



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



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرضاً 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 (8000 كلمة).
 9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليميني 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 مقارنة المشكلة المطروحة.

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية والتجريبية.

(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 السيكمترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول الإحصائية أو الرسوم 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 الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين 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: 43).
2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً 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 والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
 - ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: 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 على نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through word-less 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 البحث، 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. 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. 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 المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابل مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

رابعاً. 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

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

الهيئة الاستشارية

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

هيئة التحرير

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

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

محتويات العدد الثاني والثمانين

9	❖ افتتاحية العدد
	❖ البحوث والدراسات:
	اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي
11	للأبناء.
	د. محمد أمزيان
33	دور المذكرة الخاصة بتدوين مفردات المعجم في تطور الكثافة المعجمية.
	أ. عبد الرحيم ناجح
	فعالية طريقة أورتون-جلنجهام Orton-Gillingham في تعليم القراءة
53	للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية
	د. خالد محمد المحرج
	❖ كتاب العدد:
79	• الكائن المندهش الجميل : قراءة في الخيال الشعري عند الأطفال
	عرض ومراجعة : أ.د. نعمان محمد صالح الموسوي
97	• اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة
	عرض ومراجعة : أ. سعيد بوعيطة
	❖ المقالات:
	إستراتيجيات التعلم المدرسي: إضاءات حول إستراتيجيات التعلم المعرفية
107	والميتا معرفية والوجدانية.
	د. عبد الله بريزي
125	❖ أنشطة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

يضم العدد الثاني والثمانون من المجلد الحادي والعشرين بين دفتيه عدداً من الأبحاث والدراسات التي تعتبر من أكثر الموضوعات أهمية لأنظمتنا التربوية التي تعاني من كثير من المشكلات والتحديات في مجالات مختلفة.

فيأتي البحث الأول ليتناول اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مراحل التعليم الأساسي، العام منه والخاص ويبين دور المناخ المدرسي في تشجيع الأبناء للدراسة والتحصيل ورفع كفاءة المعلمين ونتاجيتهم.

ويأتي البحث الثاني ليتناول أهمية المذكرات المدرسية الخاصة في تدوين المفردات المعجمية من أجل تدعيم التعليم لدى أطفال المرحلة الابتدائية وتنمية قدراتهم اللغوية في التعبير والكتابة والتدوين.

أما البحث الثالث فاختص لتبيان دور طريقة أورتون - جلنجهام في تعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة وإبراز دور القراءة في التعليم، على اعتبار أن اكتساب العلوم والمعارف لا يتأتى إلا من خلال القراءة، وأن القراءة تعتبر القاسم المشترك في جميع المجالات الدراسية، وهي تمثل مهارة الاستقبال التي تمكن الطفل من الاتصال الثقافي مع تراثه ومجتمعه وعالمه.

وجاء كتاب العدد ليستعرض نموذجاً للانتاج المعرفي على الصعيد التربوي والنفسي ويكشف عن الإبداع الشعري عند الأطفال لا من حيث يراه الراشدون ولكن من حيث ما تنم عنه خبايا وأسرار عالم الطفل العجيب بصفته كائناً مجبولاً على الفضول دافعه اكتشاف عالم الكبار.

كما يستعرض الكتاب الثاني أهم العوامل المؤثرة في النمو اللغوي عند الأطفال والمراحل المرتبطة بهذا التطور اللغوي.

وأما مقالة العدد فتبحث في إستراتيجيات التعليم المدرسي التي قسمها الكاتب إلى فئتين من الإستراتيجيات وهي إستراتيجيات التعليم وإستراتيجيات التعلم، وخص الفئة الأولى بالإجراءات التي يتبعها المعلم من بداية الموقف التعليمي وحتى نهايته من أجل تحقيق أهداف المادة التعليمية، بينما يتعلق الفئة الثانية بالمتعلم وما يتبعه من إنجازات عند التعامل مع المعرفة من بداية استقبالها وتنظيمها إلى استدعائها وتوظيفها، وقد وزعها الكاتب إلى ثلاثة أنواع: وهي إستراتيجيات التعلم المعرفية ، وإستراتيجيات التعلم الميتامعرفية ، وإستراتيجيات السوسيو وجدانية.

ومن هنا نرى أن هذا العدد يزخر بمجموعة من الأبحاث والدراسات القيمة التي تساعد المختص والقارئ العربي على الإلمام بما هو مفيد وجيد في مجال تربية الطفل العربي واعداده لمستقبل أفضل بما يتواءم مع سياسة وأهداف مجلة الطفولة العربية.

والله ولي التوفيق ،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية
وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للأبناء

Doi: 10.29343 / 1 - 82 - 1

د. محمد أمزيان

أستاذ التعليم العالي بالمركز الجهوي للتربية والتكوين - الدار البيضاء-سطات المغرب- المملكة المغربية

الملخص:

تحاول الدراسة الكشف عن علاقة اتجاهات الأبوين نحو جودة الحياة المدرسية بالتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثالثة من المرحلة الإعدادية (المتوسطة). وتهدف الدراسة أولاً إلى تقييم اتجاهات الأبوين نحو جودة الحياة المدرسية بكل من مؤسسة التعليم العمومي ومؤسسة التعليم الخصوصي سواء من حيث تقييم العلاقات القائمة بين الأسرة والمدرسة، أو بين المدرسين والتلاميذ، أو من حيث تقييم الأنشطة التعليمية أو أساليب وطرائق التدريس. كما تهدف ثانياً إلى قياس مدى تأثير جودة الحياة المدرسية في التحصيل الدراسي للتلاميذ في كل من الرياضيات واللغة الفرنسية.

ولتقييم اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية، تم تصميم استمارة وزعت على آباء وأولياء التلاميذ بحسب المؤسسة التي ينتمي إليها أبنائهم. أما نتائج تحصيل التلاميذ، فتم الاعتماد فيه على درجات معدلاتهم العامة في كل من مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثير جودة الحياة المدرسية في التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث إن التلاميذ الذين تتميز اتجاهات آبائهم بالإيجابية تجاه المدرسين، وتجاه ما توفره المدرسة من تجهيزات وموارد بشرية، وما تختاره من أنشطة تعليمية، كانت نتائجهم عالية مقارنة مع التلاميذ الذين كانت لأبائهم اتجاهات سلبية. وكشفت الدراسة أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج التحصيل الدراسي لتلاميذ المؤسسات، وذلك لصالح تلاميذ المؤسسة الخصوصية سواء في تحصيل الرياضيات أو في تحصيل اللغة الفرنسية.

وأوصت الدراسة استناداً إلى نتائجها بإجراء المزيد من الدراسات على فئات عمرية متباينة، وكذا على عينات أكثر تمثيلية.

Parent's attitudes towards quality of school life and its relationship to academic achievement

Ameziane Mohamed

Professor of Educational Sciences

Teacher's College, Casablanca-Settat, Morocco

Abstract

The study attempted to investigate the relationship between parents' attitudes towards the quality of school life and the academic performance of third-year middle school students.

The study aimed first to assess parents' attitudes towards the quality of school life in both institutions, public and private, by assessing the relationship between family and school, relations between teachers and students, evaluation of school or extracurricular activities and teaching methods. Secondly, it aimed to measure the impact of the quality of school life on student achievement in both mathematics and French.

In order to evaluate the parents' attitudes towards the quality of school life, the researcher have developed a questionnaire addressed to the parents of the students of both schools. Regarding academic performances, general averages in mathematics and French were used.

The results of the study showed the impact of the quality of school life on student performance, since students in private schools, whose parents have positive attitudes towards school and its resources, teacher relationships with their pupils, school activities and teaching methods, had more satisfactory results than their counterparts whose parents have negative attitudes. The study also showed significant differences in performance to the benefit of private school students in both mathematics and French.

Based on its findings, the study recommended further studies on different age groups as well as samples that are more representative.

مقدمة:

إن تحسين جودة التربية والتكوين أصبح هاجساً يورق بال المسؤولين عن السياسات التعليمية في مختلف البلدان المتقدمة. وبالتالي فقد أصبح هدفهم المتمثل في الرفع من مستوى معارف المتعلمين ومهاراتهم وخبراتهم، يعتبر شرطاً أساسياً للمواطنة، وتوفير الشغل وتحقيق التماسك الاجتماعي، كما تشير منظمة اليونسكو (UNESCO, 1997, 2005)، أو المجلس الأوروبي للتربية (Conseil Européen de l'Education, 2001). لذلك، تحرص البلدان المتقدمة على تطوير برامجها ومناهجها التعليمية لترقى بها إلى مستوى عال من الجودة.

ويلعب المناخ المدرسي دوراً فعالاً في تشجيع أو تثبيط رغبة المتعلمين في الدراسة والتحصيل. ويتجلى هذا الدور في حرص المشرفين التربويين على توفير ظروف إيجابية داخل المؤسسة المدرسية من أجل تحفيز أكبر لكل من التلاميذ والمدرسين للرفع من مردوديتهم (أمزيان، 2005). فجودة الحياة المدرسية تحيل بالأساس على نوعية العلاقات البيداغوجية القائمة بين المدرسين والتلاميذ بناء على منهاج دراسي وطرائق تدريس خاصة. كما أن هذه العلاقات تتأثر بطبيعة الجو الاجتماعي الذي يحيط بالمدرسة، بحيث لا يمكن عزل هذه الأخيرة عن البيئة الاجتماعية التي تؤطرها (الدريج، 2003).

لذلك، فإذا كانت جودة الحياة المدرسية تعكس نوعية الموارد والإمكانيات التي تستثمرها المؤسسة التعليمية لتحسين خدماتها، كما تعكس أيضاً نوعية الأساليب والطرائق البيداغوجية التي يتبناها المدرسون في تنشيطهم للفصول الدراسية، فإنها بموازاة ذلك، تعكس مدى التطابق بين نظام القيم السائد في المدرسة ونظيره القائم في الأسرة (Durkheim, 1965). فكلما حصل هذا التطابق أو على الأقل التقارب بين نظامي القيم، كان حافزاً على توفير شروط الارتياح والطمأنينة والنجاح للتلاميذ. وعلى العكس من ذلك، كلما حصل تنافر بين القيم التي تتبناها الأسرة والقيم التي تشجع عليها المدرسة، أدى ذلك إلى نوع من الاضطراب والشعور بالقلق لدى التلاميذ؛ مما قد ينعكس سلباً على نتائج تحصيلهم الدراسي.

مشكلة الدراسة:

إن تطوير جودة التعليم والتكوين أصبح الهدف الأساسي للسياسات التعليمية بمختلف البلدان المتقدمة أو النامية. وبالتالي، فإن تطوير المعارف والقدرات والكفايات لدى المتعلمين، يعتبر من بين العوامل المساعدة على تحقيق نمو المجتمع. لكن الغايات والأهداف العامة المنتظرة من التعليم والتكوين لا يمكن حصرها فقط في تطوير المعارف والكفايات لدى المتعلمين مدى الحياة على الرغم من أهمية هذا العامل، كما أكد ذلك المجلس الأوروبي للتربية (Conseil Européen de l'Education, 2001). يتعين إذن على نظام التعليم والتكوين أن يهتم أيضاً بصقل شخصية الأفراد وتحقيق طاقاتهم الكامنة، والعيش في بيئة سليمة من أجل المساهمة في بناء المجتمع القادر على رفع تحديات القرن. ومن هنا، فإن نجاح المتعلمين لا ينحصر فقط في إنجازاتهم المدرسية، بل يتعداه إلى تحقيق جودة الحياة في البيئة الاجتماعية عامة، والمدرسية خاصة (Florin, 2011).

فليس المهم هو تحسين الإنجازات الأكاديمية للمتعلمين بشكل مباشر، بل العمل أيضاً على فهم كيف يؤثر المناخ المدرسي في جودة الحياة داخل المدرسة وعلاقاتهم الاجتماعية، ودرجة انخراطهم في الأنشطة المدرسية (اليونسكو، 2014). وتختلف اتجاهات الآباء وأولياء أمور التلاميذ في تقدير أهمية هذا التأثير بحيث نجد أن الأسر المتوسطة والميسورة تفضل إرسال أبنائها إلى المدارس الخصوصية، اعتقاداً منها كون هذه الأخيرة توفر مناخاً مدرسياً ملائماً وجودة عالية للحياة مقارنة مع المدرسة العمومية.

إن اتجاه الآباء نحو اختيار المدرسة التي سيلتحق بها أبنائهم هو بمثابة مفترق الطرق، حيث ستنتج عن هذا الاختيار تبعات تكون لها آثار جلية على المسار الدراسي للتلميذ ومستقبله؛ وهو أيضاً بمثابة مؤشر

حاسم في تحديد كفاياته التعليمية ونتائج تحصيله الدراسي. ولما كانت المنظومة التعليمية بالمغرب تتوزع بين المدرسة النظامية (الحكومية) التي ترعاها الدولة وتوفر خدماتها بالمجان، وبين المدرسة الخصوصية التي يرعاها المستثمرون الخواص وتؤدي خدماتها بالمقابل، فإن ظروف الحياة المدرسية تتباين من مؤسسة لأخرى.

وقد لوحظ من خلال التقرير الذي أعده المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2014) أن هناك عدة اختلالات تعاني منها المدرسة المغربية، ومنها ضعف التعاون القائم بين المدرسة والأسرة، أو بينها وبين باقي المؤسسات الاجتماعية. واستناداً إلى نتائج دراسات تقويمية وطنية، كما هو الشأن بالنسبة للبرنامج الوطني لتقويم المكتسبات (PNEA, 2009)، أو دولية (TIMSS, PIRLS)، فقد تم تسجيل عدة ملاحظات من بينها أن عدداً مهماً من التلاميذ المغربية (حوالي 10%) بالمدرسة العمومية لا يحسون بانتمائهم إلى المدرسة، كما لا يثقون في أنفسهم ولا في المستقبل الذي ينتظرهم. وقلما اهتمت الدراسات السابقة، حسب علم الباحث، بتقصي اتجاهات الآباء والأولياء، أو التلاميذ نحو الحياة المدرسية أو علاقة الأسرة بالمدرسة وما توفره هذه الأخيرة من تجهيزات أو موارد بشرية أو لوجستكية.

وقد أشارت برادة (2009)، في دراستها حول المدرسة المغربية كما يراها المراهقون والشباب، إلى أن نسبة هامة منهم تأمل أن تدرس في مؤسسة ذات رونق هندي، تتوفر على مقومات الجودة العالية، وتضمن تكويناً يستجيب لحاجياتهم؛ وذلك من خلال التخفيف من ثقل الحصص الزماني المخصص للمواد الدراسية، وتشجيع حصص التنشيط الثقافي والتعبير الفني، الذي يساعد على صقل وتفتح شخصية التلاميذ، وإكسابهم قيمة فنية وجمالية تجعلهم يعيشون في فضاء مدرسي يسوده الأمن والطمأنينة عوض النزاع والعنف.

ولعل من بين الأسباب التي تدفع العديد من الأسر إلى اختيار المدرسة الخصوصية عامل الاكتظاظ الذي يطبع الفصول الدراسية داخل المؤسسة العمومية؛ بالإضافة إلى ضعف التجهيزات التعليمية، وتراجع مستوى أداء المدرسين. وعلى الرغم من كون النجاح المدرسي غير مرتبط بشكل وثيق بأعداد التلاميذ داخل الفصول الدراسية، فإن هذا العامل يبقى، كما تلاحظ (برادة، 2009)، ذا قيمة قصوى ليس في أعين المدرسين فقط، بل أيضاً في أعين آباء وأولياء التلاميذ ببلادنا. وتبعاً لهذا المنظور، فإن اتجاهات الآباء المتمثلة في درجة ارتياحهم لطبيعة الممارسات البيداغوجية، ودرجة انخراط المدرسين وتفانيهم في العمل يجعل من عامل الاكتظاظ عاملاً أساسياً في اختيار العديد من الأسر للمدرسة الخصوصية.

وفي اعتقادنا، فإن تأثير اتجاهات الآباء، وتقييمهم لجودة الحياة المدرسية عامة، يسمح إلى حد كبير بتقييم نتائج التحصيل الدراسي للأبناء، لذا، فإننا نفترض بشكل عام أن اختيار المدرسة التي يتوافر فيها المناخ الإيجابي، وتكوين الآباء وأولياء أمور التلاميذ لاتجاهات إيجابية نحو الخدمات التعليمية وجودة الحياة المدرسية عامة، يؤثر بشكل واضح في تحقيق نتائج إيجابية لدى الأبناء.

فإذا كان التحصيل الدراسي للتلاميذ غير منحصر في تلقين المعارف وتقويمها بناء على نتائج الامتحانات (حمدان، 1985)، فما تأثير مختلف العوامل الأخرى المرتبطة بجودة الحياة المدرسية، وخاصة منها تلك المتعلقة باتجاهات الآباء نحو اختيار نوع المدرسة لأبنائهم، ونحو نوع التجهيزات التي توفرها، ثم طبيعة العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة، أو العلاقة بين المدرسين والتلاميذ؟ وبناء على اختلاف أنماط تنظيم الحياة المدرسية، وكذا اختلاف الأنشطة التعليمية الموازية وأساليب التدريس في كل من المدرسة العمومية والمدرسة الخصوصية، هل يمكن القول بتفوق تلاميذ المدارس الخصوصية على نظرائهم في المدارس العمومية في تحصيلهم الدراسي، وخاصة في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية؟

لذا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن تأثير الحياة المدرسية في التحصيل الدراسي للتلاميذ من خلال الاتجاهات الإيجابية أو السلبية التي يكونها الآباء عن المدرسة ووظائفها، عمومية كانت أم خصوصية.

وتتبلور مشكلة الدراسة في مجموعة من التساؤلات نسوقها على النحو التالي: ما طبيعة اتجاهات الآباء نحو نوع المدرسة التي يختارونها لأبنائهم؟ وما درجة ارتياحهم لأداء المدرسين وأساليب تدريسهم؟ وكيف ينظرون إلى علاقات المدرسين مع التلاميذ؟ كيف يقيمون التجهيزات والموارد البشرية التي توفرها المدرسة، وكذا الأنشطة التعليمية الموازية التي تقترحها؟ ثم ما تأثير هذه الاتجاهات السلبية أو الإيجابية على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية بكل من مؤسسة التعليم العمومي ومؤسسة التعليم الخصوصي؟

أهمية الدراسة:

على غرار باقي الأنظمة التعليمية التي تطبعها التراتبية Hiérarchie، فإن اختيار الآباء للمؤسسة التعليمية (عمومية أو خاصة) تحدده مجموعة من العوامل الاجتماعية والثقافية والتنظيمية. فعلى المستوى الاجتماعي، فالفئات المتوسطة والعليا تعتبر بامتياز الزبون الوفي للمدرسة الخصوصية بالمغرب. فهذه الفئات هجرت التعليم العمومي / النظامي نظراً لضعف مردوديته الداخلية والخارجية. ونظراً لحرص هذه الأسر التي قنع بعضها بالميسورة، على توفير خدمات مدرسية لأبنائها ذات جودة عالية. فهي تستثمر إمكانياتها ومواردها في المدرسة الخصوصية التي توفر في اعتقادهم شروطاً مدرسية لا تقوى على مسايرتها المدرسة العمومية التي تقدم خدماتها بالمجان لأبناء الفئات الشعبية الفقيرة منها أو ذات الدخل المحدود. وعلى المستوى الثقافي، فالفئات المتوسطة والعليا نظراً لمستواها التعليمي، فإنها تحرص كثيراً على تحقيق النجاح المدرسي لأبنائها وتوجيههم نحو مسالك وشعب دراسية ذات قيمة مضافة بالنسبة لسوق الشغل. أما على المستوى التنظيمي، فيسهل على هذه الأسر التمييز بين بنيات مدرسية توفر حياة مدرسية ذات جودة عالية، وبين بنيات مدرسية أخرى تفتقر لشروط الجودة، سواء تعلق الأمر بأعداد التلاميذ داخل الفصل الدراسي، أو بنوعية أساليب التدريس، أو بدرجة ارتياح المدرسين، أو بنوعية العلاقات التي ينسجونها مع التلاميذ، أو بنوعية الوسائل التعليمية التي توفرها المدرسة. ومن هنا، نستنتج الدور الهام الذي يمكن أن يلعبه العامل الاجتماعي المتمثل في اختيار نوع المدرسة التي سيتابع فيها التلميذ دراسته. هذا الاختيار الذي قد يرهن إلى حد كبير مساره الدراسي وكذا مستقبله المهني.

ويمكن القول، إن الاختلافات المسجلة بين التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالمدرسة العمومية، وآخرين يتابعونها بالمؤسسة الخصوصية أكبر بكثير من الاختلافات القائمة بين تلاميذ نفس المدرسة. وهذا ما يعني في نظر الباحث أنه مهما حظيت العوامل المرتبطة بالفروق الفردية القائمة بين التلاميذ (الذكاء، أساليب التعلم، الميول والاتجاهات...) من أهمية في تحصيلهم الدراسي، فإن العوامل المرتبطة بالحياة المدرسية وبالمناخ المدرسي، وبالاتجاهات الاجتماعية للآباء وأولياء الأمور نحو المدرسة والمدرسين، لا تقل أهمية عن سابقتها. فهذه العوامل هي التي ستوحد أو ستفرق بين الأسر، ثم بين التلاميذ فيما بعد حسب طبيعة المدرسة (العمومية أو الخصوصية) التي يرتادونها.

بناء على ما تقدم، حاولت الدراسة في المقام الأول، أن تكشف عن التفاوت الحاصل بين نظامين مدرسين من حيث بعض مؤشرات جودة الحياة المدرسية في كل منهما استناداً إلى اتجاهات الآباء. وترتبط مؤشرات الجودة هذه باتجاهات الآباء وأولياء أمور التلاميذ حيال التجهيزات التي توفرها المدرسة، وكذا نوعية الطرائق والأساليب التربوية التي ينفجها المدرسون، ثم درجة ارتياحهم للعلاقات القائمة بين الأسرة والمدرسة، إلى جانب تقييمهم للعلاقات التربوية بين المدرسين والتلاميذ. كما حاولت الدراسة، في المقام الثاني، الكشف عن مدى تأثير العلاقات الاجتماعية السائدة بين المدرسة والأسرة في نتائج التحصيل الدراسي للأبناء في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية بكل من المؤسسات الحكومية والخصوصية.

واستناداً إلى ما سبق، فإن الدراسة تستمد أهميتها من أثر جودة الحياة المدرسية والمناخ المدرسي في نتائج التحصيل والتفوق الدراسي للتلاميذ. فالدراسات التي عنيت بأهمية ما تتبناه المؤسسة التعليمية من

طرائق بيداغوجية وأساليب تعليمية، إلى جانب ما توفره من تجهيزات وموارد بشرية، وما تشجع على تطويره من علاقات وروابط بين مختلف الفاعلين التربويين (أساتذة، مشرفون تربويون، إداريون، تلاميذ)، ثم ما يميز هؤلاء في علاقتهم بالآباء والأولياء... تبقى، حسب علم الباحث، جدّ محدودة. ومن جهة أخرى، نادراً ما ربطت هذه الدراسات التي أجريت في المغرب بين تدني نتائج المتعلمين وضعف مردودية النظام التعليمي من ناحية، ونقص في جودة الحياة المدرسية من ناحية أخرى. فمواقف وآراء كل من الآباء والأولياء والمدرسين والتلاميذ حول مضمون التدريس وطرائقه والتجهيزات التي توفرها المدرسة، لم تحظ بما تستحقه من الاهتمام بالنسبة للدراسات السابقة. والحقيقة أن جودة الحياة المدرسية، في نظر الباحث، تساعد على توفير الشروط اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية ومرضية من لدن التلاميذ.

التعريفات الإجرائية:

- جودة الحياة المدرسية: وترمز إلى ما تقدمه المدرسة من خدمات، وما توفره من تجهيزات، وما تتبناه من أساليب وطرائق تعليمية، وما تنسجه من علاقات إيجابية بينها وبين مختلف الأطراف وفي مقدمتهم آباء وأولياء التلاميذ.
- اتجاهات الآباء: ويقصد بها ما يعبر عنه الآباء والأولياء من مواقف تجاه ظروف وشروط الحياة داخل المدرسة. وتقاس اتجاهات آباء وأولياء التلاميذ نحو جودة الحياة المدرسية بدرجة الارتياح التي يعبرون عنها من خلال إجاباتهم عن بنود الاستمارة التي أعدها الباحث لهذا الغرض.
- التحصيل الدراسي: ويقصد به تحصيل المعارف واكتساب المهارات المدرسية التي تنميها مختلف المواد المدرسة كالرياضيات واللغة والعلوم وغيرها. ويتم قياس درجات التحصيل الدراسي بواسطة الاختبارات المدرسية التي تثبت في سجلات التلاميذ من خلال النقط الممنوحة لهم. وهذا ما اعتمدت عليه الدراسة الحالية.

الإطار النظري وأدبيات الدراسة :

إن طرح إشكالية تأثير اتجاهات الآباء والأولياء نحو جودة الحياة المدرسية والأجواء التي تتم فيها الدراسة، على درجات التحصيل الدراسي للأبناء وعلى نجاحهم في الحياة عامة ليس وليد اليوم. فقد أثار التقرير الذي أعده كولمان (Coleman, 1968) في نهاية الستينات من القرن الماضي بالولايات المتحدة الأمريكية مجموعة من الانتقادات، كما أدى إلى إجراء عدة بحوث في المجال بالعديد من البلدان المتقدمة. وقد أشار هذا التقرير إلى أن الوسط الأسري وطبيعة العلاقات السائدة بين الأطفال في جماعة الرفاق بالمدرسة، يؤثران بشكل أكبر في نتائج التحصيل الدراسي حالياً، والنجاح في الحياة لاحقاً مقارنة مع تأثير خصائص المدرسة.

ويلاحظ ميريو (Meirieu, 2004) أن المناخ المدرسي يعمل على توحيد سلوكيات التلاميذ حسب طبيعة المدرسة، خصوصية كانت أم عمومية. فكل مؤسسة على حدة تطبع تلاميذها بنوع خاص من الصفات التي تجعلهم يختلفون عن غيرهم. كما أن الطاقة الاستيعابية للمدرسة، والتجهيزات التي توفرها، وطبيعة العلاقات مع المدرسين، ونوعية أساليب التدريس المعتمدة، كلها عوامل ذات أهمية في التحصيل والتفوق الدراسي.

وأكدت نتائج الدراسة التي أجراها غيث (Ghaith, 2003) أن المناخ السائد في المدرسة يؤثر على درجة النجاح لدى التلاميذ، كما يشجعهم على التعلم التعاوني، وتلاحم الجماعة، والاحترام، والثقة المتبادلة. فالشعور بالانتماء إلى المدرسة، هو عامل محفز على التعلم والتحصيل بشكل أفضل لدى التلاميذ، ويشجعهم أكثر على ربط علاقات إيجابية بمحيطهم. كما يجعلهم يشعرون بتقدير مدرسيهم، مما يزيد من ارتباطهم بالجماعة المحيطة بمدرستهم.

وقد تعددت التعاريف التي أعطيت لجودة الحياة المدرسية باختلاف الدراسات، فمنها ما ركز على عامل الارتياح لدى التلاميذ؛ ومنها ما ركز على تفاعل عدة عوامل خاصة سواء منها المرتبطة بالجو السائد في الفصل الدراسي، أو كيفية توزيع التلاميذ على الفصول، أو كيفية إدراكهم لقدراتهم الذاتية (Randolph, Kangas & Ruokamo, 2009).

وهناك من يربط جودة الحياة المدرسية بالمناخ المدرسي باعتباره حكم الآباء والمربين والتلاميذ على الحياة والعمل في المدرسة من خلال تجربتهم. أما مركز المناخ المدرسي School Climate Center في دول الاتحاد الأوروبي، كما أورده أوزي (2015)، فهو يعكس المعايير والأهداف والقيم والعلاقات بين الأفراد، والممارسات التعليمية والتعلمية والإدارية والبنية التنظيمية المدرجة في الحياة المدرسية. وترتبط جودة الحياة المدرسية بعناصر خمسة أساسية:

- الروابط والعلاقات بين الراشدين، وبينهم وبين التلاميذ، وفيما بين التلاميذ، وبين الآباء ومختلف الشركاء التربويين.
- المناخ التربوي، ويرمز إلى كيفية تنظيم الزمان والفضاء المدرسين، ودرجة الأهمية التي توليها المدرسة للتلاميذ، ودرجة تدريبهم على المسؤولية، ثم مقدار الدعم الذي تقدمه المدرسة.
- الشعور بالعدالة والإنصاف من خلال العمل وفق معايير وقواعد يخضع لها الجميع.
- الشعور بالأمن داخل الفضاء المدرسي.
- الشعور بالانتماء للمدرسة من خلال تقاسم مجموعة من الخصائص والسمات التي تميز تلاميذ المؤسسة عن غيرهم.

وأكدت خلاصة تقارير الأبحاث التي أجريت في دول الاتحاد الأوروبي على تأثير جودة الحياة المدرسية على نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ، وعلى ارتياحهم، ونمو شخصيتهم. كما ربطت النتائج التي حصلوا عليها في الاختبار الدولي الذي يقيس القدرة على القراءة والرياضيات والعلوم (PISA, 2011) بجودة الحياة المدرسية المتوافرة داخل الفضاء المدرسي (Cohen, and Pickral, 2009).

وتؤكد مجموعة من الدراسات المعاصرة، كما جاء في تقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OCDE, 2009)، على أهمية ما يجري داخل المدرسة، كما هو الشأن بالنسبة لجودة الحياة ونوعية التفاعلات بين المدرسين والتلاميذ أو طبيعة العلاقة بين المدرسة والأسرة. وسبق لمجموعة من الدراسات أن أكدت على أهمية الدور الذي يلعبه المدرس سواء تعلق الأمر بكفاءته العالية أو تقديره الإيجابي لإنجازات المتعلمين في النجاح الذي يحققه هؤلاء (Baker, 1999 ; Bacro, et al., 2011 ; Gilly, 1980).

وحسب موس (Moos, 1987) فإن المناخ الاجتماعي السائد داخل المدرسة له تأثير على مختلف العوامل الأخرى، بحيث إن سلوك التلميذ داخل الفضاء المدرسي، والجهد الذي يبذله في التكيف مع هذا الأخير، تحكمهما طبيعة الاتجاهات والتصورات التي يكونها الآباء عن أساليب التدريس، وعن جودة الحياة المدرسية عامة. ومن جانب آخر، فإن الدراسات التي اهتمت بتأثير العوامل المرتبطة بكل من الفصل الدراسي والمدرسة، أبرزت الارتباطات الإيجابية بين درجة الارتياح داخل المدرسة وبين حجم الفصل الدراسي (Meuret, 2001)، ثم بينها وبين المشاركة في الأنشطة المدرسية، والشعور بالأمن (Meuret, 2007 ; Duru-Bellat, Samdal, et al., 1998 - 2010)، والاتجاه نحو المدرس أو نحو المناخ المدرسي (Baker, et al., 2003 ; Mcber, 2000). كما لاحظ كونج (Kong, 2008) من جهته أن التلاميذ الذين لهم اتجاهات إيجابية تجاه مدرسيهم، يميلون إلى إبراز اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والرغبة في الذهاب إليها.

وعن تأثير أساليب التدريس والطرائق البيداغوجية في جودة أنشطة التعلم داخل الفصل، لاحظ كل من بايكر (Baker, 1999)، ثم تايلر وفرازز وفيشر (Taylor, Fraser & Ficher, 1997) أن توفير المناخ المدرسي الإيجابي المتجه نحو إقامة علاقات اجتماعية إيجابية بين الآباء والمؤسسة المدرسية يشجع على التحصيل، والنجاح الدراسي، والتحكم الجيد في الكفايات التعليمية. وعلى العكس من ذلك، فإن الجو المدرسي المشحون بالصراعات، يكون له تأثير سلبي على تقدير الذات والتعلم الذاتي وكذا إنجازات التلاميذ (Dorman, 2002 ; Bennacer 2008).

وفي دراسة كل من بكرو وفريير ورامبو وفلوران وجيمار (Bacro, Ferriere, Rambaud, A., Florin, & Guimard, 2011)، لوحظ أن هناك تأثيراً لعامل السن والجنس والمستوى الدراسي للتلميذ على اتجاهاته نحو المدرسة. فالتلاميذ بالمستوى الابتدائي أكثر إحساساً بالارتياح Satisfaction مقارنة مع زملائهم بالمرحلة الإعدادية (المتوسطة). كما أن التلاميذ الأكبر سناً هم أقل ارتياحاً تجاه علاقاتهم مع المدرسين، أو تجاه الفصل الدراسي، أو تجاه الأنشطة المدرسية. وعلى العكس من ذلك، فهم أكثر إحساساً بالأمن، وأكثر ارتياحاً تجاه علاقاتهم مع أقرانهم. ومن جهة أخرى، أبانت الدراسة أن الإناث عموماً هن أكثر إحساساً بالارتياح مقارنة مع الذكور. وفي نفس الاتجاه، لاحظ الباحثون التأثير الإيجابي لظروف حياة الأسرة (الطفل الذي يعيش مع والديه معاً في مقابل الذي يعيش مع أحدهما فقط، المستوى التعليمي العالي للأبوين، مهنة الأب ودخله المرتفع على درجة ارتياح التلميذ في المدرسة عامة، وبالأخص على ارتياحه لنوعية العلاقات التي ينسجها مع زملائه ومدرسيه).

أما من الناحية الاجتماعية، فقد أظهرت نتائج الدراسة نفسها أن تلاميذ المدارس التي تستقبل الفئات الفقيرة في القرى أو في الأحياء الهامشية للمدن أقل إحساساً بالأمن، كما تميل علاقاتهم مع أقرانهم إلى أن تكون سلبية بالمقارنة مع التلاميذ الذين يتابعون دراساتهم بالمدارس العادية عمومية كانت أم خصوصية (Bennacer, 2008). ثم إن المراهقين والشباب الذين ينتمون لأسر ذات الدخل المحدود، ويعيشون في أحياء هامشية، تكون لديهم تصورات سلبية عن المدرسة، والمناخ المدرسي، والعلاقات مع المدرسين. وهم بذلك، أقل ارتياحاً في محيطهم المدرسي (برادة، 2009). وهي نفس النتائج التي توصل إليها كل من فيفرمان وفيتنبرغ (Vyverman, V. & Vettenburg, N., 2009) حيث أكدوا على أهمية تأثير عامل الانتماء الاجتماعي الاقتصادي للآباء في تحقيق الارتياح والسعادة لدى الأطفال في المدرسة. وأكد كل من جيبونس وسيلفا (Gibbons, S. & Silva, O., 2011)، في دراستهما على علاقة الارتباط القائمة بين كل من جودة الحياة المدرسية والإحساس بالسعادة لدى الأطفال من جهة، وبين الشعور بالارتياح من لدن الآباء من جهة أخرى.

ويعتبر كل من دنلسون وسامدال وهتلاند وولد (Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009) في الدراسة التي أجروها أن تصور التلميذ للدعم الاجتماعي الذي يقدمه المدرس، له تأثير واضح على درجة الارتياح الذي يشعر به هذا الأخير، سواء داخل الفصل أو داخل المدرسة عامة. وتوصل ماركس (Marks, 1998) في دراسته إلى وجود علاقة ارتباط موجبة وذات دلالة بين معايير جودة الحياة المدرسية وبين التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين.

وحسب التقرير الذي أعدته الجمعية الدولية لتقييم التحصيل الدراسي (IEA, 2005)، فإن نتائج الدراسات التي امتدت على مدى أربعين سنة، وشملت أكثر من خمسين بلداً، خلصت إلى أن مقاييس الوضع الاجتماعي والاقتصادي لأسر التلاميذ ترتبط إيجاباً مع تحصيلهم الدراسي في كل البلدان، مهما اختلفت الأعمار أو المواد الدراسية.

وأشار كل من منجا وبيرو (Mingat et Perrot, 1983) في دراستهما إلى أثر العامل الاجتماعي في توجيه التلاميذ نحو مسالك دراسية دون أخرى، حيث لاحظا أن الفئات الاجتماعية الدنيا، لا تؤكد كثيراً على أبنائها في اختيار الشعب والمسالك الدراسية ذات الولوج المحدود (نسبة 6.4%) على عكس الفئات الاجتماعية العليا (نسبة 51.6%).

ويخلص كل من دوبريو وبلايا (Debarbieux et Blaya, 2009) في دراستهما إلى أن جودة الحياة المدرسية هي مسؤولية جماعية. فهي تعود أولاً إلى إدارة المؤسسة والمدرسين، وفي المقام الثاني إلى انخراط التلاميذ والتزامات آبائهم وأوليائهم. لقد اعتبرت مجموعة من الدراسات أن التعاون الذي تبديه الأسر تجاه المدرسة، يعد عاملاً حاسماً في النجاح الدراسي للتلاميذ (Slee, 2006; Gilly, 1980; Cherkaoui, 1979). وتبعاً لذلك، فإن التلميذ يبذل المزيد من الجهد والمثابرة كلما أحس بأنه مؤازر اجتماعياً من طرف أبويه وأساتذته.

إن العمل على مساعدة التلاميذ على تطوير كفاياتهم التعليمية ومهاراتهم التواصلية وقدراتهم الاجتماعية، إلى جانب العمل على تحسين جودة الحياة بالوسط المدرسي، يعتبر رهاناً أساسياً لتربية وتكوين رجال ونساء الغد في عالم متغير باستمرار (Florin, 2011). كما أكد التقرير الذي أنجزه المجلس الأعلى للتربية والتكوين بالمغرب (2014) من جهته على أهمية تحسين جودة الخدمات المدرسية، ودورها في توفير شروط الأمن والسلامة والحافزية للتعليم لدى المتعلمين. أما الرؤية الاستراتيجية التي أعدتها وزارة التربية الوطنية (2015) لإصلاح المنظومة التعليمية بالمغرب في أفق 2015-2030، فركزت بدورها على تحقيق مدرسة تتميز بالإنصاف والجودة والارتقاء، تعمل على تطوير قدرات المتعلمين في التعبير والتواصل والحوار، وتشجع على تنمية ثقافة المبادرة والبحث والابتكار لديهم. وأوضح أمزيان (2005) أن نسبة هامة من التلاميذ المغربية لا يشعرون بالانتماء إلى مؤسساتهم المدرسية، لكونهم يميلون إلى إعطاء تقييم سلبي لعلاقتهم مع المدرسين، ولطبيعة التجهيزات التي توفرها المدرسة، وكذا لانتظاراتهم منها.

إن اتجاه الآباء نحو اختيار نوع المدرسة (عمومية / خصوصية) التي سيلتحق بها الأبناء لمتابعة الدراسة في المغرب، تمليه عدة اعتبارات اجتماعية وثقافية. فالأسر الميسورة والمتوسطة تعتبر المدرسة وسيلة للتميز والارتقاء الاجتماعي من خلال ما توفره من شروط الحياة والتعلم، والتي من شأنها أن تؤثر لاحقاً في توجيه الأبناء نحو مسارات دراسية أو مهنية تحظى بقيمة عالية في المجتمع. وعلى العكس من ذلك، فالأسر الفقيرة أو ذات الدخل المحدود لا تجد بديلاً من إرسال أبنائها إلى المدرسة العمومية ما دام التعليم فيها مجانياً. كما أن انتظاراتها من المدرسة، تبقى متواضعة على العموم، ما دام مستوى دخلها أو تعليمها لا يسمح لها بالرفع من سقف طلباتها، لذلك، نجد أن هذه الأسر الفقيرة أو ذات الدخل المحدود، قلما تهتم بتوجيه أبنائها نحو تخصصات أو مسالك دراسية ذات قيمة مضافة عالية في سوق الشغل، ثم إنها نادراً ما تحرص على تتبع وتقييم درجات إنجاز أبنائها، أو تهتم بتوفير دروس الدعم لهم في حالة تعثرهم، أو تكثر بأساليب التدريس المتبعة في المدرسة، أو طبيعة العلاقات التربوية القائمة بين المدرسين والتلاميذ، أو نوعية الحياة التي يعيشها الأطفال في مدرستهم. فهي إذن، لا تحرص على إقامة روابط وثيقة بينها وبين المدرسة. فالآباء والأولياء لا يزورون المدرسة إلا عندما يعاني الأطفال من صعوبات حادة في دراستهم، أو يحدث اضطراب في علاقاتهم مع مدرسيهم أو مع الطاقم الإداري نتيجة أعمال عنف أو شغب أو غياب (أمزيان، 2005).

وحسب التقرير الذي أعدته المندوبية السامية للتخطيط بالمغرب (HCP, 2016) فإن نسبة التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالتعليم الخصوصي يناهز 11%. ويتباين القطاعان العمومي والخصوصي من حيث حجم استثمارتهما في تحسين جودة الخدمات المدرسية سواء من حيث التجهيزات، أو الموارد البشرية. فعلى سبيل المثال لا الحصر، فإن متوسط عدد التلاميذ في الحجرة الدراسية بالمدرسة العمومية يتجاوز بكثير متوسط أعداد التلاميذ في الفصل بالمدرسة الخصوصية. فظاهرة الاكتظاظ ملازمة للفصول الدراسية بالمدرسة العمومية بحيث غالباً ما يتجاوز العدد الأربعين تلميذاً داخل الحجرة. وفي المقابل، تتسابق المؤسسات الخصوصية في استقطاب أجود الكفاءات من المدرسين، واستخدام الأساليب والطرائق الفعالة، واعتماد وسائل التكنولوجيا الحديثة في التدريس. كما أن ارتياح الآباء للمناخ المدرسي السائد ومستوى الخدمات التي تقدمها المدرسة يعد عاملاً أساسياً في تحفيز الأبناء والإقبال على التعلم. وهذا ما ينعكس إيجاباً على ارتفاع نسبة النجاح والتفوق الدراسي لدى التلاميذ. وعلى العكس من ذلك، فإن ارتفاع عدد التلاميذ داخل الفصل بالمدرسة العمومية، وهيمنة أساليب التدريس التقليدية، يؤثران سلباً على درجة تحصيل التلاميذ. علاوة على ذلك، فإن تكوين الآباء لاتجاهات

سلبية تجاه المدرسة أو المدرسين ينعكس سلباً على مستوى أداء التلاميذ.

وتبعاً لذلك، تبقى طبيعة الأجواء السائدة داخل المدرسة العمومية، التي تستقبل أبناء الفئات الاجتماعية الفقيرة وذات الدخل المحدود، أقل ترحاباً من نظيرتها في المدرسة الخصوصية. وهذا ما يؤدي إلى تنامي ظاهرة العنف المدرسي، وخاصة في المؤسسات العمومية ذات الطاقة الاستيعابية الكبيرة. وبالتالي، فإن الحياة المدرسية المشحونة التي تفتقد لمواصفات الجودة تميل إلى التأثير السلبي على نتائج التلاميذ (Bennacer, 2008; De-barbieux, 2006).

ويلاحظ بريتي (Peretti, 1995) أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في الحياة المدرسية، وتحصيل التلاميذ بحيث يمكن أن تؤدي بهم إلى النجاح أو الفشل الدراسي؛ وهي ترتبط بحجم الفصول الدراسية وطبيعة المكونات الاجتماعية والإثنية للتلاميذ إلى جانب حجم المؤسسة المدرسية.

وبناء على ما سبق، وعلى الرغم من تباين المظاهر والعوامل التي ركزت عليها الدراسات السابقة، فقد اتضح أن أشكال تنظيم الحياة المدرسية وتوفير الجو السليم والأمن، لها آثار مختلفة على التحصيل الدراسي للتلاميذ. وبغض النظر عن الفروق الفردية للتلاميذ، فإن اتجاهات الآباء نحو المدرسة وتقييمهم الإيجابي أو السلبي لأساليب التدريس داخل الفصل، ولطبيعة العلاقات والتفاعلات بين المدرس والتلاميذ، تبقى من العوامل الأكثر ارتباطاً بالتحصيل الدراسي. لذلك، فإن اتجاهات الآباء نحو اختيار نوع المدرسة التي سيتابع فيها الأبناء دراستهم، تحكمها عدة اعتبارات اجتماعية وثقافية وتربوية. فالباحث يفترض إذن أن اتجاهات الآباء نحو المدرسة، ونحو ما توفره من خدمات ذات جودة، وكذا نوعية أساليب التدريس المعتمدة، لها تأثير على التحصيل الدراسي للأبناء.

فرضيات الدراسة:

1. هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين طبيعة اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية ونتائج التحصيل الدراسي للأبناء.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم في المدرسة العمومية واتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة الخصوصية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج تلاميذ المؤسسة التعليمية العمومية وتلاميذ المؤسسة الخصوصية في تحصيل الرياضيات.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج تلاميذ المؤسسة التعليمية العمومية وتلاميذ المؤسسة الخصوصية في تحصيل اللغة الفرنسية.

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من فئة الآباء وأولياء الأمر، وعددهم 50 فرداً، يتابع أحد أبنائهم دراسته بالسنة الثالثة من التعليم الإعدادي بإحدى المؤسسات موضوع الدراسة الحالية. وقد تم اختيار أفراد هذه العينة بشكل عشوائي باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة. وينتمي هؤلاء الآباء والأولياء إلى فئات اجتماعية مختلفة، كما يزاوون مهناً متعددة سواء بالقطاع العمومي أو بالقطاع الخاص.

