مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني
http://www.jac-kw.org

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:
http://www.shamaa.org

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى
EBSCO Publishing
Arab World Research Source
www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى
***Edu**. Search*
قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة
www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من

KFAS
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة ، وتعتمد في تحكيم بحوثها محكمين إثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري ، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. **الأبحاث الميدانية والتجريبية.**
2. **الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.**
3. **عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.**
4. **التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.**
5. **المقالات العامة المتخصصة.**

قواعد عامة:

يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:

6. **الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.**
7. **التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.**
8. **أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (32) صفحة حجم A4 (8000كلمة).**
9. **تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.**
10. **إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني:**

info@jac-kw.org

قواعد خاصة :

- **تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.**
- **تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.**
- **تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.**

أولاً- المنهجية:

- **تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.**
- **تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.**
- **تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.**
- **تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقاربة المشكلة المطروحة.**

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصداقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة...إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة grounded theory).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. **عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الإسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي ، 1985) أو (Gardner, 1981) ، وإذا كان عدد الباحثين من إثنين فأكثر يذكر الإسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل: (الدمرداش وآخرون ، 1999)، أو (Skinner et al., 1965) ، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين» ، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها ، مثل: (أبو علام، 1990، ص43).**

2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً هجائياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولا ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:

أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر). عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد). اسم البلد: اسم الناشر. مثال: مراد ، صلاح أحمد (2001). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

ب. **عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:**

اسم الباحث (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثال: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، *مجلة الطفولة العربية*، 12، 87-114

ج. عندما يكون المرجع بحثاً أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى **D.O.I** الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org ، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق علي نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies, 9*(1), 48-52. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.9n.1p.48

ح. **عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:**

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.

3. **الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.**

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً ـ الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المُراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابلاً مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

د. سعاد الصباح	الرئيس
د. حسن الإبراهيم	نائب الرئيس
أ. د. فايزة الخرافي	
أ. د. محمد الرميحي	
د. فهد محمد الراشد	
د. عبداللطيف الحمد	
السيد : سعد علي الناهض	
السيد : محمد علي النقي	
د. عادل عيسى اليوسفي	
السيد : قتيبة يوسف الغانم	

الهيئـــة الإستشاريـــة

أ. د. الغالي أحرشاو	كلية الآداب والعلوم الإنسانية – فاس
د. عبدالله عمر العمر	كلية الآداب – جامعة الكويت
د. عبدالرحمن مصيقر	مركز البحرين للدراسات والبحوث
د. بهية الجشي	عضو بمجلس الشورى – مملكة البحرين
الأستاذة سعاد الرفاعي	وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) – الكويت

هيئـــة التحريـــر

د. حسن الإبراهيم	رئيس هيئة التحرير
أ. د. علي عاشور الجعفر	مدير التحرير
أ. د. قاسم الصراف	نائب مدير التحرير
أ. د. بدر عمر العمر	
أ. د. محمد الرميحي	
د. عدنان شهاب الدين	
أ. د. فوزية عباس هادي	
د. بدر عثمان مال الله	
د. محمد رضا عبدالله جوهر	

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبدالله النوري
أ. د. حامد عمار
أ. د. أسامة الخولي
أ. د. محمد جواد رضا
أ.د. رجاء أبو علام

محتويات العدد الخامس والتسعون

	الصفحة
❖ افتتاحية العدد	9
❖ البحوث والدراسات:	
- أثر أنشطة ركن الفن في تنمية الحس الجمالي لدى أطفال الروضة في الأردن الباحث: مصعب حمدان الليمون أ.د. هناء حسين الفلفي	11
- مقومات سيكولوجية اكتساب اللغة في ظل علاقة الأمّ بالطفل أ.د. الغالي أحرشاو	29
- دور برنامج قائم على الكفايات الانفعالية - منفذ عن بعد - في تنمية الإبداع لدى أطفال متلازمة دوان د. مصطفى أوسرار الباحث: المهدي النور	47
- درجة وعي طالبات قسم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة بمدينة الرياض د. لينا سعيد باشطح	65
❖ كتاب العدد:	
- فن الرسم عند الأطفال جمالياته ومراحل تطوره عرض وتحليل: د. نادية بلكريش	87
المقالات:	
❖ - دور المقاربة اللعبية في تجويد التعلم لدى الأطفال أ. عباس صالح محمد سليمان	97

افتتاحية العدد

يتناول العدد الخامس والتسعون من مجلة الطفولة العربية موضوع «الطفولة والإبداع» ، وهو من أهم المواضيع التربوية في مناهج التعليم في الوطن العربي التي خضعت للفحص والدراسة عبر سنوات عديدة. وقد اتسمت أنظمتنا التعليمية بالفشل في إطلاق قدراتها في تحرير الأجيال من قيود الماضي ، ومن صنع العقول المعلبة التي تشكلت نتيجة تقديم المعرفة في قوالب جامدة ، فابتعدت الأجيال عن الإبداع والتفكير خارج الإطار المرسوم لها.

ومن هذا المنطلق ارتأت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية أن تخصص في مجلتها «الطفولة العربية» ملفاً خاصاً عن الطفولة والإبداع ، كي تسلط الضوء على حاجة مجتمعاتنا العربية إلى البحث في موضوع الإبداع بغرس ثقافة التساؤل والتغيير لدى الأجيال الصاعدة: فجاءت موضوعاتها لتتناول أثر أنشطة ركن الفن في تنمية الحس الجمالي لدى أطفال الروضة، والبحث في مقومات سيكولوجية اكتساب اللغة في ظل علاقة الأم بالطفل، والتعرف على مدى فاعلية برنامج تدخلي قائم على الكفايات الانفعالية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة دوان، والتعرف على درجة وعي طالبات قسم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة.

كما جاء موضوع كتاب العدد ليتناول فن الرسم عند الأطفال من حيث جمالياته ومراحل تطوره من خلال دراسته دراسة منهجية تقوم على متابعة يومية على مدى عشر سنوات لعينة مختارة من الأطفال أنتجوا آلاف الرسوم الفطرية عن البيئة العربية من أجل دعم النمو المعرفي والإبداعي لدى الطفل.

وجاء موضوع مقال العدد ليبحث في دور المقاربة اللعبية في تجويد التعلم لدى الأطفال على أساس أن المقاربة اللعبية هي إحدى المقاربات البيداغوجية الحديثة التي تقوم على أبعاد ثلاثة : هي اجتماعية ونفسية ومعرفية ، التي تهدف إلى تحرير عقل الطفل مُطلقة إرادة الابداع لديه.

إن الفرصة مهيئة لمزيد من الأبحاث والدراسات والمقالات للخوض في مجال الإبداع وقضاياه لإثراء الميدان التربوي بمزيد من المساهمات والمشاركات إذا ما أردنا أن ننشئ جيلاً مبدعاً وخلاقاً يحمل على عاتقه مسؤولية مواجهة تحديات الواقع واستحقاقات المستقبل.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

أثرُ أنشطةِ رُكْنِ الفنِّ في تنـمية الحسِّ الجماليّ لدى أطفالِ الرَّوضةِ في الأردن

Doi:10.29343/1-95-1

الباحث. مصعب حمدان الليمون
طالب دكتوراه – كلية التربية
جامعة المنصورة - جمهورية مصر العربية

د. هناء حسين الفلفلي
أستاذ بقِسْم تربية الطفل – كلية العلوم التربوية
جامعة الإسراء -عمان - المملكة الأردنية الهاشمية

الملخَّص:

هدفَتِ الدراسةُ إلى الكشفِ عن أثرِ أنشطةِ رُكْنِ الفَنِّ في تنميةِ الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الروضة في الأردن، وتكوَّنتْ عيّنةُ الدراسة من (50) طفلًا وطفلةً من أطفال المستوى الأول من رياض الأطفال في محافظة (الكرك)، تتراوح أعمارُهم من(4-5) سنوات، واستُخدِمَ المنهجُ التجريبيُّ بتصميمِ شِبْه تجريبيّ يشمَلُ اختبارًا قَبْليًّا وبَعْديًّا لمجموعتَيْ الدراسةِ التجريبيةِ والضابطةِ، ولتحقيق هدفِ الدراسةِ أَعَدَّ الباحثُ برنامجَ أنشطةِ رُكْنِ الفنِّ واختبارَ الحسِّ الجماليّ، وأظهرتْ نتائجُ الدراسة عدمَ وجود فروقٍ بين متوسطِ درجاتِ المجموعةِ التجريبيةِ وبين متوسطِ درجاتِ المجموعةِ الضابطةِ في القياسِ القَبْليّ للاختبار، ووجودَ فروقٍ بين متوسط درجات المجموعة التجريبية وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البَعْدي للاختبار ككل ومجالاته الثلاثة (بيئة المنزل، بيئة الروضة، والبيئة الخارجية) لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرتِ النتائجُ وجودَ فروقٍ بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في القياس البَعْدي للاختبار ككل إضافة إلى مجال البيئةً الخارجية ولصالح الإناث، وعدمَ وجود فروقٍ بين الذكور والإناث في القياس البَعْدي لمجالَي بيئةِ المنزل وبيئةِ الروضة، وأظهرتِ النتائجُ عدمَ وجودِ أثرٍ للتفاعل بين متغيّرَيْ الأنشطةِ والجنس.

الكلمات المفتاحية: أنشطة فنية، رُكْن الفنّ، الحسُّ الجماليّ، أطفال الروضة، رياض الأطفال.

استُلِمَ البحثُ في أغسطس 2020 وأجيز للنشر في نوفمبر2020

The Effect of Art Corner Activities in Developing Aesthetic Sense Among Kindergarten Children in Jordan

Mu›sab Hamdan Al-Laimoun
Phd stndent at the Facnlty of Education
Mansoura University, Egypt

Hana Hussein Al-Fulfuly
Pro.Child Psychology
Educational science college, Isra Univ. Jordon

Abstract

This study aimed to investigate the effect of art corner activities in developing aesthetic sense among kindergarten children in Jordan. The sample of the study consists of 50 male and female children of the first level of kindergarten in Al-Karak City, aged from 4-5 years by using semi experimental design with pre and post test. The researchers prepared the program of art corner activities and the aesthetic sense test. The results showed that there were no significant differences between mean scores of the experimental and control group in the pre-test, but there were significant differences between mean scores of the experimental and control group in the post-test (after program) for total score and the three areas of the test (Home environment, kindergarten environment and the external environment) in favor of the experimental group. Also the results showed that there were significant differences between mean scores of males and females in the post test for the total score and the external environment area in favor of females, but there were no significant differences between males and females in the post test for both home and kindergarten fields. The results also showed that there was no significant effect of the interaction between the activities and sex variables.

Keywords: Art activities, Art corner, aesthetic sense, kindergarten children, kindergarten.

المقدّمة:

تعدُّ مرحلةُ الطّفولةِ من أهمِّ المراحلِ التي يمرُّ بها الطّفلُ، وهي تشكّلُ ما يقرُبُ من ثلثِ حياة الإنسان، وتحتاج إلى الكثير من العناية والانتباه، لأنّها تؤثر بشكل كبير في شخصيّة الإنسان عندما يكبر، وفيها يتحدد مسارُ نموِّ الطّفل جسديًّا، وعقليًّا، واجتماعيًّا، ووجدانيًّا، طِبقًا لِمَا توفره البيئةُ المحيطةُ به. وهي المرحلةُ الأساسُ لتنمية الجانب الجماليّ، الأمر الذي يوقِعُ على عاتقِ المُربّينَ في الأسرة والرّوضة مسؤوليات كبيرة تتعلق بالعناية الجماليّة، لأنّ الطّفلَ يكتسبُ القِيَمَ الجماليّة من بيئتِهِ التي تُشْبِع وجدانَه، وتُنَمّي أحاسيسَه بالجّمال.

إنّ الحواسَّ هي أُولُ أبوابِ التعلُّم لدى الطّفل فتزداد خبرتُه عن طريقها، ويشير بياجيه إلى أنّ الطّفلَ يكتسب الخبراتِ عن طريق حواسِّه ويقوم بتحويلها إلى صورٍ ذهنيةٍ، وهذه الصورُ تصبح جزءًا من التكوين العقليّ لديه، والتكوينُ العقليّ للطفل عبارةٌ عن مجموعة منَ الخطط تنتج عن تأثيراتِ الصور الذهنية لكل خبرة حسيّة ثم يتكيَّف الطّفلُ مع تلك الخبرات الحسيّة (بطرس،2004).

وأشارت الهنيدي (2016) إلى أنّ الخبراتِ الحسيّةَ تنمو عند الطّفل عن طريق حواسّه المتعددة واستخدامها استخدامًا غيرَ مُحدَّدٍ عن طريق موادِّ العمل الفنيّ المختلفة، وتعدُّ حاسَّةُ اللمس والبَصَر من أهم الحواسّ التي تساعد طفلَ ما قبلَ المدرسة على نمو الحسّ الجماليّ.

إنّ الإحساسَ بالجّمال يُمَكِّن الطّفلَ من التفاعل، والتأثر مع ما يحيط به من عناصر فنيّة تعليميّة بغيةَ إيجاد الإنسان الصّالح (السعود،2010). فالتدريبُ على ترقية الإحساس الجماليّ هدفٌ تربويٌّ أصيلٌ؛ حتى يشعرَ الإنسانُ بما يحيط به من جمال الكون، والحياة الإنسانيّة، الأمر الذي يساعده على أن يصبغَ حياتَه كلَّها به، فيحاكيه في شكله وملبسه ومسكنه ومطعمه ومشربه وقوله وفعله وإنتاجه، فيحقق بذلك لنفسه ولَمَنْ يتعايشُ معه من الناس الرِّضا والسعادةَ، حيثُ تتفتَّح حواسُّه على تلقّي ما في الكون من جمال، ويملأ قلبَه بهذه المشاعر الكريمة التي تحسُّ بهذا الجّمال (شحاتة والنّجّار،2003). وتشير المسلماويّ (2010) إلى أن نشأةَ الطّفل على الإحساس بالجّمال يأتي من خلال حثِّ أسرته على العنايةِ بمظهره، وحُسْنِ ترتيبِ أدواته وألعابه وكتبه، وترتيب اللوحات الفنيّة على جدران منزله، وتنظيم مائدة الطعام، وتصفيف الفاكهة في الأواني، ومشاهدته مظاهرَ الجّمال في الرّوضة، وتزيين ساحاتها، ومعداتها، وجدرانها، ببعض اللوحات الجذّابة المتناسقة الألوان. وأشارت الهنيدي (2006) إلى أنَّ كلَّ هذه المشاهدات والإشارات والإرشادات والممارسات وغيرها تنمِّي في نفس الطّفل الإحساسَ بالجّمال والقدرةَ على الأداء الفنيّ.

إنَّ مكوناتِ الحسِّ الجماليّ التي تربطُ الطّفلَ بالعالَم وتقدّمُ له مادّةً جماليةً رائعةً أو تغلِّفُ الأشياءَ بمادةٍ جمالية عديدة ومنها: اللّونُ، الضّوءُ وانعكاساتُه، الصوتُ، الحركةُ، الإيقاعُ، الشّكلُ، والتنظيمُ (المسلماويّ،2010). ويرى عبد الحميد (2001) أنّ الاستجابةَ الطبيعيّةَ الجماليّةَ الأولى تظهر عندما يظهر شيءٌ في المجال البصريّ للطفل، وتكون هذه الاستجابةُ تلقائيّةً غيرَ مُتعلَّمَةٍ إذ يستمتع الأطفالُ بالأشياء في ذاتها، بسبب ألوانها وبريقها.

ويرى بغيدة وعبد الحميد (2012) أنّ التربيةَ تعتمد بشكل كبير على الفنّ، خاصّة في مرحلة الطّفولة المبكِّرَة، وتكون الأعمالُ الفنيّة هي المجالُ الذي يزوِّدُ الطّفلَ بأكبر قدْرٍ من المعلومات، والحصول منه على أكبر قدْرٍ من التعبير عن المشاعر والاختيارات الخاصّة ونظرته التقييميَّة للأشياء، إنّ التربيةَ الفنيّةَ لها الأثرُ الأكبرُ في ترقية الذوق والارتفاع به إلى المستوى الأعلى. ومَنْ يدرسِ التربيةَ الفنيّةَ تتكونْ لديه خبرةٌ للتمييز بين الجميل والقبيح، وتراه يتقبَّلُ ويرتاحُ للمؤثرات الخارجيّة وللألوان في علاقتها المتوافقة الجميلة بعضِها ببعضٍ (جودي،2003).

ويرى عدس (2009) أنّ التربيةَ الجماليّةَ عند الأطفال تشجِّعُهم على تنمية الحسّ الموسيقيّ وتطويره، وتنمية حاسّة التذوق عندهم، كما تكشف عن مهارتهم وقدراتهم الإبداعيّة من خلال ما يقومون به من أنشطة فنيّة، وقد دلَّتِ التجربةُ على مدى الكنوز التي تتفتَّحُ لتكوين شخصيّة الفرد وبنائها عن طريق الفنّون

الجميلة كالأدب، والموسيقا، والفهم، والرسم، والتصوير والنحت، والبناء، وعن طريق هذه الفنّون ينفُذُ الأطفالُ إلى الحقيقة، بما تعكسُه الفنّونُ في شعورهم وتطلعاتهم وأفكارهم وفي وعيهم واتجاهاتهم. لذا فإنّ الاهتمامَ ببرامج التربية الجماليّة لأطفال الرّوضة من أهم الموضوعات الجديرة بالدّراسة، وهي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتربية الطّفل خُلُقيًّا واجتماعيًّا، إذ يشتركان في القِيَم الإنسانيّة الرفيعة، ففِعلُ الخير جميلٌ، وفِعلُ الشرِّ قبيحٌ، وإنّ السبيلَ نحو استئصال العادات السيئة وإحلال عادات حسنة مكانَها هو تهذيبُها جماليًّا. إنّ تنميةَ الحسِّ الجماليّ والاستمتاعَ بالجّمال يتمُّ عن طريق المعايشة والممارسة والاحتكاك المستمر بالبيئة الجميلة المنسجمة مع مرحلة نموِّ الطّفل.

والنشاطُ الفنيُّ هو أيُّ نشاطٍ يقوم به الطّفلُ مستخدِمًا الخاماتِ والأدواتِ الفنيّة المختلفة، حيث يُستثارُ الطّفلُ لخامات الفنّ بطرائق مختلفة، حتى وإنْ قصَدَ اللعبَ بها والتعرُّفَ عليها ممَّا يؤدي إلى صَقْلِ معرفته، واكتسابِ خبرةٍ جديدةٍ، كما تزوُّدُه بمعلومات أكثر عن الأشياء التي يتعامل معها، فيصبح تدريجيًّا قادرًا على التمييز بين الأشياء والخامات المختلفة (بغيدة وعبد الحميد،2012).

والأنشطة الفنيّة بشكل عام هي كلُّ ما يُسهِمُ في بناء الفرد وتكوينه من الناحية الفنيّة والجماليّة، والأنشطة الفنيّة أداةٌ لمداخلَ تنمويّةٍ كثيرةٍ، ولها دورٌ مهمٌّ في بناء شخصيّة الطّفل، فالنشاطُ الفنيُّ يساعدُ الطّفلَ على التعاملِ مع مَن حولَه ويزيدُ شعورَه بالرضا عن نفسه وثقته فيها، لأنه يوفِّقُ بين الاتجاهات الفرديّة والاجتماعيّة أثناء رضا المجتمع عمَّا أنتجَه من أعمال فنيّة، كما أن الفنَّ يوفر نوعًا من التوازن بين اتجاهات الفرد العقليّة والانفعاليّة والفكريّة والحسيّة (بغيدة وعبد الحميد،2012). لهذا فعلى الرّوضة تحسينُ عرْضَ ما هو موجود فيها بأجمل صورة، وإثراءُ بيئتها بمفردات جميلة، وغرْسُ الأزهار والعناية بها، وعرْضُ الملصقات والشعارات، وعرْضُ أعمالِ الأطفال ورسوماتهم على جدران غرفة الصفّ، وفي الممرات والسّاحات، مما يُعطي الفرصةَ للطّفل للتجانس معها والشّعور بها والتمتُّع بجمالها، بالإضافة إلى توفيرها الأركانَ التعليميةَ وخاصة ركْنَ الفنّ الذي يُعَدُّ من الأركان الهادئة ويهدف إلى تنمية حواسّ الطّفل ودفعه إلى الإبداع والابتكار، كما يسمح للطفل بالاستمتاع، والإنجاز، والإبداع، وجمْعِ الأشياء من الطبيعة، وإلصاقها، والتشكيل بالمعجون، والرسم، وغيرها من الأنشطة الفنيّة المختلفة التي توفِّرُ للطفل فرصًا عديدةً للتآزر البصريّ الحسّيّ (عطية،2009).

وقد تناولتِ العديدُ من الدراسات أثرَ الأنشطة الفنيّة أو التعليمية في تنمية الحسّ الجمالي لدى أطفال الروضة، ومن هذه الدراسات دراسةُ الجزار (2018) التي هدَفَتْ إلى التعرُّف على فاعليّة برنامج تعليميّ في تنمية الوعي الجمالي لدى طفل الروضة، وتكوَّنتْ عيّنة الدراسةِ من (60) طفلًا وطفلةً من أطفال إحدى الرياض في محافظة (المنوفية) بمصر، استخدمتِ الدّراسةُ مقياسَ الوعيّ الجماليّ وبرنامجًا تعليميًّا، وأظهرت النتائجُ فاعليةَ البرنامج التعليميّ في تنمية الوعي الجمالي لدى طفل الروضة. ودراسة المجاديّ (2012) التي هدفت إلى التعرف على فاعليّة الأنشطة التعليميّة في تنمية الحسّ الجماليّ البصريّ عند الأطفال، وتكوّنت عيّنةُ الدّراسة من (40) طفلًا وطفلةً من أطفال روضة (الأرجوان) في محافظة الأحمديّ بدولة الكويت، استخدمت الدّراسةُ مقياسَ الحسِّ الجماليّ البصريّ وبرنامجَ أنشطةٍ فنيةٍ، وأظهرت النتائجُ فاعليةَ برنامج الأنشطة الفنية في تنمية الحسّ الجماليّ البصريّ عند الأطفال، كما أجرت العيثاويّ والفريداويّ (2011) دراسةً هدفتْ إلى قياس الحسّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة والتعرُّف على دلالة الفروق في الحسّ الجماليّ وفق مُتغيّرَيْ النوّعِ (ذكور، إناث)، تكونتْ عيّنةُ الدّراسة من (208) أطفالٍ (ذكور وإناث) اختيروا من (16) روضةً من رياض الأطفال في مدينة بغداد، استخدَمتِ الدّراسةُ مقياسَ الحسّ الجماليّ، وأسفرت النتائجُ عن أن أطفالَ عيّنة البحث لديهم حسٌّ جماليٌّ، ولا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيّة في الحسّ الجماليّ لدى أفراد عيّنة البحث وفقَ متغيّر النوع (ذكور، إناث).

وهدفت دراسةُ المسلماويّ (2010) إلى التعرُّف على تأثير برنامج تعليميّ فنيّ في تنمية الحسِّ الجماليّ البيئيّ لأطفال الروضة، وتكونت عيّنةُ الدّراسة من (40) طفلًا وطفلةً من أطفال روضة (الأعظميَّة) في بغداد

قُسِّموا إلى مجموعتين (تجريبيّة وضابطة)، استخدمتِ الدّراسةُ اختبارَ الحسّ الجماليّ البيئيّ من إعداد الباحثة وبرنامجًا تعليميًّا فنيًّا لتنمية الحسّ الجماليّ البيئيّ، وتوصَّلتِ الدّراسةُ إلى وجود فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ في درجات الحسّ الجماليّ البيئيّ بين المجموعتين (التجريبيّة والضّابطة) لصالح المجموعة التجريبيّة، ولا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة في الاختبار البَعْديّ بين درجات الذكور والإناث للمجموعة التجريبيّة. في حين هدفتْ دراسةُ سيل (Sill,2009) إلى التعرّف على أثرِ دَمْجِ الأنشطة الفنيّة مع مناهج رياض الأطفال على إنجاز الأطفال، طُبِّقَتِ الأنشطةُ على (5) فصول دراسية من مرحلة رياض الأطفال في ولاية (كاليفورنيا) الأمريكية، وقد أظهرتِ النتائجُ تحسُّنَ إنجازِ أطفال المجموعة التجريبيّة بعد دمْجِ الأنشطة الفنيةّ مع المنهج التقليديّ.

أمّا دراسةُ الخفاف (2005) فقد هدفتْ إلى التعرف على أثرِ الأنشطة الفنيّة في النموّ الجماليّ لدى طفل الرّوضة، وتكوَّنتْ عيّنةُ الدّراسة من (30) طفلًا وطفلةً من أطفال روضة (الأريج) في مدينة بغداد، قُسِّموا إلى مجموعتين (تجريبيّة وضابطة)، استخدَمتِ الدّراسةُ مقياسَ النموّ الجماليّ وبرنامجَ الأنشطةِ الفنيّة، وقد أظهرتْ نتائجُ الدّراسة وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيّة في متوسط درجات المجموعة التجريبيّة، ومتوسط درجات المجموعة الضّابطة على مقياس النمو الجماليّ بعد استخدام الأنشطة الفنيّة لصالح المجموعة التجريبيّة. وأجرى شامبرس (Chambers,2005) دراسةً هدفتْ إلى معرفة أثر أنشطة فنية في تنمية الحسّ الجماليّ البصريّ لدى أطفال الرّوضة في أمريكا، وتكونت عيّنةُ الدّراسة من (20) طفلًا وطفلةً، واستخدمتِ الدّراسةُ مقياسَ الإحساس بالجّمال وأنشطةً فنيةً، وأظهرتِ النتائجُ فاعليَّةَ الأنشطة الفنية في تنمية الحسّ الجماليّ البصريّ عند الأطفال. وهدفتْ دراسةُ إبراهيم (2003) إلى تعريف وتدريب أطفال الرّوضة على مهارات التشكيل الخزفيّة، وإكساب الأطفال القِيَمَ الفنيّةَ والتشكيليةَ لمساعدتهم على التعبير الفنيّ المُجسَّم، وتكونت عيّنةُ الدّراسة من (50) طفلًا وطفلةً من أطفال الرّوضة في مدينة القاهرة مُقسَّمين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبيّة، وتكونت أداوتُ الدّراسة من برنامجِ أنشطةٍ فنيّةٍ واختبارِ المهارات الفنيّة، وأسفرتِ النتائجُ عن وجودِ فروقٍ دالّةٍ إحصائيًّا بين متوسطات درجات المجموعتين في اكتساب المهارات الفنيّة. أما دراسة إدوارد (Edward,2002) فقد هدفتْ إلى تنمية الحسّ الجماليّ البصريّ والابتكاريّ عند الأطفال، وتكونت عيّنةُ الدّراسة من (30) طفلًا وطفلةً من أطفال إحدى الرياض في أمريكا، واستخدمتِ الدّراسةُ برنامجًا من الأنشطة الفنيّة، والحركيّة، والعقليّة، والموسيقيّة، ومقياسَ الحسّ الجماليّ، وأظهرت النتائجُ فاعليةَ البرنامج في تنمية الحسّ الجماليّ البصريّ والابتكاريّ عند الأطفال.

مشكلة الدّراسة:

أصبح من المعروف أنَّ للحسِّ الجماليّ أهميةً كبيرةً في حياتنا؛ لأنّ الحياةَ بدون إحساس بالجّمال ليس لها معنى، وقد قدَّمتْ بعضُ الدّراسات الحديثة، سواءً كانت نفسيّة أو اجتماعيّة أو تربويّة، مناهجَ وأدواتٍ وطرائقَ عديدةً تساعد في تنشئة الطّفل تنشئةً سليمةً وجيّدةً، إلا أنه من المُلاحَظِ فيها غيابُ الاهتمام بتنمية الجانب الجماليّ عند الأطفال، ذلك الجانب الذي لا يقلُّ أهميةً عن الجانب العقليّ أو الاجتماعيّ أو النفسيّ (جيدوري،2010). وقد أيّدتْ نتائجُ بعض الدّراسات انخفاضَ الحسّ الجماليّ عند الطّفل منها دراسة العيثاويّ والفريداويّ (2011)، كما أشارتْ دراسةُ عطا الله (2008) إلى افتقارِ العديد من البرامج التي اهتمَّتْ بطفل ما قبلَ المدرسة بالتربية الجماليّة وإلى ضعفِ الرؤية الجماليّة، وعدمِ ممارسة الأنشطة الجماليّة داخل القاعات، كما استنتجَ من خلال المقابلات التي أجريتْ مع بعض معلمات الرّوضة أنّ بعضَ الأطفال يفتقدون الإحساسَ بالجّمال على الرغم من وجود أشياء جميلة من حولهم، وكذلك عدم توفر الإمكانيات الماديّة لممارسة الأنشطة التي تُنمِّي الحسّ الجماليّ لدى الأطفال.

ونظرًا لأهمية الموضوع وعدم وجود دراسات سابقة في الأردن في هذا المجال على حَدِّ عِلْمِ الباحثَيْن ارتأى الباحثان القيامَ بهذه الدّراسة، لذا تتحدد مشكلةُ الدّراسة بالإجابة عن التساؤلِ الرئيسِ الآتي: ما أثرُ أنشطةِ رُكْنِ الفنِّ في تنميةِ الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضةِ في الأردن؟

هدف الدّراسة: تهدف هذه الدّراسة إلى التعرُّفِ على أثرِ أنشطةِ ركنِ الفنّ في تنمية الحسّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة في الأردن.

فرضيات الدّراسة: لتحقيق هدف الدّراسة انبثقتِ الفرضياتُ الآتية:

- لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات المجموعة الضّابطة في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ تُعزى لمتغير أنشطة ركن الفنّ.

- لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ.

- لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجات القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ تُعزى للتفاعل بين مُتغيّرَيْ الأنشطة وجنس الطّفل.

أهمية الدّراسة:

- تعطي الدّراسةُ صورةً شاملةً وواضحةً عن أنشطةِ رُكْنِ الفَنِّ، ودورِها في تنمية الحسِّ الجماليّ لدى طفلِ الرّوضةِ.

- قلة الدّراسات التي تناولت الحسَّ الجماليَّ لدى أطفال الرّوضة، ومن هنا فإن الدّراسةَ سوف تُسْهِم في سدِّ النقصِ على المستوى المحليّ. كما تُثري الأدبَ النظريَّ حول طرائق تنميته.

- إمكانية تحفيز الباحثين للقيام بدراسات أخرى حول أهمية الحسّ الجماليّ ودور الأركان التعليميّة في تنميته، بما تقدَّمه الدّراسةُ من أداة لقياس الحسّ الجماليّ لدى الأطفال.

- توضِّحُ للمسوؤلين عن رياض الأطفال أهميَّةَ الأركانِ التعليميّة بصورة عامة، وركنِ الفنّ بصورة خاصة في تنمية الحسّ الجماليّ لدى الأطفال.

- مساعدة معلمات رياض الأطفال من خلال تزويدهنَّ بمجموعة من الأنشطة المهمة في ركن الفنّ، التي تساعد على تنمية الحسّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة.

- تفيد العاملين في وزارة التربية والتعليم بزيادة الاهتمام برياض الأطفال وتوفير الموادِّ الواجبِ توفرها فيها لتنمية الحسّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة.

تعريف المصطلحات:

ركن الفن:

تُعرَّفُه عبدُ الحميد (17:2010) بأنه: «الركنُ الذي يهدف إلى قيام الأطفال بالرسم، والتلوين ومزْج الألوان، والتنقيط، والقصّ واللصق، والتشكيل بالصلصال، وغيرها من المهارات الفنيّة».

ويُعرِّفُ الباحثان ركنَ الفنّ إجرائيًّا بأنه: الجزءُ المخصَّصُ في القاعة الصفيّة الذي تُفَعَّلُ من خلاله الأنشطةُ الفنيّةُ، ويُدرَّبُ الأطفالُ على استخدام الأدوات والخامات المختلفة البسيطة بطرائق فنيّة يتوفر فيها عنصرُ الجّمال.

الأنشطة الفنيّة:

عرَّفها بغيدة، وعبد الحميد (11:2012) بأنها: «مجموعةُ الممارسات العمليّة للأطفال داخلَ القاعات من واقع رؤيتهم الجماليّة للبيئة المحيطة بهم، وتتميز تلك الممارسةُ بقدرتهم على إبراز خصائصَ حسيّةٍ وشكليّةٍ تعبِّر عن حاجات الأطفال وميولهم بالإضافة إلى إظهار قدراتهم وخبراتهم المكتسَبة في مجالات الفنّون، والنحت، والزخرفة، والرسوم، والتشكيل بالعجائن، واللعب بالرِّمال».

ويُعرِّف الباحثان الأنشطةَ الفنيّةَ إجرائيًّا بأنها: مجموعةٌ من الأنشطة التعليميّة المخططة مسبقًا ذات الطابع الفنيّ كالرسم، التلوين، الطباعة، قص ولصق الأوراق، التشكيل بالصلصال، والأشغال الفنيّة التي ينفذّها الأطفالُ تحتَ إشراف الباحث بهدف تنمية الحسّ الجماليّ لديهم.

الحسّ الجماليّ:

عرَّفتْه المسلماويّ ((18:2010 بأنه: «الانطباعُ الإيجابيُّ الذي تُحدِثُه حواسُّنا إلى ما هو جميل في البيئة من حيث الشّكل واللون والتنظيم وحسب القيمة الجماليّة للمثيرات».

يُعرِّفُه الباحثان بأنه: الاستجابةُ الانفعاليّةُ لحواسِّ الإنسان نحوَ مثيرٍ جميلٍ في البيئة من حيث الشكل واللون والتنظيم وحسب القيمة الجماليّة للمثير. ويُقاسُ إجرائيًّا بالدّرجة التي يحصل عليها المستجيبُ (الطّفل أو الطّفلة) عند إجابته عن اختبارِ الحسِّ الجماليّ المُعَدِّ لأغراضِ هذا الدّراسة.

طفل الروضة:

تُعرِّف وزارةُ التربية والتعليم الأردنية (2018) أطفالَ الروضة بأنهم الأطفالُ الذين تتراوح أعمارُهم ما بين (3-6) سنوات، والملتحقون برياض الأطفال الحكومية والخاصة.

ويُعرِّفُ الباحثان طفلَ الرّوضة بأنه: الطّفلُ الذي يبلغ من العمر (4-5) سنوات الملتحق برياض الأطفال الخاصة في محافظة (الكرك).

منهج الدّراسة: اتبعَ المنهجَ التجريبيَّ، بتصميم شبْهِ تجريبيّ، ذا المجموعتين التجريبيّة والضّابطة، مع القياس القَبْلي والقياس البَعْدي، وقد طُبِّقَ برنامجُ أنشطةِ رُكْنِ الفنِّ على أطفال المجموعة التجريبيّة، ولم يُطبَّقْ على أطفال المجموعة الضّابطة.

متغيّرات الدّراسة: المتغيّر المستقلّ: أنشطة رُكْنِ الفنِّ.

المتغيّر الثانويّ: جنس الطّفل (ذكر، أنثى).

المتغيّر التّابع: الحسّ الجماليّ.

إفراد الدّراسة: اختيرتْ روضةُ (ابن كثير) النموذجيّة من الرياض التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء (القصر) بمحافظة (الكرك) بطريقة قَصْدية، وذلك بسبب عدم توفُّرِ الأركان التعليميّة في الرّوضة، وموافقة مديرة الرّوضة على تطبيق الاختبار والبرنامج، ووجود شعبتين من شُعَبِ المستوى الأول. تكوَّنتْ أفرادُ الدّراسة من(50) طفلًا وطفلةً من أطفال الرّوضة، المستوى الأول تتراوح أعمارُهم ما بين(4-5) سنوات، حيث مثّلَ أطفالُ الشّعبة الأولى المجموعةَ التجريبيّةَ وعددُهم (25) طفلًا وطفلةً، ومثّلَ أطفالُ الشعبة الثّانية المجموعةَ الضّابطةَ وعددُهم (25) طفلًا وطفلةً. وقد تُحُقِّقَ من عدمِ وجودِ فروقٍ ذاتِ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطِ درجاتِ المجموعةِ التجريبيّةِ ومتوسطِ درجاتِ المجموعةِ الضّابطةِ في القياس القَبْليّ لاختبارِ الحسِّ الجماليّ، باستخراجِ المتوسطاتِ الحسابيّةِ لدرجاتِ أفرادِ المجموعتين في اختبارِ الحسِّ الجماليّ

وملاحظةِ الدلالةِ الإحصائيّةِ للفروقِ بين المتوسطاتِ باستخدامِ اختبارِ(ت) لعيّنتين مستقلّتين، والجدولُ (1) يوضِّحُ ذلك:

جدول (1)

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة ونتائج اختبار(ت) للدلالة الإحصائيّة للفروق في متوسطات درجات الحسّ الجماليّ بين المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في القياس القَبْلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	درجة الحريَّة	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائيّة
بيئة المنزل	التجريبيّة	25	22.24	2.86	48	1.16	0.251
	الضّابطة	25	21.44	1.92			
بيئة الرّوضة	التجريبيّة	25	21.04	2.78	48	1.19	0.241
	الضّابطة	25	20.24	1.90			
البيئة الخارجيّة	التجريبيّة	25	22.2	2.94	48	1.05	0.299
	الضّابطة	25	21.4	2.42			
الكلي	التجريبيّة	25	65.48	7.31	48	1.39	0.172
	الضّابطة	25	63.08	4.58			

يتضحُ من الجدول (1) عدمُ وجود فروقٍ دالّةٍ إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في درجات القياس القَبْليّ لاختبار الحسّ الجماليّ، وهذا يعني تكافؤَ المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في درجات القياس القَبْليّ للحسِّ الجماليّ.

أدوات الدّراسة: لتحقيق هدفِ الدّراسةِ أُعِدَّتِ الأدواتُ الآتية:

اختبار الحسّ الجماليّ، برنامج أنشطة رُكْنِ الفنِّ.

اختبار الحسّ الجماليّ:

لتحقيق هدف الدّراسة، أُعدَّ اختبارُ الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة في ضوء الدّراسة الاستطلاعيّة التي أُجريَتْ على عيّنةٍ من المعلمات والأمهات بلغتْ (35) معلمةً وأمًّا اختيرَتْ من ثلاثِ رياض أطفال (فرسان العِلْم، وأصحاب الفاروق الإسلامية، والجمعية الإسلامية) حيث وُزِّعَتِ استبانةٌ مفتوحةٌ تتضمنُ سؤالًا حول المواقف المُعبِّرة عن الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة، وفي ضوء إجابات المعلمات والأمَّهات، وكذلك الاطلاع على الأدبيات، والدّراسات السابقة التي أَعَدَّتْ مواقفَ مُعبِّرةً عن الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة كدراسة

العيثاويّ والفريداويّ (2011) ودراسة المسلماويّ (2010) أُعِدَّتْ قائمةٌ بالمواقف المُعبِّرة عن الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة وُزِّعَتْ على ثلاثة مجالات هي:

- **مجال بيئة المنزل:** وهو كل ما يُحيط بالطّفل داخلَ المنزل (غرف المنزل، الأثاث، الألوان، الحديقة، الألعاب) ويضمُّ (8) فقرات.

- **مجال بيئة الرّوضة:** وهو كل ما يُحيط بالطّفل داخلَ الرّوضة (من بناياتها الداخلية كالساحات، الصفوف، غرف الألعاب، الحديقة، الرسومات الموجودة على الجدران، الأقران، المعلمات) ويضمُّ (9) فقرات.

- **مجال البيئة الخارجيّة:** وهو كل ما يُحيط بالطّفل خارجَ المنزل والرّوضة (الحدائق والمرافق العامَّة، والشوارع، والمباني العامَّة) ويضمُّ (8) فقرات.

- وقد عُرِضَتِ المواقفُ بصيغتها الأوليةِ البالغِ عددُها (25) موقفًا على مجموعة من المُحكِّمين والمتخصّصين في التربية، ورياض الأطفال، وعِلْم النفس، والفنّ، وقد بلغَ عددُهم (11) مُحكِّمًا. وفي ضوء آراء المُحكِّمين أُبقيَ على المواقف كلِّها مع إضافة موقف جديد لكلٍّ مِن مجال بيئة المنزل ومجال البيئة، وعليه بلغَ عددُ المواقف (27) موقفًا وهي تمثِّلُ الصيغةَ النهائيةَ للمواقف المُعبِّرة عن الحسّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة، وهي كالآتي:

- **مجال بيئة المنزل:** وهو كلُّ ما يُحيط بالطّفل داخلَ المنزل ويضمُّ (9) فقرات، وهي: تصميم المنزل من الخارج، غرفة الجلوس، غرفة نوم الطّفل، ترتيب الطّفل لغرفته وألعابه، ألوان الستائر في المنزل، مظهر المطبخ، مائدة الطعام، مظهر الحمَّام، حديقة المنزل.

- **مجال بيئة الرّوضة:** وهو كل ما يُحيط بالطّفل داخلَ الرّوضة ويضمُّ (9) فقرات وهي: تصميم الرّوضة من الخارج، غرفة الصفِّ، مظهر معلمة الرّوضة، مظهر طفل الرّوضة، غرفة الألعاب في الرّوضة، الرسومات الموجودة على جدران الرّوضة، مكتبة الرّوضة، مطبخ الرّوضة، حمَّام الرّوضة.

- **مجال البيئة الخارجيّة:** وهو كلُّ ما يُحيط بالطّفل خارجَ المنزل والرّوضة ويضمُّ (9) فقرات وهي: مظهر الشوارع، مظهر الشوارع التي تتضمَّن مباني ومحلات تجارية، المسجد، المباني العامَّة، مظهر المطعم، مظهر الحديقة العامَّة، الألعاب في الحدائق العامَّة، مظهر الشاطئ، مظهر الحمَّام العامّ.

وفي ضوء آراء المُحكِّمين حولَ المواقف المُعبِّرة عن الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة بصيغتها الأولية، وكذلك الاطلاع على الأدبيّات والدّراسات السابقة التي أَعَدَّتِ اختباراتٍ لقياس الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة كدراسة العيثاويّ والفريدواي (2011)، ودراسة المسلماويّ (2010)، ودراسة الخفاف (2005) أُعِدَّ اختبارٌ مصوَّرٌ مكوَّنٌ من (27) موقفًا يُعبِّرُ عن الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة. وقد وُضِعَتْ ثلاثُ صورٍ لكل موقف؛ (صورة تتضمَّن مكوِّنات الجمال بشكل كبير، وصورة تتضمَّن مكوِّنات الجمال بشكل متوسط، وصورة تفتقر إلى مكوِّنات الجمال) وبهذا أصبح الاختبارُ بصورته الأولية مكوَّنًا من (27) موقفًا يُعبِّرُ عن المجالات الثلاث (مجال بيئة المنزل، ومجال بيئة الرّوضة، ومجال البيئة الخارجيّة).

صدْق الاختبار: للتأكد من صلاحية الصّور الممثِّلة للمواقف المُعبِّرة عن الحسّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة عُرِضَ اختبارُ الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة بصيغته الأوليّة على مجموعة من المُحكِّمين والمتخصّصين في التربية، ورياض الأطفال، وعِلْم النفس، والفنّ، والقياس والتقويم، من جامعات (الإسراء) الخاصّة، و(مؤتة)، و(الحُسين بن طلال)، و(الهاشميّة)، وقد بلَغَ عددُ المُحَكِّمين(12) مُحكِّمًا، وقد طُلِبَ من الأساتذة المُحَكِّمين إبداءُ رأيهم وملاحظاتهم في إعداد الاختبار من حيث: طبيعة الصُّور المنتقاة، ومناسبة الصُّور لمكونات الجمال، ومناسبة الصُّور لكل مجال، وتعديل أو حذف أو إضافة مواقف أخرى يرونها مناسبة.

