الجزء الأول

دليل سياسة تعليم اللغة العربية

في قطاع الطفولة المبكرة الخاص في دبي

الأطفال من عمر أربع إلى ست سنوات

المرحلة الأولى

أغسطس 2025

نعمل جميعاً ضمن برنامج البيانات المفتوحة في دبي، ولذلك نضع هذه البيانات في متناول أيديكم لاستخدامها لأغراضكم الخاصة دون الرجوع إلينا. ويشتمل حق الاستفادة منها على التحميل والطباعة والإنتاج والتوزيع شريطة عدم تغيير البيانات الفعلية، ونرجو عند استخدامكم هذه البيانات الإشارة إلى أن مصدرها هو هيئة المعرفة والتنمية البشرية في دبي.

هيئة المعرفة والتنمية البشرية 2025©

"نؤمن بأن رؤيتنا وطموحاتنا لمستقبل أفضل لدولة الإمارات تبدأ من مدارسنا وصفوفنا ومناهجنا التعليمية، وأن الاهتمام باللغة العربية وتطوير طرائقها وأساليب تدريسها وتعليمها جزءٌ لا يتجزأ من هذه الرؤية."

صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم

نائب رئيس الدولة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي (رعاه الله)

المحتويات

5 **المقدمة**

7 **القسم الأول:** متطلبات سياسة إلزامية اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة

13 **القسم الثاني:** مبادئ وأساسيات تعليم اللغة العربية

26 **القسم الثالث:** إرشادات عملية حول دمج اللغة العربية في مؤسسات الطفولة المبكرة

43 **القسم الرابع:** التوقعات اللغوية من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (4-6 سنوات)

56 **القسم الخامس:** دور القيادات في تعليم اللغة العربية بفعالية في المؤسسات التعليمية

58 **القسم السادس:** التهيئة، وتقييم الأداء، والتطوير المهني

70 **الملحق**

المقدمة

تفيد الأبحاث والتجارب أن تعلُّم لغة جديدة في سن مبكرة - خاصةً عبر اللعب والقصص والأنشطة التفاعلية - يعزز النمو المعرفي والوجداني للأطفال. وقد أعددنا هذا الدليل لمساعدة القيادات التعليمية والمعلمين على إحياء اللغة العربية والثقافة الإماراتية في فصول السنوات المبكرة، من خلال اللعب الهادف والتفاعلات اليومية. ومن شأن تعلم اللغة العربية تعزيز النمو المعرفي لدى الأطفال، وتعميق فهمهم للثقافة الإماراتية، وإعدادهم لعالمٍ أصبحت فيه إجادة أكثر من لغة ضرورة متنامية.

يلتحق الأطفال في دبي بالمدارس ومراكز الطفولة المبكرة وهم يتحدثون لغات مختلفة ومجموعة متنوعة من اللهجات العربية. وتُظهر الأبحاث المشار إليها في هذه الإرشادات أن المتحدثين باللغة العربية، سواء أكانت هي لغتهم الأم أم لا، يتعلمون اللغة العربية الفصحى بفاعلية أكبر في بيئة تعليمية غامرة. وفي مثل هذه البيئات، تُدمج اللغة العربية الفصحى بسلاسة في تجاربهم اليومية، جنباً إلى جنب مع التعليم المنهجي للوعي الصوتي، والنطق، والمفردات، والقواعد، ومهارات الكتابة ليصبحوا متمكنين من اللغة العربية الفصحى.

ابتداءً من شهر سبتمبر 2025، سيتعاون معلمو اللغة العربية ويعملون جنباً إلى جنب مع معلمي الصف، لدمج ممارسات تعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى باستخدام أنشطة جاذبة قائمة على اللعب. ومن خلال توظيف القصص والأناشيد والأغاني والتفاعلات الجماعية المباشرة، سيتم دعم الأطفال في بناء معارفهم ومهاراتهم في اللغة العربية الفصحى بطريقة طبيعية وممتعة.

تدعم هذه الإرشادات القيادات والمعلمين والكوادر التعليمية في المدارس ومراكز الطفولة المبكرة (المشار إليها في هذه الوثيقة بالمؤسسات التعليمية أو المؤسسة) في تنفيذ المتطلبات الواردة في سياسة هيئة المعرفة لتعليم اللغة العربية بمرحلة الطفولة المبكرة، وفي دليل وزارة التربية والتعليم لتنظيم المواد الإلزامية لمرحلة رياض الأطفال في المدارس الخاصة، وفي أية إرشادات مستقبلية ترد بهذا الشأن.

يستعرض **القسم الأول** المتطلبات الرئيسة، ويشتمل على قائمة تحققٍ تستفيد منها القيادات في التخطيط لتنفيذ متطلبات السياسة في مؤسساتها.

يشرح **القسم الثاني** المبادئ الأساسية لدمج اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة، بالإضافة الى أساسيات تدريس المهارات اللغوية في المرحلة العمرية من 4 الى 6 سنوات، مما يضمن فهماً مشتركاً لرؤية تعليم وتعلم اللغة العربية الفصحى.

يحدد **القسم الثالث** إستراتيجيات عملية للمعلمين، تشمل أساليب التخطيط والتنظيم والتقييم.

يقدم **القسم الرابع** أبرز التوقعات اللغوية لتعلُّم اللغة العربية الفصحى في مرحلة التعليم قبل المدرسي (حتى سن السادسة)، ومن شأن ذلك تمكين المعلمين من تقييم مدى تقدُّم الأطفال من المستويات التي بدؤوا منها، وضمان انتقالهم بسلاسة إلى مرحلة التعليم الإلزامي.

يسلط **القسم الخامس** الضوء على الدور المحوري للقيادات التعليمية في ضمان تنفيذ المتطلبات بشكل متسق ضمن خدمات عالية الجودة للسنوات المبكرة، من شأنها تعزيز تعلم اللغة العربية الفصحى من خلال اللعب والاستمتاع.

يعرض **القسم السادس** متطلبات التدريب والتعريف الوظيفي إلى جانب مقتطفات بحثية يمكن للمؤسسات التعليمية استخدامها لتعزيز المعرفة والفهم، ودعم عمليات التدريب والتطوير المهني.

القسم الأول

متطلبات سياسة إلزامية اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة

متطلبات سياسة إلزامية اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة

يجب على جميع المدارس الخاصة، ومراكز الطفولة المبكرة، وأية خدمات مستقبلية مرخصة من هيئة المعرفة، تنفيذ متطلبات تعليم اللغة العربية بما يتماشى مع هذه الإرشادات، وذلك اعتباراً من شهر سبتمبر 2025.

تُمنح المؤسسات التعليمية ثلاثة أعوام دراسية لضمان استيفاء جميع أعضاء الكادر التعليمي الحاليين والجُدد للمؤهلات المطلوبة.

المرحلة الأولى

تشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 4 و6 سنوات، وتطبَّق اعتباراً من شهر سبتمبر 2025

(أو أبريل 2026 للمدارس التي تبدأ عامها الدراسي في أبريل).

المرحلة الثانية

تشمل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3 و4 سنوات

(سيتم في وقتٍ لاحق تأكيد الجدول الزمني).

المرحلة الثالثة

تشمل الأطفال من الولادة وحتى 3 سنوات

(سيتم في وقتٍ لاحق تأكيد الجدول الزمني).

يعتمد تنفيذ المرحلتين الثانية والثالثة على تقييم مخرجات المرحلة الأولى، والذي سيتم بعد عامين من بدء تنفيذ المرحلة الأولى في شهر سبتمبر 2025.

يجب تسجيل جميع معلمي اللغة العربية في النظام الإلكتروني لهيئة المعرفة والتنمية البشرية. كما يجب توثيق جداول تدريسهم الأسبوعية بوضوح، وإتاحتها لهيئة المعرفة للمراجعة عند الطلب.

يجب أن تكون المؤسسات التعليمية مستعدة أيضاً لتزويد هيئة المعرفة بأدلة ملموسة عن المناهج التعليمية التي تستخدمها لتدريس اللغة العربية، وضمان توافقها مع هذه الإرشادات ومع المنهاج المعتمد في المؤسسة، وبما يتوافق مع متطلبات وزارة التربية والتعليم ذات الصلة. ويجب أن تتضمن المعلومات بيانات التقييم الخاصة بتقدم الأطفال وتحصيلهم في اللغة العربية.

المعلمون والتدريب والمؤهلات

يجب على جميع المؤسسات التعليمية التي تضم أطفالاً تتراوح أعمارهم بين أربع وست سنوات توظيف عدد كافٍ من معلمي اللغة العربية المؤهلين، بما يتناسب مع متطلبات نموذج اللغة المتبع لديها. وينبغي أن تخصِّص ما لا يقل عن ثلث الوقت الإجمالي الذي يقضيه الأطفال أسبوعياً في المؤسسة للتفاعل باللغة العربية والمشاركة في الأنشطة اليومية، بما فيها الأنشطة التي يقودها الأطفال بأنفسهم، والأنشطة التي يقودها المعلم وتستهدف مجموعات كبيرة أو مجموعات صغيرة من الأطفال، على ألا يقل الوقت المخصص للأنشطة المنظمة التي يقودها المعلم عن 200 إلى 300 دقيقة أسبوعياً تماشياً مع متطلبات سياسة هيئة المعرفة ومتطلبات الدليل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم.

بالإضافة إلى الوقت المخصص لتعليم اللغة العربية، يجب تنظيم جداول معلمي اللغة العربية بما يضمن وجودهم في كل فصل دراسي أو قسم في أوقات مختلفة على مدار اليوم. ومن شأن ذلك أن يمكّنهم من تسهيل دمج تعلم اللغة العربية في الأنشطة اليومية المتنوعة، مثل أوقات تناول الطعام، وأوقات اللعب، والأنشطة التي يقودها المعلم.

ويجب ألا يكون معلم اللغة العربية مسؤولاً عن أكثر من 75 طفلاً من هذه المرحلة العمرية في المجمل في جميع الفصول الدراسية المسندة إليه. ويُطلب من الكوادر التعليمية داخل المؤسسة التخطيط والعمل بالتعاون مع معلمي اللغة العربية، لتقديم مزيج متوازن من الأنشطة الفردية وأنشطة المجموعات الصغيرة، وأنشطة الصف بأكمله، وتنفيذها بفعالية. كما يجب على القيادات التعليمية ضمان تفاعل المجموعة ذاتها من الأطفال مع معلم اللغة العربية في أنشطة مختلفة وفي أيام مختلفة من الأسبوع.

كما يتعين على معلمي اللغة العربية المشاركة في عملية التطوير المهني المنتظم، وذلك بإكمال ما لا يقل عن 20 ساعة تدريب سنوياً. ويجب أن يركز هذا التدريب على طرائق اكتساب الأطفال اللغة العربية، بالإضافة إلى أساسيات تعليم الطفولة المبكرة، بما في ذلك التعلم القائم على اللعب والاستقصاء.

وعلاوة على ذلك، ينبغي إدراج معلمي اللغة العربية في نظام تقييم ومراجعة الأداء بالمؤسسة التعليمية. ويجب أن تضمن هذه العملية إجراء مراجعة دورية لأدائهم ومناقشته، بما في ذلك أساليبهم في التخطيط والتدريس وتقييم مدى تقدُّم الأطفال وتحصيلهم. كما يُعد ذلك فرصةً لمراجعة احتياجاتهم التطويرية والتدريبية، ووضع أهداف لتحسين أدائهم.

متطلبات المؤهلات والخبرة لمعلمي اللغة العربية للأطفال من عمر 4 إلى 6 سنوات

يجب على المؤسسات التعليمية الالتزام بالمتطلبات الصادرة عن هيئة المعرفة بشأن مؤهلات المعلمين وخبراتهم عند تعيين معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة ومراكز الطفولة المبكرة.

ويجب استيفاء هذه المتطلبات خلال ثلاثة أعوام دراسية، يتم احتسابها اعتباراً من شهر سبتمبر 2025.

المؤهلات

درجة البكالوريوس أو ما يعادلها (المستوى 6 حسب الإطار الوطني للمؤهلات) في:

- التربية أو في مجال التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة.
- اللغة العربية أو في تخصص ذي صلة (الصحافة والقانون- إذا كانت اللغة العربية هي لغة التدريس في هذه التخصصات، والشريعة والدراسات الإسلامية)
- أي تخصص آخر إلى جانب شهادة مهنية من المستوى 3 بحسب الإطار الوطني للمؤهلات في مجال التعليم بمرحلة الطفولة المبكرة

الخبرة

سنة واحدة على الأقل من الخبرة الحديثة بصفة معلم أو قيادي في مرحلة الطفولة المبكرة

أو

بالنسبة للمعلم حديث العهد بالمهنة، فيجب أن يستكمل ما لا يقل عن 6 أشهر من التدريب العملي في التدريس، تحت إشراف معلم مؤهل وذي خبرة في مجال الطفولة المبكرة.

تساعد قائمة التحقق التالية القيادات التعليمية في التخطيط لتنفيذ متطلبات سياسة تدريس اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة بحلول شهر سبتمبر 2025.

متطلبات تدريس اللغة العربية اعتباراً من سبتمبر 2025	
تضمن القيادات التعليمية والمسؤولون عن الحوكمة دمج المتطلبات القانونية الواردة في هذه الإرشادات في الفلسفة والسياسات والخطط الخاصة بالمؤسسة.	☐
تضمن القيادات التعليمية توظيف عدد كافٍ من معلمي اللغة العربية المؤهلين لتلبية متطلبات السياسة التعليمية المعتمدة.	☐
تضمن القيادات التعليمية أن جميع معلمي اللغة العربية المعينين يستوفون المؤهلات والخبرة المطلوبة خلال فترة الالتزام بالسياسة والمحددة بثلاث سنوات.	☐
تحرص القيادات التعليمية على تسجيل جميع المعلمين في النظام الإلكتروني لهيئة المعرفة مع إضافة كامل التفاصيل المطلوبة.	☐
تضمن القيادات التعليمية إبلاغ الكادر التعليمي وأولياء الأمور بتطبيق المرحلة الأولى، بدءاً من سبتمبر 2025 أو أبريل 2026 (للمدارس التي يبدأ عامها الدراسي في أبريل وينتهي في مارس).	☐
تضمن القيادات التعليمية إبلاغ جميع أعضاء الكادر التعليمي وتدريبهم على تنفيذ المتطلبات، كما هو موضح في هذه الإرشادات.	☐
تحرص القيادات التعليمية على ضمان إدراج معلمي اللغة العربية في نظام تقييم الأداء أو مراجعة الأداء الخاص بالمؤسسة التعليمية.	☐
تقوم القيادات التعليمية بمراجعة ونشر سياسة المؤسسة المتعلقة بتدريس اللغة العربية، بما يتماشى مع هذه الإرشادات، وتحدد منهجية تعليم اللغة العربية لتكون إحدى المنهجيات الآتية: 1. التدريس باللغة العربية 2. تدريس ثنائي اللغة، يعتمد على اللغة العربية بشكل أساسي 3. تدريس ثنائي اللغة، يعتمد على اللغة الإنجليزية بشكل أساسي 4. تدريس متعدد اللغات، يعتمد على اللغة الإنجليزية بشكل أساسي 5. التدريس باستخدام لغات متعددة تقدَّم هذه المعلومات إلى هيئة المعرفة من خلال ملف المؤسسة في النظام الإلكتروني للهيئة.	☐
تحرص القيادات التعليمية على قيام معلمي اللغة العربية بتقديم دعمٍ فعالٍ لتعلُّم الأطفال للغة العربية، وذلك لمدة لا تقل عن ثلث وقت التدريس المخصص للأطفال على ألا يقل الوقت المخصص للأنشطة المنظمة التي يقودها المعلم عن 200 إلى 300 دقيقة أسبوعياً.	☐

متطلبات تدريس اللغة العربية اعتباراً من سبتمبر 2025	
تحرص القيادات التعليمية على قيام الكادر التعليمي بالتخطيط المستمر والتعاون مع معلمي اللغة العربية، لتقديم مزيج متوازن من الأنشطة الفردية، وأنشطة المجموعات الصغيرة، وأنشطة الصف بأكمله، إذ يجب توثيق جداول حصصهم الأسبوعية بوضوح، بحيث يمكن للهيئة مراجعتها عند الطلب.	
تحرص القيادات التعليمية على تفاعُل مجموعة الأطفال نفسها مع معلم اللغة العربية عبر أنشطة متنوعة في أيام مختلفة من الأسبوع.	
تحرص القيادات التعليمية على استخدام التعلم النشط القائم على اللعب باستمرار، كما هو موضح في هذه الإرشادات، مع دمج واضح لثقافة دولة الإمارات وقيمها.	
تضمن القيادات التعليمية وجود تقييم مستمر لمعرفة الأطفال ومهاراتهم وفهمهم للغة العربية. كما تُستخدم التقييم بفعالية في توجيه عمليات التخطيط والدعم لكل طفل في خطواته القادمة.	
تضمن القيادات التعليمية استخدام أبرز الكفايات اللغوية المتوقعة في عملية التعلم (الواردة في القسم الرابع) في تقييم مخرجات تعلُّم الأطفال للغة العربية.	
تحرص القيادات التعليمية على تقديم الدعم المنتظم لجميع أولياء الأمور بطرائق تُمكنهم من تعزيز تعلُّم أطفالهم للغة العربية.	
تضمن القيادات التعليمية حصول أولياء الأمور على تغذية راجعة منتظمة وتقارير دورية حول مستوى تقدم أطفالهم وتحصيلهم في اللغة العربية.	
تضمن القيادات التعليمية استعدادها لتقديم أدلة واضحة إلى هيئة المعرفة، حول تطبيقها منهاج اللغة العربية وكيفية مواءمته مع هذه الإرشادات ومنهاج المدرسة. وتتضمن الأدلة المطلوبة تقييمات مفصّلة حول مستوى تقدُّم الأطفال وتحصيلهم في تعلُّم اللغة العربية، وكيفية توظيف هذه المعلومات في توجيه عملية التخطيط.	
تضع القيادات التعليمية خططاً محددة لانتقال الأطفال بين المراحل التعليمية، مع الاستفادة من تقييمات نهاية كل مرحلة في التخطيط للمرحلة التعليمية اللاحقة.	
تحرص القيادات التعليمية على إدراج التحضير للمرحلتين الثانية والثالثة في خططها المستقبلية.	

القسم الثاني

مبادئ وأساسيات تعليم
اللغة العربية

مبادئ وأساسيات تعليم اللغة العربية

تستند هذه الإرشادات إلى قاعدة بحثية واسعة، تبرز الفوائد المؤكدة لتعلم لغةٍ إضافية في سن مبكرة لجميع الأطفال. وتشمل هذه الفوائد تعزيز التطور المعرفي لدى الأطفال، وتحسين مخرجاتهم التعليمية، علاوة على تحقيق منافع اجتماعية واقتصادية على المدى الطويل.

ولا يوجد نمط واحد للطفل الذي يتعلم اللغة العربية، حيث يدخل الأطفال إلى مرحلة الطفولة المبكرة بخلفيات لغوية متنوعة، فقد تكون بيئتهم المنزلية كالتالي:

- اللغة العربية هي اللغة الأم واللغة الأساسية المستخدمة في التواصل.
- اللغة العربية الفصحى هي اللغة المستخدمة في التواصل.
- اللغة العربية هي اللغة الأساسية، والطفل ثنائي اللغة (يتحدث لغة أو لغات أخرى).
- اللغة العربية ليست اللغة الأساسية.
- اللغة العربية ليست اللغة الأساسية، والطفل ثنائي اللغة (يتحدث لغة أو لغات أخرى).

وبسبب هذا التنوع، فإن استخدام منهجية تطبيق واحدة لتعليم اللغة العربية لن تلبي احتياجات جميع الطلبة؛ وستختلف رحلة كل طفل في تعلُّم اللغة العربية بناءً على معرفته الحالية وفهمه ومدى استخدامه للغة العربية وقت التحاقه بالمؤسسة التعليمية.

المبادئ الرئيسة لتعليم اللغة العربية

تحرص القيادات التعليمية على إيجاد بيئة إيجابية، يكون فيها تعلم اللغة العربية والتفاعل مع الثقافة الإماراتية تجربة ممتعة وهادفة لجميع الأطفال في دبي.

يتولى تدريس اللغة العربية معلمون عرب أو ممن يتحدثون العربية بطلاقة، حيث يقدمون نموذجاً للنطق السليم ويستخدمون اللغة العربية الفصحى في سياقات حياتية واقعية.

تُراعي الخدمات التعليمية اللغة الأم والخلفية الثقافية لكل طفل وتبني عليهما، أثناء تطوير الأطفال لمعارفهم ومهاراتهم وفهمهم للغة العربية.