ومن جهة أخرى، شملت عينة الدراسة فئة التلاميذ، وتتكون من 276 تلميذاً بالسنة الثالثة من التعليم الإعدادي (المرحلة المتوسطة)، منهم 165 من الذكور و111 من الإناث، ممن تتراوح أعمارهم بين 13 و 15

سنة، بمتوسط حسابي 14.87 وانحراف معياري (1.69). وينقسم أفراد العينة إلى 170 ينتمون للمؤسسة العمومية (إعدادية محمد بن عبد الله) منهم 101 من الذكور و69 من الإناث، ثم 106 ينتمون للمؤسسة الخصوصية (سكول أكاديمي، School Academy) منهم 64 من الذكور و42 من الإناث. وقد تم اختيار كل من المؤسسات العمومية والخصوصية، كما هو الشأن عند اختيار أفراد العينة بناء على الطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم إعداد قائمتين من المؤسسات التعليمية الموجودة بمدينة الجديدة، الأولى تشمل المدارس العمومية، والثانية تشمل المدارس الخصوصية. فتم اختيار مؤسسة واحدة من كل قائمة بشكل عشوائي. وتم اعتماد نفس الطريقة، حيث أعدت قائمتان لفصول التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالسنة الثالثة من المرحلة الإعدادية، بكل من المؤسسات (العمومية والخصوصية)، وتم انتقاء عينة عشوائية من كل قائمة.

والجدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة موزعة حسب متغيرات الأب أو ولي الأمر، ونوع المؤسسة المدرسية (عمومية أو خصوصية)، وجنس التلاميذ (ذكور أو إناث).

جدول (1)

خصائص أفراد العينة من فئة الآباء والأولياء ومن فئة التلاميذ في كل من المؤسسات العمومية والخصوصية

فئة التلاميذ					فئة الآباء والأولياء	المتغيرات
الانحراف المعياري	متوسط السن	الإناث	الذكور	العدد		
1.69	14.87	69	101	170	26	المدرسة العمومية
		42	64	106	24	المدرسة الخصوصية
		111	165	276	50	المجموع

ثانياً: أدوات الدراسة:

لجمع المعطيات، تم الاعتماد على استمارة بيانات اجتماعية، واستبانة خاصة لقياس اتجاهات الأبوين لتقييم جودة الخدمات المدرسية بكل من المدرسة العمومية والمدرسة الخصوصية. وتم الحصول على تقدير التحصيل الدراسي للتلاميذ من إدارة المؤسسات من خلال المتوسط العام لكل تلميذ في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية برسم السنة الدراسية 2016-2017. وشملت استمارة قياس اتجاهات الآباء نحو تقييمهم لجودة الحياة المدرسية متغيرات: العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة، والعلاقة بين المدرسين والتلاميذ، وتقييمهم للأنشطة التعليمية الموازية، ثم تقييمهم لأساليب وطرائق التدريس المعتمدة. أما قياس المتوسط العام لتحصيل الرياضيات أو اللغة الفرنسية، فتم بناء على المستويات العلمية المتداولة التي تبدأ بالممتاز وتنتهي بالضعيف جداً.

وبالنسبة لاستمارة قياس اتجاهات الآباء في تقييمهم لجودة الحياة والخدمات المدرسية، فتم تصميمها من طرف الباحث. فبعد استعراض الأدبيات الخاصة في هذا المجال، وإطلاع الباحث على مجموعة من المقاييس المُعدّة لهذا الغرض، وبالخصوص مقياس سعادة التلاميذ بالمدرسة الابتدائية والإعدادية (Bacro, F. ; Ferrière, S. ; Florin, A. ; Guimard, Ph. & Ngo, H. 2014)، ثم المقياس المختصر والمتعدد الأبعاد لكل من هوبنر وزليج وساهما لتقييم الارتياح في الحياة (Huebner E. S., Zullig, K. J., & Saha, R., 2012)، استخلص الباحث مجموعة من العبارات والمضامين التي تعبر عن مواقف واتجاهات الأبوين والأولياء تجاه عدد من الأبعاد: (1) ما توفره المدرسة من تجهيزات، (2) ما تتبناه من طرائق وأساليب في التدريس، (3) ما تشجع عليه من أنشطة تعليمية أو أخرى موازية، (4) ما تتمنه من علاقات بين المدرسين والتلاميذ، (5) ثم ما تنسجه المدرسة من روابط إيجابية بينها وبين الأسرة. ويشتمل هذا المقياس على خمسة عشر (15) بنداً بمعدل ثلاثة بنود للبعد الواحد. وتتم الإجابة على بنود المقياس باختيار على سلم خماسي التنقيط يبدأ بموافق تماماً (أو قوي جداً) وينتهي بغير موافق تماماً (أو ضعيف جداً).

لقد مر المقياس بإجراءات الصدق والثبات المعروفة لدى الباحثين. فالتأكد من صدق ما احتوته العبارات، وقياس ما وضعت فعلاً لقياسه، تم عرض الأداة على خمسة من المحكمين في مجال علوم التربية والعلوم الاجتماعية. واقترحوا مجموعة من التعديلات التي وافقوا على شكلها النهائي بعدما أعيدت لهم مرة ثانية. وبلغ معامل ألفا كرونباخ لمقياس اتجاهات الأبوين في تقييمهم لجودة الحياة المدرسية (0.83). وقد قام فريق من الأساتذة المتدربين بمعهد تكوين المدرسين بتوزيع الاستمارة على آباء وأولياء أمور التلاميذ أفراد العينة بكل من المدرسة العمومية والخصوصية، تمت عملية استرجاعها في الوقت المناسب. واستبعد الباحث منها الاستمارات غير المكتملة من حيث البيانات.

ثالثاً: الوسائل الإحصائية:

للإجابة عن فرضيات الدراسة وتحقيق هدفها، تم إدخال المعطيات المجمعة في الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

1. استخدام معامل الارتباط (بيرسون، Pearson correlation) للوقوف على علاقة متغير اتجاهات الآباء والأولياء نحو المدرسة وجودة الخدمات التي تقدمها للتلاميذ مع التحصيل الدراسي.
2. حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية؛ ومن تم الاعتماد على اختبار (ت) (T-test)، وذلك بهدف المقارنة بين نتائج التحصيل الدراسي في كل من الرياضيات واللغة الفرنسية بالمؤسستين العمومية والخصوصية.
3. وللتنبؤ بارتباط متغير اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية بنتائج التحصيل الدراسي، تم استخدام معامل الانحدار (Multiple Regression).

نتائج الدراسة :

بالنسبة لاختبار الفرضية الأولى التي تنص على وجود علاقة ارتباط دالة بين اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية والتحصيل الدراسي للأبناء، تم حساب معامل الارتباط بين اتجاهات الآباء والتحصيل الدراسي العام للأبناء. والجدول رقم (2) يبين النتائج.

جدول (2)

يوضح علاقات الارتباط بين اتجاهات الآباء نحو جودة الحياة المدرسية والتحصيل الدراسي للأبناء.

معامل الارتباط	المتغيرات
***0.26	اتجاه الأبوين نحو نوعية المدرسة (عمومية أم خصوصية)
**0.23	اتجاهات الأبوين نحو التجهيزات والموارد البشرية المتوفرة
**0.21	اتجاهات الأبوين نحو طرائق وأساليب التدريس (تقليدية أم حديثة)
**0.21	اتجاهات الأبوين نحو الأنشطة التعليمية الموازية المقترحة
*0.17	اتجاهات الأبوين نحو علاقات المدرسين بالتلاميذ
0.10	اتجاهات الأبوين نحو تنظيم الزمن المدرسي

*** دال عند مستوى 0.001.

** دال عند مستوى 0.01.

* دال عند مستوى 0.05.

يوضح الجدول (2) درجة وطبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي العام مع اتجاهات الآباء نحو المدرسة وتقييمهم لجودة الحياة بداخلها. وقد بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مؤكدة عند الحدود المطلوبة بين التحصيل الدراسي العام للأبناء وكل من اتجاهات الأبوين نحو نوعية المدرسة التي يفضلونها (عمومية أو خصوصية) ($r=0.26, p>.001$)، واتجاههم نحو التجهيزات المدرسية والموارد المتوافرة ($r=0.23, p>.01$)، واتجاههم نحو طرق وأساليب التدريس (تقليدية أو حديثة) ($r=0.21, p>.01$)، واتجاههم نحو الأنشطة التعليمية الموازية التي تنظمها المدرسة ($r=0.21, p>.01$)، واتجاههم نحو علاقات المدرسين بالتلاميذ ($r=0.17, p>.05$). ولم تشر النتائج المستخلصة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مؤكدة بين التحصيل الدراسي العام وطبيعة تنظيم الزمن المدرسي داخل المؤسسة. وبذلك، تتحقق الفرضية الأولى إلى حد كبير.

لاختبار صحة الفرضية الثانية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة العمومية واتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة الخصوصية، فقد تم حساب اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المجموعتين من حيث اتجاهاتهم. وعرضت النتائج في الجدول رقم (3).

جدول (3)

يوضح المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لاتجاهات الأبوين نحو جودة الحياة بكل من المدرستين العمومية والخصوصية وقيمة «ت» ودلالاتها الإحصائية.

المتغير	آباء وأولياء التلاميذ بالمدرسة العمومية		آباء وأولياء التلاميذ بالمدرسة الخصوصية		قيمة «ت»	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاتجاه نحو ما توفره المدرسة من تجهيزات وموارد بشرية	36.72	14.18	49.65	15.48	2.73	0.05
الاتجاه نحو ما تتبناه من طرائق وأساليب في التدريس	32.12	15.45	46.06	18.36	2.69	0.05
الاتجاه نحو ما تشجع عليه من أنشطة تعليمية موازية	30.27	13.58	42.68	16.24	2.72	0.05
الاتجاه نحو ما تتمنه من علاقات بين المدرسين والتلاميذ	29.17	12.65	43.87	15.45	2.74	0.05
الاتجاه نحو ما تنسجه المدرسة من روابط بينها وبين الأسرة	27.69	14.12	40.67	14.52	2.75	0.05

وتؤكد النتائج الواردة في الجدول رقم (3) أعلاه صحة الفرضية الثانية بحيث يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة العمومية واتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم

بالمدرسة الخصوصية لصالح هؤلاء. ويمكن تفسير هذا كون الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة الخصوصية يكونون اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، مما يزيد من تشجيع الأبناء وتحفيزهم على المثابرة بشكل أفضل مقارنة مع الأبناء الذين يدرسون بالمدرسة العمومية حيث نجد آباءهم يكونون في الغالب اتجاهات سلبية نحو المدرسة.

لاختبار صحة الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة بين نتائج تلاميذ المدرسة العمومية ونتائج تلاميذ المدرسة الخصوصية في تحصيل الرياضيات، فقد تم حساب اختبار «ت» (T-test) لقياس درجة الفروق بين المتغيرات. ويوضح الجدول (4) حجم هذه الفروق ودلالاتها.

جدول (4)

دلالة الفروق بين متوسطات تحصيل التلاميذ في الرياضيات بكل من المدرسة العمومية والمدرسة الخصوصية

العدد والتحصيل نوع المؤسسة	ن	تحصيل الرياضيات		
		م	ع	«ت»
المدرسة العمومية	170	20.32	11.46	3.89**
المدرسة الخصوصية	106	24.95	9.12	

يتضح من الجدول (4) ارتفاع معدل التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات (24.92) لدى تلاميذ المدرسة الخصوصية مقارنة بالمعدل المسجل لدى تلاميذ المدرسة العمومية (20.32). وبالتالي، فإن حجم الفرق الذي تمثلت قيمته التائية في (3.89) يحظى بدلالة إحصائية مؤكدة عند المستوى (0.001)؛ بمعنى أن معدلات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات هي أكبر عند تلاميذ المدرسة الخصوصية مقارنة بمعدلات تلاميذ المدرسة العمومية، كما أوضحتها النتائج. وبذلك تتحقق الفرضية الثالثة.

لاختبار صحة الفرضية الرابعة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة بين نتائج تلاميذ المدرسة العمومية ونتائج تلاميذ المدرسة الخصوصية في تحصيل اللغة الفرنسية، فقد تم حساب اختبار «ت» (T-test) لقياس درجة الفروق بين المتغيرات. ويوضح الجدول (5) حجم هذه الفروق ومستوى دلالتها الإحصائية.

جدول (5)

دلالة الفروق بين متوسطات تحصيل التلاميذ في اللغة الفرنسية بكل من المدرسة العمومية والمدرسة الخصوصية

العدد والتحصيل نوع المؤسسة	ن	تحصيل اللغة الفرنسية		
		م	ع	«ت»
المدرسة العمومية	170	21.52	11.76	3.97**
المدرسة الخصوصية	106	26.88	6.81	

يتضح من الجدول (5) ارتفاع معدل التحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية (26.88) لدى تلاميذ المدرسة الخصوصية بالمقارنة بالمعدل المسجل لدى تلاميذ المدرسة العمومية (21.52). وإن حجم الفرق الذي تمثلت قيمته التائية في (3.97) يحظى بدلالة إحصائية مؤكدة عند المستوى (0.001)؛ بمعنى أن معدل تحصيل اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المدارس الخصوصية هو أكبر مقارنة مع معدل تحصيل تلاميذ المدرسة العمومية لنفس المادة، كما أوضحتها النتائج. وبذلك تتحقق الفرضية الرابعة.

وللتنبؤ بتأثير أشكال اتجاهات الأبوين نحو المدرسة في تقييمهم لجودة الحياة، المرتبطة بالتحصيل الدراسي، تم استخدام معامل الانحدار (Regression Multiple). ويوضح الجدول (6) القيم والمعطيات المرتبطة باختبار العلاقة الكمية لهذه الفرضية.

جدول (6)
معامل الانحدار لعلاقة التحصيل الدراسي باتجاهات الأبوين نحو المدرسة

التحصيل الدراسي			التحصيل الدراسي أشكال اتجاهات الأبوين
T	Beta	B	
**2.75	0.203	0.73	الاتجاه نحو نوعية المدرسة (عمومية أم خصوصية)
*2.29	0.163	3.93	الاتجاه نحو التجهيزات المدرسية المتوافرة
*2.48	0.173	1.03	الاتجاه نحو أساليب التدريس (تقليدية أم حديثة)
*2.27	0.159	3.87	الاتجاه نحو علاقات المدرسين بالتلاميذ
*2.26	0.161	3.91	الاتجاه نحو نوعية الأنشطة التعليمية الموازية
F=5.14**			Adjusted R square Multiple R
.13 .16			

يوضح الجدول (6) أن متغير التحصيل الدراسي يرتبط باتجاهات الأبوين نحو المدرسة وتقييمهم لجودة الحياة بداخلها. فالدراسة تشير إلى أن نتائج التحصيل الدراسي لأبناء الأسر التي تكون اتجاهات نحو تفضيل المدرسة الخصوصية والخدمات التي توفرها تكون أفضل من نتائج التحصيل الدراسي لأبناء الأسر التي تكون اتجاهات نحو تفضيل المدرسة العمومية. إضافة إلى أن الدراسة تؤكد أنه كلما كانت اتجاهات الآباء إيجابية نحو التجهيزات التي توفرها المدرسة، زاد التحصيل الدراسي لدى الأبناء. وكذلك هو الحال بالنسبة لاتجاهات الآباء نحو أساليب التدريس، ونحو علاقات المدرسين بالتلاميذ، أو نحو نوعية الأنشطة التعليمية الموازية التي تقترحها المدرسة. وتبعاً لذلك، يمكن الإقرار بتحقيق الفرضية التي تسلم بعلاقة ارتباطية مؤكدة بين التحصيل الدراسي للأبناء واتجاهات الآباء نحو المدرسة وتقييمهم لجودة الحياة بداخلها.

مناقشة النتائج:

لقد أوضحت نتائج الدراسة الميدانية الحالية أن معدلات التحصيل الدراسي في كل من مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية أعلى عند تلاميذ المدرسة الخصوصية مقارنة بمعدلات أقرانهم بالمدرسة العمومية. وكانت الفروق بين النتائج دالة إحصائياً سواء تعلق الأمر بتحصيل الرياضيات أو بتحصيل اللغة الفرنسية. كما أشارت الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة ارتباط بين التحصيل الدراسي مع متغيرات اتجاهات الآباء نحو اختيار المدرسة أو نحو تقييمهم لجودة الحياة المدرسية سواء تعلق الأمر بالاتجاه نحو تقييم العلاقة بين الأسرة والمدرسة أو تقييم العلاقة بين المدرسين والتلاميذ أو تقييم الأنشطة التعليمية الموازية أو تقييم طرائق وأساليب التدريس المعتمدة. ويمكن فهم هذه العلاقة لكون الاتجاهات التي يكونها الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة الخصوصية إيجابية على العموم مقارنة مع اتجاهات الآباء الذين يدرس أبنائهم بالمدرسة العمومية، والتي تكون في الغالب سلبية.

تشير نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود فروق في متوسطات التحصيل الدراسي بين تلاميذ المدرسة الخصوصية وتلاميذ المدرسة العمومية. وهي فروق يمكن إرجاعها إلى ما تتميز به هذه المؤسسات الخصوصية من ضبط ومراقبة في تتبع مهام كل المتدخلين (مدرسون، تلاميذ، مشرفون إداريون، آباء...)، إلى جانب ما تعرفه من منافسة في مجال تحسين شروط الحياة المدرسية من تجهيزات وموارد بشرية ذات كفاءة. وهذا ما يظهر جلياً في استقطابها للكفاءات المهنية من المدرسين، وحرصها على ربط علاقات متينة وإيجابية مع الأسر، وتنوع أنشطتها المدرسية والموازية كالرحلات الدراسية، إضافة إلى حرصها على تحسين أساليب التدريس واستعمال وسائل التكنولوجيا الحديثة. كما تتميز الفصول الدراسية بأعداد قليلة من التلاميذ مقارنة مع نظيرتها بالمدارس العمومية التي تعرف اكتظاظاً ملحوظاً. وهذا ما أشار إليه موريه (Meuret, 2001) في دراسته التي أوضح فيها الأثر الإيجابي لتقليص أعداد التلاميذ بالفصول الدراسية على تحصيلهم.

وبالنسبة لتفوق تلاميذ المدرسة الخصوصية على نظرائهم بالمدرسة العمومية في تحصيل الرياضيات واللغة الفرنسية، فيمكن تفسيره بحرص الأسر، التي تنتمي للفئات الاجتماعية المتوسطة فما فوق، على توفير شروط الدعم والتتبع لأبنائهم من خلال الساعات الإضافية المخصصة للدعم المدرسي، وتعزيز المراقبة لأنشطتهم ومبادراتهم، وعلاقاتهم الوطيدة بالمدرسين خاصة وبمناخ المدرسة عامة. وهذا ما يظهر أيضاً في تعرف الآباء على نقاط القوة والضعف في تحصيل الأبناء، والعمل على تجاوز هذه الأخيرة للرفع من درجات التحصيل. وبالنسبة لتحصيل اللغة الفرنسية، يمكن القول إن التفوق المسجل لدى تلاميذ المدرسة الخصوصية يمكن أن نعزوه من جهة للمستوى التعليمي للأبوين، بحيث يكون على العموم عالياً مقارنة مع مستوى الأبوين اللذين ينتميان إلى الفئات الاجتماعية الفقيرة أو ذات الدخل المحدود. فالأسر المتوسطة أو الميسورة تعلي من قيمة تعلم اللغات الأجنبية عامة، والفرنسية خاصة لكونها تفتح آفاقاً أرحب. ومن جهة أخرى، نلاحظ المكانة الخاصة التي تحظى بها اللغة الفرنسية سواء في الأوساط الأسرية أو بعد الالتحاق بالمدرسة الخصوصية منذ مرحلة التعليم الأولي؛ بحيث يتعلم الأطفال اللغة العربية إلى جانب اللغة الفرنسية، ويقضون ثلاث سنوات كاملة قبل انتقالهم إلى مرحلة التعليم الابتدائي؛ وذلك عكس الأطفال الذين يتابعون دراستهم بالمدرسة العمومية؛ إذ لا يستفيد أغلبهم من خدمات التعليم الأولي بحيث لا تتجاوز نسبة الأطفال المستفيدين من هذه الخدمات 30% حسب التقرير السنوي للمجلس الأعلى للتربية والتكوين (2014). وهذا ما يشكل عائقاً كبيراً في تعلم اللغة الفرنسية طوال مسارهم الدراسي.

وقد أبرزت الدراسة الحالية أن نتائج التحصيل الدراسي ترتبط بشكل إيجابي بعدد من الاتجاهات التي يكونها الآباء عن جودة الحياة المدرسية، مما يؤدي إلى زيادة إحساس الأبناء بالانتماء إلى المدرسة، ويرفع من درجة الإقبال على التعلم والتحصيل لديهم. وبذلك نجدها تعزز نتائج دراسات مقارنة أخرى، كما هو الشأن بالنسبة لدراسة كل من بكرو وفريير ورامبو وفلوران وجيمار (Bacro, Ferriere, Rambaud, Florin, & Guimard, 2011)، أو دراسة بناصر (Bennacer, 2008)، أو دراسة دوبريبو (Debarbieux, 2006). فعلى الرغم من كون النظام التعليمي بالمغرب موحد في كل من المدرسة العمومية والخصوصية، فهامش التصرف الذي تحظى به هذه الأخيرة على مستوى تنظيم الزمن المدرسي، والبحث عن المدرسين الأكفاء، وتبني نظام المراقبة والضبط في تقييم أداء المدرسين والمشرفين التربويين، والحرص على توفير التجهيزات والوسائل التعليمية المناسبة، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة، وتشجيع الأنشطة المدرسية الموازية، وغيرها من العوامل التي لا تتوفر بما فيه الكفاية في المدرسة العمومية، يشجع على خلق الظروف الجيدة للحياة المدرسية، وبالتالي على توفير شروط التحصيل والنجاح الدراسي للمتعلمين.

وتشير نتائج الدراسة كذلك إلى أن آباء وأولياء التلاميذ الذين يتابعون دراستهم بالمدرسة الخصوصية، لهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة وظروف اشتغالها المرتبطة بطبيعة علاقاتها مع الأسرة، ونوعية الروابط بين المدرسين والتلاميذ، ونوعية الأنشطة التربوية والطرائق التعليمية المتبعة، وكذا نوعية التجهيزات التي توفرها. وهذا ما يتوافق مع بعض الدراسات التي أجريت بفرنسا (Bennacer, 2008)، أو أمريكا (Darling-

(Hammond, L. 2000)، حيث أكدت جميعها على دور وأهمية جودة الحياة المدرسية الابتدائية والثانوية على حد سواء في التعلم والتحصيل. وهي نفس النتائج تقريباً التي توصل إليها بايكر (Baker, 1999) في دراسته على عينة من التلاميذ بالفصول الدراسية المهددة بالفشل، حيث أوضح أهمية العلاقات والروابط القائمة بين المدرسين والتلاميذ، وكذا جودة الحياة المدرسية ودورها في تحقيق الشعور بالارتياح لدى تلاميذ الابتدائي بالخصوص.

وتتقاطع نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي أجراها يونس وآخرون (Younes, et al., 2011) على عينة من التلاميذ المتراوحة أعمارهم بين 6-8 سنوات، حيث أوضحوا تأثير العوامل المرتبطة بمناخ المدرسة في تحصيل التلاميذ من جهة، وفي ظهور بعض السلوكيات العنيفة لديهم من جهة أخرى. وهذا ما أكد عليه كل من بارو ولي (Barro et Lee, 1996) من خلال إشارتهما إلى أهمية العلاقة القائمة بين التحصيل الدراسي وجودة الحياة المدرسية. وكما كشف دانيلسن (Danielsen, 2009) من جهته على أن درجة الارتياح لدى التلاميذ تزداد بازدياد صورة الدعم الاجتماعي الذي يحظون به داخل المدرسة من مختلف الأطراف سواء أكانوا مدرسين أو آباء.

بخلاصة، يمكن القول إن جودة الحياة المدرسية والمناخ السائد داخل الفضاء المدرسي، يعتبر عاملاً أساسياً في تحديد نتائج التحصيل الدراسي لدى التلاميذ. فقد لاحظ ميريو (Meirieu, 2004) أن المناخ المدرسي يعمل على تنميط سلوكيات المتعلمين، ويجعلهم يختلفون عن غيرهم من حيث نظام القيم التي تعمل المدرسة على تنميتها لديهم. وهذا ما يجعل بعض أشكال السلوك العنيف مثلاً تظهر بحدّة في بعض المدارس دون غيرها. كما أوضح ماركس (Marks, 1998) من جهته العلاقة الوطيدة القائمة بين طبيعة الحياة المدرسية التي تستجيب لمعايير الجودة من جهة، وبين درجات التحصيل الدراسي أو الأكاديمي عند التلاميذ من جهة أخرى. وهي أيضاً نفس النتائج التي توصل إليها كل من دوبريو (Debarbieux, 2006)، وبناصر (Bennacer, 2008)، وبرادة (2009) وجبونس وسيلفا (Gibbons, S. & Silva, O. 2011).

التوصيات:

في النهاية، لابد من الإشارة إلى ضرورة إجراء دراسات أخرى تشمل من جهة أولى عينات أوسع من التلاميذ، وتتناول تحصيلهم في مواد دراسية مختلفة كالفيزياء والكيمياء والبيولوجيا وغيرها، وتشمل من جهة ثانية عينات أخرى من التلاميذ التي تمثل مختلف الأعمار والأسلاك الدراسية، الابتدائية والثانوية والجامعية، وتتناول من جهة ثالثة متغيرات أخرى يمكنها أن تؤثر في نتائج تحصيل التلاميذ كاتجاهات المدرسين ومواقفهم من ظروف العمل، أو اتجاهات التلاميذ ودرجات ارتياحهم داخل المدرسة.

المراجع

المراجع العربية:

- برادة، رشيدة (2009). المدرسة المغربية كما يراها المراهقون والشباب. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- أمزيان، محمد (2005). تدبير جودة التعليم. الدار البيضاء: مطابع أفريقيا الشرق.
- أمزيان، محمد (2013). مهنة المدرس. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة، مجلة علوم التربية. 13 (54)، 7-19.
- أمزيان، محمد (2015). علاقة الذكاء العام وأساليب التعلم بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمغرب. مجلة الطفولة العربية، 15 (65)، 9-32.
- أوزي، أحمد (2015). التعليم والتعلم الفعال، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ. الدار البيضاء: منشورات مجلة علوم التربية.
- الدريج، محمد (2003). الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهج المندمج. الدار البيضاء: منشورات سلسلة المعرفة للجميع.
- حمدان، زياد (1985). تقييم التحصيل: اختبارات وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية. عمان: دار التربية الحديثة.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2014). التقرير السنوي. الرباط: منشورات المجلس.
- المنذوبية السامية للتخطيط بالمغرب (2018). التقرير الدوري. الرباط: منشورات المنذوبية.
- وزارة التربية الوطنية (2015). الرؤية الإستراتيجية لإصلاح المنظومة التعليمية بالمغرب في أفق 2015-2030. الرباط: منشورات الوزارة.
- اليونسكو (2014). تقرير التعليم للجميع، التعليم والتعلم: تحقيق الجودة للجميع. باريس: التقرير العالمي.

المراجع الأجنبية:

- Bacro, F. ; Ferrière, S. ; Florin, A. ; Guimard, Ph. & Ngo, H. (2014). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles. Paris : L'Harmattan.
- Bacro, F. & Florin, A. (2014). La qualité de vie. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Bacro, F., Rambaud, A., Florin, A. & Guimard, P. (2011). L'évaluation de la qualité de vie et son utilité dans le champ de l'éducation. ANAE, 112-113, 189-194.
- Baker, A.J. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, Relationship quality, and student satisfaction with school. The elementary School Journal, 85,69-80.
- Baker, A.J., Dilly, L.J., Aupperlee, J.L. & Patil, S.A. (2003). The Developmental Context of

School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology quarterly*, 18(2), 206-221.

Barro, R. et Lee, J. (1996). International measures of schooling years and schooling quality. *American Economic review*, 32 (3), 363-394.

Bennacer, H. (2008). Le climat social de la classe à l'école élémentaire : élaboration et validation de la version abrégée d'une échelle. In J. M. Hoc & Y. Corson (Éds.), *Actes du Congrès 2007 de la Société Française de Psychologie* (pp. 131-139). Nantes : Université de Nantes. (<http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/actes-SFP2007.pdf>.)

Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*. Paris : PUF.

- Cohen, J. & Pickral, T. (2009). *The school climate implementation road map: Promoting democratically informed school communities and the continuous process of school climate*. New York, National School Climate Center.

Coleman, J. S. (1968). Equality of educational opportunity: Replay to Bowles and Levin. *The Journal of Human Resources*, III, 2, 237-246.

Conseil Européen de l'Education. (2001). *Rapport annuel du conseil « Education » sur les objectifs concrets, futurs des systèmes d'éducation*, Doc. 5980, 14 Février 2001, Bruxelles.

Danielsen, A.G., Samdal, O., Hetland, J. & Wold, B. (2009). School-related social support and students perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102, 303-318.

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives*, 8 (1), 123-154.

Debarbieux, E. (2006). *Violence à l'école : un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.

Debarbieux, E. & Blaya, C. (2009). *Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par l'évidence ?* Montréal : Criminologie

Dorman, J. (2002). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(2), 112-140. <http://www.jier.org.au/qjer/qjer18/dorman.html>.

Dorman, J.P.; Adams J.E. & Ferguson, J.M. (2002). Psychosocial environment and student self-handicapping in secondary school mathematics classes: A cross-national study. *Educational Psychology*, 22(5), 499-511.

Durkheim, E. (1965). *Education et sociologie*. Paris : PUF.

Duru-Bellat, M. & Meuret, D. (2010). *Les sentiments de justice à et sur l'école*. Bruxelles : De Boeck.

Florin, A. (2011). Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école. *Journal des professionnels de la petite enfance*, 72, 54-55.

Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 83-93.

Gibbons, S. & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction, *Economics of Education Review*, 30, 312-331.

Gilly, Michel (1980). *Maitre-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris : PUF.

HCP, (2016). *Recensement général de la population et de l'habitat au Maroc*. Rabat.

Huebner E. S., Zullig, K. J., & Saha, R. (2012). Factor structure and reliability of an abbreviated version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Indicators Research*. 5(4), 561-657.

IEA. (2005). *Rapport suivi de l'avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école. Retrieved from : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports publics/024000197/index.Shtml>.

Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning of Environment Research*, 11, 111-129.

- Marks, G. (1998). Attitudes to school life: their influences on achievement and leaving school. LSAY Research Reports. Longitudinal Surveys of Australian Youth Research report n°5, Retrieved from: http://research.acer.edu.au/lsay_research/62

Meber, H. (2000). *Research into teacher effectiveness, A model of teacher effectiveness: Research rapport 216*. London: Department for Education and Employment.

Meirieu, Ph. (2004). *Faire l'école, Faire la classe*. Paris : ESF.

Meuret, D., (2001). *Les recherches sur la réduction de la taille des classes rapport suivi de l'avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école. <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports publics/024000197/index.Shtml>.

Meuret, D. (2007). Horizons de justice de l'école, en France et aux États-Unis. *Éducation et didactique*, 1 (3), 71-77. DOI : 10.4000/educationdidactique

Mingat, A. & Perrot, J. (1983). *Analyse des processus d'orientation au Palier de troisième. L'orientation scolaire et professionnelle*, 1, 3-26. Paris.

Moos, R. H. (1987). *The social climate scales: A user's guide*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

- OCDE (2009). *Creating effective teaching and learning environment: First results of TALIS*. OECD Publishing France.

Peretti, A. (1995). *Controverses en éducation*. Paris : Hachette Education.

- PISA. (2011). Pisa à la loupe : La discipline en classe s'est-elle détériorée? OCDE.
- PNEA. (2009). Programme national d'évaluation des acquis. Rabat : Rapport synthétique, Mai.
- Randolph, J., Kangas, MM. & Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of children's overall satisfaction with schooling scale (COSSS), Child indicator Research, 2, 79-93.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of the school climate and students satisfaction with school. Health Education Research, 13(3), 383-397.
- Slee, P.T. (2006). Violence prevention: Schools and communities working in partnership. International Journal on Violence in Schools, no 1, mai 2006, 5-17.
- Taylor, PC; Fraser, BJ & Fisher, DL. (1997). Monitoring constructivist classroom learning environments. International Journal of Educational Research, 27, 293-302.
- UNESCO. (1997). Educating for a sustainable future: A transdisciplinary vision for concerted action. Report for the International Conference, Education and Public awareness for sustainability, Thessaloniki, Greece.
- UNESCO. (2005). Rapport mondial de suivi sur « l'Education Pour Tous », Paris.
- Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2009). School well-being among young people: is it influenced by the parents' socioeconomic background? Educational Studies, 35(2), 191-204.
- Younes N., Debarbieux E. ; Jourdan, D. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire, Etude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 A 8 ans. International Journal of Violence and School, 12, 112-133.

دور المذكرة الخاصة بتدوين مفردات المعجم في تطور الكثافة المعجمية

Doi: 10.29343 / 1 - 82 - 2

أ.عبد الرحيم ناجح

مفتش تربوي ممتاز-أكاديمية مراكش آسفي - المملكة المغربية

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف دور المذكرات الخاصة بتدوين المفردات المعجمية في تطوير الكثافة المعجمية في الإنتاجات الكتابية لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية في الفصول الابتدائية. يتكون المشاركون من متعلمي الفصول الدراسية التالية: الرابع والخامس والسادس ابتدائي برسم السنة الدراسية 2018/2019. يتوزعون إلى مجموعتين: ضابطة وتجريبية. تم الحصول على المعطيات خلال مرحلتين. في المرحلة قبل توظيف المذكرات الخاصة بتدوين المفردات موضوع التعلم، قيس كثافة المعجمية في الإنتاجات الكتابية للمجموعتين. وبعد 6 أسابيع من إجراء القياس الأول، بعد ذلك قيس كثافة المعجمية للإنتاجات الكتابية للمجموعتين معاً. وقد أزامت المجموعة التجريبية بتدوين المفردات التي يصادفونها لأول مرة في مذكرات صُممت لهذا الغرض وفق مضمون مقيد بمواصفات معينة (انظر الملحق (1)). وقد حصلنا على النتائج التالية: استقرار نسبة الكثافة المعجمية في الإنتاجات الكتابية بالنسبة للمجموعة الضابطة، وارتفاعها بالنسبة للمجموعة التجريبية بنسبة 21.34%.

الكلمات المفتاحية: المذكرة-الكثافة المعجمية-اللغة العربية كلغة ثانية -المعجم-المستويات الابتدائية.

The role of vocabulary notebooks on lexical density development

Abderrahim Najih

senior pedagogical inspector- Marrakech-Safi academy-Morocco

Abstract

This study aimed at identifying the role of vocabulary notebooks on lexical density in learners' written productions at the primary level. The participants were fourth, fifth and sixth grade students in the academic year 2018/2019. The students were divided into two groups, Control and experimental group. Data were obtained in two phases. In the pre-treatment stage, the lexical density was measured. After 6 weeks of the first measurement, the lexical density of the written productions of both groups was measured. The experimental group had to write down the words they first encountered in their notebooks. The following results were obtained: Lexical density for the first group was stabled, while it was increased by 21.34% for the experimental group.

Keywords : lexical density-vocabulary notebook- lexicon- primary school-Arabic as second language.

مقدمة:

لم يحظ تعليم المعجم بالأهمية اللازمة في مناهج وطرق التدريس في بداية الاهتمام بتعليم اللغات لسببين: يعود السبب الأول إلى الاعتقاد بأولوية تعليم قواعد اللغة؛ لأنها الوحيدة التي تسعف متعلم اللغة في تفادي الوقوع في اللحن. ويرجع السبب الثاني إلى كون قواعد اللغة تمثل نسقاً مغلقاً يمكن تعلمه، بينما المعجم نسق مفتوح يصعب حصره وتعليمه. أما اليوم، فقد بات تعليم المعجم وتعلمه يمثل مدار اهتمام الدراسات اللسانية والنفسية والتربوية، وأضحى مدخلاً مهماً يسعف في فهم الإستراتيجيات التي يسلكها المتعلم في تعلم اللغة.

ولا ينبغي أن يشذ تعلم اللغة العربية عن هذا الاهتمام. فتعلمها يحتاج إلى تبني إستراتيجيات وتقنيات وأدوات تمكن من تيسير تعلمها. ومن أهم الأدوات التي يمكن أن تضطلع بهذا الدور مذكرة تدوين مفردات المعجم (vocabulary notebook) التي تنمي ثروة المتعلم اللغوية. في هذا الصدد، سلطت العديد من الدراسات الضوء على دور تقنيات تعليم المعجم في تعلم اللغة الهدف (عليزاده، 2016)؛ (إلياس والفاكي) (Elyas & Alfaki, 2014)؛ شيريدان وماركسلاغ (Sheridan & Markslag, 2017). وقد استفردت توظيف المذكرة بأهمية خاصة نظراً لدورها الخاص في تعلم المعجم (ولتر وبوزكور) (Walters & Bozkurt, 2014)؛ آلان (Allen, 1983)؛ مكارتني (McCarthy, 1990)؛ شميت (Schmith, 1995).

1. أهمية مذكرة تدوين المفردات المعجمية:

تنبع أهمية توظيف المذكرة الخاصة بتدوين مفردات اللغة موضوع التعلم من خلاصات الدراسات التي اهتمت بدور الذاكرة في تعلم اللغة. ومن بين هذه الدراسات، نجد دراسات، مثل الدراسة التي أجراها بادلي (Baddeley, 1990)، والتي أكدت أن أهم طريقة لتذكر المفردة تتمثل في دمج المفردات موضوع التعلم في جمل مكونة من مفردات معروفة. ويُشتق هذا المبدأ من مبدأ عام يفيد أن التعلم بصفة عامة مقيد بإدماج التعلم الجديدة ضمن التعلّمات السابقة. وتتمثل أهمية المذكرة الخاصة بتدوين المفردات المعجمية التي يصادفها متعلم اللغة العربية في دور التنظيم في التعلم؛ فالأشياء الموسومة بالتنظيم يتم تعلمها قبل الأشياء غير المنظمة. لذلك، يفترض أن تخصص مذكرات لتدوين المفردات الجديدة وفق تنظيم يخضع لمعايير مضبوطة، مثل تضمينها في جمل أو ربطها بأضدادها أو بمترادفاتها أو في صنفات من العام إلى الخاص، أو من الخاص إلى العام. وتتمثل أهمية تنظيم المذكرة في كون تعلم المفردة الجديدة لا يعني فقط ربطها بمعناها كما هو الحال بالنسبة للقواميس، بل ينبغي ربطها أيضاً بالسياقات التي ينبغي أن ترد فيها، وكذلك ربطها بشبكة العلاقات الصوتية والصرفية والدلالية. وتكمن أهمية استعمال المذكرة في المعالجة العميقة للمفردة الهدف؛ حيث يُمكن إدماجها ضمن جمل، أو ربطها بشبكة العلاقات الدلالية (المترادفات والأضداد،...) والصرفية (أسر الكلمات) والتركيبية (المقولات التركيبية) والصوتية (المتجاورات الصوتية)، أو تدوينها في المذكرة من الاحتفاظ بها في الذاكرة. وبالتالي القدرة على تلقيها واستعمالها في الإنتاجين الكتابي والشفهي. ويُستند في هذا إلى فرضية عمق المعالجة (Depth of processing hypothesis)، كرايك وتولفين (1975) (Craig & Tulving) التي تفيد أن الأنشطة الذهنية التي تتيح معالجة عميقة للمفردات موضوع التعلم تساهم في تعلم المفردة على نحو أفضل.

وتساعد المذكرة المتعلم على الانتباه للمفردة موضوع التعلم؛ لأن المفردات الجديدة التي يُخصّصها المتعلم بانتباه أكبر يزيد احتمال تعلّمها مقارنة مع المفردات التي يُخصّصها بانتباه ضعيف. إلى جانب هذا، يُتيح تدوين المفردات في المذكرة مصادفتها مرات متعددة؛ وبذلك يزيد احتمال تعلمها مقارنة بالمفردات التي تتم مصادفتها في مناسبة واحدة أو بنسب أقل. في هذا الإطار، تبين أن الفرد يحتاج إلى مصادفة المفردة 10 مرات لتعلمها (نیشن، 2001) (Nation, 2001). وتكمن أهمية المذكرة أيضاً في كون التعلّمات عادة ما تكون عرضة للنسيان مباشرة بعد سيرورة التعلم. لذلك، وتبعاً لمبدأ توسيع التكرار (principle of expanding rehearsal)، بادلي (1990: 156-158)، يحتاج المتعلم إلى مراجعة تعلّماته فور التعلم مباشرة، ثم تتقلص الحاجة إلى ذلك تدريجياً عبر الزمن. وقد بيّن ساوتن وبارارن (1991: 10-11) (Schouten-van Parreren, 1991)، استناداً إلى هذا

المبدأ، أنه كلما عاد المتعلم إلى المفردة موضوع التعلم بعد مدة زمنية طويلة زاد احتمال تذكرها وتعلمها. وترجع الحاجة إلى استعمال المذكرات الخاصة بتدوين المفردات الجديدة إلى ضرورة احترام الفروق الفردية بين المتعلمين نظراً لاختلاف أساليبهم في توظيف التقنيات المناسبة من أجل تخزين المفردات الجديدة وطرق استرجاعها. وقد تسهم المذكرات في تنمية التعلم الذاتي وتطوير القدرة المعجمية ، وتنمية إستراتيجيات التعلم الفعال ، فوال (Fowle 2002).

2. نموذج المذكرة :

يحتاج توظيف المذكرة إلى تقنيات تجعل منها أداة فعالة في تعلم المفردات الجديدة ، لذلك، يُستحسن أن تكون عبارة عن مذكرة من الحجم الصغير حتى تتاح فرصة حملها في وضعيات مختلفة. وبالتالي يسهل استعمالها. أما من حيث تنظيمها الداخلي، فيحسُن أن تخضع لمعايير تسهم في تعلم المفردة الهدف. ويقتضي هذا مثلاً، تصنيف المفردات ضمن المواضيع التي تنتمي إليها مع إيرادها في جمل وسياقات تعزز القدرة على تعرف معناها. وقد تُستثمر مساحة خاصة لكل مفردة جديدة، فيحدد المتعلم جميع المتجاورات الصوتية⁽¹⁾ التي يتوافر عليها. ويضيف إليها أسرة الكلمات التي يعرفها. ثم يحدّد مترادفات ومتلازمات⁽²⁾ وأضدادها. ويمكن أن يطور المتعلم وعيه بتردها في الخطاب الشفهي أو المكتوب؛ حيث يحدد في كل يوم أو في كل أسبوع أو في كل شهر عدد المرات التي صادف فيها المفردة موضوع التعلم. وقد يستعين المتعلم برسوم توضيحية وإصاق صور مناسبة لها.

وفي ما يلي، نقدم نموذجاً يوضح إمكانية الاستفادة من المساحة التي تخولها المذكرة الخاصة بتدوين المفردات الجديدة التي يصادفها المتعلم. وذلك من خلال تنظيمها تنظيمياً يراعي جميع أبعاد المفردة كما في النموذج أسفله.

* زار

المقولة التركيبية: فعل	المتلازمات: زار الأهل - زار الطبيب	أسرة الكلمات: زيارة- زائر- مزور- استزار- تزار- مزار	التردد: أسبوع 1: أسبوع 2:
المترادفات: عاد- وفد- جاء- أتى الأضداد: غادر- أب	المتجاورات الصوتية: دار- فار- خار- حار- صار- سار	جملة: زرت صديقي بمناسبة عيد ميلاده	رسم توضيحي

3. توظيف المذكرة:

رغم أن المذكرة دفتر خاص بالمتعلم، فإن ذلك لا يحول دون أن يتعهد المدرس مذكرات متعلميه بالعناية اللازمة. ويتتبع مضمونها وتنظيمها لمجموعة من الأسباب. أولاً، لمراجعة الأخطاء التي يمكن أن يدونها المتعلم. ثانياً، يمكن أن يتعرف المدرس تطور مسارات تعلم اللغة لدى متعلميه انطلاقاً مما يضيفونه إلى مذكراتهم ومما يعدّلونه فيها، بالإضافة إلى المشاكل التي تعترض بناء تعلماتهم. ويمكن أن ينطلق المدرس من الملاحظات التي يسجلها على هامش تتبعه لمذكرات المتعلمين في بناء دروس تعلم اللغة العربية. كما يمكن أن يستند

(1) يقصد بالمتجاورات الصوتية (phonological neighborhoods) المفردات التي تتشابه صوتياً ؛ ف"رأس" تتشابه صوتياً مع "فأس" من حيث اشتمالهما على فونيمين [أ] و[س]، وكذا على نفس القافية، مقارنة بـ"شجرة" التي تختلف صوتياً عن "طريق" (ينظر في هذا الشأن ، لوس وبيزوني (Luce & Pisoni, 1998)).

(2) يراد بالمتلازمات اللفظية (collocations) المفردات التي يتوقع أن ترد مباشرة بعد المفردة موضوع التعلم؛ حيث يتوقع مثلاً أن ترد "حياة" بعد "قيد" في قولنا: "ما زال على قيد...."، و"ضروس" بعد "حرب" في قولنا: "سبت حرب.... بين الخصوم". في هذا الصدد، يعرف سينكلير (sinclair, 1991: 170) المتلازمات بوصفها "توارد كلمتين أو أكثر في حيز قريب من بعضهما البعض في النص".

المدرس في تقويم الإنتاجات الكتابية إلى ما يسمى بالأصالة المعجمية (lexical authenticity) التي تعد مؤشراً على تطور مهارة التعبير الكتابي ونمو معجم المتعلم. ويقصد بالأصالة المعجمية نسبة استعمال مفردات ذات تردد منخفض في الخطاب الشفهي والكتابي في علاقتها بمجموع المفردات التي وُظفت في الإنتاج الشفهي أو الكتابي ميلتون (Milton, 2009).

