ג'וינט ישראל אשלים
יחד בעשייה חברתית למען ילדים, נוער וצעירים במצבי סיכון

لِنَلْعَبْ معًا

نموذج عمل لتنمية التنوّر اللغويّ
لدى الأطفال الصّغار في بيئتهم العائلية

HOME FAMILY LITERACY

تأليف: شارون بورات ود. افيفا سِفِردلوف

التّحرير المهنيّ للنّصّ العبري: دانييل كارني، مركّز المعرفة أشاليم

ترجمة: يارا خير - فرو

التّحرير المهنيّ للنّص العربي: ريم أسعد - داوود، مركّزة تطوير المعرفة

مراجعة وتدقيق لغوي: منى سروجي - زريق

تنسيق وتجهيز حتى مرحلة النشر: زينات بيسان

إشراف ومتابعة: ريتا فرو - نصر الدين، رئيسة قسم الطفولة المبكرة في المجتمع العربي جوينت اشاليم

هذه الكرّاسة موجّهة إلى النّساء والرّجال على حد سواء.

الفهرست

تمهيد 4

مقدّمة 5

خلفيّة نظرية 6

منطلقات نموذج العمل 9

- أهداف نموذج العمل 9
- جمهور الهدف 9
- ميزات نموذج العمل 10
- مبادئ نموذج العمل 10
- النَتائج المتوقّعة لاستخدام النّموذج 12

الفعاليّات في مركز اللعب 13

- الطّاقم المهنيّ، وأسلوب التّدخّل مع الأهل 15
- إعداد خطّة عمل سنويّة 16

تلخيص 17

ملاحق 18

- ملحق (1) وسائل للمرشد 18
- ملحق (2) مثال لوساطة البالغ الداعمة لتطوّر اللّغة من خلال قراءة الكتاب 21
- ملحق (3) استمارة للمتابعة الذّاتية 22
- ملحق (4) أمثلة للرّسائل الأساسية التي يمكن إيصالها خلال العمل 24

المصادر 26

تمهيد

خلال السّنوات الأخيرة، ازداد الوعي بأهمّية تنمية قدرات الأهل في دعم وتعزيز تطوّر أطفالهم. تعمل مؤسسة "جوينت- أشَليم" ، الرائدة في العمل المجتمعي في البلاد، على تطوير رؤية مهنيّة تهتمّ بالعمل مع أهالي الأطفال والفتيان في ضائقة، وذلك من خلال الاستجابة لاحتياجات الفئات المستهدفة، ومن خلال تطوير خدمات في قسم الطفولة المبكرة.

يجسّد مشروع "نلعب معًا"، والّذي طُوّر في قسم الطفولة المبكرة، أسس الرؤية المهنيّة للعمل مع أهالي الأطفال في ضائقة. يهدف هذا المشروع إلى تنمية وتطوير قدرات الاطفال اللّغويّة من عمر الولادة حتى ثلاث سنوات، وذلك من خلال تطوير التنوّر اللّغويّ في البيئة العائليّة للطفل (Home Family Literacy).

يعرض هذا الكتيّب المعرفة المتراكمة، والخبرة المهنيّة التي تم اكتسابها خلال تفعيل المشروع، على أمل أن يكون نموذجًا للتّدخّل المهنيّ الهادف إلى تنمية قدرات الأطفال اللّغويّة في عمر الطفولة المبكرة.

أودّ أن أشكر جميع شركائي في هذا المسار على العمل الدؤوب، وعلى الدّعم والتشجيع، وعلى المجهود الذي بذلوه في تطوير وكتابة وإصدار هذا المورد.

أشكر د. أفيفا سفردلوف، شريكتي الرئيسية في إعداد وكتابة نموذج العمل، على مرافقتها الداعمة لمنشّطي مراكز اللعب الذين شكّلوا مجموعة تعلمّ حول تطوير اللغة عند الأطفال، وذلك على مدار السنتين الأخيرتين. كما وأودّ أن أعبّر عن تقديري الكبير لطاقم مشروع "من الأفضل معًا" (מוטב יחדיו) بقيادة شموئيل يلما، رئيس قسم الصحة والجمهور في أشَليم، والذي رافق عملية تفعيل المشروع منذ بدايته، وساهم جدًّا في إنجاحه في البلدات المختلفة.

شكرُ خاصٌّ للاتّحاد اليهودي في نيويورك على مبادرته لإنشاء مشروع Home-Family Literacy في البلاد، والذي لولا دعمه وعطائه السّخيّ، لما تمكننا من تفعيل المشروع.

أخيرًا، أودّ أن أشكر أصدقائي وزملائي المهنيّين في قسم الطفولة المبكرة في أشَليم، وعلى رأسهم نوعا بن-دافيد رئيسة القسم، ودانييل كارني- مدير تطوير المعرفة في مركز المعرفة أشَليم- والذي ساهم في متابعة المشروع، وفي وضع إطار مفاهيمي لنموذج العمل، وكتابته على نحوٍ مهنيّ.

شارون بورات

مديرة برامج، قسم الطفولة المبكرة ، أشَليم

مقدمة

يعرض هذا المورد منظورًا للتّدخّل المهنيّ الهادف إلى تنمية القدرات اللّغويّة لدى الأطفال في عمر الطفولة المبكرة، ويطرح نموذجًا خاصًّا للعمل مع الأطفال وأهاليهم في هذه المرحلة العمرية، يدعى "لنلعب معًا" (משחק יחדיו). يرتكز النموذج إلى العمل بمشروع يحمل ذات الاسم،[1] تمّ تطويره بالتعاون بين الاتّحاد اليهودي في نيو يورك،[2] وبين قسم الطفولة المبكرة في أشَليم –جوينت إسرائيل.

تتمحور الفكرة المركزية في النموذج المعروض حول **تنمية التّنور اللّغويّ لدى الطفل في بيئته العائليّة** (Home Family Literacy) وذلك بواسطة فعاليّات مشتركة بين الأطفال والأهل في مراكز اللعب، حيث يسهل إيصال رسائل للأهل تتعلّق بطرق تنمية المعرفة اللّغويّة لدى أطفالهم من عمر الولادة حتى ثلاث سنوات (معرفة القراءة والكتابة).

يتخلّل المشروع توجيه وإرشاد الأهل حول كيفية تطوير قدرات أطفالهم من خلال الفعاليّات اليومية، واللّعب معًا وقراءة الكتب. تطمح عملية التّوجيه المخطّط، وبمساعدة الأشخاص المختصّين في مراكز اللعب، إلى زيادة وعي الأهل بأهميّة تنمية قدرات أطفالهم اللّغوية، وإلى التأثير في ممارساتهم التربوية التي تدعم هذه القدرات وتعزّزها؛ وإلى إحداث تأثير مستمر فيما يتعلق بتنمية قدرات أطفالهم اللّغويّة.