تُدرَّس اللغة العربية عبر نهج متكامل ثنائي اللغة، مما يعزز تطور الأطفال اللغوي ووظائفهم المعرفية الشاملة.

يتمتع معلمو اللغة العربية بالمؤهلات والخبرة الجيدة، ويُخصَص لهم وقت كافٍ للعمل مع كل مجموعة من الأطفال، ومن شأن ذلك ضمان تحقيق الأطفال لتطور كبير في اللغة العربية.

يُعدّ معلمو اللغة العربية جزءاً من فريق الطفولة المبكرة، ويشاركون بشكل كامل في جميع الجوانب ذات الصلة، بما في ذلك التخطيط والتقييم.

تُسهم الخدمات المتميزة في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي تتبنى نهجاً تعليمياً تفاعلياً يركز على اللعب، في دعم تعليم اللغة العربية.

يُخصَّص وقت كافٍ للأطفال في تعلّم اللغة العربيّة لترسيخ معارفهم ومهاراتهم وفهمهم قبل الانتقال إلى المرحلة التالية من التعلّم.

ينصب التركيز على تطوير اللغة المنطوقة من خلال اللعب ورواية القصص والأغاني، بالإضافة إلى توفير بيئة غنية عاطفياً ولغوياً في المراحل المبكرة من تعلم اللغة.

يتم توفير الدعم للأطفال لتنمية المهارات الحركية اللازمة للكلام والكتابة، وذلك قبل انتقالهم إلى الأنشطة التعليمية الرسمية.

يتم تقديم الدعم لأولياء الأمور ليتمكنوا من المشاركة بفعالية في تعلُّم أبنائهم للغة العربية.

يتم التخطيط لتعلم اللغة العربية بالاستناد إلى التقييم المستمر، مع الحرص على توضيح المستوى الحالي للأطفال والخطوات التالية في مسار تعلُّمهم.

تتم الاستعانة بأبرز الكفايات اللغوية المتوقعة لتعلم الأطفال في تقييم مدى تقدّمهم وتحصيلهم، انطلاقاً من المستويات التي بدؤوا منها، ودعم انتقالهم إلى المرحلة التالية من التعلّم.

مبادئ مهمة في التأسيس للمهارات اللغوية للغة العربية

تهيئة الأطفال للتعلّم

يتّسم تعليم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بخصوصية تميزه عن مراحل التعلّم الأخرى، لذا يجب مراعاة هذه الخصوصية؛ إذ يجب أن يبدأ التعلم في بداية العام الدراسي بأنشطة معدَّة لتنمية استعداد الأطفال للتعلم مثل:

- أنشطة متنوعة وهادفة وممتعة لمساعدة الطفل على الاندماج في بيئة الروضة، والتفاعل النشط مع الأقران مثل الألعاب، والأناشيد والموسيقى، والرسم، والأنشطة الرياضية، والقصص، واللعب التمثيلي.
- تعريف الأطفال بمناطق/ أركان التعلم، ومرافق المؤسسة، والروتين اليوميّ، والفعاليات اليومية.

يمكن استثمار جزء من هذه الأنشطة في إتاحة الفرصة للأطفال للتعرف إلى اللغة العربية بطريقة ممتعة، دون أن يكون هناك تعليم موجَّه للغة في الفترة الأولى، وذلك لمنح الأطفال فرصة الاستماع للغة لوقت كافٍ وبشكل ممتع، وكذلك رؤية الحروف والكلمات والأشكال التي تمثل اللغة في مرافق المؤسسةس وأركانها.

منهجية تعليم اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة

يأتي بعض الأطفال إلى مرحلة الطفولة المبكرة دون أن يكون لديهم معرفة باللغة العربية الفصحى، سواء أكانوا ناطقين باللغة العربية أم بغيرها، مما يعني أنّ على المعلمين في هذه المرحلة مساعدة الأطفال على الاستعداد لاكتساب اللغة العربية الفصحى وتعلُّمها.

ولتحقيق هذه الغاية، لا بدّ من التفكير في كيفية تشكيل اللغة العربية الفصحى من خلال المهارات الأساسية الأربع، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، مع التركيز على مكونات القراءة الخمسة، وهي: الوعي الصوتيّ، وقراءة أصوات الحروف، والمفردات، والاستيعاب القرائيّ، والطلاقة، باعتبارها المدخل الرئيس والمنهجيّ لتشكيل الأساس اللغوي الذي يساعد الأطفال في تنمية مهاراتهم اللغوية. [1]

وفيما يلي توضيح تفصيلي للمهارات الأساسية من حيث المفهوم والمهارات الفرعية لكل مكون منها:

1. ضوابط تعليم مهارة القراءة (مكونات القرائية الخمسة)

يجب أن يبدأ تعليم اللغة العربية بالاستعداد للقراءة من خلال مكونات القراءة الخمسة، ويجب على المعلم أن يكون على وعي بالمقصود بكل مكون ومهاراته ومستوياته.

أ. الوعي الصوتي

هو إدراك البنية الصوتية للكلمات على مستوى الأصوات والمقاطع وتمييزها، والقدرة على تحليل الكلمات إلى وحدات صوتية وإعادة تركيبها في مقاطع، والتلاعب بأصوات الكلمات حذفاً وإضافة واستبدالاً. ويهدف هذا المكوّن إلى تهيئة الأطفال وتنمية استعدادهم للنظام الصوتي للغة العربية الفصحى؛ لأنّ الأطفال يأتون من خلفيات متنوعة تتراوح بين اللهجات العامية واللغات الأجنبية، ولا يمتلكون معرفة كافية بالنظام الصوتي للغة العربية الفصحى.

[1] National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read: Reports of the Subgroups. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.. Report of the national reading panel: teaching children to read: reports of the subgroups. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

ففي تعليم الأطفال اللغة في المراحل المبكرة، يجب على المعلم أن يعتمد على تعليم اللغة صوتياً أولاً، وبدون استخدام أي محتوى مكتوب من الحروف أو المقاطع أو الكلمات؛ وذلك حتى يركز الأطفال على التدرب على أصوات اللغة ومقاطعها صوتياً، فإذا أراد المعلم مثلاً تعليم الأطفال صوت الحرف (عَ) في أول الكلمة، فإنه يحضر مجموعة صور تعبِّر عن كلمات فيها صوت (العين) مثل: عَلم، عِنب، عُصفور، دون تقديم أي رمز مكتوب أو مطبوع لحرف العين أو الكلمات الدالة على الصور، ويكون الاعتماد كاملاً على تعليم اللغة على نحو صوتيّ؛ وذلك لمساعدة الأطفال على إتقان اللغة الفصحى بأصواتها ومقاطعها وكيفية نطقها.

وبما أنّ بداية تعلُّم الأطفال تعتمد على تنمية استعدادهم للنظام الصوتي في اللغة العربية، فلا بد أن يكون لدى المعلم معرفة بطبيعة النظام الصوتي العربي، من حيث مكونات الوحدة الصوتية، وأنواع المقاطع في العربية.

مكونات الوحدة الصوتية في اللغة العربية

يتكوّن النظام الصوتي في اللغة العربية (الفونيم) من وحدتين صوتيتين رئيستين، هما:

الصوامت (Consonants)
جميع حروف اللغة العربية ساكنة، دون حركات قصيرة عليها أو مدود طويلة متصلة بها.

الصوائت (Vowels: short and long)
الحركات القصيرة (الفتحة، والضمة، والكسرة) والمدود (الألف، والواو، والياء).

أنواع المقاطع الرئيسة في اللغة العربية

تتشكل اللغة العربية صوتياً (فونولوجيّاً) على شكل مقاطع رئيسة هي:

مقطع قصير مفتوح وهو المقطع الذي يبدأ بصامت مع حركة قصيرة كالفتحة أو الضمة أو الكسرة مثل (عَ/ لِ/ مَ) عَلِمَ.

مقطع طويل مفتوح ويتكون من صامت وحركة طويلة مثل: /عا/ في كلمة عالم.

مقطع طويل مغلق ويبدأ بصامت ثم حركة قصيرة، وينتهي بصامت ساكن مثل (مِن، قَد).

إنّ المقاطع السابقة بأنواعها الثلاثة ليست على الدرجة نفسها من الصعوبة، لذا فعند تعليم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، يجب البدء بكلمات تتضمن مقاطع قصيرة مفتوحة مثل: (جَمَلُ، عَسَلُ، سَمَكُ)، ومقاطع طويلة مفتوحة (تُوت، تِين، بَاسِم)، وتأخير الكلمات التي تتضمن مقاطع طويلة مغلقة مثل (مِلْعَقة، مُستشفى، مَكْتَبَة)، وذلك لأنّ المقطع المغلق يتكون من متحرك يليه ساكن (مِلْ، مُسْ، مَكْ)، مما قد يؤثر في قدرة الأطفال على تمييز الحروف، ولا سيما الأطفال الناطقين بغير العربية.

ب. قراءة أصوات الحروف

نقصد بهذا المكوّن القدرة على تمييز رموز اللغة المطبوعة ومطابقتها مع أصواتها المسموعة، ففي هذا المكوّن ينتقل المعلم بالأطفال إلى تعلّم اللغة من مستوى الوعي الصوتيّ السابق الذي تعلّموا فيه اللغة على مستوى صوتيّ فقط، إلى مستوى تعلم الهجاء العربي، من خلال الحروف والمقاطع والكلمات المكتوبة التي يراها بصريّاً؛ ويكون هذا الانتقال من المستوى الصوتيّ إلى المستوى الهجائي، حسب مستوى جاهزية الأطفال وإتقانهم المستوى الصوتي للغة.
وهنا يجب التنويه إلى أنّ الأطفال من عمر 4 إلى 6 سنوات يتعرضون لجميع أصوات اللغة العربية وكلماتها على المستوى المسموع من خلال الأناشيد والألعاب، إلا أنّه ليس من الضروري تعليم جميع حروف الهجاء العربية وعددها (28) حرفاً في مرحلة الروضة الأولى؛ فقد يركز المعلم على تعليم الأطفال بعض الحروف في الروضة الأولى/السنة التأسيسية الثانية وبقية الحروف العربيّة يتم تعليمها في الروضة الثانية/ السنة الأولى. ويرتبط هذا الأمر بمدى جاهزية الأطفال ومستوى التقدم الذي يحرزونه مقارنة بنقطة البداية. ففي بعض المؤسسات التعليمية قد يتمكن الأطفال من تعلّم الحروف العربية جميعها في الروضة الأولى/ السنة التأسيسية الثانية.

كما يجب التنويه هنا إلى ضرورة اختيار المعلم الكلمات المناسبة لتعليم حروف الهجاء العربيّة، إذ عليه أن يختار كلمات تُعبّر عن محسوسات؛ أي كلمات تُعبّر عن أشياء يمكن تجسيدها بصورة مثل: أسماء الأشخاص والحيوانات والطيور والأماكن والأشياء (شجرة، طاولة، بيت، أحمد)، لأنها تساعد الطفل على تخيلها ورسم صورة لها في ذهنه، وتسهِّل عليه ربطها بالحرف أو المقطع أو الكلمة التي تعلمها، مع ضرورة الابتعاد عن الكلمات المجردة التي لا يمكن تمثيلها بصورة مثل (حرية، تضحية، انتماء، طاقة، أمانة).

ويجب أن يتبع المعلم ترتيباً مدروساً في تعليم الحروف العربية، بما يسهل على الأطفال تعلم القراءة، وتكوين عدد من الكلمات بشكل أسرع وأيسر.

ويجب أن تعتمد المؤسسات التعليمية منهجية مجرَّبة أو مبنية على دراسة بحثية في ترتيب تدريس الحروف بمرحلة الطفولة المبكرة ضمن إطار توجيهات وزارة التربية والتعليم، وبما يتناسب مع طرائق تعلُّم الأطفال واحتياجاتهم اللغوية.

ج. المفردات

يحتاج الأطفال الناطقون باللغة العربية والناطقون بغيرها في هذه المرحلة إلى تنمية حصيلتهم اللغوية باللغة العربية الفصحى، لمساعدتهم على اكتساب اللغة والتواصل بها وتعلُّمها على نحو وظيفيّ وسهل، ويمكن زيادة الحصيلة اللغوية للأطفال بعدّة طرائق، شريطة التركيز على تكرار المفردات الجديدة التي يتعلمها الأطفال في سياقات متنوعة، وضمن أنشطة مختلفة لضمان إتقانها وحفظها.

لذا يُعدّ مكوّن المفردات مكوناً أساسياً في مساعدة الأطفال على زيادة حصيلتهم اللغويّة (المعجم اللغويّ) في العربيّة، مما يساعدهم لاحقاً في الطلاقة القرائيّة، وفهم المقروء والمسموع. وهناك مجموعة من الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها لمساعدة الأطفال على تعزيز معجمهم اللغوي، وهي:

- إستراتيجية عائلة الكلمة: إستراتيجية تهدف إلى توليد أكبر عدد من الكلمات شفهياً من جذر الكلمة مثل: لعب، لاعب، ملعب، لعبة.
- إستراتيجية شبكة المفردات: إستراتيجية تهدف إلى توليد أكبر عدد من الكلمات شفهياً، من كلمة وما يرتبط بها مثل: روضة، معلم، أطفال، سبورة، ساحة، أركان، ملعب.
- إستراتيجية الكلمات المترادفة: إستراتيجية تهدف إلى معرفة الكلمات ذات المعاني المتقاربة مثل: سُلّم، درج.
- إستراتيجية الكلمات المتضادة: إستراتيجية تهدف إلى معرفة الكلمات المختلفة في المعنى مثل: سعيد، حزين.
- إستراتيجية السياق والاشتقاق: إستراتيجية تهدف إلى معرفة الكلمات من خلال السياق الذي وردت فيه، أو من خلال كلمات مقاربة لها في الاشتقاق.

د. الاستيعاب القرائيّ

يحتاج الأطفال في هذه المرحلة إلى تنمية مهارات اللغة من خلال القصص، إذ يجب البدء في تشكيل مبادئ الاستيعاب القرائيّ من خلال القصص المرتبطة بموضوعات التعلم التي تمر على الأطفال، وبما يناسب خصائصهم النمائيّة. وفي هذا السياق يمكن توظيف مجموعة من الإستراتيجيات لتنمية استعداد الأطفال للفهم القرائيّ، أهمها: ربط القصة بالمعرفة السابقة للأطفال، والتنبؤ بموضوع القصة من خلال الصورة والعنوان، والتنبؤ بأحداث القصة، والتسلسل الزمني للأحداث، وتحديد سمات الشخصية الرئيسة، وتمييز العناصر الرئيسة للقصة، ووضع نهاية للقصة، واقتراح عنوان جديد للقصة، وإعادة سردها.

هـ. الطلاقة

يُقصد بالطلاقة قدرة الأطفال على القراءة بدقة وسرعة وأداء معبّر. ولكون الهدف الرئيس في هذه المرحلة النمائية هو تنمية الاستعداد القرائي، فإنّ الطلاقة تكمن في قدرة الأطفال على قراءة أصوات اللغة ومقاطعها والكلمات البصرية الأكثر تكراراً في كل موضوع من موضوعات التعلّم.

2. ضوابط تعليم مهارة الكتابة:

تُعد مهارة الكتابة من المهارات المهمة لتثبيت كفايات القراءة لدى الأطفال، ففي مرحلة الطفولة المبكرة وهذا المستوى من التعلم، توظَّف مهارات الكتابة الميكانيكية للتعبير عن رسم الحروف والمقاطع التي تعلمها الأطفال، فتكون الكتابة بمثابة الشيفرة التي تربط بين المقروء والمكتوب، وهي تساعد الأطفال على القراءة الهجائيّة الدقيقة، فيجب أن يتزامن تعليم مهارات الكتابة الميكانيكية مع تعليم مهارة قراءة أصوات الحروف، بمعنى أن كل حرف أو مقطع يتعلمه الأطفال على المستوى الهجائي، يجب أن يُتبَع بمهارة كتابة الحرف بشكليه المتصل والمنفصل. وليس المقصود بالكتابة الميكانيكية أوراق العمل، وإنما التطبيق الكتابي المتكرر مع الأطفال خلال الأسبوع، على كتابة الحروف والمقاطع التي يتعلمونها في دروس القراءة، ويأخذ التدريب الذي يستهدف تهيئة الأطفال للكتابة عدة أشكال، منها:

يحتاج الأطفال إلى تشكيل مهاراتهم الكتابيّة من خلال نماء حركي سويّ، يساعد على تنمية مهارات التآزر الحركيّ البصريّ لديهم، ومساعدتهم على مسك القلم بشكل صحيح، لذا يجب توفير بيئة غنيةٍ بالموارد التي تُنمي مهارات التآزر الحركي البصريّ مثل الكرات اللينة، والخرز والخيوط، والكتابة على الرمل وبالمعجون.

ومن المهم في هذه المرحلة تنمية استعداد الأطفال للكتابة، من خلال تتبُّع الخطوط المنحنية والمتعرجة والملتوية والمستقيمة، مع الإشارة هنا إلى أنّ الخط المستقيم ينبغي أن يكون آخر أنواع الخطوط التي يتدرب عليها الأطفال، إذ من السهل على الأطفال تتبُّع الخطوط الملتوية والمتعرجة أولاً، لكونها أكثر انسجاماً مع مرحلة الخربشة التي يبدأ فيها الأطفال مهاراتهم الكتابية، بينما الخطوط المستقيمة تحتاج تآزراً بصرياً وحركياً متقدماً.

ويُفضَّل في هذه المرحلة تدريب الأطفال على خط النسخ؛ لكونه الخط الذي تُكتب فيه كتب الأطفال وقصصهم، ويظهر فيه رسم الخط العربيّ بشكل واضح.

وعند اكتمال جاهزية الأطفال للتدرب على الكتابة الميكانيكية من خلال أوراق العمل، يجب الانتباه إلى ضرورة تدريبهم على نسخ الحروف والمقاطع من الأسطر السفلى باتجاه الأسطر العليا، وذلك حرصاً على إبقاء نظر الطفل على النموذج المثالي الصحيح لكتابة الحرف أو المقطع كما هو موضح في النموذج، وليس على ما كتبه الطفل لكونه قد يحتوي على أخطاء في الرسم.

3. ضوابط تعليم مهارة الاستماع

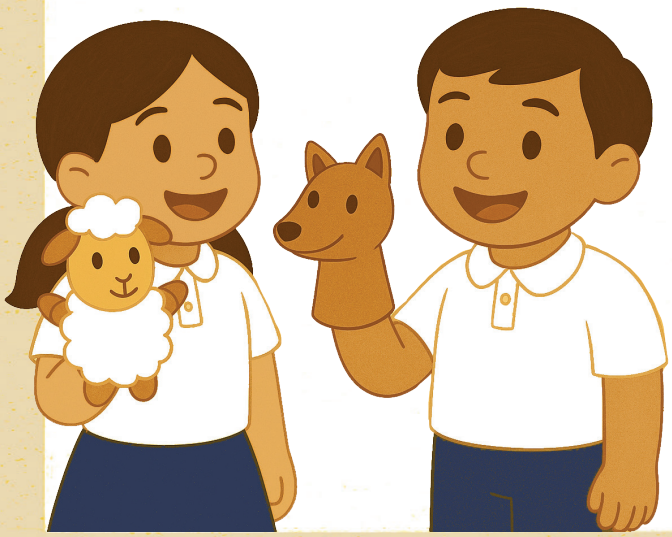
تُعد مهارة الاستماع من المهارات الرئيسة التي تدعم تعلُّم الأطفال للغة، لأنّ المدخلات السمعيّة تعزّز لدى الأطفال مهارات نطق اللغة على نحو دقيق، وتسهم في رفد معجمهم اللغويّ بالمفردات والتراكيب المتنوّعة، إضافة إلى الأساليب اللغوية المختلفة مثل النداء، والاستفهام، والتعجب، وغيرها.

ثمة مجموعة من الضوابط يجب مراعاتها في تدريس مهارة الاستماع لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة:

- اختيار نص الاستماع بما يتناسب مع موضوع الوحدة الدراسية.
- انتقاء نص استماع قصير جداً، وباللغة العربية الفصحى.
- عدم وجود مشوشات سمعية في النص المسموع مثل: الموسيقى التي تطغى على الكلام.
- التحقق من خلو النص المسموع من أي أخطاء في النطق أو اللغة وقواعدها.
- التحقق من عدم وجود رسائل ضمنية، تتنافى مع قِيم المجتمع وأخلاقياته وثقافته.

وعند تدريب الأطفال على مهارة الاستماع، يجب اتباع النهج السلوكي في التعلم بتعريض الأطفال لنص الاستماع بشكل متكرر، على أن ترتبط كل مرة من مرات الاستماع بهدف موجَّه ومحدد للأطفال، وبما يساعدهم على التركيز على جوانب محددة في النص المسموع.