ويقتضي تطوير توظيف المذكرات من قبل متعلمي اللغة العربية، تخصيص مسابقات للمتعلمين لانتقاء أجود المذكرات. ويمكن أن تُسند إليها أسماء تحفز المتعلمين على تطوير قواميسهم الشخصية، مثل «القاموس الفريد لعمر المجتهد»، وما إلى ذلك من الأسماء التي يمكن أن تضفي على إنتاج المذكرات سمة التنافسية بين المتعلمين. كما يمكن أن يتبادل المتعلمون مذكراتهم قصد الاطلاع على ما يدونه زملاؤهم من مفردات قصد إغناء المعرفة المعجمية لديهم.

4. الدراسات السابقة :

تناولت مجموعة من الدراسات أثر المذكرة على تنمية الثروة اللغوية، حيث رصدت الدراسات التي أجرتها فيلا وروشيدي (Vela&Rushidi, 2016)، وكومور وأزديمير (Kömür&Özdemir, 2015) وأوزون ، (Uzun, 2013) الأثر الإيجابي للمذكرات الخاصة بتدوين المفردات على اكتساب المعجم وتنمية التعلم الذاتي وتطوير القدرة على تذكر المفردات.

ورصدت الدراسة التي قام بها والترز وبوزكورت (Walters, JoDee&Bozkurt, Neval, 2009) استناداً إلى المنهج التجريبي الفرق بين مجموعتين من المتعلمين تعلموا نفس المفردات، حيث وظفت المجموعة الأولى المذكرات الخاصة بتدوين المفردات. ولم توظفها المجموعة الثانية. وخلصت الدراسة إلى تفوق المجموعة التي وظفت المذكرة في رائر قياس المعجم.

وقارنت الدراسة التي قام بها نديرفار (Naderifar, 2018) بين تقنية تأثير ربط المفهوم واستعمال المذكرة الخاصة بتدوين المفردات على الضبط الذاتي (self-regulation) لتعلم المعجم. وخلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بينهما في تعلم المعجم لدى متعلمي اللغة الإنجليزية الإيرانيين كلفة أجنبية.

وفحصت الدراسة التي قام بها ماكروستي (McCrostie, 2007) (124) مذكرة خاصة بتدوين المفردات لطلبة السنة الأولى في الجامعة. وخلصت إلى النتائج التالية:

- 82% من المفردات المسجلة في المذكرات موجودة بالكتب المدرسية.
- 43.25% من المفردات عبارة عن أسماء، و 28% عبارة عن أفعال. و 29% منها عبارة عن صفات وظروف وحروف.
- 58% من المفردات موسومة بالتردد العالي.

واستقصت الدراسة التي قامت بها جيوسبيينا (Giuseppina, 2009) دور المذكرة في تذكر المفردات ودقة استعمالها من قبل متعلمي اللغة الإنجليزية، حيث وظفت الدراسة نموذجين من المذكرات. يقتضي النموذج الأول إعطاء تعريفات للمفردات موضوع التعلم. ويتطلب النموذج الثاني ربط المفردات غير المألوفة بما يراه المتعلمون مناسباً للمعارف التي يتحوزونها. وقد خلصت الدراسة إلى الدور الإيجابي الذي اضطلع به النموذجان في تذكر المفردات موضوع التعلم والدقة في توظيفها.

ولم نعثر على أية دراسة تم إجراؤها ترصد دور المذكرة الخاصة بتدوين المفردات المعجمية غير المألوفة التي يصادفها متعلم اللغة العربية في تنمية الثروة اللغوية من خلال قياس مؤشرات الثراء المعجمي عامة،

والكثافة المعجمية على وجه الخصوص . من هنا تنبع أهمية الدراسة.

مصطلحات/ مفاهيم الدراسة :

1. الكثافة المعجمية:

يراد بالكثافة المعجمية (lexical density) نسبة الكلمات ذات المحتوى (content word) في النص. ويقصد بالكلمات ذات المحتوى الكلمات المملوءة معجمياً؛ أي الاسم والفعل والصفة والظرف (ستوبس 122 : 2004) (Stubbs)، وجوهانسن (146 : 2009) (Johansson). تُوظف الكلمات ذات المحتوى في مقابل الكلمات الوظيفية (function word) التي تشمل الحروف والروابط والمصدريات، وغيرها. ويندرج مفهوم الكثافة المعجمية ضمن ما يسمى بالثراء المعجمي (lexical richness) الذي يعتبر مؤشراً على غنى النص المكتوب بالمعاني؛ حيث يفترض أنه كلما ارتفعت نسبة الكثافة المعجمية كان النص غنياً بالمعاني والمعلومات والأفكار (الوحي 5 : 2016) (AL-wahy). لذلك، أُعتبرت الكثافة المعجمية دالة على كثافة معاني النص، حيث وُجد أن نسبة الكثافة المعجمية في المكتوب تكون مرتفعة مقارنة بالشفهي. وقد عُزي الأمر إلى كون اللغة المكتوبة تنزع إلى تكثيف المعاني مقارنة باللغة الشفهية.

وقد وُظف مؤشر الكثافة المعجمية في دراسات تطبيقية متعددة، حيث أُستند إلى هذا المؤشر للتمييز بين إنتاج الناطق الفطري وإنتاج الناطق غير الفطري (ليناريد 1976) (Linnarud). كما وُظف للتمييز بين النصوص المترجمة والنصوص غير المترجمة (Xiao & Yue, 2009)، ولمقارنة السجل اللغوي عبر-لغويًا (نومان 2014) (Neumann).

2. مذكرة تدوين المفردات :

تعتبر المذكرة الخاصة بتدوين المفردات (vocabulary notebook) دفترًا خاصاً بالمتعلم يُخصص لتدوين المفردات التي يصادفها المتعلم في أول مناسبة، وإعطاء شروحات لها. وتوظف عادة من قبل المتعلم من أجل تذكر معاني هذه المفردات والحيلولة دون نسيانها. وتوجد أنواع من المذكرات. منها مذكرات بالتعريفات (Notebook with Definitions) التي يُقتصر فيها فقط على إعطاء تعريفات للمفردات موضوع التعلم بالإضافة إلى بعض المعلومات الموجودة في القاموس. وتمثل المذكرات بالصور (Notebook with Pictures) المذكرات التي تركز على ربط المفردات موضوع التعلم بصور يتم انتقاؤها من قبل المتعلم.

3. المستويات الابتدائية:

يقصد بالمستويات الابتدائية المستويات الأولى من التعليم الابتدائي التي تتكون من ستة مستويات، حيث يتكون التعليم قبل الجامعي بالمغرب من ثلاثة أسلاك: سلك التعليم الابتدائي (6 سنوات)، سلك التعلم الإعدادي (3 سنوات)، وسلك التعليم الثانوي التأهيلي (3 سنوات).

4. اللغة الأم:

يراد باللغة الأم اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل من خلال تفاعله مع الراشدين في محيطه العائلي. وتسمى اللغة الأولى (first language) أو اللغة الفطرية (native language). وتعتبر أداة التواصل بين الطفل وأفراد عائلته. في هذا يقول طعيمة ومناع: « يقصد باللغة الأم أول لغة تلقاها الطفل في بيئته ويستخدمها للاتصال بينه وبين المحيطين به» (طعيمة ومناع، 2000:33).

5. اللغة الثانية:

يُقصد باللغة الثانية اللغة التي يتم اكتسابها بعد اكتساب اللغة الأم. وتوظف أحياناً اللغة الثانية واللغة

الأجنبية أحياناً بمعنى واحد. ويتم التمييز بينهما على أساس الانغماس الذي يتعرض له المتعلم؛ لأن اللغة الثانية يتم تعلمها في بيتها، بينما يتم تعلم اللغة الأجنبية استناداً إلى برامج ومقررات دراسية. وهناك من يعتبر أن أية لغة يتم تعلمها في المدرسة اعتماداً على مقررات وبرامج دراسية هي لغة أجنبية بصرف النظر عن الوضع الرسمي للغة في المجموعة التي ينتمي إليها الطفل (الباهي، 2012).

6. المعجم:

يختلف مفهوم المعجم (lexicon) تبعاً لاختلاف المدارس اللسانية. ويراد به من منظور اللسانيات التوليدية « الخزان المفرداتي الذي يمثل جزءاً من قدرة المتكلم / المستمع اللغوية » (الفاسي الفهري، 2000: 13). ويتضمن الخزان المفرداتي المفردات المعجمية ومعلومات عن خصائصها الصوتية وبنيتها الصرفية ومقولاتها التركيبية والدلالية والبلاغية. ويختلف المعجم عن القاموس (Dictionary)؛ لأن القاموس عبارة عن لائحة من المفردات ومعانيها مرتبة وفق ترتيب معين يضمها كتاب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تمثل المذكرة الخاصة بتدوين المفردات الجديدة أحد أهم الأدوات التي يمكن توظيفها في تعليم معجم اللغة العربية. ومع ذلك، تبقى هذه الأهمية مرهونة بمدى توظيفها التوظيف الملائم سواء من حيث الشكل أو من حيث المضمون، وقدرة المدرس على استثمارها في تطوير مهارات المتعلم اللغوية، وتنمية رصيده اللغوي.

وبما أن جل الدراسات التي تهتم بالمؤشرات المعجمية في الإنتاج الكتابي (مثل، الأصالة المعجمية والمغايرة المعجمية والكثافة المعجمية)، وتعتبرها مؤشرات دالة على تطور الإنتاج لدى متعلم اللغة، فإن الحاجة تمس إلى تسليط الضوء على دور توظيف المذكرة الخاصة بتدوين المفردات المعجمية الجديدة في تطور مؤشر الكثافة المعجمية لدى متعلم اللغة العربية كلغة ثانية. ومن ثم، نطرح التساؤلات التالية:

- هل يسهم توظيف المذكرة الخاصة بتدوين مفردات المعجم موضوع التعلم في تطور الكثافة المعجمية في الإنتاج الكتابي لدى متعلم اللغة العربية ؟

- ما نسبة الكثافة المعجمية التي يحققها متعلم اللغة العربية بتوظيفه المذكرة؟

- ما الفرق الذي تسجله نسبة الكثافة المعجمية بين المتعلم الذي يوظف المذكرة والمتعلم الذي لا يوظفها؟

فرضيات الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التحقق من الفرضيتين التاليتين:

- ارتفاع نسبة الكثافة المعجمية في الإنتاجات الكتابية لدى متعلمي المستويات الابتدائية الذين يوظفون المذكرة الخاصة بتدوين المفردات المعجمية غير المؤلفوة وفق النموذج (انظر الملحق 1).

- استقرار نسبة الكثافة المعجمية في الإنتاجات الكتابية لدى متعلمي المستويات الابتدائية الذين لم يوظفوا المذكرة الخاصة بتدوين المفردات المعجمية غير المؤلفوة.

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة في لفت الانتباه إلى ضرورة توظيف مجموعة من التقنيات والأدوات التي يمكن أن يستعين بها مدرس اللغة العربية من أجل تطوير معجم المتعلم وتنمية ثروته اللغوية، وإقداره على تطوير مهاراته اللغوية. ومن بين هذه الأدوات، نسترعي انتباه المدرسين إلى أهمية المذكرات الخاصة بتدوين مفردات المعجم التي يصادفها المتعلم في أول مناسبة، حيث نقدم طريقة تمكن من تنظيمها من حيث الشكل والمضمون

بما يتيح استثمارها الاستثمار الأنسب في تطوير تعلم اللغة العربية. وتتجلى أهمية الدراسة أيضاً في سد الثغرة في الدراسات التي تعني بتعليم اللغة العربية حيث لم نعر في حد علمنا، على أية دراسة سلطت الضوء على العلاقة بين المذكرات وتطور المؤشرات المعجمية، وخاصة مؤشر الكثافة المعجمية في اللغة العربية.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. تعرف دور المذكرة الخاصة بتدوين المفردات المعجمية غير المألوفة في تطوير الثروة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية بوصفها.
2. تعرف دور المذكرة الخاصة بتدوين المفردات المعجمية غير المألوفة في تنمية الكثافة المعجمية في الإنتاجات الكتابية لدى متعلمي اللغة العربية.
3. تعرف دور المذكرة التي تصمم وفق نموذج يتيح ربط المفردة موضوع التعلم بطريقة نطقها ومترادفاتها وأضدادها ومقولاتها التركيبية ومتلازماتها ومتجاورتها الصوتية في تطور الكثافة المعجمية لدى متعلمي المستويات الابتدائية.

حدود الدراسة:

-اقتصر مجتمع البحث على مجموع المدارس التي نشرف على تأطيرها (17 مؤسسة تعليمية) تابعة للمديرية الإقليمية مراكش التابعة لنفوذ الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مراكش-آسفي. ولم تشمل جميع المدارس التابعة للمديرية الإقليمية مراكش، وذلك خلال الموسم الدراسي 2018/2019.

- اقتصرت عينة الدراسة على خمس مدارس من مجموع المدارس التي نشرف على تأطيرها. ولم تشمل جميع المدارس.

- اقتصر توظيف المذكرة على 6 أسابيع فقط. وهي المدة الفاصلة بين القياس القبلي والقياس البعدي للكثافة المعجمية في الإنتاجات الكتابية.

الطريقة والإجراءات:

أ-منهج الدراسة:

للتحقق من دور توظيف المذكرة الخاصة بتدوين المفردات المعجمية تم اعتماد المنهج الذي يتم فيه القياس القبلي والبعدي للنتائج؛ حيث نقوم في البداية بقياس الكثافة المعجمية للمتعلمين في إنتاج كتابي في نفس الموضوع (انظر الملحق (2)). وبعد ذلك مباشرة، نقدم للمجموعة التجريبية مذكرات مطبوعة خصصت لهذا الغرض (انظر الملحق (2)). ونطلب من المدرسين أن يتعهدوا تدوين المفردات الجديدة التي يراها المتعلم غير مألوفة بالعناية اللازمة. وبعد ستة أسابيع، نطلب من المجموعتين: التجريبية والضابطة أن يكتبوا في نفس الموضوع التي كتبوا فيه قبل إدخال متغير المذكرة الخاصة بتدوين مفردات المعجم الجديدة. ثم نقوم بقياس الكثافة المعجمية بالنسبة للإنتاجات الكتابية للمجموعتين.

ب-مجتمع الدراسة وعينته:

يمثل مجتمع البحث مجموع المدارس التي نشرف على تأطيرها وتكوينها. ويبلغ عددها 17 مؤسسة تعليمية تقع تحت نفوذ المديرية الإقليمية لمراكش. اختيرت عينة البحث المكونة من خمس مدارس ابتدائية من مجتمع البحث (17 مدرسة ابتدائية). واختير 10 متعلمين عشوائياً من كل فصل دراسي. يتكون المشاركون من

100 متعلم يدرسون بالفصل الرابع والخامس والسادس للتعليم الابتدائي برسم الموسم الدراسي 2018/2019 بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مراكش أسفي. تتراوح أعمارهم بين 11 و12 سنة. قضوا أكثر من ثلاث سنوات في تعلم اللغة العربية. ينتمون إلى وسط سوسيو ثقافي موسوم بالتعدد والاختلاف. تتوزع لغتهم الأم إلى اللغة الأمازيغية (18 مشاركاً) والعربية المغربية (82 مشاركاً). وقد وُزِع المشاركون إلى مجموعتين. تضم المجموعة الأولى الضابطة 50 متعلماً ومتعلمة. وتتكون المجموعة الثانية التجريبية من 50 متعلماً ومتعلمة.

جدول (1)

توزيع المتعلمين والمتعلمات حسب المدارس

المدرسة 1		المدرسة 2		المدرسة 3		المدرسة 4		المدرسة 5	
فصل 1	فصل 2	فصل 1	فصل 2	فصل 1	فصل 2	فصل 1	فصل 2	فصل 1	فصل 2
10 متعلمين	10	10	10	10	10	10	10	10	10
ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ	ذ	إ
5	5	4	6	3	5	5	5	4	5

ذ: ذكور / إ: إناث

جدول (2)

النسبة المئوية للفئة المشاركة ومتغير الجنس والفصل الدراسي

النسبة المئوية	العدد
34.56%	المشاركون: 100
47%	الذكور: 47
53%	الإناث: 53

تمثل 34.56% نسبة المشاركين من مجموع متعلمي الفصول الدراسية التي أُختير منها المشاركون. ويبلغ عددهم 290.

ج. أدوات الدراسة:

نعتمد في هذه الدراسة على ثلاث أدوات:

الأداة الأولى: مذكرة تم إعدادها لهذا الغرض (انظر الملحق (1)). وقد صُممت تصميمياً يتضمن مختلف الأبعاد المعجمية التي يمكن أن تسم المفردة المعجمية. وقد تم طبع 100 مذكرة وُزعت على المشاركين.

الأداة الثانية: أداة قياس الكثافة المعجمية من خلال حساب النسبة التي تمثلها الكلمات ذات المحتوى في علاقتها بمجموع الكلمات الموظفة في الإنتاج الكتابي. في هذا الصدد نستعمل أداة يرو (Yur's) (1971) (method) التي تفيد أن حساب الكثافة المعجمية يتحدد حسب المعادلة التالية:

$$\text{الكثافة المعجمية} = \frac{\text{عدد الكلمات ذات المحتوى}}{\text{مجموع كلمات النص}} \times 100$$

وقد تم اعتماد هذه الأداة من قبل العديد من الباحثين، مثل (ليناريد (Linarud, 1976))، و(جوهانسون (Johansson, 2009)). تُحدّد المفردة المعجمية حسب هذه الأداة استناداً إلى حدودها في الكتابة؛ حيث تعتبر مفردة كل وحدة يحدثها من الطرفين فراغان. صحيح أن بعض المشاكل يمكن أن تعترض توظيف هذه الأداة في قياس الكثافة المعجمية في النصوص المكتوبة باللغة العربية مثل ورود الفاء والباء بوصفهما كلمتين وظيفيتين مرتبطتين بالمفردة التي تليهما كما في «جاء مسرعاً، فإذا بالقطار قد تحرك». من أجل حل هذا المشكل نتبنى ماييلي: نحسب فقط الكلمات الوظيفية التي تمثل مورفيمات حرة (free morphemes).

الأداة الثالثة: موضوع الكتابة، حيث يطلب من جميع المشاركين أن ينتجوا كتابياً موضوعاً إنشائياً في نفس الموضوع (انظر الملحق (2) قبل توظيف المذكرات الخاصة بتدوين المفردات الجديدة، وبعد ستة أسابيع من توظيفها.

د. صدق الأداة وثباتها:

نقيس الكثافة المعجمية في الإنتاجات الكتابية للمتعلمين من خلال رصد نسبة الكلمات ذات المحتوى في علاقتها بمجموع الكلمات الموظفة في الإنتاج الكتابي. ونستعمل المذكرة كأداة للدراسة. وللتأكد من صدقها نعتمد طريقة صدق المحتوى، حيث عرضت على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بلغ عددهم 30 مدرساً. طُلب منهم إبداء الرأي في شمولها لجميع الأبعاد المعجمية للمفردة، وإبداء أية ملاحظات يرونها ضرورية. وقد تم تعديلها في ضوء ملاحظاتهم. وجاءت صيغتها كما في (الملحق (1)).

هـ. إجراءات التنفيذ:

اتبعنا مجموعة من الإجراءات تمثلت في ماييلي:

-إعداد نموذج المذكرة والتأكد من شمولها لجميع الأبعاد المعجمية الدلالية والصرفية والصوتية والتركيبية.

-تحديد مجتمع الدراسة، ثم اختيار عينتها بالطريقة العشوائية.

- توزيع عينة البحث إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة.

-إجراء القياس القبلي للكثافة المعجمية في الإنتاجات الكتابية للمجموعتين: التجريبية والضابطة.

- توزيع المذكرات على المجموعة التجريبية.

-إجراء القياس البعدي للكثافة المعجمية في الإنتاجات الكتابية للمجموعتين: التجريبية والضابطة. ثم الحصول على النتائج. ومن ثم تحليلها ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

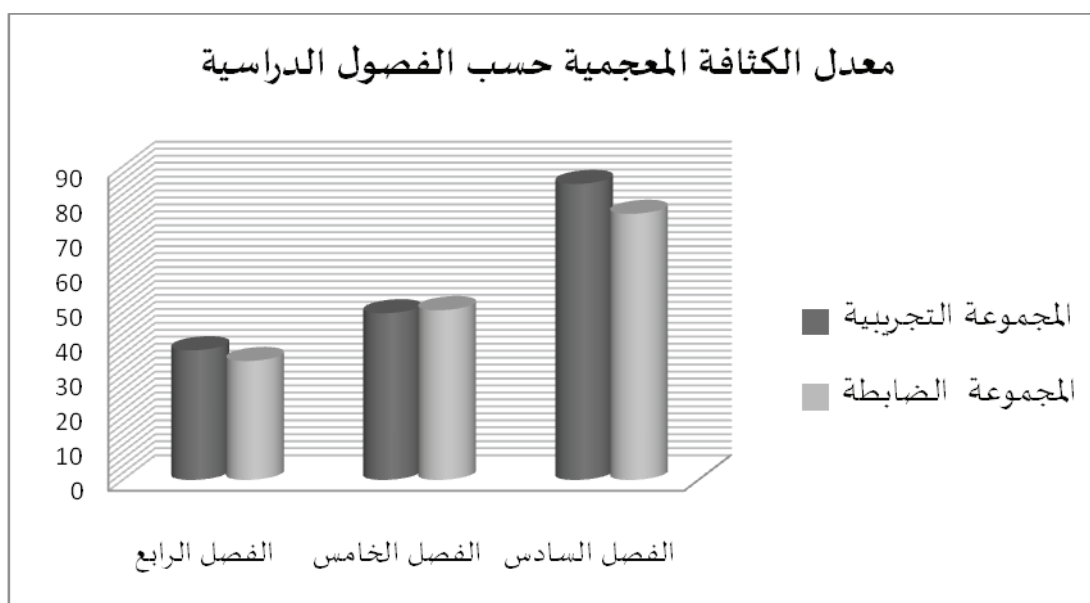
النتائج القبليّة:

جدول (3)

معدل الكثافة المعجمية قبل توظيف المذكرة

الفارق	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	
+3.09	37.25%	34.16%	الفصل الرابع
-0.87	47.89%	48.76%	الفصل الخامس
+8.85	85.02%	76.44%	الفصل السادس
+3.66	56.78%	53.12%	معدل الكثافة المعجمية

المبيان (1) معدل الكثافة المعجمية حسب الفصول الدراسية



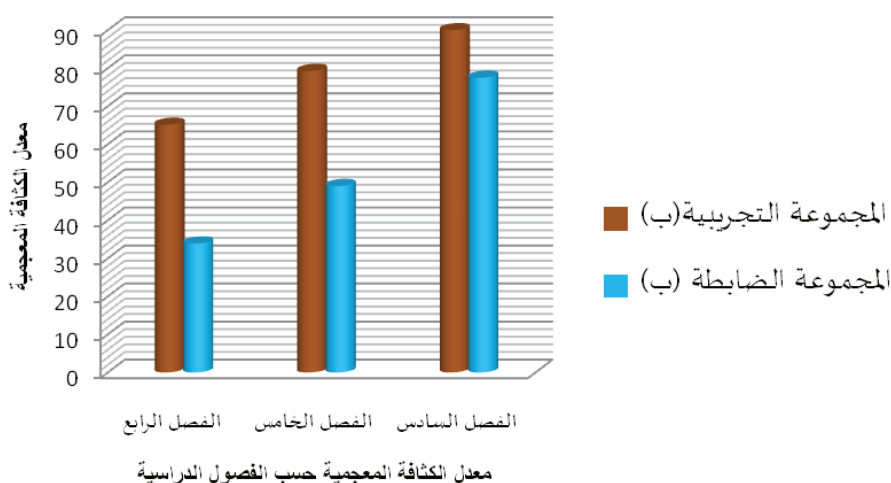
يمثل الجدول (3) معدل الكثافة المعجمية الخاصة بالإنتاجات الكتابية للمتعلمين. ويشير المبيان (1) إلى تطور نسبة الكثافة المعجمية حسب الفصول الدراسية. ويرجع السبب إلى تطور معجم المتعلم، غير أن نسبة تطور الكثافة المعجمية ضئيلة حيث لم تتجاوز نسبة ارتفاعها من الفصل الرابع إلى الفصل الخامس ما يناهز 14.65% بالنسبة للمجموعة الضابطة، و10.64% بالنسبة للمجموعة التجريبية. كما أنها بلغت نسبة تطورها من الفصل الخامس إلى الفصل السادس ما يقارب 27.68% بالنسبة للمجموعة الضابطة و37.13% بالنسبة للمجموعة التجريبية. وتعتبر نسبة تطور معدل الكثافة المعجمية في الإنتاج الكتابي لدى المتعلمين من الفصل الخامس إلى الفصل السادس أهم من نسبة تطورها من الفصل الرابع إلى الفصل الخامس. ويعود السبب في نظرنا إلى تطور التعلّيمات ونمو معجم المتعلم. ويعتبر الفرق بين المجموعتين في معدل الكثافة المعجمية فرقاً غير دال؛ حيث لم يتجاوز 3.66%. ويعزى هذا الأمر في نظرنا إلى أن المتعلمين يتعاملون مع المفردات غير المألوفة التي يصادفونها أول مرة بنفس الطرق تقريباً؛ حيث يعتمدون إلى تسجيلها في جمل سواء في مذكرات أو في كراسات لم تصمم من أجل تطوير قدرات المتعلمين بخصوص توظيفها واستثمارها الاستثمار الأنجع، ولا يتعهد المدرسون ما يدونه المتعلمون بالمراقبة والتتبع.

النتائج البعدية:

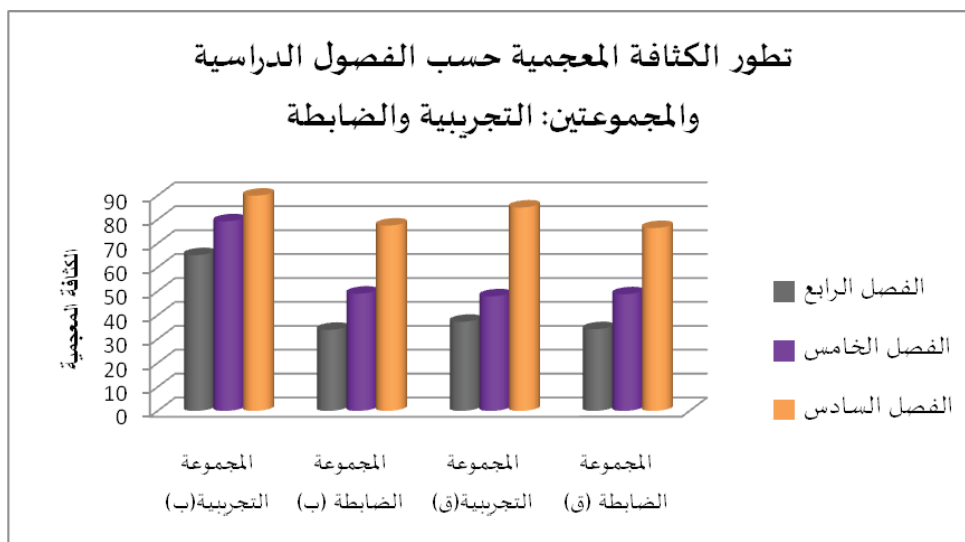
جدول (4) معدل الكثافة المعجمية بعد توظيف المذكرة

الفارق	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	
+31.23	65.12%	33.89%	الفصل الرابع
+30.25	79.26%	49.01%	الفصل الخامس
+12.5	89.98%	77.48%	الفصل السادس
+24.66	78.12%	53.46%	معدل الكثافة المعجمية

المبيان (2) معدل الكثافة المعجمية حسب الفصول الدراسية



المبيان (3) تطور الكثافة المعجمية حسب الفصول الدراسية والمجموعات: التجريبية والضابطة قبل توظيف المذكرة (ق)، والتجريبية والضابطة بعد توظيف المذكرة (ب)



السؤال الأول: هل يسهم توظيف المذكرة الخاصة بتدوين مفردات المعجم موضوع التعلم في تطور الكثافة المعجمية في الإنتاج الكتابي لدى متعلم اللغة العربية؟

يبين الجدول (4) والمبيان (2) أن معدل الكثافة المعجمية تطور بشكل ملحوظ في جميع المستويات بالنسبة للمجموعة التجريبية. وقد بلغ معدل الكثافة المعجمية لجميع المشاركين في المجموعة التجريبية 78.12% في النتائج البعديّة، و56.78% في النتائج القبليّة؛ أي أن معدل الكثافة ارتفع بنسبة بلغت 21.34%. ولم يتطور معدل الكثافة المعجمية بالنسبة للمجموعة الضابطة، حيث حصلت المجموعة الضابطة على 53.12% كمعدل للكثافة المعجمية في النتائج القبليّة، ولم يتجاوز معدلها في النتائج البعديّة نسبة 53.46%؛ أي أن معدل الكثافة المعجمية لم يتجاوز نسبة 0.34%. يدل تطور معدل الكثافة المعجمية لدى المجموعة التجريبية، واستقراره لدى المجموعة الضابطة على دور المذكرة الخاصة بتدوين مفردات المعجم في تطور الكثافة المعجمية في الإنتاج الكتابي لدى متعلم اللغة العربية.

السؤال الثاني: ما نسبة الكثافة المعجمية التي يحققها متعلم اللغة العربية بتوظيفه المذكرة؟

تطورت نسبة الكثافة المعجمية بالنسبة للمجموعة التجريبية، حيث بلغت 21.34%. ولم تتجاوز نسبة تطورها بالنسبة للمجموعة الضابطة ما يناهز 0.34% مقارنة بالنتائج التي تم الحصول عليها في القياس القبلي. يعتبر ارتفاع مؤشر الكثافة الذي سُجل في الإنتاجات الكتابية للمتعلمين الذين وظفوا مذكرات تدوين المفردات المعجمية دليلاً على أهمية استعمال المذكرات وتوظيفها في تعلم المفردات الجديدة. ويدل استقرار نسبة الكثافة المعجمية بالنسبة للمجموعة الضابطة على عدم استعمال طرق ناجعة من أجل تطوير قدرتهم على تخزين المفردات المعجمية غير المألوفة واسترجاعها عند الحاجة إلى توظيفها في الإنتاج الكتابي. ويبين المبيان (3) تطور مؤشر الكثافة المعجمية بالنسبة للمجموعة التجريبية بعد توظيف المذكرة، خصوصاً بالنسبة لمتعلمي الفصلين الرابع والخامس، وتطور طفيف بالنسبة للمستوى السادس. قد يرجع السبب في رأينا إلى كون مؤشر الكثافة المعجمية يمكن أن يحقق ارتفاعاً ملحوظاً في الفصول الأولى، ويسير في اتجاه الثبات في الفصول الدراسية اللاحقة؛ لأن المتعلم يطمح في بداية تعلّمه للغة إلى امتلاك أكبر عدد من المفردات، والدليل على هذا اهتمامه بالقواميس لتعرف معاني المفردات مقارنة بكتب تعلم الصرف أو التركيب أو غيرها من المستويات اللسانية. ثم بعد امتلاكه للمفردات المعجمية التي تسمح له بتلقي اللغة موضوع التعلم وإنتاجها، تبدأ اهتماماته تتجه شيئاً فشيئاً نحو تعلم أشياء أخرى.

السؤال الثالث: - ما الفرق الذي تسجله نسبة الكثافة المعجمية بين المتعلم الذي يوظف المذكرة والمتعلم الذي لا يوظفها؟

استناداً إلى النتائج التي تم الحصول عليها في القياسين القبلي والبعدي، لوحظ أن المجموعة التجريبية للمستوى الرابع حققت 37.25% كنسبة كثافة معجمية في القياس القبلي، و 65.12% في القياس البعدي؛ أي بارتفاع ناهز 27.87%، في حين لوحظ استقرار نسبة الكثافة المعجمية لدى المجموعة الضابطة. ولوحظ كذلك ارتفاع نسبة الكثافة المعجمية لدى المجموعة التجريبية، حيث حققت نسبة 79.26% في القياس البعدي، و47.89% في القياس القبلي؛ أي بارتفاع بلغ 31.37%. واستقرت نسبة الكثافة المعجمية لدى المجموعة الضابطة، حيث لم تتجاوز 0.25%. ولوحظ ارتفاع نسبة الكثافة المعجمية لدى المجموعة التجريبية للمستوى السادس بنسبة 4.96%، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتجاوز 0.34%.

إن تطور الثراء المعجمي عامة، والكثافة المعجمية على وجه الخصوص، يرتبط بالقدرة على تطوير المعجم وإغنائه من خلال اللجوء إلى طرق ناجعة تسهم في بناء معجم فعال. ويحتاج المتعلم إلى بناء معجم فعال باعتماد مجموعة من الطرق. منها اعتماد مذكرات تدوين المفردات موضوع التعلم مصممة لهذا الغرض؛ حيث يسمح هذا النموذج بما يلي:

- تعلم جميع أبعاد المفردة المعجمية؛ أي البعد الصوتي والصرفي والتركيبى والدلالي والتردي.
- ربط المعرفة موضوع التعلم بالمعرفة السابقة.
- تطوير معرفة المتعلم بالمفردة بالرجوع إليها وقت الحاجة، أو عبر إضافة معلومات إليها أو تعديلها.
- استثارة وعي المتعلم بالمفردات التي يمكن أن تشكل موضوع تعلم.
- بناء معرفة شخصية بالمفردة موضوع التعلم.
- ربط معرفة المفردة بالمعرفة اللغوية بأكملها.

خلاصات عامة وتوصيات:

لقد خالصنا في هذه الدراسة التجريبية التي حاولت أن ترصد دور توظيف المذكرات الخاصة بتدوين المفردات المعجمية إلى ارتفاع نسبة الكثافة المعجمية في الانتاجات الكتابية لدى المتعلمين الذي وظفوا المذكرة الخاصة بتدوين المفردات المعجمية غير المألوفة بنسبة 21.34%. وإلى استقرار نسبة الكثافة المعجمية في الإنتاجات الكتابية للمتعلمين الذين لم يوظفوا المذكرة، حيث لم يتجاوز معدلها بالنسبة لجميع الفصول الدراسية 0.34%.

وتتجلى أهمية المذكرة الخاصة بتدوين المفردات المعجمية موضوع التعلم وفق النموذج الذي ارتضيناه للدراسة في المساهمة في ارتفاع مؤشر الكثافة المعجمية. وبالتالي تبين أن استعمال المذكرة وتوظيفها توظيفاً يراعي جميع أبعاد المفردة المعجمية الصوتية والتركيبية والصرفية والدلالية والتلازمية يجعل تعلم المفردة المعجمية الواحدة تعلماً للغة؛ مما يساهم في ارتفاع مؤشر الثراء المعجمي لدى المتعلمين في إنتاجاتهم الكتابية. ويعتبر مؤشر الكثافة المعجمية دليلاً على قدرة المتعلم على تكثيف معاني النص موضوع الإنتاج؛ مما يجعله نصاً غنياً بالأفكار والمعارف والمعلومات. لذا، نوصي بما يلي:

اعتماد المذكرة (انظر النموذج في الملحقات) في تعليم اللغة العربية كلغة ثانية، ومحاولة تطويرها من حيث الشكل والمضمون.

- إخراجها إخراجاً فنياً يغري المتعلم بربط علاقة خاصة بها.
- إجراء مسابقات خاصة بأحسن مذكرة (قاموس) يطورها متعلم اللغة العربية كلغة ثانية.
- إجراء دراسات تبحث التعالق الذي يمكن أن يحصل بين توظيف المذكرة وتطور جميع مؤشرات الثراء المعجمي؛ أي بينها وبين تطور مؤشر المغايرة المعجمية (lexical variation)، وبينها وبين مؤشر الأصالة المعجمية (lexical authenticity)، وبينها وبين مؤشر الأناقة المعجمية (lexical sophistication).

المراجع

المراجع العربية:

- الباهي، أحمد (2012). التعلم المبكر للغات، ندوة حول اكتساب اللغة وتعلمها (بحث غير منشور)، (20-21 دجنبر). الرباط، المغرب: معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.
- طعيمة، رشدي أحمد ومناع، محمد السيد (2000). تدريس اللغة العربية في التعليم العام نظريات وتجارب. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي المعاصر.
- الفاسي الفهري، عبد القادر (2002). إنشاء قاعدة معجمية عربية مولدة، المعجم العربي المولد الرباط، المغرب: منشورات

معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

المراجع الأجنبية:

- Alizadeh, I. (2016). Vocabulary teaching techniques: A review of common practices. *International Journal of Research in English Education* , 1, (1), 22-30.
- Allen, V. F. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Al-Wahy ,A.S.(2015). Towards a methodology for measuring lexical density in Arabic. *The International Journal of Arabic Linguistics*, 3 (1), 1-33.
- Baddeley, A. (1990). *Human memory: Theory and practice*. Needham Heights. MA: Allyn and Bacon.
- Craik, F. I. M. & E. Tulving. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology* 104, 268-284.
- Elyas,T. & Alfaki, I.(2014). Teaching vocabulary: The relationship between techniques of teaching and strategies of learning new vocabulary items. *English Language Teaching*; 7, (10), 40-57.
- Fowle, C. (2002). *Vocabulary notebooks: Implementation and outcomes*. *English Language Teachig Journal*, 56(4), 380-388.
- Giuseppina, D. (2009) .The role of vocabulary notebooks in the retention and use of new words. Masters thesis, Concordia University
- Johansson, V. (2009). Developmental aspects of text production in writing and speech. *Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund*, 48. Lund: Lund University.
- Kömür,sevki& Özdemir,Pelin.(2015). The effects of keeping vocabulary notebooks on productive academic vocabulary growth. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 199, 666 – 674.
- Linnarud, M. (1976). Lexical density and lexical variation: An analysis of the lexical texture of Swedish students' written work. *Studia Anglica Posnaniensia: An International Review of English Studies*, 7, 45 –52.
- Luce, P. A. & Pisoni, D. B. (1998). Recognizing spoken words: The neighborhood activation model. *Ear and Hearing* ,19 (1),1–36.
- McCrostie, J. (2007) .Examining learner vocabulary notebooks. *ELT Journal* 61(3), 246-255.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- Naderifar, Aliasghar .(2018). The comparative effect of concept mapping and vocabulary notebook keeping on Iranian EFL learners' self-regulation in vocabulary learning. *Cogent Education*, 5, 1-16.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Neumann, S. (2014). Contrastive register variation: A quantitative approach to the comparison of English and German. Berlin: Mouton
- Schmitt, N. (1995). Vocabulary Notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. ELT Journal Volume 49, (2) 133-143.
- Sheridan, R. & Markslag, L. (2017). Effective strategies for teaching vocabulary: An introduction to engaging cooperative vocabulary card activities. PASAA, 53, 214-229.
- Sinclair, J. (1991). Corpus concordance collocation. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. (2002). Words and phrases: Corpus studies of lexical semantics. Oxford: Blackwell.
- Ure, J. (1971). Lexical density and register differentiation. In G. E. Perren & J. M. Trim (Eds.), Applications of linguistics: Selected papers of the Second International Congress of Applied Linguistics, (pp. 443-452). Cambridge: Cambridge University Press.
- Uzun, Levent. (2013). Promoting vocabulary learning through vocabulary notebooks: Teaching and learning strategies and gender. Journal of Academic Language & Learning, 7, (1,) A1-A13.
- Vela, V. & Rushidi, J. (2016). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition and learner autonomy. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 232, 201 – 208.
- Walters, J., & Bozkurt, N. (2009). The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. Language Teaching Research 13, (4) 403-42.

الملحقات

الملحق (1)

(1). تصميم المذكرة

الكلمة :.....			
التردد:	أسرة الكلمات:	المتلازمات:-	المقولة التركيبية:
أسبوع 1:.....			
أسبوع 2:.....			نطقها:
أسبوع 3:.....			[.....]
رسم توضيحي:	جمل:	المتجاورات الصوتية:	المترادفات:
			
			
			الأضداد:
			

الملحق (2)

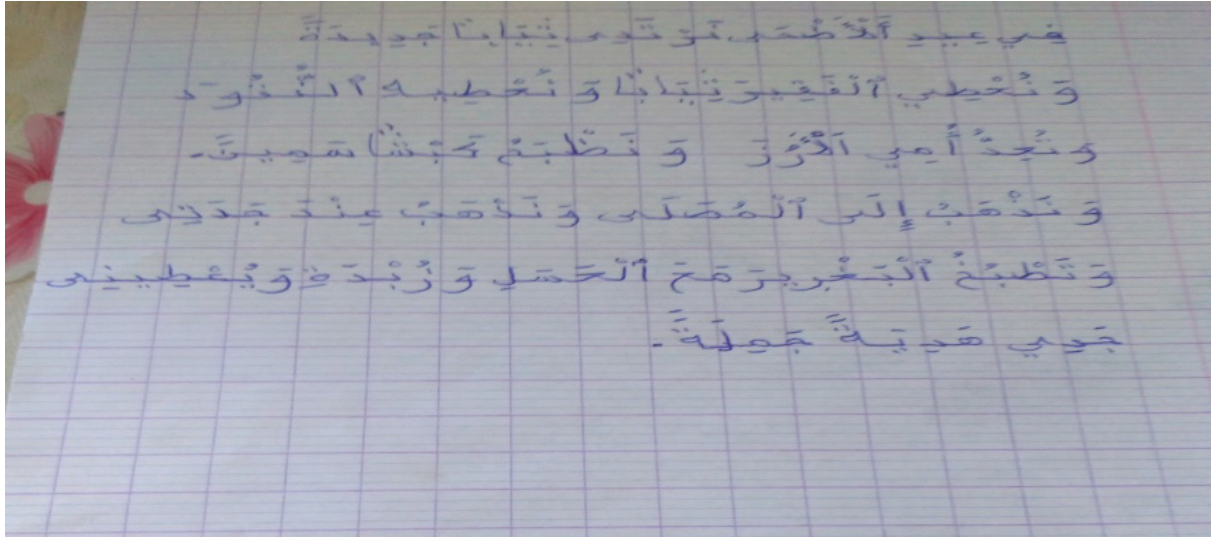
(2). موضوع الإنتاج:

«يحتفل المسلمون بعيد الأضحى كل سنة. تحدث عما تقوم به أسرته يوم العيد».

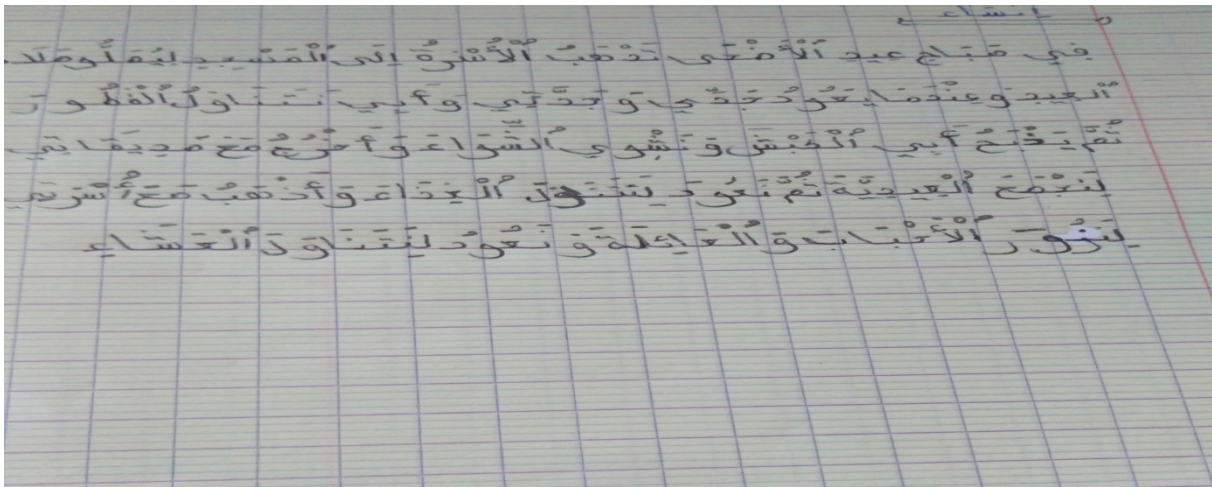
الملحق (3)

(3). بعض إنتاجات المشاركين

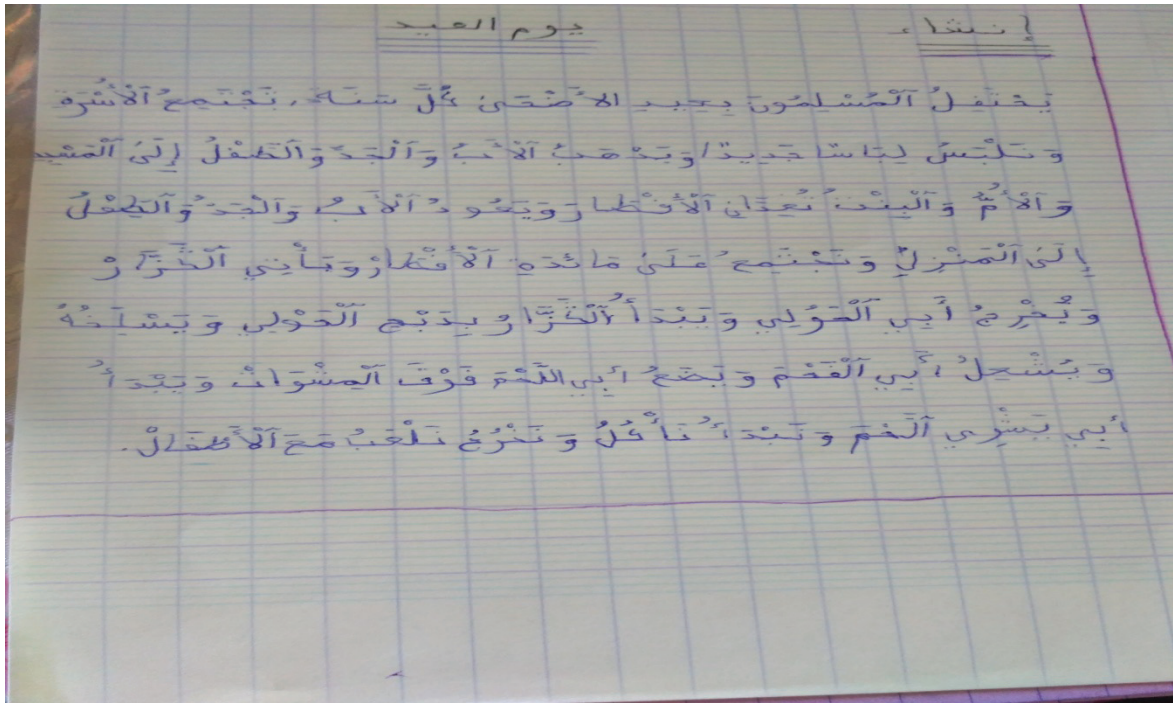
أ. المستوى الرابع



ب. المستوى الخامس



ج. المستوى السادس



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، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، 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 بدراسكم 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: haa49@ksaac.org.kw

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

فعالية طريقة أورتون-جلنجهام Orton-Gillingham في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية

Doi: 10.29343 / 1 - 82 - 3

د. خالد بن محمد المحرج

أستاذ التربية الخاصة المساعد - كلية التربية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) في تعلم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في ضوء نظرية أورتون في المملكة العربية السعودية مقارنة بالطرق العادية لتعلم القراءة في مجال عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح، وسرعة القراءة، وفهم المقروء، وتهجئة الكلمات، والوعي الفونولوجي، والتذكر العكسي للأرقام، اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد تكون مجتمع الدراسة من الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة في المدارس الابتدائية بنين في المملكة العربية السعودية، كما تكونت عينة الدراسة من عدد (40) طفلاً من ذوي عسر القراءة تم توزيعهم إلى مجموعتين عدد (20) طفلاً في المجموعة الضابطة، وعدد (20) طفلاً في المجموعة التجريبية، ثم قام الباحث بتشخيص قبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية مستخدماً اختبارات عسر القراءة تقنين المحرج (2015) على البيئة السعودية، ثم قام الباحث بتعريض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي (إعداد الباحث) وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام، ثم قام بعمل قياس بعدي للمجموعتين وذلك بغرض ملاحظة أثر البرنامج على تطور مهارات القراءة لدى الأطفال ذوي عسر القراءة. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية حول أثر طريقة أورتون-جلنجهام في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح، وفهم المقروء، وتهجئة الكلمات، والوعي الفونولوجي في تعلم القراءة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة في المملكة العربية السعودية لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم تظهر الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في أثر طريقة أورتون-جلنجهام في سرعة القراءة، والتذكر العكسي للأرقام.

