن التأكد منها عن طريق بيانات البحث المعتمد الطريقة العلمية.

٣. تشجع التعليم للاختبار.

٤. تشجع الطالب على الغش لأنه لا يحتاج ما يدرسه في حياته فيحاول الحصول عليه للامتحان فقط.

٥. تشجع تعديل نتائج الاختبارات من قبل المعلمين والمديرين.

٦. تشجع استخدام الطلبة للمواد غير المسموحة كمساعدات للتعلم.

٧. تحول ضبط المنهاج بعيداً عن المعلمين والمربين في الميدان إلى المنظمات التي تضع المعايير والاختبارات.

٨. توليد مستويات مؤذية من القلق لدى المعلمين والطلبة.

٩. زيادة فرص الطلبة في الترفيع التلقائي سنة بعد سنة مما يقود إلى ترك المدرسة قبل التخرج.

١٠. فشل أخذ الفروق الفردية بالاعتبار في الخلفية الثقافية وأنماط التعلم ومعدل ذلك التعلم، وبعض العوامل الحاسمة في حياة الأطفال.

١١. التخلص من الدافعية الداخلية دون سبب.

١٢. تنتج مسيرة التحصيل الأكاديمي في تعزيز وتوطين الممارسات غير الملائمة في المدارس.

وكل هذه الافتراضات تدحضها ولا تتفق معها مسيرة التوجه النمائي لأنها تقوم على افتراضات مختلفة تماماً ولا تتفق مع هذه التوجهات الأكاديمية. ويبقى الدور الرئيس في واقع الأمر للمربي فهو الذي يجب أن يفهم الدور الذي عليه القيام به في تسيير وتسهيل عمليات بناء المعنى ولا يفهمه على أنه نقل المعرفة للمتعلم دون أخذ الصورة التي يجب أن تكون عليه شخصية هذا الطفل في المستقبل والتي تتمثل في التنظيم والتكيف.

المراجع

Armstrong, T. (2006). The best Schools: How Human Development Research Should Inform Educational Practice. ASCD Publications,Alexandria, Virginial USA. Frowarded by David Elkind.

Anderson,R. et al. (1994). Issues of Curriculum Reform in Science, Mathematics and Higher Order Thinking Across the Disciplines. Prepared under the auspices of the Curriculum Reform Project at the University of Colorado. USA.

Bredekamp, S. (1987). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through age Eight. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Cairney, T. and Langbien, S. (1989). Building Communities of Readers and writers. The Reading Teacher, Abril 1989 :560- 567).

Cassidy D. J. & Landaster, C. (1993). The Grassroots Curriculum: A Dialogue Between Children and Teachers. In Jones, E. and Nimmo, J. (1994). Emergent Curriculum. National Association for the Education of Young Children. Washington, DC., USA.

Cox, C. (1991). Making Choices, Gaining Control: A Transactional View of Teaching Aesthetically With Literature. In

Hydrick, J.and Wildermuth, N. (1991). Whole Language: Empowerment at the Chalk Face. Proceedings of the 1989 National Council of Teachers of English: Day of Whole Language. Scholastic Inc. USA.

Daniels, H., Zemelman, S. & Bizar, M. (1999). Whole Language Works: Sixty Years of Research. Educational Leadership, 57(2): 32-37.

Docking, K. and Others (2003). Cerebellar Language and Cognitive Functions in Childhood: A Comparative Review of the Clinical Research. Aphasiology, 17(12): 1153-1161.

Elkind, D. (1991). Developmentally Appropriate Practices: A Case Study of Educational Inertia. In Whitmore, K. (1992). Reaching Potentials: The Personal and Social Language and Literacy Histories of 3 to 8 Year Olds. Occasional Paper # 22, University of Arizona, USA.

Frey, N. & Fisher, D. (2010). Reading and the Brain: What Early Childhood Educators Need to Know. Early Childhood Education Journal 38(2): 103-110.

Goodman, k. (1969). The launguage Children Bring to School: How to Build or it. Grade TeacherMarch 1969: 135- 142

Goodman Y., (1986). Writing Development in Young Children. In Whitmore, K. (1992). Reaching Potentials: The

Personal and Social Language and Literacy Histories of 3 to 8 Year Olds. Occasional Paper # 22, University of Arizona, USA.

Goodman, K. (1975). Effective Teachers of Reading Know Lauguage and Children. New Jersey Education Association , 48(6): 41-42,55.