ويجب التنويه هنا إلى أن هناك اختلافاً في تقديم هذه المهارة لفئات الأطفال المتنوعة (الناطقين بالعربية والناطقين بغير العربية)؛ إذ يحتاج الأطفال الناطقون بغير العربية إلى الاستماع للنص مع وجود بعض المُعينات البصرية والحسية المتزامنة مع نص الاستماع مثل: الصور وعرائس الدمى.



في حين يمكن توفير فرص للأطفال الناطقين بالعربية للتفاعل مع النص المسموع دون وجود معينات حسيّة.

4. ضوابط تعليم مهارة المحادثة

هناك مجموعة من الضوابط يجب مراعاتها في تدريس مهارة المحادثة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة:

- اختيار موضوعات المحادثة بما يتناسب مع موضوع الوحدة الدراسية المرتبط بمحيط الطفل واهتماماته.
- توظيف الكلمات والروابط البصرية لإعانة الأطفال على المحادثة.
- إتاحة الفرصة للأطفال لممارسة مهارة المحادثة في سياقات حقيقية تحاكي الحياة اليومية.
- توظيف مهارة المحادثة في مواقف تعليمية متنوعة مثل: العمل مع الأقران، والتعبير عن الذات، والعرض والسرد عن يوميات الأطفال، أو هواياتهم، أو اهتماماتهم، أو ألعابهم، أو التعريف بأنفسهم.
- عدم التركيز على الأخطاء التي تصدر عن الأطفال أثناء المحادثة، لتشجيعهم على التحدث في مواقف متنوعة دون رهبة أو خجل.
- تشجيع الأطفال عند استخدام اللغة العربية في تحدُّثهم أو محادثتهم بغض النظر عن كمّ المفردات وجودة الجمل والتعبيرات التي يستخدمونها.
- إتاحة الفرصة للأطفال الناطقين بغير العربية للمزج في تحدُّثهم ومحادثتهم بين العربية الفصحى ولغتهم الأم، ومساعدتهم على استخدام الكلمات العربية بديلاً عن غير العربية، وبشكل تدريجيّ.
- إتاحة الفرصة للأطفال الناطقين بالعربية للمزج في تحدثهم ومحادثتهم بين العربية الفصحى واللهجة الدارجة، ومساعدتهم على استخدام الكلمات الفصحى بديلاً عن كلمات اللهجة الدارجة، وبشكل تدريجي.

المصدر: Contreras - Romero, Linan-Thompson, Rodrigues, Gittler, Villers, Arias, Escalante (2008)

منهجية تعليم مهارات الوعي الصوتي وقراءة أصوات الحروف والكتابة - منهجية الدرس المصغر

منهجية تصلُح لتعليم المهارات اللغوية في المجموعات الصغيرة، (أنا أفعل، نحن نفعل، أنت تفعل) حيث يُنمذج المعلم المهارة أولاً، ثم يقدّم الدعم للأطفال لتطبيقها في مجموعات صغيرة، ثم يطبق كل طفل المهارة بمفرده، بدعمٍ ومتابعةٍ من المعلم.

القسم الثالث

إرشادات عملية حول دمج اللغة العربية في مؤسسات الطفولة المبكرة

إرشادات عملية حول دمج اللغة العربية في مؤسسات الطفولة المبكرة

توضح الأبحاث الواردة في القسم السادس من هذه الإرشادات الفوائد التي يجنيها الأطفال على صعيد نموهم الشخصي والاجتماعي والعاطفي والفكري عند تعلّمهم أكثر من لغة واحدة، شريطة أن يتم ذلك بفعالية في مؤسسة طفولة مبكرة عالية الجودة. ومن المهم أيضاً دعم أولياء الأمور، لضمان مشاركتهم الفاعلة في رحلة تعلُّم أطفالهم اللغوية. وعند إرسال أي مواد تعليمية إضافية إلى المنزل، يتعين على المعلمين مراعاة ما إذا كانت اللغة العربية هي اللغة الأم للطفل أم أنها لغة إضافية.

يقدم هذا القسم إرشادات عملية لدعم المعلمين في تنفيذ متطلبات دمج تعلم اللغة العربية في مؤسسات الطفولة المبكرة، مع التركيز على الأمور الآتية:

- إرشادات حول تعليم اللغة العربية الفصحى
- التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية ودمج الثقافة الإماراتية
- أصول التدريس والتعلم من خلال اللعب
- دعم الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية
- تقييم مدى تعلُّم الأطفال
- التخطيط لدمج اللغة العربية ضمن المنهاج التعليمي
- تنظيم جداول حصص معلمي اللغة العربية
- التخطيط التعاوني

إرشادات حول تعليم اللغة العربية الفصحى

تنفرد اللغة العربية بالعديد من الأصوات الحلْقية التي لا توجد في لغات أخرى. ونظراً لصعوبة إتقان هذه الأصوات في مراحل متقدّمة من العمر، يُفضَّل تعلم اللغة العربية خلال مرحلة الطفولة المبكرة؛ ففي هذه المرحلة العمرية، يتمتع الأطفال بقدرة أكبر على تمييز الفروق الدقيقة في النطق، وتكون أوتارهم الصوتية مرنة بما يكفي لإخراج هذه الأصوات.

وعند تعليم اللغة العربية، من الضروري فهم خاصية الازدواج اللغوي؛ وتعني استخدام أشكال مختلفة من اللغة نفسها في سياقات متباينة. ففي اللغة العربية، لدينا اللغة العربية الفصحى ولها شكل كتابي ونطق موحد. كما توجد مجموعة من اللهجات العربية التي تختلف في الكلمات والنطق عن اللغة العربية الفصحى، ولا يوجد إجماع بخصوص كتابتها الإملائية.

وعندما يلتحق الأطفال الناطقون بالعربية بمؤسسة الطفولة المبكرة، فإنهم غالباً ما يتحدثون بلهجةٍ محليةٍ يستخدمونها في منزلهم وحيّهم، وتتأثر هذه اللهجة بشكل متزايد بوسائل الإعلام. لذلك، ينبغي على المعلمين أن يدركوا أنه حتى لو كان الأطفال ناطقين بالعربية، فإن لهجتهم العامية لا تكفي غالباً لتمكينهم من التحدث، والقراءة، والكتابة بالعربية بمستوى جيد. وبالرغم من ضرورة احترام المعلمين وتقديرهم للّهجة التي يتحدثها الأطفال في منازلهم، فإن من الضروري أن يقوموا بنمذجة اللغة العربية الفصحى باستمرار عند التحدث، والقراءة، والكتابة. من الضروري أن يوظف المعلم تنوُّع اللغات واللهجات الموجودة لدى مجموعة الأطفال في صفه، ويشجعهم على استخدامها لإظهار الأشكال المختلفة للكلمة قبل تعلُّم الكلمة الفصحى، كما يوضح المثال الآتي:

ينبغي للمعلم مراعاة جميع الصيغ اللغوية التي يستخدمها الأطفال، ومن ثم مناقشة أهمية وجود شكل موحد للكلمات العربية. بعد ذلك، ينطق المعلم الكلمة باللغة العربية الفصحى ويشجع الأطفال على تكرارها. ويتطلب الأمر عادةً تكرارات متعددة ضمن سياقات متنوعة لترسيخ هذه المعلومة في الذاكرة طويلة المدى، ولتصبح جزءاً لا يتجزأ من اللغة التعبيرية للطفل.

تسهم التفاعلات اللفظية التي تحدث بين الأطفال والمعلمين من خلال مجموعة واسعة من الأنشطة، في بناء جسر إيجابي بين لغة الطفل واللغة العربية الفصحى. ومن شأن ذلك أن يطوّر مفردات الأطفال وطريقة نطقهم وتعلمهم للتراكيب النحوية اللازمة بطريقة غير مباشرة، ليصبحوا ملمّين تماماً باللغة العربية الفصحى.

التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية ودمج الثقافة الإماراتية

يُنمي منهاج التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية المقدم من وزارة التربية والتعليم، لدى الأطفال المسلمين فهماً شاملاً للمبادئ والقيم الإسلامية، كما يسهم في بناء فهم أعمق للعادات والتقاليد لدى الأطفال عموماً، فضلاً عن رعاية نموهم الأخلاقي والقيمي. وتماشياً مع توجيهات وزارة التربية والتعليم في دليل تنظيم المواد الإلزامية لمرحلة رياض الأطفال في المدارس الخاصة، يُدرج الوقت المخصص للتربية الإسلامية والبالغ 90 دقيقة أسبوعياً ضمن ثلث إجمالي الوقت المخصص لتعليم اللغة العربية. وتُدمج الدراسات الاجتماعية في منهاج الطفولة المبكرة بشكل تكاملي. ويجب على مؤسسات الطفولة المبكرة الالتزام بجميع المتطلبات الحالية والمستقبلية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، فيما يتعلق بتعليم التربية الإسلامية للأطفال المسلمين.

ولا يتعارض هذا الجانب من المنهاج مع متطلب دمج اللغة العربية في برامج الطفولة المبكرة، وستُنفّذ متطلبات التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية باستخدام طرائق تدريس تفاعلية قائمة على اللعب، كما هو موضح في هذه الإرشادات.

تُعرّف منظمة اليونسكو الثقافة بأنها:

> **مجموعة السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تُميّز مجتمعاً أو مجموعة اجتماعية، وهي تشمل الفنون والآداب، وأساليب الحياة، وطرائق العيش المشترك، ومنظومات القيم، والعادات والتقاليد، والمعتقدات.**

منذ منتصف القرن العشرين، توافدت أعداد غفيرة من الناس من جنسيات متعددة للعيش والعمل في إمارة دبي، مما أثرى تنوعها الثقافي بشكل كبير. ومن شأن دمج الثقافة الإماراتية في مؤسسات الطفولة المبكرة، أن يشجع جميع الأطفال القاطنين في الإمارة على ملاحظة مدى ارتباط الثقافة الإماراتية بتجاربهم الحياتية المعاصرة في دبي.

ويُعد حب تعلُّم اللغة العربية عاملاً أساسياً في فهم الثقافة الإماراتية. ويسهم تعرّف الأطفال على الجوانب المختلفة للثقافة الإماراتية في ترسيخ هذا الفهم لدى الأطفال. حيث تتمثل هذه الجوانب مثلاً في معرفة حكام الدولة وتاريخها وتضاريسها وثرواتها الحيوانية والنباتية، إلى جانب تراثها الشعبي من فنون وموسيقى وآداب ورياضات وطبخ وأزياء، علاوة على الاحتفالات الدينية والوطنية فيها.

كما يسهم إثراء بيئة تعلم الأطفال بالعناصر التراثية المألوفة في المجتمع الإماراتيّ بشكل كبير، في منحهم فرصةً لممارسة اللغة العربية وتطوير مهاراتهم في سياق غني بالثقافة الإماراتية. ولتحقيق الاستفادة المُثلى، يجب على المعلمين، عند وضع خطط الدروس، التفكير دوماً في سبل دمج تعلم اللغة العربية والثقافة الإماراتية. ويمكن أن يتم ذلك من خلال استضافة متحدثين إماراتيين بارزين، أو تنظيم رحلات ميدانية لتعزيز فهم الأطفال وإثراء ثقافتهم.

أصول التدريس والتعلم من خلال اللعب

يُعد اللعب أساسياً لنمو الطفل المعرفي والجسدي والاجتماعي والعاطفي. وعليه فإن اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل تؤكد على أن لكل طفل الحق في الراحة والترفيه واللعب، والمشاركة بحرّية في الحياة الثقافية والأنشطة الفنية.

وتوفر الأنشطة القائمة على اللعب فرصاً للأطفال لاستكشاف بيئتهم، والانخراط في تعلُّم هادف، ومواجهة التحديات وتطوير استراتيجيات لحلها. وتشكّل هذه الخبرات الأساس الجوهري لتنمية مهارات الأطفال في "التفكير ما وراء المعرفيّ" أو ما يسمّى "التفكير في التفكير" (metacognition). كما تسهم هذه الأنشطة في تطوير الذاكرة العاملة لدى الأطفال، ومرونتهم المعرفية، وقدرتهم على ضبط الذات، كما يوفر اللعب فرصاً للمعلمين لتكوين فهمٍ أفضل لكيفيّة تعلم الأطفال ونموهم من خلال مراقبة اللعب، مما يقود إلى التفكير بطرائق تقييم للأطفال تتناسب مع مرحلتهم النمائيّة وخصائصهم وكيفية تعلمهم في هذه المرحلة.

ويتعزز اكتساب الأطفال للغة، بما في ذلك اللغة العربية، عند توفير بيئة لغوية غنية مادياً ونفسياً واجتماعياً، يشعر فيها الأطفال بالأمان في التعبير عن أنفسهم بحرية.
ومن خلال التعاون والتنسيق، يمكن لمعلمي الصف، والمعلمين المتخصصين، ومعلمي اللغة العربية دعم تعلُّم الأطفال للغة العربية من خلال ما يلي:

سرد القصص

تُقدِّم القصص سياقاً لغوياً غنياً ومليئاً بالخيال، يتيح للأطفال فرصةً للتفاعل مع اللغة بطرائق هادفة. ويسهم السرد القصصي اليومي، باستخدام الدمى والوسائل التوضيحية والمواد التعليمية، في توسيع مفردات الأطفال، وتطوير قدرتهم على تركيب الجمل، كما يدعم التعبير العاطفي، ويسهم في بناء أساس بصري وحسي يدعم تذكُّر الكلمات على المدى الطويل.

الفن والموسيقى والأغاني

تُعد أناشيد الأطفال وسيلةً ممتعة وفعالة لترسيخ تعلّم المفردات، وتنمية الإيقاع السمعي، وتشجيع الأطفال على المشاركة الفاعلة، مما يدعم بطبيعة الحال تطور لغتهم التعبيرية. وغالباً ما تُعتبر الموسيقى المدخل الأول لاكتساب اللغة؛ فالعبارات ذات الإيقاع المتشابه يَسهُل على الأطفال حفظها وتخزينها وتكرارها.

كما توفر أنشطة الفنون الإبداعية باستخدام مجموعة متنوعة من المواد، فرصاً عديدة لتنمية مفردات الأطفال ولغتهم من خلال وصف ما يقومون به وما أنتجوه.

التمثيل ولعب الأدوار

يُسهم لعب الأدوار الذي يحاكي سياقات الحياة الواقعية (مثل الذهاب إلى الطبيب، أو التسوق، أو السفر) وتمثيل أدوار محددة يتم التخطيط لها مسبقاً مع أدواتها وزيها والمفردات التي يتم استخدامها، في تطوير اللغة ومهارات التواصل ضمن سياقات مختلفة لدى الطفل.

بيئات غنية بالمواد المطبوعة

يضم ركن القراءة والأماكن المختلفة التي يتم تخصيصها للقراءة في العادة كتباً متنوعة وجذابة ومناسبة لعمر الأطفال ومتوفرة بلغات متعددة، بما فيها العربية، ويشجع ذلك الأطفال على استكشاف اللغة بطرائق تفاعلية. كما يُسهم توزيع بطاقات الكلمات المرئية، والملصقات، واللافتات، واللوحات التفاعلية في مختلف أرجاء المؤسسة، في ربط اللغة بالممارسات الحياتية اليومية للأطفال.

ويُفضل أن تُقرَن الكلمات المرئية بالصور أو الأشياء وأن تُكتب بخطوط كبيرة وواضحة، إذ يدعم هذا الارتباط الحسي بين الأصوات (الحروف، والمقاطع، والكلمات) ومعانيها، قدرة الأطفال على قراءة الكلمات وتذكُّر المفردات.

التواصل اليومي الهادف

تعد كل لحظة يمضيها الأطفال في مؤسسة الطفولة المبكرة، بدءاً من وقت الحلقة الصباحية إلى أوقات الوجبات والانتقال بين الأنشطة، فرصةً لغوية بحد ذاتها، ويجب على المعلمين استغلالها في التفاعل الهادف مع الأطفال، وذلك من خلال الحوار المفتوح، وطرح الأسئلة المحفّزة، واستخدام اللغة في سياقات مختلفة. ومن شأن دمج اللغة العربية في الممارسات اليومية للأطفال والسياقات المختلفة، مثل التحية والتعبيرات العاطفية والتعليمات، أن يعزز اكتساب اللغة الوظيفية. كما يعزز تفاعُل الأطفال المنتظم مع اللغة قدرتهم على التعبير عن أنفسهم باللغة العربية بثقة ووضوح.

دعم الأطفال ذوي الاحتياجات الإضافية

يمر الرُّضع والأطفال الصغار حول العالم عموماً بمراحل نمو متشابهة، كالتدحرج، والزحف، والمشي، وبدء الكلام. وتعزِّز هذه المراحل المتتالية تنمية المهارات الحركية الكبرى والدقيقة، والمعالجة الحسية، والنطق، واللغة. وغالباً ما تُعرف هذه المراحل بالمحطات النمائية للطفل، وتشكل اللبنات الأساسية للتعلم والتقدم الأكاديمي المستقبلي.

ويختلف الأطفال في وتيرة تقدُّمهم عبر هذه المحطات النمائية؛ فقد يتأخر بعضهم في تحقيق مراحل معينة، كالزحف والنطق المبكر، أو قد يتخطونها تماماً، مما قد يؤثر على تعلّمهم ونموهم فيما بعد. وقد يصل البعض الآخر إلى هذه المحطات ببطء أو بشكل غير منتظم، وقد يستلزم ذلك دعماً إضافياً لتمكينهم من بلوغ أقصى إمكاناتهم.

ومن المهم تحديد أي فجوات أو تأخر في النمو بأسرع وقت ممكن، ويمكن تحقيق ذلك من خلال:

- استخدام أنظمة تقييم النمو المتوافقة مع المنهاج المعتمد في المؤسسة التعليمية.
- الملاحظات المنهجية من المعلمين وكوادر الدعم.
- أدوات الكشف المبكر التي يستخدمها كادر المؤسسة التعليمية المدرَّب أو الأخصائيون من خارجها.
- تحليل التقدم عبر المجالات النمائية (مثل اللغة، والمهارات الحركية، والتطور الاجتماعي والعاطفي).
- التعاون مع أولياء الأمور ومقدّمي الرعاية الذين يقدمون معلومات مهمة حول سلوكيات الطفل في المنزل.

في السنوات الأولى، قد لا يكون الأطفال الذين يُظهرون تأخراً نمائياً في مرحلة تسمح بإجراء تشخيص رسمي لحالتهم، إلا أنه مع استمرار النمو، تصبح التقييمات الرسمية أكثر ملاءمة وجدوى، وقد يُصنَّفون لاحقاً على أن لديهم احتياجات مرتبطة بإعاقة محددة، فتحديد الاحتياجات المستجدة والاستجابة لها في هذه المراحل المبكرة أمر ضروري لضمان الوصول الشامل للتعلم.
وغالباً ما تُصنف الاحتياجات الإضافية للأطفال ضمن أربع فئات رئيسة:

1. التواصل والتفاعل

تتضمن أسس التواصل ما يلي:

- الانتباه والاستماع.
- اللعب والتفاعل.
- فهم اللغة المنطوقة.
- اللغة التعبيرية.
- النطق ومخارج الحروف.

قد يواجه الأطفال ذوو الاحتياجات في هذا المجال صعوبةً في التعبير عن أنفسهم، أو فهم الآخرين، أو في اتباع القواعد الاجتماعية للتواصل. ومن الضروري تقييم مدى كفاءة الطفل في التواصل بلغته الأم أو لغته الأساسية أولاً، قبل تحديد ما إذا كانت لديه احتياجات محتملة. كما يُدرج الأطفال الذين تظهر عليهم خصائص مرتبطة باضطراب طيف التوحد ضمن هذه الفئة ايضاً.

2. الإدراك والتعلم

يتعلم الأطفال في هذه الفئة بوتيرة أبطأ من أقرانهم، وقد يواجهون صعوبات في:

- فهم المفاهيم الجديدة وتذكُّرها
- تنظيم الأفكار أو المهام
- التسلسل والتذكر (مثل تذكُّر أيام الأسبوع أو أنماط العدّ)
- المبادئ الأولية للقراءة والكتابة والحساب (مثل التعرف على الأصوات، وفهم العلاقات العددية).

يندرج ضمن هذه الفئة الأطفال الذين يُظهِرون سمات مرتبطة بعُسر القراءة، وعُسر الحساب، وأولئك الذين يعانون من تأخر نمائي عام. وهذا الأمر ذو أهمية خاصة في السنوات الأولى للطفل، حيث لم تتضح بعد معالم التشخيص بشكل كامل، لذا يُعتبر الدعم التفاعلي والمناسب نمائياً أمراً أساسياً.