وفي ضوء آراء المُحكِّمين بلغَ عددُ الصُّور التي حصلَتْ على موافقة كاملة (100%) في جميع المجالات (56) صورةً، كما بلغَ عددُ الصُّور التي حصلتْ على نسبةِ موافقة (91،6%) في جميع المجالات (12) صورةً، وبلغَ عددُ الصُّور التي حصلتْ على نسبةِ موافقة (83،3%) في جميع المجالات صورتين، أمَّا الصُّورُ التي حصلتْ على نسبة موافقة أقلّ من (80%) فقد بلغَ عددُها (11) صورةً وقد تمَّ تعديلُها.

الصيغة النهائية للاختبار: بناءً على ما سبَقَ أصبح الاختبارُ بصيغته النهائية مكوَّنًا من (27) موقفًا، موزَّعةً على ثلاثة مجالات (مجال بيئة المنزل، ومجال بيئة الرّوضة، ومجال البيئة الخارجيّة) بحيث تضمَّنَ كلُّ مجالٍ (9) مواقف، وكلُّ موقفٍ يتضمَّن ثلاثَ صورٍ.

التطبيق الاستطلاعيّ للاختبار: من أجل التحقق من وضوح الصُّور التي تُمثِّلُ المواقفَ المعبِّرةَ عن الحسِّ الجماليّ لطفل الرّوضة وفَهْمِ الأطفال لها، ووضوح التعليمات لهم وطريقة الإجابة، والوقت المُسْتغْرَق للإجابة، طُبِّقَ الاختبارُ على عيّنة عشوائيّة مكوَّنة من (12) طفلًا وطفلةً من أطفال روضة (فرسان العِلْم) في لواء (القصر)، وقد تُؤكِّدَ من وضوح الصُّور التي تمثِّلُ المواقفَ المعبِّرةَ عن الحسّ الجماليّ وفهْم الأطفال لها، ووضوح التعليمات والأسئلة المُوَجَّهَةِ لهم عن الصُّور، وقد تراوحَ الوقتُ المستغرَقُ لإجاباتِ الأطفال بين (6) دقائق كحدٍّ أدنى و(8) دقائق كحدٍّ أعلى وبذلك يكون متوسطُ الوقتِ اللازمِ للإجابةِ عن الاختبار(7) دقائق.

ثبات الاختبار: حُسِبَ معاملُ الثبات بطريقة إعادة الاختبار، حيث أُعيدَ تطبيقُ الاختبار على عيّنة بلغَ عددُها (20) طفلًا وطفلةً اختيروا من أطفال روضة (الجمعيّة الإسلاميّة) في لواء (القصر) من غير عيّنة الدّراسة الحاليّة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وحُسِبَ معاملُ الارتباط بين التطبيقين عن طريق استخدام معامل الارتباط (بيرسون)، وكانت معاملاتُ الثبات لكل مجال من مجالات الاختبار: بيئة المنزل (0.952)، بيئة الرّوضة (0.948)، البيئة الخارجيّة (0.930)، وتُعَدُّ معاملاتُ الارتباط العالية دليلًا على درجة عالية من ثبات الاختبار. ويشير العجيلي (2017) إلى أنّ معاملَ الثبات إذا كان قريبًا من (1) فإن ذلك يعني أن الاختبارَ يتمتعُ بثبات مرتفع.

التطبيق النهائيّ على عيّنة الدّراسة: طُبِّقَ الاختبارُ بصيغته النهائيّة على المجموعتين التجريبيّة والضّابطة، (القياس القَبْليّ) بأسلوب المقابلة الفرديّة من قِبَلِ الباحث الثاني على المجموعتين في غرفةٍ خاصَّةٍ هُيِّئَتْ من قِبَلِ إدارة الرّوضة، علمًا أنّ الباحثَ الأولَ قد قام بعدة زيارات إلى الرّوضة وتعايشَ مع الأطفال قبلَ تطبيق الاختبار من أجل تكوين أُلفةٍ معهم والتعرّف عليهم، وفي أثناء تطبيق الاختبار القَبْليّ وُضِّحَ للطفل ما سوف يُطلَبُ منه، وأنّه سوف يُوَجَّهُ سؤالٌ إليه عن كل فقرة من فقرات الاختبار، وبعد ذلك يَعرِضُ الباحثُ فقراتِ الاختبار على الطّفل ويسأله السؤالَ الآتي: أيّ صورة تعجبك من بين هذه الصور؟ ثم تُحدَّدُ إجابتُه بوضْع إشارة على استمارة تسجيل الدرجات للاختبار المخصَّصة لكل طفل. وبعد الانتهاء من تطبيق اختبار الحس الجمالي على المجموعتين، تُعرَّضُ المجموعةُ التجريبيّةُ إلى برنامج الأنشطة، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبيّة، يُجرى القياسُ البَعْديُّ للمجموعتين التجريبيّة والضّابطة.

تصحيح الاختبار: أُعدَّتِ استمارةٌ خاصَّةٌ لتصحيح إجابات الأطفال عن الاختبار، وأُعطيَ الطّفلُ (3) درجات إذا اختارَ الصُّورةَ التي تتضمَّنُ مكوناتِ الجّمال بشكل كبير، ودرجتين إذا اختارَ الصُّورةَ التي تتضمَّن مكوناتِ الجّمال بشكل متوسط، ودرجة واحدة إذا اختارَ الصُّورة التي تفتقرُ إلى مكوناتِ الجّمال، لذا فإن الدرجةَ الكُليَّةَ للاختبار تراوحَتْ بين (27-81) في حين تراوحَتْ الدرجةُ الكُليّةُ لكلِّ مجالٍ بين (9-27).

برنامج أنشطة ركن الفنّ: تُسهِمُ الأنشطةُ الفنيّةُ بشكل عام في بناء الفرد، وتكوينه من الناحية الفنيّة، والجماليّة، كما أنها أداةٌ لمداخلَ تنمويّةٍ كثيرةٍ، ولها دورٌ مهمٌّ في بناء شخصية الطّفل؛ لذا أُعِدَّ برنامجُ أنشطةِ رُكْنِ الفنِّ وفقَ الخطواتِ الآتيةِ:

- أهداف البرنامج: حُدِّدَتْ مجموعةٌ من الأهداف العامَّة من أهمِّها: تنمية الحسّ الجماليّ عند الأطفال، وإكساب الأطفال المهارة في استخدام الأدوات والخامات الفنيّة المتنوعة.

- كما حُدِّدَتْ مجموعةٌ من الأهداف السلوكية للبرنامج من أهمها: يتعرف الطّفل على الألوان الأساسيّة ويميزها، يربط الطّفل بين الألوان والأشياء حوله في البيئة المحيطة، يقارن الطّفلُ بين القبيح والجميل، يرسم ويُعبِّر الطّفلُ عما يراه من حوله، يلوِّن الطّفل بعضَ المناظر الجميلة (أشجار، زهور، طيور، فراشات، حيوانات)، يُعبِّر الطّفل عن إحساسه بجمال بيئته وحبِّه لها، يقدِّر الطّفل أهميّةَ ترتيب المكان الذي يعيش فيه، يرغب الطّفل في الرحلات إلى أماكن في الطبيعة.

الأسس التي يستند إليها برنامج أنشطة ركن الفنّ: رُوعيَتْ الخصائصُ النمائيّة لأطفال هذه المرحلة وحاجاته، والعمل على تقديم أنشطة مناسبة لهذه الخصائص تتسم بالتشويق والإثارة، بالإضافة إلى حُسْن اختيار الأساليب والوسائل والأدوات الفنيّة المناسبة للأنشطة والأطفال، واختيار أنشطة واقعيّة تتعلق بحياة الطّفل.

محتوى البرنامج: أُعِدَّ برنامجُ أنشطة ركن الفن من خلال الاطِّلاع على بعض الكتب والمراجع العِلميّة والدّراسات السابقة كدراسة الخفاف (2005) ودراسة المسلماويّ (2010) التي تضمَّنت مجموعةً من الأنشطة الفنيّة لتنمية الحسّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة.

تضمَّن البرنامجُ بصيغته الأولية مجموعةً مختلفةً من الأنشطة الفنيّة بلغَ عددُها (17) نشاطًا وهي: التلوين، الرسم، الطباعة، القصّ واللصق، التشكيل، الأشغال الفنيّة. ولم تكن الأنشطةُ منفصلةً بل قُدِّمَتْ مترابطةً لتحقيق هدف الدّراسة، وحُدِّدَتِ الأهدافُ السلوكيّةُ لكل نشاط، والموادُّ والأدواتُ والاستراتيجياتُ المستخدَمةُ لتنفيذه، بالإضافة إلى تحديد خطوات سَيْرِ النشاط وآلية تقويم كل نشاط، واستُخْدِمَتْ أساليبُ متنوعةٌ لكل نشاط منها: الحوار، والمناقشة، والعمل الجماعي، والنمذجة، كما وُفِّرَتْ موادّ ملائمةٌ لكل نشاط منها: أوراق، معجون، خرز، بطاقات مصوَّرة، قوالب ومكعبات، صمغ، مقصَّات، ألوان خشبية، مائية، شمعية، قوالب، أشكال خضروات وفاكهة، آلة فَرْدِ العجين، خيوط).

تحديد أساليب التقويم: استُخدِمَتْ ثلاثةُ أنواع من التقويم للتحقُّق من أثر برنامج أنشطة ركن الفنّ في تنمية الحسّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة، وتحقيق الأهداف المنشودة.

- التقويمُ القَبْليُّ: يتمثَّلُ بتطبيق اختبار الحسّ الجماليّ، والتقويمُ المرحليُّ: بعد الانتهاء من كل نشاط، وذلك من خلال ملاحظة الأطفال أثناء تنفيذ الأنشطة، أو أوراق عمل، أو أنشطة يقوم بها الطّفل، وأخيرًا التقويمُ النهائيُّ: يتمثَّلُ بتطبيق اختبار الحسّ الجماليّ على أطفال الرّوضة، لمعرفة أثر برنامج أنشطة ركن الفنّ في تنمية الحس الجمالي لدى أطفال الروضة.

التحقق من صدق البرنامج: للتحقق من ملائمة أنشطة البرنامج، عُرِضَ البرنامجُ بصورته الأوليّة على مجموعة من السّادة المُحكِّمين البالغ عددهم (10) مُحكِّمين متخصّصين في التربية، ورياض الأطفال، وعِلْم النفس لإبداء آرائهم حولَ طبيعة الأنشطة المنتقاة، ومدى مناسبة الأنشطة للأطفال من عمر (4-5) سنوات، وتعديل أو حذف أو إضافة أنشطة أخرى يرونها مناسبة.

وفي ضوء آراء المُحكِّمين أُضيفَتْ بعضُ الأهدافِ السلوكية إلى بعض الأنشطة.

الصيغة النهائية للبرنامج: بعد إجراء التعديلات، أصبح البرنامجُ بصيغته النهائية صالحًا للتطبيق. وقد تكوَّنَ من (17) نشاطًا موزَّعًا على فعاليات عدة كالتلوين، والرسم، والقصّ واللصّق، والتشكيل بالعجائن، والطباعة على الورق، والأشغال الفنيّة، كما تضمَّنَ البرنامجُ أوراقَ عملٍ استُخدِمَتْ في التقويم المرحلي للتحقق من أثر أنشطة ركن الفنّ في تنمية الحسّ الجمالي.

التطبيق الاستطلاعي لأنشطة ركن الفنّ: طُبِّقَتْ بعضُ أنشطة ركن الفنّ على عيّنةٍ مكوَّنةٍ من(8) أطفال من أطفال روضة(فرسان العِلْم) من غير أطفال عيّنة الدّراسة بهدف التعرُّفِ على مدى ملائمة مضمون الأنشطة لأفراد عيّنة الدّراسة، بالإضافة إلى تدريب الباحث الأول على تطبيق الأنشطة، وحساب الوقت الفعليّ لكل نشاط، حيثُ طَبَّقَ الباحثُ أربعةَ أنشطةٍ هي: النشاط الثالث (حيواناتي)، والنشاط السابع (الوردة الجميلة)، والنشاط العاشر (منزلي)، والنشاط الرابع عشر (طباعة شكل الطاووس)، وقد استغرقَ تطبيقُ الأنشطة أربعةَ أيام بواقع لقاءٍ واحدٍ يوميًّا، حيثُ استغرقَ تطبيقُ كل نشاط ما بين (30-40) دقيقة.

إعداد ركن الفنّ: جُهِّزَ موقعُ رُكْنِ الفنِّ في زاوية القاعة الصفيّة الخاصَّة بأطفال المجموعة التجريبيّة وَوُفِّرَ دولابٌ مفتوحٌ من الأمام لوضْعِ الموادّ والأدوات المستخدَمة في تنفيذ أنشطة رُكْن الفنّ، كما زُيّنَ الركنُ بالأشكال وبصُور بعض الشخصيات الكرتونية، بالإضافة إلى إعادة تنظيم طاولات الأطفال للعمل بشكل جيِّد. وطُبِّقَتْ أنشطة ركن الفنّ على أطفال المجموعة التجريبية بواقع أربعة أيام أسبوعيًّا بواقع نشاط واحد باليوم،

حيث بلغَ عددُ جلسات الأنشطة (17) جلسةً، وقد تراوحت مدةُ تنفيذ كل نشاط (30-40) دقيقة، وقد قام الباحثُ الثاني بتنفيذها.

المعالَجة الإحصائيّة: عولِجَتِ البياناتُ باستخدام الرزمة الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية SPSS باستخدام الوسائل الآتية: معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات، والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، للمجموعتين التجريبيّة والضّابطة في اختبار الحسّ الجمالي، اختبار (ت) المستقل، لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيّة والضّابطة في القياسين القَبْلي والبَعْدي ودلالة الفروق بين الذكور والإناث في القياس البَعْدي، وأخيرًا استُخدِمَ تحليلُ التباين الثنائيّ لمعرفة أثر التفاعل بين مُتغيرَيْ البرنامج والجنس في درجات اختبار الحسّ الجماليّ.

عرض النتائج المتعلقة بالفرضيات ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى التي تنصُّ على أنه لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات المجموعة الضّابطة في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ تُعزى لمتغيّر أنشطةِ رُكْنِ الفنِّ.

وللتحقق من هذه الفرضية فقد استُخرِجَتِ المتوسطاتُ الحسابية، والانحرافاتُ المعيارية، واستُخدِمَ اختبارُ (ت) للعيّنات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات المجموعة الضّابطة في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ (بيئة المنزل، وبيئة الرّوضة، والبيئة الخارجية) تُعزى لمتغيّرِ أنشطةِ رُكْنِ الفنِّ. والجدولُ (2) يوضِّحُ ذلك:

جدول (2)

المتوسطات الحسّابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبيّة ومتوسط درجات المجموعة الضّابطة في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسّابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائيّة
بيئة المنزل	تجريبية	25	24.68	2.10	48	5.66	0.00*
	ضابطة	25	21.48	1.90			
بيئة الرّوضة	تجريبية	25	23.8	2.18	48	5.44	0.00*
	ضابطة	25	20.6	1.98			
البيئة الخارجيّة	تجريبية	25	24.32	2.38	48	4.00	0.00*
	ضابطة	25	21.6	2.43			
الكلي	تجريبية	25	72.8	5.21	48	6.56	0.00*
	ضابطة	25	63.68	4.60			

*: مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول (2) وجود فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ للاختبار ككل، إضافة إلى مجالاته الثلاثة (بيئة المنزل، وبيئة الرّوضة، والبيئة الخارجيّة) تُعزى لمتغيّر أنشطة ركن الفنّ. استنادًا إلى قيمة (ت) المحسوبة والبالغة (5.66) لبيئة المنزل، و(5.44) لبيئة الرّوضة، و(4.00) للبيئة الخارجيّة، و(6.56) للمجالات ككل، وبمستوى دلالة بلغَ (0.00*) لجميعها، ولصالح المجموعة التجريبيّة التي تعرَّضَتْ لأنشطة ركن الفنّ، وبالتالي تُرفَضُ الفرضيةُ الصِّفريةُ، وتُقبَلُ الفرضيةُ البديلةُ. مما يدلُّ على أثر أنشطة ركن الفنّ في تنمية الحسّ الجماليّ والذي قُدِّمَ بشكل ممتعٍ وشائقٍ للطفل، بالإضافة إلى تنوّع الأنشطة المستخدَمة في الركن والتي تضمّنت موضوعاتِ التلوين وقد قُدِّمت بشكل شائق وجذّاب ومناسب لمستوى نمو الطفل وكذلك الرسم الحرّ، كما تضمَّنت الأنشطةُ القصَّ واللصقَ والتي أتاحتْ للأطفال الحريةَ في قصِّ ولصقِ ما يرغبون به على الورق، وكذلك التشكيل باستخدام الصلصال أو العجين الأبيض والملون بالإضافة إلى طبْعِ أشكالٍ مختلفةٍ على الورق أو القماش باستخدام كفِّ اليد وغيرها. كما استُخدِمَتْ أساليبُ متنوعةٌ لكلِّ نشاطٍ ومنها الحوار والمناقشة والعمل الجماعي والنمذجة، مما شجَّعَ الأطفالَ على المشاركة بالإضافة إلى استخدام مواد ملائمة لكل نشاط منها أوراق، معجون، خرز، بطاقات مصوَّرة، قوالب ومكعبات، وألوان خشبية ومائية، مما أسهمَ في تنمية الحسِّ الجماليّ لدى الأطفال.

وقد أكَّدَ العليمات، والفلفليّ (2016) على: «دور ركن الفن في زيادة مهارات الأطفال وتنمية قدراتهم الإبداعيّة، من خلال الخبرات الفنيّة اليدويّة واستعمال الخيال الذي يساعد الأطفالَ على التفكير والتخطيط وعلى ابتكار أفكار جديدة». كما أشار عبد الحميد (2010) إلى أن: «ركنَ الفن يوفر فرصةً للأطفال لممارسة الرسم، والتلوين ومزْج الألوان، والتنقيط، والقصّ واللصق، والتشكيل بالصلصال، وغيرها من المهارات الفنيّة».

وتتفق نتائجُ هذه الدراسة مع نتائج دراسة الجزار (2018) ودراسة المجادي (2012) ودراسة المسلماويّ (2010) ودراسة الخفاف (2005) التي أظهرت وجودَ فروقٍ في أداء المجموعتين التجريبيّة والضّابطة لصالح المجموعة التجريبيّة. مما يدلل على أثر الأنشطة الفنية أو التعليمية في تنمية الحسّ الجماليّ والتي قُدِّمَتْ بشكل ممتع وشائق للطفل.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي تنصُّ على أنه لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّةٍ عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ، وللتحقق من الفرضية استُخرِجَتِ المتوسطاتُ الحسّابيةُ، والانحرافاتُ المعياريةُ، واستُخدِمَ اختبارُ (ت) للعيّنات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ (بيئة المنزل، وبيئة الرّوضة، والبيئة الخارجيّة) والجدول (3) يوضّح ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسّابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائيّة
بيئة المنزل	ذكر	27	22.56	2.71	48	1.60-	0.117
	أنثى	23	23.70	2.27			
بيئة الرّوضة	ذكر	27	21.67	2.30	48	1.58-	0.120
	أنثى	23	22.83	2.87			
البيئة الخارجيّة	ذكر	27	22.26	2.94	48	2.01-	0.050*
	أنثى	23	23.78	2.30			
الكلي	ذكر	27	66.48	6.61	48	2.08-	0.043*
	أنثى	23	70.30	6.33			

*: مستوى الدلالة(α≤0.05)

يتضح من الجدول (3) وجودُ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ ككل، إضافة إلى مجال البيئة الخارجيّة تُعزى لمتغيّر الجنس، استنادًا إلى قِيَم (ت) المحسوبة والبالغة (-2.08) للاختبار ككل، و(-2.01) للبيئة الخارجيّة وبمستوى دلالة بلَغَ (0.043*) للاختبار ككل، و(0.050*) للبيئة الخارجيّة ولصالح الإناث.

في حين يوضِّح الجدولُ (3) عدمَ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في القياس البَعْديّ لمجالَيْ بيئة المنزل وبيئة الرّوضة تُعزى لمتغيّر الجنس، استنادًا إلى قِيَم (ت) المحسوبة والبالغة (-1.60) لبيئة المنزل و(-1.58) لبيئة الرّوضة وبمستوى دلالة بلَغَ (0.117) لبيئة المنزل و(0.120) لبيئة الرّوضة. وقد يرجع السببُ في ذلك إلى أن الذكورَ والإناثَ تعرَّضوا إلى نفس الأنشطة الفنيّة التي قُدِّمَتْ لهم، في حين أظهرتِ النتائجُ وجودَ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا بين الذكور والإناث في الاختبار ككل، إضافة إلى مجال البيئة الخارجيّة ولصالح الإناث. وقدً يُعزى ذلك إلى رغبة الإناث في الأعمال الفنيّة أكثر من الذكور، ويُعزى عدمُ وجود فروق بين الذكور والإناث إلى طبيعة الأنشطة المقدَّمة في الركن والتي لا تُشكِّل خصوصية معيّنة لأحد الجنسين، إضافة إلى تَعرُّضِ أطفالِ المجموعة التجريبية من كلا الجنسين لنفس الأنشطة والأساليب المستخدَمة عند تطبيق الأنشطة، كما أن الذكورَ والإناثَ يتواجدون في نفس القاعة، وأعمارهم متقاربة، والظروف التي أحاطت بهم متشابهة، إضافة إلى جانبِ خضوعهم جميعًا إلى نفس الإجراءات عند تطبيق الاختبار.

كما تتفق بعضُ نتائج الدراسة الحالية مع دراسة المسلماويّ (2010) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذكور والإناث، ويرجع ذلك إلى أنَّ أنشطةَ ركن الفنّ لا تشكّل خصوصيةً معيَّنة لأحد الجنسين.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي تنصُّ على أنه لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيّة عند مستوى (α≤0.05) في متوسط درجات القياس البَعْديّ لاختبار كلِّ مجالٍ تُعزى للتفاعل بين متغيّرَيْ الأنشطة وجنس الطفل. للتحقق من الفرضية استُخْرِجَتِ المتوسطاتُ الحسّابيةُ، والانحرافاتُ المعياريةُ، واستُخْدِمَ اختبارُ تحليل التباين الثنائي، للكشف عن دلالة الفروق في متوسط درجات القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ تُعزى للتفاعل بين متغيّرَيْ الأنشطة وجنس الطفل والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الثنائي للكشف عن دلالة الفروق في متوسطات درجات القياس البَعْدي لاختبار الحس الجمالي تُعزى للتفاعل بين متغيّرَيْ الأنشطة وجنس الطفل

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
بيئة المنزل	المجموعة	7.072	1.00	7.07	1.769	0.19
	الجنس	119.632	1.00	119.63	29.926	⁎0.00
	المجموعة×الجنس	0.63	1.00	0.63	0.158	0.693
	الخطأ	183.892	46.00	4.00		
	الكلي	319.68	49.00			
بيئة الرّوضة	المجموعة	7.3	1.00	7.30	1.713	0.197
	الجنس	121.85	1.00	121.85	28.6	⁎0.00
	المجموعة×الجنس	4.49	1.00	4.49	1.054	0.31
	الخطأ	195.981	46.00	4.26		
	الكلي	336	49.00			
البيئة الخارجيّة	المجموعة	18.341	1.00	18.34	3.31	0.075
	الجنس	77.968	1.00	77.97	14.07	⁎0.00
	المجموعة×الجنس	4.537	1.00	4.54	0.819	0.37
	الخطأ	254.91	46.00	5.54		
	الكلي	369.92	49.00			
الكلي	المجموعة	93.005	1.00	93.01	4.015	0.051
	الجنس	949.02	1.00	949.02	40.972	⁎0.00
	المجموعة×الجنس	0.612	1.00	0.61	0.026	0.872
	الخطأ	1065.491	46.00	23.16		
	الكلي	2199.12	49.00			

⁎: مستوى الدلالة(α≤0.05)

يتضح من الجدول (4)، عدمُ وجودِ فروقٍ دالَّةٍ إحصائيًّا عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ (بيئة المنزل، بيئة الرَّوضة، البيئة الخارجيّة) تُعزى للتفاعل بين متغيّرَيْ الأنشطة والجنس، استنادًا إلى قِيَمِ (ف) المحسوبة على التوالي (0.158 ،0.819، 1.054) وبمستوى دلالة بلغَتْ على التوالي (0.693، 0.31، 0.37). وهذا يعني عدمَ وجودِ أثرٍ للتفاعل بين أنشطة الركن وجنس الطفل في اختبار الحسِّ الجمالي.

الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي توصَّلتْ إليها الدراسةُ الحاليةُ يمكن استنتاجُ ما يلي:

- وجود أثر لبرنامج أنشطة ركن الفنّ في تنمية الحسّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة.

- وجود فروق بين الذكور والإناث في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ في الاختبار ككل، إضافة إلى مجال البيئة الخارجيّة ولصالح الإناث.

- لا توجد فروق بين الذكور والإناث في القياس البَعْديّ لاختبار الحسّ الجماليّ في مجالَيْ بيئة المنزل وبيئة الرّوضة.

- لا يوجد أثر للتفاعل بين متغيّرَيْ أنشطة ركن الفنّ وجنس الطفل في الحسّ الجماليّ.

توصيات الدّراسة: في ضوء النتائج التي أسفرَتْ عنها الدراسةُ يوصي الباحثان بما يلي:

- الاستفادة من اختبار الحسِّ الجماليّ في تحديد مستوى الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرياض الحكومية والخاصة.

- توعية المعلمات بأهمية أنشطة رُكْنِ الفنّ في تنمية الحسّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة.

- تضمين أنشطة فنيّة منوّعة في البرنامج اليوميّ للروضة من أجل تنمية الحسّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة.

- توفير مستلزماتِ الأنشطة الفنيّة من قِبَلِ إدارات الرياض من أجل تنمية الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة.

- توعية الآباء والأمهات بتوفير مستلزماتِ بعضِ الأنشطة الفنيّة داخلَ الأسرة من أجل تنمية الحسِّ الجماليّ لدى أطفالهم.

- إقامة دوراتٍ تدريبيةٍ لمعلمات الرياض من أجل زيادة وعيهن بأهمية تنمية الحسِّ الجماليّ لدى الأطفال، وتدريبهم على إعداد أنشطة فنيّة تُنمّي هذا الجانب.

- دعوة إدارة رياض الأطفال إلى تنظيم رحلاتٍ خارجَ بيئةِ الرّوضة لإطلاع الأطفال على جمالِ الطبيعةِ المحيطةِ بهم من أجل تنمية الحسِّ الجماليّ.

- دعوة إدارات الرياض إلى تزيين جدران القاعات الصَّفية بصور جميلة منوَّعة تُنمّي الحسَّ الجماليَّ لدى الأطفال.

مقترحات الدّراسة: استكمالًا للدراسة الحالية يقترح الباحثان إجراءَ بعض الدّراسات المستقبلية الآتية:

- دراسة مستوى الحسِّ الجماليّ لدى الأطفال الملتحِقين بالرياض الحكومية والخاصة.

- دراسة أثرِ أنشطة رُكْنِ الفنِّ في تنمية القدرات المعرفية لدى أطفال الرّوضة.

- دراسة أثرِ برنامج تعليمي في تنمية الحسِّ الجماليّ لدى طفل الرّوضة.

- دراسة أثر الأركان التعليمية في تنمية الحسِّ الجماليّ لدى أطفال الرّوضة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- إبراهيم، حنان حسن (2003). *دراسة لأهمية التشكيل بخامات العجائن الملونة لطفل ما قبل المدرسة*. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة عين شمس.
- بطرس، حافظ بطرس (2004). *تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لأطفال ما قبل المدرسة*. عمان: دار المسيرة.
- بغيدة، إبراهيم فوزي؛ وعبد الحميد، محمد إبراهيم (2012). *الأنشطة الفنيّة كمدخل لتنمية بعض المهارات الجغرافية لدى طفل الروضة*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بورسعيد.
- الجزار، رباب سعيد (2018). فاعلية برنامج تعليمي لتنمية الوعي الجمالي لدى طفل الروضة. *المجلة العربية لإعلام وثقافة الطفل*، (1)،166-254.
- جودي، محمد (2003). *أسس تعليم الفنّ للصغار والكبار*. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
- جيدوري، صابر (2010). الخبرة الجماليّة وأبعادها التربوية في فلسفة جون ديوي. *مجلة جامعة دمشق*، 26 (3)، 134-91.
- الخفاف، إيمان عباس (2005). أثر الأنشطة الفنيّة في النمو الجماليّ لدى طفل الرّوضة. بغداد، *مجلة العلوم التربوية والنفسيّة*، (54)، 22-45.
- السعود، خالد محمد (2010). *مدخل إلى المعايير الفنيّة الخاصة بتصميم رياض الأطفال*. عمان: مكتبة المجتمع العربي.
- شحاته، حسن؛ والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة*. القاهرة: دار المصرية.
- عبد الحميد، شاكر (2001). *التفضيل الجماليّ، دراسة في سيكولوجية التذوق الفنيّ*. الكويت: عالم المعرفة.
- عبد الحميد، عواطف حسان (2010). *تنفيذ برامج رياض الأطفال*. دمشق: دار العلم والإيمان.
- العجيلي، صباح حسين (2017). *أساسيات في القياس والتقويم*. عمان: دار وائل للنشر.
- عدس، محمد عبد الرحيم (2009). *مدخل إلى رياض الأطفال*. ط3، عمان: دار الفكر.
- عطالله، دعاء علي (2008). *دور التربية الجماليّة في تحقيق النمو الشامل لطفل الرّوضة*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). زيارة 12 تموز، 2017 الرابط: www.alnodom.com.
- العليمات، علي والفلفلي، هناء (2016). *مدخل إلى رياض الأطفال*. عمان: دار وائل.
- العيثاويّ، أمل داود؛ الفريداويّ، وفاء حسن (2011). الحسّ الجماليّ لطفل الرّوضة. *مجلة البحوث التربوية والنفسيّة*، ((31، 195-171، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
- المجادي، حياة عبد الرسول (2012). تنمية الحسّ الجماليّ البصري لدى أطفال ما قبل المدرسة باستخدام الأنماط. *مجلة كلية التربية*، (47)،224-248، جامعة الأزهر.
- المسلماويّ، شمس عبد الأمير كاظم (2010). *تأثير برنامج تعليمي في تنمية الحسّ الجماليّ لأطفال*

الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المستنصرية، بغداد.

- الهنيدي، منال عبد الفتاح (2016). *التربية الفنيّة لطفل الرّوضة* ط4. عمان: دار المسيرة.
- الهنيدي، منال عبد الفتاح (2006). *الأنشطة الفنيّة لطفل الرّوضة*. عمان: دار المسيرة.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية (2018). *الكتاب المرجعي لمعلمات رياض الأطفال*. عمان: إدارة المناهج والكتب التعليمية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Chambers, K.(2005).The visional aesthetic education. *Early Childhood Education*. 50 (7), 53 - 84.
- Edward, M. (2002). Visual aesthetic education. *Journal of Aesthetic Education*, 17 (2), 31- 42.
- Sill, J. (2009). Blended-art at the kindergarten level. *Document Resume*, ERIC

مقوّمات سيكولوجية اكتساب اللغة في ظلّ علاقة الأمّ بالطفل (1)

Doi:10.29343/1-95-2

أ.د. الغالي أحرشاو

مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية
جامعة فاس – المملكة المغربية

الملخص:

نسعى في هذا البحث إلى الدفاع عن فكرة استحالة القول بنظرية قائمة الذات حول سيكولوجية اكتساب اللغة باعتماد نموذج الطفل المعزول عن المحيط وعن الآخر، وذلك من خلال إبراز أهمية السياقات التفاعلية والأنشطة المعرفية، ودورها في سيرورة اكتساب اللغة عند الطفل. وهي الفكرة التي تؤطرها جملةٌ من النظريات السيكولوجية واللسانية الدقيقة، وتوجهها مجموعةٌ من الأفكار النظرية والمعطيات الأمبريقية المرتبطة على التوالي بمكانة كلٍّ من علاقة الأم بالطفل، وبدور الإستراتيجيات المعرفية لهذا الأخير في هذه السيرورة.

الكلمات المفتاحية: الاكتساب – السيرورة – اللغة – الأم – الطفل.

Psychological foundations of language acquisition in light of The mother's relationship with her child

El Rhali Aharchaou

Psychological and social research and studies laboratory

University of Fes - Kingdom of Morocco

Abstract

This research aimed at discrediting any theory of language acquisition which isolates the child from his/her human and natural environments. This work highlights the importance of interactional contexts and cognitive activities in child language acquitions. This view is supported by psycholinguistic theories and facts relating to the mother-child relationship, as well as by the child's own strategies of acquisition.

Keywords: acquisition - process - language - mother – child

(1) استُلِمَ البحثُ في يونيو 2021 وأجيز للنشر في يونيو 2021.

المقدمة:

إلى وقت قريب جدًّا كانت النزعة المهيمنة داخلَ علم النفس تراهن على دراسة الطفل ككائن معزول، تتحدد مهمتُه في تكوين تمثّلات حولَ مكوّنات هذا الكون وفي استقلال تامٍّ عن المحيط وعن الآخرين. لكن اليوم، وبفعل الاقتناع بأن تمثلنا للكون يتكوّن في جزئه الكبير بناء على القواعد الاجتماعية والثقافية والأنظمة اللغوية والسيميائية، لم يعد هناك مكانٌ للقول بنظرية في النمو باعتماد نموذج الطفل المعزول. فقد أصبح من المستحيل تحديدُ الكيفية التي يكتسب بها الطفلُ هذه القواعدَ والأنظمة بدون التخصيص الدقيق لأشكال التفاعل التي تؤطرها وتندرج ضمنَها.

الحقيقة أن الاهتمامَ المتزايدَ بالسياقات التفاعلية التي يشارك فيها الأطفالُ أصبح واضحَ المعالم في ميدان اكتساب اللغة، سواء تعلّقَ الأمرُ بالتفاعلات بين الأطفال أنفسهم أو بالتفاعلات بينهم وبين الراشدين. وإذا كان أمر هذه السياقات التفاعلية، المتمثلة خاصة في العلاقة "أم-طفل"، ودورها في سيرورة اكتساب اللغةِ الأمِّ هو الذي سيحظى باهتمامنا في هذا البحث، فإن أهمَّ الأفكار والمبررات الكامنة وراء هذا الاختيار تتلخص في الوقائع والأسئلة المحورية التالية (أحرشاو، 2009):

- لقد أصبح القولُ بأن ارتقاءَ اللغة عند الطفل يرتبط ارتباطًا عضويًّا بالمحيط اللفظي الذي يتم فيه، من الأمور البديهية. فرغم امتداد فترات التجاهل الواضح لخصائص التفاعل مع هذا المحيط على مستوى البحث والاستكشاف لسنوات عديدة، فقد تأكد منذ السبعينات من القرن العشرين أن من واجبات عالم النفس الوعيَ بالترابط العضوي لمختلف جوانب النمو، وبالتالي فإن البحثَ لا يجب أن يشملَ فقط نماذجَ الراشد اللغوية الموجهة للطفل، بل كذلك مختلـف السلوكات العلائقية التي تندرج فيها التفـاعلاتُ اللفظية (Richelle, 1976: 89).

- كثيرة هي الأعمال التي توضح كيف تلائم الأمُّ لغتَها وكيف تكيف سلوكَها أثناء تعاملها مع أطفالها ومساعدتهم على التعلم (Burner & Nino, 1978; Snow, 1977). فهي تشير كلها إلى أنه إذا كان الطفلُ يمتلك جهازًا لاكتساب اللغة (LAD) فإن هذا الميكانيزم الفطري يستلزم تدخُّلَ الراشد عبر استخدام ميكانيزم آخر يُنعَتُ بالنظام الداعم للاكتساب (LASS)؛ بحيث إن التفاعلَ بين هذين الجهازين هو الذي يُصيِّر اكتسابَ اللغة عند الطفل أمرًا ممكنًا[1].

- رغم تعقُّدِ النظام اللغوي فإن جُلَّ الأطفال يتعلمون اللغة في سنٍّ مبكرة، ويوظفون مكوناتِها الصوتيةَ وسلاسلَها اللفظيةَ ووحداتِها الدلاليةَ بسهولة ومهارة للتعبير عن عناصر الكون ومظاهره المتنوعة. وإذا كان تحقيقُ هذه المهمة يتطلب من هؤلاء تجنيدَ سلسلة من الأنشطة الذهنية والمجهودات الشخصية المساعدة على فهْمِ اللغة وإنتاجها والتواصل بها، فإن هذا الأمرَ لا يتم بمعزل عن مبادرة الوالدين وتدخلاتهما وتوجيهاتهما.

إذن إذا كانت تلك هي الوقائع والأفكار الموجهة لمضامين هذه الدراسة، فإن القضايا الجوهرية التي سيُرَكَّزُ على مقاربتها تتلخص في الأسئلة التالية: كيف يكتسب الطفلُ اللغةَ وما هي ميكانزمات هذا الاكتساب؟ ما مكانةُ الأم في سيرورة الاكتساب هاته؟ وما موقعُ الوعي والإستراتيجيات المعرفية في هذه السيرورة؟

1. المقاربات النظرية لاكتساب اللغة

لقد تراكمت في الحقل السيكولوجي، وعلى امتداد ما يقارب قرنًا من الزمن، معارفُ واتجاهاتٌ نظريةٌ متنوعةٌ يجمعها هدفٌ واحدٌ يتلخص في تفسير كيف يكتسب الطفلُ اللغةَ وإلى أي حدٍّ يماثل أو يخالف مفهومُ الاكتساب هذا أنواعَ التعلُّمات الأخرى. وهي معارف واتجاهات سبق وأن أجملناها في أعمال سابقة في وجهات النظر التالية (أحرشاو، 2009؛ 2003):

(1) إذا كان المقصود بـــ(LAD) عند تشومسكي يتحدد في جهاز اكتساب اللغة Language Acquisition Device، فإن المقصود بـ (LASS) عند بريتر يتلخص في النظام الداعم لاكتساب اللغة Language Acquisition Support System.

1.1. **وجهة نظر سكينر** Skinner:

منذ انطلاقتها الأولى في أوائل القرن العشرين والحركة السلوكية تولي أهميةً قصوى لموضوع اللغة. وهذه واقعة يمكن تلمُّسُ بعضَ مضامينها في أعمال سكينر Skinner الذي يمثل أحدَ أقطابها البارزين. فهو يختزل اللغةَ إلى سلوكٍ إسقاطي آني أو إلى نتيجةِ ما يشبه هذا السلوك، حيث ذهب إلى إضافة مفهوم التعزيز كعامل بارز له أهميته في مدار الأحداث الضرورية لوصف السلوك اللفظي وتفسير عوامل ظهوره (Skinner, 1971). وإذا كان الأمرُ هنا يتعلق بنزعة اختزالية قوامها أن البحثَ في موضوع اللغة وكيفية اكتسابها يستدعي توظيفَ نفس المفاهيم المعتمدة في معالجة السلوكات البسيطة، وفي مقدمتها مفاهيم المثير والاستجابة والتعزيز، فإن هذه النزعةَ لا تؤمن بالقطيعة بين الإنسان والحيوان، ولا تأخذ بفكرة الانفصال التام بين ما يتحقق على مستوى التواصلات الحيوانية وما يتم على مستوى الأداءات اللغوية الإنسانية. فالوقائعُ الملاحَظَةُ عند الحيوان يمكنها أن تساعدَ على فهْمِ بعض سلوكات الإنسان بما في ذلك سلوكه اللغوي.

إن أبرزَ مثال يمكن الاستشهادُ به في هذا النطاق يتجلَّى في النموذج الذي قدَّمه مويرر Mowrer حول أهمية سلوك الأم في تحريض الطفل على اكتساب اللغة. فالتشابه بين أصوات الطفل وإنتاجات الأم الصوتية هو الذي يقوم بدور العامل المحرِّض على تطوير نشاطه اللفظي ليصبح بعد ذلك مطالَبًا بالتمرُّس على الكلام وحدَه في غياب الأم (Mowrer, 1960). والواقع أن هذا المنظورَ القابلَ للتطبيق حسب مويرر على الأطفال والطيور المتكلمة (خاصة الببغاوات) يؤكد بشكل واضح النزعةَ الاختزالية السابقة الذكر.

إذن يمكن القولُ بأن عمليةَ اكتساب اللغة تمثل في منظور سكينر سيرورةً إشراطيةً يحكمُها نفسُ النموذج الإشراطي الإجرائي المعتمَدِ في دراسة التعلم لدى الحيوان. فعلى أساس أن اللغةَ التي يتكلمها الطفلُ تشكل من الناحية الطبيعية لغةَ بيئته ومحيطه فإن اكتسابَها لا يمكنه أن يتحققَ في معزِلٍ عن عمليات التعلم ومبادئه الأساسية، وخاصة مبدأ التعزيز الذي يتخذه الوالدان كإستراتيجية لتصحيح ألفاظ الطفل وتَصْييرِها أكثرَ قربًا من لغة الراشد (أحرشاو، 1992: 227-222).

الحقيقة أنَّ انتقاداتٍ كثيرةً وُجِّهَتْ إلى وجهة نظر سكينر هاته. ففضلًا عن مبالغتِه في استخدام مفهوم التعزيز باعتباره عاملًا رئيسًا في تعلُّم اللغة واكتسابها، وإغراقِه في تقدير تأثيرات المحيط على الطفل، نجده يتجاهل تمامًا الخاصيةَ الإبداعيةَ للغة وكلَّ ما له علاقة بالمعرفة اللسانية. وهذا ما سيؤدي به إلى الفشل الواضح في تفسير سيرورة اكتساب اللغة بمختلف عواملها وآلياتها ومظاهرها.

2.1. **وجهة نظر تشومسكي** Chomsky:

الحقيقة أن نظريةَ تشومسكي Chomsky التوليديةَ، وبفعل نزعتها الفطرية، قد أبانت منذ تأسيسها عن فعلها المضادِّ تجاهَ سيطرة نظريات الإدراك والتعلم، وعلى الخصوص نظرية سكينر Skinner. فهو يرى أن إهمالَ هذه النظريات للجانب الإبداعي للغة قد أدى بها إلى التخلي عن دراسة البنيات اللغوية العميقة، وبالتالي إغفال ما للتنظيم الداخلي من أهمية في فهم اللغة وإنتاجها (Chomsky, 1964 : 11).

فعلى عكس المظاهر التبسيطية التي اتسمتْ بها نظريةُ سكينر الإشراطية، فإن نظريةَ تشومسكي التوليدية تتخذ من ظاهرة اللغة وسيرورة اكتسابها الموضوع المعقد المتمثل في كفاءة المتكلم، راشدًا كان أم طفلًا. فقد وصلَ الأمرُ إلى حدود المماثلة بين الطفل وكيفية اكتسابه للغة والباحث اللساني وطريقة مقاربته لهذه اللغة، بدعوى أنه إذا كان هذا الأخيرُ يصوغ فرضياتٍ دقيقةً حولَ اللغات الطبيعية فإن الأولَ يستخدم بدوره ما يشبه هذه الفرضيات وذلك بفعل نظريته اللسانية الفطرية. وعلى هذا الأساس فإن أولَ خطوة يجب اعتمادُها في تحديد سيرورة اكتساب اللغة تتجلى في تعيين البنية الداخلية التي تسمح لجهاز الطفل الفطري باختبار الفرضيات اللسانية وبتنسيق الخصائص الكونية للنظام النحوي. فالمشكلة، يقول تشومسكي، "لا ترتبط بمعرفة ما إذا كان التعلم يستدعي بنيةً فطريةً أم لا، لأن هذا حتميٌّ ولا أحدَ ينكره، بل المفروض هو معرفة البنية الفطرية الخاصة بكل مجال" (Chomsky, 1977 : 32). وبهذا المعنى

تصبح اللغةُ في نظره كنظام معقد من الرموز والمعاني الذي ينتجه الفردُ بطريقة فطرية وبمعزل عن كل مراقبة شعورية.