خلال العام الأخير أُدرج مشروع "لنلعب معًا" في بحث تقييميّ أجراه "مايبرس-جوينت-معهد بروكدييل".رصد هذا البحث نشاط ستّ منظّمات مختلفة في مجال التنور اللّغويّ (القراءة والكتابة) داخل العائلة في اسرائيل (وازن-سيكرون، بن سيمون، وكوهين نافوت، 2012). أظهرت نتائج البحث وجود علاقة بين المشاركة في المشروع، وبين ازدياد الوعي لدى الأهل المشاركين بأهميّة تنمية قدرات أطفالهم اللّغويّة. كما ويشير البحث إلى الأثر الايجابي للمشروع على اكتساب الأهل المهارات والأدوات الأساسية الكفيلة بخلق تفاعل بينهم وبين طفلهم، يدعم تطوّره اللّغويّ السليم.

1. تم خلال الأربع سنوات الأخيرة تفعيل المشروع في سبع مدن مختلفة في أنحاء البلاد، وذلك ضمن مشروع "**من الأفضل معًا**" (מוטב יחדיו) التابع لجوينت- أشَليم. المدن هي: روش هعاين، تل-ابيب، القدس، ديمونا، أشكلون،كريات ملاخي وحيفا.
2. يعتمد جزء من تمويل مشروع "**لنلعب معًا**" على التبرع السخي من قبل -Caring Commission، التابع للاتحاد اليهودي في نيويورك.

خلفيّة نظريّة

تعتبر السنوات الثلاث الأولى من عمر الطفل مرحلة حرجة في مسار نموّه وتطوره السليم. يكتسب الطفل خلال هذه السنوات معرفة لغويّة أساسيّة بمختلف مركّباتها: تتشكّل القدرات الأساسيّة للتواصل مع الناس، تزداد الثروة اللّغويّة، ويتكون الفهم الأوّلي لقوانين ومبنى لغة الأم. المعرفة اللّغويّة أمرٌ مركّب، وهي بمثابة بُنية أساسيّة لاستمرار نموّ الطّفل وتطوّره؛ عليها تتأسّس بشكل تدريجيّ مهارات القراءة والكتابة، إضافةً إلى القدرات العقلية والحسيّة الأخرى. وفي هذا الصدد، تشير الأبحاث إلى أنّ انكشاف الطّفل على بيئة لغويّة غنيّة ومثيرة يسرّع تطوّره اللّغويّ، ويرتقي بمستوى لغته المكتوبة والمحكيّة. (بلوم-كولكا، 2008; ارام، 2002; International Reading Association& National Association for the Education of Young Children(NAEYC) (1998); National Reading Panel (2000).

يشير الباحثون- أرام، بووي، وسكاربورو، Aram (2005) Bowey (2005) Scarborough (2001)، إلى أنّ قدرات الطفل في مجال التّنوّر اللّغويّ[3] في المراحل المدرسيّة الأولى تُنبئ بنجاحه لاحقًا، وبوسعها أن تعزّز فرص اندماجه في المجتمع عند بلوغه. كما وتُظهر نتائج أبحاثهم أنّه عندما تكون قدرات الطفل اللّغويّة في مراحل تعليمه الأولى ضعيفة مقارنةً بقدرات أقرانه في المدرسة، فإنّ ذلك من شأنه أن يسبّب تأخّرًا مستمرًا في اكتساب الطّفل مهارات القراءة. علاوةً على ذلك يشير تقرير منظمة يونسكو إلى وجود علاقة سببية بين قدرات القراءة والكتابة، وبين المهارات المطلوبة لتحسين التواصل الشّخصي والاجتماعي، مثل مهارات التعبير عن المشاعر والاحتياجات (UNESCO، 2003).

قام هيت (Heath، 1983) بإجراء بحث حول العوامل البيئيّة المحيطة بالطفل، ومدى تأثيرها على قدراته في اكتساب مهارات القراءة والكتابة. تشير نتائج البحث

3. لقد توسع خلال السنوات الأخيرة مفهوم "**التنور اللّغويّ**" المتعلق بالقراءة والكتابة، ليربط بين مجالات المعرفة والتعلم المختلفة، وبين اللغة المحكيّة والمكتوبة. للتوسع في الموضوع انظر/ي مقالة شوشانا بلوم-كولكا المنشورة في "הד הגן"، كراسة ج . תשס"ז، ص 8-20.

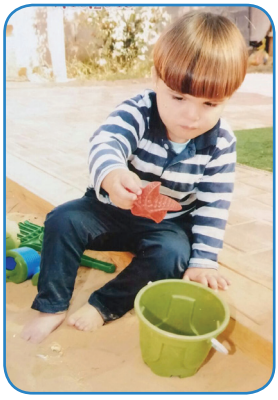
إلى وجود علاقة سببيّة بين الخلفية التربوية-الثقافية للعائلة، وبين مستوى المعرفة اللّغويّة عند الطفل. تمّ تأكيد هذه النتيجة في بحث آخر أجراه هارت وريزلي (Hart &Risley، 1995) وأفاد بأنّ الطفل الذي يترعرع في عائلة ذات مستوًى اجتماعيّ-اقتصاديّ متدنٍ، ينكشف على لغة "وظيفيّة" (مثال: اعمل \الا تعمل)، وعلى ثروة لغوية فقيرة جدًّا، مقارنةً بطفل ينشأ في كنف عائلة ذات مستوًى اجتماعيّ-اقتصاديّ أعلى (الفارق بنسبة 300%). من هنا، فإنّ قدرة الأطفال الذين انكشفوا على لغة الحوار تفوق بكثير قدرة الأطفال الذين انكشفوا بدرجة أقل على تفاعل لغويّ حواريّ؛ خاصة في تعريف المصطلحات وسرد القصص (DeTemple&Beals، 1991). نذكر أيضًا أنّ الباحثين وايزمان وسنو (Weizman& Snow، 2001) قد أشارا إلى أنّ نسبة "الكلمات غير المألوفة للطفل" وتفسيرها في المحادثة خلال تفاعل الأم والطفل في سن الثالثة، هي عامل ينبئ بنجاح الطفل في امتحان الثروة اللّغويّة والقدرة على التعريف في سن الخامسة.