3. الاحتياجات الاجتماعية والنفسية والعقلية

قد يواجه الأطفال تحديات في تنظيم عواطفهم وسلوكياتهم، مما قد يؤثر في قدرتهم على بناء العلاقات والمشاركة في التعلم. وقد تظهر عليهم العلامات التالية:

- علامات القلق أو تدني الحالة المزاجية
- الانسحاب من التفاعل الاجتماعي
- صعوبة في التعامل مع مشاعر الإحباط
- اضطرابات في النوم أو الشهية أو الروتين اليومي
- التأثر بالصدمات أو الانتقال أو الانفصال عن مقدّمي الرعاية المألوفين لديهم

ترتبط جودة الحياة العاطفية والاجتماعية ارتباطاً وثيقاً بالتعلم والنمو في السنوات المبكرة، خاصة خلال التحولات الكبرى مثل دخول بيئة جديدة أو بداية الالتحاق بالمدرسة.

4. الاحتياجات الجسدية والحسية

قد يظهر على الأطفال ذوي الاحتياجات الجسدية والحسية ما يلي:

- صعوبات في الحركة والتنسيق (مثل: التوازن، واستخدام أدوات المائدة، وقوة اليد).
- إعاقات سمعية أو بصرية قد تتطلب استخدام وسائل مساعدة أو إجراء مواءمات.
- فروقات في المعالجة الحسية، مثل الحساسية للصوت، أو الملمس، أو الحركة.

وتشمل هذه الفئة الأطفال الذين يعانون من حالات مثل اضطراب التآزر الحركي النمائي (DCD)، أو عُسر التنسيق الحركي (dyspraxia)، أو احتياجات التكامل الحسي.

تعليم دامج للغة العربية

يضمن نهج التعليم الدامج للغة العربية دعم جميع الأطفال في دبي، ليصبحوا متعلمين واثقين وقادرين ومرتبطين ثقافياً. يجب أن يكون تعلم اللغة متاحاً لكل طفل، بمن فيهم ذوو الاحتياجات النمائية أو احتياجات التعلم الخاصة.

قد يكون لدى الأطفال الذين يتعلمون اللغة العربية بوصفها لغة إضافية احتياجات تعليمية خاصة ناشئة أو محددة. يجب النظر في هذه الاحتياجات بعناية، ومراعاة ما يلي:

- اللغات التي يتم التحدث بها في المنزل.
- اللغة الأكثر استخداماً أو المفضلة لدى الطفل.
- وصول الطفل إلى المراحل التنموية المتوقعة في لغته الأم.
- الفروقات في الخصائص النحوية والصوتية (الفونولوجية) للغات التي يتحدثها الطفل.
- القدرة على استخدام التنقل اللغوي باعتباره جزءاً طبيعياً من التطور ثنائي اللغة.
- احتمال وجود مرحلة صمت أثناء اكتساب لغة جديدة.
- احتمال وجود تأثر عاطفي نتيجة لتغيرات حياتية (مثل بداية الالتحاق بالمدرسة، أو الانتقال، أو الضغوط الأسرية).

وبمجرد تحديد احتياجات الطفل، يجب تطوير خطة فردية له بالتعاون مع والديه والكادر التعليمي. ويجب أن تتضمن الخطة:

- إستراتيجيات لدعم اكتساب الطفل للغة العربية
- مراجعة دورية لرصد مستوى التقدم
- توثيق أي مواءمات ضرورية ضمن خطة التعليم الفردي للطفل أو خارطة الدعم التعليمي الخاصة به

ومن المهم التأكيد على أن وجود احتياجات إضافية، لا يعني أن الطفل لا يستطيع تعلُّم لغة إضافية. فمع إجراء المواءمات المدروسة وتوفير الدعم، يمكن لجميع الأطفال تقريباً المشاركة بشكل هادف في تعلم اللغة العربية.

تقييم مدى تعلم الأطفال

يجب أن يستند التقييم بشكل أساسي إلى الملاحظات الصفية لتعلّم الأطفال. ومن شأن توقعات التعلم الرئيسة الواردة في القسم الرابع من هذا الدليل، توجيه المعلمين في تقييم كفايات الأطفال ومهاراتهم وفهمهم بطريقة منظمة ومنهجية؛ وهذا يمكّن المعلمين من تحديد أي فجوات في التعلم ومعالجتها، ودعم الأطفال في رحلتهم نحو مستوى الإتقان. ومن أجل تحقيق مرحلة الإتقان، يتعين على الطفل تحقيق الهدف المرجو من التعلم في أوقات وسياقات متنوعة، وتطبيق ما تعلّمه في سياقات جديدة، والاحتفاظ بما تعلمه على المدى الطويل.

وتُمكّن هذه التقييمات المعلمين من التخطيط للمرحلة التعليمية التالية للأطفال، ويشمل ذلك إعدادهم للانتقال إلى الفصل أو المرحلة الدراسية التالية. كما تتيح للمعلمين مناقشة تعلم الأطفال وتقدمهم مع أولياء أمورهم، بما في ذلك كيفية دعم أولياء الأمور لتعلم أبنائهم بشكل أكبر.

التخطيط لدمج اللغة العربية ضمن المنهاج التعليمي

لا يتم تعلم اللغة بمعزلٍ عن بقية الأنشطة التعليمية، فالأنشطة التي تخدم المجالات النمائية المختلفة والموزعة على جميع مجالات التعلم وأجزاء اليوم الدراسي توفر "لحظات تعليمية" غنية بفرص الإثراء اللغوي وفرص تعلم اللغة العربية. وتشمل هذه اللحظات وقت الاستقبال، ووقت الحلقة، ووقت تناول الوجبات الخفيفة والطعام، ووقت القصة وأثناء استخدام التكنولوجيا، وأثناء عرض تقديم الأطفال لموضوعاتهم الفردية، وروتين وقت العودة إلى المنزل.

وفيما يلي أمثلة لفرص دمج اللغة العربية عبر مجالات التعلم الرئيسة في منهاج الطفولة المبكرة:

مجال التعلم/ المجال النمائي	يتعاون معلمو اللغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة، ومعلمو الصف والمعلمون المتخصصون من أجل:
الصحة والسلامة والتطور الشخصي والاجتماعي والعاطفي	توفير بيئة آمنة وجاذبة يشعر فيها الأطفال بالأمان والثقة للتواصل باللغة العربية.
النمو البدني	تنمية التوازن، والمهارات الحركية الكبرى والدقيقة، والتآزر بين اليد والعين، وهو ما يلزم للقراءة والكتابة. توفير مجموعة متنوعة من المعدات التي تمكّن الأطفال من التسلق والتدحرج والزحف والتحرك بطرائق مختلفة. توفير فرص للأطفال للتعامل مع مجموعة واسعة من المواد، وممارسة القص واللصق، ورسم أشكال كبيرة في الهواء وعلى الورق، لدعم تطوير مسكة القلم الصحيحة والتحضير للكتابة.
الوظائف التنفيذية • **الذاكرة العاملة** • **المرونة المعرفية** • **ضبط الذات/التنظيم الذاتي**	تخطيط أنشطة تتوفر فيها للأطفال فرصٌ لحل المشكلات، ووضع الخطط، وتعلم إدارة عواطفهم وردود أفعالهم، والاستجابة بشكل مناسب للتعليمات. (مثل: اتباع الوصفات، أو لعب لعبة "قال القايل[2]".)، كل ذلك ضمن سياقات استخدام اللغة العربية.
التواصل ولغات العالم والمواطنة العالمية	توفير فرص للأطفال لاحترام التنوع وتمييز اللغة العربية عن اللغات الأخرى، واكتساب الثقة في التحدث ومحاولة استخدام اللغة العربية الفصحى.

[2] لعبة "قال القايل" أو "قولوا له" أو "قال المعلم"، هي لعبة تراثية شبيهة باللعبة الإنجليزية "Simon says" حيث يعطي القائد أوامر لبقية الأطفال، وعليهم اتباع الأوامر فقط إذا سبقتها عبارة "قولوا له" أو "قال القايل"، ويخرج اللاعب إذا نفّذ الأمر من دون سماع هذه العبارة. وتهدف هذه اللعبة إلى تنمية مهارات التركيز والانتباه لدى الأطفال.

الرياضيات	دمج المفردات العربية في الأنشطة العملية التي تتضمن المطابقة، والمقارنة، والقياس، والترتيب، والتصنيف، والعد، واستخدام الأرقام والأشكال باللغة العربية.
العلوم	توفير فرص للأطفال لتعلُّم مفردات اللغة العربية عند التعرف على الكائنات الحية (مثل: البشر، والحيوانات، والحشرات، والنباتات)، والمواد (مثل: الصخور، والتربة، والمواد الصلبة، والمواد السائلة)، والقوى، والكهرباء، والطقس، والأرض والفضاء باستخدام المصطلحات العربية.
التاريخ والجغرافيا والبيئة	استخدام اللغة العربية لمساعدة الأطفال على تنمية إحساسهم بالمكان، بما في ذلك مواقع منازلهم ومؤسستهم التعليمية، وتمكينهم من تحديد مواقع البلدان والمعالم الجغرافية على الكرة الأرضية والخرائط. والتعريف بمفردات بيئية باللغة العربية، وموضوعات تتعلق بالمحافظة على الأرض والطبيعة.
التعلم الرقمي	تمكين الأطفال من استخدام التقنيات التفاعلية لتنمية فهمهم للغة العربية والثقافة الإماراتية، فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام القصص الرقمية التفاعلية، والتطبيقات التعليمية، والأدوات السمعية/البصرية. تشجيع الأطفال على تسجيل أنفسهم والاستماع إلى تسجيلاتهم وهم يستخدمون الكلمات والعبارات العربية.
الإبداع والفن والتصميم	توظيف الفنون العربية وعناصر التصميم لإلهام الأطفال وتحفيز جانب الإبداع لديهم وتشجيعهم على عرض وشرح ما أنتجوه.
التدخل المبكر للاحتياجات الإضافية بما في ذلك تعلم اللغة العربية.	وضع خطط تعلُّم فردية تتضمن تدخلات محددة لتلبية الاحتياجات الإضافية للأطفال.
برامج تعلم إثرائية للأطفال الموهوبين في اللغة العربية	توسيع نطاق استخدام الأطفال للغة العربية وتفكيرهم وتعلُّمهم على نحو مستمر، من خلال توفير مجموعة واسعة من التحديات التي يمكنهم التعامل معها بشكل مستقل وتعاوني.

تنظيم جداول حصص معلمي اللغة العربية

يتعين على القيادات التعليمية الحرص على وجود معلم اللغة العربية لثلث وقت التدريس الأسبوعي المخصص لكل صف، على ألّا تقل الأنشطة المنظمة التي يقودها معلم اللغة العربية عن 200 إلى 300 دقيقة أسبوعياً، مع توضيح ذلك في جدول الحصص. وخلال هذه الفترة، يجب على المعلم تقديم مزيج متوازن من الأنشطة الفردية، وأنشطة المجموعات الصغيرة، وأنشطة الصف بأكمله.

بالنسبة للأطفال، تُعَد جميع الأنشطة والأوقات التي يقضونها في مؤسسة الطفولة المبكرة فرصاً لتعلم اللغة العربية، ويجب دعم تعلُّمهم بشكل مناسب من جميع المعلمين. وهذا يعني أن تُخصَّص لمعلمي اللغة العربية فترات من اليوم، بحيث يمكنهم العمل مع معلمي الطفولة المبكرة لدعم تنمية اللغة العربية لدى الأطفال في جميع جوانب المنهاج التعليمي والأنشطة اليومية.

وفيما يلي مثال لجدول أسبوعي لمعلم اللغة العربية مخصص لثلاثة مجموعات/ فصول دراسية. ويمكن للقيادات التعليمية تعديل الجدول الزمني بناءً على سياق مؤسستهم والاحتياجات الفريدة لأطفالهم.

معلّم اللغة العربية	الإثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس	الجمعة
التسجيل/ تسجيل الحضور					
الفترة الأولى					
استراحة قصيرة					
الفترة الثانية					
استراحة الغداء					
الفترة الثالثة					
استراحة قصيرة					
الفترة الرابعة					
التخطيط والتحضير والتدريب / معلمات					

يتم تخطيط فترات استراحة بالاتفاق بين أعضاء الفريق للتأكد من وجود رعاية ورقابة مستمرة للأطفال خلال اليوم.

المجموعة الأولى المجموعة الثانية المجموعة الثالثة

التخطيط التعاوني

على الرغم من أن التدريس في مرحلة الطفولة المبكرة يجب أن يتسم بالمرونة ويتبع احتياجات الأطفال واهتماماتهم، فإن "التخطيط اللحظي" ليس كافياً، إذ يجب استخدام المنهاج التعليمي التكاملي لإعداد خطة شاملة فصلية للمحتوى التعليمي على مدار العام. تنتج عن الخطة السنوية خطط أسبوعية تُستخدم بالإضافة إلى المعلومات الناتجة عن تقييم الأطفال في وضع الخطط اليومية.

يتطلب التخطيط الفصلي والأسبوعي واليومي مساهمة جميع أعضاء الفريق في إعداد فرص تعلُّم شائقة ومبتكرة تدعم تطوير اللغة العربية. وينبغي أن يشمل التخطيط فترات تغطي ما يلي:

- تخصيص فترات ضمن البرنامج الأسبوعي واليومي يقودها معلم اللغة العربية مع الصف ككل أو لمجموعات الأطفال لتقديم أنشطة تعلم لغوية ممنهجة لمدة لا تقل عن 200 إلى 300 دقيقة أسبوعياً.
- فترات يتولى فيها معلم الصف القيادة، ويشارك معلم اللغة العربية في جزء من المُحادثة باللغة العربية.
- فترات يعمل فيها معلم اللغة العربية إلى جانب معلم الصف، لدعم تعلُّم الأطفال للغة العربية من خلال مشاركة الأطفال اللعب الذي يبادرون به فردياً، أو توفير فرصٍ لأنشطة المجموعات الصغيرة، المصممة خصيصاً لمرحلة التطور اللغوي لدى كل طفل.
- استغلال اللحظات الروتينية مثل تسجيل الوصول، ووقت الاستراحة، والغداء، ووقت العودة إلى المنزل، بحيث يتولى معلم اللغة العربية القيادة أو يقدم الدعم لمعلم الصف، وذلك لضمان دمج اللغة العربية في الروتين اليومي.

تدعم التوقعات المرجوة من الكفايات اللغوية للغة العربية الواردة في القسم الرابع من هذا الدليل التخطيط للتعليم المتدرج للغة العربية، حتى يتمكن الأطفال من بناء المعارف والمهارات والفهم الذي يحتاجونه لتحقيق الطلاقة في التحدث، والقراءة، والكتابة. وينبغي أن تظل أساليب التدريس في هذه الحصص قائمة على اللعب، مع التركيز على استخدام اللغة في السياقات المختلفة.

توزيع مجموعات الأطفال

- يجب توزيع الأطفال أثناء الأنشطة التي يقودها المعلم حسب المستويات المختلفة، حيث يُجمَع الأطفال في المستوى المبتدئ معاً والأطفال الأكثر طلاقة معاً في مجموعات مختلفة. وهذا يُمكّن الأطفال المبتدئين من بناء أسس قوية للتواصل باللغة العربية، كما يتيح للأطفال الأكثر طلاقةً تطوير مهاراتهم بشكل أكبر.

- أثناء اللعب الذي يبادر به الأطفال، تكون المجموعات اللغوية المختلطة فعالة، بحيث يقدم الأطفال الناطقون باللغة العربية نماذج جيدة لأقرانهم. وكما هو الحال في جميع مجالات المنهاج التعليمي، ينبغي على المعلمين تكييف دعمهم واستجاباتهم بناءً على معرفتهم العميقة بالأطفال.

القسم الرابع

التوقعات اللغوية من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (4-6 سنوات)

التوقعات اللغوية من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (4-6 سنوات)

يُتوقع من الأطفال من عمر 4 إلى 6 سنوات امتلاك مجموعة من الكفايات اللغوية وما يرتبط بها من مهارات ضمن مستويات متدرجة وفقاً لخلفية الطفل اللغوية وتصنيفه (ناطق باللغة العربية أو ناطق بغيرها). وقد وُضعت في هذا القسم مجموعة من الكفايات اللغوية الأساسية المتوقعة والمبنية على أساسيات القرائية الممنهجة.

فيما يلي التدرج البنائيّ لقدرات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من عمر أربع إلى ست سنوات في كفايات اللغة العربية، علماً بأنّ دلالات التدرج في مستويات الأطفال أدناه هي على النحو الآتي:

1. مبتدئ (Emerging)

هو المستوى الذي يمتلك فيه الطفل الحد الأدنى من الكفاية.

2. نامٍ (Developing)

هو المستوى الذي يتمكن فيه الطفل من مكونات الكفاية دون القدرة على إتقانها على نحو تام.

3. متمكّن (Proficient)

هو المستوى الذي يتقن فيه الطفل الكفاية وفق متطلباتها على نحو كامل.

4. مُتقدّم (Mastering)

هو المستوى الذي يتقن فيه الطفل الكفاية مع إظهار قدرة على تطبيقها في سياقات من خارج ما تعلّمه من كلمات.

علاقة الكفايات اللغوية المتوقعة بمنهاج اللغة العربية

ستستخدم المؤسسات التعليمية الكفايات والتوقعات اللغوية الأساسية لتعلم اللغة العربية التالية في متابعة تطور الأطفال في المهارات التي يُتوقع من الأطفال اكتسابها خلال هذه المرحلة النمائية. ويجب على جميع المؤسسات التعليمية مواءمة هذه الكفايات مع معايير المنهاج ومخرجات التعلم الخاصة بوزارة التربية والتعليم، بما يضمن تخطيط وتصميم المنهاج بشكل تكاملي مع الإطار المنهجي المعتمد في المؤسسة التعليمية.

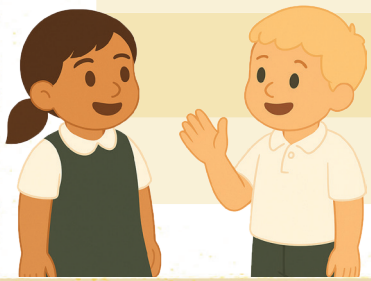
التوقعات على المستوى الفردي للطفل

تتنوّع المدارس في دبي لتشمل المؤسسات التي تعتمد اللغة العربية لغةً أساسية في التدريس، وتلك التي تُدرّس اللغة العربية ضمن منهاج ثنائي اللغة، وأخرى تُدرّس اللغة العربية ضمن منهاج يعتمد على اللغة الإنجليزية أو منهاج متعدد اللغات. وهذا يعني أنه **رغم أن الأطفال يسيرون جميعاً في رحلةٍ تعليمية مدتها عامان** وُضعت لها التوقعات ذاتها، فإنهم يبدؤون من نقاط مختلفة، وكثيرٌ منهم سينتهي عند مستويات متفاوتة من التحصيل. ومن الضروري في هذه الحالة تحديد نقطة البداية لكل طفل لتتبع وإظهار تقدم كل طفل خلال رحلته نحو إتقان المهارات.

التوقعات لمستويات التحصيل على مستوى المرحلة العمرية من 4 إلى 6 سنوات

حرصاً من هيئة المعرفة على إتقان الأطفال في دبي للمهارات القرائية المتناسبة مع أعمارهم، ونظراً للاختلافات الموجودة بين الأطفال الناطقين باللغة العربية وأقرانهم الناطقين بغيرها، فقد وُضِعَ في الجدول التالي توقعات عامة لمستوى المهارات المنشود لكل فئة عمرية وتحديد أدنى مستوى يجب أن يحققه الأطفال الناطقون باللغة العربية والأطفال الناطقون بغيرها ليمتلكوا المهارات التأسيسية في اللغة العربية، وذلك بعد مرور سنة أو سنتين على تعلُّمهم للغة العربية في هذه المرحلة العمرية.

الفئة العمرية	المستوى المتوقع			
	مبتدئ	نامٍ	متمكّن	متقدّم
ناطق بالعربية (من 4 إلى 5 سنوات) بعد سنة واحدة من التعلم		○		
غير ناطق بالعربية (من 4 إلى 5 سنوات) بعد سنة واحدة من التعلم	○			
ناطق بالعربية (من 5 إلى 6 سنوات) بعد سنتين من التعلم			○	
غير ناطق بالعربية (من 5 إلى 6 سنوات) بعد سنتين من التعلم		○		



الكفايات اللغوية المتوقعة من الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (4-6 سنوات)

كفايات الوعي الصوتي: (المستوى المسموع)

- تمييز الكلمات المسجوعة (إيقاع اللغة).
- تمييز الأصوات العربية حسب مواقعها في الكلمة (أول الكلمة وآخرها ووسطها)، مع الحركات القصيرة الثلاث (الفتحة، والضمة، والكسرة)، المدود (ا، و، ي).
- تحليل كلمات من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع صوتياً، بشرط أن تكون المقاطع من نوع (المقاطع المفتوحة)، وعدم استخدام كلمات ذات مقاطع (مغلقة).
- تركيب كلمات من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع صوتياً، بشرط أن تكون المقاطع من نوع (المقاطع المفتوحة)، وعدم استخدام كلمات ذات مقاطع (مغلقة).
- التلاعب بالأصوات بالحذف (للأطفال الناطقين باللغة العربيّة فقط).