فبفعل الاستعدادات الأولية والمهارات اللغوية الخاصة التي يكون محمَّلًا بها منذ الولادة، فإن الطفلَ لا يختلف حسب تشومسكي عن الباحث اللساني الذي يسعى باستمرار إلى إعادة بناء هذه المعرفة الخاصة باللغة واعتبارها عاملًا رئيسًا في عملية اكتساب اللغة التي يستحيل البتُّ في مظاهرها بصورة أمبريقية. ومن الحجج الكثيرة التي يقدّمها تشومسكي للتأكيد على البرمجة التكوينية للغة وعلى الطابع الفطري لسيرورة اكتسابها يمكن الإشارةُ إلى اثنتين: الأولى وهي من نوع بيولوجي، مفادُها أن الإنسانَ وحدَه هو الذي يكتسب اللغةَ لكونه يتوفر على استعدادات فطرية لهذا الاكتساب. والثانية، وهي من نوع لساني، مؤداها أن معرفةَ لغة ما تعني بالدرجة الأولى معرفة بنياتها العميقة التي لا يكون اكتسابُها أمبريقيًّا لأنها وعلى عكس البنيات السطحية لا تندرج ضمنَ المعطيات القابلة للملاحظة والإدراك. فالطفل عادةً ما يكتسبها دون أن يكون قد واجهها على شكل مثيرات أو أمثلة أو غيرها من الوقائع الخارجية (Chomsky,1970).

تبعًا لِمَا تقدَّمَ نشير إلى أن تشومسكي يقرُّ بأن الميكانيزم النوعيَّ المتمثلَ في عضو اللغة الذي يمتلكه الطفلُ هو الذي يمكّنه من اكتساب اللغة بكامل السرعة والسهولة. فهذا الميكانيزم هو الذي يحتوي المعرفةَ الفطريةَ لمظاهر النحو الكوني، هذه المعرفة التي تساعد الطفلَ على التمكّن من لغته وقواعدها النحوية. لكن هذا المنظورَ، وإنْ كانت هناك حججٌ كثيرةٌ تدعمه (Siegler,2000) فإن رفضَه الواضحَ للنزعة الأمبريقية ولسيرورة التعلم من جهة ومبالغته في تبني النزعة الفطرية والموقف العقلاني المتطرف من جهة أخرى، جعلا منه منظورًا ناقصًا نظرًا إلى أن المعالجةَ الحقيقيةَ لسيرورة اكتساب اللغة هي التي أصبحت تُزاوجُ بين ما هو فطري بنيوي وما هو بيئي اجتماعي.

3.1. **وجهة نظر بياجي** Piaget:

الواقع أن بياجي **Piaget** لم يكرّسْ وقتًا طويلًا لدراسة سيرورة اكتساب اللغة بشكل مستفيض كما فعلَ بالنسبة للسيرورات المعرفية الأخرى. فاهتمامُه بها جاء ضمنَ اهتمامٍ أوسع يتجلى في تحديد الدائرة التكوينية التي تجمع بين اللغة والفكر. وعلى هذا الأساس فإن أيَّ حديث عن هذه السيرورة لا يمكنه أن يخرجَ عن الإطارين التاليين (أحرشاو، 2021):

الوظيفة الرمزية:

الملاحظ أن بياجي، ومنذ الأصول الأولى لنظريته التكوينية، يتبنى أطروحةَ تبعية اللغة للفكر، وهي الأطروحة التي تترجمها مؤلفاتُه حولَ الأنوية اللغوية عند الطفل (Piaget 1923,1924) وحول تكوّن العمليات المعرفية عند الطفل (piaget, 1936;1946;1966) التي يؤكد فيها على أهمية التقليد المؤجّل واللعب الرمزي والصورة الذهنية في اكتساب اللغة عند الطفل. فهو يتعقب خطوةً بعد خطوةٍ التمظهراتِ الأولى لهذه العمليات في إطار ما يُسمّيه بالوظيفة الرمزية، هذه الوظيفة التي تتولد عن الارتقاء السيكولوجي للطفل وتسمح له باكتساب اللغة واستعمالها. فبفعل التنسيق المُحكَم للمخططات الحسية-الحركية يصبح الطفلُ خلال المرحلة السادسة من النمو متمكنًا من مخططات تمثلية من قَبيل: التقليد المؤجّل واللعب الرمزي التي تساعده على اكتساب اللغة، حيث تصبح الكلمةُ عبارةً عن علامة ترمز إلى شيء معيّن قابلٍ للتخيّل والاستحضار وفي غياب تام لمرجعه الفيزيقي. وهذا ما يؤكد أن اللغةَ وعمليةَ اكتسابها لا تخرج في نظر بياجي عن كونها مظهرًا من مظاهر الوظيفة الرمزية التي تضرب بجذورها في نمو الذكاء الحسي-الحركي الذي يرتكز بدوره على الفعل والتقليد (أحرشاو، 1992: 232).

النـمو المعرفـي:

إن اللغةَ، ورغم أهميتها في تطوير نمو الطفل المعرفي، لا تشكل في نظر بياجي ، المصدرَ الوحيدَ لجميع العمليات المنطقية ولكل المظاهر الفكرية الأخرى. فلا وجودَ لهذه العمليات في غياب فعل الذات ونشاطها. فجميع الأبحاث التي تمَّتْ على مستوى انبناء العمليات المنطقية عند الطفل توضح أنها لا تتكون دفعةً واحدةً، بل تمرُّ بمرحلتين متتاليتين:

الأولى هي مرحلة العمليات المشخّصة التي تنطلق مع سن السابعة ويتعامل الطفلُ خلالها مع أصناف الموضوعات الفيزيقية، حيث يفيئها ويرتبها تبعًا لكبرها وصغرها ونوعها ولونها حتى قبلَ السيطرة عليها من الناحية اللفظية. وهذا يعني أن هذه العملياتِ التي تعود من حيث المصدر إلى منطق الأفعال والسلوكات لا تمثل اللغةُ في تشكلها وانبنائها عند الطفل الشرطَ الأساسَ ولا المصدرَ الرئيسَ. فدورها لا يتجاوز حدودَ توسيع مدار هذه العمليات ومدِّها بصفات الثبات والتعميم (Piaget, 1964:107).

الثانية هي مرحلة العمليات المنطقية الافتراضية التي تنطلق مع سن الثانية عشرة ويصبح معها فكرُ الطفل مجردًا وعامًّا بفعل تحرره من قيود سلوك الأفعال المبني على الأشياء. فجميع العمليات المنطقية التي يُكوّنها الطفلُ خلالَ هذه المرحلة ترجع من حيث خصائصها إلى مراحل سابقة حتى على وظائفها الرمزية وبالتالي فإن الاستعمالاتِ اللغويةَ هي التي تغتني بالاكتسابات المرتبطة بهذه العمليات وليس العكس.

اللغة إذن ليست هي الفكر أو التعبير اللفظي عن الفكر لأن بنيات هذا الأخير تمتد جذورُها حسب بياجي بعيدًا في الفعل وفي الميكانزمات الحسية-الحركية التي تتجاوز في عمقها الفعلَ اللسانيَّ والحدثَ اللغويَّ (Piaget, 1964: 112). لكن مع ذلك من الأكيد أن بنيات الفكر كلما كانت أكثرَ صفاءً واستعدادًا أصبحت اللغةُ ضروريةً لصقلها وتطويرها. فهي إذن عبارةٌ عن شرط ضروري لأنه بدون نظام التعبير الرمزي الذي تمثله لا يمكن للعمليات المنطقية الرياضية أن تصبح عملياتٍ مجردةً تحكمها الرموزُ. وأكثر من ذلك فبدون هذا النظام لا يمكن لهذه العملياتِ أن تتحولَ من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي التواصلي. وهذا ما يدل في نظر بياجي على أن اللغةَ والفكرَ تربطهما دائرةٌ تكوينية تجعل أحدَهما ضروريًّا للآخر، على اعتبار أنهما يعتمدان معًا على الذكاء في نموه وتطوره. وبهذا فهو لم يُقصِ أبدًا المظاهرَ النوعيةَ للنظام اللغوي، بل نجده يُنبّه فقط إلى أن هذه المظاهرَ الناجمةَ عن المجتمع لا تستلزم لدى الفردِ المطالَبِ بتعلمها قدراتٍ نوعيةً مطابقةً. فالطفل يكتسب اللغةَ ويتعلمها بفعل جهازه النوروعصبي وذكائه وقدراته المعرفية العامة (أحرشاو، 1992؛ 2009).

4.1. وجهة نظر برونر Bruner:

لقد أبانت الدراساتُ السيكونمائية التي أُنجِزَتْ خلالَ العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين أن الطفلَ لا يتوفر فقط على قدرات إدراكية وحركية مُعقدة؛ بل هو كائنٌ اجتماعيٌّ يمتلك إمكانياتٍ هائلةً من السلوكات والتصرفات الاجتماعية. وإذا كان الوعيُ بهذه الإمكانيات يمثل أهميةً قصوى في دراسة اكتساب اللغة وارتقائها، فإن برونر Bruner ينطلق من الفكرة القائلة إن الطفلَ يتعلم أشياء كثيرة حول اللغة في سياق العلاقات التفاعلية والتبادلات الاجتماعية التواصلية التي تربطه بأمه. ففي ظل هذه العلاقات والتبادلات يتوصّل الطفلُ إلى توظيف معرفته بالحالات الاجتماعية في تحديد معاني اللفاظ والمفاهيم التي يسمعها من أمه وفي اكتشاف طريقة لغوية للتعبير عن هذه الألفاظ والمفاهيم باستعمال أشكال لفظية أولية (Bruner, 1987).

يبدو من هذا التحديد أن مختلفَ نظريات اكتساب اللغة لا تحظى بالمعقولية الكاملة سواء تعلَّقَ الأمرُ بتصوراتِ الأمريقيين الذين يرون أن اللغةَ تُكتسب كأي شيء آخر، أو بآراء أولئك الذين يعتقدون بوجود نوع من المحدّد الفطري (LAD) الذي يساعد الكائنَ الإنسانيَّ على اكتساب اللغة. زِدْ على ذلك أنه يبدو من غير المحتمَل في ظل المعارف الحالية الاعتقادُ أن جميعَ الأطفال الصغار يتعلمون اللغةَ لنفسها، بل لغاية شخصية

قوامها استعمال الكلمات والألفاظ لصناعة أشياء ذات معنى في العالم الواقعي. وهكذا فإن برونر يتبنى المنظورَ القائلَ بأن أوجهَ اللغة الثلاثة، التركيب والدلالة والتداول، لا يمكن الفصلُ بينها على مستوى الاكتساب، بحيث إن الطفلَ يتعلمها بكيفية تبادلية. وبصورة جدّ دقيقة فإن اكتسابَ اللغة يبدأ حتى قبلَ أن يتلفظَ الطفلُ بألفاظه الأولى. فهو يبدأ حينما يُنشئ الطفلُ والأمُّ سيناريوهاتٍ للتفاعل والتواصل في ظل سياقٍ اجتماعي مشترك.

إذا كانت المعاملاتُ التي تندرج ضمنَ هذه السيناريوهات تشكّل المعطى الأساسيَّ الذي بفضله يتمكّن الطفلُ من لغة الأم، فإن هذا التمكنَ يستدعي بالإضافة إلى ذلك التوفرَ على مجموعة من القدرات الفريدة التي تُماثل إلى حدٍّ ما جهازَ اكتساب اللغة (LAD) عند تشومسكي. لكن الحقيقةَ هي أن جهازَ الطفل لاكتساب اللغة لا يمكنه أن يشتغلَ بمعزل عن مساعدة الأم التي تدخل معه في "سيناريو للتعامل" هو الذي يولّد لديه ما يسميه برونر بالنظام الداعم لاكتساب اللغة (LASS). وهو النظامُ الذي يؤطّرُ المعطى الأصليَّ الذي توفره اللغةُ وكذا إرادة التواصل القائم بين الطفل والراشد بخصوص لوازم اكتساب اللغة. فالتفاعل بين جهاز اكتساب اللغة (LAD) والنظام الداعم لاكتساب اللغة (LASS) هو الذي يسمح للطفل حسب برونر بالانخراط في المجموعة اللسانية وأيضًا في الثقافة التي تشكّل اللغةُ إحدى أدواتها البارزة (Bruner, 1987: 13).

خلاصة لوجهات النظر السابقة نشير إلى أن ميدانَ اكتساب اللغة بقي لمدة طويلة مقسَّمًا بين نظريتين: إحداهما إعجازية تتمثل في الجهاز الفطري لاكتساب اللغة (LAD) عند تشومسكي والأخرى مستحيلة تتجلّى في مذهب سان أغسطين S.Augustin الذي تبنّاه من جديد سكينر. وإذا كان هدفٌ مساهمة تشومسكي هو تحريرَ دراسة اكتساب اللغة من العقائد الأجستينية بإقرار أن للغة بنيةً نحويةً يتعذر على الطفل بلوغُها باعتماد المبادئ المقدَّمة من لدن السلوكيين، فإن الخروجَ من هذه الورطة، ورطة المراوحة العقيمة بين مذهب تشومسكي الصوري ومذهب سكينر الأمبريقي، قد استلزم الاستنادُ حتى الآن إلى ثلاثة حلول أساسية (أحرشاو، 2003؛ 2009):

- أولها يؤكد من جهة على ضرورة إضافة المظاهر الدلالية للبنيات التركيبية، وذلك من خلال تحديد مبادئ معرفة الطفل للعالم والتي تسبق الكيفيةَ التي بموجبها يكتشف سِرَّ النظام النحوي، وهي المبادئ التي تترجمها دراسات: العلاقات الدلالية بين المنفذ والفعل والموضوع لكل من فيلمور (Fillmore, 1968) وبراون (Brown, 1973) والنماذج الأصلية للفعل المتعدّ عند سلوبن (Slobin, 1982) والبنيات الإجرائية عند بياجي (1974). ومن جهة أخرى ضرورة إضافة المظاهر التداولية للأساس القضوي للغة وذلك بناءً على اعتماد مفهوم القصدية والاصطلاحات الضرورية لتحقيقه (Austin, 1975) ، (Grice, 1962).

- ثانيها ينصُّ على أن منطقَ العلم المعاصر لم يعد يقبل التفسيرات الجاهزة والأحادية الجانب، بحيث لا مكانَ للنزعات الاختزالية في هذا المنطق. فإذا كانت نظريةُ سكينر الإشراطية ذات النزعة الأمبريقية تنكِرُ عن اللغة وسيرورة اكتسابها خاصيتَها الإبداعية جاعلةً منها الموضوعَ البسيطَ القابلَ للملاحظة والضبط الموضوعي، وإذا كانت نظريةُ تشومسكي التوليدية ذات النزعة الفطرية تفرِّغ اللغةَ من ماهيتها متخذةً إياها كخاصية مطلقة مجردة عن سياقها الطبيعي، فإن كلَّ هذا يتناقض مع الروح العلمية لهذا المنطق وبالتالي مع كل مستلزمات وقواعد النظرية الشاملة الموحدة القابلة لاستغراق ودمْج مختلف مظاهر اللغة وآليات اكتسابها وإستراتيجيات استعمالها (Bruner, 1987).

- ثالثها يُقرّ بعبثية المراهنة على تعيين مظاهر اكتساب اللغة عند الطفل في معزل عن الطابع الشمولي للنشاط اللغوي في بُعدِه الدينامي. وهو البعد الذي يرتكز على التفاعل العضوي بين الذات (المتكلم) والموضوع (العالم والمجتمع) والأداة (اللغة). فإذا كانت الذاتُ تشكّل المحورَ فإن اللغةَ تمثل الأداةَ التي توظفها الذاتُ للتعبير عن الكون والوجود والمجتمع. ويعني هذا أن سيرورةَ اكتساب اللغة عند الطفل تنبني على نوع من الدائرة المستمرة بين الذات واللغة والعالم، وهي الدائرة التي نجد بعضَ مواصفاتها واردةً من جهة في نظرية بياجي التكوينية ذات النزعة الإحيائية التي تلحُّ على مركزية النمو المعرفي وقاعدية بنياته وسيروراته في ظهور

اللغة عند الطفل، ومن جهة أخرى في نظرية برونر الثقافية ذات النزعة التفاعلية التي تؤكد على أهمية السياق الاجتماعي في اكتساب اللغة، جاعلةً من مختلف سيناريوهات نشاط الطفل وعلاقاته الاجتماعية أثناء اللعب والتواصل الشرطَ الأساسَ لظهور اللغة عند الطفل.

2. مكانة الأم في سيرورة اكتساب اللغة عند الطفل

إذا كان المحيطُ اللفظيُّ للطفل يتكوّن من جميع الأشخاص الذين يحيطون به ويتواصلون معه، فإن الأمَّ تحتلُّ بدون أدنى شكٍّ مكانَ الصدارة في هذا المحيط. فكثيرة هي الأبحاث والدراسات التي تؤكد على الإسهام الفعّال للأم في إكساب اللغةِ الأمِّ لأطفالها من خلال ما تستعمله من كلمات ومفاهيم واضحة ومعبرة، ومن جُمَل وملفوظات قصيرة وبسيطة، ومن تغذية راجعة مباشرة ومحددة. وهذه مسألة يمكن توضيحُ بعضِ مظاهرها من خلال التفصيل في البُعدين التاليين (Richelle, 1976) (أحرشاو، 2009):

1.2. مفهوم سجل الأم اللغوي وخصائصه

رغم الاعتقاد المبكر بأن الأمهات لا يخاطبن أطفالَهن بنفس الصيغة اللغوية المعتمدة في تواصلهن مع الراشدين، إلا أن هذه الحقيقةَ لم يُتَثَبَّتْ منها إلا مؤخّرًا حينما توصَّلَ سنو (Snow, 1972) من خلال الدراسة التي قارنَ فيها لغةَ الأمهات الموجَّهة على التوالي إلى أطفال سن الثانية وأطفال سن العاشرة إلى أن هذه اللغةَ تختلف في خصائص كثيرة وعلى رأسها: قصر وارتفاع تكرار الملفوظات الموجَّهة لأطفال الثانية بالمقارنة مع تلك الموجَّهة لأطفال العاشرة.

السياق غير اللفظي لكلام الأم:

الواقع أن تنصيصَ برينر على أن الأمهات يُقدّمن لأطفالهن تعاليقَ لغويةً ملائمةً لتأويل الأحداث الجارية وتفسيرها، قد وجد دعمًا تجريبيًّا في دراسات كثيرة وفي مقدمتها (أحرشاو، 2009):

- دراسة جلتمان وآخرون (Gleitman, et al, 1984) التي ومن خلال إنجاز أشرطة فيديو عن تصرفات الأمهات أثناء لعِبِ أطفالهن المتراوحة أعمارُهم ما بين 11 و24 شهرًا، أظهرت مدى الارتباط العضوي بين كلامهن ونشاط الطفل، بحيث إن تكرارَ بعض الألفاظ التي تحيلُ إلى الأشياء والأفعال ذات الاهتمام الخاص من لدن الطفل هو الذي يسهل على هذا الأخير عمليةَ تأويل السلاسل اللفظية.

- دراسة نيوبورت (Newport, 1977) التي ومن خلال تصوير أشرطة فيديو حول كلام الأم أثناء لعبها مع أطفالها المتراوحة أعمارُهم ما بين 7 و10 أشهر، بيّنت مدى العلاقة الوطيدة بين هذا الكلام والسياق غير اللفظي الذي يندرج فيه. فمجمل كلام الأم كان يتعلق بمحيط الطفل المباشر وبتأويل نشاطه والاستجابة إلى رغباته وأفعاله.

لكن السؤالَ المطروحَ هنا هو ما أهميةُ علاقة كلام الأم بسياقه غير اللفظي في اكتساب اللغة الأم عند الطفل؟ في الواقع إن كلامَ الأم ونشاطَها غيرَ اللفظي (الحركي مثلًا) يُسهمان بإيجابية في هذا الاكتساب الذي يتحقق بصورة أسرع وأسهل كلما تفاعل فيه النظامان اللفظي وغير اللفظي. إلا أن المشكلَ هو أن التشابهَ الموجودَ بين هذين النظامين يبدو غيرَ مباشر وغيرَ شفاف، بحيث يتوجب على الطفل البحثُ عنه لاكتشافه بنفسه، وبالتالي فإن الفكرةَ القائلةَ بأن السياقَ الاجتماعيَّ يساعد على تعلم الكلام لا تنفي التأكيدَ على أن هذه المهمةَ تستلزم سيروراتٍ جدّ معقدة. فالحقيقة أن السؤالَ حولَ معرفة الطفل للعلاقات القائمة بين اللغة والعالم يجعل من اكتساب اللغة إحدى الظواهر المعقدة التي يستدعي أمرُ بحثها وتقصّيها الإلمامَ الشاملَ بجوانبها المحيطية والاجتماعية والمعرفية الداخلية.

خصائص سجل الأم اللغوي

يشكّل كلامُ الأم الموجَّه إلى الطفل واحدًا من الجوانب الأساسية التي حظيت بدراسات دقيقة وكثيرة وفي مقدمتها دراساتُ سناو (Snow, 1977) وروندال (Rondal, 1983) التي أفضتْ إلى مجموعة من المبادئ والخصائص التي أجملناها في دراسة سابقة في الآتي (أحرشاو، 2009):

مبدأ المحاكاة: لقد اتضحَ من نتائج أبحاث كثيرة أن تقليدَ الأم لملفوظات طفلها، سواء بتكرارها مرات متعددة أو بإعادة صياغتها أو بتمديد كلماتها والتشديد على نهايتها، يحظى بأهمية قصوى في مجال مساعدته على اكتساب لغته الأم بكيفية أفضل (Richelle, 1976: 94).

مبدأ الثبات: الواقع أن اللغةَ الموجَّهةَ إلى الطفل لا تُنشئها الأمُّ بصورة جديدة كلما أقدمتْ لأول مرة على مهمة تربية صغيرها والتواصل معه؛ إذ إن هذه اللغةَ وكما تؤكد على ذلك نتائجُ

دراسات كثيرة (Slobin, 1968)، (Newport, 1977) تنطوي على مجموعة من الخصائص الثابتة المتمثلة في العناصر التالية:

- الوضوح في التقطيع والتجزيء والبطء في التدفق اللغوي.

- الارتفاع في الصوت واللهجة والنبرة مع تمديد الكلمات المهمة داخل الملفوظ.

- اعتماد الملفوظات ذات الصيغ المعجمية الفريدة التي تركّز على التشديد المقطعي واستعمال التصغيرات الدالة على الحيوانات واللعب وأفراد العائلة مثل (دادا، طاطا، نانا) في العربية.

- قِصَر الملفوظات وبساطتها من الناحية التركيبية، بحيث غالبًا ما تُقدَّم على شكل جملة واحدة.

- استعمال ضمائر الغائب عوضَ ضمائر المتكلم (بابا ذاهب إلى العمل عوضَ أنا ذاهب إلى العمل).

- تكرار الملفوظات الناقصة والتامة على حدٍّ سواء ("الدب الصغير يزعج النحل" بالنسبة للناقصة، و"الدب اللطيف الذي يحب العسلَ يزعج النحلَ" بالنسبة للتامة).

- اعتماد الأسئلة المتبوعة مباشرة بالجواب مع إعادة صياغتها (ماذا تريد؟ تريد ماذا؟).

- اعتماد الملفوظات والأقوال التي تحيلُ على الحاضر وعلى المستقبل القريب في أغلب الحالات.

مبدأ التغذية الراجعة Feedback: يشكّل هذا المبدأُ أحدَ الإجراءاتِ التربوية الضمنية للغة الأمِّ الموجَّهة إلى الطفل أثناءَ التفاعل معه، بحيث يتعلق الأمرُ بممارسات لغوية لاواعية في غالب الأحيان تتخذ أشكالَ تغذياتٍ راجعةٍ تساعد على تقويم وتعديل وتصحيح لغة الطفل وفي مقدمتها الأشكال الثلاثة التالية:

- **الانتشار Expansion:** وهو يمثل إحدى الخصائص المهمَّة المميزة لسلوك الأمهات التحاوري أثناء تفاعلها مع الطفل، بحيث يتحدَّد مفهومُه في صياغة الأم الجديدة لملفوظ الطفل في ملفوظٍ مقبولٍ صوتيًّا وتركيبيًّا ودلاليًّا من قَبيل: "الكنغورو" بدل "هنغورو" (تصحيح صوتي)، و"علي يتناول وجبةَ الغذاء" بدل "علي غذاء" (تصحيح تركيبي)، ثم "إنها آلة الطباعة" بدل "الشيء" (تصحيح دلالي". وهذا يعني أن ظاهرةَ الانتشار المميزة لتدخلات الأم اللفظية عادة ما تلعب دورَ العامل المعزِّز للتعلم اللفظي عند الطفل رغم أن هذا التعلمَ وكما تؤكد على ذلك أبحاثٌ كثيرةٌ (Veneziano, 1984)، (Cazden, 1972)، (Cross, 1978) يخضع لتدعيم كثير من المعزِّزات غيرِ اللسانية مثل: الدافعية من أجل التحاور والنظرات والنبرات والإيماءات والقبلات ثم حالة الأم أثناء هذا التحاور.

- **الاتساع والامتداد Extension and Breadth:** وهو يشكّل خاصيةً أخرى من خصائص لغة الأم أثناء

تفاعلها مع كلام الطفل؛ بحيث يتعلق الأمرُ باستعمال ملفوظاتٍ ذات علاقة عضوية بملفوظاتِ هذا الأخير. وهي الملفوظاتُ التي لا تكتفي فقط بإسناد صيَغٍ نحوية مقبولة لدلالية ملفوظاتِ الطفل، بل توسّعها وتمدّدها بإضافة معلوماتٍ أخرى، كما هو واردٌ في مثال كازدن (Gazden, 1972): الطفل: الكلب ينبح، الأم: والقط يطارده.

- التفخيم The focus، وهو يمثل أيضًا إحدى الخصائص التي تتضمنها لغةُ الأم أثناءَ تفاعلها مع كلام الطفل، بحيث يتعلق الأمرُ بالتركيز على ألفاظ معيّنة ضمنَ ملفوظات الطفل وذلك بعزلها وتسجيل وقفاتٍ عندها لإثارة انتباه الطفل إليها، كما هو واردٌ في مثال فنزيانو (Veneziano, 1984) التالي: الأم: أين السيارة الحمراء؟ الطفل: أَدَا، الأم: الحمراء، نعم، أين السيارة الحمراء؟

2.2. **عوامل ووظائف التلاؤم اللفظي للأمهات:**

ما العواملُ والمتغيراتُ التي تركّز عليها الأمُّ في تعديل لغتها لكي تصبح أكثرَ تلاؤمًا وتكيفًا مع نمو الطفل اللفظي، ومستوى فهمه للغة وإنتاجها واستعمالها في التحاور والتواصل؟ وما وظائفُ وتأثيراتُ هذا التلاؤم اللفظي في اكتساب اللغة عند الطفل؟ الواقع أن الإجابةَ على هذين السؤالين هي التي ستمكننا من الكشف عن الدور الفعلي الذي تلعبه لغةُ الأم في هذا النطاق، وذلك من خلال التركيز على المتغيرات والمعطيات التالية (أحرشاو، 2009):

متغيرات التلاؤم اللفظي للأمهات:

رغم تعقدها وتنوعها، فإن هذه المتغيراتِ تتلخص حسب أغلب الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب في ثلاثة أنواع هي: السن وسلوك الطفل اللفظي ثم مستوى الأم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

متغير السن: يشكّل السنُّ المتغيرَ الذي حظيَ باهتمام دراسات وأبحاث عديدة تؤكد كلُّها وبدون استثناء على أن الأمهاتِ يلائمن لغتَهن تبعًا لمستويات أعمار أطفالهن. فاللغة التي يتعاملن بها مع أطفال الثانية فما تحت والتي تغلب على ملفوظاتها خصائصُ القِصَرِ والبساطة والتكرار تختلف كثيرًا عن تلك الموجَّهة لأطفال الثالثة والعاشرة والراشدين حيث تطغى على ملفوظاتها خصائصُ الطول والأفعال الكثيرة والمميزات المتعددة (Snow, 1977)، (Philipps, 1973).

متغير سلوك الطفل اللغوي: تُجمِعُ دراساتٌ عديدةٌ على أن هذا المتغيرَ يؤدي دورًا بارزًا في التعديلات التي تلحق لغةَ الأمهات أثناء تواصلهن وتعاملهن مع أطفالهن. فكل التجارب التي أُنجزتْ بهدف مقارنة لغة الأمهات في ظروف حضور الطفل وغيابه (Snow, 1972) ومستوى سنّه (Cross, 1977)، (Newport, 1977) تؤكد على أهمية هذا الدور في النتائج التالية:

- تعدّل الأمُّ لغتَها وتلائمها لمستواه اللفظي أثناء تواصلها الفعلي معه أكثر مما تقوم بذلك أثناء غيابه أو افتراض حضوره فقط.

- تعدِّل الأمُّ خصائصَ معيّنةً من لغتها تبعًا لمستوى لغة طفلها، بحيث تستعمل كثيرًا من الوسائط والضمائر والتقديمات والتأخيرات (فعل-فاعل) وقليلًا من الانتشارات وتكرار الملفوظات، كلما كانت ملفوظاتُ الطفل كثيرةَ الأفعال وممتدةَ الطول.

- تلائم الأمُّ خصائصَ معيّنةً من سجلّها اللغويّ مع نمو الطفل اللغوي وخاصة على مستوى طول الملفوظات وقدرة هذا الأخير على فهمها وإنتاجها واستيعاب أحداثها السابقة والمستقبلية.

- تعكس خصائصُ سجلِّ الأمِّ اللغويّ الذي تستعمله أثناءَ التفاعل مع طفلها رغبتَها الأكيدةَ في أن تفهمَ ملفوظاتِ هذا الأخير وأن يفهمَ هو الآخرُ ملفوظاتِها وذلك حتى يصبحَ التواصلُ بينهما قائمًا على نفس الأشياء والأحداث والعلاقات الدلالية.

متغيّر المستوى السوسيواقتصادي والثقافي: تشير نتائجُ دراسات كثيرة إلى وجود علاقة ترابطية دالة بين مستوى لغة الطفل ومستوى الأم السوسيواقتصادي والثقافي، بحيث إن الأمهاتِ اللواتي يتوفرن على الإمكانيات المادية والتربوية الملائمة عادةً ما يقدّمن لأطفالهن نماذجَ لغويةً غنيةً وناجعةً من حيث التجاوب معها واكتساب مضامينها وتوظيف مكوناتها (Richelle, 1976)، (Cazden, 1972)، (Bernstein, 1961). بمعنى أن هؤلاء غالبًا ما يُقوِّمن لغةَ أطفالهن ويُصحّحن ما اعوجَّ منها عبرَ التحاور والتواصل والحكي.

وظائف التلاؤم اللفظي للأمهات:

لقد أُقِرَّ أن الأمهاتِ يُطوِّعن لغتَهن ويلائمنها حتى يتمكنَ الأطفالُ من فهمهن بصورة أفضل، فغالبًا ما يتحدثن عن أشياء وأنشطة آنية تحظى باهتمام الطفل، ويستعملن مكوناتٍ دلاليةً وعناصر معجمية قريبة من تلك التي يعبّرُ بها هذا الأخيرُ وينتجها. كما أُقِرَّ أيضًا أن علاقةَ الأم العاطفية وأسلوبَ تفاعلها مع طفلها يشكّلان مصدرًا أساسيًّا لتعديلات أخرى في لغتها تمسُّ بصورة خاصة طبيعةَ النبرة الكلامية والألفاظ المعجمية المستعمَلة والحضور المرتفع للأوامر والتوجيهات والقضايا البلاغية.

فالأمهات إذن، وتبعًا لهذين الإقرارين، يُعدّلن لغتَهن لكي يتعلمَ الأطفالُ الكلامَ. فهن يُقدِّمن "دروسًا" في اللغة عبرَ تكرار ملفوظات الطفل وإعادة صياغة محتوياتها الدلالية وعناصرها المعجمية وطرْح أنواع معيّنة من الأسئلة. إلا أن ما يستوجبُ التأكيدَ هنا هو أن هذا التعديلَ أو التلاؤمَ اللغويَّ لا يشكّل فقط استجابةً أو تغذيةً راجعةً لسلوكات معيّنة لدى الطفل، بل هو نتيجة لدوافع وأغراض جِدّ معقدة وفي مقدمتها، رغبةُ دخول الأم في علاقة عاطفية وتفاعلية مع طفلها قصْدَ إثارة انتباهه والتواصل معه بصورة أفضل ثم تشجيعه على تحقيق تقدّم أكبر في مجال استعمال اللغة وفهمها وإنتاجها (Veneziano, 1987 : 106-107).

تأثير لغة الأمهات في اكتساب اللغة:

يمكن لخصائص معيّنة في لغة الأم أن تساعدَ الطفلَ على اكتساب لغتهِ الأم بصورة أفضل وأسرع. فبملاءمة لغتها لقدرات هذا الأخير وذلك عبرَ التكلم بشكل بطيء واعتماد الملفوظات القصيرة والنبرات المناسبة والتكرارات المطلوبة والوقفات الضرورية والتفخيمات اللازمة، نجدها توفّر له فرصًا مواتية لمعالجة العدّة اللغوية وتقطيع سلاسلها اللفظية إلى وحدات لسانية ملائمة، والانتباه إلى أشكالها المتطورة قصدَ تأملها والتفكير حولَ مضامينها ومدلولاتها.

الحقيقة أن هذه ليست إلا أمثلة نظرية حول ما يمكن للغة الأمهات أن تقدمَه للطفل أثناء اكتساب لغته الأم. وهي أمثلة لا تكفي للإقرار بأن لغةَ الأمهات تؤثر فعلًا وبصورة إيجابية في اكتساب اللغة. كثيرة هي الدراسات التي ذهبت إلى معالجة مسألة التأثير هاته والتي يمكن إجمالُ خلاصاتها، على الرغم من تباين مقارباتها وجزئية نتائجها، في العناصر التالية:

- وجود علاقة إيجابية بين شكل لغة الأم ونمو الطفل اللغوي وخاصة بالنسبة للخصائص اللغوية غير الكونية. فارتفاع عدد الوسائط في لغة الطفل مثلًا يعود بالأساس إلى استعمال الأم الواسع للأسئلة المغلقة ذات الإجابة بنعم أو بلا وذات التأثير الواضح في نمو بنيات الطفل اللغوية. ويوجد تفسيران لهذا الأمر: الأول هو أن الوسائطَ تشغُلُ في الإنجليزية بالخصوص المرتبة الأولى التي تثير انتباهَ الطفل. والثاني هو أن إزاحةَ الوسيط من موقعه المألوف (خاصة في الجمل التصريحية) تساعد الطفلَ على تجميع مختلف الوسائط في نفس الباب النحوي وبسهولة تامة (Newport, 1977).

- إن التعديلات التي تسير في اتجاه اختصار الأم للغتها وتبسيطها وتكرار بعض ألفاظها ترتبط أساسًا بالنمو التركيبي السريع عند الطفل (Furrow, et al, 1979).

- تؤكد نتائجُ الأبحاث القائمة على ملاحظة السلوك العفوي في وضعيات طبيعية وبصورة عامة على

العلاقة الإيجابية بين خصائص لغة الأمهات الخطابية، مثل الانتشارات والامتدادات، والنمو اللغوي للطفل. وهكذا فقد تمَّ التحققُ من أن الاستعمالَ الكبيَر للانتشارات والامتدادات من لدن الأم يرجع بالدرجة الأولى إلى النمو السريع لملفوظات الطفل والعلاقات الدلالية المعتمَدة فيها (Barnes, e t a l, 1983).

- تفصح نتائجُ الدراسات التجريبية القائمة على تقديم متغيّر الانتشارات والامتدادات بشكل اصطناعي في جلسات خاصة يتفاعل فيها الطفلُ مع المجرّب على نوع من التباين. فبينما يُؤكد بعضُها على غياب أي تأثير إيجابي لهذا المتغيّر في نمو لغة الأطفال المتراوحة أعمارُهم ما بين 29 و37 شهرًا (Cazden, 1965)، فإن بعضَها الآخرَ يقرُّ بأهمية هذا المتغيّر في تطوير وتسريع النمو اللغوي للأطفال المتراوحة أعمارُهم ما بين 32 و40 شهرًا، وتمكينهم من استعمال الأفعال والوسائط وإنتاج ملفوظات قريبة من ملفوظات الأم (Nelson, et al, 1973).

في محاولة تفسير أسباب هذا التباين في نتائج الأبحاث التجريبية ذهب بعضُ الباحثين إلى التأكيد على المبررات التالية (Veneziano, 1984):

- إن تأثيرَ متغيّر الانتشارات والامتدادات يمكنه أن يتوقفَ عند فترة معيّنة من النمو وخاصة تلك التي يكون الطفلُ خلالَها منشغلًا باكتساب بعض أنواع البنيات والمحتويات اللغوية.

- إن علاقةَ متغيّر الانتشارات والامتدادات باكتساب بعض خصائص اللغة لا تكون خطية؛ إذ يمكنها أن تتوقفَ عند سقفٍ لا تنفع معه تدخلاتُ الأم.

- رغم نجاح الأبحاث التجريبية في الضبط الكامل لقدرات الطفل اللغوية وبكيفيات متنوعة في بداية التجريب، إلا أن متغيّرَ سلوك الطفل اللغوي والمتمثل في مدى قدرة هذا الأخير على التفاعل مع إنتاج الأم اللغوي، بقيَ خارج هذا الإجراء. وهذا ما يرجّح أن الفروقَ الملاحَظةَ في سلوك الأمهات اللغوي (في حالة الانتشارات) تعود إلى الاختلافات في كيفية تفاعل الأطفال أنفسهم مع إنتاج الأم اللغوي.

بناء على هذه الاعتبارات نرى ضرورةَ الأخذ بالفرضية القائلة إن نشاطَ الطفل التفاعلي يمثل أحدَ المتغيّرات الأساسية للتطور اللغوي. وهذا معناه أن خصائصَ الانتشار والامتداد التي لا يتجاوز تأثيرُها حدودَ المساعدة على التفاعل بين الطفل والموضوع اللغوي، ليست هي نفسها التي تسهّل اكتسابَ اللغة. فقد اتضح من نتائج بعض الدراسات أن النموَّ المعجميَّ للأطفال يرتبط أساسًا بالتكرار المتبادَل للملفوظات التي يقدّمها كلٌّ من الأم والطفل أكثر مما يرتبط باسترجاعات الأم فقط رغم أن الطفلَ غالبًا ما يتعامل بسهولة مع ملفوظ الأم الذي يشكّل استرجاعًا لملفوظه الخاص أكثر مما يتعامل مع ملفوظ لا علاقةَ له بإنتاجه اللفظي (Veneziano, 1984 : 111-112).

هكذا، نخلُص إلى أن أحدَ المتغيّرات المهمة في علاقة لغة الأم باكتساب اللغة لا يكمن بالضرورة في خصائص المدخل input اللغوي في حدِّ ذاته ولا في قدرات الطفل نفسه، بل في الكيفية التي يتفاعل ويتركّبُ بها هذان العاملان.

3. دور الوعي في اكتساب اللغة ونموّها

حتى الآن، قليلة هي الأعمال التي اهتمتْ بدراسة دور الوعي في سيرورة اكتساب اللغة. فالاتجاه العام كان ومايزال يركّز على دراسة القدرة المطالسانية كمهارة معرفية متطورة وبمعزل تام عن اللغة، رغم وجود بعض النماذج التكوينية المصغّرة micro-génétiques والنماذج التكوينية المكبّرة macro-génétiques التي حاولت ربطَ الوعي اللساني بسيرورة اكتساب اللغة. ونظرًا إلى أن المقامَ لا يسمح بتقديم بعض مقوّمات ومظاهر هذه النماذج التي سنفرد لها بحثًا خاصًّا في أحد الأعداد المُقبلة من هذه المجلة، فسنكتفي بمناقشة مسألتين رئيستين لهما علاقة عضوية بالإشكالية المطروحة هنا (أحرشاو، 2014؛ 2021):

1.3. دور الوعي اللساني في نمو اللغة:

نرمي من وراء مناقشة هذه المسألة إلى تفنيذ المنظور القائل بأن اكتسابَ اللغة وتعلّمها عبارةٌ عن سيرورة لاواعية فقط. فصحيح أن هذا الاكتسابَ قد عُدَّ دومًا تعلّمًا طبيعيًّا، ضمنيًّا لا يستدعي أيَّ مجهود بالمقارنة مع التعلمات المدرسية ذات الخصائص المناقضة. صحيح أيضًا أن اللغةَ الأمَّ لا تُشكّلُ موضوعَ تدريسٍ صريح داخلَ الأسرة لأن الأمرَ يتعلق بتعلم طبيعي يتم بصورة عفوية في سياقات عادية. وأكيد أيضًا أن تجهيزَ الطفل التكويني ورغبتَه في التواصل يساعدان على تعلم اللغة بأقل مجهود وبسهولة تامة. لكنَّ الصحيحَ والأكيدَ قبلَ هذا وذاك هو أن هذا الاكتسابَ لا يتمُّ بصورة لاواعية فقط؛ إذ لا توجد هناك في الواقع تعلمات لاواعية وأخرى واعية بطبيعتها. فالوعي واللاوعي لا يَخُصّان قطاعًا من الاشتغال أو عمليات معيّنة، بل إنهما على العكس من ذلك يمثّلان صيغتين للاشتغال الذي يمتلكه الطفلُ ويستعمله تبعًا للمادة المعالَجة وصعوبة المهمة ومستوى المعرفة المحصَّلة. وعليه يمكن التأكيدُ على أن اكتسابَ اللغة لا يتمُّ فقط بصورة لاواعية بثلاثة معانٍ أساسية هي:

- إنَّ تعلمَ المعارف لا يشمل المعارفَ الضمنيةَ فحسب أو ما يُسمَّى بمعرفة التحدُّث، بل أيضًا المعارفَ الصريحةَ أو ما يُسمَّى بمعرفة القول.

- إنَّ تعلمَ المعارف لا يتمُّ بشكل لاواعٍ فقط بالمعنى الذي يكون فيه المتعلمُ على وعي بغاية أنشطته أثناءَ التعلم.

- إنَّ تعلمَ المعارف لا يتحقق بصورة لاواعية لكون سيرورة الاكتساب نفسها ليست أوتوماتيكيةً فقط، بل يمكنها أن تكونَ واعيةً ومراقَبةً.

فالراجح إذن أنه في التعلمات الطويلة والمعقدة، مثلما هو الأمرُ بالنسبة للغة، فإن السيروراتِ الواعيةَ واللاواعيةَ تتدخل معًا وتتفاعل بكيفية تضمن فعاليةً كبيرةً للتعلم.