تشير الباحثة بلوم-كولكا (2008) إلى أنّ أحد أسباب الفروقات في مستوى اللغة بين الأطفال في عمر مبكر، هو الميل إلى اعتبار القراءة والكتابة آليّتين لاكتساب وإيصال المعلومات ليس إلاّ، وحصر دور اللغة الأساسي في التّواصل اليومي؛ وذلك خلافا للمفهوم الأوسع للتّنور اللّغويّ، والذي يرى أدوارًا أخرى هامّة للقراءة والكتابة ؛ مثل التعلّم، ومعالجة المعلومات، وجني المتعة.

تطرح طيلي (Teale، 1986) ثلاثة تصنيفات لفعاليّات تدعم تطور التنور اللّغويّ في مرحلة الطفولة المبكرة،[4] تؤكد على أهمية الوساطة في تنمية قدرات الأطفال اللّغويّة. يرتبط هذا التّوجّه بنظرية التغيير في أنماط السّلوك الذّهني (**תיאוריית ההשתנות הקוגניטיבית**) والتي تؤكد أهمية دور البالغ "كوسيط" بين الطّفل وبين بيئته الغنيّة بالمحفّزات، من خلال عملية التعلم (كلاين، 1985). وفق نظرية التغيير في أنماط السّلوك الذّهني، تساهم الوساطة إلى حدٍّ كبير في تطوير قدرات الطفل اللّغويّة في بيئته العائلية، وهي محفّزٌ لتنمية قدراته الذهنية.

4. تقترح طيلي التصنيف التالي (أ) فعاليّات قراءة وكتابة مشتركة بين الطفل والأهل (تسجيل قائمة مشتريات، قراءة كتاب، محادثة وغيرها)؛ (ب) فعاليّة ذاتية للطفل (تصفح الكتاب، محاولات الكتابة خلال اللعب)؛ (ج) التمثّل بالوالدين (قراءة الجريدة، استعمال وصفة طعام من كتاب، وغيرها).

حين يلتقي الطفل بالوسيط يتجاوب كلاهما، وبشكل فوريّ، لما يدور حولهما، ويحاولان التأقلم للوضع الجديد؛ فتتغير بذلك عادات كلّ منهما اعتمادًا على ردود فعل واحتياجات الآخر.



يقع القسط الأعظم من مسؤولية الوساطة على كاهل الأهل؛ فعلاقتهم بطفلهم يومية، ومن خلال دورهم كأهل يفسّرون له العالم من حوله: يلفتون انتباهه إلى أحداث وأغراض من حوله، ويُعطونها معنًى ، ويشرحون له توقعاتهم كأهلٍ، ويشاركونه معتقداتهم حول ما يقدر وما يلزم أن يعرف.

تذكر أرام أنّ هناك فروقات في أداء الأطفال الصغار، تتعلّق بمدى رؤية الأهل لأنفسهم كوسطاء. تنبع هذه الفروقات من الاختلاف في مدّة، ووتيرة، وجودة الوساطة التي يقوم بها الأهل مع أطفالهم (أرام، 2002; كلاين، 1986 1990 Spangler;). من هنا، فإنّ سلوك الأهل الدّاعم للتّعلم – مقصودًا كان أم غير مقصود- يستدعي استخدام استراتيجيات عمل تواصليّة من أجل تحقيق الهدف التربوي الذي قاموا برصد 1992, Sigel)). يختلف الأهل في اختيار الأهداف التربوية، وفي الطرق التي يسلكونها من أجل تحقيق هذه الأهداف. ويرتبط هذا الاختلاف بالخبرة الحياتيّة، وبالخلفيّة الثّقافية، وبالخلفيّة الاجتماعية- الاقتصادية للأهل (1986 ،Teale).

هناك عدّة أسباب لتطوير وتفعيل برامج تدخّليّة تهدف إلى دعم تطوّر الأطفال في المجال اللغوي؛ منها: الإقرار بالدّور المركزي للأهل كوسطاء، واستخدامهم لطرائق عمل تواصليّة خلال تفاعلهم مع أطفالهم، وحقيقة أنّ اكتساب مهارات القراءة والكتابة في عمر مبكر تؤثر في نجاح الاطفال في حياتهم المدرسية لاحقا. إنّ القاسم المشترك بين معظم هذه البرامج هو أنّها تَعتبر توجيهَ الأهل عاملاً أساسيًّا في نجاحها (Powel، 2004). يشير بحثٌ تقييميّ واسع قامت به الهيئة الوطنية للتنور اللّغويّ المبكر في الولايات المتحدة (National Early Literacy Panel (NELP)، 2008)[5]، إلى أنّ البرامج البيتية والبرامج الموجّهة للأهل، من شأنها أن تحسّن قدرات الطفل الذّهنية عامّةً، وقدراته اللّغويّة خاصّةً.

5. تعتمد استنتاجات الهيئة الوطنيّة للتنوّر اللغوي في الطفولة المبكرة على تحليل نتائج 32 بحثًا تناولت برامج التّدخل البيتيّ وبرامج الأهل (Parent and home programs).

منطلقات نموذج العمل

ذُكرنا سابقًا أنّ الطفل الذي يدخل الروضة ومستواه اللّغويّ ضعيف، ويصعب عليه خلال فترة تواجده في الرّوضة أن يواكب أقرانه ويقلّص الفجوة بينه وبينهم في هذا المجال؛ سيُعاني لاحقًا في المراحل المدرسية الأولى، وحتّى بعدها. نرى ذلك شائعًا لدى غالبية الأطفال الموجودين **في ضائقة**، والذين التحقوا لأول مرة بأطر تربوية في سن الثالثة، والرابعة، والخامسة. يعاني هؤلاء الأطفال من تأخر في المجال اللّغويّ نسبةً إلى أقرانهم، ويعود ذلك إلى عدة أسباب، منها: ظروف موضوعية تقلّل من مواقف وفرص التفاعل بين الطفل والبالغ، وانعدام المحفّزات التي تعزّز وتدعم النّموّ اللّغويّ، كذلك تدنّي مستوى وعي الأهل أو المربّين بأهميّة دعم تطوّر اللغة لدى الأطفال ابتداءً من عمرٍ مبكر. بَيْد أنّه من المجدي التذكّر أنّه من الممكن محو هذه الفوارق والفجوات، وحتّى منع حدوثها.

أهداف نموذج العمل

- تحسين قدرات الأطفال اللّغويّة في مرحلة الطفولة المبكرة عن طريق تنمية التنور اللّغويّ في البيئة العائليّة، سواء في مراكز اللعب، أو في البيت.
- تقليص- وحتّى منع- نشوء فوارق بين الأطفال في ضائقة، وبين باقي الأطفال قبل دخولهم الروضة.
- تحسين جودة التّفاعل بين الطفل وأهله من خلال اللّعب، ومن خلال فعاليّات تتّصل بالتنور اللّغويّ.