كفايات قراءة أصوات الحروف: (المستوى المطبوع)

- تمييز الحرف العربي عن غيره من الرموز.
- تمييز صوت الحرف وشكله حسب مواضع الكلمة المختلفة (أول الكلمة وآخرها ووسطها).
- تحليل كلمات من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع كتابياً، بشرط أن تكون المقاطع من نوع (المقاطع المفتوحة)، وعدم استخدام كلمات ذات مقاطع (مغلقة).
- تركيب كلمات من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع كتابياً، بشرط أن تكون المقاطع من نوع (المقاطع المفتوحة)، وعدم استخدام كلمات ذات مقاطع (مغلقة).
- التمييز بين الحروف العربية مع الحركات القصيرة، والمدود الطويلة.
- الاستعداد لقراءة كلمات بصرية مما تعلمه تتكون من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع (من فئة الأسماء: أسماء الذات، الإشارة، الموصولة، الضمائر)، بعض حروف الجر، وحروف العطف.

الكفايات الكتابية: (بدايات الكتابة)

- التدرب على مسك القلم بشكل صحيح من خلال تمارين لتنمية عضلات أصابع اليد.
- التدرب على تتبع الخطوط بمختلف أنواعها (المتعرجة، والمنحنية، والمستقيمة) لتنمية التآزر الحركي البصري للطفل.
- تجريد الحروف من الكلمات.
- كتابة الحرف العربي بشكليه المنفصل والمتصل.
- كتابة مقاطع متنوعة على نمط ما تعلّم، محاكاة لنموذج المعلم.
- كتابة الاسم باللغة العربية على نحو دقيق.

كفايات الحصيلة اللغويّة

- امتلاك حصيلة لغويّة (معجم لغويّ) مبنية على مواضيع الوحدات (الحقول الدلالية الأساسية): (مثال: أنا، أسرتي، مدرستي، بيتي، الفصول والطقس، أنواع الكائنات الحية: نباتات وحيوانات، الأكل الصحي، الرياضة والهوايات، دبي ودولة الإمارات). وتكوين شبكة مفردات مثل: عبارات التواصل، وأيام الأسبوع، والألوان، والأرقام، والأشكال، والأحجام، والوقت، والمشاعر، من خلال إستراتيجيات متنوعة تتناسب مع خصائص المرحلة النمائيّة.
- التمكّن من التواصل بكلمات وجمل عربية بسيطة تعبر عن الذات، والمشاعر، والاستئذان والشكر، والاعتذار وأي مهارات تواصل يومية يحتاجها الأطفال.
- التمكّن من إعادة سرد قصة أو نص مسموع بكلمات بسيطة تعبّر عن فهمهم.

كفايات الاستماع

- تحديد الفكرة العامّة للنص المسموع.
- تمييز الكلمات التي تعلمها في النص المسموع.
- تذكُّر المعلومات الأساسية في النصّ المسموع.
- ترتيب أحداث قصة بالصور بناءً على فهم المسموع.
- التعبير بالرسم عن فهم النصّ النص المسموع.
- التعبير عن الرأي بالنص المسموع بكلمات بسيطة (أحبّ، لا أحبّ)، (أعجبني، لم يعجبني).

كفايات المحادثة

- التعبير عن الذات والأسرة والهواية المفضلة أو أي موضوع تعلمه، بكلمات عربية فصحى وبجمل قصيرة.
- استخدام عبارات التواصل الاجتماعيّ اليومية في حالات التحية، والشكر، والاستئذان، والاعتذار باللغة العربية الفصحى.
- إجراء حوار مبسط حول موضوع محدّد (سؤال وجواب).
- التعبير عن صور ترتبط بموضوع تعلمه بكلمات عربية أو جمل بسيطة.
- وصف شخص أو مكان أو شيء مألوف لديه.

كفايات الكتابة الإبداعيّة

- القدرة على تصفح القصة والتعرّف إلى مكوناتها.
- القدرة على توليد أفكار لكتابة قصة شخصيّة مصوّرة حول شخص، أو مكان، أو حدث مهم في حياته.
- تحديد الخط الزمنيّ لأحداث القصة المصوّرة.
- التعبير عن أحداث قصته بالرسم وبكلمات وجمل بسيطة مما تعلمه.

توقعات كفاية الوعي الصوتي وقراءة أصوات الحروف ومؤشرات الأداء الخاصة بهما

الكفاية	مؤشرات أداء التعلم			
(الاستعداد للقراءة) الصوتيّة والهجائيّة	مبتدئ	نامٍ	متمكّن	متقدّم
تعلّم اللغة بالإيقاع (تمييز الكلمات المسجوعة مثل: فرس، جرس، حرس)	يتمكن الطفل من تمييز الصوت الأخير المتشابه في صوته في الكلمات المسجوعة، دون القدرة على نطق الكلمات كاملة بشكل صحيح.	يتمكن الطفل من تمييز الصوت الأخير المتشابه في صوته في الكلمات المسجوعة، مع إمكانية نطق الكلمة بشكل صحيح وترديدها بعد المعلم، دون القدرة على تذكرها.	يتمكن الطفل من تمييز الصوت الأخير المتشابه في صوته في الكلمات المسجوعة فيما يسمع، ويتذكرها وينطقها.	يتمكن الطفل من الإتيان بكلمات مسجوعة من مخزونه اللغويّ.
تمييز أصوات الحروف في مواضعها المختلفة من الكلمة (سماعيّاً)	يميز صوت الحرف في أول الكلمة وآخرها وينطقه بمخرج صوتي غير دقيق (بنبر يشابه صوتاً مماثلاً له في لغته الأم)، دون التمييز في النطق بين لفظ صوت الحرف مع الحركات القصيرة والطويلة.	يميز صوت الحرف في أول الكلمة وآخرها وينطقه بمخرج صوتي صحيح، دون التمييز في النطق بين لفظ صوت الحرف مع الحركات القصيرة والطويلة.	يميز صوت الحرف في أول الكلمة وآخرها مع الحركات القصيرة الثلاث (الفتحة، الضمة، الكسرة) في كلمات ضمن موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها سماعيّاً، وينطقه نطقاً صحيحاً. ويميز صوت الحرف مع المدود (ا، و، ي) في كلمات ضمن موضوعات الوحدات (الحقول الدلالية) التي تعلمها سماعيّاً، وينطقه نطقاً صحيحاً.	يميز صوت الحرف في أول الكلمة وآخرها مع الحركات القصيرة والمدود وينطقه نطقاً صحيحاً في أي كلمة تتضمن الصوت الذي تعلمه، وإن كانت من خارج كلمات موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها.
تمييز أشكال الحروف وأصواتها مع الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) (بصريّاً)	يميز شكل الحرف دون الدّقة في الربط بين صوت الحرف والحركة القصيرة التي تظهر عليه، في كلمات ضمن الحقول الدلالية (موضوعات الوحدة) التي تعلمها، مع نطقه بنبر غير دقيق، متأثراً بصوت مماثل من لغته الأم.	يميز شكل الحرف دون الدّقة في الربط بين صوت الحرف والحركة القصيرة التي تظهر عليه، في كلمات ضمن موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها.	يميز شكل الحرف وصوته مع الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) في كلمات ضمن موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها.	يميز شكل الحرف وصوته مع الحركات القصيرة (الفتحة، الضمة، الكسرة) في كلمات ضمن وخارج موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها.
تمييز أشكال الحروف وأصواتها مع المدود (قراءة بصريّة)	يبدأ بتمييز شكل الحرف دون الدّقة في الربط بين صوت الحرف مع المدّ المتصل به، في كلمات ضمن موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها، مع نطقه بنبر غير دقيق، متأثراً بصوت مماثل من لغته الأم.	يميز شكل الحرف دون الدّقة في الربط بين صوت الحرف والمدّ المتصل به، في كلمات موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها.	يميز شكل الحرف وصوته مع المدّ المتصل به في كلمات ضمن موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها.	يميز شكل الحرف وصوته مع المدّ المتصل به في كلمات ضمن وخارج موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها.
تحليل الكلمات إلى مقاطعها (صوتيّاً)	يقطّع كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها والتي تتكون من مقطعين فقط وتتضمن صوت الحرف الذي تعلّمه، دون الدّقة في التمييز بين الحركة القصيرة والمدّ الطويل صوتياً.	يقطّع كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها والتي تتكون من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه، دون الدّقة في التمييز بين الحركة القصيرة والمدّ الطويل صوتياً.	يقطّع كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها والتي تتكون من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه، مميزاً في تقطيعه الصوتيّ بين الحركة القصيرة والمدّ الطويل.	يقطّع كلمات من ضمن موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) ومن خارجها، والتي تعلمها والتي تتكون من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه، مميزاً في تقطيعه الصوتيّ بين الحركة القصيرة والمدّ الطويل.
تحليل الكلمات إلى مقاطعها (قراءة بصريّة)	يقطّع كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها والتي تتكون من مقطعين فقط وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه، دون التمييز بين المقطع القصير والطويل منها، وينطق الكلمة متأثراً بنبر الأصوات في لغته الأم.	يقطّع كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلّمها والتي تتكون من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه، دون الدقة في قراءة وكتابة جميع المقاطع على نحو دقيق، مميّزاً بين القصير والطويل منها.	يقطّع كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلّمها والتي تتكون من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه في كلمات تعلمها، مميزاً في تقطيعه الصوتيّ بين الحركة القصيرة والمدّ الطويل.	يقطّع كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلّمها ومن خارجها والتي تتكون من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه في كلمات تعلمها أو كلمات مكافئة لها مما لم يتعلمه، مميزاً في تقطيعه الصوتيّ بين الحركة القصيرة والمدّ الطويل.
تركيب المقاطع لتكوين كلمات (صوتيّاً)	يركّب كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها والتي تتكون من مقطعين فقط صوتيّاً وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه دون التمييز بين المقطع القصير والطويل منها، مع نطق أصوات الكلمة متأثرًا بنبر الأصوات في لغته الأم.	يركّب مقطعين إلى ثلاثة مقاطع لتكوين كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها صوتيّاً والتي تتكون من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه دون الدقة في التمييز بين المقطع القصير والطويل، وينطق الكلمة كاملة مع بعض الأخطاء في اللفظ.	يركّب مقطعين إلى ثلاثة مقاطع لتكوين كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها صوتيّاً والتي تتكون من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه، مميزاً في تركيبه الصوتيّ بين الحركة القصيرة والمدّ الطويل، وينطق الكلمة كاملة بشكل دقيق.	يركّب مقطعين إلى ثلاثة مقاطع لتكوين كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) ومن خارجها والتي تعلمها صوتيّاً، وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه، مميزاً في تركيبه الصوتيّ بين الحركة القصيرة والمدّ الطويل، وينطق الكلمة كاملة بشكل دقيق.
تركيب المقاطع لتكوين كلمات (قراءة بصريّة)	يركّب كلمات موضوعات الوحدة (الحقول لدلالية) التي تعلمها والتي تتكون من مقطعين فقط قراءة وكتابة وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه، دون التمييز بين المقطع القصير والطويل منها، وينطق أصوات الكلمة متأثراً بنبر الأصوات في لغته الأم.	يركّب مقطعين إلى ثلاثة مقاطع لتكوين كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها قراءةً وكتابةً، والتي تتكون من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه، دون الدقة في التمييز بين المقطع القصير والطويل، وينطق الكلمة كاملة مع بعض الأخطاء في اللفظ.	يركّب مقطعين إلى ثلاثة مقاطع لتكوين كلمات من موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها قراءةً وكتابةً، والتي تتكون من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه، مميزاً في تركيبه الصوتيّ بين الحركة القصيرة والمدّ الطويل، وينطق الكلمة كاملة بشكل دقيق.	يركّب مقطعين إلى ثلاثة مقاطع لتكوين كلمات موضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) ومن خارجها والتي تعلمها قراءة وكتابة وتتضمن صوت الحرف الذي تعلمه مميزاً في تركيبه الصوتيّ بين الحركة القصيرة والمدّ الطويل، وينطق الكلمة كاملة بشكل دقيق.
التلاعب بالأصوات (حذف الصوت الأول) [3]	لا يتمكن من مهارات التلاعب الصوتيّ	لا يتمكن من مهارات التلاعب الصوتيّ	يحذف الصوت الأول من كلمات محدّدة تعلمها منتجاً كلمة جديدة، مع نطقها على نحو دقيق	يحذف الصوت الأول من أي كلمة منتجاً كلمة جديدة، مع نطقها على نحو دقيق

[3] تُطبَّق هذه الكفاية خلال هذه المرحلة مع الأطفال الناطقين باللغة العربية أو الأطفال الذين تمكنوا من تحقيق "مستوى نام" فما فوق.

منهجية وإستراتيجيات تعليم مهارات الوعي الصوتيّ وقراءة أصوات الحروف

(للناطقين باللغة العربية والناطقين بغيرها)

أولاً: منهجية التعليم:

نموذج الدرس المصغّر (أنا أفعل، نحن نفعل، أنت تفعل) فالمعلم يُنمذج، ثم يطبق الأطفال نموذج المعلم ضمن مجموعات صغيرة، ثم ينتقلون إلى التطبيق المستقل بدعم من المعلم.

ثانياً: إستراتيجيات وتقنيات التعليم

- استخدام صور المحسوسات لتعليم الكلمات البصرية والحروف العربية ومقاطعها.
- استخدام الدراما ومسرح الدمى ومقاطع الفيديو لتعليم النطق السليم ودلالات القصص والنصوص.
- استخدام بطاقات الحروف والمقاطع ضمن كلمات مع إبراز الحرف أو المقطع بلون مختلف.
- استخدام إشارات الأصابع واليدين لتدريب الأطفال على الفروق بين الأصوات القصيرة والطويلة بالعربية.

استخدام بطاقات إشارة المرور لتنظيم استجابات الأطفال أثناء التعلم:

- البطاقة الخضراء (أفهم المهمة وأستطيع الإجابة)
- البطاقة الصفراء (أفهم المهمة ولا أستطيع الإجابة وأحتاج إلى المساعدة)
- البطاقة الحمراء (لم أسمع السؤال أو لم أفهم المهمة وأحتاج إلى الدعم والتوضيح)

- استخدام التصفيق أو القفز مع العد لتحليل الكلمات إلى مقاطعها أو تركيب المقاطع لتكوين الكلمات.
- استخدام اللون المميز لإبراز الحرف أو المقاطع المراد تعليمها.
- توظيف الأناشيد باللغة العربية الفصحى لتنمية مهارات الوعي الصوتيّ.
- توظيف صناديق تحليل الكلمات إلى مقاطعها وتركيبها.

- استخدام الألواح الصغيرة لتجريد الحروف وتحليل الكلمات وتركيبها.

توقعات كفاية الكتابة
ومؤشرات الأداء الخاصة بها

الكفاية	مؤشرات أداء التعلم			
(الاستعداد للكتابة)	مبتدئ	نامٍ	مُتمكّن	متقدّم
إتقان مهارات مسك القلم	يتمكن من التحكم بشكل جزئي بعضلات الأصابع، ولا يتمكن من التحكم بمسك القلم بثلاثة أصابع فقط.	يتمكن من التحكم بعضلات الأصابع، ولكن يمسك القلم بشكل غير صحيح.	يتمكن من التحكم بعضلات الأصابع ومسك القلم بثلاثة أصابع بشكل صحيح.	يتمكن من التحكم بعضلات الأصابع ومسك القلم بثلاثة أصابع بشكل صحيح، مع تآزر بصري حركي أثناء الكتابة.
إتقان اتجاه الكتابة بالعربية من اليمين إلى اليسار	يمزج في الكتابة بين الاتجاهين من اليمين إلى اليسار في بعض المواضع ومن اليسار إلى اليمين في مواضع أخرى.	يكتب من اليمين إلى اليسار دون القدرة على التحكم بحجم الخط والالتزام بالكتابة على السطر.	يتقن اتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار مع الالتزام بالكتابة على السطر ودون القدرة على الالتزام بحجم الخط.	يتقن اتجاه الكتابة من اليمين إلى اليسار مع القدرة على الالتزام بحجم الخط والالتزام بالسطر.
إتقان تتبع الخطوط المتعرجة والملتوية والمستقيمة بتدرجاتها	يتمكن من تتبع الخطوط المتعرجة والملتوية مع خروج عن الخط في بعض المواضع، ودون القدرة على تتبع الخطوط المستقيمة بدقة.	يتمكن من تتبع الخطوط المتعرجة والملتوية دون القدرة على تتبع الخطوط المستقيمة بدقة.	يتمكن من تتبع الخطوط المتعرجة والملتوية والمستقيمة.	
إتقان قواعد الكتابة المتصلة بالعربية	يتمكن من كتابة الحروف العربية التي تعلّمها بشكلها المنفصل فقط، ودون القدرة على الالتزام بمسافتها بالنسبة للسطر أو الحجم المناسب.	يتقن كتابة الحروف التي تعلّمها بشكليها المتصل والمنفصل كحروف مستقلة مع الالتزام بمسافتها بالنسبة للسطر، دون الالتزام بالحجم ودون وجودها في كلمات.	يتقن كتابة الحروف التي تعلّمها بشكليها المتصل والمنفصل كحروف مستقلة مع الالتزام بمسافتها بالنسبة للسطر دون الالتزام بالحجم المناسب دون وجودها في كلمات.	يتقن كتابة الحروف التي تعلّمها بشكليها المتصل والمنفصل كحروف مستقلة وفي كلمات.
إتقان كتابة مقاطع وكلمات بسيطة من مقطع إلى مقطعين مما تعلمه.	يتمكن من كتابة المقاطع العربية مع مدّ الألف والواو والياء، دون وجودها في كلمات ودون القدرة على الالتزام بمسافتها بالنسبة للسطر أو الحجم المناسب.	يتقن كتابة المقاطع التي تعلمها مع مدّ الألف والواو والياء، مع الالتزام بمسافتها بالنسبة للسطر، دون الالتزام بالحجم ودون وجودها في كلمات.	يتقن كتابة المقاطع مع مدّ الألف والواو والياء بشكل صحيح مستقلة دون وجودها في كلمات، مع الالتزام بمسافتها بالنسبة للسطر، دون القدرة على الالتزام بالحجم.	يتقن كتابة المقاطع مع مدّ الألف والواو والياء بشكل صحيح، مستقلة ومع كلمات مع الالتزام بمسافتها بالنسبة للسطر، والالتزام بالحجم.

منهجية وإستراتيجيات لتنمية الاستعداد الكتابي للأطفال

أولاً: منهجية التعليم

نموذج الدرس المُصغّر (أنا أفعل، نحن نفعل، أنت تفعل) فالمعلم يُنمذج، ثم يطبق الأطفال نموذج المعلم ضمن مجموعات صغيرة، ثم ينتقلون إلى التطبيق المستقل بدعم من المعلم.

ثانياً: إستراتيجيات وتقنيات التعليم

تدريب الأطفال على الكتابة وفق التدرج الآتي: (الكتابة على الرمل – تشكيل الأحرف بالمعجون – الكتابة بالهواء – الكتابة على الألواح الصغيرة – الكتابة في مفكرات الأطفال اليومية).

توظيف إستراتيجيّة تجريد الحرف متصلاً ومنفصلاً من الكلمات التي تعلمها.

توظيف تقنيات النسخ من أسفل إلى أعلى لإتقان الكتابة على السطر وبالحجم المناسب (انظر صفحة 22).

استخدام بطاقات إشارة المرور لتنظيم استجابات الأطفال أثناء التعلم:

البطاقة الخضراء (أفهم المهمة وأستطيع الإجابة)

البطاقة الصفراء (أفهم المهمة ولا أستطيع الإجابة وأحتاج إلى المساعدة)

البطاقة الحمراء (لم أسمع السؤال أو لم أفهم المهمة وأحتاج إلى الدعم والتوضيح).

استخدام الصناديق حسب عدد مقاطع الكلمة لمهارات التحليل والترتيب الكتابي.