إن الرأيَ القائلَ بأوتوماتيكية ولاوعي تعلم اللغة هو في الواقع إقرارٌ واضحٌ بأن الطفلَ يتعلم الكلامَ أولًا قبلَ أن يتكوّنَ لديه وعيٌ بلغته، وتأكيدٌ مباشرٌ من ناحية التطور التكويني على أسبقية المعرفة الضمنية، الإجرائية، العملية Implicit, procedural and pratical knowledge على المعرفة الصريحة، التصريحية، المفهوميةExplicit, declarative and conceptual knowledge فإذا كان من المنطقي جدًّا أن تسبقَ المعرفة اللسانية المعرفة المطالسانية التي تنضاف إليها (Piaget, 1970)، فمن الضروري التعاملُ مع هذا المنظور بنسبية تامَّة حتى لا يزيغَ عن معناه الحقيقي. فاللغة لا تُكتسَبُ كاملةً وبرمَّتها دفعةً واحدة، بل تُتَعَلَّمُ بالتدريج عبر مستويات ومراحل قد تمتد لفترات طويلة. ولهذا فإن الطفلَ لا ينتظر حتى يتمكنَ من نظام اللغة بأكمله ليمرَّ بعد ذلك إلى مَفْهَمَتِهِ في أشكال مطالسانية، بحيث نجده يخصص مَفْهَمَةً معيّنة لكل مستوى يُحصّله. ويعني هذا أنّ أيَّةَ معرفةٍ لسانيةٍ اكتُسِبَتْ بصورة لاواعية يمكنها أن تشكّلَ موضوعَ سيرورة واعية وصريحة، إلى حدِّ أن دورَ التمدرس لا يتعلق هنا بإمداد الطفل بوعي لغوي لم يكن يتوفر عليه، بل بمساعدته على تطوير وصورنة وتنظيم الوعي الذي يوجد لديه قبلَ ذلك.

الواقع أنه إذا كان الرافضون لهذا الموقف يعتقدون بِلامَعقوليَّة الحديث عن الوعي عند طفل الخامسة من العمر فما تحت، فإن معطياتٍ وقرائن كثيرةً تؤكد أن طفلَ هذا السنِّ يفكّر حولَ اللغة ويعي بعضَ مظاهرها. إلا أن الوعيَ المقصودَ هنا، وإن كان يمثل وعيًا بطبيعة الحال، فهو وعيٌ أوليٌّ ومَرحليٌّ وجزئيٌّ ولا يبدأ في الظهور خلال سنِّ السابعة، بل قبلَ ذلك بكثير (Ez-zaher & Aharchaou, 1999).

إذن، رغم أن دمْجَ الجوانب المطالسانية في سيرورة الاكتساب والاهتمام بدورها في نمو اللغة يمثل اتجاهًا حديثًا نسبيًّا ويواجِه صعوباتٍ كبيرةً، إلا أن أهميتَه تبقى مزدوجةً. فهو يوسِّع من جهة فكرةَ الكفاءة اللسانية لتشملَ أهميةَ ودورَ المعارف والسيرورات الواعية في اكتساب اللغة، ويبتعد من جهة أخرى عن كل

منظور اختزالي يعدُّ اكتسابَ اللغة سيرورةً لاواعيةً فقط تمثلها حاليًّا النظريةُ القالبيةُ modular theory القائمةُ على مبادئ الفطرانية والاستقلالية وخصوصية اللغة.

2.3. مظاهر التلاؤم اللفظي للأطفال:

مثلما أن سِجلَّ الأمهات اللغوي يساعد على اكتساب اللغة وعلى امتلاك آليات للملاءمة اللفظية، فإن الطفلَ، وبعد مرور فترة قصيرة على قيامه بدور المتلقي لهذا السجل، سيعمل هو الآخرُ على تعديل لغته أثناء التواصل مع الأطفال الذين يصغرونه سِنًّا. لقد سبقَ لبياجي (Piaget, 1923) أن توصَّلَ من أبحاثه الأولى إلى أن أنواعَ الأسئلة التي يطرحها الطفلُ تختلف تبعًا لمستويات الأعمار. فإذا كانت هذه الأسئلةُ تركِّزُ على أسباب الظواهر أثناءَ التوجه بها إلى الراشدين (مثل: لماذا يشتد البردُ في المناطق المرتفعة؟ لماذا تُحدِثُ الآلةُ هذا الضجيجَ؟)، فإنها غالبًا ما تبدو أثناء التوجه بها إلى الأطفال على شكل استفسارات أو طلبات للمعلومات (مثل: أين الكرة؟ لماذا ذهب؟). فكثيرة هي الأبحاثُ والدراسات الحديثة التي تدعم صدقَ هذه الملاحظات وتؤكد بالتالي أن الطفلَ يمتلك منذ سنّ مبكّرة كفاءةً تواصليةً تمكّنه من تعديل لغته وتطويعها لتتلاءم ونوعية مخاطِبِه. وهذه مسألة تترجمها نتائجُ هذه الأبحاث والدراسات ونفضِّل إجمالَها في الخلاصات التالية (Veneziano, 1987؛ أحرشاو، 2014؛ 2021):

- يبدو الكلامُ الذي يوجّهه الأطفالُ المتراوحةُ أعمارُهم ما بين الثالثة والخامسة إلى أمثالهم الذين يصغرونهم سنًّا ضعيفًا جِدًّا في كمية ملفوظاته، وبسيطًا جدًّا في طبيعة تراكيبه، ومثيرًا جدًّا للانتباه في نوعية عباراته. وهذا ما يبرهن على أن سببَ تعديل هؤلاء للغتهم وملاءمتها لا يتحدد في مستوى كفاءة مخاطبيهم اللسانية، بل يكمن أساسًا في قدراتهم المعرفية والإدراكية (Shatz & Gelman, 1973).

- يمتلك أطفالُ سنِّ الرابعة تمثلاتٍ معيّنةً حولَ القدرات المعرفية والانتباهية لأمثالهم الذين يصغرونهم سنًّا. فغالبًا ما يُعدّلون لغتَهم ويُطوّعون أقوالَهم تبعًا لتمثلاتهم حولَ مستوى معارف هؤلاء وكفاءاتهم المعرفية ومهاراتهم الشخصية (Shatz & Gelman, 1973).

- تعبِّرُ مختلفُ التعديلات التي يُدخِلُها أطفالُ سنِّ الثامنة على لغتهم أثناء تواصلهم مع أطفال سنِّ الثانية عن وعيهم بمحدودية معارف هؤلاء اللسانية، والتداولية، والاجتماعية، والثقافية. فعادة ما نجدهم يلائمون ملفوظاتِهم وأقوالَهم مع مستوى كفاءات مخاطبيهم المعرفية واللغوية من قَبيل: اعتماد النبرات المتميزة، والتقطيعات الواضحة، والوقفات المتكررة، والألفاظ المألوفة، ثم استعمال المسائل البلاغية المتنوّعة والألفاظ المثيرة للانتباه (Brami-Mouling, 1977).

- إن النتائجَ المتوفرةَ حتى الآن تسمحُ بالإقرار بأن الطفلَ يبلور في سنٍّ مبكّرة كفاءةً تواصليةً تتجاوز معارفَه اللسانيةَ الصِّرفةَ. فهو يُظهِرُ منذ سنِّ الثالثة وعيًا وكفاءةً معرفيةً تشمل مضمونَ أقواله وقدراتِ مخاطبيه وخصوصياتِ السياق.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- الغالي، أحرشاو (2021). *اللغة والمعرفية: دراسات في سيكولوجية اكتساب العربية وتعلمها*. الشارقة: دار قنديل للنشر والتوزيع (قيد الطبع).
- الغالي، أحرشاو (2014). *بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل*. الكويت: منشورات الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- الغالي، أحرشاو (2009). *الطفل بين الأسرة والمدرسة*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- الغالي، أحرشاو (2003). " العلاقة أم – طفل " وسيرورة اكتساب اللغة. المنامة: *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العدد 2: 12 – 36.
- الغالي، أحرشاو (1992). *اكتساب اللغة عند الأطفال*. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية. الكتاب السنوي السابع: 221-241.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford : Oxford University Press.
- Bernes, S. (1983). Characteristics of adult speech which predict children's language development. *Journal of child language*, 10, 65-84.
- Bernstein, B. (1961). Aspects of language and learning in the genesis of the social process. *Journal of child psychology and psychiatry*, 1, 313.
- Brami-Mouling, M.A. (1977). Note sur l'adaptation de l'expression verbale de l'enfant en fonction de l'âge de son interlocuteur. *Archives de psychologie*, XLV, 225-234.
- Brown, R. (1973). *A first language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*. (Trad. Franc.). Paris: Editions Retz.
- Cazden, C.B. (1972). *Child language and education*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Chomsky, N. (1970). *Le langage et la pensée*. (Trad. Franc.). Paris: Payot.

- Chomsky, N. (1964). *Current issues in linguistic theory*. La Haye: Mouton.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexions sur le langage*. (Trad. Franc.). Paris: Maspero.
- Cross, T. (1977). Mother's speech adjustment. In, E.Snow (Ed.). "*Talking to children: language input and acquisition*". Cambridge: CUP, 151-188.
- Cross, T. (1978). Mother's speech and it association with rate of linguistic development in young children. In N. Waterson et E. Snow (Eds.). "*The development of communication: social and pragmatic factors in language acquisition*", London: Wiley and Snow, 199-216.
- Fillmore, C. (1968). The case of case, in E.Bach and R. Harms (Eds.), "*Universals in linguistic theory*", New York: Holt, Rhinebart and Winston.
- Furrow, D. et al. (1979). Mother's speech to children and syntactic development: some simple relation ships. *Journal of child language*, 6, 423-442.
- Gleitman, L.R. et al. (1984). The current status of the motherses hypothesis. *Journal of child language*, 11, 43-79.
- Grice, H. (1975). Logic and conversation, in P. Cole and J. Morgan (Eds.). "*Syntax and Semantics*", Vol 3. New York: Academic Press.
- Mowrer, O.H. (1960). *Learning theory and the symbolic processus*. New York: Wiley.
- Nelson, K.E. (1973). Syntax acquisition. *Child development*, 44, 497-504.
- Newport, E.L. (1977). Motherese: the speech of mothers to young children. In N.J. Castellan et al. (Eds.). "*Cognitive theory*", Vol 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 177-218.
- Ninio, A. and Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal child language*. 5, 1-15.
- Philipps, J.R. (1973). Syntax and vocabulary of mother's speech to young children: age and sex comparaisons. *Child development*, 44, 182-185.

- Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1946). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Genève: Gontier.
- Piaget, J. et Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Piaget. J. (1970). *L'epistémologie génétique*. Paris: P.U.F.
- Richelle, M. (1976). *L'acquisition du langage*. Bruxelles: Mardaga.
- Rondal, J.A. (1983). *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*. Bruxelles: Mardaga.
- Shatz, M. et Gelman, R. (1973). *The development of communication skills: modifications in the speech of young children as a function of listner*. Monographs of the society for research in child development, 38, Serial 152.
- Siegler, R.S. (2000). *Enfant et raisonnement*. (Trad. Franc.). De Boeck Université.
- Skinner, B.F. (1971). *L'analyse experimentale du comportement*. (Trad. Franc.). Bruxelles: Dessart et Mardaga.
- Slobin, D. (1968). Initiation and grammatical development in children, in, N.S, Endler et al (Eds.), "*Contempary issues in developmental psychology*", New York: Holt, Rinchart and Winston.
- Slobin, D. (1982). Cognitive bases of grammar. In W.Deutsch (Ed.). "*The child's construction of language*", New York and London: Academic Press.

- Snow, E. (1972). Mother's speech to children learning language. *Child development*, 43, 549-565.
- Snow, E. (1977). Mother's speech research: from input to interaction. In C.E. Snow (Ed.). "T*alking to children: language input and acquisition*". Cambridge: CUP, 31-79.
- Veneziano, E. (1984). F*ormal and structural percursars of language: an international approch*. Doctoral dissertation. The Hebrew University of Jerusalem.
- Veneziano, E. (1987). L'adaptation verbale: Mères et enfants. In J.Gerard-Naef, "*Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*". Paris: Delachaux et Niestlé.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) - ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1. الأطفال والديمقراطية.
2. الأطفال وثقافة التسامح.
3. الأطفال والعلوم.
4. الأطفال وثقافة الصورة.
5. الأطفال وفضاء اللعب.
6. الأطفال والثقافة الإلكترونية.
7. الأطفال والعدالة التربوية.
8. مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة. على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراستكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: info@jac-kw.org

دورُ برنامجٍ قائمٍ على الكفاياتِ الانفعاليَّةِ -مُنَفَّذٍ عن بُعْد- في تنـميةِ الإبداعِ لدى أطفالِ متلازمةِ داون(1)

Doi:10.29343/1-95-3

د. مصطفى أوسرار
أستاذ التعليم العالي مساعد- كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس بالرباط -المملكة المغربية

الباحث. المهدي النور
طالب باحث في سلك الدكتوراه - كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس بالرباط - المملكة المغربية

الملخص:

هدفتْ هذه الدراسةُ إلى التعرُّف على مدى فاعلية برنامج تدخليّ قائم على الكفايات الانفعالية -منفَّذٍ عن بُعد- في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون. وقد استند الباحثُ في بناء البرنامج على النموذج النظري لميكولادجاك (Mikolajczak et all, 2014)، ويتكوَّن هذا البرنامجُ من مجموعة من الأنشطة من قَبيل التعرف على الانفعالات من خلال الصور، الموسيقا والرسم. وقد استُخدِمَ المنهجُ التجريبيُّ، من خلال تطبيق اختبار التفكير الإبداعي لتورانس الصورة الشكلية على عيّنة مكوَّنة من (15) طفلًا وطفلة، وذلك قبل وبعد تطبيق البرنامج التدخلي للكفايات الانفعالية عن بُعد. حُلِّلَتِ المعطياتُ المُحَصَّلةُ بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS باستخدام اختبار (ت) «Test T Student». أظهرتْ نتائجُ الدراسة وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي ولصالح الاختبار البَعْدي، في كلٍّ من المعدَّل الكلي للتفكير الإبداعي، مكوِّن الأصالة، ومكوِّن الطلاقة. وبالتالي، أسهمَ البرنامجُ التدخليُّ القائمُ على الكفايات الانفعالية في التحسين من مستوى الإبداع لدى أطفال متلازمة داون..

الكلمات المفتاحية: برنامج الكفايات الانفعالية – الإبداع – الإعاقة الذهنية – متلازمة داون.

The role of a remotely conducted program based on emotional competencies in developing creativity among chlidren with Dawn Syndrome

Mostafa Ouessrar
Assistant professor at the faculty of Education - Mohamed V University of Rabat

El Mehdi Ennour
PhD Student at the faculty of Education, Mohamed V University of Rabat

Abstract:

The present study aimed to examine the role of emotional competencies in the development of creativity among children with Down Syndrome, through an intervention programme based on the Emotional Competence Model of (Mikolajczak, M et all, 2020). The study has adopted the experimental method in which the Torrance Creativity Test has been applied, remotely, on a sample of 15 boys and girls. Using the SPSS programme, the results have revealed that there were statistically significant differences between the pre-test and the post-test, in favor of the latter (post-test). In another words, the total score of creative thinking, originality, and fluidity, has improved among the subjects of the study sample after finishing the programme. Hence, these results confirmed the validity of our initial hypothesis, which approve the effectiveness of the emotional competencies program in developing creativity among children with mental disabilities – Down Syndrome. Therefore, it would be important to stimulate the emotional competences of children with mental disabilities so as to ensure a constant improvement of creative performance.

Key words: Emotional competencies programme – Creativity - Mental disabilities – Down Syndrome.

(1) استُلِمَ البحثُ في يونيو 2021، وأُجيزَ للنشر في أغسطس 2021

المقدمة:

تهتم هذه الدراسة بفئة الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، تحديدًا متلازمة داون، التي تعرف انتشارًا واسعًا على المستوى الوطني. فبحسب ما تشير إليه الإحصائياتُ في السياق المغربي (البحث الوطني الأول، 2004، البحث الوطني الثاني، 2014) فقد انتقلتِ النسبةُ من 23% سنة 2004 إلى 25,10% سنة 2014، وهو ارتفاع بنسبة 2,10% خلال عشر سنوات، الشيء الذي يؤكد على ضرورة الاهتمام بهذه الفئات، ومحاولة اقتراح برامج تدخلية لمساعدتهم من أجل تحقيق الاندماج الفاعل داخل المجتمع، ولعل التحولات التي تعيشها مجتمعاتنا، خصوصًا بعد انتشار الأوبئة والفيروسات، وما تفرضه من تدابير وقائية تحدُّ من تفاعل هؤلاء الأطفال في المجتمع، مما يستوجب توفيرَ عدد من البرامج التدخلية مهمتها تيسيرُ عملية التكيّف النفسي الاجتماعي لأطفال متلازمة داون.

تؤكد مجموعة من الأبحاث والدراسات (Michel, 2013) أن أحدَ أهمِّ مظاهر العجْز في المهارات لدى الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية ـ متلازمة داون ـ هي محدودية قدرتهم في التعرُّف على الانفعالات الأساسية (الحزن، الخوف، الدهشة، الغضب... إلخ)، خاصة من خلال الإشارات غير اللفظية للانفعالات الصادرة من خلال التعبيرات الوجهية للآخرين (أحمد عمر، 2017). وهو الأمر الذي قد يضع لهم بعضَ العراقيل والصعوبات في طريق اندماجهم مع الأفراد المحيطين بهم. لذلك من المهم جدًّا الاشتغالُ على الجانب المتعلق بالكفايات الانفعالية لدى الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية ـ متلازمة داون ـ ومحاولة ربطه بمتغيرات أخرى من قَبيل التفكير الإبداعي.

إن الاختلافَ في الأداءات الإبداعية بين الأفراد، هو نتيجةٌ لمزيج من العوامل المعرفية مثل المعارف والقدرة على التفكير المجرَّد، والحُكْم والتعلُّم عن طريق الخبرة؛ العوامل العاطفية والانفعالية والتي تحيلنا على سمات الشخصية، الحالة الانفعالية والسمات الانفعالية؛ ثم العوامل البيئية كالمحيط الثقافي للفرد، الأسرة، المدرسة (Batey and Furnham, 2006). ومنه، فإن مفهومَ الإبداع يحتوي على أبعاد متعددة متفاعلة فيما بينها، وبالتالي فإن التفكيرَ الإبداعيَّ هو ظاهرةٌ متعددةُ الأوجه، أكثر منها مفهومًا نظريًّا محدَّدَ التعريف (المعاضيدي، 2014). لكن الباحثَ في هذه الدراسة، قام بدراسة التفكير الإبداعي في علاقته بالكفايات الانفعالية لدى أطفال متلازمة داون، ذلك أن الحالة الانفعالية للأفراد تؤدي دورًا كبيرًا في استثارة القدرات المعرفية التي يتكوَّن منها مفهومُ التفكير الإبداعي. وهو ما نسعى إلى التأكد منه في هذه الدراسة، إذ يتمثل الهدفُ الأساسيُّ في دراسة فعالية برنامج تدخليّ مقترَحٍ قائمٍ على الكفايات الانفعالية في تنمية الإبداع لدى أطفال متلازمة داون.

وتتبنى هذه الدراسةُ المقاربةَ المعرفيةَ للتفكير الإبداعي، حيث يُعرِّف (تورانس 1993) هذا المفهومَ بأنه عمليةُ تحسُّسٍ للمشكلات، والوعي بمواطن الضعف والثغرات، وعدم الانسجام والنقص في المعلومات، والبحث عن الحلول والتنبؤ بها، وصياغة فرضيات جديدة، وإعادة صياغتها أو تعديلها من أجل التوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوفرة، ونقل وتوصيل النتائج للآخرين (قاسم، 2007). وقد تناولت العديدُ من النظريات المعرفية مفهومَ التفكير الإبداعي، حيث بيَّنَتْ أن مفهومَ التفكير الإبداعي يتكون من العديد من القدرات، وهي كالتالي: الطَّلاقة (اللفظية، الفكرية، الارتباطية، التعبيرية)، الأصالة، المرونة (التكيّفية، التلقائية)، والحساسية للمشكلات (إدراك التفاصيل).

1. إشكالية البحث:

تشير الفقرةُ الثامنة من المبادئ العامة لاتفاقية الأشخاص في وضعية إعاقة (المادة 3) إلى ضرورة «احترام القدرات المتطورة للأطفال في وضعية إعاقة واحترام حقهم في الحفاظ على هويتهم»، ومنه ينبغي أن نوفرَ لهم الإمكانيات والسُّبل الكفيلة بتنمية هذه القدرات المتمثلة في التفكير الإبداعي، اتخاذ القرار، المهارات الانفعالية، المهارات الاجتماعية، اكتساب المعرفة، المسؤولية، العمل الجماعي، التواصل... إلخ، وتندرج هذه القدراتُ ضمنَ مفهوم المهارات الحياتية. وهو الهدف الأساس في هذه الدراسة، إذ تسعى إلى تنمية القدرات

الإبداعية لأطفال متلازمة داون، وذلك عن طريق متغير الكفايات الانفعالية بمختلف أبعادها. وهي نفس الفكرة التي جاءت بها المادة 24 من نفس الاتفاقية، وتتعلق هذه المادةُ بالتعليم، وتنصُّ على ضرورة التنمية الكاملة للطاقات الإنسانية الكامنة والشعور بالكرامة وتقدير الذات[1] وكذلك تنمية شخصية الأشخاص في وضعية إعاقة ومواهبهم وإبداعهم، فضلًا عن قدراتهم الذهنية والبدنية، للوصول بها إلى أقصى مدى. ومن جهة أهمية توفير تدابير دعْم فردية فعالة في بيئات تسمح بتحقيق أقصى قدْر من النمو الأكاديمي والاجتماعي، وتتفق مع هدف الإدماج الكامل، بالإضافة إلى تمكين الأشخاص في وضعية إعاقة من تعلم مهارات حياتية ومهارات في مجال التنمية الاجتماعية (الأمم المتحدة، اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة، 2008). ويُعرِّف (Ellen, 2005) المهاراتِ الحياتيةَ على أنها «القدرة على التعامل بشكل إيجابي مع المشكلات الحياتية، وأنها تشمل التفكيرَ الإبداعيَّ، واتخاذَ القرار، واكتسابَ المعرفة، والمسؤوليةَ، ومهارةَ الاتصال، وتقديرَ وفهْمَ الذات، والتفاعلَ مع الآخرين». ومنه، فإن التفكيرَ الإبداعيَّ حسب هذا التعريف هو جزءٌ من المهارات الحياتية، ومن شأن الاشتغال عليه والاهتمام به – كما نصَّت على ذلك الاتفاقيةُ الدوليةُ لحقوق الأشخاص في وضعية إعاقة – تحقيقُ الإدماج الكامل لهذه الفئة.

وتبرز أهمية هذه القدرات في ظلِّ ظروفِ الحَجْرِ الصحي التي يعيشها العالمُ اليومَ، مما يفرض علينا تنميتَها لدى أطفال متلازمة داون، وهو الشيء الذي قد يُساعدهم على التكيف مع الحجْر الصحي على نحو جيد. واعتبارًا لنفس الظروف، فإن الاشتغالَ مع هذه الفئة، كان عن بُعد من خلال استغلال وسائل التكنولوجيا، مع ضرورة إشراك الآباء كوسطاء بين الباحث والأطفال. يُظهر لنا كلُّ هذا أهميةَ الكفايات الانفعالية التي تعَدُّ حديثةً نوعًا ما، وتعود لعمليات معرفية تشتمل على التعرف على الانفعالات، استخدامها، فهمها وتدبيرها في الذات وفي الآخرين لحل المشكلات الحياتية وتنظيم السلوك. ويستند مفهومُ الكفايات الانفعالية على أن أحداثَ الحياة المتنوعة تشتمل على معلومات انفعالية مهمة، يجب أن تُعالَجَ بطرائق تختلف عن طرائق معالجة المعلومات المعرفية، وضرورة التأكيد على الفروق الفردية بين الأفراد في معالجة المعلومات الانفعالية. لقد أسهمتْ نماذجُ نظرية عديدةٌ في توضيح مفهوم الكفايات الانفعالية، لكن الباحثَ اعتمد في هذه الدراسة على النموذج النظري لميكولادجاك (Mikolajczak et al, 2014) الذي يُحدد الكفاياتِ الانفعالية في خمس كفايات، يُعنى بها الفردُ والآخرون كذلك، هي: تحديد الانفعالات، فهمها، التعبير عنها، تنظيمها واستعمالها في الحياة اليومية (Mikolajczak, M et al, 2014). وقد اقتُصِرَ في تطبيق البرنامج التدخليّ المقترح على كفايةِ تحديد الانفعالات لدى الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية لسببين أساسيين: أولًا، خصائص هذه الفئَة كالتأخر الذهني، حيث تصعب إمكانيةُ الاشتغال على جميع الكفايات في هذا النموذج، لأن درجةَ صعوبتها هي ذاتُ منحى تصاعدي، وهو الشيء الذي يجعل من جذْب انتباه الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية في جميع الأنشطة مسألةً صعبةً؛ ثانيًا، الاقتصار على كفاية تحديد الانفعالات هو إجراءٌ يهدف إلى إعطاء فعالية أكثر للبرنامج، خاصة مع الاعتماد على معيار السهولة في تصميم الأنشطة.

ومنه، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تقصّي أثر برنامج تدريبي مقترح للكفايات الانفعالية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون.

ومن هنا انبثق السؤالُ الرئيسُ لهذه الدراسة:

- ما مدى فاعلية البرنامج التدخلي للكفايات الانفعالية في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون؟

وتتفرع من هذا السؤال، أسئلة فرعية أخرى:

---

(١) معاهدة دولية لحقوق الإنسان تابعة للأمم المتحدة تهدف إلى حماية حقوق وكرامة الأشخاص ذوي الإعاقة (تتكون هذه الاتفاقية من ديباجة، و٥٠ مادة، بالإضافة إلى بروتوكول اختياري)، اعتُمدت بتاريخ ١٣ ديسمبر ٢٠٠٦، ودخلت حيز التنفيذ بتاريخ ٣ مايو ٢٠٠٨.

- ما مدى فاعلية البرنامج التدخلي للكفايات الانفعالية في تنمية التفكير الإبداعي على مستوى مكوِّن الأصالة لدى أطفال متلازمة داون؟
- ما مدى فاعلية البرنامج التدخلي للكفايات الانفعالية في تنمية التفكير الإبداعي على مستوى مكوِّن الطلاقة لدى أطفال متلازمة داون؟

2. التحديد الإجرائي للمفاهيم:

التفكير الإبداعي:

يَقصد به الباحثُ إجرائيًّا في هذه الدراسة، مدى قدرة أطفال متلازمة داون على القيام باستجابات غير مألوفة، تتسم بالجدة والحداثة في مجموع أنشطة اختبار التفكير الإبداعي لبول تورانس الصورة الشكلية (الأصالة). وكمثال على هذه الاستجابات غير المألوفة: قيام أفراد العيّنة بإعطاء رسمة أو شكل غير مكرر بشكل كبير جدًّا على مستوى أفراد العيّنة، فكلّما كان الشكلُ أقلَّ تكرارًا كان معدلُ الأصالة مرتفعًا. ثم مدى قدرة أفراد العيّنة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة تجاهَ مشكلة أو وضعية، وذلك في فترة زمنية محددة (الطلاقة). وكمثال على ذلك: كلما اقترح أفرادُ العيّنة أكبرَ عددٍ ممكنٍ من الرسومات والأشكال، كان معدلُ الطلاقة مرتفعًا. وقد استند الباحثُ في هذا التعريف على النموذج النظري لـــ (Zenasni, Besançon & Lubart, 2008). إن اختيارَ الاشتغال على الطلاقة والأصالة فقط وتجنُّبَ المرونة هو اختيارٌ منهجيٌّ يرجع إلى أن مفهومَ «اللامفرداتيةL'Alexithymie » الذي يشير إلى الصعوبة التي يجدها الفردُ في تحديد انفعالاته، يرتبط أكثر بالطلاقة والأصالة. بمعنى أن أطفالَ متلازمة داون لا يتوفرون على معجم انفعالي غني يُمكّنُهم من تحديد انفعالاتهم، وبالتالي غياب قدرة الطلاقة والأصالة.

الإعاقة الذهنية:

تُعرَّفُ الإعاقةُ الذهنيةُ على أنها «عجْزٌ يتسم بأوجه قصور واضحة في كل من الأداء الوظيفي والسلوك التكيفي، كما يظهر في المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، ويظهر هذا العجزُ قبل سن الثامنة عشر» (Luckasson et al, 2002). ويقصد بها الباحثُ إجرائيًّا في هذه الدراسة متلازمة داون، وهي شكل مـن أشكال الإعاقة الذهنية، وتنتج هذه الحالةُ في الأساس من شذوذ ينشأ عن خلل أو شذوذ في انقسام الخلايا سواء قبلَ الحَمْل أم بعدَه، وسواء كانت تلك الخلايا أنثوية أم ذَكَرية، مما يؤدي إلـى وجـود كروموزوم إضافي في الكروموزوم رقم 21، وبالتالي يصبح ثلاثيًّا بدلًا من كونه ثنائيًّـا كما في الوضع العادي، وبذلك يصبح عدد الكروموزومات في الخلية الواحدة 47 بدلًا من 46 (بن قيدة، 2009). واشتغل الباحثُ في هذه الدراسة على الدرجة الخفيفة والمتوسطة من متلازمة داون، وهي النسبة الأكثر انتشارًا حسب البحث الوطني الثاني حول الإعاقة والذي أُصدِرَ سنة 2014، وتصل نسبةُ انتشار الإعاقة من الخفيفة إلى المتوسطة على مستوى المغرب ـ حسب البحث الوطني الثاني حول الإعاقة ـ إلى 0,65% من نسبة السكان بالمغرب (وزارة التضامن والتنمية الاجتماعية والمساواة والأسرة، 2014).

البرنامج التدخلي للكفايات الانفعالية:

هو برنامجٌ تدخليٌّ مقترحٌ لتنمية الكفايات الانفعالية لدى أطفال متلازمة داون، مستندًا إلى النموذج الثلاثي لميكولادجاك (Mikolajczak et al, 2014)، ويقصد الباحثُ بالكفايات الانفعالية إجرائيًّا في هذه الدراسة، مدى قدرة أطفال متلازمة داون على تحديد انفعالاتهم، فهمها، التعبير عنها، تنظيمها ذاتيًّا وتوظيفها في الحياة اليومية، وذلك في الذات وفي الآخرين كذلك. بُنيَ هذا البرنامجُ بغرض التحقق من فعاليته في تنمية التفكير الإبداعي لدى أفراد العيّنة، مع الإشارة إلى أهمية استثمار التكنولوجيا الحديثة في إجراء بعض أنشطة

البرنامج. ويقوم هذا البرنامجُ على التوجه المعرفي السلوكي، حيث يجمع هذا التوجه بين الاهتمام بجانبين: أولًا، دور العمليات المعرفية مثل التركيز على إشراك الإدراكات الحسية والانتباه والتصور والتذكر والتفكير؛ وثانيًا، الاهتمام بالعوامل البيئية التي تسهِمُ في التأثير على سلوك الفرد. بمعنى آخر أن السلوكَ يتحدد من خلال كيفية إدراك أو تفسير الفرد للبيئة أو الموقف (الرفاتي، 2015).

3. الفرضيات:

- الفرضية المركزية:

- توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لتورانس ولصالح الاختبار البَعْدي، بعد تطبيق البرنامج التدخلي للكفايات الانفعالية عن بُعد.

- الفرضيات الفرعية:

- توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لتورانس على مستوى مكوِّن الأصالة.

- توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لتورانس على مستوى مكوِّن الطلاقة.

4. مجتمع وعيّنة الدراسة:

تكوَّنتْ عيّنة الدراسة من 15 طفلًا وطفلة شُخِّصُوا بمتلازمة داون، تتراوح أعمارُهم بين 14 و15 سنة، موزَّعين على بعض مدن المغرب، بحيث طُبِّقَ البرنامجُ التدخليُّ عن بُعد، ويوضِّح الجدولُ التالي خصائصَ العيّنة:

الجدول 1: وصف العيْنة

الجنس	عدد العينة		نوع الإعاقة	درجة الإعاقة
	التكرار	النسبة		
الذكور	6	40 %	الإعاقة الذهنية "متلازمة داون"	من الخفيفة إلى المتوسطة
الإناث	9	60 %		
المجموع	15	100 %		

5. منهج الدراسة:

وظّفَ الباحثُ في هذه الدراسة المنهجَ التجريبيَّ بتصميم المجموعة الواحدة (المجموعة التجريبية)، لأنه يتلاءم مع طبيعة الدراسة التي تقتضي تقصّي أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفايات الانفعالية على التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون.

6. أدوات الدراسة:

1.6. اختبار بول تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة الشكلية)

إن هذا الاختبارَ يقيس قدرةَ الفرد على عمَلِ ارتباطاتٍ متعددة لمثير واحد، كما يستثير لدى الفرد المفحوص

قدرات التفكير الإبداعي الأربع (الطلاقة، المرونة، الأصالة، وإدراك التفاصيل). ويتضمَّن ثلاثةَ اختبارات فرعية تقيس قدراتِ الطلاقة والمرونة والأصالة وإدراك التفاصيل:

- **اختبار بناء الصورة:** يُسلَّمُ للمفحوص ضمنَ هذا الاختبار ورقةٌ بيضاء في وسطها شكلٌ بيضاويٌّ أسودُ اللون، ويُطلَبُ منه رسمُ شيء مثيرٍ وغريبٍ يكمِلُ الشكلَ البيضاويَّ ليُعطي في نهاية المطاف شكلًا وصورةً ما، وعندما تكتملُ الصورةُ يعطي المفحوصُ لها عنوانًا ذكيًّا. في هذا النشاط تقوم النتائجُ على أساس الأصالة والتفاصيل.

- **اختبار إكمال الصور:** يُعطى المفحوصُ مجموعةً من الأشكال أو الرسومات الناقصة، ويُطلبُ منه إكمالُها بإضافة كلِّ التفصيلات الممكنة لها، ثم يختارُ عنوانًا مناسبًا لكلٍّ منها. يَستثيرُ هذا الاختبارُ المَيْلَ لدى المفحوص إلى التشكيل والتكامل، إلا أنه قد يَخلقُ لديه بعضَ التوتر الذي لا يجب أن يتركَه يسيطرُ عليه مدةً طويلة، لكي يتمكنَ من القيام بالنشاط العقلي المناسب، مبتعدًا قدْرَ الإمكان عن كل ما هو مألوف وشائع.

- **اختبار الخطوط المتوازية:** يُمنَحُ المفحوصُ في هذا الاختبار ورقةً تتضمن ثمانية عشر رسمًا، كلُّ واحدٍ منها عبارةٌ عن خطين متوازيين، ويُطلَبُ منه تشكيلُ صورة مختلفة بإضافة إشارات ورموز أو خطوط منحنية أو مستقيمة لكل زوج منها، ويُعطى (10) دقائق فقط لإكمال ما يستطيع منها، وبعد ذلك يُعنونُ كلَّ شكلٍ من الأشكال التي عَمِلَ عليها بعنوانٍ مناسب (Torrance, 1966).

تقنين اختبار تورانس للتفكير الإبداعي:

- يتميز هذا الاختبارُ بدرجة عالية من الصدق (المفهوم، التلازمي، التنبئي) وبأن ثباتَ المصححين كان لا يقل عن (0,95)، وأن معاملات ثبات الاختبار بطريقة إعادة تطبيق الاختبار قد كانت (0,60، 0,76، 0,69، 0,73) لكل من الأصالة، المرونة، الطلاقة والتفاصيل على التوالي (بشير و جفال، 2015).

- دراسة (هدى بشير وعبير جفال، 2015): تُؤكِّدَ من صدْق وثبات أبعاد مقياس تورانس النسخة (أ) التي اختيرَتْ للتقنين والبالغ عددها ثلاثة أبعاد للنسخة اللفظية (الأصالة، المرونة، الطلاقة) وأربعة أبعاد للنسخة الشكلية (الأصالة، المرونة، الطلاقة، التفاصيل). وقد تُحُقِّقَ من وجود الصدق الظاهري، الصدق الذاتي، صدق التكوين الفرضي والتميزي لأبعاد المقياس، كما حُسِبَتْ معاملاتُ الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس بطريقة معاملات الارتباط بين درجات المصححين وبحساب معاملات ألفا كرونباخ، والتي تراوحت قيمُها ما بين 0,81-0,92 للنسخة اللفظية، و0,78-0,89 للنسخة المصورة، مما يدل على توفر ثباتٍ مقبول للمقياس وأبعاده بنسختيه اللفظية والشكلية (بشير و جفال، 2015).

2.6. **البرنامج التدخلي للكفايات الانفعالية لدى الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية – التثلث الصبغي 21:**

- **تقديم عام للبرنامج:**

هو برنامجٌ تدريبيٌّ مقترَحٌ لتنمية الكفايات الانفعالية لدى أطفال متلازمة داون مستندًا في بنائه إلى النموذج النظري لميكولاجكزاك (Mikolajczak, 2014)، الذي حدد هذه الكفايات في خمس قدرات: تحديد الانفعالات، فهمها، التعبير عنها، ضبطها، استعمالها. بُنيَ هذا البرنامجُ خصّيصًا من طرف الباحث بغرض التحقق من فعاليته في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون. ونظرًا للظروف المتعلقة بفيروس كورونا والتي طُبِّقَ فيها البرنامجُ، فقد كُيِّفَ وفقًا لهذه الظروف لكي يُطبَّقَ عن بُعد مع أفراد العيّنة. ولأجل ذلك، استخدم الباحثُ تطبيقَ Google Meet، وفي بعض الأحيان لجأ الباحثُ إلى تطبيق الواتساب من أجل التواصل مع الآباء. إن التطبيقَ العاديَّ للبرنامج كان سيتم بإحدى المراكز التي تشتغل مع الأطفال والأشخاص في وضعية إعاقة ذهنية بمدينة الدار البيضاء، من خلال التواصل المباشر مع الأطفال. لكن تجربة تطبيق البرنامج عن بُعد في ظل ظروف الحجْرِ الصحي، دفعت الباحثَ إلى إدخال الآباء وسطاء بين الباحث وأطفال متلازمة داون، وقد شكلت هذه النقطةُ إحدى أهم العوامل التي أسهمتْ في تطبيق البرنامج على النحو الأمثل

قدْرَ الإمكان.

بداية أرسلَ الباحثُ إلى الآباء ورقةً تقنية للبرنامج ـ قبل الشروع في التطبيق ـ أهدافه ومكوناته، وكذلك الحصص المكونة له. وبالإضافة إلى ذلك عقَدَ مقابلةً أوليةً مع الآباء عن طريق تطبيق Google Meet، من أجل شرْح أكثر للورقة التقنية للبرنامج. لقد حاول الباحثُ، في بداية المقابلة، طمأنةَ الآباء بشكل شفوي حول سرية البيانات التي سوف يُدلون بها، وبأنها سوف تستعمل فقط بغرض البحث العلمي، وقد أُشيرَ إلى نفس الملاحظة في الورقة التقنية للبرنامج، بالإضافة إلى اختبار التفكير الإبداعي.

وبما أن البرنامجَ يحتوي على مجموعة من الأدوات التي تُستخدَمُ أثناءَ الحصص، فقد تواصل الباحثُ مع الآباء بُغية توفير هذه الأدوات، ومن أهمها الحاسوب وهو الأداة الرئيسة التي لا يمكن الاستغناءُ عنها في تطبيق البرنامج عن بُعد (تجدر الإشارةُ إلى أن بعضَ أفراد العيّنة لم يتوفروا على حاسوب، لكن عُوِّضَ ذلك بالهاتف الذكي الذي أدّى الدورَ نفسَه).

لم يَخْلُ تطبيقُ البرنامج عن بُعد من بعض الصعوبات، وتجلَّتْ أبرزُها في صعوبة إبقاء الأطفال على درجة كبرى من الانتباه والتركيز أثناء الحصص، وقد لوحظتْ هذه النقطة بصفة خاصة في بداية تطبيق البرنامج، لكن مع توالي الحصص أبدى الأطفالُ درجةً كبيرةً من التركيز، وساعد على ذلك الانجذابُ الكبيرُ الذي أبداه أطفالُ متلازمة داون نحو الوسائل التكنولوجية المستعمَلة كالحاسوب والهاتف. وتُشكّل هذه الخطواتُ الإجرائيةُ التي وصِفَتْ أعلاه، الإطارَ العامَّ الذي طُبِّقَ فيه البرنامجُ التدخليُّ للكفايات الانفعالية.

مكوّنات البرنامج التدخليّ:

يتكوَّن البرنامجُ التدخليُّ من:

- 8 وحدات تدريبية (مع احتساب اللقاء التمهيدي)، هدفت جميعُها إلى تنمية الكفاية الخاصة بتحديد الانفعالات.
- بمعدل حصة واحدة بشكل يومي (8 أيام).
- كل وحدة تستغرق 120 دقيقة.
- تاريخ بداية تطبيق البرنامج: 17 ماي 2020.
- تاريخ الانتهاء من تطبيق البرنامج: 24 ماي 2020.

مع الإشارة إلى المرونة في التعامل الوقت، بمعنى أن كلَّ حصة استغرقتْ أكثر من 120 دقيقة، وذلك حسب الظروف المرافقة لها.

استخدم الباحثُ مجموعةً من الإستراتيجيات في تطبيق البرنامج التدخلي لتحقيق الأهداف المتوخَّاة منه، وهي: لعب الدور، العصف الذهني، التغذية الراجعة، الحوار والمناقشة، التركيز، التخيّل، التأمل الذاتي، القصة، الحديث الإيجابي للذات، وقف الأفكار، الاسترخاء، إعادة التقييم المعرفي، حل المشكلة. ورُكِّزَ على ثلاثة أنواع من الأنشطة: أداء الدور، الموسيقا، الرسم.

إجراءات البحث:

إن ظروفَ الحجْر الصحي التي طُبِّقَ خلالها البرنامجُ التدخليُّ، دفعتِ الباحثَ إلى اختيارِ منهجيّ تمثّلَ في تطبيق الاختبار والبرنامج التدخلي عن بُعد، وهو ما أدى إلى مجموعة من التغييرات في ظروف التطبيق، فالأمر هنا لا يتعلق بتحضير قاعة يُطبَّقُ فيها الاختبارُ والبرنامجُ مباشرةً بحضور الباحث والأطفال في نفس المكان، بل كان من المفروض أن يُطبِّقَ كلُّ طفلٍ الاختبارَ في منزله بمساعدة الأم أو الأب، مع مراعاة عدم المساس بجوهر الأدوات. لقد فرضَ هذا التغييرُ على الباحث اختيارَ إحدى تقنيات الاتصال عن بُعد، حيث اعتُمِدَ على عدة تطبيقات (Google Meet, Zoom, Whatsapp). وقد تمثلَ أولُ إجراء في التواصل مع الآباء من خلال إجراء

مقابلاتٍ عن بُعد، كان الهدفُ الأساسُ منها التعريفَ بالاختبار والبرنامج التدخلي (الأهداف والمكوّنات)، كما حُثَّ الآباءُ على ضرورة توفير الظروف المناسبة للتطبيق، ويتعلق الأمرُ بالدرجة الأولى بتوفير مكان هادئ بعيدٍ عن أي عاملٍ مشتتٍ لانتباه الأطفال كالضوضاء على سبيل المثال. وتُشكِّل هذه النقطةُ العمودَ الفقريَّ لباقي الخطوات، فإلمامُ الآباء بجميع التفاصيل يُساعد على توفير ظروف جيدة ومناسبة للاشتغال. وبعد التأكد من الاستيعاب الجيد من طرف الآباء، أُرسِلَتْ نسخةٌ من الاختبار وبطاقة تقنية للبرنامج التدخلي، إلى الآباء عن طريق البريد الإلكتروني مع تحديد الوقت الخاص بالتطبيق.