Goodman, K. (1985). Commentary: Chicago Mastrery Learning Reading: A Program with 3 Left Feet. Education Week, Page 9, October 9, 1985.

Goodman, K. (1986). What's Whole in Whole Language? Portsmouth, NH: Heinemann, USA.

Goodman, K. (1991). The Whole Language Curriculum: Plenary Session III, P. 190-211. In Hydrick, J.and Wildermuth, N. (1991). Whole Language: Empowerment at the Chalk Face. Proceedings of the 1989 National Council of Teachers of English: Day of Whole Language. Scholastic Inc. USA.

Goodman, K. (1996). A Declaration of Professional Conscience for Teachers.

Goodman, K.(1985). Growing into Literacy. Prospects, 5(1): 57-65 (1985).

Goodman, Y. & Goodman, K. (1990). Vygotsky in a Whole Language Perspective. In Whitmore, K. (1992). Reaching Potentials: The Personal and Social Language and Literacy

Histories of 3 to 8 Year Olds. Occasional Paper # 22, University of Arizona, USA.

Goodman, Y. (1990). How Children Construct Literacy: Piagetian Perspectives. In Whitmore, K. (1992). Reaching Potentials: The Personal and Social Language and Literacy Histories of 3 to 8 Year Olds. Occasional Paper # 22, University of Arizona, USA.

Halliday, M. (1975). Learning How to Mean. London: Edward Arnold.

Holland, S. (2007). Functional MRI of Language Lateralization during Development in Children. International Journal of Audiology 46(9): 533-551.

Howell, N. Pott, L. & Siefert, M. (1991). Readers of Literature, Makers of Literature. In Hydrick, J.and Wildermuth, N. (1991). Whole Language: Empowerment at the Chalk Face. Proceedings of the 1989 National Council of Teachers of English: Day of Whole Language. Scholastic Inc. USA.

Jensen, R. J. (1993). Research Ideas for the Classroom: Early Childhood Mathematics. New York: MacMillan.

Jones, E. and Nimmo, J. (1994). Emergent Curriculum. National Association for the Education of Young Children. Washington, DC., USA.

Karunanayaka, P. and Others (2010). A group Independent Component Analysis of Covert Verb Generation in Children: A Functional Magnetic Resonance Image Study. Neurolmage 51(1): 472-487.

Kissel, B. (2008). Promoting Writing and Preventing Writing Failure in Young Children, Preventing School Failure, 52(4): 53-56.

Liben, G. (1996). Brain and Language. In O''Grady W., Dobrovolsky M. and Katamba F. Contemporary Linguistics: an introduction. Longman, 3rd edition.

Marchman, V. and Fernald, A. (2008). Speed of Word Recognition and Vocabulary Knowledge in Infancy Predict Cognitive and Language Outcomes in Later Childhood. Developmental Sciences 11(3): 9-16.

Mayer, D. (1995). How Can We Best Use Literature in Teaching. Science and Children, March, 1995.

McNamee, G. (1990). Learning in an Inner-City Setting. In Whitmore, K. (1992). Reaching Potentials: The Personal and Social Language and Literacy Histories of 3 to 8 Year Olds. Occasional Paper # 22, University of Arizona, USA.

Milz, V. (1982). Young Children Write: The Beginnnings. Occasional Paper # 5, The University of Arizona, Tucson, Ariszona, USA.

Moll, L. C. (1990). Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology. Cambridge University Press, Cambridge, MA, USA.

NAEYC (National Association of the Education of Young Children (1991). Position Statement: Guidelines for Appropriate Curriculum Content and Assessment on Progress Serving Children ages 3 through 8. Young Children, 46(3): 21-38.

Nathalie, B. and Others (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4 Year-Old Children in Child Care Centers. Early Childhood Education Journal 37(5): 371-379.

Ortiz, L. and Engelrechit, G. (1986). Partners in biliteracy: The School and The Community, Language Arts, 63(5): 458-465.

Ostrow, J. (1995). A Room with A Different View: First Through Third Graders Building Community and Create Curriculum. Stenhouse Publishers, Yorke, Maine, USA.

Paton, G. (2010). One in Six Pupils "Falling Behind in Basics". Telegraph 07 Oct. 2010.

Piaget, J. (1964). Development and Learning. Journal of Research in Science Teaching, 2(3): 176-186.

Piaget, J. (1967). The Language and Thought of the Child. Cleveland: the World Publishing Company, New York, USA.