استخدام اتجاهات الأسهم لتوجيه الأطفال للاتجاه الصحيح لكتابة الحرف أو المقطع ومسافته بالنسبة للسطر.

توقعات الكفايات اللغوية ومؤشرات الأداء الخاصة بها

مؤشرات أداء التعلم				
الكفاية اللغوية	مبتدئ	نامٍ	متمكّن	متقدّم
الحصيلة اللغوية (المعجم اللغويّ)	يكتسب المفردات الرئيسة فقط المرتبطة بموضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها مثل (أنا، أسرتي، مدرستي...) ويتمكن من تسمية بعض الصور المعبرة عنها دون القدرة على توظيفها في جمل من إنشائه.	يكتسب معظم المفردات المرتبطة بموضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها مثل (أنا، أسرتي، مدرستي...) ويتمكن من تسمية الصور المعبرة عنها دون القدرة على توظيفها في جمل من إنشائه.	يكتسب جميع المفردات المرتبطة بموضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها مثل (أنا، أسرتي، مدرستي...) ويتمكن من استخدامها في جمل بسيطة تتكون من كلمتين إلى ثلاث كلمات من إنشائه.	يكتسب المفردات المرتبطة بموضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها مثل (أنا، أسرتي، مدرستي...) ويتمكن من استخدامها في جمل من إنشائه وفهم مدلولاتها في النصوص المسموعة والمقروءة والقصص.
	التعبير عن الذات والمشاعر وأي اهتمام شخصيّ بكلمات عربية بسيطة، دون الربط بينها.	التعبير عن الذات والمشاعر وأي اهتمام شخصيّ بكلمات عربية، مع الربط بينها بأدوات ربط مثل حروف العطف والجر.	التعبير عن الذات والمشاعر وأي اهتمام شخصيّ بجمل عربية قصيرة، مع الربط بينها بأدوات ربط مثل حروف العطف والجر.	التعبير عن الذات والمشاعر وأي اهتمام شخصيّ بجمل عربية طويلة، مع الربط بينها بأدوات ربط مثل حروف العطف والجر.
	استخدام بعض المفردات العربية في التواصل الاجتماعيّ في مواقف التحية والاعتذار مثل: (مرحباً، أهلاً، آسف، شكراً، عفواً).	استخدام بعض المفردات والتراكيب العربية البسيطة في التحية والاعتذار مثل (مرحباً، أهلاً، آسف، صباح الخير، مساء الخير، شكراً، عفواً، السلام عليكم).	استخدام المفردات والتراكيب العربية في التحية والاعتذار والاستئذان مثل (مرحباً، أهلاً، آسف، صباح الخير، مساء الخير، السلام عليكم، اسمح لي، أعتذر منك، شكراً، عفواً).	استخدام المفردات والتراكيب العربية في التحية والاعتذار والاستئذان مثل (مرحباً، أهلاً، آسف، صباح الخير، مساء الخير، السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، اسمح لي، أعتذر منك، أنا بخير الحمد لله، الحمد لله على السلامة، شكراً، عفواً).
التواصل الشفهي (المحادثة)	يتمكن من التعبير بلغة الجسد عن فهمه سياق كلام المتحدث دون القدرة على الاستجابة الكاملة باللغة العربية الفصحى في التعبير عن المشاعر والاستجابة لبعض الأسئلة أو القدرة على طرحها مستعيناً بالمعينات (الصور، المحسوسات، الكلمات، المواقف، التجارب السابقة....). (Prompts)	يتمكن من التعبير بلغة الجسد عن فهمه سياق كلام المتحدث مع القدرة على الاستجابة باستخدام كلمات محدودة باللغة العربيّة الفصحى في التعبير عن المشاعر والاستجابة لبعض الأسئلة أو القدرة على طرحها مستعيناً بالمعينات (الصور، المحسوسات، الكلمات، المواقف، التجارب السابقة....). (Prompts)	يتمكن جميع المفردات المرتبطة بموضوعات الوحدة (الحقول الدلالية) التي تعلمها مثل (أنا، أسرتي، مدرستي...) ويتمكن من استخدامها في جمل بسيطة تتكون من كلمتين إلى ثلاث كلمات من إنشائه.	يتمكن من التحدث والحوار والسؤال والإجابة والتعبير عن المشاعر وإبداء الرأي والمبادرة بالتحدث بجمل عن موضوع من الموضوعات التي تعلمها مستخدماً الكلمات الفصحى التي تعلمها وكلمات من مخزونه اللغويّ.
	يتمكن من التعريف عن نفسه (اسمه، عمره، الأب والأم) بكلمات محدودة بالعربية الفصحى ودون استخدام أدوات الربط، مع عدم الاستخدام الدقيق لصيغ المؤنث والمذكر.	يتمكن من التعريف عن نفسه (اسمه، عمره، الأب والأم، أقرانه) بكلمات محدودة بالعربية الفصحى باستخدام بعض أدوات الربط مثل أحرف العطف والجر وبعض أسماء الإشارة مع عدم الاستخدام الدقيق لصيغ المؤنث والمذكر.	يتمكن من التعبير عن نفسه (اسمه، عمره، روضته، هواياته المفضلة) باللغة العربيّة الفصحى بجمل قصيرة تامّة (اسمي.....، روضتي.....، عمري..... أحب رياضة.....) باستخدام أدوات الربط المناسبة مميزاً المذكر من المؤنث، والضمير المناسب.	يتمكن من التعبير عن نفسه (اسمه، عمره، عائلته، روضته، أقرانه، بلده، هواياته المفضلة، اهتماماته) باللغة العربيّة الفصحى بجمل تامّة، باستخدام أدوات الربط المناسبة مميزاً المذكر من المؤنث، والضمير المناسب.
	يتمكن من التعبير عن صورة إلى صورتين في موضوع تعلمه بتسمية الأشياء الرئيسة في الصورة بمفردات عربية دون الربط بينها.	يتمكن من التعبير عن صورتين إلى ثلاث صور في موضوع تعلمه بتسمية الأشياء الرئيسة في الصورة، وبعض التفاصيل مستخدماً بعض أدوات الربط.	يتمكن من التعبير عن ثلاث إلى أربع صور في موضوع تعلمه بتسمية الأشياء الرئيسة في الصورة، وبعض التفاصيل مستخدماً أدوات الربط والتراكيب والكلمات التي تعلمها.	يتمكن من التعبير عن عدة صور تمثل أحداثاً متسلسلة في موضوع تعلمه بتسمية الأشياء الرئيسة في الصورة، وبعض التفاصيل مستخدماً أدوات الربط والتراكيب والكلمات التي تعلمها.
فهم المسموع	يتمكن من التعبير بلغة الجسد وكلمات محدودة عن فهمه الفكرة العامّة أو الموضوع العام للنصوص المسموعة بالعربية الفصحى من قصص قصيرة وأناشيد ونصوص معلوماتيّة، ويستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب ربط الصورة بالكلمات البصرية التي تعلمها في أحد موضوعات الوحدة التي تعلمها.	يتمكن من التعبير بلغة الجسد وجمل بسيطة عن فهمه الفكرة العامّة أو الموضوع العام للنصوص المسموعة بالعربية الفصحى من قصص قصيرة وأناشيد ونصوص معلوماتيّة، ويستطيع الإجابة عن الأسئلة التي تتطلب ربط الصورة بالكلمات البصرية التي تعلمها في أحد موضوعات الوحدة التي تعلمها.	يتمكن من فهم الأفكار الرئيسة في النصوص المسموعة بالعربية الفصحى من قصص قصيرة وأناشيد ونصوص معلوماتيّة، والإجابة عن الأسئلة من مستوى التذكر والفهم حولها.	يتمكن من فهم الأفكار الرئيسة والفرعيّة في النصوص المسموعة بالعربية الفصحى من قصص قصيرة وأناشيد ونصوص معلوماتيّة، والإجابة عن الأسئلة من مستوى التذكر والفهم والتحليل والتطبيق حولها.
	يتمكن من التعبير عن فهم المسموع مشافهة أو بالرسم.	يتمكن من التعبير عن فهم المسموع بربط المسموع بالصور المناسبة.	يتمكن من التعبير عن فهم المسموع بكلمات بسيطة.	يتمكن من التعبير عن فهم المسموع بجمل قصيرة تامّة.
	يعبر عن رأيه في المسموع مستخدماً لغة الجسد.	يعبر عن رأيه في المسموع مستخدماً كلمات بسيطة.	يعبر عن رأيه في المسموع مستخدماً تراكيب بسيطة.	يعبر عن رأيه في المسموع بجمل تامّة.
التهيئة لاستخدام القصص والكتب المعرفيّة العربيّة	يتمكن من تصفُّح قصص وكتب معرفيّة باللغة العربية من اليمين إلى اليسار مع القدرة على قراءة الصور والتعبير عنها ببعض الكلمات العربية الفصحى التي تعلمها، دون القدرة على قراءة كلمات القصة.	يتمكن من تصفح قصص وكتب معرفيّة باللغة العربية من اليمين إلى اليسار مع القدرة على قراءة الصور وبعض الكلمات البصريّة التي تعلمها دون القدرة على قراءة جمل القصة كاملة.	يتمكن من تصفح قصص وكتب معرفية باللغة العربيّة تتناسب مع خصائصه النمائية في موضوعاتها وحجم الكتابة في الصفحة وعدد الكلمات، مع القدرة على قراءة الصور وبعض الكلمات.	يتمكن من تصفح قصص وكتب معرفية باللغة العربيّة تتناسب مع خصائصه النمائية في موضوعاتها وحجم الكتابة في الصفحة وعدد الكلمات مع القدرة على قراءة بعض الجمل التي تتكون من كلمتين أو أكثر.
والكتابة الإبداعيّة (كتابة القصة الشخصيّة المصورة)	يتمكن من توليد أفكار لقصة ترتبط بموقف شخصيّ (حدث مهم في حياته، أو شخص مهم في حياته، أو مكان مهم في حياته).	يتمكن من توليد أفكار لقصة ترتبط بموقف شخصيّ (حدث مهم في حياته، أو شخص مهم في حياته، أو مكان مهم في حياته) من خلال التعبير برسومات بسيطة وكلمات بسيطة من مقطعين إلى ثلاثة مقاطع يعبر عنها باللغة العربية.	يتمكن من توليد أفكار لقصة ترتبط بموقف شخصيّ (حدث مهم في حياته، أو شخص مهم في حياته، أو مكان مهم في حياته) من خلال التعبير برسومات وجمل بسيطة من كلمتين إلى ثلاث كلمات يعبر عنها باللغة العربية، مع بعض الأخطاء الإملائية.	يتمكن من توليد أفكار لقصة ترتبط بموقف شخصيّ (حدث مهم في حياته، أو شخص مهم في حياته، أو مكان مهم في حياته) من خلال التعبير برسومات وجمل بسيطة من كلمتين إلى ثلاث كلمات يعبر عنها باللغة العربية، وبدقة إملائيّة.

منهجية وإستراتيجيات تعليم الكفايات اللغوية

أولاً: منهجية التعليم

نموذج الدرس المُصغّر (أنا أفعل، نحن نفعل، أنت تفعل) فالمعلم يُنمذج، ثم يطبق الأطفال نموذج المعلم ضمن مجموعات صغيرة، ثم ينتقلون إلى التطبيق المستقل بدعم من المعلم.

ثانياً: إستراتيجيات وتقنيات التعليم

- استخدام صور المحسوسات لتعليم الكلمات البصرية المرتبطة بكل موضوع من موضوعات التعلم (أنا، أسرتي، مدرستي...).
- استخدام الدراما ومسرح الدمى ومقاطع الفيديو لتمثل مضامين القصص والأناشيد والنصوص التي يتعرض لها الأطفال.
- استخدام بطاقات الكلمات.
- استخدام إستراتيجية المعلم الصغير.

استخدام بطاقات إشارة المرور لتنظيم استجابات الأطفال أثناء التعلم:

- البطاقة الخضراء (أفهم المهمة وأستطيع الإجابة)
- البطاقة الصفراء (أفهم المهمة ولا أستطيع الإجابة وأحتاج إلى المساعدة)
- البطاقة الحمراء (لم أسمع السؤال أو لم أفهم المهمة وأحتاج إلى الدعم والتوضيح).

توظيف إستراتيجيات تعليم المفردات

- عائلة الكلمة
- السياق والاشتقاق
- شبكة المفردات
- المعاني المتعددة
- الصفة المضافة
- المترادفات والمتضادات

- استخدام إستراتيجيات الحوار والنقاش، والمناظرة، والسؤال والجواب.
- استخدام إستراتيجية التعبير الشفهي عن الصور.
- استخدام إستراتيجيات التنبؤ بالمسموع.
- استخدام إستراتيجيات المحاكاة ولعب الأدوار.

- استخدام إستراتيجية الفيلم الذهني لتخيل أحداث القصة.
- استخدام إستراتيجية إعادة السرد.
- استخدام إستراتيجية التنبؤ بأحداث القصة ومضمونها.

القسم الخامس

دور القيادات في تعليم اللغة العربية بفعالية في المؤسسات التعليمية

دور القيادات في تعليم اللغة العربية بفعالية في المؤسسات التعليمية

تُحدد القيادات التعليمية على اختلاف مستوياتها قيم المؤسسة التعليمية وأولوياتها؛ ويعتبر ما تتمتع به هذه القيادات من معرفة وطاقة وحماسة والتزام وسيلة لترسيخ المعايير العالية وجعلها قاعدة سائدة في بيئة العمل. وتتمثل إحدى المسؤوليات الرئيسة للقيادات التعليمية في ضمان الدمج الفعال للغة العربية ضمن الممارسات اليومية للمؤسسة التعليمية. ولتحقيق ذلك، يتعين على القيادات التعليمية القيام بما يلي:

- ضمان التطبيق الصارم لهذه الإرشادات التوجيهية، ودمجها ضمن إجراءات التقييم الذاتي وضمان الجودة الخاصة بالمؤسسة التعليمية.
- إعطاء الأولوية لتطوير مهارات التحدث والاستماع باللغة العربية الفصحى لدى الأطفال، باتباع نموذج لغوي يناسب المؤسسة مثل اعتماد نهج ثنائي اللغة ومتكامل، يستقي من خبرة أشخاصٍ تكون اللغة العربية لغتهم الأم أو يتحدثونها بطلاقة.
- توفير الدعم اللازم للمعلمين لتفريد التعليم ليتناسب مع مرحلة التطور اللغوي الفردية لدى كل طفل.
- الحرص على أن يكون جميع الموظفين مدرَّبين تدريباً جيداً، ولديهم المعرفة والمهارات والفهم اللازم، لتقديم تعليم عالي الجودة للغة العربية، ضمن إطار خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تعزيز التخطيط التعاوني والعمل الجماعي بين معلمي الصف، والمعلمين المتخصصين ومعلمي اللغة العربية.
- توفير بيئة تعليمية غنية ومتنوعة تُمثِّل فيها اللغة العربية والثقافة الإماراتية جزءاً من التجارب التي يعيشها الأطفال في حياتهم اليومية.
- التأكد من توفير فرص للأطفال لتعلم اللغة العربية الفصحى خلال وقت اللعب غير الموجّه، حيث يتولى فيها المعلمون دور شركاء اللعب؛ إذ يقومون بنمذجة استخدام اللغة العربية ويقدّمون الدعم المناسب (السقالات التعليمية) لكل طفل.
- التأكد من تنظيم أنشطة محددة يقودها المعلمون وتعتمد على اللعب، حيث يُوزَّعُ الأطفال في مجموعات وفقاً لمستوى كفاءتهم اللغوية، مما يتيح لهم تعلُّماً منظماً وفعالاً للغة العربية الفصحى.
- تشجيع المعلمين على التفكير التأملي، وتقييم تعلُّم الأطفال للغة العربية الفصحى باستمرار، وتقديم الدعم لهم في خطواتهم التالية، واستخدام الكفايات اللغوية المتوقعة بفعالية، لتقييم تعلُّم الأطفال ورصد تقدُّمهم ضمن إطار عملية الانتقال إلى المرحلة التالية.
- بناء شراكات قوية مع أولياء الأمور ومقدمي الرعاية، لتمكينهم من تشكيل فهم أفضل وتقديم الدعم والمشاركة الفاعلة في تعلُّم أطفالهم للغة العربية الفصحى.
- تشجيع الكوادر في المؤسسات التعليمية على تعلّم اللغة العربية مع الأطفال، ليقدموا بذلك نموذجاً يُحتذى به للفضول والمثابرة وحُب التعلم.

القسم السادس

التهيئة، وتقييم الأداء، والتطوير المهني

التهيئة، وتقييم الأداء، والتطوير المهني

من المهم أن يكون لدى **الكوادر التعليمية المعيّنة حديثاً** تصور واضح حول رؤية تعليم اللغة العربية، وأن تكون واثقة من قدرتها على تنفيذ متطلبات بناء مهارات تأسيسية قوية لدى جميع الأطفال. ويجب أن يشتمل برنامج الإعداد الوظيفي لجميع الكوادر على ما يلي:

- قراءة وفهم سياسات المؤسسة وإجراءاتها ومنهجيتها لتدريس اللغة العربية بشكل متكامل.
- وصف وظيفي واضح يوضح تفاصيل المسؤوليات، بما في ذلك متطلبات التخطيط التعاوني والتقييم، وكيفية توزيع الوقت المخصص للغة العربية، وتحديد التوقعات من حضور الاجتماعات والتدريب، بالإضافة إلى تحديد المسؤول الإداري المباشر.
- جلستان تمهيديتان على الأقل للتعرف على الزملاء والأطفال والروتين اليومي والأنظمة الداخلية للمؤسسة التعليمية.
- برنامج إرشاد لمدة فصل دراسي واحد على الأقل، قد يصل إلى 3 فصول دراسية بحسب مستوى خبرة الفرد.

يجب إشراك **جميع أعضاء الكادر التعليمي**، بمن فيهم معلمو اللغة العربية ومساعدو التدريس، في إجراءات تقييم الأداء السنوي. وينبغي أن تتضمن هذه العملية ما لا يقل عن زيارتين صفيتين ومناقشة فعالية أدائهم مقارنة بمدى اكتساب الأطفال للمهارات. كما يجب مناقشة مدى الاستفادة من البرامج التدريبية التي تم المشاركة فيها، إلى جانب الاحتياجات التدريبية المستقبلية والأهداف الرئيسية للارتقاء بالأداء. تعد هذه الحوارات المهنية فرصة قيمة لتقدير إسهامات الموظفين وجهودهم، والاستماع إلى ما لديهم من أفكار بنّاءة من شأنها تعزيز التطوير المستقبلي.

كما يجب على المؤسسات التعليمية التأكد من دمج معلمي اللغة العربية في جميع الاجتماعات والتدريب المؤسسي. ويجب أن تشير السجلات إلى أن معلمي اللغة العربية قد شاركوا في أنشطة تطوير مهني منتظمة، لمدة لا تقل عن 20 ساعة تدريب سنوياً.

وينبغي أن يشتمل التدريب على ما يلي:

- المبادئ التوجيهية لسياسة تعليم اللغة العربية في مؤسسات الطفولة المبكرة.
- نمو الطفل وكيفية تعلُّم الأطفال للغة في مرحلة الطفولة المبكرة.
- المبادئ التأسيسية للتدريس الفعال للغة العربية في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تمكين أولياء الأمور من دعم تعلُّم أطفالهم للغة العربية الفصحى.

ويجب أن يكون لمعلمي اللغة العربية دور حيوي في تشجيع الكوادر التعليمية من غير العرب على تعلم اللغة العربية وتطوير مهاراتهم جنباً إلى جنب مع الأطفال، إذ إن تعلم الجميع من أطفال وكادر تعليمي اللغة العربية معاً يُسهم في تطوير مستوى اللغة العربية ضمن المؤسسة.

فيما يلي مجموعة من الأسئلة التي تهدف إلى توجيه نشاطات التأمل والتفكر المهني، ودعم التخطيط، وإثراء موضوعات النقاش داخل مجتمع التعلم في المؤسسة. وتُعدّ مقتطفات الأبحاث التي استخدمت للإجابة عن التساؤلات نقطة بداية للتشجيع على المزيد من الاستكشاف والتقصي.

ما أهمية تعلُّم اللغة في سن مبكرة؟

رغم أن رحلة تعلُّم اللغة تستمر معنا مدى الحياة، فإن تسارع اكتساب اللغة وتطورها يكون كبيراً لدى الأطفال منذ الولادة وحتى سن السادسة؛ ومن شأن معرفتنا لكيفية تعلّم الأطفال في هذه المرحلة العمرية توجيه تفكيرنا ومنحنا تصوراً أفضل حول تعلُّم الأطفال لغةً إضافية.