الكلمات المفتاحية: عسر القراءة، أورتون-جلنجهام، التعلم متعدد الحواس.

Effectiveness of Orton-Gillingham Method in education of reading among dyslexia children at Primary Schools in Saudi Arabia

Khalid Bin Muhammad Almahrag

Assistant Professor of Special Education,

Faculty of Education, King Saud University

Abstract

The study aimed at identifying the effectiveness of Orton-Gillingham Method compared to the conventional method in teaching reading to Saudi's children who suffer from dyslexia in terms of number of words correctly read, speed of reading, reading comprehension, word spelling, phonemic awareness and reverse number remembrance. The researcher adopted the quasi-experimental method. The study's sample included 40 dyslexic children in the primary schools for boys in Saudi Arabia who were divided into a control group (20 children) and an experimental group (20 children). Diagnostic pretest was conducted for both groups using The Dyslexia Tests, standardized by Almahrej (2015). The researcher then subjected the experimental group to the training program (preparation of the researcher) according to the Orton-Gillingham method, then post-test results were obtained for the two groups to verify the effectiveness of the program. Statistically significant differences were detected for the effect of Orton-Gillingham Method on the number of words correctly read, reading comprehension, word spelling, and phonemic compared to the conventional method used with dyslexic children. No statistically significant differences were found for the effect on the speed and reverse number remembrance of reading compared to the conventional method used by dyslexic children.

Key words: dyslexia, Orton-Gillingham, Multi-sensory learning.

مقدمة:

قال تعالى: ﴿اقرأ باسم ربك الذي خلق﴾ (العلق:1) ، (اقرأ) هي أول كلمة أنزلها الله سبحانه وتعالى على نبيه محمد صلى الله عليه وسلم في القرآن الكريم ، لذا تتجلى لنا أهمية القراءة في حياة الإنسان؛ حيث إن القراءة هي وسيلته في التعلم والتطور من خلال اكتساب العلوم والمعارف ، فإكتساب العلم لا يتم إلا من خلال القراءة، والأمة القارئة المتعلمة تعلو وترتفع على بقية الأمم، وعلى الرغم من التطور التقني في عالمنا المعاصر فإنه من الصعب أن نجد أي نشاط لا يتطلب القراءة سواء في المدرسة أو المنزل أو العمل أو في أي مجال آخر، فمستخدمو الحاسب الآلي والهواتف الذكية يحتاجون القراءة ليتمكنوا من استخدامها، فلا يمكن للقراءة على مر العصور أن تتغير أو تتبدل الحاجة إليها. تعرف طيبي والسرطاوي والغزو ومنصور (2009، أ:61) القراءة بأنها «إحدى مخرجات اللغة ، وهي سلسلة من المهارات المحددة تقوم على أساس إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة أو الخطية والأصوات المنطوقة ، وهي تشمل رؤية وتمييز هذه الرموز وإدراك المعنى أو الدلالة وراء هذه الرموز ، وبالتالي فهي فعل كلي متكامل للمهارات اللغوية والإدراكية».

تتكون القراءة من مكونين رئيسيين ، هما التعرف على الكلمة فالطفل المبتدئ بالقراءة يجد في الغالب مشكلة في التفريق بين الكلمات المتشابهة فالكلمات القصيرة أسهل في التعرف من الكلمات الطويلة ، ويُسهل إكتساب الفرد للمفردات التي تعرف عليها مما يؤدي إلى القراءة بطلاقة (بوندي، تنكر، وواسون، 1983) ولكي يتعرف الفرد على الكلمات لا بد له من تهجئتها وقراءتها بدقة وسرعة مناسبة لعمره الزمني، أما المكون الثاني للقراءة فهو الفهم القرائي حيث إن الهدف الأساسي من القراءة هو فهم المعنى ، ونحن لا نستطيع فهم المعنى من كلمة واحدة أو جملة واحدة بل نحتاج إلى التعرف على السياق بأكمله، يرى سامي (1983) أن الفهم القرائي يمثل قدرة الفرد على الربط بين الرمز والمعنى، ولكي يتمكن الفرد من فهم المعنى لا بد له من تذكر مفهوم المقاطع التي قرأها في بداية النص ومن ثم ربطها بالمقاطع اللاحقة ، وذلك ليكون مفهوماً عاماً عما قرأ ، ولا يتأتى له ذلك إلا من خلال قدرته على الوعي الصوتي (الوعي الفونولوجي) لأصوات الكلمات والجملة.

إن القراءة تعتبر القاسم المشترك للنجاح في المجالات الدراسية، فالذي يجد صعوبة في القراءة يواجه صعوبة في التعامل مع باقي المواد الدراسية ، حيث لا يوجد مادة دراسية لا تحتاج إلى القراءة، ويرى كل من كامحي والآن (1998) أن الاضطراب في القراءة قد يؤدي إلى مشكلات أكاديمية أخرى فعندما تنخفض قدرة الفرد على القراءة فإن تحصيله الدراسي بلا شك سينخفض ، مما يولد شعوراً بالإحباط وانخفاضاً في تقدير الذات لديه ، ومن ثم رغبته في الانعزال عن أقرانه في المدرسة ، وبالتالي التسرب من المدرسة، ترى جلجل (1995) أن القراءة تمثل مهارة الاستقبال التي تمكن الفرد من الاتصال الثقافي مع تراثه وثقافته، والعسر القرائي (Dyslexia) إحدى المشكلات التي تعيق المعسر عن إكتساب المعارف والمهارات ، مما قد يقود الفرد إلى الفشل الدراسي.

عسر القراءة (Dyslexia) هي كلمة يونانية قديمة حيث تتكون من مقطعين الأول (Dys) وتعني عسر، والثاني (Lexia) وتعني الكلمة أو اللغة، ويعرف مركز تقييم الطفل التابع للمركز الطبي بجامعة إنديانا عسر القراءة (Dyslexia) بأنه حالة قصور في القدرة على القراءة الصحيحة بالدرجة التي يتقنها أقران الطفل العاديين من الذين هم في مثل عمره ومرحلته التعليمية ، وتحدث نتيجة عوامل عضوية عصبية أو وراثية أثناء مرحلة النمو (حمزة، 2008)، كما تعرفه جمعية أورتون لعسر القراءة (Orton Dyslexia Society) أنه اضطراب عصبي غالباً ما يكون موروثاً يؤثر في عملية إكتساب اللغة ، ويكون متفاوتاً في درجته بحيث يكون على شكل صعوبات في اللغة الاستقبالية والتعبيرية، بما في ذلك المعالجة الصوتية في القراءة والكتابة والتهجئة والخط والحساب في: جلجل (1995). وعسر القراءة من المجالات الحديثة في عالمنا العربي على الرغم

من مؤشرات انتشاره الواسعة، حيث تشير الدراسة التي قام بها حافظ (2000) إلى أن نسبة ذوي صعوبات في القراءة والكتابة والتهجئة في المملكة العربية السعودية قد يبلغ حوالي 20.6%. وتشير جلجل (2003) إلى أن نسبة الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم من سكان العالم يتراوح ما بين 15% إلى 20% مما يشكل ما نسبته 85% منهم من ذوي عسر في القراءة.

يملك الإنسان خمس قنوات حسية يستخدمها في استقبال وإدراك المعلومات الواردة إليه من البيئة الخارجية المحيطة به (سمع، شم، تذوق، بصر، لمس)، ويختلف الأطفال من حيث اعتمادهم بشكل رئيس على حاسة دون الأخرى في التعلم فمنهم مثلاً من يعتمد على حاسة البصر أكثر، ومنهم من يعتمد على حاسة السمع أكثر ومنهم من يعتمد على القدرات الحسية الحركية أكثر، وحيث إن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يعانون من ضعف في إحدى هذه المدركات الحسية كالإدراك السمعي أو البصري، لذا فهم بحاجة إلى طريقة تساعدهم على تعويض هذه النقائص الحسية (طبيبي، السرطاوي، الغزو، ومنصور، 2009ب)، وتعد طريقة أورتون -جلنجهام (Orton-Gillingham) إحدى هذه الطرق الرئيسة لتعويض مثل هذه النقائص الحسية وقد بُني هذا الأسلوب في ضوء نظرية أورتون Orton's Theory، والتي تُعيد سبب عسر القراءة إلى عدم السيادة الدماغية بين شقي الدماغ مما يؤدي إلى عكس أو قلب الحروف، وتُعد هذه الطريقة هجائية، ويُعد هذا الأسلوب من أول الأساليب التي اعتمدت على أسلوب التعلم متعدد الحواس، وذلك من أجل بناء الارتباط بين الحواس (السمع، والبصر، واللمس)، وذلك على افتراض أن تعلم القراءة يبدأ بتعلم الحروف المنطوقة والصوت الدال عليها، وتعتمد طريقة أورتون -جلنجهام على تدريب الطفل على الاقتتان بين صوت الحرف وشكله من خلال التتبع بالأصبع على الحرف (Tracing)، وذلك للتأكيد على حالة الاقتتان هذه، ثم يقوم الطفل بنسخ الحرف (Copying)، وذلك لتعزيز هذا الاقتتان من خلال الذاكرة البصرية لشكل الحرف، ثم كتابة الحرف (Dictation) وذلك من أجل تطوير الانتباه السمعي للحرف (طبيبي، وآخرون، 2009ب).

مشكلة الدراسة:

إن طرق وأساليب التعليم العامة للقراءة سواء الأسلوب الرمزي لتعليم القراءة أو الكلي أو المدمج، قد لا يكون مناسبة لتعليم الأطفال ذوي عسر القراءة، حيث يحتاج هؤلاء الأطفال إلى أساليب خاصة تساعدهم على تجاوز مشكلة القراءة لديهم (كيرك وكالفانت، 2013)، يشير جولدستون وأبرزوت (Goldstein, 2001 & Obrzut) إلى أن العلماء لا زالوا في حيرة حول أفضل الأساليب مناسبة في تعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة، وقد ظهرت هذه الحيرة نتيجة للجدل الواسع حول الأطر النظرية لهذه الظاهرة ومسبباتها؛ لذا ظهرت الحاجة إلى إيجاد أساليب وطرق مناسبة لتعليم هؤلاء الأطفال القراءة.

إن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة (Dyslexia) يجدون صعوبة في التمييز البصري بين أشكال الحروف المتشابهة مثل التمييز في الاتجاه بين حرفين مختلفين (b/d) أو التمييز في النقاط بين الحروف مثل: إدراك الفرق بين (خ/ج) (طبيبي وآخرون، 2009أ). لذا فإن تعويض الضعف في الإدراك البصري بقناة حسية أخرى كحاسة السمع أو اللمس مثلاً يساهم في أن تكون القناة الحسية الإضافية عاملاً مساعداً للقناة الحسية الأساسية بحيث يتمكن الطفل من دمج مدركاته الحسية في نفس الوقت للوصول إلى إدراك أفضل للمعلومات الواردة إلى دماغه (جلجل، 1995).

تشير طبيبي وآخرون (2009ب) إلى عدم ملائمة الكثير من البرامج العلاجية المستخدمة باللغة الإنجليزية مع الأطفال ذوي عسر القراءة مستخدمي اللغة العربية؛ وذلك نتيجة اختلاف طبيعة اللغة العربية والأنظمة المستخدمة فيها، فمن مشاكل الأطفال ذوي عسر القراءة في اللغة العربية عدم القدرة على التمييز السمعي بين اللام الشمسية واللام القمرية، أو عدم القدرة على التمييز البصري بين الهاء في نهاية الكلمة أو التاء المربوطة

أو عدم القدرة على التمييز بين الحروف المنقطة وغير المنقطة، ويشير أبو رابيا (Abu-Rabia, 2014) إلى أن اللغة العربية لها خصوصيتها التي تختلف بها عن باقي اللغات الأخرى، وخاصة اللغة الإنجليزية التي قامت عليها الكثير من الأبحاث والدراسات وأساليب التشخيص والعلاج للأطفال ذوي عسر القراءة.

إن مع الاتساع البحثي في المجال النظري لتفسير ظاهرة عسر القراءة وما وراءها من مسببات، بدأت الأبحاث والدراسات تسير نحو إيجاد أفضل الطرق والأساليب المناسبة التي يمكن استخدامها لمساعدة المعسرين قرائياً في تجاوز مشكلة عسر القراءة، فظهرت طرق التعلم متعددة الحواس (Multisensory Activities Teaching Methods) التي يشار إليها بالاختصار (VAKT) (كيرك وكالفانت، 2013)، وتعد طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) إحدى أهم طرق التعليم متعددة الحواس، والتي تسعى لتعويض النقص الحسية من خلال الربط بين صورة الحرف وصوته باللمس، وهي تعتمد على فلسفة نظرية أورتون لعسر القراءة Orton's Theory التي تعيد السبب في عسر القراءة إلى عدم السيادة الدماغية بين شقي الدماغ (طبيي وآخرون، 2009ب).

وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في التحقق من فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) التي تستخدم أسلوب التكامل الحسي لتعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة باللغة الإنجليزية من خلال اختبار فاعليتها في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية في ضوء نظرية أورتون لعسر القراءة، وذلك مقارنة بالأساليب العادية لتعليم القراءة.

تساؤلات الدراسة: بناءً على ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تكمن في التساؤل الرئيس الآتي: ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح بالنسبة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
2. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في سرعة القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
3. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في فهم المقروء للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
4. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في تهجئة الكلمات للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
5. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟
6. ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في التذكر العكسي للأرقام للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على التالي:

1. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح بالنسبة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
2. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في سرعة القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
3. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في فهم المقروء للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
4. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في تهجئة الكلمات للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
5. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
6. فعالية طريقة أورتون-جلنجهام مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في التذكر العكسي للأرقام للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة :

الأهمية النظرية للدراسة:

1. تحاول هذه الدراسة التأكيد على الفرضية العصبية لنظرية أورتون من خلال محاولة التعرف على فعالية طريقة أورتون-جلنجهام القائمة على نظرية أورتون.
2. تسهم هذه الدراسة في التعرف على مدى فعالية طريقة أورتون-جلنجهام في التعرف على الكلمات بالنسبة للأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة باللغة العربية في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
3. تسهم هذه الدراسة في التعرف على مدى فعالية طريقة أورتون-جلنجهام في فهم المقروء باللغة العربية للأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
4. تفتح هذه الدراسة آفاقاً جديدة للبحث في مجال عسر القراءة باللغة العربية في المملكة العربية السعودية من خلال ما تقدمه من توصيات للباحثين في هذا المجال.

الأهمية التطبيقية للدراسة:

1. تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على فئة ذوي عسر القراءة ولفت الأنظار إليهم من قبل صناع القرار والمعنيين بالجانب التعليمي والتربوي والنفسي في المملكة العربية السعودية من أجل تخصيص الخدمات المناسبة لهم.
2. تقدم هذه الدراسة للمعلمين والمتخصصين في مجال عسر القراءة باللغة العربية طريقة أورتون-جلنجهام لتعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة.

مصطلحات الدراسة:

1. عسر القراءة (Dyslexia):

أ. المفهوم الاصطلاحي لعسر القراءة (Dyslexia): تعرفه الجمعية العالمية للدسلكسيا (2003) بأنها "صعوبة تعلم خاصة عصبية المنشأ تتميز بمشكلات في دقة أو سرعة التعرف على المفردات والتهجئة السيئة وهذه الصعوبات تنشأ في العادة من مشكلة تصيب المكون الفونولوجي (الصوتي) للغة ، ودائماً غير متوقعة عند الأفراد إذا قورنت بقدراتهم المعرفية الأخرى مع توافر وسائل التدريس الفعالة والنتائج الثانوية لهذه الصعوبات، قد تتضمن مشكلات في القراءة والفهم وقلة الخبرة في مجال القراءة التي تعيق بدورها نمو المفردات والخبرة عند الأفراد" في: البحيري (2006، 2).

ب. التعريف الإجرائي لعسر القراءة (Dyslexia) في الدراسة الحالية: هي الاضطراب الذي تظهره مجموعة متجانسة من الأفراد في العمليات النفسية الأساسية ودرجة تحصيلهم في القراءة واللغة المنطوقة أقل من أقرانهم في نفس المرحلة العمرية، التي يُعبر عنها إجرائياً بما تقيسه اختبارات عسر القراءة المقننة على البيئة السعودية تقنين الباحث.

2. طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham):

أ. التعريف الاصطلاحي لطريقة أورتون-جلنجهام: هي إحدى طرق التعليم متعدد الحواس للأطفال ذوي عسر القراءة (Dyslexia) التي عرفت طيبي وآخرون، (2009ب) بأنها أحد طرق التعليم والتدريب التي تتم من خلال ربط العلاقة بين شكل الحرف وصوته في عملية التدريب على مهارة القراءة.

ب. التعريف الإجرائي لطريقة أورتون-جلنجهام من واقع الدراسة الحالية: هي الطريقة التي استخدمها الباحث في تعليم الأطفال ذوي عسر القراءة (Dyslexia) التي تشمل (التدريب البصري، والتدريب السمعي، والتدريب الحركي) ، وذلك لمعالجة بعض المشاكل التي تواجه الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة باللغة العربية (Dyslexia)، ومن ثم قياس تقدمهم باستخدام هذه الطريقة من خلال ما تقيسه اختبارات عسر القراءة المقننة على البيئة السعودية تقنين الباحث.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية من الأطفال الذين يعانون من مشاكل في القراءة في ست مدارس ابتدائية بنين في المدن الرئيسية في المملكة العربية السعودية ، وهي كل من مدينة الرياض، وجدة، والدمام، تم اختيار المدارس فيها عشوائياً.

الحدود الموضوعية: اقتصرَت هذه الدراسة على التعرف على فعالية طريقة أورتون-جلنجهام في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 1438هـ/1439هـ .

الدراسات السابقة:

أجرت طنطاوي (2006) دراسة هدفت لمعرفة أثر برنامج تدريبي مقترح على أداء التلاميذ، وإيجاد الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارات القبلية والبعدية، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (60) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم القراءة، منهم (30) تلميذاً في المجموعة التجريبية، و(30) تلميذاً

في المجموعة الضابطة، واستخدم الباحث اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح وآخرون، والاختبار التحصيلي في القراءة إعداد الباحث والاختبار التشخيصي في القراءة إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية لأثر البرنامج المقترح لصالح التجريبية في الاختبار البعدي.

أجرى عثمان (2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لإستراتيجيات التعلم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي بأسبوط في جمهورية مصر العربية، وقد تكونت عينة الدراسة من عدد (69) تلميذاً من ذوي عسر القراءة تم تقسيمهم إلى مجموعتين (29) في المجموعة الضابطة ، و(40) في المجموعة التجريبية، وقد استخدم الباحث اختبار الفهم القرائي من إعداد خيرى المغازي، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء المقنن، ومقياس ما وراء الفهم، واختبار التعرف القرائي، والبرنامج التدريبي المقترح لإستراتيجيات التعلم التبادلي من إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحسن مستوى ما وراء الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى كل من فاي وإيلمار (Faye & Elmar, 2007) دراسة هدفت إلى إستخدام إستراتيجية تعليمية لفهم القراءة مع التلاميذ الذين لديهم صعوبات في القراءة، وتكونت العينة من عدد (73) تلميذاً من الصف الخامس إلى الصف الثامن تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بحيث عُرضت المجموعة التجريبية للبرنامج المقترح في حين تركت المجموعة الضابطة دون تدخل، وقد استخدم الباحثان اختبار الذكاء واختبار الفهم القرائي بالإضافة إلى البرنامج التعليمي المقترح الذي تضمن إستراتيجيتين إحداهما خاصة بالفهم القرائي والأخرى خاصة بالتنظيم الذاتي أثناء القراءة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحسن الفهم القرائي ، وفي التنظيم الذاتي للقراءة لصالح المجموعة التجريبية.

أجريت رياض (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيات متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة العديد من الأدوات منها: اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح واختبارات تحصيلية وتشخيصية في القراءة والكتابة، كما استخدمت إستراتيجيتي الألعاب اللغوية والتعلم التعاوني في علاج بعض صعوبات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي وبعد تدريس المادة التعليمية المعدة في ضوء الإستراتيجية لعينة البحث أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في علاج صعوبات القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى الهرش (2012) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي قائم على طريقة أورتون-جلنجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي عسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من ذوي عسر القراءة، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي مبني على طريقة أورتون-جلنجهام، وبطارية اختبارات للكشف عن عسر القراءة، وقائمة رصد أعراض العسر القرائي، واختبار للمهارات القرائية. قام الباحث بتطبيق البرنامج التعليمي المطور على المجموعة التجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات القرائية بأبعادها المختلفة (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة) لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في تنمية المهارات القرائية بأبعادها المختلفة من (الحرف، المقطع، الكلمة، الجملة).

أجرى كل من نوركاش، ومنصور، وبابا، ومادون (Nourbakhsh, Madon, Baba & Mansor, 2013) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية الأسلوب متعدد الحواس والتدريب على مهارات الإدراك الحسي في تحسين

القدرات القرائية لدى المعسرين قرائياً، تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً من ذوي عسر القراءة مقسمين إلى ثلاث مجموعات عدد (20) في المجموعة التجريبية الأولى ، وعدد (20) في المجموعة التجريبية الثانية ، وعدد (20) المجموعة الضابطة، وقد استخدم الباحثون اختبارات (RTD) لقياس العسر القرائي ، واختبار بندر البصري (BVMGT) واختبار تجميع الاشكال (ROCF) ، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن الأداء القرائي للتلاميذ في المجموعة التجريبية الأولى مقارنة بالمجموعة الضابطة نتيجة استخدام التدريب متعدد الحواس إلا أن نتائج الدراسة لم تظهر أي تحسن في الأداء القرائي للتلاميذ في المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بالمجموعة الضابطة في استخدام التدريب على الإدراك الحسي.

أجرت شتاء (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج مقترح لتنمية الوعي الفونولوجي وأثره في تخفيف حدة العسر القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمحافظة رفحاء بالمملكة العربية السعودية، تكونت عينة الدراسة من (34) تلميذاً من الصف الأول الابتدائي من ذوي صعوبات التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى: تجريبية تلقت البرنامج المقترح وعددها (17) تلميذاً، والثانية: ضابطة تلقت تدريبات عادية مع معلم صعوبات التعلم في غرفة المصادر وعددها (17) تلميذاً، واشتملت أدوات الدراسة على: مقياس الوعي الفونولوجي، واختبار تشخيص العسر القرائي، والبرنامج المقترح لتنمية الوعي الفونولوجي (إعداد الباحث)، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات الوعي الفونولوجي ومهارات القراءة لصالح القياس البعدي، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الفونولوجي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تشخيص العسر القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى جوشوا (Joshua, 2016) دراسة هدفت إلى اختبار مدى فاعلية التدخل المبكر المبني على طريقة أورتون-جلنجهام لعلاج مشاكل القراءة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في رياض الأطفال وصف أول ابتدائي، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من عدد (700) طفل من رياض الأطفال والصف الأول ابتدائي من الذين يعانون من مشاكل في القراءة، استخدم الباحث اختبار المؤشرات الدينامكية لأساسيات اللغة (DIBELS) للتعرف على الطلاب الذين يحتاجون إلى التدخل المبكر ، ومن ثم قياس نتائج ذلك التدخل في تحسن مستوى القراءة لدى الطلاب في نهاية السنة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام طريقة أورتون-جلنجهام أدى إلى تحسن طفيف وغير مؤثر في قدرة الأطفال على القراءة حيث خلصت الدراسة إلى عدم فاعلية استخدام طريقة أورتون-جلنجهام للتدخل المبكر في تحسين القدرة على القراءة في إعدادات التعليم العام.

أجرت عبد الحميد (2018) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية نظام بارتون للقراءة والتهجي القائم على منحني أورتون-جلنجهام في تحسين تفسير الرموز لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، تكونت عينة الدراسة من عدد (15) تلميذاً في المرحلة الابتدائية تم تقسيمهم إلى المجموعة التجريبية الأولى عدد (5) تلاميذ من ذوي صعوبات القراءة ، والمجموعة التجريبية الثانية عدد (5) تلاميذ من ذوي عسر القراءة والمجموعة الثالثة هي الضابطة من عدد (5) تلاميذ، استخدمت الباحثة مقياس القدرة العقلية العامة ومقياس المسح النيروولوجي ، ومقياس عسر القراءة ومقياس التقدير الشخصي لصعوبات القراءة ، ومقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي المعدل والوعي الصوتي، وذلك للتعرف على إدراك وتمييز التلاميذ للكلمات وكذلك الكلمات البصرية واليد المفضلة وتقييم التهجي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين

المجموعات التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعة صعوبات القراءة وعسر القراءة في القياس البعدي لصالح مجموعة صعوبات التعلم، وتشير دلالة هذه الفروق إلى فعالية نظام بارتون للقراءة في تحسين تفسير الرموز لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

أجرى مايرلز (Mireles, 2018) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية استخدام دراسة الحالة المستندة على خطوات طريقة أورتون-جلنجهام في تحسين قدرة التلاميذ على القراءة من ذوي عسر القراءة، حيث قام الباحثان بتدريس الحالة باستخدام طريقة أورتون-جلنجهام مرتين أسبوعياً لمدة خمسين دقيقة، وقد أكدت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين طريقة أورتون-جلنجهام للتدخل في القراءة ونتائج تعلم الطلاب في التعرف على الكلمات، والتهجئة، والفهم، وطلاقة قراءة الكلمات، والوعي الصوتي.

التعليق على الدراسات السابقة: استنتج الباحث من خلال مراجعة الدراسات السابقة تنوع موضوعاتها من حيث الهدف ومجتمع الدراسة، وحجم العينة والاختبارات أو المقاييس وأساليب التدخل وتتمثل فيما يلي:

1. تؤكد عدد من الدراسات السابقة أثر طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) لتحسن القدرات القرائية لدى الأطفال ذوي عسر القراءة مثل: دراسة الهرش (2012)، ودراسة مايرلز (Mireles, 2018)، ودراسة عبد الحميد (2018)، بينما تنفي دراسة جوشوا (Joshua, 2016) وجود أثر لطريقة أورتون-جلنجهام في تحسين القدرة القرائية للأطفال ذوي عسر القراءة.

2. تؤكد عدد من الدراسات السابقة على الأثر الإيجابي للبرامج التدريبية التي تستخدم أسلوب التعلم متعدد الحواس في تحسين قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة في التعرف على الكلمات مثل: دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، ومنصور، وبابا، ومادون (Mireles, 2018)، ودراسة مايرلز (Nourbakhsh, Madon, Baba & Mansor, 2013)، ودراسة عبد الحميد (2018).

3. تؤكد بعض الدراسات السابقة على الأثر الإيجابي للبرامج التدريبية التي تستخدم أسلوب التعلم متعدد الحواس في تحسين قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة على الفهم القرائي مثل: دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة عثمان (2007)، دراسة كل من فاي وإيلمار (Faye & Elmar, 2007)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة شتاء (2016) ودراسة مايرلز (Mireles, 2018).

4. تنفرد هذه الدراسة في محاولتها التعرف على فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) في تعليم الأطفال ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية في المملكة العربية السعودية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي لمعرفة فاعلية طريقة أورتون-جلنجهام في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال التعرف على أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المتوافق مع طريقة أورتون-جلنجهام من إعداد الباحث) على المتغير التابع (تعليم القراءة للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة)، بحيث يتم إجراء اختباراً قسرياً للمجموعتين (التجريبية والضابطة) لضبط أثر المتغير التابع قبل التجربة، ثم تُعرض المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي المتوافق مع طريقة أورتون-جلنجهام في حين تترك المجموعة الضابطة تتعلم القراءة بالطريقة العادية؛ وبعد

ذلك يتم إجراء اختباراً بعدياً للمجموعتين للمقارنة بينهما لملاحظة أثر فاعلية البرنامج المقدم على المجموعة التجريبية.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة في المدارس الابتدائية بنين في المملكة العربية السعودية وعددهم (17071) طالباً وطالبة (العتيبي، 2018).

عينة الدراسة: قام الباحث باختيار العينة من خلال الخطوات التالية:

1. قام الباحث باختيار عشوائي لعدد (6) مدارس من المدارس الحكومية الابتدائية بنين الملحق بها برنامج صعوبات التعلم في المدن الرئيسية في المملكة العربية السعودية (الرياض، جدة، الدمام) لإجراء التجربة.
2. ثم قام الباحث بحصر جميع الأطفال الذين يعانون من مشاكل في القراءة في الصف الرابع ابتدائي والذين يبلغ متوسط أعمارهم 9.30 في كل مدرسة من المدارس الستة مستعيناً بأراء المعلمين عنهم (معلمي صعوبات التعلم، ومعلمي اللغة العربية).
3. ثم قام الباحث بتشخيص الأطفال مستخدماً اختبارات عسر القراءة (تقنين الباحث على البيئة السعودية) حتى تمكن من الوصول إلى عدد (40) تلميذاً من ذوي عسر في القراءة.
4. ثم قام الباحث بعد ذلك بتقسيم (العينة التي وصل إليها) عشوائياً إلى مجموعتين على النحو التالي (20) طفلاً للمجموعة الضابطة ، و(20) طفلاً للمجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة:

اختبارات عسر القراءة المقننه على البيئة السعودية (المخرج، 2015):

اعتمد الباحث في هذا الاختبار على التعريف الإجرائي للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-IV) (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)، ويتفق الباحث مع محكات التشخيص الواردة في هذا الدليل التي جاءت في آخر تعديل فيه، والتي ترى بأنه يمكن تشخيص عسر القراءة (Dyslexia) من خلال اختبارات تتضمن اختباراً في القراءة لقياس (السرعة، والدقة، والفهم)، واختباراً لقياس الذاكرة قصيرة المدى (التذكر العكسي للأرقام)، واختباراً لقياس الإملاء (التهجئة)، واختباراً لقياس الوعي الفونولوجي (American Psychiatric Association, 2000)، ويشير السعيد (2009) إلى أن عدداً من الدراسات اعتمدت مثل هذه الأدوات لقياس عسر القراءة مثل: دراسة بروك (Bruck, 1993)، ودراسة سنولنغ (Snowling, 1996)، ودراسة هانلي (Hanley, 1997)، ودراسة ميلر وجرونر (Miller & Guron 1999)، ودراسة إيفرت (Everatt, 2003)، وتتكون الاختبارات من التالي:

أولاً: اختبار التسمية السريعة للحروف: يهدف الاختبار إلى قياس سرعة القراءة، ويتكون من عدد (72) حرفاً مقسمة إلى نموذجين: نموذج (أ) ونموذج (ب) بحيث يقيس السرعة التي يستطيع بها المفحوص تسمية الحروف المختلفة، ويتم حساب الزمن وعدد الأخطاء لكل نموذج، وتكون الدرجة الكلية هي مجموع الثواني التي استغرقها المفحوص في تسمية الحروف بحيث تحسب على النحو التالي: تُحسب الأخطاء التي وقع فيها المفحوص ثم نضيف ثانية على الزمن المستغرق لكل خطأ وقع فيه المفحوص على المجموع الكلي للوقت فتصبح هي الدرجة الكلية.

ثانياً: اختبار حذف المقاطع والأصوات: يهدف الاختبار إلى قياس الوعي الفونولوجي من خلال قياس قدرة المفحوص على قراءة الكلمات بعد حذف بعض الأصوات منها، بحيث يقوم المفحوص بلفظ كلمة ثم لفظها

مرة أخرى بعد حذف صوت أو عدة أصوات منها، ويتكون الاختبار من عدد (14) فقرة رئيسية، ويتم تطبيقه بشكل فردي، ويتم التصحيح من خلال إعطاء درجة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخطأ، والدرجة الكلية هي مجموع الإجابات الصحيحة للمفحوص.

ثالثاً: اختبار الطلاقة في فهم المقروء: يهدف الاختبار إلى قياس قدرة المفحوص على فهم المقروء، ويتكون الاختبار من عدد (41) جملة، تنقص كل جملة منها كلمة واحدة فقط، وعلى المفحوص أن يقرأ الجملة ثم يختار بديلاً واحداً فقط من البدائل الأربعة المتاحة أمامه، ويتم تطبيق الاختبار بشكل فردي، ويتم تصحيح الاختبار من خلال إعطاء المفحوص درجة واحدة عن كل اختيار صحيح، وصفرًا عن كل اختيار غير صحيح.

رابعاً: اختبار إملاء الكلمة: يهدف الاختبار إلى التعرف على قدرة المفحوص على تهجئة الكلمات التي تُملأ عليه أثناء كتابتها، ويتكون الاختبار من (25) كلمة، يستمع المفحوص لكل كلمة تُملأ بشكل جيد ثم يحاول تهجئتها، ومن ثم كتابتها بشكل صحيح في استمارة الإجابة المعدة لذلك، ويتم تطبيق الاختبار بشكل فردي، ويحتاج الاختبار إلى استمارة إجابة الاختبار، واستمارة الكلمات التي يملئها الفاحص على المفحوص وقلم، ويتم تصحيحه من خلال إعطاء درجة واحدة لكل كلمة يكتبها المفحوص بشكل صحيح وصفر لكل كلمة تكتب بشكل غير صحيح.

خامساً: اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية: يهدف الاختبار إلى التعرف على عدد الكلمات غير الحقيقية التي يستطيع المفحوص قراءتها، ويتكون الاختبار من (22) فقرة رئيسية عبارة عن كلمات غير حقيقية (ليس لها معنى لغوي مفهوم)، ويقوم المفحوص بقراءتها بالشكل الصحيح بأحسن ما عنده، ويتم تطبيق الاختبار بشكل فردي، ويحتاج الاختبار إلى استمارة قائمة الكلمات غير الحقيقية، وإلى استمارة رصد الدرجات من قبل الفاحص، وإلى ساعة توقيت لحساب زمن الإجابة، ويتم تصحيحه بإعطاء درجة واحدة لكل كلمة تقرأ بشكل صحيح، وصفر لكل كلمة لم تقرأ بشكل صحيح.

سادساً: اختبار الذاكرة الرقمية العكسية: وهو عبارة عن قياس قدرة المفحوص في الذاكرة العاملة من خلال قياس قدرته على تذكر الأرقام بطريقة عكسية، ويهدف الاختبار إلى إيجاد عدد الأرقام التي يتذكرها التلميذ بطريقة عكسية، ويتكون الاختبار من (10) أرقام من الأرقام العشرية التي تتدرج من السهولة إلى الصعوبة فيبدأ بتذكر الأرقام من خانتين، وينتهي بتذكر الأرقام من سبع خانات، والمطلوب من المفحوص أن يستمع إلى كل رقم من الأرقام العشرة التي يقرأها الفاحص عليه، ثم يقوم بتذكرها بطريقة عكسية مثال ذلك: لو قيل للطفل رقم (42) فعليه أن يتذكر هذا الرقم بالعكس أي (24) وهكذا، يتم تصحيح الاختبار من خلال إعطاء درجة واحدة على كل رقم استطاع المفحوص تذكره، وصفر لكل رقم لم يستطع تذكره.

ثبات وصدق اختبارات عسر القراءة المقننة على البيئة السعودية في المملكة العربية السعودية:

وللتأكد من صدق اختبارات عسر القراءة المقننة على البيئة السعودية قام الباحث بتصميم استبانة تم عرضها مرفقة مع الاختبارات على نخبة من المحكمين والمتخصصين في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس، ومعلمي صعوبات التعلم، ومعلمي اللغة العربية، بلغ عددهم (10) محكمين، وذلك للتعرف على مدى وضوح عبارات الاختبارات ومناسبتها وانتمائها لمحاورة، وقد اتفق السادة المحكمون على وضوح عبارات الاختبارات ومناسبتها وانتماء المحاور لقياس الغرض الذي وضعت لقياسه وذلك فيما يخص القدرة القرائية للأطفال ذوي عسر القراءة كما لم يرد أية ملاحظات على تغيير أو حذف أو إضافة فقرات إلى الاختبارات. كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من عدد (60) تلميذاً في المدارس الابتدائية الحكومية بنين ممن يعانون من مشاكل في

القراءة ، حيث تبين أنها جميعها دالة عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 ما عدا بعض العبارات في بعض المحاور التي تم استبعادها لضعف دلالتها ، وهي على النحو التالي: في اختبار حذف المقاطع والأصوات تم استبعاد العبارات رقم (2 / 4 / 5 / 6 / 8 / 19) وذلك لعدم دلالتها ، حيث بلغ مستوى دلالتها (0.0609 / 0.1839 / 0.2531 / 0.1726 / 0.1996 / 0.2272)، وفي اختبار الطلاقة في فهم المقروء تم استبعاد العبارات رقم (3 / 7 / 16 / 17 / 20 / 23 / 26 / 29 / 41) وذلك لعدم دلالتها حيث بلغ مستوى دلالتها (0.2423 / 0.1047 / 0.1779 / 0.2373 / 0.2087 / 0.1552 / 0.1222 / 0.1183 / 0.0649) ، وفي اختبار إملاء الكلمة تم استبعاد العبارات رقم (15/19) وذلك لعدم دلالتها حيث بلغ مستوى دلالتها (0.2414 / 0.0776)، وفي اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية تم استبعاد العبارات رقم (3/11/18) ، وذلك لعدم دلالتها حيث بلغ مستوى دلالتها (0.1302 / 0.1757 / 0.2170)، وفي اختبار الذاكرة الرقمية العكسية تم استبعاد العبارة رقم (2) وذلك لعدم دلالتها ، حيث بلغ مستوى دلالتها (0.2321). كما قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون 20 (kuder-Richardson-20) (KR-20) ، وكذلك معامل ثبات جتمان للتجزئة النصفية حيث بلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية لاختبار التسمية السريع للحروف (0.63)، كما بلغت قيمة الثبات حسب معادلة ثبات كودر-ريتشارسون في كل من الاختبارات التالية: اختبار حذف المقاطع والأصوات (0.71)، واختبار الطلاقة في فهم المقروء (0.86)، واختبار إملاء الكلمة (0.80)، واختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية (0.76)، واختبار الذاكرة الرقمية العكسية (0.90) (المخرج، 2015).

طريقة التدريس المستخدمة لتعلم الأطفال ذوي عسر القراءة باللغة العربية والمبنية وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) قام الباحث بإعدادها وتصميمها:

ابتكر أورتون -جلنجهام طريقة للتعليم متعدد الحواس لتعويض النقائص الحسية لدى الأطفال المعسرين قرائياً وذلك انطلاقاً من نظرية أورتون (Orton's Theory) حول عسر القراءة التي تشير إلى أن سبب عسر القراءة (Dyslexia) يعود إلى عدم السيادة الدماغية لدى المعسرين قرائياً، والذي يظهر في عدم القدرة على التمييز بين الأحرف المتشابهة في أشكالها أو أصواتها (المخرج، 2016)، فهو يرى أن الإحساس بلمس الحرف يعزز الارتباط بين الصورة البصرية والسمعية لهذا الحرف الذي يكون الطفل من ذوي عسر القراءة قد فقداه نتيجة لعدم السيادة الدماغية (طبيبي وآخرون، 2009 ب).

قام الباحث مستعيناً بمجموعة من الأدبيات في التربية الخاصة، واللغة العربية، وكتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية من مناهج وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، بتصميم البرنامج وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) لتعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة من ثم عرضه على مجموعة من المحكمين في تخصصات مختلفة (التربية الخاصة، علم النفس، لغة عربية) من أساتذة الجامعات والمعلمين، والمشرفين في الميدان لتحكيمه، وقد تمثلت ملاحظات السادة المحكمين على حذف وإضافة بعض الدروس للبرنامج والتي قام الباحث بالأخذ بها حتى خرج البرنامج على النحو التالي:

أولاً: اسم البرنامج: طريقة تعليم القراءة (إعداد الباحث) وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) لتدريس الأطفال في المرحلة الابتدائية من ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية.

ثانياً: الهدف من البرنامج: تهدف هذه الطريقة إلى تحسين قدرة الأطفال ذوي عسر في القراءة الناطقين باللغة العربية في المرحلة الابتدائية على القراءة بشكل صحيح من خلال الاعتماد على طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) في التعرف على الكلمات وفهم المعنى.

ثالثاً: الأساس النظري للبرنامج: تعتمد هذه الطريقة على الفرضية العصبية لنظرية أورتون (Ortons)

(Theory) حيث يرى أورتون Orton أن السبب الرئيس وراء ظهور العسر القرائي (Dyslexia) يعود إلى إخفاق أو فشل السيادة الدماغية لدى المعسرين قرائياً؛ وذلك نتيجة لفقد السيطرة الدماغية لأحدى فصي الدماغ حيث إن السيطرة التخصصية للغة لدى الغالبية من الناس العاديين تكمن في النصف الأيسر من الدماغ نتيجة لوجود المناطق اللغوية في النصف الأيسر من الدماغ والتي اكتشفها كل من بروكا وفرنك Broka & Fair- nek (عبد القادر، عيسى، خليفة، والسيد، 2008)، وقد اعتمد الباحث على مجموعة من الأدبيات مثل: دراسة طنطاوي (2006) وطبيبي وآخرون (2009، ب) ودراسة أبو رابيا (Abu-Rabia, 2014) حول التعرف على أكثر مشاكل القراءة التي يواجهها الأطفال المعسرين قرائياً في اللغة العربية والمتمثلة في التالي: (التفريق بين أنواع المد، التفريق بين الأحرف المنقطعة وغير المنقطعة، التفريق بين اللام القمرية واللام الشمسية، والتفريق بين الأحرف المتشابهة).

رابعاً: الفئة المستهدفة: جميع الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة (Dyslexia) في المرحلة الابتدائية بنين في المملكة العربية السعودية.

خامساً: المحاور الرئيسية: تقوم هذه الطريقة على محورين أساسيين هما:

1. المحور العلمي: يتمثل في تدريب الأطفال على مهارة التعرف على الكلمات ، وفهم المعنى من خلال استخدام أسلوب التعلم متعدد الحواس وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) (التدريب البصري، التدريب السمعي، التدريب الحركي).

2. المحور القياسي: يتمثل في قياس مهارات القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائياً قبل وبعد التعليم باستخدام هذه الطريقة.

سادساً: خطوات البرنامج: تعتمد هذه الطريقة على التدريب على الاقتران بين الحرف والصوت الدال عليه بشكل مجرد ثم ، ربطها في مقاطع لفظية كاملة، تسير هذه الطريقة بناءً على الخطوات التالية (كيرك وكالفانت، 2013):

1. يُعرض الحرف في بطاقة أمام الطفل.
2. يقوم المعلم بنطق صوت ذلك الحرف لتدريب الطفل على نطق صوت الحرف.
3. يعيد الطفل نطق الحرف.
4. يكتب المعلم الحرف مع توضيح سماته البصرية كاتجاه الحرف عند الكتابة ، وخطوات كتابة الحرف أي نقطة البداية والنهاية عند كتابته.
5. يطلب المعلم من الطفل تتبع الحرف بإصبعه.
6. يخفي المعلم الحرف وينطقه ، ويُطلبُ من الطفل كتابته مستعيناً بذاكرته البصرية.
7. ينطق المعلم الحرف ويطلب من الطفل كتابته اعتماداً على صوت الحرف فقط.