Pond, M. and Hoch, L. (1992). Linking Children's Literature and Science Activities. Ohio Reading Teacher, XXV (2): 13-15.

Raines, S. & Canady, R. (l990). The Whole Language Kindergarten. Teachers College Press, New York, USA.

Renea, A. and Nell, C. (2010). The Amazing Brain. School Library Journal 56(7): 16-16.

Short, K. and Armstrong , J. (1993). Moving Toward Inquiry: Integrating Literature Into the Science Carriculum The New Advocates, 6(3): 183-199 (1993)

Shymansky, J. (1994). Science, Parents and Literature: The Science PALs Poject. An Elementary School Teacher Enhancement Program. Unpublished Manuscript Submited to AETS for AETS Award, January, 1993.

Taylor, D. (1991). Learning Denied. Heinemann, Portsmouth, NH, USA.

Timler, G. (2007). Social Knowledge in Children with Language Impairments: Examination of Strategies, Predicted Consequences, and Goals in Peer Conflict Situations. Clinical Linguistics & Phonetics, 22(9): 741-763.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press, USA.

Vygotsky, L.S. (1962). Thought and Language. Cambridge, MA: Massachusetts. Institute of Technolgoy.

Whitmore K. & Goodman, Y. (1995). Transforming Curriculum in Language and Literacy. In Bredekamp, S. and Rosegrant, T. (1995). Reaching Potentials: Transforming Early Childhood and Assessment. National Association for the Education of Young Children, Washington: DC, USA.

التعليقات والمناقشات

- أ.د. أمين الكخن:

يرى أن اللغة موحدةّ للأمة العربية، كما أنها من أهم عوامل النهضة الفكرية. ويشير إلى السعي الجاد لإخراج قانون اللغة العربية. كما يؤكد على أهمية التوصية المتعلقة بإلزامية مرحلة رياض الأطفال من أجل تأسيس الولاء للغة العربية وغرس الاتجاهات والقيم الإيجابية في نفوس الطلبة، ويدعو إلى التركيز على الوظيفية في تعليم اللغة العربية قبل المدرسة وبعدها والإفادة من النظرية البنائية في تعلُّم اللغة العربية وتعليمها، وقد أخذت وزارة التربية والتعليم بالنظرية البنائية المعرفية وانطلقت من النظرية الكلية للغة والتكامل في تعليمها والاهتمام بمهارة الاستماع، وضرورة اكتساب اللغة منذ الصِّغر لعلاقة هذا النمو بنمو الدماغ.

- أ.د. مسارع الراوي:

أشاد بمحاور المؤتمر التي تناولت مرحلة حساسة ومهمة في حياة الطالب، تعدُّ اللبنة الأولى في عملية التعلّم واللبنة الأولى في بناء المجتمع، فهي أهم مرحلة في نمو وتنمية شخصية الإنسان، كما أكَّدّ ذلك علماء النفس القدامى والمحدثين أمثال: الغزالي، وابن سينا، وابن حزم، وابن سحنون، وجون ديوي، والسون... وغيرهم. حتى إن بعضهم يقول: أعطني ست السنوات الأولى من حياة المرء وسأصوغه كما أشاء، كما يُصاغ الطين والعجين، فعندئذٍ تُصاغ شخصيتهُ عقلياً ونفسياً ووجدانياً وأخلاقياً وتنشئةً اجتماعية.

كما يوافق نتائج الأبحاث التي خلُصت إلى أن هناك علاقة بين التفكير والتعبير، أي القدرات العقلية والنمو اللغوي والعلاقة الوطيدة بين القيم الأخلاقية والمثل العُليا التي يكتسبها الطفل في مرحلة الطفولة لها علاقة حتى بالقيم التي تبقى عندهم في مرحلة الشيخوخة. وعليه يرى أنه من الضروري الاهتمام بهذه

المرحلة والبيئات التي تصوغ هذه الشخصية وهي: الأسرة، الحضانة، رياض الأطفال، والمدرسة. ولا سيَّما في دول الخليج؛ لخطورة الحضانات عندهم، فالحضانة عندهم، فالحضانة عندهم لا تُسند للأم وإنما للخادمات.

- **نهاية الريماوي:**

أشارت إلى أهمية الإعلام في اكتساب الطلبة للغة مستشهدةً بتجربة شخصية من خلال تعاملها مع أبنائها.