جمهور الهدف

يلائم نموذج العمل الأطفال من **عمر الولادة وحتى الثالثة، ووالديهم**. يتألّف جمهور الهدف من ثلاث فئات أساسية (ومن المتوقع أن يكون هو الجمهور الأكثر استفادةً من الفعاليّات في مراكز اللعب):

- **العائلات المعروفة/ والمعالجة في قسم الشؤون والخدمات الاجتماعية:** وتشمل جمهورالأطفال والأهل الذين تم توجيههم للمشروع من مكتب الشؤون الاجتماعية إثر صعوبات تمّ تحديدها مسبقًا. في هذه الحالة تكون الفعاليّات في مركز اللعب

جزءًا من برنامج العائلة العلاجي.

- **الأطفال والأهل في ضائقة** ممّن يتوجهون إلى مركز اللعب بمبادرتهم الذاتية في أعقاب قراءة إعلان، أو بإيعاز من صديق، أو بتوجيه من مهنيّ؛ وليس بالضرورة بتوجيه من مكتب الخدمات الاجتماعية.
- **الأطفال الصغار والرضّع الذين لا يرتادون أيّ إطار تربوي.**

خصوصيّة نموذج العمل

يعطي نموذج العمل حقّ الأولوية للأطفال والأهل الموجودين في ضائقة. ويتعاطى مع أنماطٍ عائليّة مختلفة، مع مراعاة الفروقات الثقافية، وخصوصيّة المجتمع المحلي[6].

إنّ احتواء نموذج العمل على رسائل إنسانيّة عامّة، وتوجّهه المباشر والشخصي للأهل، يسهّل استخدامه في السّياقات الثقافية والمجتمعية المختلفة. إنّه إطارٌ داعٍ للأهل، بعيدٌ عن الأفكار النّمطية، ويسهل على الأهل الوصول إليه.

يعتمد نموذج العمل "لنلعب معًا" على فكرة أنّ الفعاليّات في مركز اللعب هي بمثابة فسحة تدخّل مهنيّ يهدف إلى دعم الأهل في استخدام المعارف والأدوات التي اكتسبوها في حياتهم اليوميّة العائليّة. إنّ التفاعل الذي ينشأ بين الوالدين والطفل خلال اللعب/ قراءة القصة/ الحوار، يساهم في تنمية قدرات الطفل اللّغويّة ، كما ويوطّد العلاقة بين الطفل ووالديه. يختبر الأهل في مراكز اللعب أنشطةً تنمّي قدرات أطفالهم اللّغويّة، وذلك بمرافقة وتوجيه الأشخاص المهنيّين، ثمّ ينقلون أفضل خبراتهم إلى بيئتهم العائلية ويمارسونها بمبادرتهم الذاتية وعلى نحوٍ مستقل.

علاوةً على ذلك، تتيح الفعاليّات والدّعم المهنيّ في مراكز اللعب التعرّف على حالات تتطلب استشارة المهنيّين والأخصائيين.

مبادئ نموذج العمل

- **إرشاد الأهل من قبل الطّاقم المهنيّ:** يكمن نجاح نموذج العمل في إرشاد الأهل من قبل الأشخاص **المختصّين في مجال الطفولة المبكرة** (مربيات اطفال، مُعالِجات بالتشغيل، أخصائيين نفسيين وغيرهم).

يساهم التّوجيه والإرشاد المهنيّ والمتواصل في خلق سيرورة عمل ناجحة وناجعة مع

6. بعض العائلات في ضائقة يقطنون الأحياء المهمّشة في أنحاء البلاد.

الأهل. **من الجدير بالذكر أن إرشاد الأهل وتوجيههم في مجموعات له** جوانب ايجابية عدة،؛ فهو يتيح لقاء الأهل ليتشاركوا التّحديات والصعوبات التي يواجهونها، فيتحوّل مركز اللعب إلى مكان لبناء صداقات جديدة. يلتقي الأهل ويتحاورون فيما بينهم، ويتشاركون المشاعر والآراء، ويتأمّلون سلوكياتٍ مختلفة ويناقشون نتائجها. عليه، من شأن ديناميكيّة التّواصل هذه والإرشاد المهنيّ المتواصل، أن يسهّلا عملية التّعلم والتغيير في أوساط الأهل.

- **هنالك أهمية قصوى لتأهيل طاقم مركز اللّعب** الذي يشمل عادة أشخاصًا مختصّين في مجالات متنوّعة، ليتم تحقيق أهداف نموذج العمل. ترتبط قدرة طاقم العمل في المركزعلى إنجاح المشروع والاستجابة لتوقّعات الأهل على عدّة عوامل، أهمّها مستوى تأهيل الطّاقم، ومرافقته على نحوٍ مستمر. إنّ الخبرة في مجال تربية الطفولة المبكرة، والمعرفة والتّخصص في إرشاد البالغين (أفرادًا كانوا أم مجموعات)، والخبرة في توجيه المجموعات؛ كلّها تشكّل أساسًا لعمل الطّاقم المهنيّ، وتدعمه في القيام بمهامّه مع الأهل والأطفال. أحيانًا، قد تنشأ تحدياتٍ في تجنيد طاقم يتميز بهذه الخبرة والتخصّصات المعرفيّة؛ فمن الهامّ ، إذًا، أن يدعم نموذج العمل الطّاقم في مسار تأهيلٍ وإرشادٍ ثابتٍ ومستمرٍّ، يبدأ من مراحل المشروع الأولى، وقبل استقطاب الأهل وتفعيل مركز اللعب.

يهدف التأهيل المهنيّ إلى تطوير رؤية تربوية واضحة وموحّدة لدى أفراد طاقم مركز اللعب. يحظى أفراد هذا الطّاقم خلال فترة التأهيل بالدّعم والاحتواء، ليتمكّنوا من مواجهة مواقف عاطفيّة صعبة ومتنوعة خلال عملهم. أثناء التأهيل، ينكشف أفراد الطّاقم على طرق تعامل جديدة وملائمة لهذه المواقف، ويتلقون خدمات استشارة ومرافقة في تطبيق المعرفة المكتسبة خلال العمل في الحقل.

- **المشروع مسارٌ وليس حدثًا منفردًا:** إنّ تأثير الفعاليّات في مراكز اللعب على طرق تعامل الأهل مع أطفالهم **تراكميّ**، بمعنى أنّه يُبنى بشكل تدريجي ومُرافَق من قبل الطّاقم المهنيّ في كلّ لقاء. عليه، تتطلّب المشاركة في المشروع مثابرة من قبل الأهل، والتزامًا بحضور متواصل للقاءات (80% من اللقاءات على الأقل). من هنا، نشدّد على أهميّة أن تتلاءم توقعّات الأهل- منذ لحظة انتسابهم للمشروع- مع أهداف المشروع، وطرق العمل فيه، وضرورة الالتزام بتطبيقه.