سابعاً: المدة الزمنية المستغرقة لتطبيق البرنامج: تقدم الطريقة بواقع (8) جلسات موزعة على (8) دروس، زمن كل درس (20) دقيقة موزعة على النحو التالي: (5) دقائق للتدريب السمعي، (5) دقائق للتدريب البصري، (5) للتدريب الحركي (5) دقائق للتدريب على الاقتران، وبحيث يكون مجموع الزمن المستغرق لتطبيق الطريقة حوالي (160) دقيقة، أي أن التجربة استغرقت أربعة أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع.

ثامناً: الأدوات المستخدمة في التطبيق: يستخدم في هذه الطريقة مجموعة من الأدوات والمعينات على النحو التالي: (أقلام ملونة -أوراق -بطاقات الحروف -صور -ساعة توقيت -تحضير الدروس الأسبوعية وفق طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham).

تاسعاً: الموضوعات: يوضح الجدول رقم (1) التالي عدد الموضوعات وعدد الدروس وعناوينها وعدد الجلسات ومدتها على النحو التالي:

جدول (1) برنامج التدريس (إعداد الباحث) وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) لتدريس تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية بعد تعديل البرنامج وفق ملاحظات المحكمين.

الموضوع	الدرس	عنوان الدرس	عدد الجلسات	زمن الجلسة	الأسبوع
التمييز بين الأحرف	1	التفريق بين (د، ذ)	1	20	الأول
	2	التفريق بين (ر، ز)	1	20	
	3	التفريق بين (س، ش)	1	20	الثاني
	4	التفريق بين (ص، ض)	1	20	
	5	التفريق بين (ظ، ط)	1	20	الثالث
	6	التفريق بين (ع، غ)	1	20	
	7	التفريق بين (ف، ق)	1	20	الرابع
	8	التفريق بين (ت، ي)	1	20	

التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة): قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة: (اختبارات عسر القراءة المقنن على البيئة السعودية) على مجموعتي الدراسة: (التجريبية والضابطة)، وذلك بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تعريض المجموعة التجريبية للبرنامج، ثم قام الباحث باستخدام اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) للتعرف على الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة، ويوضح الجدول رقم (2) دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة التي تم التوصل إليها قبل تطبيق البرنامج.

جدول (2) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبارات عسر القراءة المقنن على البيئة السعودية قبل تطبيق البرنامج التدريبي

الاختبار	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية	التجريبية	20	21.05	421	179	0.76	غير دال
	الضابطة	20	19.95	399			
التسمية السريعة للحروف	التجريبية	20	18.35	367	157	0.24	غير دال
	الضابطة	20	22.65	453			
الطلاقة في فهم المقروء	التجريبية	20	21.35	427	183	0.64	غير دال
	الضابطة	20	19.65	393			
إملاء الكلمة	التجريبية	20	22.83	456	153	0.20	غير دال
	الضابطة	20	18.18	363			
حذف المقاطع والأصوات	التجريبية	20	19.95	399	189	0.76	غير دال
	الضابطة	20	21.05	421			
الذاكرة الرقمية العكسية	التجريبية	20	20.65	413	197	0.93	غير دال
	الضابطة	20	20.35	407			

أساليب المعالجة الإحصائية: لإجراء التحليلات الإحصائية قام الباحث بتفريغ البيانات وتحليلها مستخدماً الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical package for social science ، حيث استخدم الباحث اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون لحساب الصدق، ومعامل ثبات كودر ريتشاردسون-20 (KR-20) ومعامل ثبات جتمان للتجزئة النصفية لحساب الثبات.

تحليل وتفسير نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح بالنسبة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (3) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير عدد الكلمات التي تم قراءتها بشكل صحيح.

جدول (3) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية بعد تطبيق البرنامج التدريبي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	20	28.33	566.50	43.50	0.00	دالة عند 0.01
الضابطة	20	12.68	253.50			

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار دقة قراءة الكلمات غير الحقيقية (الذي يستخدم لقياس عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في عدد الكلمات التي تم قراءتها (28,33) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (12,68) كما بلغت قيمة U (43.5) تحت مستوى دلالة بلغ (0,00) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متغير عدد الكلمات التي تم قراءتها بشكل صحيح مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقدم وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام في زيادة قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة في قراءة عدد أكبر من الكلمات مقارنة بالطرق العادية لتعلم القراءة.

جاءت هذه النتيجة موافقة لما ذهبت إليه كل من دراسة طنطاوي (2006)، دراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon & Baba, 2013)، ودراسة مايرلز (Mireles, 2018) التي أشارت إلى فاعلية طريقة أورتون-جلنجهام (Or-ton-Gillingham) والبرامج التدريبية المناسبة في مساعدة الأطفال المعسرّين قرائياً على التعرف على الكلمات، في حين اختلفت مع ما ذهبت إليه دراسة جوشوا (Joshua, 2016)، والتي خلصت إلى عدم فاعلية استخدام طريقة أورتون-جلنجهام في تحسين القدرة القرائية.

إن النتيجة التي حققتها هذه الدراسة من خلال تجريب طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gilling-ham) في زيادة حصيلة عدد الكلمات المقروءة بشكل صحيح لدى الأطفال ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية يشير إلى مدى فاعلية هذه الطريقة مع الأطفال المعسرّين قرائياً الناطقين باللغة العربية في تدريس القراءة وإلى مدى أهمية استخدام نموذج التعليم متعدد الحواس.

إجابة السؤال الثاني: ما فاعلية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في سرعة القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (4) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير سرعة القراءة.

جدول (4) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار التسمية السريعة للحروف بعد تطبيق البرنامج التدريبي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	20	19.35	387	177	0.53	غير دالة
الضابطة	20	21.65	433			

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار التسمية السريعة للحروف (الذي يستخدم لقياس سرعة القراءة) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في سرعة القراءة (19,35)، كما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (21.65)، كما بلغت قيمة U (177) تحت مستوى دلالة بلغ (0,53) وهذا لا يمثل وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث إن مستوى الدلالة هذا أعلى من مستوى الدلالة المتعارف عليها إحصائياً في العلوم الإنسانية (0,05)، لذا يمكننا نفي وجود أثر ذي دلالة للبرنامج التدريبي (إعداد الباحث وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام) في زيادة سرعة القراءة بالنسبة للتلاميذ ذوي عسر في القراءة.

تتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها ودراسة جوشوا (Joshua, 2016)، والتي تشير إلى أن استخدام طريقة أورتون-جلنجهام أدى إلى تحسن طفيف وغير مؤثر في قدرة الأطفال على القراءة، وخلصت إلى عدم فاعلية استخدام طريقة أورتون-جلنجهام للتدخل المبكر في تحسين القدرة على القراءة في إعدادات التعليم العام، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة عن ما ذهبت إليه دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon, 2013) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في متغير زيادة سرعة القراءة باستخدام طريقة أورتون-جلنجهام أو طرق متوافقة في زيادة سرعة القراءة لدى الأطفال ذوي عسر القراءة.

ويعيد الباحث وصول الدراسة إلى هذه النتيجة في عدم وجود دلالة واضحة لفاعلية طريقة أورتون-جلنجهام في زيادة سرعة القراءة لدى الأطفال المعسرين قرائياً الناطقين باللغة العربية، في أن المحاولات العشوائية المتمثلة في عامل تخمين الإجابة نتيجة لاستخدام هذا البرنامج بدأت تتناقص أو تختفي والتي كانت متمثلة في الإبدال أو الحذف أو الإضافة للحروف والكلمات بما يشبهها في الصوت أو الصورة أو المعنى ونتيجة لذلك فإن الأطفال ذوي عسر القراءة بدأوا ببذل جهد أكبر ومحاولات أكثر للقراءة، لذلك أخذت القراءة وقتاً أطول مما أدى إلى أن تتناقص سرعة القراءة، وزيادة الوقت المستغرق للقراءة.

إجابة السؤال الثالث: ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في فهم المقروء للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (5) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير فهم المقروء.

جدول (5) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الطلاقة في فهم المقروء بعد تطبيق البرنامج التدريبي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	20	25.95	519	91	0.003	دالة عند 0.01
الضابطة	20	15.05	301			

يتضح من الجدول رقم (5) أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الطلاقة في فهم المقروء (الذي يستخدم لقياس فهم المقروء) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في فهم المقروء (25,95) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (15.05) كما بلغت قيمة U (91) تحت مستوى دلالة بلغ (0,003) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متغير فهم المقروء مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي الموافق لطريقة أورتون-جلنجهام في زيادة القدرة على فهم المقروء للأطفال ذوي عسر القراءة مقارنة بالطرق العادية لتعلم القراءة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات عديدة مثل: دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة عثمان (2007)، ودراسة كل من فاي وإيلمار (Faye & Elmar, 2007)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012) ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon, Baba & Mansor, 2013)، ودراسة شتاء (2016)، ودراسة مايرلز (Mireles, 2018)، والتي أشارت إلى أثر لطريقة أورتون-جلنجهام والبرامج التدريبية المتوافقة معها في زيادة قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة على فهم المقروء، في حين اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه كل من دراسة جوشوا (Joshua, 2016).

إن زيادة قدرة الأطفال ذوي عسر القراءة الناطقين باللغة العربية على التعرف على الكلمات من خلال استخدام طريقة أورتون-جلنجهام أدت إلى زيادة قدرتهم على فهم المقروء، حيث يُشير شيل (Chall, 1992) إلى أن القراءة عبارة عن مهارة التعرف على الكلمات المكتوبة التي تُشير إلى قدرة التلاميذ على تعلم الأساليب التي تجعل الكلمات المجهولة أو الغامضة بالنسبة لهم معروفة ومقروءة عن طريق الترميز، كما يرى شحاته أن عملية القراءة تُمثل قدرة الفرد على تفسير الرموز التي يتلقاها عن طريق عينيه وهذا يتطلب فهم معاني تلك الرموز التي تتطلب الربط بين خبراته السابقة ومعاني هذه الرموز في: عايش (1997)، كما يشير بوند وتنكر وواسون (1983) أن الأطفال ذوي عسر القراءة في الغالب يواجهون مشاكل تتمثل في قدرتهم على إدراك بعض الكلمات المتشابهة، وأن الكلمات القصيرة أسهل في التعرف عليها من الكلمات الكبيرة التي تحتاج إلى مجهود أكبر من قبلهم في إدراكها، كما أن الطفل كلما كان أسرع في التعرف على الكلمات أدى ذلك إلى فهم معاني الجمل بشكل شامل، لذا فإن الأطفال الذين يبذلون جهداً أكبر في التعرف على الكلمات من خلال فك وتركيب رموزها (أصوات الحروف) يتعرضون إلى خلل في تجهيز النصوص المقروءة ومعالجتها وبالتالي استخلاص المعاني منها (الزيات، 1998).

إجابة السؤال الرابع: ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في تهجئة الكلمات للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (6) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير تهجئة الكلمات.

جدول (6) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار إملاء الكلمة بعد تطبيق البرنامج التدريبي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	20	28.83	576.50	33.50	0.00	دالة عند 0.01
الضابطة	20	12.18	243.50			

يتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار إملاء الكلمة (الذي يستخدم لقياس تهجئة الكلمات) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في تهجئة الكلمات (28,83) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (12,18) كما بلغت قيمة U (33.50) تحت مستوى دلالة بلغ (0,00)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متغير تهجئة الكلمات مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقدم وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام في زيادة القدرة على تهجئة الكلمات للأطفال ذوي عسر القراءة مقارنة بالطرق العادية لتعلم القراءة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon, Baba & Mansor, 2013)، ودراسة مايرلز (Mireles, 2018)، ودراسة عبد الحميد (2018) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في متغير تحسن قدرة الطفل على تهجي الكلمات باستخدام طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) أو برامج تدريبية متوافقة معها في تعليم القراءة للتلاميذ ذوي عسر القراءة، بينما اختلفت مع ما ذهب إليه دراسة جوشوا (Joshua, 2016) التي أشارت إلى عدم فاعلية طريقة أورتون-جلنجهام.

يعتقد الباحث أنه بسبب تحسن قدرة الأطفال المعسر قرائياً في الوعي الفونولوجي نتيجة استخدام طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) أدى ذلك إلى تحسن في القدرة على تهجئة الكلمات، حيث يشير لونبيرج وهونا (Lundberg & Hoiem, 2001) بأن الخلل لدى المعسر قرائياً يكمن ضمن قدرتهم على فهم العلاقة بين الرمز المكتوب وصوته، وأن هذا الخلل سيؤدي بالضرورة إلى خلل في عملية تعلم القراءة والتهجئة، كما لاحظ أورتون Orton في دراسة أجراها أواخر العام 1925 على ألف حالة من المعسر قرائياً أن أكثر الأخطاء شيوعاً لدى هذه الفئة تكمن في تهجئة الكلمات حيث يقومون بالقلب الجزئي لها مثل: قراءة كلمة wram بدلاً من warm و theet بدلاً من teeth (Vellutino, 1979)

إجابة السؤال الخامس: ما فاعلية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في الوعي الفونولوجي للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (7) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير الوعي الفونولوجي.

جدول (7) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار حذف المقاطع والأصوات بعد تطبيق البرنامج التدريبي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	20	27.48	549.50	60.50	0.00	دالة عند 0.01
الضابطة	20	13.53	270.50			

يتضح من الجدول رقم (7) أن قيمة (U) دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار حذف المقاطع والأصوات (الذي من خلاله يتم قياس القدرة على الوعي الفونولوجي) بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في حذف المقاطع والأصوات (27,48) في حين بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (13,53) كما بلغت قيمة U (60.50) تحت مستوى دلالة بلغ (0,00)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في متغير الوعي الفونولوجي مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقدم وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام في زيادة القدرة على الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي عسر القراءة مقارنة بالطرق العادية لتعلم القراءة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أخرى مثل دراسة طنطاوي (2006)، ودراسة رياض (2010)، ودراسة الهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon & Baba & Man-، 2013)، ودراسة شتاء (2016)، ودراسة مايرلز (Mireles, 2018)، ودراسة عبد الحميد (2018)، بينما اختلفت عما ذهب إليه دراسة جوشوا (Joshua, 2016).

تشير تورجسن ومرجان وديفز (Torgesen, Morgan, & Davis, 1992) أن التدريب على الوعي الفونولوجي باستخدام برنامج ينهج النموذج متعدد الحواس يساعد الطفل في تحسين قدرته على الربط بين صورة الحرف، وصوته وكما نعلم فإن طريقة أورتون-جلنجهام هي إحدى طرق التعلم متعدد الحواس، وتذهب نظرية الخلل في المعالجة الفونولوجية إلى أن المعسرين قرائياً يعانون من صعوبة في إخراج أصوات الحروف وتمثيلها، عدا أن التدريب على المهارات الفونولوجية قد يؤدي إلى أثر إيجابي كبير على مهارات القراءة والتهجئة وبالأخص إذا قدم هذا التدريب بالتركيز على العلاقة بين أصوات الحروف وأشكالها الممثلة لها مبكراً مع نمو الطفل اللغوي (Goulandris, McIntyre, Snowling, Bethel, & Lee, 1998).

إجابة السؤال السادس: ما فعالية طريقة أورتون-جلنجهام (Orton-Gillingham) مقارنة بالطريقة العادية لتعليم القراءة في التذكر العكسي للأرقام للأطفال ذوي عسر القراءة في المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين، ويوضح الجدول رقم (8) نتائج اختبار مان وتني للفروق بين

متوسط إجابات أفراد العينة طبقاً للاختلاف في نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة لمتغير التذكر العكسي للأرقام.

جدول (8) اختبار مان-وتني لدلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الذاكرة الرقمية العكسية بعد تطبيق البرنامج التدريبي

المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	مستوى الدلالة	التعليق
التجريبية	20	21.43	428.50	181.50	0.62	غير دال
الضابطة	20	19.58	391.50			

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيمة (U) غير دالة، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الذاكرة الرقمية العكسية بعد تطبيق البرنامج التدريبي، حيث بلغ متوسط الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في اختبار الذاكرة الرقمية العكسية (21,43)، كما بلغ متوسط الرتب للمجموعة الضابطة (19,58)، كما بلغت قيمة U (181.50) تحت مستوى دلالة بلغ (0,62) وهذا لا يمثل وجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث إن مستوى الدلالة هذا أعلى من مستوى الدلالة المتعارف عليها إحصائياً في العلوم الإنسانية (0,05) لذا يمكننا نفي وجود أثر ذو دلالة للبرنامج التدريبي (إعداد الباحث وفقاً لطريقة أورتون-جلنجهام) في زيادة القدرة على التذكر العكسي للأرقام للأطفال ذوي عسر في القراءة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج أخرى مثل دراسة جوشوا (Joshua, 2016)، بينما اختلف ما ذهب إليه هذه الدراسة مع ما ذهب إليه دراسة كل من طنطاوي (2006)، ورياض (2010)، والهرش (2012)، ودراسة كل من نوركاش، مادون وبابا ومنصور (Nourbakhsh, Madon & Baba & Mansor, 2013).

يشير راثبون (Rathbone, 1996) أن للذاكرة أهمية كبيرة للتعليم وبالأخص في تعلم القراءة، كما يشير مايلز ومايلز (Miles & Miles, 2001) إلى أن من بين خصائص الأطفال ذوي عسر القراءة صعوبة في الذاكرة السمعية تتمثل في عدم قدرتهم على بناء الجمل الصحيحة أو تذكر الأرقام التسلسلية بطريقة عكسية، ويفسر الباحث النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة إلى أن الأطفال ذوي عسر القراءة بدأوا يبذلون جهداً ذهنياً أكبر في التعرف على الكلمات نتيجة استخدامهم لطريقة أورتون-جلنجهام مما قلل قدرتهم على التذكر بشكل جيد حيث أن التذكر يحتاج إلى قدر أكبر من التركيز.

التوصيات: وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:

1. إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول إيجاد إستراتيجيات أخرى مناسبة لتعليم الأطفال الذين يعانون من عسر في القراءة الناطقين باللغة العربية.
2. إجراء المزيد من البحوث والدراسات للوصول إلى إستراتيجيات مناسبة يمكن استخدامها مع هذه الإستراتيجية لمساعدة الأطفال المعسرين قرائياً الناطقين باللغة العربية في تحسين قدرتهم القرائية في كل من سرعة القراءة والذاكرة قصيرة المدى.
3. تدريب مشرفي ومدرسات ومعلمي ومعلمات صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية لاستخدام إستراتيجية أورتون-جلنجهام في تعليم القراءة للأطفال ذوي عسر القراءة في المملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

القران الكريم، سورة العلق.

البحيري، جاد (2006). كيف يمكن للمدرس المساعدة في إستراتيجيات لتدريس المعسرين قرائياً. ورشة عمل. وقائع المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية: الأمانة العامة للتربية الخاصة، وزارة التعليم.

بوند، جاي، تنكر، ميلز وواسون، باربرا (1983). الضعف في القراءة تشخيصه وعلاجه. ترجمة: محمد منير مرسي، وإسماعيل أبو العزائم. القاهرة: عالم الكتب.

جلجل، نصره (1995). العسر القرائي (الدسلكسيا) دراسة تشخيصية وعلاجية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

جلجل، نصره (2003). الدسلكسيا الإعاقة الخفية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

حمزة، أحمد (2008). سيكولوجية عسر القراءة. عمان: دار الثقافة.

حافظ، نبيل (2000). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

رياض، أميمة (2010). فاعلية استخدام إستراتيجيات متعددة لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشورة. مصر: جامعة عين شمس.

الزيات، فتحي (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السعيد، أحمد (2009). مدخل الى الدسلكسيا: برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

سامي، عبد الله (1983). رؤية جديدة لتفسير الفهم في القراءة وقياسه. حولية كلية التربية، (3)، 123-134.

شتاء، هاني (2016). أثر برنامج مقترح في تنمية الوعي الفونولوجي وتخفيف حدة العسر القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة رفحاء بالمملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (1)، 12-48.

طنطاوي، حسام (2006). فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. مصر: جامعة القاهرة.

طبيبي، سناء عورتاني والسرطاوي، عبد العزيز والغزو، عماد محمد ومنصور، ناظم (2009). مقدمة في صعوبات القراءة. عمان: دار وائل.

طبيبي، سناء عورتاني والسرطاوي، عبد العزيز، الغزو، عماد محمد، منصور، ناظم (2009 ب). تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها. الأردن، عمان: دار وائل.

عايش، محمد محبوب (1997). أساليب تقويم القراءة بين التقليد والتجديد. مجلة أفق تربوية، (10)، 24

عبد الحميد، هالة (2018). فعالية نظام بارتون للقراءة والتهجي القائم على منحى أورتون - جلنجهام في تحسين تفسير الرموز لدى التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، مجلة التربية الخاصة، (23)، 1 - 66.

العتيبي، عهد (2018). 17 ألف طالب ابتدائي يعانون من صعوبة القراءة. مجلة سيدتي، زيارة

<http://www.sayidaty.net/node/713061>

عبد القادر، فتحي عبد الحميد، عيسى، مراد على، خليفة، ووليد السيد (2008). العسر القرائي والمعرفة القرائية (النظرية والتطبيق). الإسكندرية: دار الوفاء.

عثمان، ماجد (2007). أثر برنامج تدريبي لإستراتيجيات التعلم التبادلي على ما وراء الفهم لدى الطلاب ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية بأسيوط، (1)، 339-384.

كامحي، الان (1998). صعوبات القراءة منظور لغوي تطوري. ترجمة: حمدان علي نصر، وشفيق فلاح علاونة. دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة.

كيرك، كالفانت (2013). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. ترجمة: زيدان السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي. عمان: دار المسيرة.

المخرج، خالد (2016). عسر القراءة (الدسلكسيا) التعرف عليها وطرق علاجها: دليل الباحثين والمهنيين. ألمانيا: نور للنشر.

الهرش، جهاد (2012). عليه طريقة أورتون جلنجهام في تنمية المهارات القرائية لدى الطلبة ذوي العسر القرائي في المرحلة الأساسية في الأردن. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، (1)، 479-509.

المراجع الأجنبية:

Abu-Rabia, S. (2014). Reading in Arabic orthography: The effect of vowels and context on reading accuracy of poor and skilled native Arabic readers. Springer Science & Business Media, (1), 65-78.

Association, American Psychiatric. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (4). Washington.

Chall, J. (1992). The new reading debates: Evidence from science, Art, and Ideology. Teachers College Record (2) , 315-328.

Faye, A., & Elmar, S. (2007). Strategy Instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. Contemporary Journal, (1), 41-57.

Goldstein, B & Obrzut, E. (2001). Neuropsychological treatment of dyslexia in the classroom setting. Journal of Learning Disabilities, (3), 276-285.

Goulandris, N., McIntyre, A., Snowling, M., Bethel, J., & Lee, J. (1998, March). A comparison of dyslexic and normal readers using orthoptic assessment procedures. Dyslexia an International Journal

of Research and Practice, (1), 30-48.

Joshua, F: (2016). Direct instruction and Orton-Gillingham reading methodologies: Effectiveness of increasing reading achievement of elementary school students with learning disabilities. Ed.D dissertation. Available from ProQuest Dissertations Publishing, (UMI No.10168236).

Lundberg, I., & Høien, T. (2001). Dyslexia and Phonology. London: Whurr Publishers.

Mireles, D: (2018). A Single case research design using Orton-Gillingham based reading Instruction. Dissertation. Widener University: ProQuest Dissertations Publishing, (UMI No. 10751270).

Miles, R., & Miles, E. (2001). Dyslexia: A hundred years on (Vol. 2)., USA: Open University Press.

Nourbakhsh, S., Mansor, M., Baba, M. & Madon, Z. (2013): The effects of multisensory method cognitive skills training on perceptual performance and reading ability among dyslexic student in Tehran – Iran. International Journal of Psychological Studies, (2), 92-99.

Rathbone, E. (1996). Working memory and reading disabilities the use syllable order tasks to predict academic achievement. Available from ProQuest WWW.ProQuestUMI.

Torgesen, K., Morgan, T., & Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. Journal of Educational Psychology, (3), 346-370.

Vellutino, F. R. (1979). Dyslexia: Theory and Research. USA: MIT Press.

كتاب العدد

الكائن المدهش الجميل قراءة في الخيال الشعري عند الأطفال

تأليف: الأستاذ الدكتور علي عاشور الجعفر

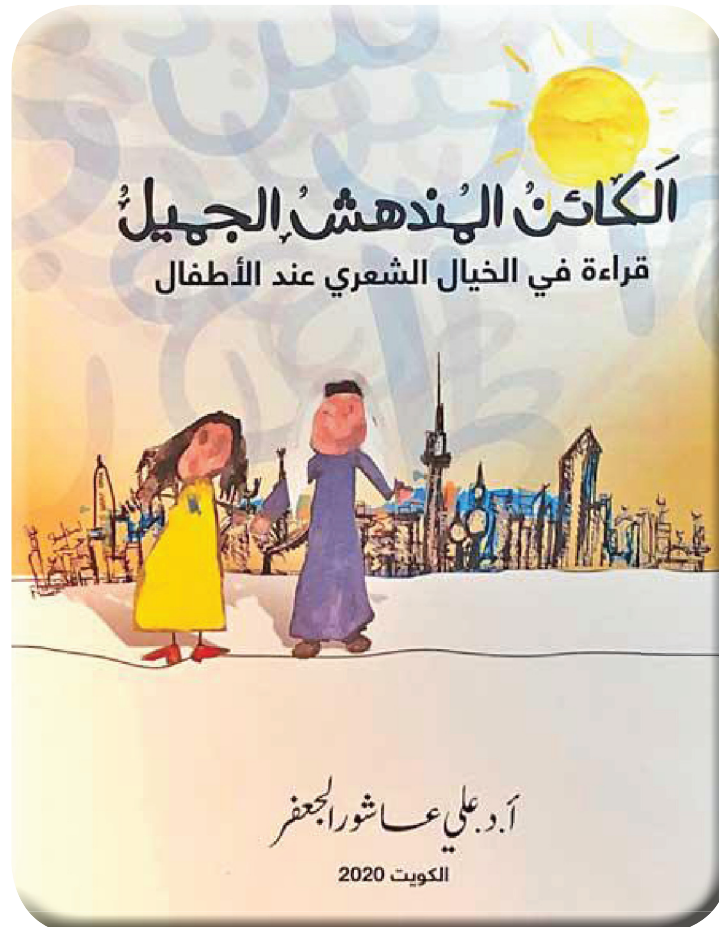
الناشر: الكويت

سنة النشر: 2020

عدد الصفحات: 212 (من القطع المتوسط)

عرض ومراجعة: أ. د. نعمان محمد صالح الموسوي

قسم علم النفس - كلية الآداب - جامعة البحرين



تسعى ” الجمعية الكويتية لتقدّم الطفولة العربية ”، وبدعم بارز من لدن مؤسسة الكويت للتقدّم العلمي، إلى إتاحة المعارف الخاصة بالطفولة المبكرة في العالم العربي، والإسهام في نشر دراسات علمية جديدة ومبتكرة تختصّ بالأسس التربوية والنفسية لهذه المرحلة، وعرض المواد التحليلية للكتب والمؤلفات الحديثة، في محاولة منها لإضاءة الجوانب التي بقيت بعيداً عن تناول المؤسسات التعليمية المهتمة بالتربية المعاصرة للطفل. وضمن هذا السياق، تقدّم الجمعية مؤلفات قيّمة تحفّز على التساؤل والتأمل، ضمن سياق موضوعي وذاتي، وفي ضوء الرؤية الفكرية والفلسفية للمؤلف. ومن نافل القول، أن المؤسسة تعدّ حاضنة للفكر التربوي والنفسي الحديث في المجالات البحثية والتطبيقية، بما يحقّق التقدّم العلمي والنهضة الثقافية والحضارية لأمتنا العربية.

والكتاب الذي بين أيدينا ” الكائن المندھش الجميل: قراءة في الخيال الشعري عند الأطفال ”، يقدّم نموذجاً للإنتاج المعرفي المتميّز على الصعيد التربوي والنفسي، فهو من الكتابات الرصينة التي اهتمت بالكشف عن سرّ الشعريّة في تكوين الطفل، والغوص في عوالم الطفل الجميلة: عالم القصص الشعبي، وعالم الحيوان الزاخر بالرمز والإيقاع وحركة الصورة، وإنطاق الصامت، وذلك عبر الفصول المختلفة للكتاب، والتي تتميز بالتشويق، وسهولة الفهم، وسيادة الرؤية العلمية الموضوعية في الطرح والتفسير. فقد قدّم المؤلف صورة ذهنية جديدة للطفل ليس بصفته متلقياً سلبياً لشعر الكبار، وإنما باعتباره مُدرِكاً فطرياً لماهيّة الشعر الحقيقي الذي ينتمي إلى اللغة انتماء أصيلاً في عفويّتها وطزاجتها وبدائيّتها المذهلة والرائعة.

وإذا كانت الكتابات السابقة عن شعر الأطفال تنطلق من مفهوم الكبار للشعر وعوالمه التي سنّها الباحثون في النحو والبلاغة والأدب والعروض العربية، والتي تهيمن عليها المعايير والتقاليد الشعرية الموروثة وصرامة القواعد النحوية، فإن هذا الكتاب يعدّ المحاولة العلمية الأولى لدراسة الإبداع الشعري عند الأطفال انطلاقاً من الخيال الشعري للطفل، وممارسة اللعب باللغة، والولع بكسر القواعد اللغوية التي لم يعرفها الطفل بعد، ولم يمارسها. فخلافاً لرأي عبد الرزاق جعفر، المبين في كتابه ” أسطورة الأطفال الشعراء ”، والرافض لإمكانية قيام أدب إبداعي من إبداع الأطفال ؛ لأنّ هذا الإبداع يُقاس بمعيار الراشدين، يتصوّر المؤلف أن الأعمال الشعرية الموجهة للطفل لا تتسق مع خصائص مرحلته العمرية، فغالباً ما نجد أن القصيدة تناسب مرحلة بعينها في الفكرة، ولكنها لا تتسق معها في الخيال والإيقاع ؛ لذا جاء هذا الكتاب لسدّ هذه الثغرة.

إن المؤلف ينتمي إلى جيل جديد من المربيين والتربويين العرب الذين لم ينكفئوا على ذواتهم، ولم يتحصّنوا في أسوار الأكاديمية، ولم ينصاعوا للحدود الضيقة التي رسمتها المؤسسة التعليمية لنتاجاتهم وأعمالهم، بل تمكّنوا من شقّ طريقهم في الحقل التربوي والنفسي من خلال فتح الأبواب التي كشفت لهم خبايا وأسرار عالم الطفل العجيب، فاهتمّوا بكيفية تعليمه، وماهيّة تعليمه، وكيفية تقديمه للعالم وتقديم العالم لكيّنونته عن طريق قصص الأطفال الشائقة، فاتخذوا منها وسيلة لتنوير الطفل، وتوسيع مداركه الذهنية بصفته كائناً مجبولاً على الفضول، كائناً نشطاً لا يهدأ، ولا يكلّ من السؤال، فعقله مزدحم بكل أنواع الأسئلة، فهو يريد اكتشاف عالم الكبار، لكنهم يضعون أمامه العقبة تلو الأخرى، وعليه إذن أن يعيد ترتيب علاقته معهم على نسق مختلف، وبشروط جديدة يصوغها هو بنفسه. وبهذه الرؤية تحديداً، غاص الأستاذ الدكتور علي الجعفر في عالم الطفل، واكتشف أن هذا الكائن الصغير يمتلك مخيلةً شعريّة تستحقّ البحث والتحليل العلمي، فجاء هذا الكتاب ثمرةً للجهد الذي بذله المؤلف في هذا المجال، وهو جهد أصيل، كون الإبداع الشعري لدى الطفل لم يلق سابقاً اهتماماً كافياً لدى التربويين وعلماء النفس.

وفي التوطئة المذيّلة بعنوان ” الزوايا الضيقة والبحث عن اللغة الشعرية المفقودة ”، يشير الكاتب إلى أن عين الطفل الذي يحب ويلامس الأرض بكفّيه وقدميه هي أداة لا قطة لأدقّ التفاصيل، يحركها الكشف

والدهشة، والحوار الصامت المثير مع الأشياء، وبذلك يشكّل الطفل عالماً واسعاً مترامي الأطراف لا حدود له في عينيه مع أنه يتجول في فضاءات المنزل سجيناً حراً في هذا العالم الذي رسم الكبار له حدوده، وصنعوا له أسواره. فالطفل إذن يتأرجح في سلوكه المدفوع برغبته في معرفة العالم بين عالم الأطفال من جهة، وعالم الكبار، من جهة أخرى. العالم الأول يحقّزه على طرح الأسئلة التي لا تنتهي عن كل شيء، عن زوار المنزل وعمّا حوله من الحيوان، ثم عن الطعوم والمذاقات وصولاً إلى الأسئلة عن الكون والوجود والموت والحياة؛ والعالم الثاني يرسم له حدود السؤال، تارةً عن طريق تقديم الإجابة المبتسرة التي لا تشفي غليله ولا تستفز أسئلة جديدة لديه، وتارةً أخرى عبر التبرّم والتجاهل والتأنيب، وحتى النهي عن طرح السؤال.

هذان العالمان، عالم الطفل وعالم الكبار، يمتلكان رؤى متصارعةً عن العالم والكون؛ ولذا فإن الأطفال والكبار ينظران بعين وزاوية مختلفة لما حولهما. ويسقط المؤلف هذه الفكرة على الشعر، فيوضح قائلاً: "إن بين رؤية الكبار للشعر مفهوماً وأداةً وفناً وبين رؤية الطفل لهذا النوع من الإبداع، من الاختلاف والمباينة، ما بين العين المدهشة والعين المؤتلفة التي غشيتها العادة فحجبت عنها طراوة الأشياء، فالشعر عند الكبار مُعطى ثقافي جاهز له رسومه وحدوده وأوزانه وقوابله وصوره الموروثة"، بينما الشعر في المفهوم البسيط هو "انتشار وإذاعة لمكنون النفس بين الآخرين، وتعبير عن رؤية الشاعر للعالم، إنه جدلية رائعة بين الكتمان والبوح، وبين الستر والافتضاح" ويتساءل مُستغرباً: "فكيف نتوقع لتعبير شعري يصدر عن مخيلة الطفل الطرية المُفعمة بالحركة والحيوية والدهشة أن يُحشر في قوالب جاهزة سابقة الإعداد؟" (ص: 11-10).

ووفق هذا التصنيف، يميّز الكاتب بين نوعين من القصص التي تتردّد على أسماع الطفل: قصص تنتمي إلى عالم الكبار، وهي عبارة عن أناشيد، وأشعار جامدة في الكتب المدرسية، يحفظها الأطفال عن ظهر قلب دون استيعاب معناها ومدلولاتها الوجدانية، في أغلب الأحوال، فهي بمثابة تمثّلات تقتحم عالم الطفل غريبة عليه، وعلى تكوينه؛ وقصص أو حزاوي أو سواف، تستمد مفاهيمها من الألفاظ وأحداث الماضي ووقائعه الحية، حتى تكتسب القدرة على صياغة عالم يختلط فيه الفكر والشعور والواقع والخيال، وبذلك يتبادل الشعر والقصة الأدوار، فتتحقق الاستجابة الفاعلة في عالم الطفل العجيب. القصص من النوع الأول تزيد من غربة الطفل، وتخلّد "سجنه" في عالم الكبار، أما القصص من النوع الثاني فهي تلامس ذات الطفل، وتحاكي شغفه، فتجد الطفل يستمتع بها، ومن خلالها يتعرّف الأشياء والأحداث والناس من حوله.

وعندما يتطرّق المؤلف إلى العلاقة بين عالمي الكبار والصغار، فإنه لا ينظر إليها كعلاقة بين عالمين متصادمين في منطلقاتهما وفهمهما للحياة، ولا يفضل أحدهما على الآخر، بل كعالمين يكمل أحدهما الآخر، فالشعر يشكّل جزءاً من حياة الطفل في سنواته الأولى، ذلك أن معظم الأمّهات يقدّمن لأطفالهن بعض الأشعار، ويسمعونهن بعض أناشيد في أثناء المداعبة والنوم، غير أنه لا مكان للشعر الركيك لدى الطفل، وإنما هو يتأثر بالشعر المليء حيوية وقوة، والذي ينبع من إيمان الشاعر برسالته، وما عنده من قوة العاطفة وصدقها، وبقدرته على التمييز بين الأشياء والفصل بين المشاعر والأحاسيس، وبالتالي يتعيّن على الكبار أن يرصدوا لدى الأطفال دهشة المخيلة الشعرية، ويلتقطوا الصور الفنية والبلاغية لديهم عوضاً عن الحكم عليهم "بالإعدام" الفني، وأن يحبّبو الشعر إلى الأطفال، فهو الذي يعلمهم فن الحياة.

محتوى الكتاب:

يتكوّن الكتاب من فصلين أساسيين: الفصل الأول يتناول الإبداع الشعري ودلالات الاستدعاء في لغة الطفل الكويتي. وينقسم هذا الفصل بدوره إلى قسمين: في القسم الأول، يتم استعراض رؤيتين لشعر الأطفال، إحداهما تاريخية، والأخرى تستمد عناصرها من كتابات الشعراء المعاصرين عن مفهوم الشعر، بالإضافة إلى عرض مفهوم الخيال الشعري في علاقته بالإبداع الشعري لدى الأطفال. ويليه القسم الثاني الذي يتم فيه بيان

منهجية الدراسة الميدانية وإجراءاتها، وطريقة تحليل النتائج وتفسيرها، مع تذييل الدراسة بمُلحق خاص لتشبيهات الأطفال.

أما في الفصل الثاني بعنوان: "إستراتيجية مقترحة لاستخدام التشبيهات القائمة في البيئة الكويتية في تعليم الحروف الهجائية لأطفال الروضة والمرحلة الابتدائية"، فيتم في القسم الأول منه عرض الإطار النظري الخاص بهذا الباب، وبيان أهم الإستراتيجيات التي تعين الطفل على التذكر (إستراتيجية الكلمة المفتاحية، إستراتيجية الحروف الأولى، إلخ)، ويعقبه عرض لنماذج من قصص الحروف الأبجدية في بلداننا العربية، وكذلك في البلدان الأجنبية (الأوروبية). أما القسم الثاني، فقد تم تخصيصه لعرض الإستراتيجية المقترحة لاستخدام التشبيهات القائمة في البيئة الكويتية في تعليم الحروف الهجائية لأطفال الروضة والمرحلة الابتدائية. ولتحقيق هذا الغرض، تم صياغة مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، وإطارها النظري، وعينتها، وأهم النتائج.

بعدها تم إجراء تجربة كتابية منبثقة من تشبيهات الأطفال للحروف في ضوء خبرة "بيتي". وفي ضوء هذه التجربة، تم مناقشة نتائج الدراسة، وعرض الإستراتيجية المقترحة، حيث تم تعريف الإستراتيجية، وتحديد المهارات اللازمة لتنفيذها، وأسسها المعرفية والنفسية والتربوية، وخطوات إعدادها وتدريسها. وقد تم تذييل الفصل الثاني بمُلحقين: مُلحق أول يتضمن الحروف العربية، ومُلحق ثانٍ يضم تشبيهات الحروف الإنجليزية، تليهما قائمة المراجع العربية والأجنبية. الإبداع الشعري ودلالات الاستدعاء في لغة الطفل:

في الفصل الأول الذي يحمل هذا العنوان، يقدم المؤلف تعريفاً لمفهوم "الإبداع الشعري عند الأطفال" بأنه "تلك العبارات ذات الطابع المجازي التي يعبر بها الأطفال عن تصوراتهم لما يحيط بهم من ظواهر وأشياء وأشخاص، وتشتمل في الغالب على تشبيهات وانزياحات تعبيرية تميّزها عن اللغة المباشرة دون اشتراط للترامها بما تفرضه قواعد العروض. وتتباين هذه العبارات من حيث الكم، ما بين سطر واحد وفقرة كاملة" (ص: 17). وبمفردات أبسط، فإن الإبداع الشعري هو عبارات (ألفاظ) مستخدمة لغير معناها الحقيقي لعلاقة معينة، وهذه العبارات يستخدمها الأطفال في التعبير عن تصوراتهم للأشياء، وتشتمل على تشبيهات تميّزها عن اللغة الحرفية، كأن يعبر الطفل مثلاً عن البركان بصورة للمُبخرة الخاصة بالأعراس، ويعبر عن ورقة عباد الشمس "ببنت ترتدي اللباس الشعبي (البخق)"، وهكذا. أي أن الطفل يستخدم تشبيهات من بيئته المحلية للتعبير عن تصوراتهِ عن الأشياء دون أن يلجأ إلى المرادفات اللغوية لتلك الأشياء.

ومن المنظور التاريخي، فإن الشعر عند الكبار في الثقافة العربية هو مُعطى جاهز له حدوده وأوزانه وقوالبه الموروثة، وهو محكوم بمعايير ترسم له حدود الخطأ والصواب، وبالتالي فإن الكبار حين يكتبون للطفل شعراً من منظور رؤيتهم الذاتية إنما يروّجون في عالم هذا الطفل بضاعة غريبة على ذائقته الفنية، وطرائق تعامله مع الواقع ورؤيته لهذا العالم، وبذلك يتم الاستهانة بعقول وقدرات هذه الكائنات الصغيرة التي تعرف حق المعرفة ما في ثنايا الزوايا الضيقة، وتدرك إدراكاً فطرياً ماهية القول الشعري الحقيقي الذي ينتمي إلى اللغة انتماءً أصيلاً.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه قد كان هناك لدى الباحثين والشعراء العرب اهتمام ملفت للنظر بالجانب التاريخي لنشوء شعر الأطفال، قابلهُ اهتمام مُماثل بمحاولة صياغة تعريف ملائم لهذا الجنس الأدبي، ومحاولة تمييزه عن شعر الكبار، كما فصل القول في أهمية هذا الشعر، ومن حيث إسهامه في نمو الأطفال العقلي والأدبي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي، والمضامين والموضوعات التي تناولها الشعراء في هذا الصدد وما قدّموه للأطفال، والعوامل المؤثرة في فاعلية الشعر إيجاباً وسلباً. وناقشت الأدبيات تفصيلاً لخصائص

شعر الأطفال، ودور الخيال والصورة والرمز في تربية الذوق الشعري عند الأطفال، وأهمية أن تكون الصورة مناسبة لإدراك الأطفال.

معايير البناء الشعري للقصائد المكتوبة للأطفال:

سرد الباحث، استناداً إلى دراسة الباحثة حنان النويرة، أسباب ارتفاع المستوى اللغوي للقصائد الموجهة للأطفال، ويتمثل ذلك في: استعمال الشعراء في قصائد كثيرة الألفاظ المعجمية، مع إمكانية الإستغناء عنها بألفاظ فصحي شائعة ومألوفة لدى الأطفال؛ والإكثار من التراكيب التي لا يستطيع الأطفال استيعابها، كأن تكون الجمل طويلة أو مبنية للمجهول، وأن تكون اللغة التجريدية هي المسيطرة على القصيدة؛ واحتواء بعض القصائد على مستويات لغوية متعددة قد تكون عائقاً إذا تم توجيهها لمرحلة طفولية ذات مستوى لغوي أدنى من المستوى اللغوي للقصيدة؛ وابتعاد الشعراء في أوقات كثيرة عن التدرج والتكرار أثناء إدخال مفردات جديدة.

كما أن بعض الشعراء يسرف في مد القصائد الموجهة للأطفال بالصور والخيالات، بينما يبخل البعض الآخر فلا نجد في القصيدة سوى صورة أو صورتين فقط، ناهيك عن أن بعض الشعراء يستخدمون أوزاناً طويلة لا تلائم المرحلة التي توجه إليها القصيدة، وينتقون مفردات فيها صعوبة على مرحلة عمرية معينة، أو صوراً لا قدرة لهم على استيعابها. ويرى المؤلف أن سبب ذلك يُعزى إلى عدم وجود تصوّر واضح لدى من يكتبون الشعر للأطفال نظراً لخضوع الكتابات للمحاولات الذاتية والقناعات الشخصية بعيداً عن واقع الطفل وهمومه.

الشعر والطفل العربي: رؤية مغايرة:

يستمد المؤلف رؤيته المختلفة للشعر عند الأطفال من الشاعر السوري أدونيس، وهو أحد أبرز الأصوات الشعرية المعاصرة على امتداد الوطن العربي، الذي يرى في الشعر أفقاً مفتوحاً يضيف إليه كل شاعر مبدع مسافة جديدة، ويرى في موسيقا الشعر نوعاً يختلف عن الموسيقا التقليدية من وزن وقافية ليضمّن إيقاع الجملة، وعلائق الأصوات والمعاني والصور، وطاقة الكلام الإيجابية. وكذلك من عبد القاهر الجرجاني، أحد أهم أعلام التراث النقدي العربي، والذي يقسّم المعنى إلى نوعين: تخيلي وعقلي، فكلما ارتبط المعنى بالتخيّل كان شعراً، والعكس كذلك وإن جاء موزوناً ومقفى. وتأسيساً على ذلك، يشير الناقد هادي الهيتي إلى أنه لم يجد بين الكتابات العربية ما يصلح لطفل اليوم، فهي لا تخاطب وجدان الطفل، كما أن أوزانها رنانة لكنها كسولة وخامدة، وألفاظها فخمة، لكنها بعيدة عن الصور التي يمكن لأذهان الأطفال تصوّرها.