> تُعد اللغة الشفهية إحدى أقوى الوسائل التي يتشارك البشر من خلالها المشاعر والخبرات والأفكار، فمنذ وقت مبكر جداً، يُظهر الرضع اهتماماً بالوجوه والأصوات ويتدربون على إصدار أصواتهم. إن مقدمي الرعاية الذين يتفاعلون مع "النغمات والإيقاعات" الخاصة بالطفل يتجابون مع تعبيراته وأصواته. إن هذه المحادثات "الودودة" تُرسي الأسس لتنمية المهارات اللغوية، وهي تمنح الأطفال فرصاً لتوسيع نطاق أصواتهم، وتجريب مجموعة متنوعة من الكلمات، وتعلُّم قواعد المحادثة التي تشمل تبادُل الأدوار، واختيار الوقت المناسب للكلام، والتجاوب مع سلوكيات الآخرين وتعبيرات وجوههم، والقدرة على الإنصات والاستجابة.
>
> (Mathers, Eisenstadt, Sylva, Soukakou and Ereky-Stevens, 2014)

يمتلك الأطفال حديثو الولادة قدرةً فطريةً على استيعاب الأنماط الصوتية لجميع اللغات، غير أن هذه القدرة تبدأ في التراجع بعد عمر ستة أشهر؛ إذ تحل أصوات اللغة السائدة محل الأصوات الأخرى التي لا يتم استخدامها. و"تبدأ الأحبال الصوتية للطفل الصغير بالنضج، مما يجعل من الصعب إنتاج أصوات جديدة بدقة" (Yang, 2006). ولهذا السبب، فإن تعلُّم لغة إضافية خلال مرحلة الطفولة المبكرة يكون أكثر فعالية، كما إنه يضع القواعد الأساسية للتعلم في المستقبل. يُعد تطور النطق واللغة في المراحل المبكرة أمراً بالغ الأهمية للنمو المعرفي والاجتماعي والوجداني الشامل للأطفال، فالدماغ يكون مهيأً وفائق الاستجابة للمدخلات اللغوية في السنوات المبكرة. وتسمح المرونة العصبية خلال هذه الفترة باكتساب مهارات اللغة بوتيرة سريعة. ومع ذلك،

فقد يكون للتأخر أو الحرمان من هذه المدخلات آثار طويلة المدى على قدرة الطفل على تطوير المهارات اللغوية.

يطور الطفل لا شعورياً من خلال الاستماع والتحدث، العناصر الأساسية الآتية للغة:

علم التداول: كيفية استخدام اللغة في سياقات مختلفة لتحقيق مجموعة متنوعة من الأغراض.

علم الأصوات هو كيفية تنظيم أصوات اللغة ودمجها لتشكيل الكلمات.	**الوحدة الصرفية (المورفيم)** أصغر عنصر في اللغة له معنى.	**علم النحو** هو القواعد الخاصة بجمع الكلمات المختلفة ضمن عبارات وجُمل، بحيث يكون لها معنى.	**علم الدلالة** هو معاني الكلمات وتراكيبها.	**علم التداول** كيفية استخدام اللغة في سياقات مختلفة لتحقيق مجموعة متنوعة من الأغراض.

ما أهمية استخدام اللغة العربية الفصحى مع الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؟

تُؤكد الأبحاث على الأهمية النمائية لتفاعل الأطفال مع اللغة العربية الفصحى منذ سن مبكرة. ويُسلّط صايغ حداد وهنكين رويفارب (2014) الضوء على خصوصية مهمة لتعلُّم اللغة العربية نتيجةً لازدواجية اللغة، إذ تُستخدم أشكال متنوعة من اللغة نفسها في ظروف وسياقات مختلفة. ويواجه العديد من الأطفال الناطقين بالعربية تحديات عند الانتقال من اللهجات العامية إلى اللغة العربية الفصحى، إذ يستخدم الناطقون بالعربية اللهجات العامية ضمن نطاق واسع من السياقات والمواقف الاجتماعية؛ أمّا العربية الفصحى، فتُستخدم في التفاعلات الشفهية الرسمية مثل إلقاء المحاضرات، وبشكل أساسي في الكتابة.

وفي دراسة أجراها شيف وصايغ حداد (2018)، تمت مقارنة قدرات الأطفال الناطقين بالعربية في الوعي الصوتي والوعي الصرفي والقراءة (بالتشكيل ودون التشكيل)، وذلك في كل من أشكال اللغة المحكية والفصحى من مرحلة الطفولة إلى المراهقة. ووجدوا أن الأطفال الذين لم يطوروا فهمهم واستخدامهم للعربية الفصحى كانت لديهم فجوات في الوعي الصرفي وفي القراءة، بما في ذلك الطلاقة والدقة. وهذه الفروق الجوهرية بين العربية العامية والعربية الفصحى، تعني أن الناطقين بالعربية قد لا يمتلكون بالضرورة المهارات المطلوبة في النطق والقواعد والقراءة والكتابة، ليكونوا متمكنين تماماً من اللغة العربية الفصحى.

ما أفضل الممارسات المتبعة في التعليم ثنائي اللغة؟

يؤكد بحث سوكورو وآخرين (2022) أن التنوع اللغوي والثقافي يُعد إضافة مهمة للأطفال وليس عائقاً. تقدّم دراسة مستفيضة لأوغلو (2024) حول فعالية المنهجيات المختلفة لتعليم لغة ثانية في مرحلة الطفولة المبكرة معلومات مهمة حول أفضل الممارسات في التدريس ثنائي اللغة، فقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، منها:

- تحسنت مشاركة الطلبة بنسبة 35% بفضل استخدام أساليب التعلم التفاعلي القائم على اللعب، إلى جانب تحسُّن ملحوظ في فهم اللغة واستخدامها.
- تحسنت الطلاقة الشفهية بنسبة 40% لدى الأطفال الصغار الذين تعلموا باستخدام الأساليب التفاعلية، بالمقارنة مع أقرانهم الذين يتعلّمون بالأساليب التقليدية.
- تعززت قدرة الأطفال على الاحتفاظ بالمفردات بنسبة 25%، عند توظيف الأدوات الرقمية بما فيها تطبيقات تعلم اللغة، مما يُشير إلى فائدتها باعتبارها مصادر مُكمّلة.
- ازدادت الكفاءة اللغوية عموماً بنسبة 45% لدى الأطفال (4-6 سنوات) عند توظيف الطريقة المباشرة في التدريس، والتي تركز على الانغماس الكامل في سياقات غنية باللغة دون ترجمة.
- أظهرت الملاحظات الصفية أن الأطفال الذين يتم تدريسهم باعتماد مزيج من الطريقة المباشرة والتعلم القائم على اللعب، أظهروا معدل اكتساب أسرع بنسبة 50% لمهارات المحادثة الأساسية، بالمقارنة مع أقرانهم الذين يتم تدريسهم باستخدام الأساليب التقليدية فقط.
- أشارت الاستبانات إلى أن 80% من التربويين، وجدوا أن الأساليب التفاعلية أكثر فعالية في الحفاظ على اهتمام الطلبة ومشاركتهم في أنشطة تعلُّم اللغة.
- كشفت المقابلات مع خبراء اللغة عن أهمية السياق الثقافي في تدريس اللغة، إذ أظهر الأطفال استيعاباً أفضل بنسبة 30% للفروق الثقافية عند تعليمهم من خلال محتوى مستمد من ثقافتهم/ ثقافة تلك اللغة.
- كانت أساليب التدريس التقليدية أكثر فعالية في تعليم التراكيب النحوية المعقدة.

يقدم سوكورو وآخرون (2022) دليلاً مفيداً حول "خصائص البيئة الصفية ثنائية اللغة عالية الجودة"، ومن هذه الخصائص:

- ضرورة تبني نهج شامل لبناء المهارات القرائية، يستند إلى الأبحاث والنظريات التي تناولت اكتساب لغة ثانية وثنائية اللغة.
- تعزيز التفاعل الإيجابي والنشط مع النصوص في كلتا اللغتين، اللغة الأم ولغة التدريس.
- توفير بيئة غنية باللغة والمواد المطبوعة.
- ضمان تطوير لغة شفهية غنية، وبناء حصيلة مفردات واسعة في كلتا اللغتين.
- توفير فرصٍ لتعزيز الوعي الصوتي ضمن كل لغة وعبر اللغتين معاً.
- بناء الروابط بين اللغات وتعزيز الوعي بطبيعة اللغة.

- الحرص على أن تعتمد الممارسات المتبعة لتطوير مهارات الأطفال على أُسس القرائية وبنائها تدريجياً بطريقة ملائمة للأطفال من الناحية التنموية، ولا تعتمد على البدء بتعليم "مهارات القراءة" بشكل صريح ومستقل.
- اتباع منهاج وأسلوب تدريس لمهارات ما قبل القراءة والكتابة يراعي التنوع الثقافي واللغوي، ويكون ملائماً للأطفال من الناحية التنموية.
- استخدام مواد تعليمية حقيقية وأصليّة من محيط الأطفال تُعبِّر عن اللغات والثقافات المختلفة في مجتمع الصف الدراسي، لتطوير لغة الأطفال، وبناء مهاراتهم في القراءة والكتابة باللغتين، وتعزيز استيعابهم للمفاهيم.
- ضمان توفير مجموعة غنية من الكتب والمطبوعات في كلتا اللغتين، والتفاعل اليومي معها.
- تخصيص أساليب التدريس بناءً على مستويات الكفاءة اللغوية لدى الأطفال.
- إظهار التقدير للتنوع في الثقافات اللغوية المختلفة التي تحرص العائلات على الحفاظ عليها مع أطفالهم واستخدامها والاستفادة منها ودمجها في تعلم الأطفال.
- ضمان أن تكون التقييمات المستخدمة دقيقة وتمت مواءمتها مع مستويات المهارة اللغوية لثنائيي اللغة.

كيف يمكننا تقييم اكتساب مهارات اللغة لدى الأطفال؟

وفقاً لهيئة الخدمات الصحية الوطنية في إنجلترا (NHS, 2022)، فإنه يجب مراعاة العناصر التالية عند تقييم تطور اللغة لدى الأطفال:

- تطور الطفل عبر الزمن/المؤشرات النمائية
- جودة الرؤية والسمع
- اللغة (اللغات) المحكية في المنزل
- اللغة التي يتحدث بها الطفل معظم الوقت
- قدرة الطفل على الانتباه والإنصات
- القدرة على اللعب والتفاعل
- مدى فهم اللغة
- مدى استخدام اللغة
- الصوت المستخدم للتحدث

وفي حال وجود مخاوف بشأن التطور اللغوي للطفل، فيجب إجراء تقييمات أكثر تفصيلاً. ويتم وضع إستراتيجيات في إطار خطة فردية، تتضمن متابعة ورصد تقدُّم الطفل واتخاذ إجراءات إضافية عند اللزوم.

كيف يمكن أن تؤثر المعالجة السمعية على التطور اللغوي؟

كثيرٌ من الأطفال لم يسبق لهم أن كانوا في بيئة أو ظروف، يستمعون فيها إلى صوت واحد بمعزلٍ عن الأصوات الأخرى، ويكونون غير قادرين على تصفية الضوضاء في محيطهم. وحتى مع وجود حاسة سمعٍ طبيعية لدى الطفل، فإن قدرته على السماع جيداً ومعالجة ما يسمعه قد تكون مضطربة، مما قد يؤثر على:

طور توماتيس (2004) مقياساً، يُعرف باسم "منحنى توماتيس" لتحديد المستويات المُثلى للمعالجة السمعية اللازمة للتعلم. وقد يُقيَّم بعض الأطفال على أن سمعهم ضمن النطاق الطبيعي، إلا أنهم غير قادرين على معالجة النطاق الكامل للأصوات وفقاً لهذا المنحنى. وهذا يعني أن الطفل قد يواجه صعوبة خاصة في معالجة بدايات الكلمات ونهاياتها وفي اتباع التعليمات.

ولذلك، فمن المهم التأكد من سلامة الأطفال وتدريبهم على سماع النطاق الكامل للأصوات بفعالية، من خلال تقليل الضوضاء المحيطة بهم، والحرص على التواصل معهم عبر الحديث والموسيقى والغناء.

هل تؤثر التكنولوجيا على التطوّر اللغوي لدى الأطفال؟

لا شكّ أن التكنولوجيا أحدثت ثورةً في العالم وفي طريقة تواصلنا. ومع ذلك، يقدم سيغمان (2017) بحثاً يربط بين استخدام شاشات الأجهزة المحمولة واحتمال تأخّر التطوّر اللغوي الشفهي عند الأطفال الصغار؛ ففي دراسة شملت 894 طفلاً تتراوح أعمارهم بين 6 شهور وسنتين، خلال الفترة من 2011 إلى 2015، وجد الباحثون أنه مقابل كل 30 دقيقة إضافية يمضيها الأطفال على الشاشات المحمولة كما أفاد آباؤهم، كان هناك زيادة بنسبة 49% في خطر تأخر النطق التعبيري لدى الطفل.

تُعد الأجهزة الرقمية، بما تحتويه من تطبيقات تعليمية، أدوات فعالة في دعم عملية تعلم لغة إضافية. ومع ذلك، ينبغي مراقبة الوقت الذي يمضيه الطفل على الشاشة بعناية، والموازنة بينه وبين التجارب اللغوية الغنية من واقع الحياة العملية. وتوصي نصائح حديثة صادرة عن هيئات صحية رائدة، مثل منظمة الصحة العالمية، والكلية الملكية لأطباء الأطفال وصحة الطفل في أكسفورد، والأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال، بالإرشادات التالية حول الوقت الذي يمضيه الأطفال الصغار على الشاشات:

- الأطفال دون سن 18 شهراً: يجب إبعادهم تماماً عن استخدام الشاشات، باستثناء مكالمات الفيديو.
- الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و24 شهراً: يجب التركيز على تقديم محتوى هادف وعالي الجودة، وتجنب استخدامهم للوسائط الرقمية بمفردهم.
- الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين وخمس سنوات: يجب ألا يتجاوز وقت استخدام الشاشة ساعة واحدة يومياً، مع التركيز على المحتوى التعليمي الهادف والمحتوى التفاعلي.
- الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنتين وست سنوات: يُحدد وقت استخدام الشاشة لأغراض غير تعليمية بحوالي ساعة واحدة في أيام الأسبوع، وثلاث ساعات خلال أيام الإجازة الأسبوعية.

ما هي سمات التعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة؟

يوفر التعليم عالي الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة الأساس الضروري للنمو الشامل للأطفال، وهو أمر بالغ الأهمية للدمج الفعال للغة العربية. وفيما يلي مجموعة من الأدلة التي تدعم القيادات التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة في تقييم جودة بيئاتهم التعليمية.

يقدم مشروع توفير التعليم الفعال لمرحلة التعليم قبل المدرسي برئاسة الأستاذة الجامعية كاثي سيلفا (2010) أدلة بحثية موثوقة، تُبرز أهمية التعليم ما قبل المدرسي. ومن أبرز هذه الأدلة مشروع بيري لمرحلة التعليم قبل المدرسي (الذي عُرف لاحقاً ببحث هاي/سكوب)، والذي يربط بقوة بين جودة الخبرات التي يكتسبها الأطفال قبل المدرسة والنتائج الإيجابية التي يحققونها في مسيرتهم التعليمية وحياتهم المستقبلية.

ولدعم هذا التوجّه، طوّر هارمز وآخرون (2015) مقياس تقييم بيئة الطفولة المبكرة، الذي يوفر أداةً مفيدةً لتقييم جودة بيئات الطفولة المبكرة وفقاً لمجموعة من المعايير، من أبرزها:

- استخدام المساحات الداخلية / ترتيب الغرف للعب والتعلم
- ملاءمة الأثاث للعب والتعلم
- المواد التوضيحية البصرية الملائمة للأطفال
- وجود مساحات الأنشطة لتنمية المهارات الحركية الكبرى / ملاءمة معدات الأنشطة لتنمية المهارات الحركية الكبرى
- ممارسات الصحة والسلامة
- تشجيع الأطفال على استخدام اللغة / مساعدة الأطفال على توسيع مخزونهم من المفردات
- استخدام الكادر التعليمي للكتب مع الأطفال
- تشجيع الأطفال على استخدام الكتب
- الاعتياد على استخدام المواد المطبوعة
- فرص تنمية المهارات الحركية الدقيقة
- إمكانية الوصول إلى المواد الفنية وتنمية الإبداع
- الموسيقى والحركة
- التمثيل / لعب الأدوار
- الطبيعة والعلوم
- المواد والأنشطة المتعلقة بالرياضيات / فهم الأرقام
- تعزيز التنوع والدمج
- الاستخدام المناسب للتكنولوجيا
- جودة التفاعل والعلاقات الإيجابية بين الكادر التعليمي والأطفال
- جودة العلاقات بين الأطفال
- جودة التعامل مع السلوكيات الإيجابية
- الفترات الانتقالية/ التنقلات
- جودة فرص اللعب الحر
- جودة الأنشطة الجماعية

تُبرز أحدث الأبحاث، ولا سيّما تلك التي أجراها سوكورو وآخرون (2022) وأوغلو (2024) أهميّة تعلّم الأطفال عن البلد الذي يقيمون فيه، وعن تراثه وقوانينه وقيمه، وعن أهمية إتقانهم للغتين على الأقل.

لماذا ينبغي لمعلمي الطفولة المبكرة معرفة المزيد عن مهارات التفكير، ومهارات التفكير ما وراء المعرفي أي "التفكير في التفكير"، والوظائف التنفيذية؟

التفكير (Cognition) هو العملية الذهنية للمعرفة والفهم والتعلم، وما وراء المعرفة "**التفكير في التفكير**" **(Metacognition)** هو العملية المستخدمة لفهم تفكيرنا وكيفية تعلمنا، أما **التنظيم الذاتي** فهو القدرة على الوعي بنقاط قوتنا وضعفنا، وإدارة عواطفنا وسلوكنا، وتحفيز أنفسنا لتحقيق الأهداف.

وتُسلط مؤسسة وقف التعليم(2021) الضوء على بحثٍ أجرته مؤسسة ساتون ترست، والذي أظهر باستمرار أن مفاهيم التفكير في التفكير والتنظيم الذاتي تنطبق على الأطفال في عمر مبكر لا يتجاوز ثلاث سنوات، وعند تطويرها تُحدث تأثيراً كبيراً بتكلفة منخفضة. وقد أكّد الباحثون على ضرورة دمج هذه العمليات في الأنشطة التعليمية ونسجها ضمن الروتين اليومي للأطفال. وتتضمن الإستراتيجيات الفعالة ما يلي:

- استخدام المعرفة السابقة لدى الأطفال والبناء عليها؛ وذلك بتوفير مجموعة من الأنشطة لتعزيز التعلم، باستخدام الكلمات المفتاحية والصور والمواد الملموسة، ليتمكن الأطفال من تكوين صور ذهنية، مع مراجعة التعلم وتعزيزه لضمان ترسيخه.
- وضع توقعات تحفز الطفل على التطور، دون أن تُرهقه.
- دعم الأطفال في تنمية استقلاليتهم، لا سيما من خلال نمذجة التعلم المطلوب، والحوار الهادف الذي يصفه البروفيسور روبن ألكسندر بـ "حديث التعلم" (مثل السرد، وطرح الأسئلة، والمناقشة) و"حديث التعليم" (الإرشاد، والشرح، والحوار)؛ وكذلك الممارسة الموجهة التي يقلل فيها المعلم الدعم تدريجياً كلما اكتسب الطفل المزيد من الثقة.
- تقديم تغذية راجعة إيجابية تدعم الأطفال وتجعلهم يعتادون على التأمل في تعلمهم، وتحديد ما أتقنوه وما يحتاجون إلى فعله من أجل التحسين.

وفقاً لموريس في كتابه "إعادة تعريف تعليم الطفولة المبكرة" (بريدي وآخرون 2019)، فإن الوظائف التنفيذية هي مجموعة من المهارات التي تُمكّننا من تنفيذ المهام بطريقة هادفة، وينبغي أن تكون جزءاً من برامج الطفولة المبكرة عالية الجودة. وهي تنقسم عموماً إلى ثلاث فئات رئيسية:

- الذاكرة العاملة: القدرة على الاحتفاظ بعدة أشياء في الذهن، والعمل عليها في وقت واحد.
- ضبط الذات: مقاومة الاندفاعات والمشتتات.
- المرونة المعرفية: التكيف مع القواعد أو الأولويات الجديدة.

تُستخدم الوظائف التنفيذية باستمرار لتسيير شؤون الحياة، وتشهد تنمية الوظائف التنفيذية عادةً طفرة في سنوات الطفولة المبكرة، لا سيما بين عمر 3 و6 سنوات، مما يسلط الضوء على أهمية دمج تنمية الوظائف التنفيذية في برامج الطفولة المبكرة.