- **توفير مساحة كافية وملائمة للّعب والفعاليّات المشتركة بين الأهل وأطفالهم:** تساهم البيئة المريحة والجميلة في إكساب القدرات اللّغويّة عن طريق اللعب، كما وتساهم في توفير فرص للتّدخل الشموليّ والدّاعم الذي يمنح الأهل فرصة التعرّف على احتياجات طفلهم على نحوٍ أفضل. من الجدير ذكره أنّ لحيّز اللّعب الكافي والمريح تأثيرًا إيجابيًّا كبيرًا على توثيق علاقة الأهل بالطّفل، وتحسينها.

النتائج المتوقعة لتطبيق نموذج العمل

- أن يدرك الأهل أهمية دورهم في تطوير ودعم نموّ أطفالهم بشكل عام، وفي مجال اللغة بشكل خاص.
- أن يؤمن الأهل بقدراتهم على المساهمة في نموّ أطفالهم.
- أن يكتسب الأهل معارف وسلوكيات عمليّة تساعدهم في تعزيز نموّ أطفالهم في كلّ المجالات، خاصّة المجال اللّغوي في البيئة العائليّة.
- أن يتعرّف الأهل على الخصائص الأساسية لتطوّر لغة الأطفال.
- أن يختبر الأهل فعاليّات متنوعة تدعم وتعزز علاقتهم بأطفالهم، وتعرّفهم على قدرات أطفالهم اللّغويّة.
- أن يوظّف الأهل المفاهيم والمعارف الجديدة التي اكتسبوها من خلال مشاركتهم بفعاليّات المركز، في مواقف وفعاليات روتينيّة يومية (مثل الذهاب إلى الدكان، تحضير الطعام، المحافظة على النظافة الشخصية، وما شابه). كذلك أثناء اللعب مع أطفالهم، وقراءة القصة معهم، والتحادث حول مواضيع مختلفة، وغيرها.

- في حال دعت الحاجة إلى تشخيص مهنيّ أو تدخل مهنيّ، تقوم المرشدة بإعلام الأهل بذلك، وتعرض عليهم المساعدة في التوجّه إلى الأخصائيّين.

الفعاليّات في مركز اللعب

ملاءمة التّوقعات:

قبل بدء الفعاليّات، من الهامّ تنظيم لقاء أوّليّ لفحص توقّعات الأهل، ومدى ملاءمتها لأهداف وخطّة المشروع . يمكن أن يتناول اللقاء المواضيع التالية:

- التعرّف على الطّاقم.
- عرض أهداف المشروع.
- التّعرف على الإطار اللوجستي للمشروع (مكان الفعاليات، توقيتها، وجدولها الزمني).
- توضيح أهمية مشاركة الأهل المتواصلة والفعّالة.
- تشجيع اشتراك الأهل على نحوٍ فعّال ونَشِط في الفعاليّات مع الأطفال.

العمل مع الأهل والأطفال

يشارك في الفعاليّات أزواجٌ مؤلّفة من أحد الوالدين والطّفل، يقوم أفراد الطّاقم بتوجيهها (يستحسن إشراك 14-8 زوجًا). من الهامّ ملاءمة الألعاب، والكتب، والبيئة في مركز اللعب لمرحلة نمّو الأطفال، وذلك لضمان نجاعة الفعاليّة قدر الإمكان. مدّة الفعاليّة في المجموعة **ساعتان**، يتم تحديدها مسبقا، وتجري **في موعد ثابت وأسبوعي لمدة سنة على الأقل**. من الهامّ جدّا التأكيد على **أهمية أن يحافظ الأهل على استمرارية المشاركة المنتظمة في اللقاءات**، وذلك لضمان مسار تدخّل ناجع في العمل مع الأهل والأطفال.

في سبيل ترسيخ رسالة المشروع، وإكساب الأهل والأطفال عادات قراءة وحوار موسّع في البيت أيضًا، يستخدم الطّاقم **وسائل وفعاليّات عديدة ومتنوعة** لدعم التنور اللّغويّ، مثل: سرد القصص، قراءة الكتب، الأغاني، الأهازيج وألعاب الأصابع ، ألعاب القوافي، تسمية الأشياء والتوسع في الحديث عنها، التّعرّف على موارد مكتوبة ومسموعة وعلى ألعاب مناسبة لعمر الطفل، استخدام الأغراض المنزلية والمواقف اليوميّة في حياة العائلة من أجل تنمية اللغة المحكية في البيت.

في ختام كلّ لقاء، يقوم الطّاقم بإعداد مواد تتعلق بموضوع الفعاليّة التي قام بها الأهل والأطفال، ويقدمها إلى الأهل. تتضمّن هذه الموادّ كتبًا يستعيرها الأهل، وأخرى مصوّرة، وموادّ لتجسيد القصص، وغيرها، يستفيد منها الأهل والأطفال في إتمام الفعاليّة في البيت. قد تبادر المرشدة أحيانًا إلى التحدّث مع الأهل بشأن ملاءمة المواد المستعارة من المركز (قصة، لعبة....) لاحتياجات، ورغبات، وقدرات الطفل الذهنيّة.

تشمل اللقاءات ما يلي[7]:

1. **فعاليّة حرّة للأهل والطفل** في ركن الفعاليّات المتنوعة وبمرافقة الموجّهة، حيث يختار الطفل وأهله نوع الفعاليّة؛ مثل قراءة كتاب، لعبة خيال، لعبة تعليميّة، لعبة تركيب، وغيرها.
2. **فعاليّة مخطّطة في مجموعات لجميع الأطفال والأهل** بمبادرة وتوجيه الطّاقم المهنيّ، وتشمل: سرد القصّة وقراءة الشّعر، مسرح دمًى، ألعاب أصابع، ألعاب حركة، رقص، ألعاب اجتماعية في أزواج (الطفل-الأهل).
3. **فعاليّات فنّية للأهل والطفل حول القصة،** مثل قصّ وتلوين شخصيات القصّة. من الهامّ أن يحضّر الطّاقم النّماذج مسبقًا، وفي ختام الفعاليّة يأخذ الطفل وأهله إنتاجهم الفنّي لاستخدامه كوسيلة إيضاح للقصة المكتوبة.
4. **فعاليّات خاصّة للأهل والطفل:** مثل إعداد وجبة فطور مشتركة، نشاط خبز/طهيّ مشترك، فعاليّات في الملعب، وغيرها.