ومن هذا المنطلق، يرى المؤلف أن الشعر المنشود للطفل هو ذلك الذي يعتمد على غوامض تثير النفس أو تغمرها، فالشعر يتصل بالهزة النفسية أو الذهنية، وبالتالي بالدهشة والعجب. فمهمة اللغة، بحسب تعبير أدونيس، هي "أن تقتنص ما لا يمكن اقتناصه عادةً، أو على الأصح ما لم تتعوّد هذه اللغة اقتناصه". وهذه اللغة يلجأ إليها المبدع دائماً عند عملية الإبداع لإقامة علاقات جديدة بينها وبين الكلمات، من أجل توليد حساسية جديدة ومعرفة جديدة. ولذلك، فإنه على اللغة الشعرية المبدعة أن تفرّغ من الماضي، وتُشحن بالمستقبل، فتتخلّص من تعبها لتصبح فعل ابتداء دائم. كما أن اللغة المستخدمة في التعبير عن الواقع يجب أن تكون أشبه بلغة الإشارة منها بلغة الإفصاح، فاللغة الإشارية هي التي تقول شيئاً وتعني شيئاً آخر، ممّا يجعل القارئ يتوصّل إلى معانٍ للقصيدة ليس من الضرورة أن ترتبط بأيّ واقع خارج القصيدة.

الخيال في الشعر الموجه للأطفال ومراحل:

إن الخيال هو، بحسب تعبير ابن منظور، " ما شابه لك في اليقظة والحلم من صورة، والتخيل: تمثّل الشيء سواء كان في الوجود أم لم يكن"، ويُنظر إلى الخيال بصفته نوعاً من التصوير الذي يتيح للإنسان تشكيل عالم من المواقف والصور على نحو مبتكر أو من خلال إعادة تشكيل مدركاته بصيغ لم يسبق له إدراكها حسياً. ويُطلق على عملية التصوير الذهني التي تنتج الخيال مصطلح: "التخيل"، وهي المقدرة على تأليف صور ذهنية من صنع الخيال الحرّ للعقل المبدع، تحاكي ظواهر مختلفة، ولكنها في الوقت نفسه لا تعبر عن ظاهرة حقيقية.

وتأسيساً على هذا الفهم، يمكن القول بأن الخيال الحرّ للطفل يمتلك قدرات غير اعتيادية على شحن الإحساسات الحيّة في تجربته الغرّة بقوة تنظيمية هائلة تُفجّر في ذاكرته كل مكان السحر والجمال، وتجعل اللامرئي فيه مرئياً، وتمكّنه باستمرار من صناعة "الحكاية - الأسطورة". والخيال الشعري بطاقاته وقدراته على مزج الموضوع بالعاطفة وصياغتهما صياغةً إبداعيةً مبتكرةً تتكوّن بفعلها صورة جديدة تصوغ العاطفة والموضوع بتمازجٍ فذٍ عجيب، فلا تعود بعدها العاطفة هي العاطفة، ولا الموضوع هو الموضوع. فالخيال إذن يصوغ للشعر شعريته وجماله وسحره، فهو القادر على تمثيل الحكايات الشعبية وإعادة صياغتها وبعثها بعثاً جديداً مبدعاً في قصة أو ديوانٍ فيتممّص الشاعر شخصيةً من شخصياتها أو مكاناً من أمكنتها بسحرٍ مدهشٍ فريدٍ فيستثمرها في إبداع شعره مضيفاً عليه سحر الحكاية وروعها.

ويتغيّر الخيال ويزداد تنوعاً وثراءً لدى الطفل بحسب المراحل العمرية والنمائية التي يمرّ بها، بدءاً بالخيال الإيهامي (2-6 سنوات) الذي يستمتع فيه الطفل بالموسيقا والأوزان والأغاني القصصية، وعندما يبلغ الطفل سن الثالثة يدخل مرحلة "السؤال" عن كل شيء، ولذا فإن مضمون الشعر المراد تقديمه في هذا العمر يستخدم الأسلوب الوصفي والعبارات المسجوعة والجمال المنغومة ذات الإيقاع السريع، على أن يكون الحوار على لسان الحيوانات والطيور، ويحتوي مضمونه على مزج الخيال بالواقع (شجرة خضراء، قطة بيضاء، تفاحة حمراء إلخ).

إن الخيال الشعري لدى الأطفال يبدأ في التشكّل في مرحلة الخيال المنطلق (8-6 سنوات)، وذلك حينما يبدأ الطفل بالاتجاه إلى الواقعية، ويطمح بالتحليق بخياله إلى عالم أكثر رحابةً تعيش فيه الجنيات العجيبة، والحيوانات الجميلة والعمالقة والأقزام، لذلك يجب أن يُقدّم له الأشعار والأغاني المستمدة من بيئته الاجتماعية في حوارٍ غنائيٍ بسيطٍ يغدّي جوانبه المعرفية مع الوجدانية. أما في مرحلة البطولة (9-12 سنة)، فيبدأ الطفل الانتقال من عالم الخيال إلى الواقع، ويميل إلى الأعمال التي تظهر فيها المنافسة والشجاعة، ويتقبّل آراء الآخرين دون مناقشة، لذا يجب الحرص على تقديم كل ما هو شريف وصادق ونبييل فقط للطفل، للارتقاء بوجدانه، كما أن الشعر الموجّه للأطفال يجب أن يستخدم الكلمات التي يتسع لها قاموس الطفل اللغوي والإدراكي، ويتجانس فيها اللفظ مع المعنى، ويحمل أفكاراً وقيماً تربويةً ومعاني تمدّ الأطفال بالتجارب، ويستثير الخيال لديه، ويكون جاذباً بحيث يدعو للتفاعل مع إيقاعاته وأفكاره.

شعر الأطفال في المنهج المدرسي:

من المعروف أن الطفل يتمكّن من حفظ الأشياء لا سيّما الأناشيد والأغاني قبل تعلّمه القراءة والكتابة، ذلك لأن الشعر لعب دوراً في نقل الموروثات الشعبية الشفوية لسهولة حفظه وتداوله في الألسن، ولسهولة ترديده بألحان وأهازيج مختلفة، وبفضل اندساس الشعر المثير في مختلف أنواع الأدب الشعبي التي تأتي في النثر، فمعظم الحكايات والخرافات والأمثال لا تكاد ترد من دون أن يكون للشعر حصّته فيها. ومن هنا تؤكد الدراسات التربوية على أهمية اعتناء المناهج الدراسية بالاختيارات المناشبة للنصوص الشعرية بهدف الارتقاء بالذوق الفني لدى منتسبي المراحل الدراسية المختلفة، لا سيما الأطفال. لكن مما يؤسف له أن

الأطفال عند تقدّمهم بالسن يزداد انفصالهم عن الشعر، وربما يعود ذلك إلى سوء اختيار النصوص، تحديداً في المراحل الدراسية المتقدمة. فالطفل يقوم بعملية مقارنة بين أناشيد الطفولة وقصائد المرحلة المتأخرة، فيجد غلظة الألفاظ، وصعوبة المعاني، مما يضاعف الهوة بينة وبين تلقّي الشعر. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التلقّي بمفهومه الجمالي يعني عملية ذات وجهين، إذ تشمل في آن واحد الأثر الذي ينتجه العمل الفني (الشعر) وطريقة تلقّيه من قبل القارئ (المُتلقي)، والذي، أي المتلقّي، يمكن أن يستجيب للعمل بعدة أشكال مختلفة، فقد يستهلكه، أو ينقده أو يُعجب به أو يرفضه، وقد يتمتّع بشكله ويؤول مضمونه، أو يحاول تقديم تأويل جديد، وقد يستجيب للعمل الفني بأن ينتج بنفسه عملاً (شعراً) جديداً، ويتضح ذلك في تفاعل الشعراء مع أشعار بعضهم البعض.

معايير اختيار النصوص الشعرية للأطفال:

إن تدريس الأدب في المدارس يصبح فاشلاً إذا لم يكن هذا الأدب مصدراً للمتعة وإعادة خلق وإبداع، وتجربة في الاستقبال المبدع. ولكي تصبح هذه التجربة مميزة فينبغي أن نضع بعين الاعتبار مجموعة من المعايير أثناء اختيارنا للنصوص الشعرية، لا سيما للمراحل المبكرة. وقد اقترح الباحث حسن شحاتة ثمانية معايير لهذا الاختيار ترتبط بالهدف التربوي، وبساطة الفكرة، وعلاقة المفردات بالمعجم اللغوي للطفل، وتأثير البهجة والسرور والحيوية، وتنمي الخيال، ويستند على إيقاع متكرّر، وأن يكون أثناء تقديمه منوعاً ما بين القصة الشعرية والمسرحية والاغنية والالغاز. وهذه المعايير تحتاج إلى تفصيل يرتبط بوظائف اللغة للأطفال، من بينها فهم إعادة النصوص التي يقرأها الطلاب، واستعمالها بوضوح تحدثاً وكتابة، والقدرة على إنشاء المعاني الجديدة، وإنشاء قوائم خاصة بالمفردات حتى نصل إلى مشروع قومي يتم فيه توحيد لغة الطفل العربي وتوحيد الألفاظ العلمية والفنية، وتحديد المفردات الوظيفية، وتقديم القدر المشترك في الاستعمال اللغوي. مثل هذا المعجم سيكون داعماً للطفل في فهم النصوص وتيسير صعوبات الربط مع الرمز. هذه الوظائف الخاصة باللغة نجد منها إحدى الوظائف التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الشعرية، وهي القدرة على إنشاء المعاني الجديدة.

الإبداع الشعري لدى الأطفال:

إن الحديث عن الشعر والواقع حديث مهم، لاسيما في ارتباط هذا الواقع بالطفولة. فالقصاصد التي تكلمت عن واقع الطفل أهملت عالمه الخاص، وتحدثت إليه بلغة تهبط عليه من خارج عالمه ويهيمن عليها نبرة الوعظ. من هنا فإن مفهوم الشعر والواقع يجب أن ننظر إليه من زاوية أخرى. فالواقع لا يُقرأ لشعريته أو لجماليته في القصائد الشائعة، بقدر ما يُقرأ لتوظيفه على المستوى الإعلامي أو التربوي، وتنتهي وظيفته الشعرية بانتهاء الحدث. لذلك فإن النظرة إلى الشعر والواقع يجب أن تكون من زاوية لغوية وفنية. فشعرية الواقع لا تكمن في أن الواقع يتحول إلى شعر بقدر ما إنّ فنية الكلام هي التي تحول الواقع إلى شعر أو لغة. ومعنى ذلك أن قيمة العمل الشعري، كما يرى أدونيس، لا تكمن في مدى كونه "واقعياً" أو "حقيقياً"، أي في مدى كونه "يمثل" أو "يعكس"، وإنما في مدى قدرته على جعل اللغة تقول أكثر مما نقوله عادة، أي على خلق علاقات جديدة بين اللغة والعالم، وبين الإنسان والعالم "هذا يعني أن دور الشعر من خلال اللغة المستخدمة يختلف عن دور الوسائل الأخرى التي تتطلبها أي تعبير، فالشعر يغيّر الواقع من خلال تقديم صورة جديدة لواقع أبهى وأغنى.

الأطفال الشعراء:

هل هناك طفل شاعر؟ لقد عكف الباحث عبد الرزاق جعفر على دراسة مفهوم الشعر عند الأطفال دراسةً معمقةً، وفي كتاب "الطفل والشعر"، يصف الكاتب الجو العام الذي كان يعيش فيه الطفل العربي قديماً، وكيف كان يشجع على تذوق الشعر وتمييز الحسن منه؛ بل كان الموهوب من الأطفال يجد من ينمي موهبته. أما في وقتنا الحاضر، فإن الموهبة تُخنق ولا يجد الموهوب من يساعده على تذوق الشعر. ويطرح جعفر رأياً مهماً في مفهوم شعرية الكلام عند الأطفال، فيشير إلى أنه إذا ما برز الطفل أمامنا كشاعرٍ فما ذلك إلا لأن طريقته العادية في رؤية العالم هي نفسها تلك التي طالما بحث عنها الشعراء. بيد أن ذلك لا يُعدُّ شعراً عند الطفل بالمعنى الذي نفهم فيه هذه الكلمة عادة، وما ذلك إلا لأن الطفل شاعر، بطبيعة الأمر، وإن كان لا يستطيع إنتاج الشعر، وهو إذا كان قادراً على التصرف بحشدٍ من الصور والموازنات، وإذا كان يعرف سحر التلاعب، وإذا كان يرى العجيب طبيعياً، فإنه لن ينجح أبداً إلى ما يطلق عليه بول فاليري "التعايش الوثيق بين الصوت والمعنى"، فالطفل يعيش في الشعر، ويغرق فيه، لكنه لا يتمكن من إنتاجه، ولا يعرف كيف ينتجه.

غير أن الباحث علي حدّاد له رأي آخر، إذ يعتقد أن المستوى اللغوي للشعر الذي ينتجه الأطفال يتحرّك وفق مراحل طفولتهم وتمثله لها، فيما ينهض به من تمثّلات لغوية يقيّمونه عليها، وأن الأطفال يصبحون قادرين على صنع أشعارهم بأنفسهم عندما تنمو قدراتهم اللغوية، وتصبح مُمكنة النطق والمحاكاة، وترديد الكلمات والغناء بها، أي مع دخول الطفل "مرحلة النضج اللغوي"، والتي تمتاز بأن الطفل فيها قد أتقن خصائص لغته المحلية، ونهضت المدركات العقلية بفاعليتها في تشكيل اللغة عنده، حيث يتسع قاموسه اللفظي، وتزداد إمكاناته في استخدام أساليب الكلام المختلفة، والتميّز بخصائص تلفظ وأداء لغوي وصوتي عن سواه من الأطفال.

الإيقاع والغناء في شعر الأطفال:

يحقّق الإيقاع حضوره الفاعل في بناء شخصية الطفل والمقوّمات التعبيرية والسلوكية التي تنهض بها، وذلك بسبب حاجة الطفل إلى الإشباع الحركي، فضلاً عن ضعف عنصر اللغة لا سيّما في المراحل الأولى من طفولته، وعدم قدرته على توظيفها في المجالات التعبيرية التي يتحرّك وجوده فيها، بسبب البناء الذهني الذي لم يكتمل بعد، ولذلك لا يظهر الإيقاع إلا بعد السنة الثالثة من عمر الطفل. وتتمثل السمة الإيقاعية في شعر الأطفال الشعبي من خلال بُعدين مهمّين، وهما: الموسيقى الشعرية الشعبية بأوزانها وتشكيلاتها الخاصة التي تختلف عن الأوزان المستخدمة في الشعر العربي الفصيح، والالتقاء الحميم بين الشعر والغناء الذي استقرّ في الوجدان الشعبي وذوقه على كونه الصيغة المعتمدة لتقديم الشعر وتداوله. ويقدم لنا الشعر والغناء مثلاً خصباً لتماھيھما الأدائي في شعر الأطفال الشعبي، إذ إن ترانيم الأطفال وأغانيمهم وألعابهم ما هي إلا نتاج الفاعلية الشعرية، وهي مندمجة بأدائيةٍ تعبيرية. ويظهر ارتباط الكلمة الشعرية بالغناء في المرحلة الأولى من حياة الطفل في ما يُطلق عليه "أغاني ترقيص الأطفال"، والتي تقوم الأم عادةً بتقديمها لطفلها. ويتميّز هذا النوع من الغناء بأنه عبارة عن مقطوعات صغيرة، نشأت من مجرّد الترنّم اللحني أو الدندنة، فكانت - وبخاصة ما اتصل منها بأغاني المهد - مهمّات هادئة تسير وفق نغمةٍ رتيبة، يصحبها غالباً تحريك الطفل أو بعض أجزاء جسمه.

التشبيه وبناء الخيال الشعري لدى الطفل:

التشبيه لغةً هو التمثيل، فيُقال: هذا شبّه هذا وهذا مثيلُهُ، وأشبه الشيء الشيء ماثلاً، كما ذكر ابن منظور. أما في الاصطلاح، فالدلالة على مشاركة أمرٍ لأمرٍ في معنى من المعاني أو أكثر على سبيل التطابق أو

التقارب لغرض ما. إن موقع التشبيه حسن متميز في فنون البلاغة، لأنه يعطي المعاني وضوحاً، ويلبسها روعةً وبهاءً وجمالاً. ويعبر عبد الرحمن الدمشقي عن الدواعي لاستخدام أسلوب التشبيه في الكلام قائلاً: « في كثير من الصور التشبيهية لوحات جمالية مختلفة، فمنها ما تنتزعه الذاكرة اللامحة من الطبيعة الجميلة في المدركات الحسية كما هو فيقيس الفكر عليه، ويُسبّه به، ومنها ما يجمع الفكر عناصره من الطبيعة، ويؤلف الخيال بين هذه العناصر تأليفاً مبتكراً في صورته، ثم يقيس الفكر عليها ويشبّه بها ». غير أن أكثر ألوان التشبيه فاعليةً في خلق الصورة هو التشبيه التمثيلي المركّب من عناصرٍ مختلفة تسهم في بناء صورةٍ تخيلية، فالتركيب في العناصر وتعدد الأطراف، بل وتكاملها في بنيةٍ محدّدة يهب العملية التشبيهية قدرةً على رؤية العالم فنياً من خلال إيجاد نظائره الخيالية، والاقتراب من الحقيقة الشعرية عبر الحقائق اللغوية مستثيراً قدرتها على استحصار الوقائع الحيوية في قرانٍ غير متوقّع.

الصور الفنية والبلاغية والخيالية لدى الأطفال:

إن وظيفة الشعر لا تقتصر على مساعدة الأطفال على اكتشاف جمال النظر، بل هو يسهم في ازدياد حساسية أفكارهم وأذواقهم. ولعل تنمية الخيال، والذائقة الجمالية لدى الطفل تتحقّق بشكلٍ كبيرٍ في لغة النصّ الموجه إلى الأطفال، وهو ما يتحقّق من خلال الصور البلاغية. إن للخيال مسربين مهمين في تلك النصوص، أحدهما المضمون كبث قصص الجن، والسحر، وما إلى ذلك، وثانيهما اللغة من خلال تلك المكونات البلاغية، أي الصور البيانية، والتي تتجلى في التشبيهات، والاستعارات، والمجازات والكنيات، وهي الأضراب البلاغية التي تنتمي إلى علم البيان. وينبغي للشاعر البارِع، وهو يكتب شعره للأطفال، أن يحافظ على نسبةٍ كبيرةٍ من التوازن بين قضايا واقعهم الملموس، وخيالهم المجنّح المحسوس، والشاعر الفذّ يخلّق في فضاء الشعر بخيالٍ مجنّح، ولكن بقلبٍ مثقل بهموم الواقع وطموحاته. وثمة مطلب أساسي في الشعر الذي يُكتب للصغار، ويلخصه الشاعر إسماعيل العيسى في " تلك الصورة الشعرية البيانية الجميلة التي تبقى مع الطفل طوال حياته، وينبغي أن تكون جميلة؛ سعياً وراء دوام أثرها في الطفل، وأن يكون مصدرها حياة الأطفال وواقعهم، وأحلامهم وأمانهم".

الطفل ودهشة المخيلة الشعرية:

الطفل ذو خيال خصب وحس مرهف نحو الأشياء، وهو عند تلقيه الشعر ينفعل وجدانياً، ويُضفي خياله على المحسوس امتداداً. مثل هذا الانفعال هو الذي يخلق الصور، ولغة الفن تمتاز بكونها لغة انفعالية، والانفعال لا يتوسل بالكلمة التقريرية المجردة؛ وإنما يتوسل بالصورة، والتي هي واسطته الرئيسية. وكل قصيدة من القصائد وحدة كاملة، تنتظم في داخلها وحدات متعددة هي لبنات بنائها العام، وكل لبنة من هذه اللبنة هي صورة تشكل مع أخواتها الصورة الكلية التي هي العمل نفسه. وهذا هو أحد الأدوار الرئيسية التي يلعبها الخيال في تثقيف الطفل. فتكوين الصور الذهنية التي تقود إلى الفهم، وإدراك الأطفال ما لا يمكن إدراكه عن طريق الحواس وغيرها هي من الأدوار الرئيسية للخيال في عملية التثقيف. كما أن الصورة نتاج الحرية، وتعبير عن دينامية خلقة، وبفضلها ومن خلالها تنبثق الدهشة، وتتفتح الذات على رؤى الخلق وجمال الوجود.

الدراسة الميدانية للخيال الشعري عند الأطفال :

استخدم الباحث المنهج التحليلي القائم على فرز عبارات الأطفال واستخلاص العبارات التي تم توظيف التشبيه فيها، ومن ثم بيان الحقل الدلالي الذي تنتمي إليه المكونات الأساسية في التشبيه. وبعد ذلك، تم قراءة هذه العبارات بما يساعد على التمييز بين العبارة الأصلية كما قالها الطفل، والدلالات الاستدعائية التي

تقترن بالعبارة، وذلك بهدف الكشف عن البنية المفاهيمية الباطنة لعبارات الطفل، والتي تعكس درجة الخيال الشعري لديه. وحُدِّت عينة الدراسة بأطفال الرياض وحتى الصف الثاني الابتدائي، وذلك لأن المعجم اللغوي لأطفال هذه المرحلة ضئيل، مما يجعل الأطفال يستخدمون التشبيه بصورة فطرية وليست متمعمة، كما أنه أحد علامات الشعرية أيضاً. أما الاعتبار الثاني فهو أن هذه المرحلة العمرية تمتاز بارتباط الطفل على المستوى الجغرافي بعالم البيت والمدرسة، وهو عالم ضيق نسبياً يجعل من استثمار الفاعلية العقلية عند الأطفال أحد أشكال اتساع الخيال، وذلك لحب الطفل في هذه المرحلة للعب المُتخيل.

ولتعرّف طبيعة القول الشعري عند الأطفال وأهم الحقول الدلالية التي تشير إليها أقوالهم، تم عرض نماذج عملية لأشياء موجودة في المدرسة وتشجيعهم على استخدام التشبيه للتعريف بها، ومن ثم الحوار معهم عن العوالم المحببة لديهم مثل البحر والصحراء، والكائنات الحية فيها، ومحاولة التأمل في هذه العوالم لإبداع التشبيهات المناسبة، وعرض صور ملونة لبعض الكائنات والظواهر الطبيعية التي قد لا يراها الأطفال في البيئة الكويتية، مثل سقوط الثلج أو وجود الجبال والبراكين وألوان الطيف، وتسجيل كل هذه الخطوات على أشرطة صوتية ثم نسخها بدون تعديل.

وبالنتيجة، تمكّن الباحث من حصر 963 عبارة جُمعت من أفراد عينة البحث، حيث تم استبقاء 742 عبارة منها توافرت فيها عناصر التشبيه التي يمكن أن يؤدي بحثها إلى الكشف عن مفهوم للشعرية عند الأطفال. وعلى أثر تصنيف العبارات المستبقاة وفق حقول دلالية، تم تحليل العبارات التي وردت في الحقول الرئيسية بقصد اكتشاف الدلالات الاستدعائية التي ترتبط اقترانياً بهذه العبارات. وقد بلغ عدد الدلالات الاستدعائية ذات الصلة بعالم الطفولة 653 دلالة.

وقد أظهرت نتائج البحث أن الحقل الدلالي الخاص بالبيت وما يتصل به قد احتل المركز الأول، يليه حقل الطبيعة المتصل بعالم السماء كما تشير إليه من الارتفاع نحو السماء والغيوم والشمس. ويأتي ثالثاً حقل الماء والطبيعة الأرضية من جبال ونباتات وغابات وصحاري وبراكين، ثم يليه رابعاً الحقل المختص بالإنسان وطعامه والمواصلات والملابس. ثم تحتل المدرسة والوطن والقيم الإيمانية المراتب الثلاث الأخيرة. وتأتي هذه النتائج لتؤكد أن المرحلة العمرية التي تضمنتها عينة الدراسة تتسق مع فكرة البيئة المحيطة بالطفل، لاسيما بيئة البيت والأشخاص القاطنين فيه، والأطعمة التي تقدم لأهله والملابس والضيوف الذين يتوافدون عليه.

ومن خلال تفسير النتائج، اتضح أن التشبيهات التي تضمنتها عبارات الأطفال تعكس توجهاً سلبياً عند الطفل إزاء عالمه الذي يحاصره ولا يؤذن له فيه بحرية اللعب. فمكيّف الهواء مثلاً كأنه "صوت أبي لما يصرخ"، والتلفزيون "كأنه سجن داخله ناس محبوسين"، والمكواة كأنها "مثلث حار". ولا تشذ المدرسة عن هذه التصورات، فهي "سجن"، والقلم ذو الألوان الأربعة صورة لـ "أخوين" لا أحد منهم يحب الآخر، والدباسة كأنها "فم تمساح". وإجمالاً تعكس هذه التشبيهات التصور العميق لدى الطفل، تبدو فيها صورة البيت والمدرسة لدى بعض هؤلاء الأطفال عالماً مليئاً بالمقيّدات والكوابح، تسيطر فيه على البيت الهيمنة الأبوية، كما يسود عالم المدرسة ألوان الاستبداد المتعددة التي تبدأ بالمعلم صاحب المعرفة المطلقة، ثم الكتاب المدرسي الذي لا يدع مجالاً للطفل للحوار، ولا يتيح له المشاركة في صنع المعرفة واكتشافها، وانتهاء بالإدارة المدرسية التي تقوم على هرمية النظام التي تحكم أسلوب التعامل بين مكوناته المختلفة.

لكن مثل هذه الخصائص تختلف عندما يتناول الطفل في تشبيهاته عالم الارتفاع الذي يدور في فلكه حول السماء والشمس والقمر والنجوم والبرق. فحينئذ تحظى العبارات بالجلال على مستوى اللغة وجمال الصورة وغرائبيتها. فالبرق "حية بيضاء نازلة من السماء"، كما أنه في رؤيته "كهرباء هاربة من البيت". أما ألوان الطيف فهي "زحلوقة الأطفال في الجنة". ويتجلى مثل هذا الجمال أيضاً في التشبيهات التي يبدها

الأطفال لعنصر الماء. فالبحر "ورقة زرقاء معفوسة" (لون-تدرّج)، والمطر "خيوط مقطعة نازلة من السماء" (ارتفاع-هبوط). وتسير كائنات الطبيعة الأرضية على هذا المنوال، فالحيوانات تتسم صورها بطابع حركي غرائبي، فالحوت "جزيرة تمشي بالبحر"، وحصان البحر "ديناصور صغير"، وظهر الجمل كأنه "نقازية"، والخروف "غيمة ساقطة من السماء وتمشي على الأرض"، وشعر الخروف كأنه "فُشار". ويصبح الطعام عند الطفل مرتبطاً بهذه العوالم، فَعَزَلُ البنات "كأنه غيوم"، وبيض العيون يصبح فيه البياض سماء، والصفار شمساً، والموزة زحلوقة، وثمره الأناناس مزهرية، والكمثرى امرأة في وضع الحمل.

ويتضح من تفاصيل هذه القراءة، بأن هناك فرقاً ما بين طبيعة الشعر الموجّه للأطفال من قبل الراشدين، وطبيعة الإبداع الشعري الصادر عن الأطفال أنفسهم، وأن هناك فجوة عميقة بين المعجم المستخدم في كلا هذين المظهرين من مظاهر الشعر، حيث الكلمات في إبداع الطفل كاشفة ومصورة معبرة بكل صدق عن عالمه وعن علاقته الحميمة النافذة بهذا العالم، وما تتسم به من حوار حيٍّ مع مفردات الحياة والطبيعة من حوله. كذلك تبدو لغة الطفل وهي تتشكّل في إبداعه على نحو يتسم بالإيجاز والكثافة والحيوية والتفرد. أما التشبيهات في الإبداع الشعري للأطفال، فتمتاز بالتنوّع تبعاً للحقل الدلالي وبانطلاق الخيال والإدهاش والطرافة وإخلاف التوقع، وهي بذلك تعكس قدرة الطفل على إبداع الصورة التي تتواشج والقول الشعري من حيث التصوير والتخييل، وذلك في ضوء متطلبات عوالم الطفولة من انطلاقٍ وخيالٍ يتجاوز كل الأسوار والقيود. استخدام التشبيهات في البيئة المحليّة في تعليم الحروف الهجائية للأطفال:

في الفصل الثاني، يقوم المؤلّف بتوظيف التشبيهات في تعليم الحروف الهجائية لأطفال الروضة والمرحلة الابتدائية. ولتحقيق هذا الهدف، يتم استعراض إستراتيجيات تدريس الحروف الهجائية، وأشكال قصص الكتب الخاصة بتعليم الحروف الأبجدية، وبيان دورها في تنشيط ذاكرة الطفل وحفزه على الإبداع الشعري. بعدها ينتقل الباحث إلى الدراسة الميدانية، حيث يتم عرض نموذج القصة الكاملة التي تستوعب كل الحروف الهجائية، والمستقاة من بيئة الطفل بالكويت.

إستراتيجيّات تعليم الحروف الهجائية للأطفال:

ترتبط إستراتيجية تعليم الحروف الهجائية للأطفال بالقدرة على التذكّر والاستدعاء، وإحلال المعرفة الجديدة محل المعرفة القديمة. فالمعلومات المخزّنة في ذاكرة الطفل قد تتضاءل مع مرور الوقت نتيجة قلة الاستخدام. وقد بيّنت دراسات عربية واجنبية سابقة أن إستراتيجيات التدريس التقليدية في رياض الأطفال، والتي تركز على الحفظ الغيبي لشكل الحرف، واستدعاء اسم الحرف لاحقاً، تؤدّي إلى الإحباط والضعف النفسي لدى الطفل، ولم تحقق فاعليّة كبيرة في إكساب الأطفال القدرة على التمييز بين الحروف، وتذكّرها جيّداً، وكتابتها بشكل صحيح.

وتتوافر إستراتيجيات عدّة للمساعدة على التذكّر والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى، واستدعائها، ومن بينها إستراتيجية الكلمة المفتاحية التي تُستخدم لحفظ المفردات الأجنبية من خلال ربط الكلمة الأجنبية بكلمة من اللغة الأصليّة تُشبهها باللفظ؛ وإستراتيجية الحروف الأولى التي تقوم على أخذ الحروف الأولى من الأسماء المراد حفظها، والاستدلال رمزاً إليها بكلمة أو أكثر لتكون بمثابة اختصار لتلك الأسماء؛ وإستراتيجية الكلمة الرابطة (Pegword) التي تربط كل كلمة بقافية أو إيقاع، ومن ثم الربط بين هذه الروابط (العلاقات) بصورة ذهنية؛ وإستراتيجية الربط الهزلي التي تقوم بربط المحتوى المراد تذكّره بطريقة ساخرة؛ وإستراتيجية التخيّل التي تستحث الطفل على استحضار صورة مُتخيّلة للخبرات المراد تعلّمها؛ وإستراتيجية الحروف المصوّرة التي تقوم على تحويل الحروف على هيئة أشياء يبدأ اسمها بصوت الحرف، وتشبه بشكلها

شكل الحرف؛ وإستراتيجية القصة التي تربط الأشياء المراد تذكرها بقصة مُبتكرة.

أشكال (صور) كتب الحروف الهجائية :

تعاقبت على كُتُب الحروف الهجائية الخاصة بالطفل عدة صور يمكن إجمالها فيما يلي: الصورة الأولى: كُتُب تراعي المرحلة العمرية، وفيها يتم تقديم الحروف بأحجام مختلفة، وبألوان متنوعة، وذلك ضمن القاموس اللغوي المشترك بين الأطفال. وغالبية هذه الكتب تقرن الحرف المراد تقديمه مع الكلمة المصاحبة بصورة تبدأ بالحرف المُقدّم، مثل كتاب وليد طاهر «حروفي الجميلة»، والذي تُقدّم فيه الحروف الأبجدية مع الكلمات الشائعة عند الأطفال مقابل كل حرف.

الصورة الثانية: كُتُب تتناول موضوعاً واحداً، وتندرج تحت أكثر من نوع فرعي: الأول يكون فيه الموضوع الواحد عاماً، كذلك التي تتناول تقديم الحروف الهجائية متخذةً من غابات الأمازون بكل ما تضمّه من كائنات وأحياء متعددة الصور، ومثال على ذلك كتاب (Amazon Alphabet). أما النوع الثاني فيكون من موضوع الكتاب الذي يُقدّم إلى الأطفال الحروف الهجائية، متمسماً بخصوصية أكبر، كأن تُقدّم الحروف الهجائية مرتبطة بأنواع الديناصورات: (A: Apatosaurus).

الصورة الثالثة: كُتُب تُقدّم الحرف بحيث يرتبط بالحرف الذي يليه، مثل الجملة التالية: أخطبوط وبحر (الألف في كلمة أخطبوط، والباء في كلمة بحر). الجميل في قصة نبيلة محيدي أنها تخلق مشتركاً حقيقياً بين الكلمتين؛ فالأخطبوط يعيش في البحر. ثم تبدأ الصفحة التالية بحرف الباء مع كلمة بحرف التاء وبينهما المشترك الذي يجمع بينهما، وهكذا حتى نهاية القصة.

الصورة الرابعة: يتطرق في تقديم الحروف الأبجدية بنوع معين، كالحيوانات، ولكنه، في كتاب نبيلة محيدي «ألف باء الحيوانات»، يُقدّم الحرف مقروناً بالكلمة بلون مميز. ثم يعرض تعريفاً للحيوان والبيئة التي يعيش فيها، ونوع الطعام الذي يقتات منه، فهو كتاب مفيد للطفل والأسرة.

الصورة الخامسة: كُتُب تُقدّم الحرف ذا الموضوع الواحد مشفوعاً برسالة سياسية واضحة، كما في كتاب جولبارج باشي، فلسطين: كتاب فلسطين الأبجدي، المُقدّم للقارئ الأجنبي بالدرجة الأولى. وفيه يعرض الكاتب، بلغةً مغنّاة مسجوعة باللغة الإنجليزية، الحروف الأبجدية من (A) إلى (Z). الصورة السادسة: وتتجلى في كتاب «حروف وكلمات من بلدي» للأستاذة باسمّة الوزان، لكن الكتاب يأخذ الحرف، ويحكي أقصوصة مبنية كل كلماتها من الحرف المطلوب. ففي الكتاب ثمان وعشرون قصة، كل واحدة منها تحتفي بحرف تكون كلمات قصته مبنيةً منه أو على أساسه.

الصورة السابعة: قصص تأتي على صورة مجموعة متكاملة من ثمانية وعشرين جزءاً، كل جزء خاص بحرف. المختلف في هذه القصة أنها تعالج حرفاً محدداً في كل القصة لتبني معظم كلمات القصة المشكلة من عدة صفحات من نفس الحرف. ومثال على ذلك: سلسلة حروفي في قصص الصادرة عن دار أصالة ببيروت، ونموذج عنها قصة «دجاجة جدتي».

الصورة الثامنة: كُتُب تُقدّم الحروف الهجائية بطريقةٍ شعريّة أقرب إلى اللامعقول بالمعنى، الطفولي الذي يقترب من اللعب بالكلمات. ولعل كتاب « ما بعد الياء » (Beyond Zebra) لمؤلفه الدكتور سوس (Dr. Seuss) خير مثال على ذلك.

الصورة التاسعة: كُتُب تُقدّم الحروف الهجائية مقترنةً بكلمات لا تبدأ بالحرف المعني، ولكنها ترتبط من حيث المعنى بما لاحتمالات الحرف المستقبلية التي يؤول إليها الاستدعاء الدلالي، ويوضح ذلك المثال الآتي

من كتاب جورج شانون «أبجدية الغد»: (A is for seed – tomorrow's Apple).

الصورة العاشرة: كُتِبَ تقدّم الحروف بالبحث عن جواب لسؤال: ماذا لو كان الوجود خالياً من الحروف؟ مثال: (What if there were no letter O? You couldn't COME, you couldn't GO).

غير أن الكتب الخاصة بالحروف الهجائية المقدمة إلى الطفل العربي محدودة من حيث تنوع صور عرض الحروف المذكور، لا سيما في أنواعها الثامنة والتاسعة، فهي في الغالب لا تتعدى النوع الأول أو أنها تناقش لقضايا لغوية وإملائية أو للأخطاء الشائعة عند الأطفال. ومثال ذلك الأجزاء الثمانية التي كتبها عبد التواب يوسف: أ - ب - ج - د - هـ - و - ط - ح.

محاولات توظيف الخيال في كتابة الحروف الأبجدية

تعدّ سلسلة " حديقة اللغة العربية «، من رسوم شريف زهير وممدوح الفرماوي، من التجارب الأولى التي حاولت توظيف الخيال في رؤية الحرف الأبجدي. في هذه المجموعة، يتم عرض الحروف الهجائية بشكل تدريجي، فيبدأ الكاتب بعرض محتويات المنزل والمحتويات التي تبدأ بهذه الحروف، ثم يخرج إلى الشارع، ومدرسة الطفل والحديقة. وهكذا يأخذ معدو السلسلة المرحلة العمرية الخاصة بالطفل بالحسبان مع الاهتمام بالصورة المعبرة لكل حرف. وتتمثل القيمة الحقيقية للكتاب في استخدامه الحروف، ومحاولة إضفاء التشبيه المناسب لها من صور الحياة.

وفي قصتها « حروفي المتحركة «، تقوم المؤلفة رُلى شامي الحص بتقديم الحروف الأبجدية على صورة بطاقات وقرص مدمج، يتم من خلاله عرض كل حرف على حدة، وربطه مع أحد الأشكال المألوفة في حياة الطفل. وفي القرص المدمج، نجد عملية التحول التي تقدمها التقنية الإلكترونية لكل حرف، فتصبح الحاء على صورة فأر، وتتحول الحروف الأخرى لتأخذ أشكالاً مرحة مما يساعد الأطفال على عملية الحفظ لهذه الحروف.

وتستهل الكاتبة رانيا زغير قصتها « هل رأيت أحرفي؟ » بجملة أساسية: « هل رأيت؟ »، ثم تنطلق بأسئلتها اللامعقولة لكل حرف، موضحة كل حرف بلون مميز: هل رأيت بطّة بلعت بطيخة؟ تمساحاً تحول إلى تاج؟ إلى آخر الحروف. الرائع في هذه الأسئلة أن الرسوم جاءت شارحة لشكل الحرف. فعند قضم البطيخة يصبح الشكل المتبقي من قشرة البطة لها أشبه بحرف الباء، وتتحول حراشف التمساح إلى حرف التاء لتضفي الرسومات رؤية جديدة في شكل الحرف.

أما في قصة « ريم تبحث عن الحروف العربية » للكاتبة نبيهة محيدي، فتحاول المؤلفة بالتعاون مع الرسامة أن ينشأ نصاً صوتياً وبصرياً في آن واحد. فأصوات الحرف بأصواته الخمسة إن أمكن في الجملة الواحدة للحرف الواحد (الفتحة والكسرة والضم والسكون والشدة) يقابله نص بصري يعبر عن تلك الجملة ليخلف للقارئ استنتاجاً لشكل الحرف من الكائن المرسوم. مثال لحرف الباء: « والباء، بطة تبطبط في البحر »، نجد أن الجانب الأيمن من جناح البطة يساوي شكل الحرف من غير النقطة، فتأخذ رجل البطة - وهي تسبح في الماء - شكل النقطة.

أما في كتاب « نقطة ودائرة وخط » للكاتبة أمل فرح، فمن عنوان القصة تتشكل المخيلة لكل حرف: ثمة شكل أولي يتكرر في كل القصة، ومع كل حرف يتم إبرازه بلون مميز. وعلى يمين الصفحة يبرز شكل الحرف، وأين نجده من اللوحة الكلية التي تتكرر؛ وعلى يسار الصفحة لوحة نجد فيها الحرف المعني ليشترك القارئ بتسمية الكائن الحي أو الجماد الذي يمثل الحرف.

ومن مجمل هذه التجارب الرائدة في تدريس الحروف العربية، مُضافاً إليها الدراسات السابقة، يُلاحظ أن مجمل الدراسات تناولت في الغالب إستراتيجية استخدام الحروف المصوّرة في تدريس اللغة الأجنبية إلى جانب اللغة الأم، وركّزت على توظيف إستراتيجية المساعدة على تذكر الحروف المصوّرة في تسمية الحروف، وتقديم العون للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلّم والتأخر النمائي قياساً لأقرانهم في الكتابة، وإتقان أصوات الحروف الهجائية، ومن هنا يتبيّن قلة الدراسات التي تناولت استخدام التشبيهات الموجودة في البيئة المحلية لتدريس حروف الهجاء للطفل، ممّا عزّز أهمية الدراسة، واستحثّ الباحث على إعداد الدراسة الميدانية المكملّة للبحث.

الدراسة الميدانية حول استخدام التشبيهات في تدريس الحروف الهجائية :

يلعب التشبيه دوراً كبيراً في مساعدة الطفل على تعلّم الحروف والكلمات وربطها بالنصّ أو موضوع الدرس، وذلك انطلاقاً من أهمية اللغة المجازية ودورها في تشكيل عملية التعليم، وإمكانية استخدام التشبيه، كما سبق ذكره، في تدريس مادة اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، ممّا قد يؤدّي ذلك إلى تعليم أكثر فهماً، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال نحو اللغة العربية.

وحيث إن الأطفال في العصر الإلكتروني (القرن الحادي والعشرين) قد غلبت عليهم ثقافة الصورة حتى غدت عاملاً جوهرياً في تشكيل هويتهم الجديدة، وتقف وراء هذه الهوية مؤسسات لها مصالح كبرى في استلاب المستهلك، فإن أهمية ثقافة الصورة عند الطفل قد دفعته للتفكير في بدائل لا تغفل أهمية مفهوم الصورة، شريطة أن يكون الطفل هو الصانع لهذه البدائل، لا أن يُؤتَى له بها سابقة التجهيز والتصنيع من الخارج. ولأن الطفل مُطالب بتعرّف خبرات محددة في رياض الأطفال، ولأن تجربته المعرفية المقتنّة تبدأ معه في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ومن ثم ينطلق في رحلته مع الحرف والكلمة والموضوع، لذا تصبح مثل هذه الخبرات الثقافية مصدراً ذا أهمية يتم من خلاله تعرّف تصوّرات الأطفال عن تلك الخبرات. وفي هذا المقام، تحتل التصوّرات ذات الطابع التشبيهي موقعاً خاصاً، باعتبار أن التشبيه هو الصورة المبسّطة لمفهوم ثقافة الصورة. واعتباراً لكل ما سبق، يمكن صياغة المشكلة على النحو التالي:

١- ما التشبيهات التي يستطيع الأطفال أن يتوصّلوا إليها من الحروف الهجائية المقدّمة لهم؟

٢- ما نموذج القصة المتكاملة التي تستوعب جميع الحروف الهجائية، ويتم استقائها من واقع خبرة الطفل في البيئة المحلية؟

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تم اختيار (١٠٢) من الأطفال من منطقة حويّ التعليمية في دولة الكويت بالقرعة، ويشمل ذلك (٤) أطفال في سن ثلاث سنوات، و (٢٥) طفلاً في سنّ أربع سنوات، و (٣٨) طفلاً في سنّ خمس سنوات، و (٣٥) طفلاً في سنّ ست سنوات. ويدرس أفراد العينة في مدرستين من رياض الأطفال، ومدرستين ابتدائيتين (واحدة للإناث والثانية للذكور)، وقد تم اختيار هذه المدارس أيضاً بطريقة القرعة.

واشتمل تطبيق إستراتيجية استخدام التشبيهات المحلية على الخطوات التالية: تعرّف الخبرات التي يتم تدريسها للأطفال في مرحلة الرياض، وهي خبرات متنوعة تتعلق بالصحة، والسلامة، والأسرة، والأقارب، والماء والهواء، والوطن، إلخ؛ اختيار خبرة الطفل الخاصة بالجمعية التعاونية، حيث طُلب من كل طفل أن يأتي باسم مادة من المواد المعروضة بالجمعية، تبدأ كل منها بحرف من الحروف الهجائية الثمانية والعشرين؛ وللكشف عن تقنيات الصورة المتخيلة عند الطفل، وجّه الباحث سؤالاً لكل طفل عن التشبيهات التي يمكنه التوصل إليها من صورة الحرف نفسه، باستخدام خبرة «بيتي» نموذجاً؛ واستناداً إلى التشبيهات المحصورة

في ضوء خبرة «بيتي»، تم بناء قصة باستخدام التشبيهات التي تمثل جميع حروف اللغة العربية الثمانية والعشرين.

وأظهرت النتائج أن الأطفال قدّموا ما مجموعه (٢٣٩٦) تشبيهاً لحروف اللغة العربية الثمانية والعشرين، وأن الحروف الخمسة الأولى التي حصدت أعلى نسبة من التشبيهات هي، على التوالي، الياء (٢١)، والزاء (٢٠)، والقاف (١٩)، والتاء (١٨)، والخاء (١٧). أما في ضوء خبرة «بيتي»، فقد قدّم الأطفال (١٢٥) تشبيهاً، حاز الأحرف الثلاثة (أ - ت - ث) على تسعة تشبيهات لكل واحدٍ منها. فقد قدّم الأطفال مثلاً التشبيهات الآتية للحرف الألف (أ): شمعة - عود كبريت - إنسان - مفتاح - مطرقة - سكين - عصا الطاولة - مصباح النيون - المستطيل - الحنفية. كما شبّهوا حرف التاء (ت) بما يلي: صحن فيه تفاحتان - رفّ عليه كتابان - قالب الورد - أريكة عليه وسادتان - تليفون - طاولة وكريسيان - قدر وفوقه غطاء - حوض الحنفية والنقطتان هما مفتاحا الحنفية - صندوق، وهكذا بالنسبة لبقية الحروف الهجائية.