- **أ.د. عبد الحميد مدكور/ أستاذ الفلسفة في جامعة القاهرة/ عضو مجمع اللغة العربية في القاهرة:**

أشاد بنوعية المحاضرات وحساسية المرحلة المتحدَّث عنها، وتوجَّه بمجموعةٍ من التساؤلات التي تثير إشكالاتٍ ينبغي إيجاد حلولٍ لها على أيدي التربويين وعلماء اللغة وواضعي المناهج في مدارسنا وكلياتنا على نطاق الوطن العربي كله.

وكان سؤاله الأول حول علاقة اللغة بالفكر العلاقة التي نذكرها كمسألة طبيعية، ولكننا في تراثنا العربي نواجه قصة معروفة هي قصة حي بن يقظان التي قدمها ابن طفيل، وقد ارتقى بابن يقظان من أدنى درجات المعرفة الحسيَّة إلى أعلى درجاتها المعرفية في الاتصال بالخالق عز وجل في تجربته التي تجمع بين الإشراق والتصوُّف، وقد وصل إلى معلومات رسم فيها منهجاً للترقي المعرفي دون أن يكون قد تعلَّم اللغة، فهل هذه مسألة افتراضية فلسفية تخيليَّة أم أنها مسألةٌ ممكنة؟

ويقول في تساؤله الثاني: متى تحسم مسألة تعلُّم لغة أجنبيَّة مع اللغة العربية، وما هي السن التي لا ينبغي لنا فيها تعليم الطفل لغة أخرى إلى جانب لغته الأم؟

وكان تساؤله الثالث عن سبب التأخر في إنشاء مدرسة عربية في التربية وقد نشأت كليات التربية في العالم العربي منذ أكثر من خمسين عاماً، ولكنها ما زالت معتمدة على النظريات والجهود والأصول والتاريخ التربوي الذي نشأ في بلاد أخرى.

ويرى في هذا السياق أن نتجاوز هذه المرحلة إلى التعبير عن أصالتنا وقوميتنا وهويتنا وثقافتنا واحتياجاتنا العملية، حتى لا نثخن عقولنا بنظريات منقطعة الصلة بتراثنا وفكرنا العربي والإسلامي.

كما يعتقد د. مدكور أن المحاكاة عنصرٌ أساسي في اكتساب اللغة بتراكيبها وكلماتها ومعانيها واستعمالاتها، ويشيد هنا بدور بعض المحطات – التي تقدِّم برامجها باللغة الفصيحة– في اكتساب الطلبة كمّاً كبيراً من المفردات التي تمكنهم من استعمال تراكيب كاملة دون الاستعانة بكتاب أو معلم أو مساعد...الخ.

ويتساءل في هذا المقام عن القدر الذي يستمع إليه الطفل في مراحل تعلمه كلها من البيت إلى دور الحضانة إلى رياض الأطفال والمدرسة وحتى الجامعة، وهل يتكلم المعلمون مع الطلبة باللغة العربية الفصيحة؟

كما يرى أهمية عدم التجزئة في تعلم اللغة العربية؛ بتعديل مناهجها لكي تتحقق التكاملية، أي تناول النص من جوانبه المختلفة لغةً ونحواً وصرفاً وبلاغة إلى آخر هذه المنظومة التعليمية؛ عندئذ سيشعر الطالب أنه أمام فكرةٍ متكاملة تثبت في عقله وتستقر في وجدانه، يمكن له بعدها محاكاة هذا الأمر في حياته العامة.

– د. بسمة الرواشدة:

تشير إلى بعض المعيقات التي تحول دون اكتساب الطفل اللغة العربية الفصيحة كالازدواجية في التعليم، فالمعلم يتحدث بلغة تختلف عن اللغة التي يتحدث بها الأبوان أو البيئة المحيطة بالطفل.

– رد أ. د. إبراهيم المومني:

يرى أن تعليم الطفل اللغة في مرحلة مبكرة أمر لا يمكن إنجازه بكلمات نظراً للأهمية القصوى لتعليم وتعلُّم اللغة في هذه المرحلة المبكرة. ويشيد بمناهج التربية في مرحلة رياض الأطفال، لكنه يعارض فكرة الكتاب المقرر ويراه عدواً للفكر؛ إذ يشكل سلسلةً من الإذعانات في جميع مراحل التعليم سواء في مرحلة رياض الأطفال أو المدرسة أو الجامعة.

ويقترح أن يكون الكتاب المقرر مرجعاً من ضمن بقية المراجع وأن تترك فسحة لإبداع المعلم والمتعلّم.