كيف يمكن لأولياء الأمور دعم نمو أطفالهم؟

أضاف البروفيسور جون هاتي من جامعة أوكلاند بنيوزيلندا إلى مجموعة الأبحاث في هذا المجال أهمية مشاركة الوالدين مع أطفالهم، ففي تحليلٍ أجراه هاتي (2008) على مدى 15 عاماً، وشمل 50,000 دراسة تضم 83 مليون طالب، للوقوف على ما هو فعال في التعليم، وجد أن مزيجاً من تشجيع الوالدين وتوقعاتهم العالية يمثل العناصر الحاسمة في الدعم الذي يحصل عليه الطفل من الوالدين. وقد بلغ تأثير "مشاركة الوالدين" في المسيرة المدرسية للطالب ما يعادل إضافة سنتين إلى ثلاث سنوات إلى تعليم الطالب.

وأجرت بريدي وساندرسون (2016) بحثاً حول الوالدين ومقدّمي الرعاية كشركاء في اللعب، حيث استكشف البحث جودة تفاعلات الوالدين مع الأطفال أثناء اللعب، وتأثيرها على مدى تعلق الأطفال بهم ومدى تطورهم اللغوي. وشمل هذا البحث لعب الأطفال في البيت لدى عائلات في دولة الإمارات العربية المتحدة، بهدف استكشاف كيفية لعب الأطفال في هذه المنطقة من العالم، وفيما إذا كانت جودة هذا اللعب تدعم تطوير التعلق الضروري بالوالدين ومقدّمي الرعاية.

وبناءً على المشاهدات والتسجيلات المصورة للوالدين، تم رصد الملاحظات التالية:

- اشتملت العديد من التفاعلات على أسئلة مغلقة مثل "كم عدد الطوب في برجك؟".
- كان اللعب في كثير من الأحيان فردياً، رغم وجود الوالدين.
- كان التركيز واللغة المنطوقة محدودين، فلم يحدث لعب مستمر.

وعقب جلسة تدريبية قصيرة، خصص أولياء الأمور عشر دقائق يومياً للعب مع أطفالهم كشركاء، حيث تابعوا اهتماماتهم وتفاعلوا معهم عن كثب.

وكان تحليل مقاطع الفيديو بعد تطبيق التدخل مختلفاً تماماً عن التسجيلات الأولى؛ إذ أشارت لغة الجسد وتعبيرات الأطفال إلى مستويات عالية من الاندماج والمشاركة. ومن خلال اللعب، تمكن الأطفال من تعميق ارتباطهم وتعلُّقهم بوالديهم، كما تمكنوا من توسيع مفرداتهم، وتحسين تراكيبهم اللغوية (بناء الجمل بالشكل الصحيح) واستخدامهم للغة عموماً.

تأملات ختامية

أظهر استعراض الدراسات والبحوث المتخصصة الفوائد التي يجنيها جميع الأطفال من تعلم لغة إضافية في سن مبكرة، بما في ذلك تعزيز قدراتهم المعرفية إلى جانب الفوائد الاجتماعية والعاطفية. ويتطلب دمج تعلُّم اللغة العربية في منهاج الطفولة المبكرة من القيادات التعليمية، ضمان تقديم برامج عالية الجودة في هذه المرحلة. ومن الضروري لأي عملية ضمان جودة داخلية في المؤسسات إجراء مراقبة منتظمة للممارسات التعليمية، ومناقشة مخرجات تعلُّم الأطفال، والتأمل في كيفية تحسينها.

وبعد ضمان الجودة العالية للمؤسسات التي تقدم خدمات الرعاية والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، فإنه يتعين على القيادات التعليمية ضمان الجودة العالية لتعليم العربية في هذه المؤسسات. ومن خلال استعراضنا للدراسات والبحوث المتخصصة، تم تحديد عناصر الجودة الرئيسية التالية:

- يجب الدمج بسلاسة بين تعلُّم اللغة والفهم الثقافي الإيجابي في بيئات التعلم التفاعلية، والتي يتعلم فيها الأطفال من خلال اللعب مع التركيز على تطوير اللغة الشفهية.
- ينبغي تقدير ودعم اللغات الأم للأطفال.
- يُعد التخطيط المشترك بين معلمي الصف ومعلمي اللغة العربية الذين يقومون بنمذجة استخدام اللغة أمراً مهماً، إذ ينبغي عليهم جميعاً الحرص على دمج اللغة بسلاسة في الممارسات اليومية للبيئة التعليمية.
- ينبغي إشراك أولياء الأمور ليكونوا شركاء في عملية التعلم، ومساندتهم في فهم فوائد اكتساب اللغتين بالإضافة إلى شرح كيفية مساهمتهم في تطوير لغة أطفالهم داخل المنزل.
- يجب أن تتسم المصادر التعليمية بالأصالة الثقافية، وأن تكون مناسبة لمرحلة نمو الأطفال، وأن تكون الكتب والمواد المطبوعة دوماً في متناول الأطفال، ومتوفرة بكلتا اللغتين، اللغة العربية واللغة أو اللغات المستخدمة للتدريس أو لغة الطفل الأم.
- ينبغي أن تكون التقييمات مناسبة للأطفال الصغار وتتم مواءمة الأدوات للأطفال ثنائيي اللغة.

لقد أبرزت الأبحاث الحديثة الأهمية المحورية للتعلم ثنائي اللغة ومتعدد اللغات في المشهد العالمي الراهن. ولذا، فقد آن الأوان لتبنّي ما توصلت إليه أحدث الأبحاث في مجال تعلُّم اللغتين، وتضمين أفضل الممارسات لتقديم خدمات رعاية وتعليم عالية الجودة في مرحلة الطفولة المبكرة. ومن واجبنا تجاه أجيالنا الصاعدة ضمان إعدادهم خير إعدادٍ، لعالم تتجلى فيه أهمية التواصل بأكثر من لغة، لما يحمله ذلك من فوائد ومكاسب جمة.

الملحق

المصطلحات والمفاهيم الأساسية

تُستخدم المصطلحات الأساسية الآتية في جميع أقسام دليل الإرشادات لضمان تشكيل فهم موحد ومنهجية متسقة لتعليم اللغة العربية وتعلّمها في مرحلة الطفولة المبكرة.

ازدواجية اللغة

تشير إلى وجود أشكال مختلفة من اللغة ذاتها، وتُستخدَم ضمن سياقات مختلفة؛ ففي سياق اللغة العربية، لدينا «اللغة العربية الفصحى»، ولها شكل كتابيٌّ موحَّد بالإضافة الى مجموعة من اللهجات العربية العامية التي تُستخدم في التواصل الشفهي، وليس لها شكل كتابيٌّ موحد، وإنما تختلف تبعاً للدول والمناطق.

الأنشطة التي يقودها الطفل

هي أنشطة يختارها الأطفال بأنفسهم، حيث يقوم المعلمون بتهيئة فرص التعلم في البيئات الداخلية والخارجية، ويدعم المعلمون لغة الأطفال وتعلمهم أثناء اللعب، من خلال معرفة متى يشاركون الأطفال في اللعب ومتى يبتعدون، مما يشجع الاستكشاف والتفكير المستقل لدى الأطفال.

التأخر/الاضطراب

الأطفال الذين يكون تطورهم أو نموهم ضمن المسارات المتوقعة، ولكن بوتيرة أبطأ يوصَفون بأن لديهم تأخراً؛ أمّا الذين يُظهرون تطوراً غير طبيعي، فيتم وصفهم بأن لديهم اضطراباً.

التلاعب الصوتي

هي القدرة على التلاعب بأصوات ومقاطع الكلمات حذفاً وإضافة واستبدالاً.

التنقل اللغوي

قد يتنقل الأطفال بين اللغات بشكل طبيعي، مستخدمين كلمات وعبارات من لغتهم الأساسية واللغة الإضافية التي يتعلمونها.

التواصل

هو عملية إيصال رسالة عبر الأشكال اللفظية وغير اللفظية، بما في ذلك اللغة المنطوقة والمكتوبة، والإيماءات، وتعبيرات الوجه، والتواصل البصري، ونبرة الصوت، ولغة الجسد.

ثنائي اللغة

قادرٌ على استخدام لغتين بالطلاقة نفسها. وقد تختلف الكفاءة بين اللغتين في مهارات التحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة.

الخطة الفردية/ خريطة التعليم الفردية

هي خطة فردية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، تُوضح احتياجاتهم التعليمية المحددة، وكيفية تلبيتها وموعد مراجعة الخطة.

التدريب الفسيولوجيّ

هو التدريب على المهارات الحركية والتآزر البصري الحركي لتهيئة الأطفال للكتابة والقراءة.

الدعم السياقي والعملي (الملموس)

أدوات واستراتيجيات تساعد على سد الفجوة، مما يمكّن الأطفال من فهم وتذكر اللغة المستخدمة ومعانيها. وتشمل الأمثلة استخدام الأشياء الحقيقية، والوسائل البصرية، والقصص، ولعب الأدوار، والألعاب.

السقالات التعليمية

هي الطرائق التي يدعم بها المعلمون الأطفال، لتمكينهم من استخدام اللغة في التحدث والكتابة، وبمستوى يتجاوز ما يمكنهم تحقيقه بمفردهم؛ ومن أمثلة هذه السقالات: نمذجة استخدام اللغة، وتقديم إشارات مرئية، وتوفير بطاقات تحتوي على كلمات مفتاحية.

علم الصرف

هو العلم الذي يدرس بنية الكلمات وتركيبها وكيفية تشكيلها من الوحدات الصرفية الأصغر (المورفيمات).

الوحدة الصرفية/ المورفيم

هو أصغر عنصر في اللغة له معنى.

الصوامت

جميع حروف اللغة العربية ساكنة دون أن يلحقها حركات قصيرة أو يتصل بها مدود.

الصوائت: الحركات القصيرة (الفتحة، والضمة، والكسرة) والمدود (الألف، والواو، والياء).

الكلمات المسجوعة

هي الكلمات التي تشترك بالوزن والقافية مثل (فداء، نداء) (قطة، بطة) (جرس، فرس).

اللغة العربية الفصحى

هو المصطلح المعتمد في الأدبيات اللغوية والمصادر الرسمية، ويشير إلى اللغة العربية **المعيارية** المستخدمة في الكتابة، والمناسبات الرسمية، والتعليم، والإعلام، والخطاب الأدبي. أمّا الفصحى فهي صفة مشتقة من الفصاحة، ويمكن أن تطلق على الكلام أو الشخص أو اللغة، لكنها ليست التسمية الاصطلاحية المعتمدة للغة نفسها، تعتمد المنظمة العربية للتر بية والثقافة والعلوم (ألكسو) مصطلح «العربية الفصحى» للدلالة على اللغة **المعيارية** الموحدة.

المرونة العصبية

قدرة الدماغ على النمو والتكيف مع مرور الوقت، عبر قيام الخلايا العصبية بإنشاء روابط ومسارات جديدة بناء على تجاربنا.

النبر

طريقة نطق الكلمات وفق مخارجها الصوتية وضبطها بالحركات وفق اللغة المنطوقة (الفصحى/ العاميّة).

نظام الإملاء

هو قواعد الهجاء المتبعة في اللغة.

الوعي الصوتيّ

إدراك البنية الصوتية للكلمات على مستوى الأصوات والمقاطع وتمييزها، والقدرة على تحليل الكلمات إلى وحدات صوتية وإعادة تركيبها في مقاطع، والتلاعب بأصوات الكلمات حذفاً، وإضافةً، واستبدالاً.

الوظائف التنفيذية

هي مجموعة من العمليات الذهنية (مهارات الوظائف التنفيذية) التي تدعم وضع الأهداف وتنفيذها. وهي تُستخدم لحل المشكلات، وإعداد الخطط، وإدارة المشاعر.

علم الأصوات

هو كيفية تنظيم أصوات اللغة ودمجها لتشكيل الكلمات.

علم الدلالة

هو علم معاني الكلمات وتراكيبها.

علم النحو

هو القواعد الخاصة بجمع الكلمات المختلفة ضمن عبارات وجمل، بحيث يكون لها معنى.

قراءة أصوات الحروف

القدرة على تمييز رموز اللغة المطبوعة، ومطابقتها مع أصواتها المسموعة.

مقطع قصير مفتوح

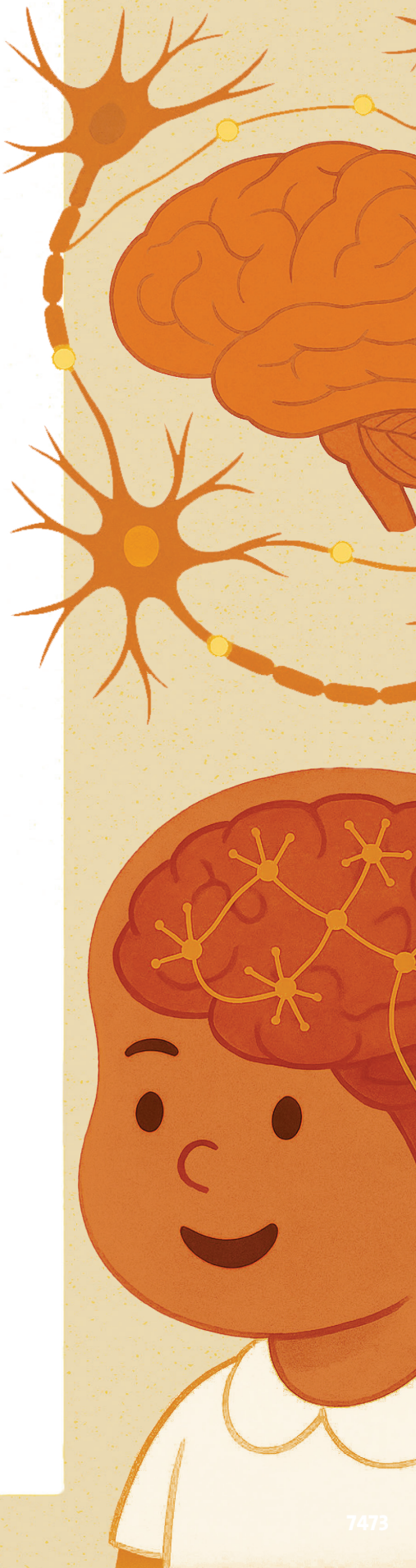
هو المقطع الذي يبدأ بصامت مع حركة قصيرة كالفتحة أو الضمة أو الكسرة مثل (عَ/ لِ/ مَ) عَلِمَ.

مقطع طويل مفتوح

هو المقطع الذي يتكون من صامت وحركة طويلة مثل: /عا/ في كلمة عالم.

مقطع طويل مغلق

هو المقطع الذي يبدأ بصامت ثم حركة قصيرة، وينتهي بصامت ساكن مثل (مِن، قَد).



قائمة المراجع

- Ambridge, B., Lieven. E. (2013). *Child Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.*
- Ball, C. (1994). *Start Right: The Importance of Early Learning. London: RSA.*
- Brooks, J., and Kempe, V. (2012). *Language Development. West Sussex: Blackwell.*
- Bruce, T. (1991). *Time to play in Early Childhood Education. London: Hodder & Stoughton.*
- Bruce, T. (2004). *Developing learning in early childhood. London: Paul Chapman.*
- Buckley, B. (2003). *Children's Communication Skills From birth to five years. Oxon. Routledge*
- Callahan, R., & Gándara, P. (2014). *The bilingual advantage: Language, literacy and the US labor market. Multilingual Matters.*
- CFER. (2011). *Using the CFER: Principles of Good Practice. University of Cambridge*
- Clark, M. M. (2014). *Learning to be Literate: insights from research for policy and practice. Birmingham: Glendale Education.*
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (Eds.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Brookes.*
- Education Endowment Foundation. (2021). *Metacognition and Self-Regulated Learning Guidance Report. London: Percipio*
- Erickson-DenHartigh, E. (2024). *Measuring International School Early Year Teachers' Actual and Perceived Knowledge of Strategies to Support Oral Language Development in Early Years. Bethel University. Spark*
- Government of Ireland. 20-Year Strategy for the Irish Language 2010-2030
- Harms, T.,Clifford., R., Cryer.,D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale Third Edition. New York and London: Teachers College Press*
- Haddad.S.,Henkin-Roitfarb.R. (2014). *The structure of Arabic language and orthography. Handbook of Arabic literacy: Insights and perspectives. Netherlands. Springer*
- Hargreaves,V. (2019). *How to support Māori children with culturally responsive teaching. The education hub* https://the educationhub.org.nz/category/ece-resources/
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning, A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge*

- **Hasanzadeh, T. (2024).** *Bilingual Education Models: Comparative Analysis of Efficacy and Outcomes.* **ResearchGate: https://www.researchgate.net ›**
- **King.J. (2018).** *Languages. Māori: Revitalization of an Endangered Language. Oxford Handbooks Online*
- **Lucas, B. and Claxton, G. (2009).** *Wider skills for learning; what are they, how can they be cultivated, and how could they be measured. Winchester: Centre for Real-World Learning.*
- **Lucas, B. (2010).** *The impact of parent engagement on learner success. Winchester: Centre for Real-World Learning.*
- **Mathers, S., Roberts, F., & Sylva, K. (2013).** *Quality in Early Childhood Education. In G. Pugh & B. Duffy (Eds.), Contemporary Issues in the Early Years. California. SAGE Publications Limited.*
- **Mathers, S., Eisenstadt, N., Sylva, K., Soukakou, E., and Ereky-Stevens, K. (2014).** *Sound Foundations. A Review of the Research Evidence on Quality of Early Childhood Education and Care for Children Under Three. The Sutton Trust, University of Oxford, United Kingdom.*
- **Mathers, S., Malmberg, L.E., Lindorff, A.M. & Gardiner, J. (2022)** *Early educators' knowledge of early language pedagogy: How can it be measured and does it matter for child language outcomes? Oxford: University of Oxford.*
- **McMIllan .B., Saffran .J. (2016).** *Learning in Complex Environments: The Effects of Background Speech on Early Word Learning. Child Development.*
- **Nassea. (2015).** *EAL Assessment Framework. Bury: nassea*
- **NHS England. (2022).** *Early Years Communication and Language Toolkit. Bedfordshire and Luton. NHS*
- **Oglu, H.(2024).** *The Magic of Languages: Introducing a Second Language in Early Childhood Education*. **ResearchGate: https://www.researchgate.net ›**
- **Preedy. P. (2019)** *Supporting the Early Language Development of Young Children Through Play. ISA Journal*
- **Preedy, P., Sanderson, K., Ball, C., (2019).** *Early Childhood Education Redefined. Oxford: Routledge*
- **Puchner, L.D.(2003).** *Children Teaching for Learning: What happens when children teach others in the classroom? Chicago: Hoenny Centre for Research and Development in Teaching.*
- **Sanderson.K., and Preedy. P. (2016).** *Supporting Parents of Preschool Children to develop Strategies for Schema-Based Play Activities to Enhance Attachment and*

- *Well-being: A Preliminary Study in the United Arab Emirates. Fire Volume 3, Issue 2.*
- Saiegh-Haddad.E. (2003). *Linguistic distance and initial reading acquisition: The case of Arabic diglossia. Applied Psycholinguistics 24 (3), 431-451: Cambridge University Pres*
- Shiver, E. (2001). *Brain development and mastery of language in the early childhood years.* http://www.idra.org/resource-center/brain-development-and-mastery-of-language-in-the-early-childhood-years/
- Siemund. P., and Li., L. (2020). *'Singa-pore', in: Henning Klöter and Mårten Söderblom Saarela (eds.) Language Diversity in the Sinophone World. London: Routledge.*
- Sigman, A. (2017). *Screen Dependency Disorders: a new challenge for child neurology. JICNA. ISSN 2410-6410.* Available at: http://jicna.org/index.php/journal/article/view/67.
- Sylva, L., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2006). ***Assessing quality in the early years. Early childhood Environment Rating Scale (ECERS-E). London: Trentham Books Ltd.***
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., (2010). *Early Childhood Matters Evidence from the Effective Pre-School and Primary Education project Oxon: Routledge.*
- Sylva, K., Chan, L., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2011). *Emergent Literacy Environments: Home and Preschool Influences on Children's Literacy Development. In Handbook of Early Literacy Research. Guilford Press.*
- Sylva, K., & Pugh, G. (2020). *Transforming the early years in England. In The Routledge Reader in Early Childhood Education. Taylor & Francis.*
- The Education Hub. (2019). *How to support Māori children with culturally responsive teaching.*https://theeducationhub.org.nz/category/ece-resources/
- The Bell Foundation. (2024). *EAL and SEND: A Framework for Integrated Provision in Schools. Cambridge. Nasen.*
- Tomatis, A. (2004). *The ear and the voice. USA: Scarecrow Press.*
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.*