وانطلاقاً من التشبيهات المتساقطة مع الحروف، والتي تم حصرها في البيئة المحلية، تم اختيار الكلمة / التشبيه الأكثر شيوعاً لكل حرف، لغرض استخدامها في صياغة القصة الخاصة بخبرة «بيتي». ويمكن تحديد الميزات الأساسية لطريقة استخدام التشبيهات فيما يلي:

(١) تستند طريقة استخدام التشبيهات في تعليم الحروف الأبجدية إلى الفكرة الأساسية التي تتلخّص في تقريب الحرف إلى ذهن الطفل عن طريق الصور القريبة من ذهنه في بيئته المحلية، أي أنها تقوم على استغلال الخبرات المادية / البيئية للطفل، وليس على استخدام قدراته الذهنية في الاستماع للحروف، وترديدها، وحفظها غيباً، واستدعائها، ومن ثمّ تعلّم كيفية كتابة كل حرف بالربط بين شكل الحرف ونطقه، كما هو الحال في الطرق التقليدية لتعليم الحروف.

(٢) تركز هذه الطريقة على جذب انتباه الطفل لموضوعات البيئة التي يعيشها بشكل يومي، وحفز خياله، وهما الشرطان الأساسيان لتعلّم الحروف الأبجدية. ومن هذا المنطلق، يمكن تحويل تعلّم الحروف الأبجدية إلى لعبة، بأن يربط الطفل بين الحروف ولحظة وجوده مع جدّه أو جدّته مثلاً، فحرف الألف هنا يرمز إلى الجدّ واقفاً وهو يحمل، وحرف الباء يذكّره بنظارة الجدّ، وحرف التاء يعيد إلى ذهنه رفّ الكتب في مكتبة الجدّ، وحرف الثاء يذكّره بالأباجورة في غرفة نومه، والحاء - بالكريسي الهزاز الذي يجلس عليه، والخاء - بإبريق الشاي، واللام - بعصاة جدّه، وهكذا. وتكمن ميزة هذه الطريقة في عدم حاجة الطفل للانتقال إلى خارج المنزل ليتعلّم الحروف.

(٣) تتسم هذه الطريقة بتشجيع الطفل على التعلّم، وتحقيق فاعليّته في أسرع وأسهل صورة، ذلك لأنها تولّد لدى الطفل شغفاً بالتعلّم، فالطفل يستمتع بها، ويتعلّم منها من تلقاء نفسه دون الحاجة إلى تعليمه، وكل ما يحتاجه الطفل هو أن يتم تحفيز خياله على معيشة المزيد من موضوعات البيئة، وربطها بالأحرف الممكنة، مما سيسهّل عليه تعلّمها في ظرفٍ زمني قصير.

(٤) تتميّز طريقة استخدام التشبيهات لتعلّم الحروف الهجائية بالمرونة الشديدة، وسهولة التطبيق، لعدم وجود حاجة لربط الحرف بموضوع واحدٍ بعينه في بيئة الطفل، فحرف الحاء مثلاً يمكن ربطه بالكتاب المفتوح، والشماعة، والشمسية، ودلّة القهوة، وغيرها. وبالمثل يمكن ربط حرف السين بالشوكة، والمشط، وفرشاة الأسنان، والدُرّج. ومن شأن استخدام وسائل التكنولوجيا وأدوات الاتصال الاجتماعي الحديثة في مناهج الطفولة المبكرة أن يقدّم موضوعات جديدةً وغنيّةً من بيئة الطفل، وما عليه سوى التفكير في كيفية ربطها بالأحرف الأبجدية المتساقطة معها.

(٥) إن اللغة، بصورة عامة، تشكّل عنصراً مهماً لجوهر الإنسان، وللتواصل بين الإنسان والطبيعة، فحينما يرى الطفل إنساناً واقفاً، ويربط هذا الشكل الذي يصادفه يومياً بحرف ألف مثلاً، فإنه يقوم بإضفاء الصيغة اللغوية على الشكل أو بملء العنصر المفقود في الشكل من الناحية اللغوية، وهذا يعني أن قوانين اللغة هي التي تحدّد المكان الذي تظهر فيه مثل هذه العناصر المفقودة، وكيف على الطفل أن يفهمها ويوظفها لتعلّم اللغة بسهولة وإتقان. إن هذه العناصر مفقودة فقط بمعنى أنه لم يتم نطقها، ولكن العقل يدركها، ويستخدمها في حساباته الذهنية، وتصبح عناصر حقيقية تماماً، لأنه يتم ربطها بالجهاز الصوتي في نظام العدّ الذهني.

إن نتائج الدراسة الحالية الخاصة بتعلّم الأطفال للحروف الهجائية عن طريق عناصر البيئة المحلية تؤكّد ما ذهب إليه العالم اللغوي الأمريكي نعوم تشومسكي بأن معرفة اللغة ترتبط بنظام من القوانين والصور والعمليات الذهنية المرتبطة بالجهاز الحسي، وأن معظم هذا النظام تستثيره الذهنية الطبيعية البيولوجية، وأن هدف علم اللغة هو « اكتشاف هذه الأنظمة الأكثر عمقاً، أي اكتشاف المواهب الطبيعية البيولوجية الثابتة التي تمكّن كل طفل من تطوير نظام معرفي ثري وواضح، استناداً إلى الأدلة المحدودة المتناثرة. ويعني ذلك، على مستوى طرق تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، أن يعمل المعلم باتجاه نقل حصص اللغة العربية التقليدية إلى خارج غرفة الصف ليتمكّن الطفل من تطوير ثروته اللغوية من خلال استكشاف البيئة، ممّا يساعده على تطوير مهارات التفكير البصري، ومهارات التفكير المتشعب، فهذه المهارات توفر فرصاً أمام التلاميذ لاكتساب خبرات ناجحة في التفكير والتأمّل والتخيّل الحرّ.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة، أوصى الباحث بأن تقوم الجهات التعليمية المختصة في دولة الكويت بتبني إستراتيجية استخدام التشبيهات القائمة في البيئة المحلية، وصفوف المرحلة الابتدائية المبكرة، والتي رسم المؤلف خطوطها العريضة في الكتاب، لمساعدة أطفال الرياض على إتقان مهارة الكتابة، باعتبارها إحدى المهارات اللغوية الأساسية في المرحلة الابتدائية. كما أوصى المؤلف المختصين في مناهج تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية المبكرة بالعمل الدؤوب على إدراج أنشطة وتدريب لغوية متنوعة تنبثق من بيئة الطفل المحلية، وتحاكي رغبته في استطلاع العالم الخارجي وفهم الأمور، ممّا يمكنه من تطوير ملكاته اللغوية، وقدراته الذهنية.

الخاتمة:

يلعب التشبيه دوراً كبيراً في مساعدة الطفل على تعلّم الحروف والكلمات وربطها بالنصّ أو موضوع الدرس، وذلك انطلاقاً من أهمية اللغة المجازية ودورها في تشكيل عملية التعليم. وقد قام الأستاذ الدكتور علي الجعفر بإجراء دراسة علمية منظمة في مجال استخدام التشبيهات لتعليم الحروف الأبجدية لأطفال الروضة والمرحلة الابتدائية الدنيا، وذلك باستغلال البيئة المحلية باعتبارها المعطى المادي الذي تركز عليه ثقافة الطفل، وتترسخ لديه من خلاله مهارات التفكير والتحليل والتأمّل، باعتبارها مهارات العصر التكنولوجي والمعلوماتي في القرن الحادي والعشرين.

وبيّنت نتائج دراساته الميدانية التي عرضنا نتائجها تفصيلاً في هذه المراجعة النقدية أننا بحاجة إلى التفكير في بدائل جديدة لتدريس مادة اللغة العربية للأطفال، تنطلق من ضرورة تطوير الخيال الشعري والإبداع الشعري لدى الطفل، وإعادة تشكيل مدركاته بحيث تنتج صوراً ذهنية تحاكي الظواهر القائمة في بيئته المحلية. فالثورة المعاصرة في عالم التكنولوجيا وأدوات الاتصال الاجتماعي الحديثة تدهم تحفّظ الخيال البشري وخوفه من الإنطلاق الحرّ نحو الكشف والابتكار. كما أن قوة الخيال الحرّ تعمل باتجاه تحرير حواس الطفل، وإطلاق طاقاتها الكامنة، خارج حدود الأفعال الآلية ذات النمط التقليدي المتوقّع، وذلك عن طريق ربط

أدائها بمخيلة الطفل. وبذلك يمكن لحواس الطفل المكهربة بقوة الخيال الحرّ أن تتجاوز دورها المحدّد في الفعل والتأثير، وتفتح أمامه فرصاً إبداعيةً خلاقَةً لكي تتفجّر في ذاكرته كل مكان السحر والجمال، ويتمكّن من صناعة الحكاية - الأسطورة، ونظم الشعر بما يثير الدهشة لدى المتلقّين من الكبار.

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 - التأثير - 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، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، 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 بدراسكم 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

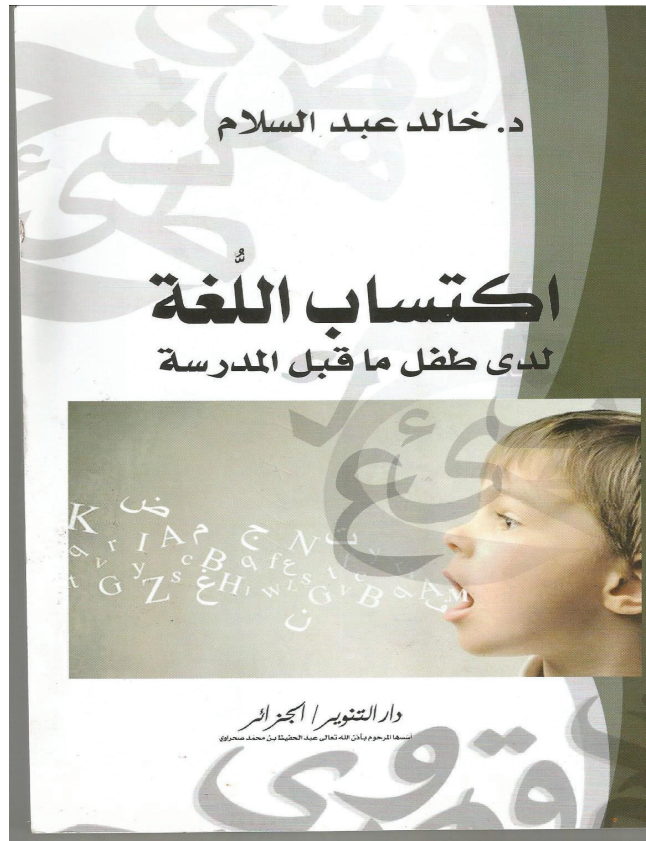
البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة

تأليف: د. خالد عبد السلام (الجزائر)
دار التنوير، الجزائر، الطبعة الأولى، ٢٠١٧
(160) صفحة، من القطع المتوسط

عرض وتحليل: أ. سعيد بوعيطه
أستاذ التعليم الثانوي، عضو اتحاد كتاب المغرب
باحث في المجال التربوي وتحليل الخطاب
المملكة المغربية



هذا الكتاب:

تعد آلية اكتساب الطفل لعملية النطق والكلام ، من بين أهم القضايا التي حيرت الباحثين و العلماء في مختلف المجالات المعرفية. لكونها ترتبط باللغة باعتبارها عنصراً هاماً في العملية التواصلية من جهة. كما أنها حاضرة بقوة في جل الأنشطة الإنسانية من جهة ثانية. كما تعرف مجموعة من التطورات على جميع المستويات تبعاً لعدة عوامل. فما هي أهم العوامل المؤثرة في النمو اللغوي عند الطفل؟ وما هي المراحل التي يعرفها هذا التطور اللغوي؟ لقد شكلت هذه الأسئلة المحورية وغيرها التصور العام الذي قام عليها كتاب «اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة» للباحث الجزائري د. خالد عبد السلام (الأستاذ المحاضر بقسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة محمد اليمين دباغين سطيف 2 الجزائر).

أهمية الكتاب:

تكمُن أهمية هذا الكتاب في جانبين تجلّى الأول في أهمية موضوعه ذلك أن المرحلة العمرية لما قبل المدرسة، تعد من بين أهم المراحل العمرية لدى الطفل. كما أن اللغة علاقة وظيفية بهوية الفرد و نمو مفهوم الذات، والحياة بصفة عامة. فبواسطتها يستطيع فهم المحيط الخارجي الاجتماعي والطبيعي وبالتالي التمكن من التكيف مع المجتمع والاندماج فيه. كما تمكن المختصين من فهم طبيعة نمو العمليات العقلية والمعرفية والنفسية والاجتماعية للطفل. باعتبار اللغة أحد مظاهرها. يتم الاستدلال بها للتحقق من مدى السواء أو عدم السواء. أما الجانب الثاني، فيشكل الكتاب من خلاله، مرجعاً أساسياً لكل الباحثين والمهتمين باختصاصات اضطرابات اللغة والتخاطب أو الأرطفونيا. وفي صعوبات التعلم وعلوم التربية. كما يفيد المربين والأولياء في الميدان لفهم أكثر لطبيعة النمو اللغوي والمراحل التي يمر بها الطفل. قصد إسهامهم في توفير الشروط والظروف المناسبة والضرورية للنمو الطبيعي والسليم للغة الطفل قبل وبعد ولادته.

محتويات الكتاب:

يحتوي: هذا الكتاب على مقدمة وخمسة فصول. يضم كل فصل مجموعة من المباحث. جاءت كالتالي:

1 . الفصل الأول: مفاهيم لغوية. يضم أربعة مباحث:

أ. المبحث الأول: تعاريف اللغة (أنظمة اللغة، خصائص اللغة الإنسانية).

ب. المبحث الثاني: مفاهيم اللغة الأولى واللغة الثانية (تعريف اللغة الأولى، تعريف اللغة الثانية).

ج . المبحث الثالث: مفاهيم اكتساب اللغة وتعلمها وآلياتها (تعريف الاكتساب، تعريف التعلم، آليات اكتساب اللغة وتعلمها).

د . المبحث الرابع: وظائف اللغة.

2 . الفصل الثاني: الاتصال اللغوي لدى الطفل. يضم مبحثين:

أ . المبحث الأول: علاقة الاتصال باللغة لدى الطفل (تعريف الاتصال، علاقة الاتصال باللغة، كيف ينمو الاتصال اللغوي بين الطفل وأمه؟ نظرية الاتصال اللغوي، عناصر عملية الاتصال، شروط نجاح عملية الاتصال اللغوي).

ب. المبحث الثاني: أشكال الاتصال اللغوي (تصنيفات أشكال الاتصال اللغوي: تصنيف حسب الحواس، تصنيف حسب الشعور، تصنيف حسب الكائن الحي، تصنيف حسب الأداة المستخدمة

في الاتصال، تصنيف حسب حجم المشاركين في الاتصال).

3. الفصل الثالث: العوامل المؤثرة في النمو اللغوي للطفل (العوامل العضوية ، عامل الذكاء ، عامل الجنس ، عامل النمو الحركي ، عامل نمو الأسنان ، عامل التوائم ، العوامل الاجتماعية واكتساب اللغة ، عامل حجم الأسرة ، عامل ازدواجية اللغة وتعددتها ، عامل دور الحضانة والروضة ، عامل وسائل الإعلام).

4. الفصل الرابع: مراحل اكتساب اللغة يضم مبحثين:

أ. المبحث الأول: اعتبارات أساسية لفهم مراحل النمو اللغوي للطفل (طبيعة الدراسات التي أجريت حول مراحل النمو اللغوي، أهمية دراسة مراحل النمو اللغوي، المهارات الضرورية لاكتساب اللغة لدى الطفل، قوانين النمو وعلاقته باكتساب اللغة لدى الطفل).

ب. المبحث الثاني: مراحل النمو اللغوي. (المرحلة ما قبل اللغوية: مرحلة الصراخ، مرحلة المناغاة، تطور المناغاة لدى الطفل، المقارنة بين مرحلتين الصراخ والمناغاة. المرحلة اللغوية: متى تبدأ المرحلة اللغوية، طبيعة الكلمة الأولى، كيف يصل الطفل إلى نطق الكلمة الأولى، مرحلة الكلمة الجملة).

5. الفصل الخامس: نظريات اكتساب اللغة (النظرية السلوكية، النظرية المعرفية، النظرية الفطرية، نظرية التعلم الاجتماعي، نظرية رضا الذات لتعلم اللغة الأهلية).

١- المقدمة:

أكد الباحث د. خالد عبد السلام في مقدمة هذا الكتاب على أنه من الأشياء التي حيرت العلماء والمفكرين في مختلف الميادين العلمية، آلية اكتساب الطفل لعملية النطق والكلام. لذلك انصببت جهود الكثير منهم على دراسة مراحل نمو الجانب اللغوي عند الطفل وعلاقته بمختلف الجوانب الأخرى للوقوف على مظاهر هذا النمو والعوامل المؤثرة فيه. لتحديد وضبط مستوى النمو اللغوي الطبيعي. كما أشار الباحث في هذه المقدمة إلى أهمية دراسة النمو اللغوي لدى الطفل. سواء على المستوى المعرفي، أو بالنسبة للباحثين المختصين في هذا الشأن. يشير الباحث في الصفحة (8) إلى أن هذا الكتاب يفيد كل الطلبة الجامعيين في تخصصات اضطرابات اللغة والتخاطب ، وفي صعوبة التعلم وعلوم التربية. كما حدد الباحث في هذه المقدمة، فصول الكتاب ومباحثه.

٢- مفاهيم اللغة (الفصل الأول):

تناول الباحث في هذا الفصل أربعة مباحث. خصص الأول لمفاهيم اللغة وتعريفاتها في مختلف العلوم والتخصصات المعرفية، مع خصائصها. أما في المبحث الثاني، فحدد من خلاله مفاهيم اللغة الأولى واللغة الثانية والفروق بينهما. وفي المبحث الثالث، عالج مفهومي الاكتساب والتعلم والفرق بين آليات كل منهما من النواحي الفيزيولوجية والعصبية والمعرفية والنفسية واللغوية. أما المبحث الرابع، فخصصه الباحث لوظائف اللغة في مختلف جوانب حياة الإنسان ومجالاتها.

أ. تعريف اللغة (المبحث الأول): قدم الباحث مجموعة من التعريفات الخاصة باللغة. سواء على المستوى اللغوي عند الجرجاني وابن منظور ، أو على المستوى الاصطلاحي عند ابن جني (392هـ/1002م) وابن خلدون. أما في المعاجم الحديثة، فأورد الباحث تعريف قاموس أنجلس ، ومعجم ميكرو روبير. كما أورد الباحث تعريف اللغة حسب محددات علوم مختلفة. ففي التعريف اللغوي، أورد تحديدات كل من فرديناند دي سوسير ولوتس جيسبرسن. يقول هذا الأخير: (ليست في حقيقتها سوى نشاط إنساني يتمثل من جانب في مجهود عضلي يقوم به فرد من الأفراد ومن جانب آخر في عملية إدراكية يفعل بها فرد أو أفراد آخرون)

الصفحة:17.أورد الباحث،تعريفات مستمدة من علم النفس،علم الاجتماع،الإنتروبولوجية، علم التاريخ.بعد هذه التعريفات،تناول الباحث خصائص اللغة الإنسانية.حيث حصر هذه الخصائص فيما يلي:اللغة خاصية إنسانية، منظومة صوتية،فطرية اللغة لدى الإنسان،تتطور هذه اللغة بتأثير من المحيط الاجتماعي والثقافي للإنسان،وسيلة تواصلية بالدرجة الأولى.

ب . مفاهيم اللغة الأولى واللغة الثانية(المبحث الثاني):تضمن هذا المبحث،تحديد مفاهيم اللغة الأولى واللغة الثانية قصد التمييز بينها وإبراز خصائص كل منها.إن من بين التعاريف التي أوردها الباحث لمفهوم اللغة الأولى،لغة الأم / La langue maternelle.باعتبارها أول لغة تلقاها الطفل في بيئته.يحاول استخدامهما من أجل تحقيق الاتصال بينه وبين المحيطين به.إنها(اللغة التي يبدأ الإنسان في استيعابها منذ ولادته فتكون لغته الأولى التي يستعملها بصفة طبيعية)الصفحة:27.أما اللغة الثانية / La deuxième langue،فهي(اللغة التي يتعلمها الإنسان بعد أن يستوعب لغة الأم،وقد يحصل هذا التعلم داخل البيئة الحضارية)الصفحة:28. بهذا،فاللغة الثانية حسب الباحث،تركز على اللغة التي يكتسبها الطفل إلى جانب لغة الأم.وبالتالي فإن هذين التعريفين يشيران إلى اللغة التي يكتسبها المتعلم من خلال احتكاكه بالمحيط الذي يعيش فيه.ولا يشيران إلى مفهوم التعلم للغة الثانية التي تتم عادة في المدرسة.

ج . مفاهيم اكتساب اللغة وتعلمها وآلياتهما(المبحث الثالث):عمل الباحث في هذا المبحث على تعريف الاكتساب / L'acquisition.باعتباره(تلك العملية اللاشعورية التي تتم عن غير قصد ولا وعي من طرف الإنسان كما تتم بشكل عفوي)الصفحة:31.تتحقق عملية اكتساب اللغة عند الطفل من خلال اتصاله بأربعة أصناف من الناس:الأم في المرتبة الأولى باعتبارها الشخص الوحيد الذي يدخل في الحساب منذ الأيام الأولى من ميلاده. ثم تأتي العائلة(الأب،الإخوة،الأخوات)،الجيران المباشرون الذين تقوم معهم العائلة صلة مستمرة.حين عرف الباحث مفهوم التعليم / L'apprentissage،أكد على أن(للتعلم عدة مفاهيم وتعريف، تختلف حسب النشاط العقلي والعملية التي يقوم بها الفرد اتجاه وضعية أو موقف ما)الصفحة:32.كما أورد الباحث مجموعة من التعاريف المتداولة.أبرزها تعريف جيتس / Gates الذي يرى أنه(يمكن أن ينظر إلى التعلم على أنه عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف.وهو كثيراً ما يتخذ صورة حل المشكلات)الصفحة:33.

هـ . وظائف اللغة(المبحث الرابع):ركز الباحث في هذا الفصل على مجموعة من التصنيفات التي حددت وظائف اللغة.فقد قدم علماء اللغة والاجتماع والفلسفة منذ القدم عدة دراسات حول وظائف اللغة باعتبارها جزءاً من كيان الإنسان.فتوصلوا بذلك إلى وضع مجموعة من الأسس التي يجب توفيرها في أي لغة أو كلام بشري مهما كان نوعه على ضوءها تحدد وظائف اللغة.أهم هذه الأسس:المرسل،المتلقي،موضوع الرسالة،القناة(وسيلة الإرسال)،اللغة المعتمدة،طريقة تقديم الرسالة،نص الرسالة/الكلام.لقد تجلت أبرز تصنيفات وظائف اللغة عند رومان جاكبسون،هاليداي.تختلف هذه الوظائف باختلاف المجالات الحياتية التالية:الوظائف الاجتماعية.تشتمل على وظائف ثانوية(وظيفة الإدماج الاجتماعي،وظيفة حفظ ماضي المجتمع)،الوظائف النفسية.تشتمل على(أداة توافق وتكيف،وظيفة الإثارة للعواطف والتفكير،وظيفة التفكير،وظيفة التمييز بين الأسوياء وغير الأسوياء،الوظائف العلمية التعليمية،الوظيفة السياسية والعسكرية،الوظيفة الاقتصادية والتجارية.

٣- الاتصال اللغوي لدى الطفل(الفصل الثاني):

أ . علاقة الاتصال باللغة لدى الطفل(المبحث الأول):تناول في هذا المبحث،تعريف الاتصال على مستوى اللغة وعلى مستوى الاصطلاحي.حيث أورد الباحث تحديدات كل من الجوهري في معجمه «الصاح»، وكذا

ما جاء المعجم الوسيط. أما على مستوى الاصطلاح، فيشير إلى أن تعريف الاتصال، يختلف حسب زاوية ميدان الدراسة. ركز الباحث على تعرف إدوارد ساير / Edwards Sapir الذي يرى (أن التواصل يتضمن كل رموز الذهن سواء تعلق الأمر برموز اللغة كوسيلة للتواصل الإنساني أو تعلق الأمر بأشكال التواصل غير المنطوق كالكتابة والحركات الجسمية ونبرات الصوت وغيرها) الصفحة: 47. أما بالنسبة لعلاقة الاتصال باللغة لدى الطفل، فيرى ابن خلدون (حسب الباحث) أن الطفل يولد في وسط أسري. وبحكم اجتماعيته يجد نفسه ملزماً بالتواصل مع المحيطين به. لتلبية حاجياته ورغباته البيولوجية والنفسية التي غالباً ما يسعى إلى إشباعها. ولا يتحقق ذلك إلا من خلال عملية التواصل. إلا أن هذا التواصل، يبقى رهين مجموعة من الشروط. وقد حصر الباحث هذه الشروط فيما يلي: شروط خاصة بأفراد الأسرة، الشروط الخاصة بالرسالة، الشروط الخاصة بمستقبل الرسالة / الطفل. ليخلص الباحث في هذا المبحث إلى ما يلي:

1. اللغة علاقة وظيفية بعمليات التفاعل والتواصل الاجتماعي في كل مراحل حياة الطفل. والتي بواسطتها يكتسب القيم الثقافية والخبرات والتجارب والاتجاهات المختلفة عن طريق آليات التقليد المحاكاة.
2. تحول اللغة الطفل عبر التواصل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي. حيث تحقق توافقه النفسي والاجتماعي.
3. تعمل اللغة على تنظم الأشياء والأفكار في حياة الطفل. كما تساعده على نموه العقلي وإنجاز مختلف عمليات التفكير وحل المشاكل.

بهذا التصور، يكتشف الباحث في هذا المبحث تنوع أشكال الاتصال اللغوي لدى الطفل. وكيفية نموه لديه عبر مختلف مراحل عمره. وهو ما سيتناوله في المبحث الموالي.

ب . أشكال الاتصال اللغوي (المبحث الثاني): بما أن اللغة في تعاريفها المتنوعة هي نوع من أنواع التعبير اللفظي وغير اللفظي الشفوي والكتابي، المقطعي وغير المقطعي، فإن لها عدة أشكال وتصنيفات وتقسيمات وفق معايير متنوعة. حددها الباحث على الشكل التالي: التصنيف الأول حسب الحواس، التصنيف حسب الشعور، التصنيف حسب الكائن الحي، التصنيف حسب الأداة المستخدمة في الاتصال اللغوي (تنقسم بدورها إلى اتصال لفظي وآخر غير لفظي) التصنيف حسب حجم المشاركين في الاتصال اللغوي (يتضمن كذلك: الاتصال الذاتي، الاتصال الشخصي، الاتصال الجمعي، الاتصال الوسطي، الاتصال الجماهيري) يؤكد الباحث عبد السلام خالد في هذا المبحث، على أن أشكال الاتصال اللغوي المتعدد يبين مدى تعقد السلوك اللغوي لدى الإنسان وتنوعه حسب المواقف والسيقات. كما تؤكد أن الإنسان هو الكائن الحي الوحيد الذي يستطيع استعمال عدة أشكال من الاتصال اللغوي في موقف واحد.

٤- العوامل المؤثرة في النمو اللغوي للطفل (الفصل الثالث):

سعى الباحث خالد عبد السلام من خلال هذا الفصل، إلى جعل القارئ يحقق مجموعة من المهارات المعرفية. وذلك من خلال تمكينه مما يلي: فهم طبيعة تأثير العوامل الفيزيولوجية والحسية في عملة النمو اللغوي، فهم طبيعة تأثير العوامل العصبية في اكتساب اللغة لدى الطفل، فهم تأثيرات النمو الحركي في اكتساب اللغة لدى الطفل، فهم كيف تؤثر العوامل الأسرية والاجتماعية في اكتساب اللغة، فهم كيف تؤثر العوامل الاقتصادية والثقافية والتربوية في اكتساب اللغة لدى الطفل. ليصل الباحث إلى أن النمو اللغوي السليم والطبيعي للطفل، رهين بمجموعة من العوامل. منها ما هو ذاتي ، ومنها ما هو موضوعي / خارجي. حيث فصل القول في أهم هذه العوامل كالتالي:

أ . العوامل العضوية: أكد الباحث على أنه لا يمكن تصور نشاط وظيفية نفسية ما خارج نطاق الأجهزة والأعضاء الفيزيولوجية المسؤولة عنها. وقد حدد هذه العوامل فيما يلي: سلامة جهاز النطق والكلام، عامل الذكاء، عامل الجنس، عامل النمو الحركي، عامل نمو الأسنان، عامل التوائم.

ب . العوامل الاجتماعية واكتساب اللغة: تتمثل العوامل الاجتماعية في كل ماله علاقة بتأثير المحيط الذي ينشأ فيه الطفل منذ ميلاده وما توفره له من فرص التواصل ، ومدى غناه بالمشيرات اللغوية المتنوعة. وقد ربطه الباحث بمجموعة من العوامل: عامل التنشئة الأسرية (المستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي للأسرة وأسلوب التنشئة، الترتيب الميلاي للطفل بين إخوته)، عامل حجم الأسرة، عامل ازدواجية اللغة وتعددتها، عامل دور الحضانة والروضة، عامل وسائل الإعلام. كما أورد الباحث في هذا الفصل مجموعة من الصور التوضيحية (الصفحات: 66، 67، 68) التي تبين أهمية الأعضاء بالنسبة للاكتساب اللغوي. يشير الباحث إلى أن أولياء الأطفال يميلون إلى توظيف وسائل الإعلام بدعوى مساهمة تطور العصر، على الرغم من أن كل الدراسات توصي بعدم تعريض الطفل لساعات عديدة أما شاشات التلفزيون أو مختلف برامج الكمبيوتر أو الألعاب الإلكترونية. لأنها تحرمه من فرص التواصل والتفاعل وتطبيق اللغة المكتسبة بحيث يتفاعل معها بشكل سلبي.

٥- مراحل اكتساب اللغة (الفصل الرابع):

يعد هذا الفصل من أهم فصول هذا الكتاب (حسب تصورنا) ؛ لأنه يتناول أهم خطوات النمو الطبيعي التي يتدرج عبرها الطفل من صرخة الميلاد ليصل إلى النطق بالكلمة الأولى بشكل واضح ودقيق ومفهوم. ثم استعمال الكلمة الجملة والجملة البسيطة ثم المركبة إلى أن يصل إلى الخطاب اللغوي. ذلك أن النمو اللغوي في هذه المرحلة، يتميز بالسرعة الكبيرة خاصة ابتداءً من العامين ونصف. يكون الطفل قد اكتسب مهارات الحركة والمشي. حيث تقع مجموعة مثيرات في حواسه. فقد تناول الباحث ثلاثة مباحث أساسية في هذا الشأن.

أ . اعتبارات أساسية لفهم مراحل النمو اللغوي للطفل (المبحث الأول): يرى الباحث أنه من أجل فهم علمي لمراحل النمو اللغوي لدى الطفل، يجدر بنا مراعاة عدة اعتبارات لها علاقة بمختلف التقسيمات أو بطبيعة النمو بحد ذاته. حدد الباحث هذا التصور من خلال طبيعة الدراسات التي تناولت هذا الجانب. حيث حددها في الدراسات البيوغرافية التي تعتمد على التقارير المستوحاة من الملاحظات العفوية المباشرة لعينة من الأطفال، والدراسات الكمية التي اهتمت بأساليب الضبط العلمي من خلال اختيار عينات كبيرة من الأطفال متماثلة وممتلئة بعد ضبط مختلف متغيراتها. لمعرفة عدد المفردات والجملة المكتسبة ونوعها في مختلف المراحل العمرية بطريقة عرضية. أما فيما يتعلق بالدراسات اللغوية، فأورد الباحث الأعمال التي أجراها جون كارول / John Carroll من عام 1950 إلى 1968. حيث تركت بصماتها في الاتجاهات الحديثة في دراسة لغة الطفل. لكونها ركزت على كيفية إصدار الأصوات ، وكيف تكتسب معاني الكلمات إلى جانب كيفية اكتساب قواعد النحو و الصرف الصوتية. كما اهتمت بعض منها بالأبعاد النفسية للنمو اللغوي. بهذا، أكد الباحث على أن أهمية دراسة مراحل هذا النمو اللغوي. لأنها تمكننا من فهم ما يلي: فهم القوانين التي تتحكم في عملية التطور اللغوي للطفل، فهم أهم العوامل المؤثرة في هذا النمو، تحديد مستوى النمو العادي والطبيعي لنمو لغة الطفل في كل عمر زمني، فهم أسباب التأخر والاضطراب الذي قد يحدث لحالات من الأطفال سواء في تأخر ظهور الكلمة الأولى أو في تأخر ظهور مهارات الكلام وغيرها. حدد الباحث هذه المهارات في ستة مهارات حسية إدراكية تبعاً لتصنيف أوينز (Owens / 1992). كما تناول الباحث في المبحث نفسه، قوانين النمو وكذا علاقته باكتساب اللغة لدى الطفل. حيث أكد على أن عملية الاكتساب اللغوي لطفل ما قبل المدرسة، لا تتم دفعة واحدة ولا بطريقة آلية. بقدر ما تخضع لقوانين النمو الأساسية التي حددها في ستة: النمو يتم بشكل كلي لا جزئي، النمو عملية

مستمرة، مجالات النمو المختلفة تؤثر في بعضها البعض وتربطها علاقات طردية موجبة، لا يحدث هذا النمو بشكل مفاجئ، بل يتم بشكل تدريجي، لا يسير النمو بمعدل واحد خلال مراحل النمو المختلفة، النمو عملية فارقية.

ب . مراحل النمو اللغوي (المبحث الثاني): أشار الباحث خالد عبد السلام إلى أن هناك مجموعة تقسيمات لمراحل النمو اللغوي. أبرزها تلك التي تعتمد على تقسيمين أساسيين هما: المرحلة ما قبل اللغوية / La phase pré linguistique، المرحلة اللغوية / La phase linguistique. تناول الباحث المرحلة ما قبل اللغوية بنوع من التفصيل. حيث قسمها إلى مجموعة من المراحل (مرحلة الصراخ، مرحلة المناغاة. كما قام بمقارنة بين مرحلتي الصراخ والمناغاة). تلعب هذه المراحل أدواراً مهمة في تدريب الجهاز النطقي للطفل وتحضيره وإنضاجه للدخول في المرحلة اللغوية. كما تعزز انطلاقة الطفل لفهم اللغة المقطعية واستعماله لها. أما بالنسبة للمرحلة اللغوية، فعلى الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد بدايتها، فتجمع أغلب الدراسات على أن ظهور الكلمة الأولى ونطقها بشكل صحيح تحدد كالتالي:

مستوى ذكاء الطفل	مرحلة اكتساب الكلمة الأولى
الطفل الذكي	في عمر 11 شهراً
الطفل العادي	بين 15 شهراً وثلاثة أسابيع
الطفل ضعيف الذكاء	بين 35 شهراً و38 شهراً

يذهب كل من كاتيل (Catel/1940) وجيزل وتومبسون /Jezel et Thompson، إلى أن أبحاثهم قد بينت أن نسبة 69 بالمائة من أفراد عينتهم، تمكنوا من الكلمة الأولى في عمر إحدى عشر شهراً. بعد أن فصل الباحث القول في مرحلة الكلمة، تناول مرحلة الكلمة الجملة. حيث يتدرب فيها الطفل على تشكيل مقاطع صوتية وكلمات صحيحة للتواصل بها مع أمه وأفراد أسرته. ونتيجة لتطوره المعرفي في الفهم للمواقف المختلفة، يبدأ الطفل في استعمال كلمات لها معنى الجملة. يقول إدوارد بيشون: (إن الكلمات التي ينطقها الطفل في بداية المرحلة اللغوية، لا تعتبر أجزاء من الكلام بل إنها كل شيء). (الصفحة: 108. بعد تناول هذا الاكتساب الأولي، يصل الباحث خالد عبد السلام، إلى سؤال محوري مفاده: ما الحصيلة اللغوية للطفل؟ يجيب الباحث على هذا السؤال من خلال نتائج دراسة سميث / Smith التي حددت هذه الحصيلة وفق الشكل التالي: سنة (3 كلمات)، سنتان (272 كلمة)، ثلاث سنوات (496 كلمة)، أربع سنوات (1540 كلمة)، خمس سنوات (2072 كلمة)، ست سنوات (ما بين 2400 و3000 كلمة). إن هذا ما ذهب إليه لينبرغ / Lienberg حين أشار إلى أن طفل ست سنوات، يكتسب 2400 كلمة. فما هي طبيعة المفردات اللغوية التي يكتسبها الطفل في مختلف مراحل نموه؟ للإجابة عن هذا السؤال المحوري، أورد الباحث تصور سميث / Smith التي ترى أن الطفل يكتسب اللغة وفق الترتيب الآتي: أسماء الأشخاص والأشياء، أسماء الأشياء العيانية الحسية، الأسماء المجردة والمعاني الكلية، الصفات الحسية للأشياء، الصفات المعنوية. في هذا الإطار، أورد الباحث المراحل التي توصلت إليها دراسة الباحثة ديكرودر / Deckader عام 1940.

أقسام الكلام	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة السادسة
الأسماء	62	110	180
الأفعال	18	33	43
الضمائر	7 - 6	13 - 14	13 - 14
الظروف	7	14	15
أحرف الجر	2 - 3	6	8 - 9

يبين هذا الجدول تطور لغة الطفل حسب عمره الزمني. وذلك من خلال الدراسات المختلفة التي تمت في هذا الشأن. لذلك يلاحظ الباحث أن الاختلافات في تحديد الفترة وعدد الكلمات المكتسبة وطبيعة الجمل التي استطاع الطفل تركيبها في نفس المرحلة العمرية من دراسة لأخرى.

٦- نظريات اكتساب اللغة (الفصل الخامس): تناول الباحث في هذا الفصل أربع نظريات. اهتمت بعملية اكتساب اللغة وتعلمها.

أ . النظرية السلوكية: تعد من أقدم النظريات التي قدمت قواعد وقوانين للتعليم البشري استناداً إلى تجارب ميدانية على الحيوانات. حيث تعتبر اللغة سلوكاً اجتماعياً كلامياً كسائر السلوكيات الأخرى. يكتسبه الطفل منذ ولادته عن طريق المحاكاة والتقليد والتكرار. ترسخ في ذهنه بنوع من التدريب. قبل أن يتحول إلى عادة لغوية كسائر العادات السلوكية الأخرى المكتسبة. تركز هذه النظرية على الاستجابات التي تخضع للملاحظة والعلاقة بين تلك الاستجابات والأحداث المحيطة بها. أورد الباحث مجموعة من التصورات المرتبطة بهذا الاتجاه. خاصة عند كل من: سكينر/Skinner، واطسون/Watson، بلومفيلد/Blomfield. أما مبادئ النظرية السلوكية، فحددها الباحث كالتالي: الترابط والاقتران، التكرار، المحاكاة والتقليد، الإشراف، العزيز. إلا أن هذه النظرية قد واجهت انتقادات كثيرة سواء في تعلم الجمل أو المفردات. كما اتهمت بكونها عاجزة عن تفسير عملية اكتساب اللغة. لأنها تتجاهل حقائق جوهرية في الإنسان. خاصة في جانبيه العقلي والمعرفي الذي ترتبط به اللغة ارتباطاً وثيقاً.

ب . النظرية المعرفية: تنطلق هذه النظرية من الخصائص المعرفية للسلوك اللغوي. وقد تناول الباحث في هذا الشأن، دراسات جان بياجيه، بلوم ودان سلوبين التي اعتبرت النموذج الكلي ناتجاً عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم. تفاعلاً مكملاً بين قدراتهم الإدراكية المعرفية النامية وخبرتهم اللغوية. فما يعرفه الأطفال عن العالم هو الذي يحدد ما يتعلمونه من لغة. تقوم هذه النظرية في تفسيرها للاكتساب على ثلاث مبادئ أساسية هي: أهمية نمو جهاز النطق لدى الفرد واكتساب المفردات والأصوات، لأهمية النمو الإدراكي والمعرفي في اكتساب المفردات و القواعد.

ج . النظرية الفطرية: ربط الباحث ظهور هذه النظرية بكتاب نعوم تشومسكي «البنى النحوية» عام 1957. لكونه قد أحدث ثورة ضد مفاهيم النظرية السلوكية في تفسيرها للغة وعملية اكتسابها. بعد هذا التحديد، تناول الباحث منطلقات النظرية التوليدية التحويلية. فحددها كالتالي:

1. اللغة قدرة فطرية مخلوقة عند الإنسان. تعمل بنظام على تشكيل اللغة والكلام وابتكارهما.
2. لا يكتسب الطفل حسب تشومسكي اللغة عن طريق المحاكاة والتقليد والتدريب والحفظ فحسب، وإنما يحاول أن يصنع ما يسمعه من كلام اللغة التي يعيشها بين أسرته.
3. تعد اللغة قدرة مخلوقة متجددة بصورة دائمة في إبداع الجمل الكثيرة والمتنوعة في نسق خاص

ضمن الكفاءة اللغوية التي يمتلكها.

4. تتميز اللغة ببنييتين. الأولى سطحية أما الثانية فعميقة.
5. كل سلوك لغوي فعلي، يخفي معرفة ضمنية بقواعد لغة معينة. إنها الملكة الخلاقة التي يزود بها الفرد.
6. تظهر القدرة اللغوية الفطرية في اكتساب اللغة وحسن أدائها بعد سن معينة. وتبدأ في الضمور ابتداء من سن السادسة. لتصل إلى الضمور النهائي بعد سن البلوغ.

د . نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا: تنطلق هذه النظرية من مبدأ أساسي ينص على حتمية التفاعل المستمر والمتبادل بين السلوك والمعرفة و المؤثرات البيئية الخارجية للفرد. ذلك أن مختلف السلوكيات الإنسانية ومحدداتها الشخصية والبيئية، تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة. كما تؤكد على دور التقليد والمحاكاة لنموذج معين خارجي. تتم على أساسه عملية التعلم. أما مبادئ هذه النظرية، فحددها الباحث كالتالي:

1. كون المثيرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال تفاعلها بالعمليات المعرفية.
2. لا يتأثر السلوك بالظروف البيئية فحسب، لكن تعد هذه الأخيرة نتاجاً لمعالجة الفرد لها بشكل جزئي. لذلك، فالمتعلمون يمارسون بعض التأثيرات على أنماط سلوكهم من خلال أسلوب معالجتهم للبيئة.
3. تلعب المعرفة دوراً رئيسياً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة. كما تأخذ هذه العمليات المعرفية شكل التمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية. بحيث تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة. كما تكون هي نفسها محكومة بهما.

هـ . نظرية رضا الذات لتعلم اللغة الأهلية: ارتبطت هذه النظرية بصاحبها مورر / Mowrers سنة 1960 الذي يرى أن الطفل يشعر بالحنان والدافء العاطفي تجاه أمه، كلما سمع منها كلماتها. مما يجعله يكرر و يردد ما يسمعه. لأن ذلك يعيد له الحضور الرمزي أمام الشخص الذي يعطي معنى لحياته. غير أن عملية التكرار العمدي لما يسمعه الطفل من أمه، تحتاج إلى البرهنة العلمية. ذلك أن الطفل يردد أصواتاً لغوية في مرحلة المناغاة العشوائية. أما ترديده للكلمات والمفردات، فيخضع للحاجة والضرورة والموقف الذي يعيشه في لحظة معينة. فلا يمكن التسليم بأنه يردده بشكل إرادي لمعايشة الموقف الرمزي مع الأم.

خاتمة:

يخلص الباحث خالد عبد السلام، إلى أهمية مرحلة ما قبل المدرسة. باعتبارها المرحلة القاعدية التي على ضوئها يتشكل الجهاز النطقي. كما تنمو وتتطور لدى الطفل القدرات الأساسية والأولية في الكلام والتعبير والتفكير باستعمال رموز لغوية ذات دلالة. يكتسب خلال هذه المرحلة، الأسس والقواعد الأولية للوعي الفونولوجي للغة الأم ، والتي يتهيا على ضوئها جهازه النطقي ونظامه الإدراكي لتعلم لغة أو لغات جديدة بشكل جيد وسليم. مما يستوجب الإلمام بهذه المرحلة بشكل شمولي. وذلك من خلال إجراء دراسات علمية معاصرة عن طبيعة التطور اللغوي لدى الطفل بشكل عام. والطفل في العالم العربي بشكل خاص.

تعقيب وملاحظات:

تميز كتاب "اكتساب اللغة لدى طفل ما قبل المدرسة" للباحث د. خالد عبد السلام في مجملته بإيجابيات عدة. خاصة فيما يتعلق بتقديم مادة الكتاب. قدم تصوراً شمولياً عن المسألة التي عالجه. أما على مستوى المنهج، فقد قدم هذه المادة بنوع من التدرج: مفاهيم اللغة، الاتصال اللغوي، العوامل المؤثرة في هذا النمو اللغوي، مراحل اكتساب اللغة، مراحل النمو اللغوي، نظريات اكتساب اللغة. يمكن هذا التصور المنهجي، متلقي الكتاب من استيعابه وفهم محتوياته بشكل بسيط (خاصة القارئ غير المتخصص). كما عمل الباحث في الفصل الثالث على تقديم مادة الكتاب بمجموعة من الصور التوضيحية (الصفحات: 66، 67، 68، 69، 70). مما يعين القارئ على المزيد من الاستيعاب.