أين ومتى تعقد اللقاءات؟

تجري فعاليّات مراكز اللعب في ساعات الصّباح أو الظّهيرة، ومن الممكن إجراؤها في أطر متنوعة. مع هذا يستحسن تفعيل مراكز اللعب في أحد الأطر التالية:

- **الحضانة:** عند انتهاء الدوام، وحين يحضرالأهل لاصطحاب أطفالهم. يمكنهم عندها أن يبقوا في المركز للنشاط مع أطفالهم.

7. يستحسن توسيع فعاليّات المركز بواسطة برامج مكمّلة مثل: إعارة ألعاب/كتب للأهل، زيارة العائلة في البيت، إعداد وجبات مشتركة لجميع الأهل في المركز، وغيرها.

- مركز رعاية الأم والطفل (الصّحية)
- مركز الطفولة المبكرة
- المركز الجماهيري
- المكتبة العامة

الطّاقم المهنيّ، نوعيّة الإرشاد، وديناميّة العلاقة بين المرشد-الوالد

يقوم الطّاقم المهنيّ بإرشاد الأهل خلال الفعاليّات المشتركة مع أطفالهم. يشمل الطّاقم عادة مهنيّين يعملون في مسارات تدخّل في تربية الطفولة المبكرة (مربّيات، مُعالِجات/معالجين بالتشغيل، مرشدات/مرشدي أهل، أخصائيّين نفسيين، موجّهي مجموعات). أفراد الطّاقم هم بمثابة قدوة للأهل، وعنوانهم لطلب المشورة في أيّ مسالة تربويةٌ تتعلق بأطفالهم.

يتضمن مشروع "نلعب معًا" **مسارَيْ توجيهٍ متوازيين**، يرتكزان إلى تخطيط أسبوعيّ وشهريّ وسنويّ للفعاليات. المساران هما:

- **توجيه شخصي/ فردي** للوالد/ة على نحوٍ منفرد خلال الفعاليّة أو في وقت لاحق[8]
- **توجيه جماعيّ للأهل** اعتمادًا على الفعاليّة الجمّاعية، والفعاليّات المشتركة بين الأهل والطفل في مركز اللعب، أو في سياقات وأوقات أخرى.

كما ذكرنا سابقا، يستحسن أن يشتمل الطّاقم على **مرشدة تربويّة وعلى موجّهة للأهل**[9]. تعمل الاثنتان معًا على تخطيط الفعاليّات، وتحديد الرّسائل الأساسية للأهل في كلّ فعاليّة وطرق التعبير عنها، وإرساء قواعد للعمل المشترك. عادة ما تكون المرشدة مربية أطفال بتأهيلها المهنيّ، في حين تختصّ موجّهة الأهل بموضوع الوالديّة وتوجيه المجموعات.

تُقسَّم المهام والمسؤوليات بين المرشدة وبين الموجّهة على النّحو التالي:

- **المرشدة:** مسؤولة عن تحديد المضامين وتخطيط الفعاليّات مع الطّاقم، إضافةً إلى اهتمامها بالجوانب العملية لتفعيل مركز اللعب.

8. من الجدير بالذكر أن الفعاليّات تكون على مدار فترة زمنية يحددها مفعّلو المشروع، وتنفَّذ على نحوٍ يحترم الأهل ويوسع آفاقهم وقدراتهم على دعم نموّ أطفالهم.
9. يمكن تفعيل نموذج العمل على يد مختصّة في تربية الطفولة ومساعدة لها(من الأفضل طبعًا أن تكون الاثنتان مختصّتين في تربية الطفولة المبكرة)

- **موجّهة الأهل:** تنضم إلى المرشدة بشكل منتظم، وترافق الأهل خلال الفعاليّات في المركز. إضافةً إلى ذلك، تتولّى الموجّهة مسؤوليّة التّوجيه الجماعي للأهل في اللقاءات الخاصّة بهم لوحدهم، سواء كانت في ساعات النّشاط العاديّة في المركز، أو في المساء. هناك أهميّة لتوجيه الأهل **أثناء** قيامهم بالنّشاط مع أطفالهم، لأنّ ذلك من شأنه أن يساعد الأهل والموجّهة في فهم وادراك الأمور الجارية من خلال المعايشة والخبرة الحيّة. يعتمد أسلوب الإرشاد هذا على **التخطيط المسبق، وعلى إيصال الرسائل للأهل على نحوٍ متواصل وثابت،** وفق أهداف نموذج العمل. علينا التّذكّر بأنّ الموجّهة توصل هذه الرسائل من خلال أمثلة/ شرح وقت الفعاليّة[10].

إعداد خطة العمل السنوية

يستحسن بناء خطة عمل سنوية قبل تفعيل المشروع، وذلك بالتّعاون بين جميع أفراد الطّاقم المهنيّ. يمكّن التخطيط المشترك أفراد الطّاقم من التّعرّف على أهداف نموذج التّدخل، وعلى طرق تطبيقه مع الأهل على نحوٍ أفضل؛ ناهيك عن أنّ التخطيط المسبق يساهم في إنجاح وإنجاع عمل الطّاقم مع الأهل والأطفال. من

10. للاطّلاع على أمثلة للرسائل الرئيسية التي ينبغي تمريرها، انظروا **ملحق 4**.

المستحسن أيضًا القيام بتقييم مرحليّ للمشروع خلال السنة (بوتيرة مرّة في الشهر مثلاً) ممّا يتيح للطاقم أن يدرس مسار المشروع وأثره، فيعدّل ويخطّط من جديد.

تلخيص

"لنلعب معًا" هو نموذجٌ للتدخل المهنيّ الهادف إلى تنمية قدرات الأطفال اللّغويّة في مرحلة الطفولة المبكرة، وذلك من خلال تنمية التنوّر اللّغويّ لدى الأطفال في البيئة العائليّة (Home- Family Literacy). تنصّ الفكرة الرئيسية في النموذج على أنّ العمل المشترك ما بين الأخصائي المهنيّ، والأهل، والطفل من شأنه أن يُحدِث تغييرًا جذريًّا في مفاهيم ومعارف أهل الأطفال الصّغار، ويخلق أثرًا مستمرًا في دعم وتعزيز التطور اللّغويّ السليم لأطفالهم. نشير أخيرًا إلى أنّ نموذج العمل هذا قابلٌ للتطبيق في مناطق مختلفة من العالم ، ومن السّهل فهم مضامينه والعمل بحسبها، كما أنّه يطمح إلى تقليص الفوارق اللّغويّة بين الأطفال في عمر الطفولة المبكرة، وقبل دخولهم إلى الروضة. بذا يساهم نموذج العمل هذا في اندماج الأطفال بنجاح في الأطر التربويّة المختلفة.