أما فيما يتعلق بالزمن اللازم لتطبيق الاختبار فإنه يَستغرق في الحالة العادية 30 دقيقة للصورة الشكلية، وهذا باستثناء وقتِ إعطاءِ التعليمات، مع الإشارة هنا إلى أنه سبقَ وأن وُضِّحَتْ هذه النقطةُ للآباء في التواصل الأولي الذي شُرِحَ فيه الاختبارُ والهدفُ من تطبيقه، وبالتالي تُعومِلَ بمرونة في هذه النقطة، حيث استغرقَ التطبيقُ حوالي الساعة والنصف، وذلك راجعٌ إلى خصائص الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية وأيضًا إلى ظروف التطبيق، حيث اعتمدَ الباحثُ على مبدأ التكرار في إعطاء التعليمات للأطفال، بحيث حُثَّ الآباءُ على استعمال المبدأ نفسِه.

وقد طُبِّقَ الاختبارُ بصورة جماعية عن طريق اتصال مباشر من خلال تطبيق Google Meet، وذلك بعد التأكد من أن جميعَ أفراد العيّنة تتوفر لديهم إمكانيةُ استعمال هذا التطبيق. وبالرغم من تطبيق الاختبار بشكل جماعي، إلا أنه جرى التواصلُ بشكل فردي مع الآباء أثناء تطبيق الاختبار بهدف شرْحِ كلّ ما لم يُفهَمْ من طرف الأطفال والآباء على حدٍّ سواء.

لقد طُبِّقَ الاختباران القَبْلي والبَعْدي في ظروف مماثلة، بما فيها وقت تطبيق الاختبارين. فمن جهة، طُبِّقَ الاختبارُ القَبْلي في الفترة الصباحية (على الساعة العاشرة) يوم الأحد الموافق لـــ 17 ماي 2020. ومن جهة أخرى طُبِّقَ الاختبارُ البَعْدي كذلك في الفترة الصباحية (على الساعة العاشرة) يوم الثلاثاء الموافق لـــ 26 ماي 2020. إن اختيارَ الفترة الصباحية جاء نظرًا لأنها الفترةُ التي يكون فيها الأطفالُ أكثرَ نشاطًا وتركيزًا، وهو الشيء الذي يُساعِد في استثارة أكبر كَمٍّ من القدرات الإبداعية للأطفال.

بعد الانتهاء من التطبيق أرسلَ الآباءُ الاختباراتِ إلى الباحث عن طريق البريد الإلكتروني وكذلك عن طريق تطبيق WhatsApp. وقد شكَّلَ تصحيحُ الاختبارات المرحلةَ الأصعبَ، ففي الظروف العادية يُصَحَّحُ الاختبارُ في النسخة الورقية من طرف الباحث وهو أمرٌ سهلٌ نسبيًّا، لكنَّ تطبيقَ الاختبار عن بُعد فرَضَ على الباحث بذلَ مجهودٍ أكبر، فقد وُضِعَ كلٌّ مِن كُتيّب التصحيح والاختبارات والجداول الخاصة بتفريغ الدرجات التي تحصَّلَ عليها الأطفالُ على شاشة الحاسوب، وقد سُجِّلتِ الإجاباتُ بدايةً في ورقة بيضاء بغرض حساب الدرجة الكلية التي تحصَّلَ عليها الأطفالُ بصفة عامة، وبصفة خاصة درجة مكوِّن الأصالة والطلاقة. وبعد ذلك وُضعَتِ الدرجاتُ التي تحصَّلَ عليها الأطفالُ في الجداول الخاصة بتفريغ الإجابات. وتجدر الإشارةُ هنا إلى أن الباحثَ اعتمدَ مبدأ المرونة في جميع مراحل التطبيق، وذلك بهدف التكيّف قدْرَ الإمكان مع ظروف الحجْر الصحي.

عرْض المعطيات الميدانية للدراسة:

يهدف المحورُ الحاليُّ إلى عرْض النتائج الإحصائية للدراسة التي توصَّلَ إليها الباحثُ من خلال عرْض نتائج كل فرضية على حدة، بدءًا بكتابتها وعرْض الأسلوب الإحصائي المستخدَم قصدَ الجواب عن الفرضيات، ثم عرْض وتفسير ومناقشة النتائج التي تُوُصِّلَ إليها، بحيث استُخْدِمَ برنامجُ الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS من أجل التحقق من الفرضيات المطروحة.

تجدر الإشارةُ هنا إلى أن الباحثَ اعتمدَ على اختبار «T Student» كأداة إحصائية مناسبة للتأكد من تحقق الفرضيات أو عدم تحققها. ويساعد هذا الاختبارُ في الكشف عن الفروق الفردية حسبَ المنهج المعتمَد. وبما أن منهجَ الدراسة الحالي هو المنهجُ التجريبي من خلال تصميم المجموعة الواحدة، فقد استخدم الباحثُ اختبارَ «T Student» للمجموعة الواحدة من أجل قياس الفروق بين القياس القَبْلي والبَعْدي لاختبار التفكير

الإبداعي، ومن ثم معرفة فاعلية البرنامج في تنمية الإبداع لدى أطفال متلازمة داون.

1. عرْض معطيات الدراسة الميدانية: الفرضية المركزية:

تذكير بالفرضية المركزية: توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لتورانس ولصالح الاختبار البَعْدي، بعد تطبيق البرنامج التدخلي للكفايات الانفعالية.

للتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحثُ اختبارَ (ت) T-Student للمجموعة الواحدة والذي يعتمد الفرْقَ بين متوسط القياسين القَبْلي والبَعْدي لنفس أفراد المجموعة. وقبل استخدام هذا الاختبار نوضّح في الجدول التالي وصفَ نتائج كل مجموعة على حدة:

الجدول 2: الإحصاء الوصفي لنتائج الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي (الدرجة الكلية)

المتغير	الاختبار	عدد العيْنة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي
الدرجة الكلية	القَبْلي	15	37,07	4,367	1,127
	البَعْدي	15	41,40	3,979	1,027

يتضح من خلال الجدول (2) أن هناك فروقًا بين القياسين القَبْلي والبَعْدي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي ولصالح القياس البَعْدي، في كلٍّ من المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري والخطأ المعياري. لكن لا يمكن الاعتمادُ على هذه النِّسَب فقط لقبول الفرضية البديلة، لذلك لجأنا إلى اختبار (ت) T-Student الذي يبين الفروقَ بين القياسين القَبْلي والبَعْدي لاختبار التفكير الإبداعي الصورة الشكلية، يوضّح الجدولُ التالي نتائجَ الاختبار:

الجدول 3: نتائج اختبار (ت) T-Student في الدرجة الكلية لاختبار للتفكير الإبداعي

	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى دلالة "ت"	متوسط الفروق	الخطأ المعياري لمتوسط الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية قبل - الدرجة الكلية بعد	-5,748	14	0,000	-4,333	0,754	2,920

يبين الجدولُ (3) الفرْقَ بين المتوسطين لكلٍّ من الاختبار القَبْلي والاختبار البَعْدي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي حسب اختبار (ت) T-Student. نلاحظ هنا أن قيمةَ (ت) تساوي 5,748-، حيث إن مستوى الدلالة لهذه القيمة يساوي 0,00، وهو أصغر من 0,05، وبالتالي الفروق بين الاختبارين القَبْلي والاختبار البَعْدي هي فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية. هذه النتائجُ تدفعنا إلى قبول الفرضية البديلة «توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لبول تورانس الصورة الشكلية ولصالح الاختبار البَعْدي، بعد

تطبيق البرنامج القائم على الكفايات الانفعالية»، بمعنى أن البرنامجَ القائمَ على الكفايات الانفعالية أسهمَ في الرفع من معدل التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون.

وبهذا تكون الفرضيةُ المركزيةُ «توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لتورانس ولصالح الاختبار البَعْدي، بعد تطبيق البرنامج التدخلي للكفايات الانفعالية» قد تحققت بعد عرْضِ معطيات الدراسة الميدانية.

2. عرْض معطيات الدراسة الميدانية: الفرضية الفرعية الأولى:

تذكير بالفرضية الفرعية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لتورانس على مستوى مكوِّن الأصالة.

للتحقق من هذه الفرضية استخدمنا اختبارَ (ت) T-Student للمجموعة الواحدة والذي يعتمد الفرْقَ بين متوسط القياسَين القَبْلي والبَعْدي لأفراد نفس المجموعة. وقبل استخدام هذا الاختبار نوضّح في الجدول التالي وصفَ نتائج كلِّ اختبارٍ على حدة:

الجدول 4: الإحصاء الوصفي لنتائج مكوِّن الأصالة

المتغير	الاختبار	عدد العيّنة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي
الأصالة قبل - الأصالة بعد	القَبْلي	15	32,53	3,889	1,004
	البَعْدي	15	36,13	3,603	0,930

يتضح من خلال الجدول (4) أن هناك فروقًا بين القياسَين القَبْلي والبَعْدي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي على مستوى مكوِّن الأصالة ولصالح القياس البَعْدي، في كلٍّ من المتوسط الحسابي وفي الانحراف المعياري والخطأ المعياري. لكن لا يمكن الاعتمادُ على هذه النِّسَب فقط لقبول الفرضية البديلة، لذلك لجأنا إلى اختبار (ت) T-Student الذي يبيّن الفروقَ بين القياسَين القَبْلي والبَعْدي لاختبار التفكير الإبداعي الصورة الشكلية على مستوى مكوِّن الأصالة، يوضّح الجدولُ التالي نتائجَ الاختبار:

الجدول 5: نتائج اختبار (ت) T-Student لمكوِّن الأصالة

	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى دلالة "ت"	متوسط الفروق	الخطأ المعياري لمتوسط الفرْق بين التطبيقين	الانحراف المعياري
الأصالة قبل - الأصالة بعد	-4,938	14	0,000	-3,600	0,729	2,823

الجدول (5) يبيّن الفرْقَ بين المتوسطَين لكلٍّ من الاختبار القَبْلي والاختبار البَعْدي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي على مستوى مكوِّن الأصالة حسب اختبار (ت) T-Student. نلاحظ هنا أن قيمةَ (ت) تساوي 4,938- حيث إن مستوى الدلالة لهذه القيمة يساوي 0,00، وهو أصغر من 0,05، وبالتالي الفروق بين الاختبارَين القَبْلي والاختبار البَعْدي على مستوى مكوِّن الأصالة هي فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية. هذه النتائج تدفعنا إلى قبول الفرضية البديلة «توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لتورانس الصورة الشكلية على مستوى مكوِّن الأصالة»، بمعنى أن البرنامجَ التدخليَّ القائمَ على الكفايات الانفعالية أسهمَ في رفعِ مستوى الأصالة لدى أطفال متلازمة داون.

وبهذا تكون الفرضيةُ الفرعيةُ الأولى «توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لتورانس على مستوى مكوِّن الأصالة» قد تحققتْ بعدَ عرْض معطيات الدراسة الميدانية.

3. عرْض معطيات الدراسة الميدانية: الفرضية الفرعية الثانية:

تذكير بالفرضية الفرعية الثانية: توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيةٍ بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لتورانس على مستوى مكوِّن الطلاقة.

للتحقق من هذه الفرضية استخدمنا اختبار (ت) T-Student للمجموعة الواحدة والذي يعتمد الفرْقَ بين متوسط القياسَين القَبْلي والبَعْدي لأفراد نفس المجموعة. وقبل استخدام هذا الاختبار نوضّح في الجدول التالي وصفَ نتائج كلِّ اختبارٍ على حدة:

الجدول 6: الإحصاء الوصفي لنتائج مكوِّن الطلاقة

المتغير	الاختبار	عدد العيّنة N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط الحسابي
الطلاقة قبل – الطلاقة بعد	القَبْلي	15	4,53	1,767	0,456
	البَعْدي	15	5,47	1,807	0,467

يتضح من خلال الجدول (6) أن هناك فروقًا بين القياسَين القَبْلي والبَعْدي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي على مستوى مكوِّن الطلاقة ولصالح القياس البَعْدي، في كلٍّ من المتوسط الحسابي وفي الانحراف المعياري والخطأ المعياري. لكن لا يمكن الاعتمادُ على هذه النِّسَب فقط لقبول الفرضية البديلة، لذلك لجأ الباحثُ إلى اختبار (ت) T-Student الذي يبين الفروقَ بين القياسَين القَبْلي والبَعْدي لاختبار التفكير الإبداعي الصورة الشكلية على مستوى مكوِّن الطلاقة، يوضّح الجدولُ التالي نتائجَ الاختبار:

الجدول 7: نتائج اختبار (ت) T-Student لمكوِّن الطلاقة

	قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى دلالة "ت"	متوسط الفروق	الخطأ المعياري لمتوسط الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري
الطلاقة قبل – الطلاقة بعد	-14,00	14	0,000	-0,933	0,067	0,258

يبيّن الجدولُ (7) الفرْقَ بين المتوسطَيْن لكلٍّ من الاختبار القَبْلي والاختبار البَعْدي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير الإبداعي على مستوى مكوِّن الطلاقة حسب اختبار (ت) T-Student. نلاحظ هنا أن قيمةَ (ت) تساوي 14,00- حيث إن مستوى الدلالة لهذه القيمة يساوي 0,00، وهو أصغر من 0,05، وبالتالي الفروق بين الاختبار القَبْلي والاختبار البَعْدي هي فروقٌ ذاتُ دالةٍ إحصائيةٍ. هذه النتائجُ تدفعُنا إلى قبول الفرضية البديلة «توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لتورانس الصورة الشكلية على مستوى مكوِّن الطلاقة»، بمعنى أن البرنامجَ القائمَ على الكفايات الانفعالية أسهمَ في رفْعِ معدلِ الطلاقة لدى أطفال متلازمة داون.

وبهذا تكون الفرضية الفرعية الثانية «توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية بين الاختبار القَبْلي والبَعْدي للتفكير الإبداعي لتورانس على مستوى مكوِّن الطلاقة» قد تحققتْ بعد عرْض معطيات الدراسة الميدانية.

تفسير ومناقشة النتائج:

يمكن تفسيرُ معطيات الدراسة الميدانية، بأن البرنامجَ التدخليَّ القائمَ على الكفايات الانفعالية كان له دورٌ في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون، نظرًا لتوفره على أنشطة تدريبية (الرسم، الصور، الموسيقا) مصمَّمة بناءً على نموذج ميكولادجاك (Mikolajczak et al, 2014). حدَّدَ هذا النموذجُ الكفاياتِ الانفعاليةَ في خمس كفايات (التحديد، الفهم، التعبير، التنظيم، والاستعمال) حيث اشتُغِلَ على كفاية تحديد الانفعالات. وتنقسم هذه الكفاياتُ إلى ثلاثة مستويات: المعارف، المهارات، والسمات. ويفسِّرُ لنا المستوى الأول «مستوى المعارف» الفاعليةَ التي تميَّزَ بها البرنامجُ التدخليُّ، نظرًا لأنه يحيلُ على المعارف الضمنية والصريحة للفرد، خاصة بكل بُعْد من الأبعاد الخمسة للكفايات الانفعالية حسبَ النموذج المعتمَد. وقد نجح البرنامجُ في تطوير معارف أطفال متلازمة داون حول مختلف الانفعالات، وهو الشيء الذي أسهمَ في رفعِ فاعلية الأطفال في تحديد انفعالاتهم، وتعَدُّ هذه الأخيرةُ العمودَ الفقريَّ الذي تنبني عليه باقي الكفايات الانفعالية التي تكون أكثر تعقيدًا، مثل تنظيم الانفعالات واستعمالها في الحياة اليومية.

وممَّا يفسِرُ أيضًا الفاعليةَ التي تميَّزَ بها البرنامجُ التدخليُّ في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون، هو مساهمةُ عدة عوامل في تنمية القدرات المعرفية للأطفال والتعبير عنها، مع الإشارة إلى أن الاختلافاتِ ما بين الأفراد في الأداء الإبداعي تعود إلى هذه العوامل. وتبقى العواملُ العاطفية أو الانفعالية أهمَّها. وتشير إلى الحالة، السمات والأنماط العاطفية التي يوجد بها الأفرادُ (Besançon & Lubart, 2015). وتُسهِمُ هذه العواملُ الانفعالية في استثارة القدرات المعرفية التي يفرضها التفكيرُ الإبداعيُّ، وبالتالي كلما استطعنا أن ننمّيَ لدى أطفال متلازمة داون القدرةَ على الانتباه إلى انفعالاتهم وتحديدها، استطاعوا الاستفادةَ من هذه الانفعالات في إنتاجاتهم الإبداعية. وقد جاءت دراسةُ (Zenasni & Lubart, 2002) لتؤكد هذا الطرحَ، حيث درسَتْ مستوى

اليقظة Niveau d'éveil وطبيعةَ الانفعال وتأثيرَه على الأداء الإبداعي لدى الأطفال، وتشير نتائجُ هذه الدراسة إلى أن العلاقةَ بين الانفعالات والإبداع ترجع إلى طبيعة المهمة الإبداعية التي يكون الفردُ مقبلًا على إنجازها، فهناك بعضُ الوضعيات التي تتطلب من الفرد أن يكون في حالة انفعالية تحيلُ على (الغضب) وهناك مواقفُ أخرى يُطالَبُ فيها الفرد بأن يكون في حالة انفعالية تحيلُ على (الفرح). ومنه، إذا استطاع أطفالُ متلازمة داون تحديدَ انفعالاتهم كمرحلة أولى، فسيمكّنُهم ذلك من إنتاج سلوكات إبداعية أكثر. وقد أيَّدتْ دراسةُ (Isen, 1999) هذا المعطى، حيث أشارتْ في نتائجها إلى أن الأفرادَ يكونون أكثرَ إبداعًا عندما يكونون في حالة انفعالية «إيجابية»، أي أن الانفعالاتِ تسهِمُ في تنمية التفكير الإبداعي. لكن بخلاف هذه الدراسة، فإن بحوثَ (Kaufman & Vosburg, 1997) أظهرتْ أن الانفعالات «السلبية» تسهِّلُ من إمكانية الوصول إلى حلِّ المشكلات، وهي إحدى أهم القدرات التي يتكوَّن منها التفكيرُ الإبداعيُّ.

يمكن أن نعزو أيضًا التأثيرَ الإيجابيَّ للبرنامج التدخلي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون، إلى مشاركة الآباء بصفتهم وسطاء بين الباحث والأطفال، الشيء الذي ساعد في تفاعلهم بشكل إيجابي مع مختلف أنشطة البرنامج، وهو الأمر الذي تبيَّن للباحث من خلال التواصل المستمر مع الآباء قبل وبعد وأثناء التطبيق، بحيث أشار معظمُهم إلى أن أطفالَهم أصبحوا أكثرَ رغبةً في ممارسة الأنشطة التي تكوَّنَ منها البرنامجُ (الرسم، الموسيقا، الصور)، وبالتالي أدَّى الآباءُ دورًا محوريًّا في تأكيد فعالية البرنامج. ويؤكد (Besançon & Lubart, 2015) هذه الأهميةَ، من خلال إشارته إلى أن المحيطَ الأسريَّ قد يُقدِّم الدعمَ المعرفيَّ من خلال تقديم مثيرات تنمّي البُعدَ الفكريَّ لدى الأطفال، وأيضًا الدعمَ العاطفيَّ الذي يتجلَّى في توفير الأمن الانفعالي والعاطفي لهم، وكذلك توفير جوّ أسريّ يعزّزُ لدى الطفل القدرةَ على التطور والتعبير عن إمكاناته الإبداعية. وقد تأكّدَ هذا الطرحُ في دراسة (Lubart et al, 2003) التي أوضحتْ أن الأطفالَ الذين ينتمون إلى أسرٍ من النوع المَرِن «Type souple» يُظهرون قدراتٍ معرفيةً مميزةً، خاصة في التفكير المنطقي والأداء الإبداعي. وتبقى علاقةُ التفكير الإبداعي بمرونة الآباء حاضرةً على جميع المستويات السوسيو-اقتصادية. ومنه، يشكّلُ الآباءُ بصفة خاصة والأسرة بصفة عامة، عاملًا مهمًّا في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون، وأيضًا عاملًا حاسمًا في إظهار الفروق الفردية في الأداءات الإبداعية لدى الأطفال.

كما يمكن أن نُرجِعَ فاعليةَ البرنامج، إلى كون أنشطة التعرف على الانفعالات من خلال الصور، وأنشطة الموسيقا والرسم الحر التي يتكوَّن منها، تتوفر على عدة معايير تجعلها محببةً لدى أطفال متلازمة داون، وهي المعايير التي أشار إليها (Lyubominsky, 2008) في مقياسه «Person-Activity Fit Diagnostic»، والذي ينقسم إلى خمسة أبعاد يُعَدُّ توفرُها في الأنشطة عاملًا أساسيًّا في نجاحها، وتتمثل هذه المعاييرُ في:

- مدى سهولة الأنشطة بالنسبة لأطفال متلازمة داون.
- مدى شعورهم بالمتعة من خلال هذه الأنشطة.
- مدى توافق هذه الأنشطة مع قيمهم وأفكارهم.
- مدى شعورهم بالضغط وعدم الراحة لعدم القيام بهذه الأنشطة.
- ممارسة الأطفال لهذه الأنشطة نظرًا لأنهم مجبرون على ذلك.

وقد اقتصر الباحثُ في البرنامج على معيار السهولة، أي أن أطفالَ متلازمة داون عبَّروا عن الرغبة في الاستمرار في ممارسة الأنشطة نظرًا لكونها تتميز بالسهولة، وبالتالي إمكانية إنجازها من طرفهم بدون ضغوطات. أيضًا معيار المتعة، حيث إن استمرارَ الأطفال في ممارسة الأنشطة المصمَّمة كان رهينًا لكون هذه الأنشطة تحتوي على درجة كبرى من المتعة بالنسبة لهم، ومنه فإنها تجذبهم بشكل كبير جدًّا (ويتكوّن المقياسُ أيضًا من معيار القيمة، بالإضافة إلى معيار الشعور بالضغط وعدم الراحة، ومعيار الإجبارية). بمعنى آخر، كلَّما توفّرت الأنشطةُ المستعمَلة على درجة كبرى من التوافق بينها وبين أطفال متلازمة داون، أسهمَ ذلك في تحفيزهم أكثر على مواصلة إنجاز الأنشطة، ومنه بلوغ الأهداف التي سُطِّرَتْ في البداية.

وقد أظهر الأطفالُ -بعدَ تطبيق البرنامج عن بُعد- ارتباطًا قويًّا مع الوسائل التكنولوجية (الحاسوب،

الهاتف، الإنترنت... إلخ)، الشيء الذي خلق تفاعلًا إيجابيًّا لديهم مع مختلف أنشطة البرنامج، وقد أدَّى هذا التفاعلُ الإيجابيُّ إلى تعزيز إمكانية استثارة أكبر قدْرٍ ممكن من الاستجابات الإبداعية لديهم.

إن تطورَ معدل الأصالة قبل وبعد تطبيق البرنامج التدخلي، يُعزى إلى نجاح هذا الأخير في تحسين مستوى الطلاقة، فبحسب (Besançon & Lubart, 2015) كلما أنتجَ الفردُ المزيدَ من الأفكار حولَ نفس الموضوع ارتفعتْ نسبةُ إيجاده لأفكار جديدة وأصيلة. وتؤكد ذلك دراسةُ (Mouchiroud et Lubart, 2001) والتي هدفتْ إلى دراسة ظهور الأفكار الأكثر أصالة لدى مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارُهم بين 9 و11 سنة. وأظهرت النتائجُ أن الأفكارَ الأصيلةَ تميلُ إلى الظهور بشكل متأخر مقارنة مع الأفكار المشتركة. وبالتالي، صحيح أنَّ الفكرةَ الإبداعية من الممكن أن تظهرَ في أية لحظة، إلا أن الأمرَ غالبًا ما يتطلب في البداية استدعاءَ أفكارٍ مشتركة واعتيادية بين الأفراد، ليصلَ بعدَها الفردُ إلى أفكار نادرة وأصيلة. وهكذا يكون النصفُ الأولُ من إنتاج الأفكار أقلَّ أصالة من النصف الثاني. كما تكون أولُ فكرة لكل فرد أقلَّ أصالة من الفكرة الأخيرة أثناء المهمة المعطاة للأطفال. وبالتالي فإن الأشخاصَ الذين يُبدون مشاعرَ «إيجابية» يُفكرون بطريقة أصيلة، مرنة، وإبداعية (Campo & Louvet, 2016). كل هذا يفسِّرُ حصولَ أطفال متلازمة داون على معدلات أعلى في الأصالة خلال الاختبار البَعْدي للتفكير الإبداعي مقارنة بالاختبار القَبْلي.

كما يَعُدُّ البرنامجُ التدخليُّ الكفاياتِ الانفعاليةَ وسيطًا فعَّالًا لإيقاظ التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون. وتؤكد دراسةُ (الصرايرة، 2003) الأهميةَ التي تتميّز بها البرامجُ التدخلية للكفايات الانفعالية، وهدفت هذه الدراسةُ إلى تقصّي أثر برنامجٍ تدريبيّ مستنِدٍ إلى نظرية جولمان للذكاء الانفعالي في مستوى التفكير الإبداعي ومفهوم الذات لدى طلبة الفصل السادس ابتدائي في محافظة (الكرك) بالأردن. أظهرت النتائجُ وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في العلامة الكلية للتفكير الإبداعي والعلامة الكلية لمقياس مفهوم الذات ولصالح المجموعة التجريبية (الرفاتي، 2015). وتفسِّرُ هذه النتائجُ ارتفاعَ معدلِ التفكير الإبداعي لدى أطفال متلازمة داون خاصة في مكوِّن الأصالة، وهو ما يُوضِّحُ أيضًا العلاقةَ الإيجابيةَ بين الانفعالات والتفكير الإبداعي، فكلما اشتغلَ الفردُ على تنمية قدراته في تدبير انفعالاته ازدادتْ فرصُ إبداعه.

يمكن أن نفسِّرَ كذلك فعاليةَ البرنامج التدخلي في تنمية مكوّن الأصالة، بكونه عبارةً عن وسيط فعال لإيقاظ الفكر التشعبي الإبداعي، لِمَا يوفره من وضعيات تطبيقية تستدعي الربطَ بين مفهوم الانفعالات والتفكير الإبداعي والدمجَ بينهما في نفس الأنشطة. مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الأخيرةَ تميّزتْ بالتنوع (الرسم، الموسيقا، تحديد الانفعالات انطلاقًا من الصور) مما أسهم في تطور مستوى الأصالة لدى أطفال متلازمة داون. ونشير في هذا الصدد إلى أن الأنشطةَ التي كان هدفُها هو تحديدَ الانفعالات انطلاقًا من الصور، لاقتِ استحسانَ الأطفال بشكل ملحوظ، وهو ما يؤكد أهميةَ هذا النوع من الأنشطة. ويُبرِزُ علماءُ النفس الاجتماعي خاصة (Wilbur, 2001) أن الانفعالاتِ الصادرةَ من خلال الوجه تؤدي دورًا مركزيًّا في نجاح عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي (أحمد عمر، 2017). لكن دراسةَ (الدهان، 2015) توصلت إلى نتائج معاكسة تمامًا للفكرة السابقة، حيث هدفت إلى دراسة طبيعة القدرة على التعرف على انفعالات الوجه لدى عيّنة من الأطفال في وضعية إعاقة ذهنية، وأظهرت النتائجُ أن الأطفالَ في وضعية إعاقة ذهنية لديهم صعوبةٌ في التعرف على انفعالات الوجه (السعادة، الغضب، الدهشة، الحزن، الخوف... إلخ)، وأرجعت الباحثةُ نتائجَ ذلك إلى قصور الوظائف الذهنية والمعرفية الذي يُميّز الأطفالَ في وضعية إعاقة ذهنية (أحمد عمر، 2017). التفسير الذي أعطته الباحثةُ أُخِذَ بعين الاعتبار في البحث الحالي، حيث اعتُمِدَ معيارُ السهولة في بناء الأنشطة نظرًا لخصائص العيّنة التي تتميز بالقصور في الوظائف الذهنية والمعرفية، كما أن تطبيقَ البرنامج سبقَهُ عملٌ مكثفٌ مع الأطفال في تحديد الانفعالات، وبالإضافة إلى ذلك فمشاركة الآباء بصفتهم وسطاء رفَعَتْ من نسبة نجاح أنشطة البرنامج، وهذه النقطة أسهمَ فيها تطبيقُ البرنامج عن بُعد، والذي فرضَ على الباحث في هذه الدراسة إشراكَ الآباء في عملية تطبيق الأنشطة عن بُعد، وهو المتغيّر الذي غابَ في دراسة (الدهان، 2015) ممَّا أدَّى إلى تباين النتائج بين الدراستين.

يشير (Csikszentmihalyi, 2006, Feldhusen, 1995) إلى أن الحدَّ الأدنى من المعرفة في المجال ضروري للإبداع. يُقصَدُ بالمجال هنا الانفعالاتُ، فكلما كان الأطفالُ على دراية أكبر بمختلف الانفعالات وتأثيراتها وكيفية استعمالها، ساعدَهم ذلك في التحسين من قدرتهم على الإبداع (Besançon & Lubart, 2015). لقد ركَّزَ البرنامجُ التدخليُّ للكفايات الانفعالية في الدراسة الحالية في كل لقاء على ضرورة تعريف الأطفال والآباء على حدٍّ سواء بمختلف الانفعالات والفرْق بينها، وقد أسهمَ تكرارُ هذه العملية في الرفع من نسبة إيجادهم لأفكار إبداعية تمتاز بالأصالة.

ويمكن أن نُفسِّرَ هذه المعطياتِ، من خلال النموذج النظري المعتمَدِ في هذا البحث (Mikolajczak et al, 2020)، وبالضبط عن طريق مفهوم «اللامفرداتية» الذي يشير إلى الصعوبة التي يجدها الفردُ في تحديد انفعالاته، وكذلك صعوبة التعبير عن الحالات الانفعالية. وغالبًا ما يُشَخَّصُ أطفالُ متلازمة داون بـــ (اللامفرداتية)، بمعنى أنهم يجدون صعوبةً في الإتيان بكلمات تُعبِّرُ عن حالتهم الانفعالية التي يوجدون فيها، وهو الأمر الذي لوحِظَ في بداية تطبيق البرنامج، وذلك راجعٌ إلى أن المعجمَ الانفعاليَّ للأطفال كان محدودًا جدًّا، وعندما طُلِبَ منهم وصفُ حالتهم الانفعالية أعطَوا انطباعًا عامًّا فقط، وذلك بسبب عدم توفرهم على عدد كافٍ من الكلمات التي تُحيلُ إلى مختلف الانفعالات، وهو ما لا يساعدهم على تحديد انفعالاتهم. ويؤثر ذلك حسبَ (Bastin et al, 2004) على صحة الأطفال في أبعادها الجسدية والنفسية والاجتماعية. وما يهمُّ هنا هو الجانبُ النفسيُّ الذي يرتبط مباشرةً بقدرة الطلاقة كإحدى القدرات التي يتكون منها التفكيرُ الإبداعيُّ، فالطلاقة حسب (Guilford, 1950) تعني قدرةَ الفرد على توليد استجابات متعددة عند مواجهة مشكلة ما أو موقف معيَّن (Besançon & Lubart, 2015). وتقاسُ هذه القدرةُ من خلال عدة طرائق من بينها قدرة الفرد على إعطاء أكبر عدد ممكن من الكلمات في مجال ما (بشير وجفال، 2015). والمجال الذي ندرسه في هذه الدراسة هو الانفعالات، وخاصة علاقة «اللامفرداتية» بقدرة الطلاقة. كل هذا يفسِّر التأثيرَ الإيجابيَّ للبرنامج القائم على الكفايات الانفعالية على قدرة الطلاقة، نظراً لتوفره على أنشطة تنمّي كفايةَ تحديد الانفعالات عن طريق تعليم أطفال متلازمة داون عددًا لا بأس به من المفردات التي تساعدهم في تحديد حالتهم الانفعالية والتعبير عنها، وبالتالي تُحَسِّنُ نتائجَهم في قدرة الطلاقة بَعدَ تطبيق البرنامج عن بُعد.

وقد فُسِّرتْ هذه المعطياتُ في دراسة (Masmoudi & Charaf, 2013) التي هدفتْ إلى دراسة تأثير الانفعالات على الإبداع اللفظي. وأظهرتِ النتائجُ أن التعليماتِ والكلماتِ ذاتَ المعنى الانفعالي الإيجابي تُعزِّزُ الإبداعَ اللفظيَّ، وفي المقابل الكلمات ذات المعنى الانفعالي السلبي تكبحُ الإبداعَ اللفظيَّ. وبالتالي جاءت نتائجُ هذه الدراسة مطابقةً تمامًا للنتائج التي توصَّلَ إليها الباحثُ في الدراسة الحالية، خاصة فيما يتعلق بقدرة الطلاقة. وقد تأكَّدَتْ هذه النتائجُ كذلك في دراسة (Vass, 2007) التي حاولت دراسةَ دورِ الانفعالاتِ في تنمية مهارة الكتابة المشتركة لدى الأطفال، وأظهرت النتائجُ أن الانفعالاتِ تؤدي دورًا مركزيًّا في تنمية مهارة الكتابة المشتركة لدى الأطفال، وتُحيلنا مهارةُ الكتابة إلى القدرات التي يتكوَّن منها التفكيرُ الإبداعيُّ وخاصة الطلاقة والأصالة موضوع الدراسة الحالية.

يظهر لنا من خلال ما سبق، أهميةُ الاشتغال على الانفعالات من أجل تنمية الإبداع لدى أطفال متلازمة داون، وذلك من خلال برامج تدخلية تُصمَّمُ خصّيصًا لهذا الغرض. وهناك عدة دراسات تبيّن نفسَ الأهمية، يتعلق الأمرُ بدراسة (زريقات، 2018) التي هدفتْ إلى بناء برنامج تدريبي مستنِد إلى نموذج القيادة الإبداعية وقياس فاعليته في تحسين المهارات القيادية والذكاء الانفعالي ومهارة حلّ المشكلات لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين. وقد توصَّلتِ الدراسةُ إلى وجود فروق ذاتِ دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقاييس المهارات القيادية والذكاء الانفعالي ومهارة حلّ المشكلات. تتوافق هذه النتائجُ مع ما توصَّلتْ إليه دراسةُ (حمادنة، 2014) التي هدفتْ إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي لجولمان في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن. وقد كشفت النتائجُ وجودَ فروق ذاتِ دلالة إحصائية تُعزى للبرنامج التدريبي في التفكير الإبداعي ومهاراته، الطلاقة، المرونة والأصالة، ولصالح المجموعة التجريبية. ويُرجَعُ وصولُ الدراستين السابقتين إلى نفس النتائج إلى كونهما اشتغلا على برامج لتنمية الكفايات

الانفعالية، وقد تميّزتْ هذه البرامجُ بفاعلية كبرى في تنمية التفكير الإبداعي. وتتوافق هذه النتائجُ مع ما توصَّلَ إليه الباحثُ من خلال معطيات البحث الميداني.

خلاصة:

تبيَّنَ للباحثِ بعدَ عرْضِ وتفسير ومناقشة معطيات الدراسة الميدانية عن طريق برنامج العلوم الاجتماعيةSPSS الذي أجابَ عن الفرضيات البديلة المطروحة، أنَّ البرنامجَ القائمَ على الكفايات الانفعالية تميَّزَ بفاعلية في تنمية الإبداع بمختلف مكوّناته (الأصالة والطلاقة) لدى أطفال متلازمة داون، حيث بلغَ مستوى الدلالة بالنسبة لجميع الفرضيات sig=0,00، أي أنَّ الفروقَ التي لوحظتْ بين القياس القَبْلي والقياس البَعْدي للتفكير الإبداعي كانت ذاتَ دلالةٍ إحصائيةٍ. وتوضِّحُ هذه المعطياتُ أهميةَ الاشتغالِ على برامج تدخلية تُنمّي الكفاياتِ الانفعاليةَ والتفكيرَ الإبداعيَّ لدى أطفال متلازمة داون، خاصة من طَرَفِ الجمعيات والمراكز التي تشتغلُ في هذا المجال، مع ضرورة استعمال المقاربة النسقية التي يُشْرَكُ الآباءُ من خلالها نظراً لأنهم يشكِّلون العمودَ الفقريَّ في عملية التواصل مع الأطفال. وأخيراً ضرورة الاستفادة من الوسائل التكنولوجية في تنفيذ هذه البرامج التدخلية، وذلك راجعٌ إلى الانجذاب الكبير الذي يُظهره الأطفالُ لمثل هذه الوسائل.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- أحمد عمر، محمد كمال أبو الفتوح (2017). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال التعبيرات الوجهية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة وأثره على مستوى تفاعلهم الاجتماعي. *المجلة الدولية للبحوث التربوية* ، 41 (4)، 315-356.
- بشير هدى، وجفال عبير (2015). *دراسة لتقنين مقاييس الإبداع: رنزولي وتورانس*. قطر: إدارة البحوث والتطوير، المركز الثقافي للطفولة.
- بن قيدة، مسعودة (2009). *دور برامج التربوية الخاصة في تحقيق السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي متلازمة داون* (رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية).
- وزارة التضامن والتنمية الاجتماعية والمساواة والأسرة (2014). *البحث الوطني الثاني حول الإعاقة*.
- وزارة التضامن والتنمية الاجتماعية والمساواة والأسرة (2004). *البحث الوطني الأول حول الإعاقة*.
- زريقات، عبير أحمد فلاح (2018). *بناء برنامج تدريبي مستند إلى نموذج القيادة الإبداعية ودراسة فاعليته في تنمية مهارات القيادة وتنمية الذكاء الانفعالي ومهارة حل المشكلات لدى عيّنة أردنية من الطلبة الموهوبين والمتفوقين* (أطروحة دكتوراه). عمان: جامعة العلوم الإسلامية العالمية، كلية الدراسات العليا، قسم التربية الخاصة.
- حمادنة، برهان محمود (2014). فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى نظرية «جولمان» في الذكاء الانفعالي لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى عيّنة أردنية من الطلبة الموهوبين. *المجلة العربية لتطوير التفوُّق* ، 5 (9)، 123-142.
- منظمة الأمم المتحدة (2008). *اتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة*.
- قاسم، صالح (2007). *الإبداع وتذوق الجمال*. الأردن، عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.

- الرفاتي، عبد الرحمن رجب (2015). *الذكاء الانفعالي، النظرية والتطبيق في علم النفس الرياضي* (المجلد الطبعة الثانية). الأردن، عمان: دار المأمون للنشر والتوزيع.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132 (4), 355-429. https://doi.org/10.3200/MONO.132.4.355-430
- Ellen, S. (2005). The relationship of parenting style to older adolescent life-skills development in the United States. *Journals Young*, 13(3), 277-245. https://doi.org/10.1177%2F1103308805054211.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Isen, A. M. (1999). On the relationship between affect and creative problem solving. In S. W. Russ (éd), *Affect, creative experience, and psychlogical solving* , 3-18. Philadelphia (PA): Brunner Mazel.
- Kaufman, G., & Vosburg, S. K. (1997). «Paradoxical» moods effects on creative problem-solving. *Cognition and Emotion* , 11 (2), 151-170. https://doi.org/10.1080/026999397379971.
- Luckasson, R., Coulter, D., pollowaw, E., Reiss, S., Shalock, R., Shell, M., Spitalnik, D., & Stark, J. (2002). *Mental Retardation : Definition, Classification ; and System of Supports*. (10th edition). Washington, DC : American Association on Mental Retardation.
- Masmoudi, S., & Charaf, I. (2013). Verbal creativity and emotional valence: "I become more creative when I see a positive word". *European Review of Applied Psychology* , 63 (4), 219 - 229. https://doi.org/10.1016/j.erap.2013.04.001.
- Torrance, E, P. (1966). *The torrance test of creative thinking-norms-technical manual*. Research Edition – Verbal Tests, Forms A and B – Figural Tests.
- Zenasni, F., Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Creativity and Tolerance of Ambiguity: An Empirical Study. *Journal of Creative Behavior*, 42 (1), 61-73. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01080.x.
- Zenasni, F., & Lubart, T. (2002). Effects of mood states on creativity. *Current Psychology Letters: Behabior, Brain & Cognition* ,8,33-50. https://doi.org/10.4000/cpl.205.

درجة وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة بمدينة الرياض [1]

Doi:10.29343/1-95-4

د. لينا سعيد باشطح

أستاذ مساعد بقِسْم الطفولة المبكرة

كلية التربية – جامعة الملك سعود

المملكة العربية السعودية

الملخَّص :

تهدف هذه الدراسة إلى تعرُّف درجة وعي طالبات الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة بالرياض. واستخدمت الدراسة المنهجَ الوصفيّ التحليليّ. واستخدمت الاستبانةَ أداةً لجمْع المعلومات، وتتكون الاستبانة من جزئين: الجزء الأول يتعلق بالمتغيّر الديموغرافي للمبحوثين، والجزء الثاني يتعلق بمتغيرات البحث. ويتكوَّن الجزء الثاني أيضًا من محورين: المحور الأول يحتوي على عناصر لقياس درجة وعي طلاب الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى رياض الأطفال، والمحور الثاني لقياس المعوّقات التي تحدُّ من وعيهم بهذه المؤشرات.

تكونت العيّنة من: (173) طالبة من طالبات جامعتي الملك سعود والأميرة نورة، وطُبِّقَت الاستبانةُ عليهم، وحُلِّلتِ البياناتُ الكمية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واستُخدِمَ اختبارُ «ت» لإيجاد الفروق بين أفراد العيّنة.

وكانت أهم نتائج الدراسة كما يلي: وجود وعي كبير لدى طالبات الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة، كما أظهرت النتائجُ وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الوعي بين طالبات المرحلة الثانوية قِسْم الطفولة المبكرة في الجامعتين لصالح طالبات المستوى السابع الذين يعيشون شرقَ الرياض، والعقبة الأكبر التي تقلل درجةَ وعيهم هي قلة البرامج المقدَّمة للأطفال الموهوبين في رياض الأطفال. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بعدد من التوصيات أبرزها: إنشاء قِسْم «موهوبين» في كليات التربية بالجامعات، وإدراج موضوعات عن فئة الأطفال الموهوبين في دورات على مستويات أكاديمية مختلفة، وبدء الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة وتزويدهم ببرامج إثرائية.

الكلمات المفتاحية: الوعي، مؤشرات الموهبة، طالبات قِسْم الطفولة المبكرة، برامج الموهبة الإثرائية..

---

[1] استُلِمَ البحثُ في سبتمبر 2021م، وأُجيز للنشر في نوفمبر 2021م.

The awareness degree of the Early Childhood students about indicators of giftedness among kindergarten in Riyadh city

Dr. Lina Saeed Bashatah
Assistant Professor/ Education collage
King Saud University - KSA

Abstract:

This study aims to know the awareness degree of early childhood students indicators of giftedness among Kindergarten in Riyadh. This study used the descriptive – analytical approach The questionnaire of the research is consisting of two Parts: First Part is regarding demographic variable of the respondents, the Second Part is regarding the research variables. the Second Part is consisting of two sections: the first one contains Items to measure the awareness degree of the early childhood students indicators of giftedness among Kindergarten, and second one to measure the obstacles that limit their awareness of these indicators. The sample consisted of (173) female students from King Saud and Princess Noura Universities, In analyzing the quantitative data, arithmetic averages, standard deviations, and percentages were used, and the t-test was used to find differences between the sample members. The most important results of the study were as follows: There is a high awareness among the students of the Early Childhood students about indicators of giftedness, The results also showed a statistically significant difference between the average degrees of awareness between the female students of the of the Early Childhood Department in the two universities in favor of the seventh-level students who live east of Riyadh, and the biggest obstacle reducing the degree of Their awareness is the lack of programs offered to gifted children in kindergarten. In light of these results, the study recommends a number of recommendations, most notably: create "gifted" department in the faculties of education in universities, inclusion topics on the category of gifted children in courses at different academic levels, start of detecting gifted children in early childhood and providing them with enrichment programs.

Keywords: awareness, indicators of giftedness, early childhood students, giftedness enrichment programs.

المقدمة:

يُعدُّ الاستثمارُ في الثروة البشرية من أهم أنواع الاستثمار بالمجتمع، وتُعَدُّ فئةُ الموهوبين اللبِنةَ الأساسية لتطوُّر المجتمعات؛ فلذلك تسعى جاهدةً إلى الاهتمام بهم للاستفادة منهم في تَطوُّرها وارتقائها (محمد، 2019)، كما تُعَدُّ قضيةُ اكتشاف الأطفال الموهوبين في عمر مُبكِّر من القضايا المهمة التي تشغل معظم الدول، وذلك عن طريق ملاحظتهم ومتابعتهم، والاهتمام بهم لتأهيلهم بالشكل المطلوب الذي يُطوِّر من قدراتهم من خلال تقديم البرامج التي تُلبِّي احتياجاتهم وتتوافق مع قدراتهم (الرواجفة، 2016)، كذلك يُعَدّ الاهتمام بالأطفال الموهوبين حجرَ أساسٍ لتقدُّم المجتمعات؛ فهُم ثروته، وسرُّ تَقدُّمه وازدهاره، وقد يُقاسُ تقدُّمُ المجتمعات باهتمامها بهؤلاء الطلبة، ويتم ذلك من خلال الكشف عنهم في عمر مُبكِّر لتقديم البرامج المناسبة لهم والتي تسعى إلى تطويرهم وتنمية قدراتهم، وأولى خطوات الكشف عنهم هي معرفة المؤشرات التي تُصنّفهم عن الأطفال الآخرين والاهتمام بها والعمل على تطويرها واستثمارها ليرتقي المجتمع.

وقد بيّنت الدراساتُ التربوية كما ذكَرَ القاضي (2016) أن الكشفَ عن مواهب الأطفال في عُمر مُبكِّر يساعد على استغلال قدراتهم وتوجيهها إلى المسار الصحيح ليستقروا ويسعدوا، وإلّا فمصير مواهبهم الفناءُ قبل الظهور. ولِمَا يتمتع به طفلُ الروضة الموهوب من قدرات وميول واستعدادات فطرية غير عادية؛ فإن عدمَ تقديم الرعاية الملائمة له يحرم المجتمعَ من إنجازات هذه الفئة الاستثنائية، ويُعَدُّ هدرًا لإحدى ثرواته، وعدم استغلالها بالشكل الصحيح (غبلان، 2018). وقد أشارت العديدُ من الدراسات أن الطفلَ الموهوبَ يتميز بسمات معيّنة كمؤشرات تُبرهنُ على وجود الموهبة لديه، ونتج عن هذا النوع من الأبحاث العديدُ من القوائم التي تساعد المختصِّين على الكشف عن الأطفال الموهوبين لِمَا تُقدِّمه من خصائص دقيقة يمكن الاستفادةُ منها لبناء البرامج الإثرائية المناسبة لهم، وقد صُنِّفَتْ إلى مؤشرات عديدة: سلوكية، انفعالية، معرفية، جسمية، تعليمية.. وغيرها، وهي تُدلِّل على وجود إمكانات وطاقات تحتاج إلى عناية ورعاية مختلفة من قِبَل المجتمع المحيط بهم (القاضي، 2015). وما زالت عملية الكشف عن الموهوبين في بعض المجتمعات تعتمد على الأساليب القديمة مثل الملاحظات الفردية والاختبارات غير المقننة وغيرها من الاجتهادات الشخصية للمحيطين بالطفل الموهوب (عامر، 2013). وقد حظِيَت المملكة العربية السعودية باهتمام حكومي كبير لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم، حيث ضُمِّنوا في وثيقة التعليم السعودي التي اعتُمِدتْ بقرار مجلس الوزراء رقم 779 في عام 1389هـ والتي تنصُّ صراحةً على أن رعاية الطلبة الموهوبين واجبٌ وطني وتربوي، ومرورًا بعدد من المراحل التطويرية للاهتمام بهذه الفئة فقد ضُمَّتِ الإدارةُ العامة للموهوبين والإدارةُ العامة للموهوبات إلى وزارة التعليم عام 1441هـ (وزارة التعليم، 2021).

ومن منطلق أهمية معرفة مؤشرات الموهبة لدى طفل الروضة وكيفية اكتشافها والتعرف عليها؛ تسعى الباحثةُ إلى قياس درجة وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة لأهمية أدوارهن المستقبلية في مجال رعاية وتربية الأطفال الموهوبين.

مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ الأطفالُ الموهوبون من أهم ثروات المجتمعات المتقدمة؛ لذا فإن الكشفَ عنهم ورعايتَهم بالشكل المطلوب يُحقِّق استثمارًا ناجحًا لمجتمعاتهم، فهم مستقبل أوطانهم الذي سيقودهم في مختلف المجالات تحقيقًا لتقدُّمهم (محمد، 2019). ونظرًا إلى أن الاهتمامَ بالموهوبين قد جاء متأخرًا في الوطن العربي؛ تأتي الدراسة الحالية تماشيًا مع اهتمام المملكة العربية السعودية بالموهوبين، حيث تسعى إلى استثمارهم لتحقيق أهداف مشروع التحول الوطني (2020)، وكذلك رؤية (2030)، لكن مع كل الجهود المبذولة للاهتمام بشؤون الأطفال الموهوبين فإنه إلى الآن لم تتوفر آليات وبرامج للكشف عنهم في مرحلة الطفولة المبكرة كما ذكَرَ العطار (2020)؛ فلذلك لم يَحْظَ أطفالُ مرحلة الروضة بهذه الجهود المبذولة للكشف عن مواهبهم، حيث إن ذلك يبدأ مع الأطفال من عمر 10 سنوات، أي من الصف الرابع الابتدائي (وزارة التعليم، 2021).

وتُعَدّ عمليةُ اكتشافِ الأطفال الموهوبين من أهم الإجراءات التي تؤدي إلى استمرار المواهب وتنميتها، فممّا لا شكَّ فيه أنه كلما كُشِفَ عن الموهوبين في وقت مبكر من حياتهم تيسَّرَتِ الظروفُ وتهيَّأَتْ لتوفير فرص أفضل من الخدمات والبرامج التي تساعدهم على تنمية هذه المواهب» (العطار، 2020: 2). وأشار الجغيمان وعبد المجيد (2008) إلى أن الكشفَ عن الأطفال في هذه المرحلة المبكرة يحتاج إلى أدوات معيّنة تتناسب مع مرحلتهم العمرية، وكذلك يحتاج إلى تطوير وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة للتعرف عليهم والعمل على تلبية حاجاتهم في مراحل التعليم الأولية؛ حيث إن الكشفَ عنهم يُمثِّل المدخلَ الطبيعيَّ لأيّ برنامج يهدف إلى رعايتهم لأنه سيترتب عليه قراراتٌ خطيرة لمستقبل الأطفال والتي ستُصنِّفهم موهوبين أو عاديين (السبيعي، 2009).

ومن خلال ما سبقَ تتضحُ أهميةُ اكتساب المعلمين لمؤشرات الموهبة لدى الأطفال حيث تساعدهم على تطويرهم وتنمية مواهبهم واستغلالها الاستغلالَ الصحيحَ لأنهم يُعَدُّون الحجرَ الأساسيَّ في العملية التربوية وعصبَها المركزيَّ (المالكي والخوالدة، 2019)، ونظرًا لندرة الدراسات في مرحلة الروضة حيث إنها تُعَدُّ الأقلَّ حظًّا في الدراسات كما أشار الحدابي والحاجي (2016) وكما أشار (AlGhawi, 2017) إلى محدودية الدراسات التربوية المتعلقة بالموهوبين في دولة الإمارات أيضًا. ونظرًا إلى ظهورِ بعضِ المعوّقاتِ التي قد تحدُّ من الوعي بمؤشرات الموهبة عند أطفال الروضة لدى فئة المعلمين والتي تمثلت في قلّة الدورات التدريبية، وعدم المقدرة على التعامل مع الموهوبين، وعدم المقدرة على الحصول على مستجدات برامج الموهوبين، ونقص المعرفة في كيفية تدريس هذه الفئة، وقلة وعي أولياء الأمور بالموهبة وبرامجها (الرواجفة،2016) فقد تواجهُ طالباتِ قِسْم الطفولة المبكرة بعضُ المعوّقات التي تحدُّ من وعيهم بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة. لذا فقد هدفتِ الدراسةُ الحاليةُ إلى تقصِّي درجة وعي طالبات قسم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة، ومعرفة المعوّقات التي تحدُّ من معرفتهم بها في الجامعات السعودية.

وفي ضوء ما سبقَ يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

1 – ما درجة وعي طالبات قسم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة؟

وتتفرَّع منه التساؤلاتُ الفرعيةُ التالية:

1 – ما درجة وعي طالبات قسم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة؟

2 – ما المعوّقات التي تحدُّ من وعي طالبات قسم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة؟

3 – هل هناك فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية لدى طالبات قسم الطفولة المبكرة تُعزى إلى المتغيرات التالية: (الجامعة «جامعة الملك سعود/ جامعة الأميرة نورة»، المستوى الأكاديمي للطالبة، المنطقة السكنية التي تعيش بها في مدينة الرياض)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسةُ الحاليةُ إلى تحقيق ما يلي:

1 – التعرّف إلى درجة وعي طالبات قسم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة.

2 – التعرّف إلى المعوّقات التي تحدُّ من وعي طالبات قسم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة.

3 – الكشف عن الفروق في درجة الوعي بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة الموهوبين حسب المتغيرات التالية: (جامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة/ المستوى الأكاديمي للطالبات/ المنطقة السكنية التي تعيش بها في مدينة الرياض).

أهمية الدراسة:

تظهر أهميةُ البحث في الجانبين (النظري، والتطبيقي) على النحو التالي:

- **الجانب النظري:** تأتي أهميةُ الدراسة من اهتمام المملكة العربية السعودية بالأطفال الموهوبين، حيث إنهم من أهم فئات المجتمع، ويقع على عاتقهم تنمية المجتمع فيما بعد، ولقد حرصت المملكةُ العربية السعودية في الآونة الأخيرة على الاهتمام بالموهوبين على اختلاف مراحلهم الدراسية، ومن ثم يعَدُّ الأطفالُ الموهوبين أحدَ هذه الفئات التي اهتمت بها المملكة. تسهم الدراسةُ الحالية في تسليط الضوء على أهمية دور طالبات قسم الطفولة المبكرة في معرفة مؤشرات الطفل الموهوب قَبْل عملهنّ مُعلماتٍ. كما تكمن أهميةُ الدراسة في كونها من الدراسات العربية المحدودة، وقد تُعَدُّ الأولى التي تطرَّقَت إلى معرفة درجة وعي طالبات قسم الطفولة المبكرة عن الأطفال الموهوبين.

- **الجانب التطبيقي:** قد تساعد نتائجُ الدراسة على معرفة المعوّقات التي تحدُّ من وعي طالبات قسم الطفولة المبكرة بمؤشرات الأطفال الموهوبين. كذلك تزيد من وعي طالبات تخصُّصِ الطفولة المبكرة بمؤشّرات الموهبة لدى أطفال الروضة؛ لِمَا لدورها من أهميّة في صَقْل مواهب الأطفال وتنميتها. وتطمح الباحثةُ أن تُسهمَ نتائجُ هذه الدراسة في مساعدة متخذي القرار من القائمين على برامج الموهوبين بتقديم تصورات ومقترحات لزيادة الوعي بالأطفال الموهوبين وكذلك زيادة البحوث والدراسات المتعلقة بالأطفال الموهوبين.

مصطلحات الدراسة:

الوعي: هو إدراك الفرد لأشياء معيّنة في موقف أو ظاهرة (شحاتة والنجار، 2003، 339).

التعريف الإجرائي للوعي: مقدار الدرجة التي ستحصل عليها طالباتُ قِسْم الطفولة المبكرة عن مؤشرات الموهبة الظاهرة لدى أطفال الروضة.

مؤشرات الموهبة: الدلائل والعلامات التي تُدلِّل في مُجملها على وجود إمكانات وطاقات تحتاج إلى عناية من قِبل المسؤولين عن الطفل الموهوب بعد تلمُّسها من خلال المواقف والظروف، ومن الممكن تقسيمها إلى مؤشرات: جسمية، عقلية، نفسية، تعليمية، قيادية.. وغيرها) (القاضي، 2015).

التعريف الإجرائي لمؤشرات الموهبة: صفات الطفل الموهوب التي يتميَّز بها عن غيره من الأطفال، وتنقسم إلى: صفات جسمية، عقلية، سلوكية، نفسية، تعليمية.. وغيرها.

أطفال الروضة: هم الأطفال الذين يندرجون تحت مرحلة الطفولة المبكرة، وتتراوح أعمارُهم بين (3-6) سنوات (صديق وآخرون، 2017: 388).

التعريف الإجرائي لأطفال الروضة: هم الأطفال الذين تتراوح أعمارُهم ما بين (3-6) سنوات.

أدبيّات الدراسة:

الإطار النظري:

تعريف مفهوم الموهبة ومؤشراتها لدى أطفال الروضة:

مما لا شكَّ فيه أن علماءَ النفس لم يتفقوا إلى الآن على تعريف مُحدَّد للموهبة، لكنهم يتفقون على أن نسبةَ ذكاء الشخص المرتفعة وتَفوُّقَه العقليَّ من المقومات الأساسية التي يرتكز عليها التعريفُ (مراد، 2009)؛ لذا فإن تعريفَ مصطلح الموهبة ما زال يواجه خلطًا بينه وبين مصطلحات أخرى كالابتكار والإبداع

والتفوُّق، فيرى البعضُ أنه يختلف عن مفهوم الذكاء العالي الذي يتمثل أحيانًا بالتفوُّق الدراسي، فمن الممكن أن يكون شخصٌ موهوبًا ولكن غيرَ متفوقٍ دراسيًّا، ونسبة ذكائه عادية؛ بأن تكون موهبتُه فنيةً أو رياضية أو بدنية، والعكس صحيح، أي أن يكون متفوقًا دراسيًّا ولكنه غيرُ موهوب (العطار، 2020). وفي دراسة السلمي (2018) ذكَرَ تعريفَ جانييه للموهبة على أنها: «امتلاك الأفراد لقدرات طبيعية ومميزة واستخدامها في واحدة أو أكثر من المجالات والقدرات المتعددة بحيث تضعهم على الأقل ضِمْن أعلى (10%) من أقرانهم في العمر في مجالٍ ما» (ص.113). ويرى القاضي (2015) أن الموهبة: «سلوك كما هي قدرات» (ص: 39). وباللغة الإنجليزية مصطلح موهوب يأتي بمعنيين: (gift / talent)، والمعنيان مختلفان تمامًا؛ حيث إن الأولَ (gift): تَفوُّق الطالب في أربعة مجالات مختلفة: فكرية، إبداعية، عاطفية، اجتماعية وحسية. والثاني (talent): المستوى العالي من الأداء في مجال واحد يُحَدَّدُ بعد الكشف عن موهبة الطفل، فإما أن يكون أكاديميًّا، أو فنيًّا، أو اجتماعيًّا.. أوغيرها من المجالات المختلفة (Da Costa & Lubart ،2016).

أما بالنسبة لمؤشرات الموهبة فيُقسِّمُ عياصرة وإسماعيل (2012) المؤشراتِ بطريقة مختلفة، وهي عبارة عن قسمين: إيجابية، وسلبية. الخصائص الإيجابية: هي التي يتمتّع بها الطفلُ الموهوبُ وهو في ظروف عادية كالصحة الجسمية، المهارات الاجتماعية الجيدة كتكوين الصداقات وسرعة البديهة. أما الخصائص السلبية: فهي الخصائص غير المرغوب فيها، والتي تحدُّ من تميُّز الطفل إذا كان موهوبًا، مثل ضعفه الأكاديمي في مجالٍ ما كالهجاء أو سوء خطِّه مثلًا لأنه غيرُ دقيق في التفاصيل. لكن صنَّفَها القاضي في كتابه (2016) إلى السمات السلوكية، وتبنَّى نموذجَ Perkins الذي ينقسم إلى ستة عناصر، وهي: المرونة العقلية، الموضوعية، الرغبة في المخاطرة، حب الجمال، الحافز الداخلي، البراعة؛ وشرحَها كالتالي: «إن الأطفالَ الموهوبين مُحبُّون للجمال، ويعدُّونه قيمةً عمليةً وضروريةً لهم، ولديهم براعة فائقة في اكتشاف ذواتهم، والمهارة في التعامل مع الآخرين بمرونة، والرغبة في ممارسة أنشطة مفتوحة، بالإضافة إلى كونهم موضوعيين فهم لا يُحلِّلون فقط أعمالَهم ولكن ينظرون نظرةً ناقدة واعية إلى أعمال زملائهم، بالإضافة إلى الرغبة العارمة في المخاطرة للتعرُّف على المجهول، وأيضًا الحافز الداخلي لتبرير حاجاتهم الشخصية؛ وكل ذلك في ضوء مرونة عقلية عالية» (ص.18)، وقسَّم المؤشراتِ إلى ستة تصنيفات للتعرُّف على الطفل الموهوب، وهي: جسمية، معرفية عقلية، نفسية انفعالية، حدسية، قيادية، سلبية. ويرى الرواجفة (2016) أنها تنقسم إلى: خصائص جسمية، صحية، عقلية، أكاديمية وانفعالية. وقسَّمتْها فتيحة (2016) إلى: جسمية، انفعالية، اجتماعية، قيادية، كمالية، معرفية، حدسية وسلوكية. أما رهبيني (2019) فقد قسَّمتِ السماتِ إلى نوعين أساسيين: سمات سلوكيّة شخصيّة، وسمات سلوكيّة معرفيّة (عقليّة)؛ وتندرج عدّةُ مؤشرات تحت كل سمات، فالسمات السلوكية الشخصية: يندرج تحتها المؤشّراتُ الانفعالية، الاجتماعيّة، الإبداعيّة، والتحفيزية؛ أما السمات السلوكية المعرفية العقلية فقُسِّمت إلى المؤشرات التعليمية العامة: لغوية، ومؤشرات للتفكير الرياضي.

الكشف عن الطلبة الموهوبين:

يعدُّ الكشفُ عن موهبة الأطفال والاهتمامُ بهم وتقديمُ الرعاية لهم من الاتجاهات الحديثة في بعض الدول والمجتمعات، حيث إن الكشفَ عنهم في السنوات السابقة كان يتم عن طريق الاجتهادات الشخصية الفردية سواء من الوالدين أو المعلمين من خلال ملاحظاتهم لمؤشرات الموهبة الظاهرة لدى الطفل؛ ومن ثم فقد رأى المهتمون بالموهبة والموهوبين ضرورةَ إيجاد طرائق دقيقة وعملية للكشف عن هؤلاء الأطفال (سليمان، 1998)، ومع ذلك فقد ظلَّت المحاولاتُ والتجاربُ والأساليبُ التقليدية قائمةً حتى وقت قريب (2013)، ويرى مراد (2009) أن اكتشافَ الموهبة عمليةٌ مشتركةٌ بين الوالدين والمعلمين؛ لأنها لا تقف فقط عند اكتشافها، بل إن هذا التعاونَ يساعد على توفير بيئة جيدة ورعاية مناسبة للطفل الموهوب.

في حين يرى القاضي (2015) أن الوالدين أهمُّ مصدر للتعرف على الطفل الموهوب، ولكن تواجههما بعضُ الصعوبات في الكشف عن موهبته، بسبب قلة وعيهما بمؤشرات الأطفال الموهوبين؛ ولذا فمن الأفضل أن يُجْمَعَ بين معلم واعٍ لديه معرفةٌ بخصائص الطفل الموهوب ووالدين لديهما معرفة بكيفية التعامل مع

الموهوبين. وبشكل عام فإن الموهوبين في الدول العربية لا يحظَوْن بالرعاية المطلوبة إلا بعد أن يثبُتَ تفوّقُهم (العطار، 2020). ويذكر عياصرة وإسماعيل (2012) أن خصائصَ وسمات الموهوبين التي تظهر في حياة الطفل في عمر مُبكِّر تُعَدُّ من أهم المؤشرات التي تدلُّ على موهبته؛ لأنها تُميِّزه عن غيره، وهذه المؤشراتُ عندما يُهتَمُّ بها تصبح ثوابتَ في شخصية الطفل الموهوب وسماتٍ تُميِّزه عن غيره من الأطفال العاديين.

وبالنظر إلى المملكة العربية السعودية فقد خطَتْ خطواتٍ متقدمةً في مجال الموهبة والكشف عن الموهوبين منذ عام 1969م حينما أصدرت وثيقة سياسة التعليم وكانت تنصُّ صراحةً على أن رعاية الطلبة الموهوبين واجبٌ وطني تربوي، وفي أواخر السبعينيات كان من أهداف برامج التوجيه والإرشاد الطلابي والمدرسي العملُ على اكتشاف مواهب وقدرات الطلبة ورعايتها، وما بين عام 1990-1996 تضافرت الجهودُ الرسمية والأكاديمية وظهَرَ «برنامجُ الكشف عن الموهوبين ورعايتهم» الذي عملَ على إعداد وتقنين مقاييس الذكاء للتعرُّف على فئة الموهوبين، وتدرَّجَت الجهودُ لإنشاء إدارات خاصة بالموهوبين ولكنها منفصلة، إلى أنْ وُحِّدَتِ الجهودُ في رعاية الموهوبين وصدرَ قرارٌ عام 1423هـ بتكليف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بمهامها الموكلة إليها لقطاعي (البنين والبنات) على حدٍّ سواء، وفي عام 1441هـ ضُمَّتِ الإدارةُ العامةُ للموهوبين إلى وزارة التعليم (وزارة التعليم، 2021). وتُعَدُّ مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع من الخطوات المتميزة في المملكة، وتنصُّ رسالتُها على: «إيجاد بيئة محفِّزة للموهبة والإبداع، وتعزيز الشغف بالعلوم والمعرفة لبناء قادة المستقبل» (متوفر بموقع: موهبة، 2021).

وعلى الرغم من هذا الاهتمام الواضح بالموهوبين فإنه إلى الآن لا توجد برامجٌ للكشف عن الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة (العطار، 2020)، حيث إن آلياتِ الكشف وتوفير البرامج تبدأ من عمر 10 سنوات، أي حينما يكون الطالبُ ملتحقًا بالصف الرابع الابتدائي، ذلك حسب نظام التعليم في السعودية. وفي دولة الكويت يبدأ الكشفُ عن الموهوبين في الصف السادس (مركز صباح الأحمد، 2010 من دراسة غبلان، 2018). كما أشارت دراسةُ الدهام (2013) إلى أن عدمَ الكشف عن مواهب الأطفال في عمر مُبكِّر يجعلهم لا يلتحقون بالبرامج المخصَّصة لهم، وبالتالي قد يتسبَّب في مشكلات لهم ويساعد على اختفاء المواهب عند نضجهم؛ مما سبق يتضح أن اكتشافَ الأطفال الموهوبين في الطفولة المبكرة أمرٌ يحتاج إلى مزيد من العناية والبحث من قِبل المختصِّين والباحثين في المملكة العربية السعودية.

وبالنسبة للأساليب المستخدَمة للكشف عن الأطفال الموهوبين بشكل عام يرى القاضي أن قوائمَ السمات السلوكية هي أحدُ الأساليب المستخدَمة للكشف عن الموهوبين وأدقّها وأسهلها؛ لأنها في متناول الوالدين والمعلمين وكل مَن يُخالط الطفل. ومن ناحية أخرى يرى مراد (2009) أن الكشفَ عن الموهوبين يتبع أساليب مختلفة وأولها ملاحظات الوالدين وترشيحات المعلمين، ومن ثم ذِكْر أنواع الاختبارات المختلفة سواء أكانت تحصيلية أم ابتكارية، ولكن ترى الباحثة أن أسلوبَ ترشيحات المعلمين قد يكون فيه تَحيُّزٌ من أحد المدرسين لطالب مُعيَّن دون الآخر والعكس صحيح، وذكر العامري (2021) أن اكتشافَ الطفل الموهوب في البيئة السعودية يعتمد على المقاييس، وهذا يؤدي إلى بناء برامج لا تتناسب مع سياق التعليم الطبيعي في فصول المدرسة العادية، وأكدت ذلك نتيجةُ دراسة محمد (2019) حيث ذكرت أن أكثرَ الأساليب المستخدَمة لاكتشاف الموهبة في السعودية كانت مقياسَ موهبة التابع للمركز الوطني.

معوّقات التعرّف على الأطفال الموهوبين:

تواجه طالباتُ قِسْم الطفولة المبكّرة بعضَ المعوّقات التي تحدُّ من وعيهم بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة، وتختلف من وجهة نظر إلى أخرى حسب العيّنات التي تقام عليها الدراساتُ. ففي دراسة الرواجفة (2016) حصلت المشكلاتُ الذاتية للمعلمين والتي لها صلة بدرجة وعيهم على درجة متوسطة، وكانت المعوّقات التي لها علاقة بالوعي كالآتي: قلّة الدورات التدريبية، وعدم المقدرة على التعامل مع الموهوبين، وعدم المقدرة للحصول على مستجدات برامج الموهوبين، ونقصُ المعرفة في كيفية تدريس هذه

الفئة على درجة متوسطة مقارنةً بالمعوّقات الأخرى. أما بالنسبة للمشكلات الأسرية فقد حصلت عبارةُ قلة وعي أولياء الأمور بالموهبة وبرامجها على درجة مرتفعة مقارنةً بالعبارات الأخرى. وبالإضافة إلى ذلك ذكَرَ القاضي في كتابه (2016) بعضَ المعوّقات التي تحدُّ أيضًا من التعرُّف على الأطفال الموهوبين وتمحورت في: عدم توفر الاختبارات المناسبة للكشف عن موهبتهم إذ أصبح من النادر أن تتوفرَ برامجٌ خاصةٌ لرعاية الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة، قلة وعي الأهالي بالموهبة فلا يكون تعاونٌ بينهم وبين روضة أطفالهم، قلة الدورات المختصة ببرامج الموهوبين الإثرائية، عدم ملاحظة المعلمين لأطفالهم فقد يغفلون عن بعض مؤشرات الموهبة الواضحة، عدم التعرف على فئة الموهوبين إما بسبب الخلط بينهم وبين الأطفال الذين لديهم فرطُ النشاط الزائد وإما لديهم صعوباتُ تعلُّم ويعود ذلك إلى قلة وعي المعلمين بخصائص ومؤشرات الموهوبين، قلة البرامج المقدَّمة لمرحلة الطفولة المبكرة، قلة الدورات التدريبية عن كيفية اكتشاف الموهبة عند الطفل وتلبية احتياجاته داخل الصف، عدم توفر أدوات القياس والتشخيص المناسبة للمرحلة. أما في دراسة بوكاريفا وزملاؤه (Bochkareva, Akhmetshin, Osadchy, Romanov & Konovalova, 2018) فكانت المعوّقات لمعلمي المستقبل أنهم لم يتلقوا التدريبَ المناسبَ لمعرفة قدرات الأطفال المختلفة في الرياضيات وكيفية التعامل معها، حيث كانت النتيجة أن (76%) من الطلبة أقرُّوا احتياجَهم إلى الالتحاق بمؤسسات تدريبية ذات جودة عالية للعمل مع الأطفال الذين لديهم موهبة في الرياضيات. وقد اقترحوا تعديلَ العملية التعليمية في التعليم العالي ليتمكنَ الطلبةُ المقبِلون على التخرج من المعرفة، والعمل على متطلبات الموظفين والتدريب عليها. وكذلك عبَّرُوا عن احتياجهم إلى مصادر تعليمية، مادية وتحفيزية عن الموهوبين، وتنظيم ذاتي لتنشيط العملية الفكرية لهم بوصفهم معلمي المستقبل. وأظهرت نتائجُ (Markus, 2018) في بحثه أن أغلبَ المعلمين معرفتُهم محدودةٌ بالموهبة، وهذا يؤدي إلى قلة الوعي بمشكلات الأطفال الموهوبين في البيئة التعليمية، وقد يؤدي أيضًا إلى مواقف سلبية لدى المعلمين تجاه هؤلاء الأطفال، كما يؤدي إلى ضعف أساليب التدريس؛ مما يضرّ بنمو الأطفال الموهوبين ويمكن أن يُسبِّبَ أيضًا مشكلاتٍ نفسيةً لهم. وعلى الصعيد نفسِه المعلمون الذين حصلوا على تدريب كان غير كافٍ لتثقيفهم حول خصائص الموهوبين واحتياجاتهم، مما أدى إلى ابتعاد بعضهم عن الاحتراف في مجال الموهبة؛ لأن تدريبَ المعلمين لا يضمن لهم هذا النوعَ من التعلم. وأشارت دراسة محمد (2019) إلى أن أعلى نسبة للمشكلات التي تقابل القائمين على رعاية الموهوبين من وجهة نظر المعلمين قلةُ الدورات التدريبية والبرامج المقدَّمة لهم عن الموهوبين، كما أشارت إلى عدّة مشكلات تحدُّ من فاعلية اكتشاف الموهوبين منها: قلة المعلمين المتخصصين، قلة المعلومات الدقيقة عن الموهوبين، قلة الدورات والبرامج للمعلمين، عدم وجود فصول أو مدارس خاصة بالموهوبين.

وبالنظر إلى جميع المعوّقات ترى الباحثةُ أن تهيئةَ طالبات قِسْم الطفولة عن فئة الموهوبين سترفع الوعيَ لديهم، وبالتالي ستحدُّ من المعوّقات والصعوبات التي من الممكن أن تواجهَهم عندما يصبحن معلمات.

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء ستُعرَضُ بعضٌ من الدراسات العربية ذات العلاقة بوعي المجتمع بمؤشرات الموهبة عند الأطفال وطرق اكتشافها، مُرتَّبةً من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسةُ (Carrillo, 2021) إلى استكشافِ العوائق، إنْ وُجِدتْ، التي يواجهُها الآباءُ أو الأوصياءُ الذين هم من أصول لاتينية ويتحدثون الإسبانية باعتبارها لغةً أساسية، أو المتحدثون باللغتين الإسبانية والإنجليزية؛ والتعرفِ على الحواجز التي تحدُّ من فهمهم ومشاركتهم في الحياة الأكاديمية للطفل الموهوب، وتمثَّلَ المنهجُ المستخدَمُ في المنهج الوصفي، من خلال إجراء مقابلات جماعية في مدرسة Magnet الإعدادية في جنوب كاليفورنيا، وتألفت المجموعاتُ من 25 من الوالدين أو الأوصياء القانونيين ثنائي اللغة (الإنجليزية / الإسبانية) للطلاب متعلمي اللغة الإنجليزية الموهوبين فيما يتعلق بإدراكهم لموهبة أطفالهم، وتعزيز القدرات الإبداعية لأطفالهم، وتمثلت محاورُ المقابلة حول أداء الطلاب، ومدى إتقان اللغة، والقدرة الاجتماعية والانفعالية، والقدرة الفكرية العامة، والتي تعَدُّ مؤشراتٍ قويةً على الموهبة، وأظهرت النتائجُ أن الآباءَ أو

الأوصياءَ القانونيين أظهروا عدمَ قدرتهم على الإسهام بشكل كافٍ في تنمية مواهب أطفالهم والدعوة إلى الخدمات المناسبة لأطفالهم.

وبحثت دراسةُ (Papadopoulos, 2020) التحققَ من أثر برنامج وقائي قائم على التعلم الاجتماعي الانفعالي للأطفال الموهوبين في تقدير الذات والتصور الذاتي لدى الموهوبين بمرحلة رياض الأطفال، واستخدمت الدراسةُ المنهجَ التجريبي، مع إجراء اختبارات قَبْلية وبَعْدية ومجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت عيّنة الدراسة في (120) طفلًا من الأطفال الموهوبين الذين تتراوح أعمارُهم بين 5-6 سنوات وُزِّعوا بشكل عشوائي على مجموعتي الدراسة، كل مجموعة (60) طفلًا، وطُبِّقَتْ أداتان للتقييم قبل البرنامج وبعده، وأظهرت النتائجُ أن البرنامجَ كان فعّالًا في زيادة تقدير الطلاب لذاتهم ودرجاتهم في الإدراك الذاتي، كما أظهر الأولادُ درجاتٍ أعلى من الفتيات في معظم المتغيرات، وأدى هذا البرنامجُ إلى تحسين جميع المهارات التي دُرِّسَتْ بشكل كبير.

وأجرى (عطار، 2020) دراسةً هدفتْ إلى وَضْع تَصوُّر مقترَح لاكتشاف الأطفال الموهوبين في السعودية بحيث يكفلُ لهم حقَّ الرعاية التربوية الكاملة والمتواصلة. استخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ لدراسة وسائل وأساليب كشْفِ الطفل الموهوب بهدف الاستفادة وتطوير الواقع الحالي بما يُسهِم في تحسين اكتشاف الأطفال الموهوبين. ومن أهم النتائج: عدم توفر آلية برامج للاكتشاف المبكر للأطفال الموهوبين في المؤسسات التربوية، وكذلك ندرة وجود تشريعات تتعلق بالأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكرة.

وسعَتْ دراسةُ (رهبيني، 2019) إلى الكشف عن درجة وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة. استخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ التحليليَّ من خلال تطبيق استبانة مع معلمات رياض الأطفال، وتوصلت النتائجُ إلى أن درجةَ الوعي بمؤشرات الموهبة مرتفعةٌ بشكل عام في محورَيِ المؤشرات السلوكية الشخصية والمعرفية (العقلية) لصالح معلمات رياض الأطفال الحكومية.

كما هدفت دراسةُ (محمد، 2019) إلى التعرُّف على الواقع الحالي لاكتشاف ورعاية الطلاب الموهوبين في النظام التعليمي الابتدائي بالسعودية تحديدًا في المنطقة الشرقية، والتعرّف على نوعية البرامج الإثرائية المقدَّمة في المدارس للطلاب الموهوبين، وطرائق التدريس المستخدَمة معهم، وكذلك نوعية البرامج التدريبية المقدَّمة لمعلمي الطلاب الموهوبين والقائمين على رعايتهم. واستخدمتِ الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ المَسْحيَّ مع معلمي فئة الموهوبين عن طريق الاستبانة وسؤالهم سؤالًا مفتوحًا واحدًا لتحقيق الهدف من الدراسة. وتوصلتِ النتائجُ إلى: توفُّر ممارساتٍ خاصة لاكتشاف الطلاب الموهوبين في مدارس المملكة بالمنطقة الشرقية، كما توجد رعايةٌ لهم، ويوجد عددٌ من البرامج الإثرائية تُقدِّم مناهجَ خاصة بهم، كذلك يُوجَد عددٌ من البرامج التدريبية الخاصة بالقائمين على تدريس الموهوبين، واتّضَح أيضًا عدم وجود معلومات دقيقة عن الموهوبين، وعدم وجود فصول أو مدارس خاصة بالموهوبين، وانخفاض مستوى وعي الأسرة بوجود موهوب لديهم.

وكذلك أجرى (Akinbote, Olowe, and John, 2017) دراسةً هدفت إلى تحديد مدى معرفة معلمي مرحلة ما قبلَ المدرسة الابتدائية بخصائص ورعاية الأطفال الموهوبين، واعتمدتِ الدراسةُ على المنهج الوصفي المسحي، وعددهم مئة وواحد وعشرون معلمًا لمرحلة ما قبلَ المدرسة من مجتمع الدراسة، والمتمثل في معلمي المدارس الخاصة، وتمثلت الأدواتُ المستخدَمة في اختبار المعرفة بخصائص الأطفال الموهوبين، واختبار المعرفة بتربية الأطفال الموهوبين، وكشفت النتائجُ عن معرفة منخفضة لمعلمي مرحلة ما قبلَ المدرسة الابتدائية فيما يتعلق بالخصائص وتغذية الأطفال الموهوبين، ومن ثم أوصيَ أصحابُ المدارس الخاصة المتعلقة برعاية أطفال ما قبلَ المدرسة الابتدائية بتدريب معلمي مرحلة ما قبلَ المدرسة الابتدائية على القضايا المتعلقة بخصائص الأطفال الموهوبين وتغذيتهم، كما يجب أن تكون المناهجُ المستخدَمة في الإعداد المهني لمعلمي مرحلة ما قبلَ المدرسة الابتدائية مبتكرةً تحتوي على محتويات كافية للأطفال الموهوبين والمتفوقين.

واستهدفتْ دراسةُ (فتيحة، 2016) تقنينَ مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية (الأول- الثاني- الثالث) في البيئة الجزائرية؛ وذلك لتوفير مقياس يتمتع

بخصائص سيكومترية تتلاءم وخصائصَ المقياس الجيد، ويُمكِّننا من الكشف عن الموهبة. والمقياس مُصمَّم في البيئة السعودية، وقامت الباحثة بتطبيقه على عيّنة من التلاميذ في الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية. وأشارت النتائجُ إلى صِدْق وثبات المقياس، وتم التعرفُ على الاختلافات في متوسط درجات الأطفال على القدرات الثلاث والدرجة الكلية على مقياس الخصائص السلوكية باختلاف المستوى الدراسي، كما تؤكد نتائجُ الدراسة على استخدام المقياس في عملية التعرُّف الأوّلي المبدئي على الأطفال الموهوبين في المرحلة العمرية (6-9 سنوات).

وأجرى (الرواجفة، 2016) دراسةً هدفتْ إلى تحديد أهم المشكلات التي تواجه تنفيذَ برامج الطلبة الموهوبين والمتفوقين في مدارس التعليم العام. واستخدم الباحثُ المنهجَ الوصفيَّ عن طريق بناء استبانة وتطبيقها على عدد من المعلمين والمشرفين في مكة المكرمة، موزَّعةً على أربعة أبعاد (إدارية، فيزيائية، ذاتية، أُسرية)، وأشارتِ النتائجُ إلى أن تنفيذَ برامج الموهوبين يواجه مشكلاتٍ مرتفعةً في بُعدَيْ المشكلات الإدارية والأسرية بنسبة (2.37 من 3) وبدرجة متوسطة لبُعْدِ المشكلات الذاتية بنسبة (2.11 من 3) وكذلك المشكلات الفيزيائية بنسبة (2.24 من 3).

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسةُ الحالية مع الدراسات السابقة في اهتمامها بفئة الأطفال الموهوبين وكيفية التعرُّف عليهم من خلال بعض المؤشرات باختلاف أنواعها، ولكنها تتميَّز عن الدراسات السابقة بتركيزها على عيّنة معلمات المستقبل في تخصُّص الطفولة المبكرة؛ لتقيسَ مستوى معرفتهن عن الأطفال الموهوبين. واستفادت الدراسةُ الحاليةُ من الدراسات السابقة في التخطيط للإطار النظري، وتصميم أداة البحث «الاستبانة»، والتوصيات عند مناقشة نتائج البحث. ومن الملاحَظ من الدراسات السابقة أنها ركَّزَت على معرفة مستوى وعي الوالدين والمعلمين عن الأطفال الموهوبين ولم تتطرَّق إلى طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة وهنَّ فئةٌ مهمةٌ في حياة الأطفال؛ فمن الواجب أن يكون لديهن مستوى من الوعي للتعرف على الأطفال الموهوبين وكيفية الكشف.

منهجية الدراسة:

منهج الدراسة:

اتَّبَعت الدراسةُ الحاليةُ المنهجَ الوصفيَّ (المَسْحيَّ)، واختيرَ هذا المنهجُ لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

2.7. مجتمع الدراسة وعيّنتها: المجتمع الأصلي للدراسة الحالية هن طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة بجامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة، للعام الدراسي 1442هـ الفصل الدراسي الثاني. أما عن العيّنة فقد اعتمدتِ الباحثةُ في هذه الدّراسة على العيّنة العشوائيّة، حيث إن حجمَ العيّنة في الجامعتين كان (517) طالبة من طالبات تخصُّص الطفولة المبكرة في جامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة بمدينة الرياض. وحُدِّدَ حجمُ العيّنة باستخدام معادلة روبرت ماسون، وكانت النتيجةُ (220)، وأُعدَّتِ الاستبانةُ على رابطٍ إلكتروني على برنامج (Google Drive)، وأُرسِلَ إلى البريد الإلكتروني للطالبات في الجامعتين، وكذلك نُشِرَ عن طريق الواتس آب للطالباتِ معلماتِ ما قبلَ الخدمة في تخصص الطفولة المبكرة، حتى أُرسِلَ عن طريق بريدهن الإلكتروني الخاص إلى الطالبات المعلمات، وذلك بسبب جائحة كورونا؛ حيث إن التعليمَ في هذه الفترة كان عن بُعد. وقد ضُمِّنَتِ الاستبانةُ عبارةَ إقرارِ الموافقةِ على المشاركات، وكانت فترةُ التطبيق الفصل الدراسي الثاني من عام 1442. و استُقبِلَتْ (173) استجابة، ولم يُستبعد أيٌّ منها، ومن ثم رُمِّزَتِ البياناتُ وأُدخِلَتْ وحُلِّلَتْ باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لبرنامج تحليل البيانات (SPSS)، وذلك بعد ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي. والجدول التالي يوضِّح خصائصَ عيّنة الدراسة:

جدول (1)

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجامعة	جامعة الملك سعود	86	49.7%
	جامعة الأميرة نورة	87	50.3%
	الإجمالي	173	100.0%
المستوى الأكاديمي	المستوى الخامس	39	22.5%
	المستوى السادس	20	11.6%
	المستوى السابع	52	30.1%
	المستوى الثامن	62	35.8%
	الإجمالي	173	100.0%
منطقة السكن	شمال الرياض	45	26.0%
	جنوب الرياض	25	14.5%
	شرق الرياض	66	38.2%
	غرب الرياض	37	21.4%
	الإجمالي	173	100.0%
المجموع		173	100.0

يتضح من الجدول السابق (1) أنه يوجد تقاربٌ في حجم العيّنة بين الجامعتين، كما أن العيّنةَ متقاربةٌ من حيث متغيرات الدراسة (الجامعة، والمستوى الأكاديمي، ومنطقة السكن) مما يدل على التوزيع العشوائي لعيّنة الدراسة.

أداة الدراسة وحساب صدقها وثباتها:

لتحقيق الأهداف المرجوَّة من الدراسة قامت الباحثةُ ببناء الاستبانة كأداة للدراسة الحالية، وقد صُمِّمَتْ بعد الاطّلاع والمراجعة الدقيقة لأدبيات الموضوع والدراسات السابقة المحلية والعالمية، وكان من أهم الدراسات التي رُجِعَ إليها (الجغيمان، 2008؛ الدهام، 2013؛ القاضي، 2015؛ فتيحة، 2016؛ العطار، 2020)؛ (Akinbote, Olowe, & John, 2017; Papadopoulos, 2020; Carrillo, 2021) ، وبعد استطلاع آراء بعض المختصِّين حُدِّدَتِ المحاورُ وصِيغَتْ فقراتُها لتتناسبَ مع أهداف الدراسة، وتكوّنت الاستبانةُ من جزأين: الجزء الأول: يشمل البيانات الأولية لأفراد عيّنة الدراسة، وهي: (الجامعة الملتحقة بها الطالبة، المستوى الأكاديمي الحالي، المنطقة السكنية التي تعيش بها). الجزء الثاني: يتناول محاور الاستبانة التي تتكوّن من عِدّة عبارات مُقسَّمة على محورين، هما: المحور الأول: السمات الشخصية للطفل الموهوب، ويشتمل على (33) عبارة. المحور الثاني: المعوّقات التي تحدُّ من معرفة العيّنة بمؤشرات الطفل الموهوب، وتشتمل على (20) عبارة. ويقابل كلَّ فقرة من فقرات هذه المحاور قائمةٌ بمقياس ليكرت Likert ثلاثي التدرُّج تحمل العبارات التالية: (موافق، محايد، غير موافق) حيث أُعطيتِ الإجابةُ (موافق) 3 درجات، (محايد) درجتين، (غير موافق) درجة واحدة.