الملاحق

ملحق 1 استمارة للموجّهة

أسئلة لتوضيح مدى حسّاسية الأهل لطفلهم/تهم ولاحتياجاته/ها الخاصة.

إعداد: سيمحا بيترفرويند

ملاحظة: (استخدام لغة المذكّر للإشارة إلى الطفل والطّفلة على السواء، وبهدف التسهيل)

★ **خلال اللعب/ النّشاط الإنتاجي المشترك بين الأهل وطفلهم**

◊ ماذا رأيت؟ _____

_____

_____

◊ كيف شعرت؟ _____

_____

_____

◊ ماذا فكرت؟ _____

_____

_____

★ **التّعلّم عن الطفل من خلال اللّعب المشترك**

◊ ماذا يحب؟ _____

_____

_____

◊ ماذا يعرف، وماذا يستطيع أن يفعل؟ _____

_____

_____

◊ كيف وبأي طريقة يحبّ أن يتعلم؟

◊ أي لعبة عليّ أن اختار تساعد الطفل في أن يتعلم ويستمتع في آنٍ واحد؟

★ **طرق لتوسيع نطاق اللّعب المشترك**

◊ من قاد الفعاليّة؟

◊ من صاحب/ة الفكرة؟

◊ من نفّذها وكيف؟

◊ هل كنت مسيطرًا كوالد/ة؟

◊ هل أتَحْتُ المجال لطفلي لأن يعبّر عن نفسه؟

★ **التعلّم من الخبرة في مجموعة اللّعب**

هل سأغيّر أسلوبي في اللعب مع طفلي في المستقبل؟ _____

_____

_____

ملحق 2 مثال لسلوك وساطيّ داعم للتّطور اللّغويّ أثناء قراءة القصة

تخطط الموجّهة فعاليّة جماعيّة لقراءة قصة عندما تجلس مع أزواج الأطفال والأهل في حلقة. إليكم مثالاً لكيفية توظيف اللقاء من أجل إيصال الرسائل الهادفة للأهل. إذا شمل الطّاقم المهنيّ أكثر من مرشدة، يمكن تقسيم الأدوار بحيث تتولّى إحدى المرشدات مهمّة القراءة، بينما تقوم الأخرى بإيصال الرسائل. من الهامّ أن تصل الرسائل إلى الأهل على نحوٍ مخطّط، تدريجيّ، ومتواصل. فيما يلي أمثلة لرسائل يمكن إيصالها للأهل:

- أنا (الموجّهة) أقوم بقراءة الكثير من القصص المناسبة لعمر الأطفال لأنهم يستمتعون بذلك.
- عندما أكون مع طفل أو طفلين، نقوم باختيار الكتاب، ونتحدّث عن الاختيار (حتى لو لم يُتقن الطفل الكلام، وبمقدوره فقط أن يفهم ما يقال، ويتواصل عن طريق لغة الجسد). هذه فرصة لتشجيع الطّفل على التعبيرعن مشاعره ورغباته ومناقشتها من جهة، وتعلّم كلمات ومصطلحات جديدة من جهة ثانية.
- أقوم بتفسير الكلمات للأطفال، لأنّ قراءة القصص فرصة لتعلمّ كلمات جديدة، لا ينكشف الطّفل عليها في الحياة اليومية.
- انتبهوا كيف أستخدم أنا (أو المربّية) كلماتٍ من الكتاب، وأخرى تفسّرها. هكذا يكتسب الأطفال كلماتٍ جديدة، ويتعلّمون أنّه يمكن التعبير عن معنًى واحد بكلماتٍ مختلفة.
- أعرض رسومات القصة على الأطفال لأنّها جزء هام من الكتاب. يمكن مناقشة الرّسومات، وأحيانا تأمّلها، والاستعانة بها من أجل تخمين مجرى الأحداث، ومن ثمّ رواية القصّة . يمكن أيضًا أن نستكشف مع الطّفل العناصر الظاهرة في الرّسمة والغائبة في النّص.

تنضم الموجهة إلى فعاليّة الأهل-الطفل عندما يسرد أحد الوالدين القصة للطفل.

- من الهامّ أن يتعلم .....(اسم الطفل) كلماتٍ جديدة ترد في الكتب. سيمكّنه ذلك من فهم ما يقرأه، أو ما سيقرؤون له مستقبلا.
- من الهامّ أن نتأكد من فهم الطّفل للنّص، وأن نشرح له ما يصعب عليه كي يفهم ويتعلم.
- نتأمل الرّسومات مع الطفل ونناقشها. يمكننا، مثلاً، أن نسأله: من هذا؟ ماذا يفعل؟ لماذا؟ ها..إنه يبحث عن والدته. أين هي؟ ها هي! لقد وجدها وهو فرحان جدًّا. هل تشعر أنت أحيانًا بالفرح؟ على هذا النّحو، يتمتّع الطّفل بالقصّة ويشارك بها، ممّا يزيد من اهتمامه بالقصّة، ويمنحه فسحةً للتعبيرعن رأيه ومشاعره.

ملحق 3 استمارة متابعة شخصية

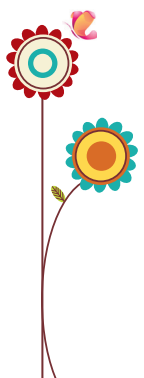
يساعد هذا الجدول في فحص أثر الفعاليّات في مركز اللعب على سلوك الأهل مع أطفالهم. يعتمد التقييم على مشاهدة الأهل وهم ينشطون مع أطفالهم، وعلى الحديث معهم في المركز، وعلى تقرير الأهل عمّا يحدث في البيت. يمكّننا توثيق التقييم من متابعة تطبيق المشروع، ويوجّهنا في تخطيط الفعاليّات.

◊ **اسم الوالد/ة:** _____

◊ **اسم الموجّهة:** _____

الوالد/ة	عند بدء المشروع	بعد ثلاثة أشهر من المشاركة في الفعاليّات	بعد ستة أشهر من المشاركة بالفعاليّات
مصغٍ للطفل ويتجاوب مع احتياجاته			
يستغل مواقف مختلفة للتوسع في الحوار مع الطفل			

يتحدث مع الطفل حول مواضيع "غير وظيفية"			
يبادر إلى فعاليّات لعب ومتعة تتيح الفرصة لتنمية لغة الطّفل			
يواظب على قراءة الكتب مع الطّفل في البيت			
يبادر إلى فعاليّات مع الطفل حول الكتاب تتعدّى قراءته			
مصغٍ للطفل ويتجاوب مع احتياجاته وقت قراءة القصة			
يتحادث مع الطفل حول مواضيع تتجاوز المحسوس إلى المجرّد			
يحاور الطفل بلغة تلائم نموّه اللّغوي وتدعمه			
يشجّع الطّفل على التعبير عن نفسه			



ملحق 4 أمثلة للرسائل الأساسية التي يمكن إيصالها للأهل من خلال العمل

- يكتسب الطفل اللغة بشكل طبيعي، بَيْد أنّ للبالغ تأثيرًا جمًّا على مستوى الطّفل اللّغويّ.
- الطفل الذي يقوم أهله بدعم تطوره اللّغويّ، يتفوّق من حيث القدرات على الطفل الذي لا يحظى بذلك.
- يمكن تطوير لغة الطفل من خلال الحديث معه في مواقف يوميّة مختلفة (أثناء ترتيب المائدة، أو تناول وجبة الطعام، وقت الاستحمام، أثناء الرحلة، وغيرها).
- من الهامّ تنمية الطفل من خلال المبادرة إلى فعاليّات ممتعة تثير اهتمامه (مثل مشاركته لعبةً، أو قراءة قصة، وغيرها).
- هنالك العديد من الطرق الناجعة لتعزيز ودعم تطور الطفل، ويمكن تعلّمها بسهولة:

1. من الهامّ توفير أجواء تتيح للطفل أن يُصغي ويُتابع ما يثير اهتمامه (وهو ما تشير إليه بنينا كلاين بالتعبير"القصد والتبادليّة" في وساطة البالغ)[11].
2. يتيح تفاعل الطفل مع البالغ فرصًا تعلّمية تطوّر مداركه ومعارفه (التوسّع بلغة الوساطة)[12].

3. من الهامّ ملاءمة اللغة والمضمون للمرحلة النّمائيّة للطفل، دون إغفال أنّ قدرات الطفل على فهم اللغة تسبق قدراته على التعبيراللّغوي.
4. علينا أن نشجّع الطّفل على التعبير عن نفسه، ومن المهم تحميسه ليرغب بفعل ذلك مجدّدًا.
5. علينا تعزيز إحساس الطّفل بمقدرته الذّاتيّة من خلال التعزيزات الإيجابية.

11. كلاين، ف (1985). ولد أذكى. رامات جان: جامعة بار أيلان.
12. اسم.

مصادر بالعربيّة

شوبر. أ. (2012). نحو تربية أفضل في رياض الأطفال. القدس: المبادرة للبحث التطبيقي في التربية.

إيدنهامر. ك. وفالهند ك. (1995) لا تطوّر بدون لعب. بيروت: ورشة الموارد العربيّة.

رزمة المنشّط في العمل مع الأطفال والفتيان (2000). بيروت: ورشة الموارد العربيّة.

دي آت. إ. وبيو. ج. (1993) العمل مع الآباء والأمهات في سنوات الطفولة المبكرة. بيروت: ورشة الموارد العربيّة.

מקורות בעברית

ארם. ד׳. (2002). אינטראקציה הורים-ילדים והתפתחות ניצני אוריינות: עדויות מחקריות בזכות גיוון הפעילויות. בתוך: שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך (136-156), פ׳ קליין וד׳ גבעון. (עורכות). תל אביב: הוצאת רמות.

בלום-קולקה. ש׳. (2008). שפה, תקשורת ואוריינות: קווים להתפתחות השיח האורייני. בתוך: פ׳ קליין וי׳ יבלון. (עורכים). ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך (117-154). ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

כהן. א׳. (2008). תכנית להדרכת קבוצות הורים לילדים צעירים 4-8 במשפחות הנמצאות במצוקה כלכלית-חברתית או ביטחונית. נייר עבודה של תכנית ״נעשה מקום למשחק״.

סיקרון. ל׳. בן סימון. ב׳. כהן-נבות. מ׳. (2012). ״היוזמה לאוריינות משפחה״ של הפדרציה היהודית של ניו יורק – מחקר הערכה, דו״ח מסכם. ירושלים: מאיירס-ג׳וינט, מכון ברוקדייל.

קליין. פ׳ (1985). ילד חכם יותר. רמת גן: אוניברסיטת בר אילן.

مصادر بالإنكليزيّة

Aram. D. (2005). The continuity in children's literacy achievements: A longitudinal perspective from kindergarten to second grade. First Language, 25: 259-289.

Bowey. J. A. (2005). Predicting individual differences in learning to read. Malden, MA: Blackwell Publishing.

De Temple. J.M. & Beals. D.E. (1991). Family talk: Sources of support for the development of decontextualized language skills. Journal of Research in Childhood Education, 6 (1): 11-20.

Hart. B. &Risley. R. T. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore: Paul H. Brookes.

Heath. S. (1983). Ways with words. New York: Cambridge University Press.

International Reading Association(IRA)& National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). Joint position statement of the IRA and NAEYC: Learning to read and write - Developmentally appropriate practices for young children. The Reading Teacher, 52: 193-216.

National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NRP).National Institute of Child Health and Human Development. Online. Retrieved [18.03.12] from: http://www.nationalreadingpanel.org/publications/publications.htm

National Early Literacy Panel. (2008).Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. Washington DC: National Institute for Literacy. Retrieved fromhttp://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf

Powell. D. R. (2004). Parenting education in family literacy programs. In: B.H. Wasik. (Ed.).Handbook of Family Literacy. Chapter 9 pp. 157-172. London: Lawrence Erlbaum Associats, Publishers.

Scarborough. H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities. In: S. B. Neumann & D. Dickinson (Eds.).

Handbook of Early Literacy Research (pp. 97-110). NY: Guilford Press.
Sigel. I. E. (1992). The belief-behavior connection: A resolvable dilema? In:I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (Eds.).Parental belief systems the psychology consequences for children (pp. 443-456). New Jersey: Hillsdale.
Spangler. G. (1990). Mother, child and situational correlates of toddlers` social competence. Infant Behavior and Development, 13: 405-419.
Teale. W. H. (1986). Home background and young children's literacy development. In: W. H. Teale& E. Sulzby (Eds.). Emergent literacy: Writing and reading (pp. 173-206). Norwood, NJ: Albex.
UNESCO. (2003). Literacy: A UNESCO Perspective. Online. Retrieved [01.02.12] from http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001318/131817eo.pdf.
Weizmann Z. O. & Snow. C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. Developmental Psychology, 37: 265–279.