وللتعرُّف على الصدق الظاهري للاستبانة فقد عُرِضَتْ على مجموعة من المُحكِّمين مكونة من (10) مُحكِّمين في مجال الطفولة المبكرة، والتربية الخاصة، وعلم النفس التربوي من خريجي جامعات محلية وعالمية؛ حيث أبدى المُحكِّمون آراءهم حول الاستبانة بضرورة تعديل صياغات بعض العبارات، وتغيير الصياغة الكلية للبعض الآخر، واستبدال بعض العبارات بعبارات أخرى أكثر مناسبة لهدف الدراسة، وقد التزمت الباحثةُ بجميع آراء المُحكِّمين وطبّقتْها في الاستبانة حتى خرجت الاستبانةُ في صورتها النهائية بعد آراء المُحكِّمين في (53) عبارة، وعليه: طُبِّقَت الاستبانةُ على عيّنة استطلاعية مكونة من (35) طالبة لحساب الاتساق الداخلي، وبحساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كانت قِيَمُ معاملات الارتباط تتمتَّع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي؛ لذلك يمكن الاعتمادُ عليها في التطبيق الميداني.

وبشأن ثبات أداة الدراسة حُسِبَ معاملُ ألفا كرونباخ لعبارات كل محور على حِدَة وللاستبانة ككل، واتضحَ أن جميعَ قيم ألفا كرونباخ للمحاور وللاستبانة ككل مرتفعة، حيث كانت قيمة المحور الأول (0.90) والمحور الثاني (0.74)؛ مما يؤكد تَمتُّعَ الأداة بدرجة مرتفعة من الثبات. ومن جميع الإجراءات السابقة اطمأنَّتِ الباحثةُ لصلاحية الاستبانة للتطبيق على العيّنة النهائية واستخراج النتائج.

وللمعالجة الإحصائية استُخدِمَ برنامجُ SPSS لحساب مجموع التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية.

عرض نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتِ المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة من طالبات تخصُّص الطفولة المبكرة على كل فقرة من فقرات محور «وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة» وعلى المحور ككل؛ كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (2) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لمدى موافقة عيّنة الدراسة على العبارات التي تقيسُ وعيَهن بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	يتمتع بصحة بدنية عالية.	2.24	0.68	27	محايدة
2	لديه تدنٍّ في تحصيله الدراسي.	1.43	0.54	33	غير موافقة
3	لديه مستوى مرتفع من الفضول.	2.78	0.46	8	موافقة
4	لديه ذاكرة قوية.	2.82	0.43	6	موافقة
5	لديه قدرة عالية على التخيُّل.	2.92	0.26	2	موافقة
6	لديه قدرة على توليد الأفكار الابتكارية.	2.94	0.26	1	موافقة
7	تحصيله الأكاديمي يكون مرتفعًا	2.29	0.66	24	محايدة
8	لديه قدرة على التعبير عن الذات.	2.35	0.63	23	موافقة
9	يكون مميزًا في شتى المجالات.	1.88	0.78	30	محايدة
10	يُظهر سلوكًا إبداعيًّا في عُمر مُبكِّر.	2.83	0.43	5	موافقة
11	لديه قدرة عالية على التركيز والمثابرة.	2.69	0.56	11	موافقة
12	لديه طاقة زائدة باستمرار.	2.28	0.68	26	محايدة
13	يميل إلى العمل بشكل ملحوظ أكثر من باقي زملائه.	2.61	0.51	14	موافقة

14	يصاحب الأطفال الأكبر سنًّا.	2.51	0.68	18	موافقة
15	يبدو مُشوّشًا وغير مُنظّم.	1.79	0.74	31	محايدة
16	إجاباته وردوده دقيقة.	2.61	0.57	14	موافقة
17	يبدأ القراءة في وقت مبكر مقارنةً بأقرانه.	2.46	0.64	19	موافقة
18	يُظهر مستوًى مرتفعًا من الاستقلالية.	2.68	0.61	12	موافقة
19	يتحلَّى بثقة عالية في نفسه.	2.61	0.57	14	موافقة
20	يرفض الخسارة.	2.20	0.75	28	محايدة
21	أطول من أقرانه بنفس العمر.	1.54	0.62	32	غير موافقة
22	يستخدم الأشياء كالألعاب مثلًا بطريقة مختلفة.	2.87	0.34	3	موافقة
23	يُرتِّب الأشياء بطريقة غير مألوفة.	2.72	0.53	10	موافقة
24	لديه روح المنافسة.	2.57	0.63	17	موافقة
25	تجذبه الإنجازات الصعبة.	2.80	0.43	7	موافقة
26	يتمتَّع بالقدرة على قيادة المجموعات.	2.46	0.67	19	موافقة
27	لديه القدرة على حل المشكلات بطرق مختلفة.	2.86	0.37	4	موافقة
28	يميل إلى المثالية في تصرفاته وخياراته.	2.46	0.64	19	موافقة
29	لديه توقعات عالية عن نفسه.	2.64	0.59	13	موافقة
30	لديه قدرة على التنبؤ بالمستقبل.	2.29	0.80	24	محايدة
31	قادر على إصدار أحكام عادلة.	2.43	0.64	22	موافقة
32	لديه روح التحدي.	2.73	0.52	9	موافقة
33	لديه حسّ فكاهي وروح النكتة.	2.12	0.64	29	محايدة
	المتوسط* العام	2.50	0.28	-	موافقة

* المتوسط الحسابي من 3 درجات.

يتضح من الجدول السابق (2) وعيُ عيّنة الدراسة من طالبات قِسْم الطفولة المبكرة بمؤشرات الموهبة لأطفال الروضة، حيث بلغ متوسطُ الموافقة العام على عبارات المحور (2.5 درجة من 3)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي، مما يعني أن أفرادَ عيّنة الدراسة من طالبات قِسْم الطفولة المبكرة لديهن وعيٌ بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة بدرجة (موافقة) على عبارات المحور بشكل عام.

وفيما يلي تفصيلٌ لفقرات المحور التي حصلت على أعلى درجة موافقة لدى عيّنة الدراسة من طالبات قِسْم الطفولة المبكرة:

جاءت العبارة رقم (6) وهي «لديه قدرة على توليد الأفكار الابتكارية» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.94 من 3) وبدرجة «موافقة» وانحراف معياري (0.26)؛ وقد يعود ذلك إلى ارتباط مفهوم أو تعريف الموهبة بالابتكار، وأن الطفلَ الموهوبَ يُطلَقُ عليه «مبتكِر»، وأكد على ذلك (العطار، 2020) حيث ذكر أن مصطلحَ الموهبة إلى الآن يواجِهُ خلطًا بينه وبين مصطلحات أخرى كالابتكار عند تعريفه.

تليها العبارةُ رقم (5) وهي «لديه قدرة عالية على التخيُّل» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.92 من 3) وبدرجة «موافقة» وانحراف معياري (0.26)؛ ويعود ارتفاعُها إلى أن مفهومَ الموهبة عند الطالبات مرتبطٌ بمؤشرات إيجابية عند الطفل، فقدرة الطفل على التخيّل تعَدُّ من المؤشرات التي تدل على ذكائه، فلذلك رأتِ الطالباتُ أن الطفلَ الموهوبَ خيالُه واسعٌ، وأنها سمةٌ من سمات الطفل الموهوب المعرفية والعقلية كما ذكرَها القاضي (2015) والقاضي (2016).

وكانت العبارة رقم (2) وهي «لديه تدنٍّ في تحصيله الدراسي» هي الأعلى درجةً في عدم موافقة العيّنة للعبارة حيث حصلت على متوسط حسابي (1.43 من 3) وبدرجة «غير موافقة» وانحراف معياري (0.54)، ويعود ذلك إلى ارتباط مُسمَّى الطفل الموهوب بالذكاء والعمل الدؤوب؛ فلذلك يكون تحصيلُه الدراسيُّ مرتفعًا، وهذا ما تراه طالباتُ قِسْم الطفولة المبكرة. وهذه النتيجة تخالف ما ذكرَه العطارُ (2020) والقاضي (2015) والقاضي (2016) من أنه من الممكن أن يكون الطفلُ موهوبًا، ولكن غيرَ متفوقٍ دراسيًّا، فقد تكون موهبتُه فنيةً أو رياضية أو بدنية فلا تتطلَّب تفوقًا دراسيًّا.

وتليها العبارةُ رقم (21) وهي «أطول من أقرانه بنفس العمر» في عدم الموافقة، حيث حصلَتْ على متوسط حسابي (1.54 من 3) وبدرجة «غير موافقة» وانحراف معياري (0.62)، والنتيجة لا تتفق مع ما ذُكِرَ في كتاب القاضي (2015) لخصائص الطفل الموهوب الجسدية أن الطفلَ الموهوبَ قد يكون أطولَ من المتوسط العام لمن في سِنِّه.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما المعوّقاتُ التي تحدُّ من وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتِ المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة من طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة على كل فقرة من فقرات محور «المعوّقات التي تحدُّ من وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة» وعلى المحور ككل، كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عيّنة الدراسة حول المعوّقات التي تحدُّ من وعيهن بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
1	ينقصني مهارة تمييز الطفل الموهوب مقارنةً بغيره.	1.87	0.82	13	محايدة
2	يصعب عليَّ التمييز بين الطفل الموهوب والطفل الذي لديه تشتُّت انتباه.	1.69	0.81	14	محايدة
3	يصعب عليَّ التمييز بين الأطفال الموهوبين ومَن لديهم صعوبات تعلم.	1.50	0.77	15	غير موافقة
4	قلة المقررات الدراسية المتضمنة فئة الموهوبين.	2.60	0.67	4	موافقة
5	قلة البرامج المُقدَّمة للأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة.	2.79	0.43	1	موافقة
6	يحدّ ضعفُ التعاون بين أقسام كلية التربية (الطفولة المبكرة/ التربية الخاصة) مِنْ معرفتي بسمات الطفل الموهوب.	2.14	0.79	10	محايدة
7	عدم توفر تخصُّص «الموهوبين» ضِمْن أقسام كلية التربية.	2.44	0.82	8	موافقة
8	عدم توفر روضات للموهوبين أثناء الزيارات الميدانية المطلوبة مني بالمقررات.	2.71	0.58	3	موافقة
9	في التدريب الميداني لا يوجد روضات للموهوبين.	2.75	0.58	2	موافقة
10	الأطفال الموهوبون معتمدون على أنفسهم فلا يحتاجون إلى عناية منِّي كمعلمة.	1.24	0.54	17	غير موافقة
11	معرفة مؤشرات الطفل الموهوب ليست من أدواري كمعلمة.	1.14	0.44	20	غير موافقة

12	أرى أن الوالدين يُعدَّان المصدر الأول المسؤول عن اكتشاف الطفل الموهوب.	2.49	0.70	7	موافقة
13	أرى أن الموهبة فطرية فجميع الأطفال موهوبون.	1.90	0.72	12	محايدة
14	الموهوبون من عوائل مرتفعة الدخل فلا ينتمون إلى مجتمعي.	1.20	0.45	19	غير موافقة
15	ثقافة مجتمعي عن فئة الموهوبين ضعيفة فتحدّ من معرفتي بهم.	2.12	0.84	11	محايدة
16	الموهبة مكتسَبة فتظهر فقط على أطفال العوائل مرتفعة الدخل.	1.24	0.54	17	غير موافقة
17	قلة الدورات التدريبية والمؤتمرات للتعريف بالموهوبين.	2.60	0.58	4	موافقة
18	الجمعيات والمراكز المهتمة بالأطفال الموهوبين غير معروفة لي.	2.43	0.79	9	موافقة
19	قلة تسليط ضوء وسائل الإعلام على الأطفال الموهوبين.	2.50	0.72	6	موافقة
20	أرى أن اكتشاف الموهبة عند الأطفال يكون في عمر أكبر من مرحلة الروضة.	1.49	0.75	16	غير موافقة
	المتوسط* العام	2.04	0.28		محايدة

* المتوسط الحسابي من 3 درجات.

يتضح من الجدول السابق (3) آراء لعيّنة الدراسة من طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة حول درجة موافقتهن على عبارات محور «المعوّقات التي تحدُّ من وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة»، حيث بلغ متوسطُ الموافقة العام على عبارات المحور (2.04 درجة من 3)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي؛ مما يعني أن أفرادَ عيّنة الدراسة من طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة محايدون في المعوّقات التي تحدُّ من زيادة وعيهن بمؤشرات الموهبة لطفل الروضة بدرجة (محايد) على عبارات المحور بشكل عام.

وفيما يلي تفصيل لفقرات المحور التي حصلت على أعلى درجة موافقة لدى عيّنة الدراسة من طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة:

جاءت العبارةُ رقم (5) وهي «قلة البرامج المقدَّمة للأطفال الموهوبين في مرحلة الروضة» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.79 من 3) وبدرجة «موافقة» وانحراف معياري (0.43). وتشير هذه النتيجة إلى صُلْبِ المشكلة وهو عدم اكتشاف موهبة الطفل في عمر صغير؛ مما قلَّلَ من وعي الطالبات بمؤشرات الموهبة أثناء زياراتهن الميدانية للروضات خلال دراستهن الأكاديمية في الجامعة ، حيث إن البرامجَ الإثرائية في المملكة المقدَّمة من برنامج موهبة التابع لوزارة التعليم تُقدَّم للأطفال من الصف الرابع الابتدائي ولا تُقدَّم للأعمار الأصغر، وبالتالي لا يحصل طفلُ الروضة على فرصةِ اكتشافِ موهبته وتطويرها (وزارة التعليم، 2021)، وقد أكد القاضي (2016) على أن قلةَ البرامج المقدَّمة للموهوبين في الطفولة المبكّرة تُعَدُّ أحدَ معوّقات وعي المجتمع بفئة الموهوبين. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرواجفة (2016) حيث حصل معوّق «عدم المقدرة على الحصول على مستجدات برامج الموهوبين ونقص المعرفة في كيفية تدريس هذه الفئة» على درجة متوسطة مقارنةً بالمعوّقات الأخرى التي ذُكِرَت في دراسته.

وتليها العبارة رقم (9) وهي «في التدريب الميداني لا يوجد روضاتٌ للموهوبين» بمتوسط حسابي (2.75 من 3) وبدرجة «موافقة» وانحراف معياري (0.58). وترتبط هذه النتيجة بالتي قبلها، حيث إن التدريبَ

الميدانيَّ أحدُ المقررات التي تدرسها الطالباتُ في الجامعتين لاستكمال مرحلة البكالوريوس، وعدم وجود روضات للموهوبين يحدُّ من معرفة الطالبات بمؤشرات وسمات هذه الفئة من الأطفال؛ لأنهن لم يتعاملن معهم، ولم يحتككْنَ بهم، وكان أحدُ المعوّقات التي ذُكِرَتْ في دراسة محمد (2019) عدمَ وجودِ فصول خاصة بالموهوبين عند دراسته لواقع التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية بالسعودية.

وكانت العبارة رقم (11) وهي «معرفة مؤشرات الطفل الموهوب ليست من أدواري كمعلمة» هي العبارة التي حصلت على عدم موافقة من العيّنة بمتوسط حسابي (1.14 من 3) وانحراف معياري (0.44)، وهذا يشير إلى وعي الطالبات بأدوارهن بصفتهن معلمات في التعرُّف على الطفل الموهوب من خلال المؤشرات التي تظهر عليه. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج مراد (2009) والقاضي (2015) في أن الكشفَ عن الموهوبين عمليةٌ مشتركة بين الوالدين والمعلمين إذ إن للمعلمة دورًا في معرفة المؤشرات، وكذلك دراسة رهبيني (2019) التي توصلت إلى أن درجة وعي معلمات الروضات بمؤشرات الموهبة لدى أطفالهن كانت مرتفعة.

وكانت الأعلى منها في عدم موافقة العيّنة العبارة رقم (14) وهي «الموهوبون من عوائل مرتفعة الدَّخْل فلا ينتمون إلى مجتمعي» حيث كان المتوسطُ الحسابيُّ لها (1.20 من 3) بانحراف معياري (0.45)، وتشير هذه النتيجةُ إلى أن الطالبات لديهن وعي بالأطفال الموهوبين ومؤشراتهم أيًّا كانت مجتمعاتهم وطبقاتهم الاجتماعية، وأن الموهبة لا تقتصر فقط على العوائل من ذوي الدخل المرتفع، وقد أكد على ذلك القاضي (2015) والقاضي (2016) في كتابه أن مقولة «إن الأطفالَ الموهوبين ينحدرون من أُسَرٍ مرتفعةِ الدخل» تُعَدُّ من الخرافات والأساطير المتعلقة بتربية الأطفال الموهوبين؛ حيث إنهم ينتمون إلى جميع المستويات الاقتصادية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية في درجة وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة تُعزى إلى اختلاف المتغيّرات: (الجامعة – المستوى الأكاديمي – المنطقة السكنية)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامتِ الباحثةُ باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في درجة وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة تبعًا لاختلاف متغيّر الجامعة: (جامعة الملك سعود – جامعة الأميرة نورة). واستخدمت اختبارَ تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق تبعًا لاختلاف متغيّرَي: (المستوى الأكاديمي – المنطقة السكنية). والجداول التالية تُبيِّن النتائجَ التي تُوصِّلَ إليها:

الفروق باختلاف الجامعة:

إن قيمةَ (ت) لهذا المتغيّر كانت غيرَ دالةٍ بقيمة (0.44)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة تعود إلى اختلاف الجامعة الملتحقات بها: (جامعة الملك سعود – جامعة الأميرة نورة) مع اختلاف الخطط الدراسية وبعض المقررات بين الجامعتين وكذلك طرائق التدريس المختلفة، وقد يرجع ذلك إلى التشابه الكبير في برامج الإعداد في الجامعات السعودية، والمقررات والدورات التي تدرسها الطالباتُ تكاد تكون متشابهة إلى حدٍّ كبير، كما أن معاييرَ التقويم أيضًا تكاد تكون متشابهة، والمراحل الدراسية التي تمرُّ بها الطالباتُ أثناء المرحلة الجامعية والاستعداد للتخرج ثم للعمل معلماتٍ لرياض الأطفال موحدةٌ، كما أن التخصصَ موحدٌ وهو رياض الأطفال، ومن ثم لم تظهر فروقٌ باختلاف الجامعة.

الفروق باختلاف المستوى الأكاديمي:

جدول (4) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجة وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة باختلاف المستوى الأكَاديمي

المستوى الأكاديمي	المتوسط الحسابي	المستوى الخامس	المستوى السادس	المستوى السابع	المستوى الثامن	الفرق لصالح
المستوى الخامس	2.41					
المستوى السادس	2.51					
المستوى السابع	2.58	*				المستوى السابع
المستوى الثامن	2.49					

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول رقم (4) وجودُ فروق دالة عند مستوى (0.05) بين الطالبات، وذلك لصالح الطالبات في المستوى (السابع)، ويعود ذلك إلى أن طالبات المستوى السابع أكثر وعيًا بسبب وصولهن إلى المستوى ما قبل الأخير في الخطة الدراسية؛ ولذلك فقد درسن العديدَ من المقررات التي قد تطرقت إلى فئة الموهوبين ومؤشرات معرفتهم، وكذلك قد مرّنَ بعددٍ من الخبرات الميدانية بزيارتهن للروضات، كما أن الطالبات في هذا المستوى أصبحن على علم ودراية مناسبة وكافية في مجال رعاية الموهوبين وخصائصهم، كما أنهن لَسْنَ في المستوى النهائي الذي يسيطر على الطالبات فيه الخوفُ والقلقُ الزائدين، والتفكيرُ في المستقبل والاستعدادُ لبيئة العمل، والتخرج.

الفروق باختلاف المنطقة السكنية:

جدول (5) اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في درجة وعي طالبات قِسْم الطفولة المبكّرة بمؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة باختلاف المنطقة السَكنية

المنطقة السكنية	المتوسط الحسابي	شمال الرياض	جنوب الرياض	شرق الرياض	غرب الرياض	الفرق لصالح
شمال الرياض	2.536					
جنوب الرياض	2.529					
شرق الرياض	2.543				*	شرق الرياض
غرب الرياض	2.368					

* تعني وجودَ فروق دالة عند مستوى (0.05).

يتضح من الجدول رقم (5) وجودُ فروق دالة عند مستوى (0.05) بين الطالبات في المناطق السكنية

المذكورة، وذلك لصالح الطالبات اللواتي يُقِمْن في (شرق الرياض). وقد يعود ذلك إلى أن منطقةَ شرق الرياض قريبةٌ من جامعة الأميرة نورة من حيث المواصلات، ومما اتضح من الجداول السابقة أن عيّنة جامعة الأميرة نورة احتلت المرتبةَ العليا من إجمالي عيّنة الدراسة، حيث تختلفُ هذه النتيجةُ مع نتائج دراسة (رهبيني، 2019) والتي توصلتْ إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطات درجات الوعي بين معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية لصالح معلمات رياض الأطفال الحكومية، بينما تتفق جزئيًّا مع ما توصلتْ إليه دراسةُ (كردي وآخرون، 2021) والتي توصلتْ إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا بين الروضات الحكومية والأهلية عند الأطفال في مؤشرات الموهبة، كما تتفق جزئيًّا مع ما توصلتْ إليه دراساتُ كلٍّ من (سليمان وحسن، 2005؛ والعزب، 2016) من أن الخبرةَ الطويلةَ لها دورٌ في إدراك المعلمين بالموهوبين.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن وضْعُ التوصيات على النحو التالي:

- تفعيل الحملات الإعلامية عن برامج الموهوبين الإثرائية المقدَّمة من المراكز المختصة بالموهوبين.

- الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة الطفولة المبكّرة، وتقديم البرامج الإثرائية لهم؛ حيث إن الاكتشافَ المبكّرَ يساعد على رعايتهم في وقت مبكّر.

- العمل على زيادة وعي الأهالي بمؤشرات الموهبة لدى أطفالهم، وطرائق تنميتها.

- الاهتمام بمؤشرات الطفل الموهوب في برامج الإعداد للطالبات بقِسْم الطفولة المبكّرة أثناء الدراسة الجامعية.

- الاهتمام بإكساب الطالبات بقِسْم الطفولة المبكّرة طرائق تعزيز الموهبة لدى الأطفال.

كما تقترح الدراسةُ ما يلي:

- دراسة أثر بعض المتغيّرات في تنمية وعي معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة بمؤشرات الموهبة لدى الأطفال برياض الأطفال.

- دراسة علاقة وعي معلمات رياض الأطفال بمؤشرات الموهبة لدى أطفالهم ورضاهم الوظيفي.

- درجة وعي معلمات رياض الأطفال بخصائص وحاجات الطفل الموهوب.

- الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال رعاية الأطفال الموهوبين من وجهة نظرهم ونظر المشرفات والمديرات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الجغيمان، عبد الله؛ وعبد المجيد، أسامة (2008). إعداد قائمة خصائص الأطفال الموهوبين وتقنينها من سن (3-6) سنوات. *مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (31)، 11- 48.

- الحدابي، داود؛ والحاجي، رجاء (2016). اتجاهات بحوث الموهبة والتفكير في الوطن العربي. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*. 7 (13)، 136-154.

- الدهام، مشاري عبد العزيز (2013). *تطوير وبناء مقاييس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين*. رسالة ماجستير، جامعة الملك فيصل، الأحساء، السعودية.
- رهبيني، روان زياد (2019). درجة وعي المعلمات بمؤشرات الموهبة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بمدينة جدة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. (8)، 21-56.
- الرواجفة، شاهر خليل (2016). المشكلات التي تواجه برامج الموهوبين في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين القائمين على تنفيذ هذه البرامج. *Global Institute for Study & Research Journal*،2 (2) ، 35-50.
- السبيعي، معيوف (2009). *الكشف عن الموهوبين في الأنشطة المدرسية*. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- السلمي، نافع عبد الرزاق (2018). الحاجات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلاب الموهوبين من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 7 (9)، -112 126.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (1998). *سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة: الأساليب التربوية والبرامج التعليمية*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- سليمان، عبد الرحمن سيد؛ وحسن، السيد محمد (2005). الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيًا كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام. *مجلة الأكاديمية العربية للتربية الخاصة*. (6)،1-46.
- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- صديق، مروة ممدوح محمود (2017). ممارسات معلمات الروضة لإكساب الطفل بعض المهارات الحياتية وعلاقته ببعض مسؤوليات ربَّة الأسرة تجاه طفلها. *مجلة الزقازيق للبحوث الزراعية*، 44 (1)، 385-408.
- عامر، طارق عبد الرؤوف (2013). *الاتجاهات الحديثة لرعاية الموهوبين والمتفوقين*. القاهرة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- العامري، فيصل يحيى (2021). نظرية الموهبة التشاركية: اتجاه جديد لإعادة التفكير نحو مفهوم الموهبة في سياق التعليم السعودي. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارية*. 22 (عدد خاص: الموهبة والإبداع والتميز)، 93-103.
- العزب، رحاب أمين (2016). الفاعلية الذاتية لمعلمة رياض الأطفال في رعاية أطفال الروضة الموهوبين ومعوقات رعايتهم من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال. *مجلة دراسات الطفولة*. 19(73)،153-168.
- العطار، محمد محمود (2020). اكتشاف الأطفال الموهوبين في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرات اليابان وإنجلترا وألمانيا: تصوُّر مُقترَح. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: فرع العلوم الإنسانية والإدارية*، 1-18.
- عياصرة، سامر مطلق، وإسماعيل، نور عزيزي (2012). سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم. *المجلة العربية لتطوير التفوق*. 3 (4)، -97 115.

- غبلان، منيرة (2018). *أثر استخدام برنامج قائم على اللعب في تنمية المهارات القيادية لدى أطفال الروضة الموهوبين*. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، الكويت.
- فتيحة، وادي (2016). تقنين مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية *(دراسة ميدانية على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة)*. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ورقلة، الجزائر.
- القاضي، عدنان محمد (2015). *دليل الأسرة لاكتشاف ورعاية الطفل الموهوب نحو بيئة واعية ومستجيبة للموهبة*. مملكة البحرين: دار الحكمة للنشر والتوزيع.
- القاضي، عدنان محمد (2016). *الموهوبون في مرحلة رياض الأطفال: قراءة تربوية معاصرة*. مملكة البحرين: دار الحكمة للنشر والتوزيع.
- كردي، ساندي بنت فاروق، والحربي، شذى ناصر، والبلوي، فاتن حمود، والعروي، ماجدة، والجهني، ميار (2021). دور التعليم عن بُعد في الكشف عن مؤشرات الموهبة لدى أطفال الروضة من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5(35)، 96- 123.
- المالكي، محمد موسى، والخوالدة، ناجح علي (2019). اتجاهات المعلمين نحو الطلبة الموهوبين في المدارس العادية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*. 3 (9)، 171-210.
- محمد، منال محروس (2019). واقع اكتشاف ورعاية التلاميذ الموهوبين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القائمين على العملية التعليمية بالمنطقة الشرقية. *المجلة العلمية لكلية التربية* – جامعة أسيوط. 35 (3)، 531- 555.
- مراد، بركات محمد (2009). الطفل الموهوب كيف نكتشفه ونرعاه؟ *وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية*. 46(525)، 58-60
- موقع موهبة (2021). *مَنْ نحن- الرسالة والرؤية والقيم*. (متوفر بموقع: موهبة): https://www.mawhiba.org/Ar/About /who/Pages/mission-vision.aspx (تاريخ الاسترجاع: «25/ 06/ 2021»).
- وزارة التعليم (2021). *وكالة التعليم العام، الإدارة العامة للموهوبات*. (متوفر بموقع وزارة التعليم): https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/Giftedtalented/Girls/Pages/Stagesdevelopment.aspx (تاريخ الاسترجاع: « 17/ 7/ 2021).

ثانياً: المراجع الأجنبيّة:

- Akinbote, R. O., Olowe, P. K., & John, N. (2017). Pre-primary school teachers' knowledge of characteristics and nurturing of gifted children in Ondo West Local Government Area. ***African Journal of Educational Research***, 21(2), 28.38-
- AlGhawi, M.A. (2017). ***Gifted education in the United Arab Emirates.*** Cogent Education, 4 (n/a), 118-.
- Bochkareva, T., Akhmetshin, E., Osadchy, E., Romanov, P and Konovalova, E.

(2018). Preparation of the Future Teacher for Work with Gifted Children. ***Journal of Social Studies Education Research***. 9 (2), 251265-.

- Carrillo, Y. M. (2021). A Case Study of Latinx Parents› Perceptions of Gifted Education (Doctoral dissertation, Pepperdine University).
- Da Costa, M.P., Lubart, T.I. (2016). Gifted and talented children: Heterogeneity and individual differences. ***Anales de psicologia.*** 32 (3), 662- 671.
- Markus, T. (2018). ***The effect of a serious game on teachers' awareness and attitude about giftedness.*** BA Thesis, University Of Twente, Enschede, Netherlands.
- Papadopoulos, D. (2020). Effects of a social-emotional learning-based program on self-esteem and self-perception of gifted kindergarten students: A pilot study. ***Journal for the Education of Gifted Young Scientists,*** 8(3),12751290-.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراسات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الاقليمية.

- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاما كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تُقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الابراهيم
رئيس مجلس الإدارة
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
ص.ب: 23928 الصفاة
الرمز البريدي: 13100 ـ دولة الكويت
تلفون: 24748250 / 24748479
فاكس: 24749381
البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

كتاب العدد

فنّ الرسم عند الأطفال جمالياته ومراحل تطوره

تأليف: أ. سوسن عصفور
الناشر: وزارة الثقافة والفنون ـ قطر
الطبعة الأولى، 2015، عدد الصفحات: (288)
عرض وتحليل: أ. نادية بلكريش
مديرة تربوية، وباحثة في المجال التربوي
المملكة المغربية
belagrich@gmail.com

على الرغم من أهمية رسوم الأطفال لكونها تحمل دلالات نفسية تشير إلى موقف المعبِّر العقلي والوجداني والجسمي، وإلى حالاته العصبية، والقلق، ومدى تفاعل الطفل مع العالم الخارجي، فإن الدراسات العربية التي اهتمت بهذا الجانب ضئيلة جدًّا بالمقارنة مع أهمية الموضوع. إن الفن بصفة عامة، يُسهم في بناء شخصية الطفل لكونه وسيلة من وسائل التعبير والإفصاح عما في داخله، بدون أي ضغوط تمارَس عليه ويُعمَل على كبْتِها. يشكّل الرسمُ خلال السنوات الأولى من عمر الطفل رسالةً للقائمين على العملية التربوية، لكونه يفصح عما يدور في حياة الطفل وفي دواخله الحسية والوجدانية سواء سلبًا أو إيجابًا. بهذا، فإن الاهتمام بمادة التربية الفنية، سوف ييسر للفاعلين التربويين سُبلَ التعامل مع الطفل وتوجيهه التوجيه الصحيح. إنها مادة لا تقل أهمية عن المواد الأخرى (على الرغم من كون البعض يعتقد بأنها لا تخرج عن كونها عبارة عن خربشات يمارسها الطفلُ). لكن مسؤولية هذا الاهتمام والتوجيه يبقى مشترَكًا بين إدارة المدرسة والمعلم والأسرة على السواء. بحيث يجب أن تُدرسَ هذه المادةُ في مراحل التعليم المختلفة بمختلف الخامات والمهارات واضعين في عين الاعتبار عواطفَ الطفل من أجل الإبداع بمنتهى الحرية وبعيدًا عن أي ضغوط. لأنه لا يمكن أن تُشحنَ هذه العواطفُ بمادة مفتعلة مزيفة تأتي من الخارج. كما لا ينبغي أن يكون هناك تقصير أو قصور من أي طرف. قصد تحقيق الأهداف التي من أجلها وُضعتْ هذه المادة بصفتها مادة دراسية وفق أسس وعوامل وخصائص نفسية وتربوية علمية مدروسة. إن الدعوة إلى الاهتمام برسوم الأطفال وأبعادها الجمالية وتطورها بحسب تطور مراحل الطفولة وما يميز كل مرحلة من حياة الطفل، هو الأساس الذي قام عليه كتاب: **فن الرسم عند الأطفال** للباحثة سوسن عصفور. الصادر عن وزارة الثقافة والفنون والتراث القطرية عام 2015، في 288 صفحة من الحجم المتوسط.

أهمية الكتاب:

تكمُن أهميةُ هذا الكتاب في كونه يسدُّ فراغًا بارزًا تشكو منه المكتبةُ العربيةُ. وذلك من خلال دراسته لفن الرسم عند الأطفال دراسةً منهجية تقوم على متابعة يومية على مدى عشر سنوات لعيّنة مختارة تتألف من عدد محدود من الأطفال أنتجوا آلافَ الرسوم الفِطرية. بحيث حاولت الباحثةُ بناءَ منهجية جديدة. تنهض على أنقاض نظريات غربية سابقة. كما ركّز موضوعُ بحثها على الطفل العربي الذي يتميز ببيئته الخاصة.

محتويات الكتاب:

يتكون الكتاب من تقديم، مقدّمة وخمسة فصول. جاءت كالتالي:

1 - **الفصل الأول: العلاقة بين الفن البدائي والفن الطفولي.**

2 - **الفصل الثاني: مراحل التطور الفني عند الطفل. قسّمت هذا الفصلَ إلى ستة مراحل جاءت كالتالي:**

(أ) المرحلة الأولى: اكتشاف القلم والخربشة ورسم أشكال بسيطة.

(ب) المرحلة الثانية: الرسم الرمزي البسيط والواقعية الذهنية.

(ج) المرحلة الثالثة: تطور الواقعية الذهنية والتلوين الغرائبي.

(د) المرحلة الرابعة: الرسم الذهني والتلوين البصري (ظهور الواقعية البصرية).

(هـ) المرحلة الخامسة: الرسم الذهني والبصري (ظهور البُعد الثالث).

(و) المرحلة السادسة: أفولُ الفنِّ الطفولي وظهور الرسم الواقعي والتقليد والنقل.

3 - **الفصل الثالث: التحليل النفسي لرسوم الأطفال.**

4 - **الفصل الرابع: إضاءات أخرى حول فن الأطفال.**

5 - **الفصل الخامس: النتائج والتوصيات.**

تقديم الكتاب:

صاغ تقديمَ هذا الكتاب الدكتور حمد بن عبد العزيز الكواري (وزير الثقافة والفنون والتراث القطري سابقًا). أشار من خلال تقديمه (بشكل مقتضب) إلى أهمية هذا الكتاب ومنهجه العلمي المتميز، كما أشاد بتحليلات الباحثة سوسن عصفور التي واكبتْ أحدثَ التطورات في مجال الدراسات المتعلقة بفن الأطفال، واعتمدتْ أحدثَ المراجع الأجنبية الخاصة بهذا المجال. لكن المادةَ الفنية/ موضوعَ الكتاب كانت لأطفال عرب. يشير الدكتور حمد بن عبد العزيز الكواري، إلى أن من المزايا المحورية لهذا الكتاب مساعدةَ الأطفال على تذوق هذا الفن ورسْم مسارهم الفني.

مقدّمة الكتاب:

عملتِ الباحثةُ من خلال هذه المقدمة على تحديد هدفِ كتابها/ دراستها. حيث أشارت إلى أن هذه الدراسةَ تسعى إلى (إبراز مراحل التطور الفني عند الأطفال. مستفيدة من متابعة يومية على مدى عشر سنوات لتطورٍ كهذا لدى عيّنة مختارة تتألف من عدد محدود جدًّا من الأطفال.) الصفحة: 9. بعد تحديد هدف الدراسة، أشارتِ الباحثةُ إلى أهم الباحثين الذين كان لهم الفضلُ في هذا الشأن. وعلى رأسهم عالم النفس جان بياجيه (فالباحث المعروف جان بياجيه كان يعتمد في دراساته على منهجية فريدة؛ ألا وهي قضاء ساعات طويلة مع عدد صغير من الأطفال) الصفحة :9. كما أشارت الباحثة إلى باحثين آخرين خاصة الروسيَّيْن: ليف فيغو تسكي، وألكساندر لوريا. لكن تبقى أبحاثُ روبرت هولت/ (حسب الباحثة) قد أتاحت فرصةَ سَبْر أغوار النفس البشرية أكثر مما أتيح لغيره (الصفحة 9). تنطلق الباحثة في هذا الكتاب من الأعمال السابقة لهؤلاء الباحثين، لتبنيَ عليها تصوراتِها النظريةَ. أما الأطفال (موضوع الدراسة)، فتشير الباحثة إلى أنها اعتمدت على مجموعة كبيرة من الأطفال بصفة عامة. كما شكّلَ طفلاها بؤرةَ الدراسة. بحيث ترى (أن الطفلين موضوعَ الدراسة، يُعدَّان نموذجين قياسيين) الصفحة: 11. لكون إشراف الباحثة على الدراسة، مكَّنَها من تجميع

الرسوم وتوثيقها وتصنيفها، والتمييز بين رسوم الأطفال الخالصة وبين الرسوم التي يشارك فيها الكبارُ الأطفالَ. خاصة التي تنجَز خارجَ فصول الدراسة. كما تؤكد الباحثة من جهة أخرى، على أن رسومَ الأطفال (موضوع الدراسة) كانت رسومًا حرةً في أغلبها. إنه منهجُ الباحث الفرنسي جورج هنري لوكيه (الذي كان مهتمًا بدراسة الرسوم التي بادرَ الأطفالُ أنفسُهم برسمها، لا الرسوم التي طُلِبَ من الأطفال إبداعُها كما هو مُتّبَعٌ في العادة في الدراسات التجريبية) الصفحة: 12. بهذا التصور، حددت الباحثة في هذه المقدمة الأسسَ التي قام عليها هذا الكتابُ: المنهجية (التصورات السابقة التي تناولت رسومَ الأطفال، نحو رؤية جديدة لتناول رسوم الأطفال)، موضوع الكتاب (رسوم الطفل العربي، خصائصها، مراحلها). كما أشارت الباحثة إلى استفادتها من المراجع الإنجليزية أكثر من غيرها. لأن المكتبةَ العربيةَ تعاني الفقرَ في هذا الشأن. بعد المقدمة، جاءت الفصول الخمسة للكتاب.

الفصل الأول:

العلاقة بين الفن البدائي والفن الطفولي:

حين قامت الباحثة بتحديد الفن البدائي، وأشارت إلى أنه ذلك الفنُّ الذي ارتبط بالإنسان البدائي في طفولته البشرية. وقد ارتبط في مجمله بالسحر. لأن الرسومَ التي كان يرسمها فنانو العالم القديم على الكهوف، كانت تُكسِبهم مكانةً خاصةً. بحيث كان يُعتقَد أن (أناسَ العصر الحجري القديم، لم يضعوا حدًّا واضحًا بين التصوير وبين الواقع. وكانوا يهدفون بتصويرهم للحيوان، إلى تقريب الحيوان نفسه إلى قبضتهم وكانوا يعتقدون أنهم بقتلهم للصورة فهُم إنما يقتلون روحَ الحيوان الحية) الصفحة:21. لكن حين نشير إلى كون رسوم الإنسان البدائي عبارة عن رسوم فطرية، فهل يسري ذلك على رسوم الأطفال؟ فرسوم الإنسان البدائي فطرية لارتباطها بالطبيعة. أما فنُّ الطفل ففطريٌّ لأنه لم ينفصل عن الأم/ البيت. كما يتميز بالعفوية والتلقائية والنقاء بعيدًا عن أي تفلسف أو تفكير. مما جعل الباحثة تؤكد على أنه (من الصعب أن يجدَ المتأملُ للفنَّيْن الطفوليّ والبدائيّ أن ثمة شبَهًا حقيقيًّا بينهما. فهما لا يشتركان إلا في القليل من المواصفات والمقاربات العامة التي ترتبط بخصائص بعض الرسومات) الصفحة: 22. حين تقارن الباحثة بين رسوم الطفل وما رسمَه الإنسانُ البدائي، تأتي ببعض النماذج. ففي الصفحة 23 على سبيل المثال، نجد نموذجًا لرسومات أحد الجدران بكهف شوفيه/ Chauvet بجنوب فرنسا الذي اكتُشِفَ عام 1994. يعود تاريخُ هذه الرسومات إلى ما قبل 31 ألف سنة. بهذا تؤكد الباحثة على أن أسلوبَ الرسم في الكهوف يُربَط عامة بالفن البدائي الذي تحكمه أنظمةٌ خاصة. عدَّتْ ذلك مؤشرًا (على وجود مدارس لفناني الكهوف، أو أنظمة التدرب والاحتراف) الصفحة: 23. كما تشير الباحثة في هذه المقارنة، إلى إجماع الكثير من الدارسين في السنوات الأخيرة على أن التوجهَ نحو دراسة مراحل تطور الفن عند الأطفال لإلقاء الضوء على الفن البدائي، ليس سوى مغالطة فكرية لم تؤدِّ إلى نتائج يُعتدُّ بها. وفي هذا الشأن كذلك يَخلُص ريتشارد جولي إلى أن الجدلَ الذي سادَ في بداية القرن العشرين، ساعد على رفْع شأن فن الطفل ليسترعيَ اهتمامَ جمهور واسع، رغم أن الربطَ الوثيقَ بين تطور فن الأطفال وتطور الفن البدائي، لا أساسَ له إلى حدٍّ كبير. وقد أوردت الباحثة مجموعةً من اللوحات من أجل هذه المقارنة. ثم فصَّلتِ الباحثة القولَ في بعض التجارب الفنية التي عرفت نوعًا من التداخل مع الفنين الطفولي والبدائي. تجلت خاصةً في تجارب كلٍّ من: بول كليه، أحمد نعواش (الفنان الفلسطيني)، خوان ميرو، بيكاسو...إلخ. وبهذا تؤكد الباحثة على أن كثيرًا من الفنانين انتهوا عند نقطة البداية. فسارتْ مسيرتُهم الفنية في خط دائري وانتهت حيث بدأت في أحضان الطفولة. وكأنها منبعُ الفن ومصبُّه في آن (الصفحة: 33).

الفصل الثاني:

مراحل التطور الفني عند الأطفال:

قبل تناول الباحثة لمختلف هذه المراحل العمرية للطفل وارتباطها بتطور التجربة الفنية لدية، أشارت إلى أن مراحلَ التطور الفني التي تقوم عليها هذه الدراسةُ ليست حدّية قاطعة. لكون التغييرات الفنية تحدث بشكل تدريجي. ولا تتطابق في زمن ظهورها عند كل الأطفال. لكن هناك اتجاهات عامة. يمكن رصدُها وتتبعها والاستدلالُ من خلالها على التطور الفني لدى الطفل ومستواه العام. فقد لوحظ أن وصْفَ مراحل التطور المعرفي والفني الطبيعي لدى الأطفال في كتب المحللين النفسانيين تختلف من دارس لآخر. لكنها تشترك في بعض السمات العامة. كما أكدت الباحثة على أن أغلبَ الباحثين يعتمدون في تحديد هذه المراحل على التصنيف الذي وضعه جان بياجيه. بحيث يركّز في ذلك على الترابط بين مراحل التطور الفني ومراحل التطور المعرفي. بهذا انطلقت الباحثةُ مما حدّدته الدراساتُ السابقة، لتحددَ ستَّ مراحل من التطور الفنية لدى الطفل (شكّلت هذه المراحلُ محورَ الفصل الثاني). لكل مرحلة خاصياتُها التي تميّزها. نحدّدها من خلال الجدول الآتي:

المرحلة	الفترة العمرية للطفل	خصائص الرسم
الأولى	من سنتين إلى ثلاث سنوات	الخربشة + أشكال بسيطة
الثانية	من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات	الرسم الرمزي البسيط +الواقعية الذهنية
الثالثة	من أربع سنوات إلى ست سنوات	تطور الواقعية الذهنية + التلوين الغرائبي
الرابعة	من ست سنوات إلى ثماني سنوات	الرسم الذهني + التلوين البصري (ظهور الواقعية البصرية)
الخامسة	من ثماني سنوات إلى عشر سنوات	الرسم الذهني + البصري (ظهور البُعد الثالث)
السادسة	من عشر سنوات فصاعدًا	أفول الفن الطفولي+ ظهور الرسم الواقعي (التقليد والنقل)

بعد تحديد هذه المراحل، عملتِ الباحثةُ في ضوئها (المراحل) على قراءة لوحات الطفلين خالد وهديل. قدّمت إثرَ تلك القراءة أدلةً بصرية على صحة هذه المراحل وصلاحيتها النسبية لوصف عبقرية الطفولة لدى أي طفل. أو قياس مدى تأخر طفل ما عن إطلاق طاقاته الفنية الكامنة بإهماله لممارسة الرسم. دحضت إثرَ ذلك المراحلَ التي حدّدها جان بياجيه. بعد هذا التحديد، تناولت الباحثة بنوع من التفصيل المصحوب ببعض النماذج من رسوم الأطفال كلَّ مرحلة من هذه المراحل التطورية عند الطفل:

1 ـ المرحلة الأولى (مرحلة اكتشاف القلم والخربشة ورسم أشكال بسيطة):

تبدأ هذه المرحلة منذ أن يمسكَ الطفلُ القلمَ. يكون ذلك عادة في السنة الثانية من العمر. لكنها تختلف أحيانًا من طفل لآخر. تتميز هذه المرحلة بكونها مرحلة النمو الحركي للطفل والتطور اللغوي. لهذا فإن ممارسةَ الرسم في هذه المرحلة توفر للطفل وسيلةَ اكتشاف الرابط بين حركة اليد والخطوط المتكوّنة على السطوح. لأن الطفلَ لا يعلم (في هذه المرحلة) بأن هذه الخطوطَ يمكن أن تمثّل شيئًا في عالم الواقع. لكنه يكتشف ذلك بالصدفة. فيبدأ بتكوين صورة ذهنية من خلال رسومه. كما قد يكون ما يرسمه في هذه المرحلة لا يمثل شيئًا سوى الحركة. لكن حين يقترب الطفلُ من سنته الثالثة، يبرز لديه شيءٌ من التمييز حسب كاثي مالكيودي/ Cathy Malchiodi التي ترى بأنه (يبدأ بالرسم بخط منفرد، بدلًا من مجموعة من الخطوط الخربشة) الصفحة: 39. تَخلُصُ الباحثةُ إلى أن إتاحةَ فرصة الرسم للطفل في هذه المرحلة، تساعده على تطوير مداركه. كما تمكّنه من تجاوز مرحلة الخربشة. لإتاحة وقت أكبر للإبداع في المراحل اللاحقة.

2 ـ المرحلة الثانية (الرسم الرمزي البسيط والواقعية الذهنية):

تمتد هذه المرحلةُ من الثالثة حتى الرابعة من العمر. بحيث يستمر الطفلُ خلالها باللعب بالمواد والخربشة الحرة. وتظهر فيها الواقعيةُ الذهنيةُ. تكمُن في رسم المكونات الأساسية التي يتذكرها الطفلُ حولَ موضوع الرسم (التي لا يراها بصريًّا أثناء الرسم). بغضِّ النظر عن إمكانية رؤيتها جميعًا في الوقت نفسه. بحيث تعكس حاجةَ الطفل لتصوير كل ما يعرفه أو يتذكره عن الشكل عند الرسم (شكل المنزل، شكل السيارة، شكل الأشجار... إلخ). ولعل هذا حسب الباحثة سوسن عصفور، ما نلمسه عند بيكاسو الذي حاول إحياءَ الواقعية الذهنية التي تميّز رسومَ الأطفال في لوحاته التكعيبية خاصة عند رسم البورتريهات (لوحة دورا مار لبيكاسو على سبيل المثال). تشير الباحثة إلى أن رسومَ الأطفال في هذه المرحلة غالبًا ما تتشكل مما يلي: رسم الوجوه/ الأشخاص، رسم الحيوانات، التوازن في التصميم الفني، رسم خط الأساس، عدم الاكتراث بالجسد وكيفية التمييز بين الجنسين، بدء الاهتمام بالرسوم العائلية، الاهتمام برسم وسائل النقل، هيمنة الرسم التجريدي والزخرفة، التلوين قبل الرابعة من العمر.

3 ـ المرحلة الثالثة (تطور الواقعية الذهنية والتلوين الغرائبي):

تمتد هذه المرحلةُ العمرية للأطفال من الرابعة حتى السادسة من العمر، وتتزامن مع مرحلة الروضة الأولى والثانية قبل دخول الأطفال المدرسةَ الابتدائية. إنها المرحلة التي يبدأ فيها الطفلُ بتعلم الحروف وقراءتها. بهذا، فإن الحروفَ تبدأ بالظهور في رسومهم. كما أنهم بعد تعلمهم لكتابة أسمائهم، يوقّعون رسومَهم بها. وعلى الرغم من استمرار الأطفال خلال هذه المرحلة باللعب بالمواد والخربشة، فإن الخربشةَ العشوائية تقلُّ بالمقارنة مع المراحل السابقة. لتزداد قدرةُ الأطفال على رسم الأشكال المختلفة. بحيث يزداد وعيُ الطفل بما يرسم (في هذه المرحلة) كما تتعمّق أحاسيسُهم في ذلك. وتجدر الإشارةُ (حسب الباحثة) إلى تأثر الأطفال خلال هذه المرحلة بجهاز التلفاز وأشرطة الفيديو التي تتمظهر في رسومهم بأشكال مختلفة (الرسوم المتحركة مثلًا). لتؤكّدَ الباحثةُ على أن هذه المرحلةَ تعرف تأثيرَ المحيط العام للطفل (الأسرة، المدرسة) في رسومه. وتُجمِلُ الباحثةُ أهمَّ الأشكال التي يرسمها الطفلُ فيما يلي: القارب، الجامع، حافلة المدرسة، الأشجار والورود، الوجوه والأشخاص، اللعب من خلال الرسم، رسم الحيوانات). كما يمتلك الطفلُ في هذه المرحلة تقنياتِ التعامل مع أدوات الرسم (التحكم والتناظر والتوازن في التصميم الفني، عدم احترام الأطفال للحجم النسبي، عدد الأرجل والأيدي، رسم خط الأساس وخط السماء، الصورة العائلية وصورة الأصدقاء، رسم موضوع متكامل، الأسلوب، المنظور الفوقي والمنظور متعدد الزوايا والبُعد الثالث، حبّ الألوان المائية).

4 ـ المرحلة الرابعة (الرسم الذهني والتلوين البصري ـ ظهور الواقعية البصرية):

تتزامن هذه المرحلةُ مع دخول الطفل المدرسة الابتدائية. إنها مرحلةُ تعلُّمِ القراءة والكتابة. تتطور خلالها شخصيةُ الطفل الاجتماعية. بحيث ينتبه الطفلُ في هذه المرحلة إلى رسوماته وينظر إليها باعتزاز شديد. لأنها نتاجُ عواطفه. ويُعدُّ كلَّ نقدٍ لها مؤذيًا وجارحًا له. مما قد يُبعده عن الرسم. لكن يزداد في هذه المرحلة بشكل بارز وأكثر من السابق تأثيرُ التلفاز وأشرطة الفيديو. مما قد يجعلها سببًا رئيسًا في عدم تطورهم الفني أو انشغالهم التام عن الرسم. كما يتأثرُ الأطفالُ بالقصص التي تُحكى لهم أو التي يقرؤونها بأنفسهم. ولعل من بين أهم القضايا التي أثارتها الباحثةُ فيما يخصُّ رسومَ هذه المرحلة العمرية بدايةَ القلق الديني الحقيقي لدى الأطفال بعد السابعة من العمر. فقد أوردت الباحثةُ رسومًا للطفل خالد (الصفحة: 116)، تؤكد من خلالها على كون الطفل خالد (يبحث عن أجوبة لبعض الأسئلة التي تقلقه. كما أن وجهَ الشيخ هو أول وجه يظهر في رسوم خالد بلون صحيح. وهذا قد يدل على عمْقِ القلق الديني والوجودي لديه في تلك السن) الصفحة: 116. بهذا تشير الباحثةُ سوسن عصفور إلى أن الرسومَ السابقةَ والرسومَ الأخرى ذاتَ الأبعاد الدينية الواردة في هذه الدراسة تشير إلى كون المعتقدات الدينية تأخذ حيّزًا نفسيًّا كبيرًا لدى مختلف الأطفال. سواء أكان ذووهم متدينين أم غير متدينين. بدليل ظهورها في رسومهم

(الصفحة: 116). لعل من بين أهم مميزات رسوم الأطفال في هذه المرحلة ما عنونته الباحثةُ بـــ: رؤية البُعد الثالث وإدراكه (الصفحة: 146) تؤكد من خلاله على أن هذا يمثّل ظهورَ ما يشبه أكثرَ من خطٍّ للأفق في رسم الأطفال محاولات جادة للتعبير عن العمق. فثمة أشياء في الأمام وأشياء أخرى في الخلف. لكن المشكلةَ التي تعيقُ تلك المحاولاتِ هي عدم تمكّن معظم الأطفال من رسم أشياء متراكبة تحجب بعضُها أجزاءَ من بعضِها. إذ يميل الطفلُ لأن يجعلَ كلَّ شيء كاملًا (الصفحة: 146).

5 ـ المرحلة الخامسة (الرسم الذهني والبصري ـ ظهور البُعد الثالث):

تمتد هذه المرحلةُ من سن الثامنة حتى العاشرة تقريبًا. وهي المرحلة التي يتعقَّدُ فيها تفكيرُ الطفل. بحيث يبدأ بتكوين أفكاره الخاصة. فتصبح المؤثراتُ البيئية كبيرةً جدًّا. يدرك الطفلُ بحلول نهاية هذه المرحلة، أن الفنَّ يعمل على محاكاة الطبيعة. تبدأ في هذه المرحلة التلقائية التي ميّزت المراحلَ السابقةَ من الرسم بالاختفاء بسبب القيود الخارجية التي يفرضها الطفلُ على نفسه. ليصبحَ الطفلُ أكثرَ وعيًا بالمحيط، وتهمُّه صورتُه أمامَ الآخرين كثيرًا. لكن الأطفالَ المثابرين يبدؤون بإظهار المزيد من التعقيد في الخطوط والتفاصيل والأشكال. ويبدؤون بمقارعة البُعد الثالث عند الرسم بوعي أكبر. والأهم من ذلك حسب الباحثة هو أنهم يبدؤون برسم الأشخاص بتفاصيل أكبر. وإن لم تكللْ محاولاتُهم بالنجاح من وجهة نظر تشريحية (الصفحة: 154). تناولت الباحثةُ في هذه المرحلة مجموعةً من رسوم الأطفال التي تعبّر عن التالي: رسم البيت، رسم القوارب، رسم الجامع، الاهتمام بالأشخاص، رسم العائلة والأصدقاء، رسوم الحيوانات، رسوم وسائل النقل، رسوم الأشجار والورد، الفكاهة والكاريكاتير. كما أشارت الباحثة إلى أن أهمَّ عنصر برزَ في هذه المرحلة، هو عنصر الأسلوب. تشير في الصفحة: 169 (يبدأ الطفل في هذه المرحلة ببلورة أسلوب يميّزه في الرسم. لكنه لا يتوقف عن التجريب بحثًا عن أساليب أخرى ممكنة ومناسبة لرسم مواضيع أخرى). وقد ركّزت في هذا بشكل بارز على رسوم الطفلين: خالد وهذيل (من الصفحة 155 إلى الصفحة 196).

6 - المرحلة السادسة (أُفولُ الفنِّ الطفولي وظهور الرسم الواقعي والتقليد والنقل):

تؤكد الباحثة سوسن عصفور على أنه خلال هذه المرحلة لا يأبه الطفل كثيرًا بمضاهاة أساليب الكبار في الرسم. فلا يصبح ذلك الهاجسُ المدمّرُ إلا بعد العاشرة من العمر. بحيث يدرك الطفلُ البُعدَ الثالثَ في هذه المرحلة ويتصارع معه أحيانًا. لكونه يشكّل أحدَ أهم العقبات الرئيسة التي تجعل الطفلَ يعتزل الفنَّ عند بلوغه سنَّ المراهقة. إن محاولةَ الأطفال إدخالَ البُعد الثالث في رسومهم، يشكل تحديًا مُحبِطًا لهم. لذا لا يجب أن ننبهَهم إلى أهميته قبلَ الأوان. إذ سيكتشفونه وحدَهم. ولا يجب أن نطالبَهم بإدخاله في رسومهم. لأن الهدفَ من فنهم في هذه المرحلة (السن الحرجة) يجب أن يبقى التعبيرَ واللعبَ، وليس الاستعجالَ في تحقيق الواقعية الفوتوغرافية. كما استندت الباحثة في هذه المرحلة إلى مجموعة من رسوم الأطفال ترصد جوانبَ من حياتهم العامة والخاصة على السواء. ولعل من بين أهم القضايا التي أثارتها الباحثة في تناولها لهذه المرحلة، مسألةَ: لماذا يفقد الأطفالُ موهبتَهم الفطرية؟ لتؤكدَ الباحثةُ على أنه من أهم أسباب هذا الفقدان اكتشاف الأطفال لوسائل تعبير أخرى لا سيما اللغة التي تعمل المدارسُ على تطويرها. وتصبح الوسيلةَ الأمثلَ للتواصل مع الأصدقاء الذين تزداد أهميتهم في هذه المرحلة (الصفحة:231).

الفصل الثالث:

التحليل النفسي لرسوم الأطفال:

تبدأ الباحثة سوسن عصفور هذا الفصلَ بنص لبول سيزان. يقول فيه: (إن العملَ الفنيَّ الذي لم يبدأ بالعاطفة ليس فنًّا) الصفحة: 237. إذ يتدفق فنُّ الأطفال مباشرة من القلب واللاوعي إلى الورق. لكن الكمَّ الأكبرَ من الدراسات التي تتناوله تصدمنا بمحاولاتها للحفر تحتَه لإيجاد مداخل لتشخيص الحالة

النفسية للأطفال بدلًا من أن تتذوقَ رسومَهم بصفتها نتاجًا فنيًّا يستحقُّ التأملَ. لذا فإن معظمَ رسوم الأطفال التي ترِدُ في كتب هؤلاء غيرُ جميلةٍ (حسب الباحثة). لأنهم يتلذذون في التقاط الرسوم الشاذة التي تخدم قراءاتِهم النفسيةَ. مما يجعلهم غيرَ آبهين بالقيم الجمالية والفنية فيها إلا بقدر ما تكون مؤشرًا على المستوى العقلي والمعرفي للأطفال. مما يؤكد على أن إطلاقَ الأحكام السريعة على رسوم الأطفال أمرٌ في غاية الخطورة (الصفحة: 237). وبهذا تكشف الباحثة عن الجوانب السلبية التي يقع فيها التحليلُ النفسيُّ عند تناوله لرسوم الأطفال. لأن التعميمَ الذي يمارسه بعضُ الدارسين فيه نوعٌ من التضليل. وقد حددت الباحثة مجموعةً من التأويلات التي يقدمها بعضُ علماء النفس لرسوم الأطفال. نبيّن بعضَها من خلال الجدول الآتي (نماذج):

المحلل	عنصر رسم الطفل	الدلالة النفسية
Di Léoدي ليو/ المحلل نفسه كارل يونغ الباحثة/ سوسن عصفور	المطر، الغيوم السوداء، الرعد رسم الأشخاص (الأب والأم مثلا) رسم الدوائر رسم تجريدي	طفل غير سعيد نزعة التفضيل تدل على التوازن النفسي التنفيس على الذات

كما تناولت الباحثةُ في هذا الفصل الدلالة النفسية للألوان. أوردت في ذلك وجهات نظر مختلفة. من بينها وجهة نظر المحلل جورج فلانجان الذي يرى أن (معظم هؤلاء الأطفال قد استخدموا لونين أو ثلاثة فقط، وعلى الأخص الأحمر والأسود. ولم يستخدموا ألوانًا ممزوجة مع بعضها. وفضّلوا استخدامَ الورق الأبيض كخلفية لتعبيراتهم الفنية) الصفحة: 248. وفي ردها على هذه الآراء، تشير الباحثة إلى أن هذا الكلامَ فيه الكثير من التعميم والتبسيط. لأن الطفلَ يحب الألوان المألوفة (الصفحة: 248). كما اعتمدت الباحثة كذلك في هذه الفصل على مجموعة من رسوم الأطفال، على الرغم من تركيزها على الطفلين: خالد وهديل.

الفصل الرابع:

إضاءات أخرى حول فن الأطفال:

تطرح الباحثة سوسن عصفور في هذا الفصل مجموعةً من القضايا المرتبطة برسوم الطفل: ما هدفُ الطفل من رسومه؟ هل رسومُ الأطفال فن؟ السلوك الفني لدى الطفل، الارتجال في فن الطفل، عالمية الأطفال. فن الأطفال والضغوط الأخلاقية، ملاحظات تربوية. تعد الملاحظاتُ التربوية (حسب تصورنا) أهمَّ القضايا التي تناولتها الباحثة في هذا الفصل. بحيث ترى بأننا نحرِمُ أطفالَنا أحيانًا من ممارسة طفولتهم. وقضاء الجزء الأكبر منها في الاكتشاف الحر للعالم لنرتاح نحن. فنلقي بهم أمامَ أجهزة التلفاز والحاسوب للتخلص من شغبهم (الصفحة: 261). وبذلك لا نمنحهم وقتًا للتفكير والتأمل من تلقاء أنفسهم. بل نسرق الوقتَ الذي كان يجب أن يخصصَ لممارسة الفن والتعبير بحرية. مما يجعل الطفلَ يتأقلم مع الكبار على نمط الحياة الاستهلاكية. ويشعر مع مرور الزمن أن والديه مسؤولان عن ترفيهه وبرمجة نهاره. لأنه لا يستطيع أن يقرر وحدَه ماذا يفعل. لكونه غير قادر على اللعب مع نفسه. كما أننا نتضايق من فوضى الحياة الممتلئة بمستلزمات الفن واللعب. تضيف الباحثة سوسن عصفور في هذا الشأن بأننا ننسى استعمالَ سياسة الترغيب بدلَ الترهيب مع الأطفال الصغار. فنستعجل بذلك تعليمَهم بعضَ الأمور غير الأساسية التي قد تفاقم فقط قلقَهم النفسي وتكبح تعبيرَهم الفني. لأن رسومَ الأطفال هي وسيلتُهم للتعبير والتفكير معًا. واستعراض المتناقضات التي تقدّمها لهم الحياةُ. كما تمكّن رسومُهم المربّين من معرفة ما يُقلق الأطفالَ ومحاورتهم لتأكيد القِيم الصحيحة.

الفصل الخامس:

النتائج والتوصيات:

يتبين (من خلال القراءة) أن هذا الفصلَ عبارةٌ عن خلاصة عامة للأفكار الأساسية التي تضمّنها الكتاب. لهذا كان من الممكن أن يكون هذا الفصلُ عبارةً عن تركيب واستنتاجات لما جاء في الكتاب. ولا داعيَ لتخصيص فصل كامل لهذه النتائج والتوصيات. فقد أشارت الباحثة إلى المراحل التي تناولتها في الفصل الثاني. لـتؤكدَ أهميتَها في حياة الطفل الفنية (الصفحة: 267، الصفحة: 268). كما أكدت من جهة أخرى عدمَ صلاحية نموذج جان بياجيه لتتبع العبقرية الفنية لدى الطفل العربي. ولعل من بين أهم التوصيات التي حددتها الباحثة للمربين تكمُن فيما يلي:

1 – الاحتفاظ برسوم الأطفال وعدم إتلافها. وتعليقها على جدران البيت من أجل إعطائها أهمية خاصة.

2 – زيادة الاهتمام بالرسم الحر في المدارس التمهيدية والابتدائية من أجل دعم النمو المعرفي لدى الطفل.

3 – تنظيم معارض دورية لرسوم الأطفال في مختلف الفضاءات. قبل أن تنهيَ الباحثة سوسن عصفور كتابَها، أثارت مجموعةً من الأسئلة الجوهرية أهمها: ألا نعرف أن فنَّ الكبار مستمَدٌ من رسوم الأطفال؟ ألا يجب أن نطالبَ نيابةً عن الأطفال الذين يسرق منهم كبارُ الفنانين أن توضعَ أعمالُهم في المتاحف أيضًا؟ ألا يوجد وراءَ كل فنان عظيم طفلٌ؟ إنها تؤكد من خلال هذه الأسئلة (حسب تصورنا) بأن هذا الموضوعَ الشاسعَ يحتاج إلى المزيد من الدراسات الكثيرة والعميقة قصدَ الإلمام بأسراره وخباياه ما أمكن وبعالم الطفولة.

تعقيب وملاحظات:

يعد كتابُ **فن الرسم عند الأطفال: جمالياته ومراحل تطوره** للباحثة سوسن عصفور، إضافةً نوعية للخزانة العربية. هذه الأخيرة التي لا زالت تفتقر للدراسات الجادة لإبداعات الطفل بمختلف أنواعها وأجناسها: الرسم، القصة، المسرح... إلخ. كما تأتي أهميةُ الكتاب من كونه عبارة عن بحث ميداني. لا يتكئ فقط على الجانب النظري، بل يعيش التجربةَ مع رسوم هؤلاء الأطفال (موضوع الدراسة). لكون الباحثة تشتغل في هذا الميدان التربوي من جهة. كما أن فترة بحثها الميداني امتدت إلى ما يقارب عشرَ سنوات (كما تشير الباحثة في مقدمة الكتاب، الصفحة 9) من جهة أخرى. مما مكّنها من تتبع أهم المراحل التطورية التي تعرفها التجربةُ الفنية عند الطفل. وكذا ضبط أهم الخصائص التي تعرفها كل مرحلة من هذه المراحل (الفصل الثاني). أما على المستوى المنهجي، فقد استندت الباحثة سوسن عصفور في أغلب مراحل هذه الدراسة إلى المنهجية التي اتبعها الباحثُ الفرنسي جان بياجيه. الذي توصّل إلى نموذج التطور المعرفي لدى الأطفال. مما جعله يعتمد في دراساته على قضاء ساعات طويلة مع عدد قليل من الأطفال. فقد أدرك مثل فرويد وغيره من علماء النفس قصورَ ذلك المنهج السلوكي الذي يعتمد على دراسة عدد كبير من الأفراد المجهولين. لأنه يُخفي في طياته ميولًا اختزالية تسيء تقديرَ قدرات الطفل العقلية الحقيقية. لكن الباحثة وجدت أن نموذجَ جان بياجيه يعرف نوعًا من القصور، مما يستوجب تطويره، لأنه لا يصلح لتتبع الموهبة الفنية لدى الأطفال. نظرًا لمحدودية المراحل التي يتناولها، كما أنه لا تنصف الأطفالَ المثابرين على الرسم. ولتجاوز الثغرات التي تميّز بها تصورُ جان بياجيه، عملت الباحثة سوسن عصفور على تتبع النمو الفني للطفل تتبعًا دقيقًا عبر مراحل ستبدأ بمرحلة الخربشة قبل الثالثة من العمر، الرسم الرمزي وظهور ما يُسمى بالواقعية الذهنية حتى سن الرابعة، يليه تطورُ الواقعية الذهنية وبدء التلوين الغرائبي حتى سن السادسة، ثم الرسم الذهني وظهور الواقعية البصرية حتى سن الثامنة، فالرسم الذهني والبصري (ظهور البُعد الثالث) حتى سن العاشرة. لتصلَ إلى مرحلة أفول الفن الطفولي. وظهور الرسم الواقعي والميل إلى التقليد والنقل بعد العاشرة. كما عملت الباحثة من خلال تحليلاتها على مواكبة أحدث التطورات في مجال دراسة فن الأطفال. وذلك بالإفادة من المراجع الأجنبية الحديثة. أما

مادتها الفنية التي اعتمدتها في التحليل/ الدراسة، فتشكلت من رسوم أطفال عرب. يرسمون بيئتَهم بما تشمله من أحداث محلية وعربية. كما تُدرِجُ الباحثة ضمنَ هذا الكتاب رسومًا تساعد على تذوق فن الأطفال لتؤكدَ خصائصَه المميزةَ من جهة، وتبيّن أن ثمةَ علاقةً جماليةً أساسيةً بينه وبين الفن الحديث من جهة أخرى. فقد بدأت ثورةُ الفن الحديث بمحاولة فنانين كبار تقليدَ الظواهر الجاذبة في فن الأطفال من أجل ولوج عوالم اللاوعي والأحلام.

لكن وعلى الرغم من الأهمية المعرفية لهذا الكتاب، فإنه لا يخلو من ثغرات منهجية وأخرى معرفية. فعلى المستوى المنهجي، يفتقر الكتابُ إلى التوزيع المتوازن والإيجابي للفصول. بحيث يبدو أن الفصلَ الثاني أهم فصل في الكتاب حسب تصورنا. فيما تبدو بعض الفصول الأخرى وكأنها نوعٌ من التنويع والتكرار لما ورَدَ في هذا الفصل (الفصل الرابع والفصل الخامس). والشأن نفسه بالنسبة لجانب المصطلح. باعتبار هذا الأخير من بين أهم أسس البحث العلمي. يحتوي الكتاب على مجموعة من كبيرة من المصطلحات التي قد لا يستوعبها القارئ العاديُّ للكتاب. نذكر من بينها على سبيل المثال لا الحصر: الواقعية الذهنية، البُعد الثالث، الرسم الذهني، التلوين الغرائبي، التصميم الفني... إلخ. أما قائمة المراجع والمصادر التي اعتمدتها الباحثة، فعلى الرغم من أهميتها، فإنها تفتقرُ إلى بعض الأبحاث التي تتقاطع مع هذا الكتاب (منهجًا وموضوعًا). وعلى رأسها على سبيل المثال لا الحصر الأعمالُ المشهورةُ للباحثة الفرنسية فرنسواز دولتو/ Françoise Dolto في مجال التحليل النفسي للأطفال. لكونها اعتمدت كذلك على رسوم الأطفال.

وعلى الرغم من هذه الملاحظات التي أوردناها عن كتاب: **فن الرسم عند الأطفال**، فإنه قد شكّل لَبِنَةً أساسيةً للبحث العلمي المرتبط بالطفل العربي. كما أنه قد أغنى الخزانةَ العربيةَ بشكل عام.

إصدارٌ جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

«المردود الأخلاقي والفنّي والثقافي والاجتماعي»

ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح

المردود الأخلاقي
والفنّي والثقافي والاجتماعي

لعودة أنشطة مسرح الطفل إلى أقاليم مصر
(مواكبة عمليّة لتجربة ميدانيّة)

د. محمود محمّد عبد الله كحيلة

رئيس قسم التربية المسرحيّة - مديرية التربية والتعليم بالشرقيّة – جمهوريّة مصر العربيّة

إبـريـل 2023

المقالات

دور المقارَبة اللّعبيّة في تجويد التّعلّم لدى الطّفل

عبّـــاس صالح محمد سليمان
متفقّد عامّ للمدارس
وزارة التربية - تونس

تقديم:

لئن كان المعنى السّائد والأكثر فهمًا وشيوعًا وتداولًا لمفهوم اللّعب هو تمضية الوقت فيما لا معنى له، أو القيام بكلّ ما يمتُّ بصِلة إلى العبث أو خوض ألعابٍ في إطار المنافسة بما يعنيه كلُّ ذلك من حضور تضادٍّ في الفهم العامّ بين اللّعب والجدّ، أو بين اللّعب وكلّ شيء آخر مفيدٍ ذي معنى وذي جدوى، فإنّ المقاربة اللّعبيّة التي هي إحدى المقاربات البيداغوجيّة الحديثة لا ترى اللّعبَ كذلك ولا تنظر إليه على أساسِ أنّه تلهيةٌ للتّلهية، ومتعةٌ للمتعة، وقتلٌ للوقت لدرء القلق، وإحداثٌ للهرج، والتغلّب على المنافس.

فأيّ معنى إذًا للّعب في سياق اللّغة؟ وأيّ مفهوم يوضّح المقاربةَ اللّعبيّةَ ويشرحها؟

1 - معنى اللّعب في لسان العرب:

وَرَدَ في لسان العرب: لَعِبَ اللَّعِبُ واللَّعْبُ: ضدّ الجدّ، لَعِبَ يَلْعَبُ لَعِبًا ولِعْبًا ... ويقال لكلّ من عَمِلَ عملًا لا يُجدي عليه نفعًا: إنّما أنت لَاعِبٌ... (1)

2 - المقاربة اللّعبيّة:

لعلّه سيكون من باب الحَيْف أن نتغافلَ عن المقولة الشّهيرة «علِّمِ الأطفالَ وهم يلعبون» كأوّل دعوة تتبنَّى أهمّيـــّةَ اللّعب في اكتساب المهارات وتحسين التّعلّم وأَخْذِ مزاج الطّفل ورغباته وقدراته في الاعتبار، ولكنّ ذلك لا يمنعنا من القول بأنّ مفهومَ المقاربة اللّعبيّة أو مقاربة بيداغوجيا اللّعب مفهومٌ حديثٌ ظهَرَ لأوّل مرّة في النّصف الأوّل من القرن التّاسع عشر على يد «فريديريك فروبال» (Friedrich Fröbel) رغم أنَّ بحَّاثةً كثيرين في شؤون التّربية واللعب يؤكّدون على أنّ هذه المقاربة ليس لها أوّلٌ ثابتٌ، فأينما وُجِدَ النّاسُ وُجِدَ اللّعبُ. وقد لاقتْ مبادرةُ «فروبال» رواجًا واسعًا لِمَا تضمّنته من تجديد، ومن طرافة، ومن تنويع في أساليب التّعليم، ومن اهتمام بالطّفل اهتمامًا يقوم على أبعاد ثلاثة هي اجتماعيّة ونفسيّة ومعرفيّة. وليس أدلَّ على أهمّية هذه المقاربة وجدواها من أنّها لازالت تُعتمَدُ في رياض الأطفال وفي المدارس، وأنَّ ذِكْرَها لم يَخْبُ، وأنَّ المتحمّسين لها والمدافعين عنها والمؤمنين بفائدتها لا يزالون في تكاثر. فأيّ أثر يمكن أن تُحدِثَه هذه المقاربةُ في تعلُّم الأطفال؟ وكيف يمكن أن يصبحَ التّعلّمُ أنجعَ باللّعب؟

3 - أثر المقاربة اللّعبيّة في تعلّم الأطفال:

أ - اللّعبُ مصدرٌ للمتعة، وباعثٌ على البهجة:

فيما تُعَدُّ الوضعيّاتُ التّعليميّةُ الجادّةُ والصّارمةُ باعثًا على قلق الطّفل ونفوره وشروده وشعوره بالإحباط، تَلُوحُ الوضعيّاتُ المبنيّةُ على اللّعب مُرغّبةً في الإقبال عليها وفي التّعاطي معها وذلك في مختلف موادّ التّدريس إذ يمكن أن تُدرَجَ الأنشطةُ اللّعبيّةُ في الرّياضيات، وفي الإيقاظ العلمي، وفي حصص القراءة والمطالعة،

وفي حصص التّواصل الشّفويّ... وكلّما كانت الوضعيّةُ قائمةً على الجانب اللّعبي ضَمِنَ المدرّسُ إقبالَ الطّفل ومشاركتَه واستيعابَه لمحتوى الدّرس.

ب - اللّعبُ ضامنٌ لمشاركةِ كلِّ المتعلّمين:

جديرٌ بالذّكْر أنّ المقارباتِ البيداغوجيّةَ لا ينفي بعضُها بعضًا، وإنّما هي تتكامل وتتضامن وتتلاقح من أجل إفادة الطّفل وتيسير تعلّمه وتطوير مكاسبه، ولذلك فلا غرابةَ في أن تكون المقاربةُ اللّعبيّةُ مستفيدةً من البيداغوجيا الفارقيّة التي تتأسّسُ على تنويع الأساليب والطّرائق بناءً على أنّ الأطفالَ مختلفون في مرجعيّاتهم الاجتماعيّة والثقافيّة، وفي أحوالهم النفسيّة، وفي درجات تملّكهم للمعرفة، وفي سُبُلِ الوصول إليها. ولذلك، فإنّ اعتمادَ اللّعب يأخذ في الاعتبار أنّه ثمّة من بين الأطفال مَن يستهويه التّعلّمُ باللّعب، أو مَن لا يتعلّم إلّا باللّعب وقد لا يكون الأمرُ حصرًا على الخَجِلين جدًّا وعلى بعض ذوي الحاجات الخصوصيّة. إنّ المقاربةَ اللّعبيّة ضامنةٌ لانخراط كلّ الأطفال دون استثناء في مسار التّعلّم، وفي بناء المعارف، وفي سَيْر الدّرس، وفي التّفاعل مع الأنشطة المقدَّمة. يحدث ذلك لأنّ الطّفلَ يشعر في إطار هذه المقاربة بأنّه محورُ العمليّة التّربويّة فعلًا، وأنّه ليس رأسًا فارغًا على المعلّم أن يملأه، ولا حجرًا يحرّكه المدرّسُ متى شاء ويهمله متى عنَّ له إهمالُه.

ت - المقاربة اللّعبيّة في خدمةِ اجتماعيّةِ الطّفل:

إنّ الانخراطَ في اللّعب الموجَّه الذي غايته التّعلّمُ واكتسابُ المعرفة من شأنه أن يُعوِّدَ الطّفلَ على احترام الآخر، وعلى الانضباط إلى قواعد اللّعبة، وعلى القبول بنتائجها، وعلى خوض المنافسات بنزاهة ودون حقد ولا عنصريّة ولا إقصاء.

إنّ الطّفلَ إذ يتعوَّدُ على التّسامح والتّعاطف والاحترام داخلَ الفصل وحينَ القيام بالأنشطة اللّعبيّة، يصبح مستعدًّا لخوض حياة اجتماعيّة سليمة خارجَ جدران المدرسة، وهو استعدادٌ لا يحدُّه زمنٌ ولا يختصُّ بمكان بعينه.

ث - المقاربة اللّعبيّة في خدمة الفصل المريح:

قد لا نجانبُ الصّوابَ إذا قلنا إنّ سببَ انقطاع أعدادٍ هائلةٍ من الأطفال عن الدّراسة في كلّ بلدان العالم (مئة ألف منقطع سنويًّا في تونس) قد يكون في كآبةِ الفصول التي يؤمُّونَها ولا شكَّ في أنّ الفصلَ الذي لا يعتمد مدرّسُه على بيداغوجيا تحبّبُ الأطفالَ في التّعلّم وفي البقاء في حالة انتباه وتشويق وتحفيز طوالَ حصّة الدّرس يظلُّ فصلًا كئيبًا مُنفّرًا لا يُستساغُ فيه التّعلّمُ، ولا يحلو البقاءُ فيه، ولا يتفاعل داخلَه الأطفالُ مع معلّمهم ولا فيما بينهم.

ج - بيداغوجيا اللّعب تخفّفُ من وطأة الأوامر والنّواهي:

إنّ التّعليماتِ les consignes التي تسبق أو ترافق إنجازَ التّمارين أو القيامَ بالأنشطة تكون مملّةً جافّةً قاسيةً يصعب على الطّفل تحمّلها إذا لم تتوسَّلْ بالمقاربة اللّعبيّة التي يصبح تحمّلُ إكراهات الدّرس ممكنًا جدًّا في ظلّها... فهناك مثلًا فرْقٌ بين أن تكون حصّةُ التّواصل الشّفويّ قائمةً على تقنية سؤال/ جواب، وبين أن يُدعى الأطفالُ إلى تمثيل الوضعيّة التّواصليّة وتجسيدها مع ما يقتضيه ذلك من أزياء وديكور وتغيير في اللّهجات والنّبرات وتقمُّص للأدوار. فـــ «إذا كان اللّعبُ حاجةً أساسيّةً، فله زيادةً على ذلك وظيفةٌ بيداغوجيّةٌ: ينبغي أن يقدَّمَ العملُ المدرسيُّ إلى التّلميذ على أساس أنّه لعبٌ.»(2)

ح - بيداغوجيا اللّعب والطّاقة الكامنة في الطّفل:

بما أنّ الأنشطةَ اللّعبيّة تجذبُ إليها الأطفالَ جميعَهم فإنّها تمكّن من تفريغ الطّاقة الكامنة في كلّ طفل عن طريق التّواصل والحركة والرّسم والبناء والتّفكير وإيجاد الحلول ومناقشة شركائه داخلَ الفصل. إنّه ليس

ثمّة ما هو أشدُّ خطرًا من أن يقضيَ الطّفلُ زمنَ الحصّة المدرسيّة خاملًا لا يتكلّم، ولا يبرحُ مقعدَه، ولا تُعطى له فرصةٌ للمشاركة، ولا يبتسمُ ولا يضحكُ كأنّما هو سجينٌ، وكأنّما المدرّسُ سجّانُه، وكأنّما الفصلُ زنزانتُه... وليس ثمّة أفضل من التّعلّم باللّعب سبيلًا إلى تشريك الطّفل وتمتيعه بحقّه في التّعلّم، وفي بناء المعرفة، وفي بناء الذّات وتقديرها والاعتزاز بها، ولِمَ لا الفخر بها.

خ - اللّعب سبيل إلى تحقيق استقلاليّة الطّفل:

لا شكَّ في أنَّ الطّفلَ وهو يمارس اللّعبَ أكان هذا اللّعبُ حرًّا أم في إطار أنشطة تعليميّة ترومُ تسهيلَ تعلّمه وإكسابه مهارات جديدة إنّما يكون بصدد بناء استقلاليّته من خلال ما يقوم به من تفكير، ومن هندسة، ومن بناء، ومن تصحيح، ومن مقارنات، ومن قرارات... ولذلك فـ «مِن فوائد اللّعب تدريبُ الطّفل على الاستقلال في الإدارة، وإحياء حِسِّ الابتكار فيه، عندما يحفر الطفل على كومة من التّراب بئرًا، أو يبني غرفة صغيرة، فإنّ قواه العقليّة تعمل كما يعمل المهندسُ المعماريُّ فيتلذّذ لنجاحه، وعندما يلاقي بعضَ الموانع في عمله فـتنهدم البئرُ أو تنهار الغرفةُ، فإنّه يحاول تداركَ ذلك بالبحث عن علاج فوريّ، وهذه النّشاطاتُ تساعد على الرُّشد الفكري وتكامل الشّخصيّة عند الطّفل.(3)

ومجمَلُ القول إنّ اللّعبَ «ينمّي مهارات التّواصل والتّفاعل مع البيئة المحيطة، ويزيد من قدرة الطّفل على التّعبير الخلّاق والإبداع، كما أنّه يتيح له مساحةً من الحرّيّة للتّعبير عن نفسه في إطار مقبول اجتماعيًّا وممتع له وللمحيطين به... وممارسة الأطفال للّعب هو استهلاك لطاقات الطّفل وتوجيهها إلى البناء لا الهدم.. لذلك فاللّعبُ أساسيٌّ في حياة الطّفل، فهو يعبّرُ عن حاجته إلى الاستمتاع أو السّرور أو إشباع المَيْل الفطري إلى النّشاط والتّرويح، كما أنّه ضرورة بيولوجيّة لنموّ شخصية الطّفل وتكاملها، مثلما هو يُعدُّ وسيلةَ الكبار لكشف عالم الطّفل، ووسيلة الطّفل للتّعرّف على ذاته وعالمه، ويكاد اللّعبُ يكون الوظيفةَ الرّئيسةَ للطّفل حيث يقضي فيه معظمَ أوقاته فيأخذ اللّعب مكانةً مهمّةً في العمليّة التّربويّة...» (4)

4 - شروط المقاربة اللّعبيّة:

إنّ كونَ هذه المقاربة مبنيّة على أنشطة فيها ألعاب لا يعني أنّها مقاربة لا يحدّها حدٌّ ولا يقف أمامَها شرطٌ، ولعلّ أهمَّ الشّروط التي ينبغي أن تتوفّرَ في كلّ نشاط لعبيّ هي:

- أن تُعَدَّ اللّعبةُ مسبقًا إعدادًا دقيقًا لا مجالَ فيه للاعتباطيّة واللّامعنى.
- ينبغي توفيرُ الأدوات اللّازمة مسبقًا.
- ينبغي الكشفُ عن قواعد اللّعبة وعن أهدافها سلفًا.
- ينبغي تحديدُ الوقت تحديدًا واضحًا فلا ينتهي النّشاطُ قبل أن يتمتّعَ به الطّفلُ ويستثمره، ولا يطول فيصاب الطّفلُ بالملل.

خاتمة:

يظلّ اللّعبُ وسيلةً لتحفيز الأطفال، وإخراجهم من خوفهم، ومن تردّدهم، ومن جمودهم، ومن خجلهم، وتظلّ المقارباتُ البيداغوجيّة المُنبنية على الأنشطة اللّعبيّة ضامنةً لحُسْن سَيْر الدّروس، وللنّظر إلى الفصول والمدارس على أنّها مساحاتُ بهجةٍ ومتعةٍ وتشاركٍ وتفاعلٍ... ويظلّ المدرّسُ المؤمنُ بأهمّية اللّعب الموجَّه في الفصل مدرّسًا يحبّه الأطفالُ، وينتظرون موعدَ حصّته، ويستفيدون من طرائقه، ويبنون معه مكتسباتِهم، ويصقلون معه مواهبَهم... ولعلّ فضلَ هذه المقاربة يكمُنُ في أنّها أعادت النّظرَ في مفهوم اللّعب، فلم تَدْعُ إلى اللّعب من أجل المتعة وحدَها، وإنّما دعَتْ إلى اللّعب سبيلًا إلى التّعلّم.

المراجع:

1 – ابن منظور (2000). لسان العرب- الجزء 13 دار صادر/ بيروت- طبعة جديدة منقحة.

2 – آلتي، مارقريت (2019). بيداغوجيات التعلم، ترجمة عبّاس سليمان- دار زينب للنّشر – تونس، ط1 ص 30.

3 – قدوري، حسين (1992). التعليم في الكتاتيب العراقية – نقابة الفنانين العراقيين، - المركز العام- مطبعة العمّال المركزية – بغداد.

4 – تاكر، نيكولاس (1999). الطفل والكتاب/ ترجمة: مها حسن بحبوح/ منشورات وزارة الثقافة بسوريا/ دمشق- ط 1.

كتاب

عدالة الصورة في قصص الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة

أ.د. علي عاشور الجعفر

1443هـ - 2021م

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

البيان	داخل الكويت	دول مجلس التعاون	الدول الأخرى
ثمن العدد للفرد	1 د.ك	1 د.ك	2 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للفرد	3 د.ك	4 د.ك	15 دولار أمريكي
الاشتراك السنوي للمؤسسات	15 د.ك	15 د.ك	60 دولار أمريكي

الرجاء وضع علامة √ في حالة رغبتكم في: اشتراك ☐ تجديد اشتراك ☐

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي
A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12
الحساب بالدولار الأمريكي
A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW
IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13