لكن على الرغم من أهمية الكتاب الذي بين أيدينا، فإنه لا يخلو من ثغرات خاصة على مستوى التصور العام للكتاب. فقد هيمن عليه الجانب النظري. في حين استوجب على الباحث تناول جوانب تطبيقية. تدعم الشق النظري. لأن الجانب التطبيقي هو الذي يكشف عن ثغرات الجانب النظري. سواء تعلق الأمر بالتصور النظري العام للكتاب، أو نظريات اكتساب اللغة (الفصل الخامس). حيث أشار الباحث إلى ذلك بشكل عرضي في الصفحة 126 حين تناول النظرية السلوكية (غير أن هذه النظرية واجهت انتقادات كثيرة سواء في تعلم الجمل أو المفردات، واتهمت بأنها عاجزة عن تفسير عملة اكتساب اللغة).

أما المسألة الثانية التي ربما أغفلها الباحث، فتجلت في عدم تناوله لما قدمه البحث والدراسة العربية للطفل العربي في شأن اكتساب اللغة. لأن مسألة الاكتساب ترتبط بالظروف العامة للمجتمع والأسرة على جميع المستويات. كما تناول الدراسات الغربية ونظرياتها قد لا تفيد الطفل العربي الذي تحكمه ظروفه الخاصة. ذلك أن الباحث لم يشير إلى هذه المسألة إلا في خاتمة الكتاب (بناءً على ما سبق، تأتي الضرورة الملحة لإجراء دراسات معاصرة طويلة وعرضية عن طبيعة النمو والتطور اللغوي لدى الطفل في العالمين العربي والإسلامي، من قبل الباحثين في ميدان علوم التربية والتعليم) الصفحة: 148.

على الرغم من هذه الملاحظات، فإن كتاب "اكتساب اللغة" للباحث الدكتور د. خالد عبد السلام، يبقى إضافة نوعية لتلك الدراسات التي تناولت الطفل على مختلف المستويات. كما سيحدد مجموعة من الأسئلة التي ستنبني عليها دراسات وأبحاث مقبلة.

المقالات

إستراتيجيات التعلم المدرسي: إضاءات حول

إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية والوجدانية

د. عبد الله بربزي

أستاذ باحث في علوم التربية - جامعة مولاي إسماعيل - مكناس - المملكة المغربية

مقدمة:

يمكن القول إن العلوم المعرفية قد دخلت مرحلة جديدة بتجاوزها لباراداييم معالجة المعلومة، واعتبار الدماغ حاسوباً. فعملية التفكير يمكن اختزالها في القدرة على بلورة هذه المعالجة الأخيرة مدخلاً ومخرجاً وتخزيناً. مما جعل الإنسان مجرد كائن مبرمج مختزل يمكن مقارنة دماغه بحاسوب، لا يمت بعالم المشاعر والإحساسات أو عالمه الوجداني والعاطفي بأية صلة.

لقد راهنت العلوم المعرفية حول دراسة الظواهر العقلية (الإدراك، الذاكرة، اللغة، الوعي، الخ) وأخذت في حساباتها أهمية الانفعالات والعواطف في الحياة العقلية والنفسية، تجاوزاً لقصور باراداييم السابق. وهذا ما قاد مجموعة من الباحثين نحو العمل على بلورة العلاقات التي تربط بين العقلاني والعاطفي، أو الميكانزمات الواعية واللاواعية.

وفي هذا السياق اهتم علماء النفس المعرفي بالإستراتيجيات المعرفية والميتا معرفية والوجدانية، خلال العقد الأخير من القرن العشرين، نظراً للدور الذي تلعبه في التعلم والتذكر والتفكير وحل المشكلات، وباتت عملية تعلم هذه الإستراتيجيات أو اكتسابها وتوظيفها توظيفاً فعالاً ومنتجاً من قبل المتعلمين من الأولويات التي تشغل اهتمام الفاعلين في المجال التربوي.

لقد ارتبط مفهوم الإستراتيجية بصفة عامة بميادين عديدة كالميدان العسكري وعلم الإدارة والاقتصاد والميدان السياسي...، وسنتناول هذا المفهوم من داخل الميدان التربوي والذي يضم فئتين من الإستراتيجيات. أما الفئة الأولى فهي تخص المدرس في إطار ما يصطلح عليه "إستراتيجيات التعليم" باعتبارها مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يسلكها المدرس من بداية الموقف التعليمي، إلى نهايته من أجل تحقيق أهداف المادة المدرسة، أما الفئة الثانية فهي ترتبط بالمتعلم "إستراتيجيات التعلم" كأداءات وانجازات في التعامل مع المعرفة بدءاً باستقبالها وتنظيمها وصولاً إلى استدعائها وتوظيفها.

وسنركز في هذا المقال على الإستراتيجيات المرتبطة بالمتعلم أي إستراتيجيات التعلم التي تتكون بدورها من ثلاث فئات رئيسة، وهي إستراتيجيات التعلم المعرفية، وإستراتيجيات التعلم الميتا معرفية والإستراتيجيات السوسيو وجدانية.

إذن أين تكمن أهمية إستراتيجيات التعلم في المجال البيداغوجي؟ وبأي معنى يمكن القول إن المتعلم الإستراتيجي هو متعلم فاعل وناجح؟ وما الذي يميزه (القدرات والمهارات) عن باقي المتعلمين؟ وما طبيعة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم والجودة والمردودية والنجاح؟ ما هي أوجه الاتصال والانفصال والتكامل بين

إستراتيجيات التعلم المعرفية والميتا معرفية والسوسيولوجانية؟

١ - أهمية إستراتيجيات التعلم ومبادئها في مجال التعليم:

إن الغرض الرئيس من إستراتيجيات التعلم هو أن نجعل المتعلمين يعتمدون على أنفسهم، وهناك عدة مصطلحات تصف هذا النمط من التعلم من قبيل "متعلم مستقل" و "متعلم إستراتيجي" و "المتعلم المنظم ذاتياً" وهو المتعلم الذي يعرف أن المهم أن يلخص وهو يقرأ موضوعاً عاماً في كتاب، أو يطرح أسئلة أثناء هذه القراءة، أو يصغي لعرض المدرس، وأن يراقب نجاحه، إن المتعلم الإستراتيجي يعرف الأوقات والمواقف التي تتطلب استخدام إستراتيجيات معينة ^(١).

و يمكن تلخيص أهمية إستراتيجيات التعلم في التعليم في النقاط التالية :

- زيادة انخراط المتعلمين الموهوبين والضعاف في الأنشطة التعليمية.
- جعل المتعلمين المعرضين للفشل يتعلمون بطرق تنمي لديهم المسؤولية في إدارة شؤونهم الخاصة.
- الانتقال من التركيز على المكافآت الخارجية إلى التركيز على الرضا الذاتي في عملية التعلم.
- تمكن المتعلم من القدرة على التوصل إلى حلول ذات معنى للمشكلات التي تواجهه.
- تعزيز ثقة المتعلم بنفسه، إذ كلما ارتفع وعي المتعلم بمنهجيته وموضوع تعلمه وأهدافه، كان أداؤه متقناً وناجحاً.
- وقد حدد روجر التعلم بكونه يتأثر بثلاثة عوامل هي طبيعة المادة التعليمية، وطريقة عرضها، وإستراتيجيات المتعلم ومهاراته.
- توصل الباحثون إلى أن الطلبة المتفوقين يتسمون بدافعية عالية وإدارة ذاتية للتعلم.
- تغيير صورة المدرس التقليدي باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة ، ويمكن إضافة ثلاثة أسباب أخرى:
- إن التلاميذ الذين ينجحون في تعلماتهم ودروسهم، يستخدمون إستراتيجيات التعلم بنجاعة وفعالية من أجل إنجاز أنشطتهم المدرسية .
- تساعد المتعلم على الاستقلالية في التعلم، وتتيح له إمكانية اختيار الإستراتيجيات التعليمية المناسبة لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات .
- التعلم مدى الحياة .
- وعي المتعلم بعمل ذاكرته ومعرفته النسبية بمواطن قوتها وضعفها وحدودها ومعرفته بكيفيات التعلم وإستراتيجياته وجدواها والتنظيم الذاتي للتعلم والرصد الذاتي والتساؤل الذاتي والتقييم الذاتي للنشاط المعرفي أي إدارة الذات للنشاط المعرفي أو التسيير الذاتي للنشاط المعرفي.
- وأجمعت الأدبيات التربوية، التي تناولت إستراتيجيات التعلم المدرسي أن أغلب الطلبة المتفوقين دراسياً يتميزون بالقدرات التالية ^(٢):

(١) جابر عبد الحميد جابر (2008): إستراتيجيات التدريس والتعلم ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

(٢) Andrée Letatartre et Francois lafond(2000) : La préparation aux examens, 4e édition – Laval Université

- يعرفون عدة إستراتيجيات التعلم والدراسة.
- يعرفون أهمية هذه الإستراتيجيات ومتى يوظفونها وكيف يطبقونها.
- القدرة على انتقاء واختيار الإستراتيجيات الملائمة لتعلماتهم .
- يخططون دائماً لأنشطتهم الدراسية .
- ينظرون إلى الذكاء باعتباره قدرة قابلة للتطوير والإنماء.
- يتمتعون بدافعية عالية نحو التعلم ويميلون إلى ضبط مهامهم وإنجازها .
- لديهم تصور واضح حول أهدافهم ومستقبلهم الدراسي والمهني.
- أكثر اعتزازاً بما ينجزون، وأكثر قدرة على التعديل الذاتي لمساراتهم، وأكثر سعياً لتحقيق التميز وأكثر استقلالية في حل المشكلات ^(١). ولمعرفة أساليب تعلم المتعلمين وجب التركيز على معايير سيكولوجية من قبيل السن والجنس والذكاء واللغة والوسط الاجتماعي والتاريخ الشخصي للفرد إضافة إلى التعرف على اتجاهات المتعلمين وتمثلاتهم ورصد اهتماماتهم وميولاتهم ^(٢).
- ومن المبادئ الأساسية، التي تقوم عليها إستراتيجيات التعلم، الإقرار باختلافها من متعلم إلى آخر إضافة إلى تعددها وتنوعها، ويمكن إجمال هذا الأمر في العناصر التالية:
- يفضل بعض المتعلمين العمل باستقلالية (بمفردهم)، بينما يميل الآخرون إلى العمل الجماعي.
- يحتاج بعض المتعلمين إلى وقت أطول لحل المشكلات، في حين يتمتع الآخرون بالقدرة على حلها بسرعة.
- يركز بعض المتعلمين على نشاط واحد ويستخدمون إستراتيجية واحدة، ومنهم من يستطيع القيام بعدة أنشطة في آن واحد وباستخدام عدة إستراتيجيات .
- يميل بعض المتعلمين إلى المغامرة والمخاطرة في إنتاجاتهم وانجازاتهم، ومنهم من يميل إلى التريث والتدقيق ^(٣).
- يميل بعض المتعلمين إلى الأسلوب التأملي.
- يميل إلى التريث في اتخاذ القرار.
- يتجه المتأملون إلى التفكير العميق وتحليل المشكلات.
- يميل إلى الدقة أثناء الإنجاز.
- يميل التأمليون إلى تجريب الفرضيات التي يقترحونها لحل المشكلات.

(١) آرثر كوستا(1998) : استخدام الميتا معرفية التفكير في التفكير كعملية وسيطة ، الفصل الثالث، تعريب صفاء يوسف الأعسر ، دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة مصر ص 73-74

(٢) Ibid(2000) :Andrée Letatere et Francois lafond

(٣) Lise Duquette et Delphine René (1998), «Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermé-dia», Etudes de Linguistique Appliquée, numéro 110, avril-juin

- يميل الاندفاعيون إلى التسرع في إصدار الأحكام .
- يميل الاندفاعيون إلى تقديم استجابات تستند غالباً على انطباعات عاطفية وانفعالية.
- لا يكثرثون بالأخطاء التي يرتكبونها.
- لا يهتمون كثيراً بالتحقق من الفرضيات أو الحلول المقترحة.
- وتمكن إستراتيجيات التعلم المدرس من إنجاز مهامه انطلاقاً من الاستعانة بالأسئلة التالية^(١) :
- عندما يطمئن المدرس للمضامين التي يدرسها يعرف ويدرك جيداً الجوانب الأساسية والأكثر أهمية ويعي الجوانب البسيطة والمعقدة في عملية التعلم.
- يقوم المدرس المضامين المدرسية انطلاقاً من مجموعة من الأسئلة (يستحضرها ذهنياً).
- أين تكمن أهمية هذه المعلومات بالنسبة للمتعلم؟
- هل توجد ضمن هذه المعلومات «فكرة أو عبارة» غير مناسبة أو غير ملائمة يمكن اختزالها أو حذفها؟
- كيف سيوظف المتعلم هذه المعلومة خارج القسم المدرسي ؟
- ما هي أهم المعلومات التي ستكون قابلة للاستيعاب بسهولة من قبل المتعلمين ؟
- ما هي المعلومات التي سيحتاج فيها المتعلمون إلى مزيد من الشروحات والإضافات والأمثلة التطبيقية؟
- كيف يمكن أجراء وتنزيل الدرس النظري حتى يكون في متناول فهم المتعلم؟
- ما هي أنماط التقييم التي يمكن أن تفيدني في قياس مدى فهم تلاميذي لهذه المعلومات ؟

٢ - الإستراتيجيات المعرفية:

إن التطور الذي حصل في علم النفس في العقود الأخيرة، والذي يتجلى بالخصوص في الانتقال من البراديغم السلوكي إلى البراديغم المعرفي، دفع الباحثين والدارسين إلى البحث في الإستراتيجيات المعرفية وتحديد ماهيتها وتفصيل أنواعها ومكوناتها، وبيان وظائفها وكيفية عملها. ولقد استفاد واضعو البرامج والمناهج المدرسية من نتائج هذه الدراسات والأبحاث وبذلك حل مفهوم المعرفة محل مفهوم السلوك.

٢-١- نحو تعريف الإستراتيجيات المعرفية:

يطرح هذا المفهوم صعوبات على مستوى التعريف، والتحديد نظراً لتعدد التعريفات المختلفة باختلاف المرجعيات والمنطلقات الفكرية التي ينطلق منها كل باحث، ولتجاوز هذا الإشكال نقترح الجدول التالي:

(١) LuAnn Jordan Voir http://www.specialconnections.ku.edu/?q=instruction/cognitive_strategiesL/ consulter le 21 Mars 2016:19h 13mn

جدول (١) تعاريف الإستراتيجيات المعرفية حسب عينة من الباحثين الأجانب

الباحث	التعريف
Fayol et Monteil (1994)	وحدة مدمجة طويلة المدى أو قصيرة المدى وذات إجراءات عامة أو خاصة.
Whom (1998)	نشاط ذهني أي عمليات عقلية معرفية يقوم بها الفرد قصد التوصل إلى الفهم والاستيعاب والتبصر.
Cartier (1997)	مجموعة من الإجراءات و الوسائل التي يستخدمها الفرد للتعلم.
Weistein (1998)	التصرفات والأفكار المستخدمة في التعلم.
Bégin (2003)	فئة من العمليات المستعملة في وضعية التعلم.

يتضح من الجدول أعلاه أن التعريفات المقدمة لإستراتيجيات المعرفية متقاربة ومتداخلة ومتكاملة، ويمكن أن نصوغ تعريفاً تركيبياً يجمع التعاريف السابقة ويدمجها مفاده "الإستراتيجيات المعرفية هي نشاط ذهني يعتمد على فئة من الإجراءات والعمليات المعرفية المدمجة التي يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة بهدف اكتساب معارفه الجديدة أو يسهل تعلمها أو تدعمها".

٢-٢ - أنواع الإستراتيجيات المعرفية:

تختلف الإستراتيجيات المعرفية أو العمليات العقلية التي يوظفها الفرد أثناء التعلم من فرد إلى آخر، فقد يتميز «فرد» بقدرته على التحليل للفهم، في حين يتفوق آخر في التنظيم كطريقة لتحقيق هذا الهدف. وقد يتميز متعلم آخر بقدرة فائقة على الحفظ والاستظهار، بينما يميل «آخر» إلى تخيل المعلومات وتكوين صورة عنها من أجل فهمها وتعلمها، وعلى الرغم من هذا التباين والاختلاف بين إستراتيجيات الأفراد في التعلم فإن العقل البشري يشترك في قدرات وعمليات عقلية حددها الباحثون في شكل تصنيفات وهي بمثابة افتراضات، ولقد صنف الباحثون^(١) هذه العمليات إلى فئات رئيسية وهي :

- التجميع : يقوم العقل بتجميع المعرفة والمعلومات عندما تكون معقدة وكثيرة وصعبة، وذلك بوضعها في فئات متشابهة ذات عناصر مشتركة وتتضمن هذه العمليات التصنيف والتبويب والتنظيم والترميز، ولعل أهم وظيفة للتجميع هي تصغير (تقليص) المساحة التي تحتلها المعلومات في الذاكرة كي يسهل تذكرها. فعندما يصعب تذكر قائمة من المفردات غير المترابطة (قلم ، برتقالة ، مسطرة ، تفاحة ، كتاب...) يقوم بتخزينها في فئتين اثنتين : أدوات مدرسية وفواكه.

- التكرار : عبارة عن استظهار المعلومات وتكرارها بهدف تذكرها وترسيخها في الذاكرة لمدة طويلة ومن تم استرجاعها عند الحاجة. مثال تكرار استعمال رقم الهاتف أو تكرار استخدام قاعدة نحوية أو رياضية... الخ. وقد يكون التكرار عن طريق الكتابة عدة مرات أو القراءة عدة مرات.

- التنظيم : أي تنظيم المعلومات على أساس العناصر المشتركة التي تجمع بينها ، مثل انتقاء الأفكار الأساسية في النص أو تسطير أو تلوين العبارات ، والمفاهيم أثناء قراءة مقال أو كتاب أو نص .

- التفسير وإعطاء المعنى : عملية تهدف إلى تفسير المعلومات المخزنة في الذاكرة وإعطائها معاني معينة وتعد خطأ المعاني الجزء الذي يقوم بهذه العملية، وتعمل على تصنيف المعلومات إلى مفاهيم أو مبادئ أو مهارات أو ألوان أو روائح أو أحجام.

- التحليل : عملية تهدف إلى تفكيك المفهوم العام أو المبدأ العام إلى العناصر الجزئية وخاصة عند التعامل مع مادة صعبة أو معقدة أو موقف كلي غامض ، أو عندما يحاول الفرد استرجاع معلومات جزئية خاصة.

(١) دروزة أفنان نظيرة (2004) : أساسيات في علم النفس التربوي، دار الشروق ، غزة ، فلسطين، من ص 39 إلى ص 41 .

- التخيل : عملية تتعلق بتكون صور ذهنية للأشياء أو الموضوعات أو الأحداث المتعلقة (صور، أشكال، بيانات، خرائط...).

- الربط والتطوير: عملية عقلية تهدف إلى إدراك العلاقة بين المعلومات الجديدة المتعلمة والمعلومات السابقة عن طريق إدراك التشابه والاختلاف ، وقد تضمن هذه العملية الاستنتاج والمقارنة والتنبؤ .

- الاسترجاع: القدرة على تذكر المعلومات وإخراجها من الذاكرة قصد استخدامها عند الحاجة .

٣- نحو تحديد ماهية الإستراتيجيات الميتماعرفية:

ترتبط الإستراتيجيات الميتماعرفية ^(١) بنظريات الذكاء والتعلم وإستراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرار. ويكاد يكون جون فلافل ^(٢) أول من استخدم هذا المصطلح في نهاية السبعينيات من القرن الماضي. ولقد عرفها بـ«التفكير في عملية التفكير والوعي بالعمليات المعرفية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات» ونظراً لتعدد التعاريف حول هذا المفهوم سنختار عينة من تعاريف بعض الباحثين المتخصصين في هذا المجال :

الجدول (٢) عينة من تعاريف الإستراتيجيات الميتماعرفية ^(٣) حسب مجموعة من الباحثين

الباحث	تعريف الميتماعرفية
Bruer(1995)	قدرة الفرد على التفكير في مجريات التفكير أو حوله
Lindstrom(1995)	معرفة الفرد لإستراتيجيات وعمليات التفكير الخاصة به والقدرة على تنظيم تلك العمليات والتحكم فيها
Swon son (1991)	ترجمة وعي الفرد وقدرته على أن يراقب ويكيف وينظم نشاطاته المعرفية في ما يتعلق بالتعلم.
Wilson(1998)	معرفة الفرد ووعيه بعمليات وإستراتيجيات التفكير وقدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً
Dennis(2002)	عمليات التحكم والسيطرة على العمليات المعرفية من حيث التخطيط لاستخدامها وكيفية تنفيذها وتقييم نتائجها.
جودت سعادة (2006)	التفكير حول التفكير والمعرفة بما نعرف وما لا نعرف

يمكن أن نخلص، إلى تعريف مركبي يجمع بين هذه التعاريف ويدمجها. « الإستراتيجيات الميتماعرفية هي تفكير الفرد في مجريات تفكيره وعملياته وذلك بتخطيطها وتنظيمها والتحكم فيها وتقييمها».

٣-١ - مهارات الإستراتيجيات الميتماعرفية ^(٤)

إن الإستراتيجيات الميتماعرفية متعددة ومتنوعة كما يقول فلافل، منها ما يتعلق بوعي بالمعرفة أي الوعي بالعمليات المعرفية التي يقوم بها الإنسان والتحكم فيها وضبطها، ومنها ما يرتبط بالذاكرة التي تعني الوعي باستراتيجيات التذكر والأشياء التي يتذكرها الإنسان والتحكم فيها وضبطها ، ومنها ما يتعلق بوعي الاستيعاب التي تفيد الوعي بالطرق التي تؤدي إلى الاستيعاب، ومعرفة ما إذا كان المتعلم فاهماً لما يقرأ أم لا، ومنها ما يتعلق بوعي الانتباه أي إدراك الفرد لما ينتبه إليه، ومنها ما يرتبط بوعي التفكير أي الوعي بالعمليات

(١) يترجم هذا المفهوم في الأدبيات التربوية بالمصطلحات التالية: ما وراء المعرفية أو فوق المعرفية أو ما بعد المعرفية، ما وراء الإدراك، المعرفة الفوقية ... وسنحتفظ بصيغته الأصلية (الميتماعرفية) في هذا المقال تجنباً لأي لبس.

(٢) 34 American Psychologis , (1979) Flavell,J inquiry: Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental

(٣) للاطلاع على مزيد من التعاريف حول الإستراتيجيات الميتماعرفية يمكن الرجوع إلى مؤلف جماعي (2015): التربية المعرفية والإستراتيجيات التعليمية ، منشورات صدى التضامن مطبعة دار النشر المغربية ، ط1 ص 105.

(٤) بربزي عبد الله (2014) : بيداغوجيا الكفايات ونظريات التعلم المدرسي، دار القلم - الرباط، ص 148-149.

التفكيرية المستخدمة والأشياء التي يفكر فيها الإنسان^(١).

جدول (٣) مهارات الإستراتيجيات الميتمة معرفية حسب بعض الباحثين^(٢)

المهارات الرئيسية	عناصرها
التخطيط	اختيار إستراتيجيات التنفيذ. ترتيب تسلسل الخطوات . تحديد المعوقات المحتملة. تحديد أساليب مواجهة الصعوبات والأخطاء. التنبؤ بالنتائج المرغوب فيها أو المتوقعة.
المراقبة والتحكم	الاحتفاظ بالهدف في مركز اهتمام الفرد. الحفاظ على تسلسل الخطوات. معرفة متى يتحقق هدف فرعي. معرفة متى يجب الانتقال إلى العملية التالية . اختيار العملية المناسبة للسياق.
التقييم	تقييم مدى تحقق الهدف. الحكم على دقة النتائج. تقييم مدى مناسبة الأساليب المستخدمة . تقييم فاعلية الخطة .
اليقظة والوعي	معرفة الفرد لهدف المهمة التي سينخرط فيها . وعيه لما تتطلبه من أعمال ومسؤوليات . وعيه للعلاقة التي تربط بين هذه الأعمال بعضها ببعض . وعيه لما يوظفه من عمليات عقلية لمعالجتها. وعيه لما يوجد في ذاكرته من معرفة وخبرات سابقة تتعلق بالمهمة التي هي رهن المعالجة. وعيه لمستوى أدائه في المهمة ومدى نجاحه في عمله.
المراجعة	مقارنة الهدف المنشود بما تحقق منه فعلياً . مقارنة الإستراتيجيات المخطط لها بالإستراتيجيات المستخدمة فعلياً . مقارنة الصعوبات المتوقعة بالصعوبات التي واجهها الفرد فعلياً . مقارنة النتائج التي حققها الفرد بالتي توقعها مسبقاً .
الملائمة	تصحيح الإستراتيجيات الخاطئة أو غير المناسبة وبنني إستراتيجيات أكثر. ملائمة قصد تحقيق الهدف المنشود عن طريق التجريب والممارسة .

٣-٢ - مبادئ الإستراتيجيات الميتمة معرفية :

استناداً إلى نتائج الدراسات السيكلوجية المعاصرة (فودرو، جاردنر، برونر...) فإن كل فرد يتميز بطاقة هائلة خاصة، وبأشكال متنوعة من الإستراتيجيات التي تسمح له بالتعامل المرن مع المشكلات والمواقف التي يواجهها في حياته^(٣).

- كل فرد يتميز بإستراتيجيته أو بطريقته الخاصة في استقبال ومعالجة وتخزين المعلومات واسترجاعها.

(١) انظر (Eggen and Kauchak , 1993, P352) (نقلا عن دروزة (2004): المرجع السابق، ص 102 .

(٢) انظر الأعمال التالية : Haller et al (1988), LI (1992), Bayer(1987) نقلاً عن دروزة (2004): المرجع السابق من ص 102 إلى ص 106.

(٣) مزيان محمد (2015): أساليب التعلم وحل المشكلات، أشغال الندوات رقم 6، منشورات كلية علوم التربية، الرباط. ص 101 .

- يميل الفرد إلى تفضيل إستراتيجيات معينة على أخرى، خاصة تلك التي يرى أنها ناجعة وفعالة بالمقارنة مع غيرها.

- يتجه الفرد إلى استعمال بعض الإستراتيجيات المفضلة لديه أثناء مواجهته لوضعية مشكلة شبيهة بالوضعية المألوفة لديه.

٣-٤ - الفرق بين إستراتيجيات التعلم المعرفية وإستراتيجيات التعلم الميتامعرفية:

يرى فلافل^(١) أنه ربما لا يوجد فرق واضح بين الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية. وقد يكون الفرق الوحيد بينهما في الكيفية التي يتم فيها استخدام المعلومات والهدف منها، إلا أن الدراسات التي تناولت هذه الإستراتيجيات بعد فلافل أبرزت بشكل أدق أوجه الاختلاف بين الإستراتيجيتين والجدول أسفله يبين هذه الاختلافات:

جدول (٤) الفرق بين إستراتيجيات التعلم المعرفية وإستراتيجيات التعلم الميتامعرفية

إستراتيجيات معرفية	إستراتيجيات ميتامعرفية
تستخدم مباشرة على المهام (خبرة، تعلم، حل مشكلة...)	التخطيط للعمليات المعرفية وكيفية تنفيذها ومراقبة سير عملها وتقييم نتائجها.
تسعى لتحقيق هدف معين.	تستخدم للتأكد من مدى تحقق الهدف.
ترتبط بعملية التعلم .	قد تسبق عملية التعلم (التخطيط لها) أو تصاحبها (تنظيمها) أو تأتي بعدها (تقويمها).
تستخدم التساؤل كأداة لاكتساب المعرفة .	تستخدم التساؤل كأداة للتأكد من تحقق التعلم.
تهدف إلى الحصول على المعنى وفهم الشيء المقروء وإضافة معنى عليه.	تهدف إلى التحكم والضبط لهذا المعنى والمحافظة عليه لأطول فترة ممكنة.
تتكون في المراحل الأولى من النمو .	تستغرق فترة طويلة فقد تبدأ في عمر خمس سنوات ، وتستمر حتى السنوات الأولى من الدراسة الجامعية.
تعتبر فطرية ويكاد يكون الاستعداد لها موروثا.	مهارات مكتسبة تحتاج إلى تدريب وممارسة لكي يستطيع الفرد توظيفها .

يبدو من الجدول أعلاه أن الإستراتيجيات الميتامعرفية تقوم بعمليات التخطيط والتنظيم والمراقبة والتقييم لإستراتيجيات المعرفية، والحكم على مدى فعاليتها، كما أن الإستراتيجيات الميتامعرفية تصبح أكثر إلحاحا عندما تفشل في تحقيق أهدافها، ورغم هذه الاختلافات الظاهرة فإنهما يعتمدان على بعضهما البعض بشكل متواز، وأن أي محاولة لاختيار إحداهما بمعزل عن الأخرى يؤدي إلى تصور ناقص وإدراك غامض لهما، لهذا لا يكفي التنويه على أهمية وضرورة توظيف المتعلم لإستراتيجياته المعرفية بغية الفهم والمعرفة، بل يجب أن يكون أيضاً يقظاً وواعياً لما يوظفه من إستراتيجيات أثناء التعلم ، والتحكم فيها وتوجيهها الوجهة الصحيحة.

(١) Flavel , Ibid

٤ - إستراتيجيات التعلم السوسيووجدانية :

تعتبر الإستراتيجيات الوجدانية من أهم القضايا والإشكالات المطروحة اليوم في علم النفس المعرفي، وذلك في صيغة التساؤلات التالية: ما دور الانفعالات في المعرفة الإنسانية؟ وهل تؤثر العوامل الوجدانية للمتعلم على تعلماته؟ وما هي أهم الإستراتيجيات الوجدانية التي يتبعها المتعلم أثناء تعلمه؟، وتوجد اليوم مناهج عديدة تمكن من التعامل مع انفعالات شخص ما في المختبر وفهم تأثيرها على المعرفة^(١).

ولهذا الاعتبار أصبحت «العبة السوداء» للدماغ تتلاقى بربط جديد بباقي الجسم البشري وكذا اندفاعاته وانجذباته، واعتباراً للمرونة الدماغية (قدرة الدماغ على إعادة نمذجة تنظيمه) تم العمل على فتح «المعرفي» على الوجداني، وعلى العالم الخارجي: الثقافة، البيئة، التفاعلات الاجتماعية، التجربة الذاتية^(٢).

واتجهت العلوم «المعرفية» إلى تسليط الضوء على السيرورات الانفعالية والوجدانية التي عبرها ينخرط الشخص في مسارات دينية إلى درجة التضحية بحياته الشخصية^(٣) بمعنى، أن هناك مواضيع واعدة بالنسبة للحدود بين العلوم «المعرفية» والعلوم الإنسانية والاجتماعية، بإمكانها مثلاً دراسة الاعتقادات الدينية بمقاربة «معرفية»^(٤) وما يعكس قيمة هذا المشروع هو ذلك التقرير الهام المنجز من طرف الخبير التربوي الفرنسي الكبير انطوان بروست / A.Prost (يوليو ٢٠٠١)، ينبغي من جهة، العمل على بناء ترابطات بين الأبحاث في العلوم المعرفية والتطبيقات البيداغوجية؛ ومن جهة أخرى، ينبغي تعزيز أواصر الصلة بين الدراسات المتعلقة بنمو الطفل وتنوع محددات مفهومية التعلم، وراثياً وسوسيو ثقافياً^(٥).

أما التتويج الثاني، فيتعلق بمؤلف جماعي شكل في النهاية قلب المشروع وثمره لهذا التوجه الجديد للعلوم المعرفية، وذلك في إيجاد حيّز هام للعواطف، وتعلم التواصل أو الكفايات الاجتماعية.

الاهتمام بالكفاية الاجتماعية أو التواصلية في علاقتها بالسياق المدرسي. فالكفاية الاجتماعية مثلاً، إذا كان يتم دراستها اعتيادياً من خلال سيكولوجية النمو، في الأعمال المرتبطة بالحب والتعلق أو بقدرات الطفل على المناورة والكذب، الخ؛ فإن علماء النفس الاجتماعي يهتمون- في إطار هذا السياق المدرسي كذلك- من خلال تساؤلاتهم عن علاقات مدرسين- وتلاميذ، وعن تطوير المعايير من جيل لآخر، وكذا التوقعات الاجتماعية؛ وبالتالي يبرهنون على أن الدخول في علاقة مع الآخرين ليست قضية قدرة نملكها أو لا نملكها بقدر ما يتعلق الأمر بتماهي هذه الأخيرة في سياقات خاصة، وفي عالم مؤثث بمعايير وقيم اجتماعية وثقافية^(٦).

٤-١ - أهمية الإستراتيجيات الوجدانية :

- تسمح للمتعلم بمراقبة مشاعره وانفعالاته أثناء عملية التعلم، وتتيح له خلق جو نفسي أكثر ملاءمة.

- ملاءمة المشاعر والأحاسيس لشروط التعلم أي التحكم وضبط الحالة النفسية .

- ترتبط بالخصوص بتدبير الوقت والتحكم في الانفعالات (القلق، التوتر ...) .

(١) باتريك لومير (2011): علم النفس المعرفي، المرجعة السيكلولوجية للكفايات وبيداغوجيا الادماخ، ترجمة عبد الكريم غريب منشورات عالم التربية ط 1 مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ص 555

(٢) Achille Weinberg " Le nouvel âge des sciences cognitives", in, Sciences Humaines, n° 167, janvier 2006.

(٣) Atran S.,» Genesis of suicide terrorism « in, Science, 7 March , 2003, vol 299 , pp. 1534-1539

(٤) Jacob P.,»Evolution et spécificité des capacités cognitives humaines», colloque prospective du département SHS du CNRS.(septem- bre,2003

(٥) Prost A., «Pour un programme stratégique en éducation», Juillet 2001, disponible sur www.education.gouv.fr/rapport/prost/default.htm consulter le 13 Mars 2016:21h35mn

(٦) Chapelle G.,»Les Sciences cognitives vont à l'école», in, Sciences Humaines, n° 140, Juillet 2003

من أهم مؤشراتهما:

- التنظيم الذاتي.
- الحديث الداخلي.
- المكافأة الذاتية .
- التحكم في القلق .
- الحد من الأفكار السلبية.
- التركيز على انجاز المهمة .
- الإحساس بالمسؤولية .
- المعرفة الجيدة للذات.
- التحكم الجيد في الذات والمهام.
- تقدير الذات.
- تحفز المتعلم على الانخراط في إنجاز العمل أو المهمة بمسحة وجدانية تتميز بالإقبال والتعلق والقبول والرضا.
- ويمكن تعريف الإستراتيجيات الوجدانية، باعتبارها مجموعة من العمليات التي بواسطتها يستطيع التلاميذ القيام بالتنظيم الذاتي لسلوكهم وانفعالاتهم وأفكارهم من أجل تحقيق أهدافهم .
- ومن بين الأسئلة التي تثيرها الإستراتيجيات الوجدانية :
- ما أهمية التعلم بالنسبة للمتعلم ؟ وهل يعتبر من الأولويات ؟ هل يشعر المتعلم بالمتعة أثناء التعلم؟ ما فائدته وما قيمته الاجتماعية ؟
- هل يتعلم لإرضاء ذاته أم لإرضاء الآخرين (الآباء، الأساتذة....)؟
- كيف يتعامل مع ذاته؟ هل يشجع نفسه على التفوق ويسعى إلى التميز أم أنه يشعر بعدم التركيز وتشتت الانتباه أثناء التعلم؟
- هل تؤثر المشاكل الشخصية والعائلية على تعلمه؟
- هل يعمل على تفادي الضغوطات؟
- ما هو شعوره عندما يتقن العمل أو ينجح في مهمته؟
- ما ذا نريد بالضبط ولماذا نحن هنا ؟
- ٢-٤ - مكونات إستراتيجيات التعلم السوسيووجدانية :
- ١-٢-٤ - مكون الدافعية الداخلية: الدافعية عامل أساس في النجاح المدرسي وتعد إحدى الموجهات

الأساسية والدينامية للسلوك وهي قوة محركة تمكن الفرد من استغلال قدراته العقلية إلى أقصى درجة ممكنة.

٢-٢-٤ - مكون القيمة : يشير إلى أهداف المتعلم من أداء المهمة ومعتقداته حول أهميتها وفائدتها أي أنها تمثل دوافع انهماك التلاميذ في المهمة.

٢-٢-٤ - مكون التوقع : يفيد معتقدات المتعلم حول قدرته على أداء مهام التعلم ، ويشمل هذا المكون فعالية الذات في التعلم والأداء (أي الجهود التي يبذلها المتعلم في التعلم ، والتي تؤدي إلى نتائج إيجابية والتحكم في معتقداته مثل ثقته بنفسه.

٢-٢-٤ - مكون الوجدان: يتضمن ردود أفعال المتعلم الانفعالية تجاه المهمة ، ومن أبرزها قلق الامتحان.

أمثلة :

أ- إستراتيجيات من أجل المحافظة على التحفيز:

- صياغة الأهداف الشخصية من الأداء.

- وضع رهن الإشارة نظام المكافأة الخاصة بتحقيق الأهداف أو الوسائط.

ب- إستراتيجيات للحفاظ على التركيز:

- خلق جو مريح للعمل.

- تهيئة لحظات للاسترخاء .

- إبعاد المشوشات الخارجية على الرغم من صعوبة التحكم أو مراقبة شرود vagabondage الذهن.

ج- إستراتيجيات مراقبة القلق Stratégies pour contrôler son anxiété

- استخدام تقنيات الاسترخاء أو تقليص الإجهاد.

د- إستراتيجيات الدافعية نحو التعلم .

- الدافعية هي قوة داخلية تحرك الذات وتدفعها نحو الأداء والفعل، وتوجه انتباه الفرد نحو الأشخاص والأشياء والوضعيات أو المهام. وهي مصدر الطاقة التي تمكن الفرد من القيام بمهمة على أحسن وجه.

- يرتبط التحفيز في التعليم الجامعي بتوجه الطالب وبميوهه نحو مجال مهني معين أو تخصص علمي محدد أو نحو مشروع مقصود وواع وهادف وهي أنواعه :

- التحفيز الداخلي:

يتمثل في الشعور بالرضا والمتعة عند إنجاز مهمة، أو تعلم أشياء عن طريق القراءة أو التقليد أو المحاولة والخطأ، ويعتبر أكثر أنواع التحفيز تفضيلاً في التعلم، لأنه يرتبط عامة بالتعلم الواقعي والمستمر، ويتجه نحو المعنى والفهم العميق والتفكير الإبداعي.

- التحفيز الخارجي:

يرتبط بالحصول على المكافأة - ولا علاقة له بالمهمة أو الخوف من نتائج سلبية - كالحصول على مهنة جيدة، أو مكانة اجتماعية رفيعة، وأجرة عالية أو الشهرة أو الجاه...أو تحقيق التميز بين الزملاء.

٤ - ٣ - التدبير الجيد للتحفيز :

- إعطاء معنى خاص للدراسة.
- الرفع من تنمية جودة التعلم .
- الاستمتاع أثناء التعلم أي جعل التعلم متعة .
- تحدي الصعوبات وعدم الشعور بالإحباط والاستسلام.
- الانصات إلى الرغبات الداخلية (الصور الذهنية، ردود فعل جسدية، أحلام شخصية...).
- لدي تصور واضح عن انتظاراتي من الدراسة.
- أمتلك الحد الأقصى من المعلومات والمعطيات عن القدرات والمهارات والكفايات التي تتطلبها المهنة المرغوبة .
- لدي معلومات ومعطيات كافية حول أهداف التكوين وآفاقه.
- أحب أن أتابع دراستي في المجال العلمي الذي وقع عليه اختياري.
- تطلعاتي عالية حول نتائجي.
- تحظى دراستي بأولوية خاصة.
- عندما لا أحصل على نتائج مرضية في مادة معينة لا ألوم المدرس أو المادة، وإنما أراجع إستراتيجياتي في التعلم .
- أنظر إلى الفشل وأعتبره مصدراً للتأمل والتفكير في أسلوب في التعلم.
- أضع على عاتقي ألا أدخر جهداً ولا أستسلم، قبل أن أحاول عدة مرات إلى أقصى حد .

١-٣-٤ - التحفيز والاتجاهات نحو الصعوبات:

لا يمكن التحكم دائماً في الواقع، لكن يمكن أن أغير أسلوب في التعلم باستمرار، إذ هناك دائماً أسلوب إيجابي وأمل في حل المشكلات. فعندما أكون مثلاً أمام عمل مكثف أضع تخطيطاً وجدولاً أحدد فيه الأولويات، عندما أكون بصدد درس ممل أقرأ عوض الإنصات.

- الاندفاع يؤدي إلى نتائج وخيمة على الشخص أو على محيطه وتعد المصدر الرئيس في الخطأ والضيق في المجال الصناعي، وفي المدرسة أو الجامعة تعتبر مصدر ضياع الوقت والجهد، وبالتالي الحصول على نتائج سلبية ، فالتسرع هو أس الفشل كما يقول هيرودوت (ق.م.٥).

- الاندفاع لا يقوم على التحليل القبلي للوضعية .

- الاندفاع يؤدي إلى إدراك جزئي وتأويل خاطئ للوقائع، ولا يبحث عن الجوانب المختلفة للحل أو الجواب.

٢-٣-٤ - تقدير الذات والنجاح المدرسي :

يندرج تقدير الذات ضمن الحاجات الضرورية للإنسان ولجميع الفئات والأعمار (أنظر أبراهام ماسلاو ١٩٤٣) ، وقابلة للتوظيف في العديد من المجالات (المراهقة، اضطراب الأكل، الضغط النفسي، والصراع الزوجي والفشل المدرسي والإدمان والانحراف...).

يمكن اعتبار تقدير الذات دعامة أساسية للشخصية ورصيد المعرفي وكيانها الوجداني ونشاطها السلوكي. وقد يؤثر التقدير الإيجابي أو السلبي للذات على حاضر الفرد ومستقبله، وعلى اختياراته وقراراته ومشاريعه ودرجة فعاليته وعلى نجاحه أو فشله، ويرتبط هذا المفهوم بمفاهيم أخرى من قبيل (حب الذات، النظرة إلى الذات، الوعي بالذات، الثقة بالذات، وتوازن الذات...) ، ويمكن اعتبار تقدير الذات نتيجة مباشرة للعلاقة بين انجازات الفرد وانتظاراته، أي التعبير عن العلاقة بين من نكون (الذات الفعلية أو الواقعية) وما نريد أن نكون (الذات المثالية) وكلما كانت الهوية كبيرة بين الذات الواقعية والذات المثالية تكون نسبة تقدير الذات ضعيفة^(١).

وفي هذا السياق يقتضي الأمر منا التفكير في ذواتنا والتأمل فيها من خلال طرح الأسئلة التالية : من أنا؟ ما هي مؤهلاتي؟ ماذا أستطيع فعله؟ ما حدود إمكانياتي؟ متى أكون فخوراً بنفسي ومتى أحس بالفشل؟...والسؤال الذي يهمنا في هذا السياق هو: ما طبيعة العلاقة التي يمكن أن تربط بين تقدير الذات والنجاح المدرسي؟

انطلاقاً من أن المدرسة هي المجال الذي يتم فيه قياس قدرات الفرد وكفاءاته وتقييمها، فإنها تعتبر من أهم المحطات التي تتيح اختبار مدى حضور تقدير الذات لدى التلميذ أو غيابها، ودرجة قوته أو ضعفه ومستويات تأثيره السلبي أو الإيجابي.

أما عن عوامل التقدير الإيجابي للتلميذ في المدرسة فيمكن إيجازها فيما يلي :

- التمثلات الإيجابية للمواد الدراسية والأساتذة والأصدقاء.

- القدرة على الاستيعاب والاكتساب والتعلم.

- التوافق الإيجابي مع الوسط المدرسي.

- الثقة بالنفس.

- الوعي بالكفاءة.

- الصورة الإيجابية للجسد.

أما فيما يخص عوامل التقدير السلبي للتلميذ في المدرسة فهي كالتالي :

- صعوبة التوافق مع الوسط المدرسي.

- العلاقة السلبية مع المدرسين.

(١) بنعيسى زغبوش واسماعيل العلوي (2011) : الإرشاد النفسي والوساطة التربوية - عالم الكتب الحديث - إربد - الأردن

- عدم التواصل مع جماعة القسم.

- عدم النجاح المدرسي وما يرافقه من شعور بالنقص.

- عدم الوعي بالكفاءة والقدرات الذاتية .

وتجدر الإشارة إلى أن هناك عدة نماذج من اختبارات تقدير الذات، نذكر منها على الخصوص: اختبار قياس درجة تقدير الذات (Rosenberg^(١)) واختبار قياس درجة الاستعداد للتغيير^(٢).

جدول (5) مقارنة بين الإستراتيجيات المعرفية والميتامعرفية والوجدانية

الإستراتيجيات المعرفية	الإستراتيجيات الميتامعرفية	الإستراتيجيات الوجدانية
الملاحظة التكرار الربط التفقي توظيف المكتسبات الداخلية نقل المعرفة من وضعية إلى أخرى الصياغة أخذ النقاط التلخيص التحليل التركيب الاستنباط والاستقراء صياغة الفرضيات	الوعي بالسيورات المعرفية تحسين شروط التعلم تعديل الغايات والمرامي والأهداف الخاصة بالمهمة تخطيط المهمة الضبط الذاتي التقييم الذاتي	الوعي بالاتجاهات والمشاعر والحوافز والانتظارات قبول التحدي ومواجهة الصعوبات التصحيح والرقابة التعاون مع الرفاق التفاوض طلب التفسير طلب تصحيح الأخطاء الاعتراف بالنجاح والفشل

إذا كانت الإستراتيجيات المعرفية تهتم بالعمليات الذهنية العليا تحت مراقبة الإستراتيجيات الميتامعرفية من حيث تنظيمها وضبطها وتقييمها، فإن الإستراتيجيات الوجدانية ترتبط أساساً بالاتجاهات والدوافع والحوافز والتحدي والرضا الذاتي.

(١) بنعيسى زغبوش واسماعيل العلوي (2011) : المرجع نفسه ص273

(٢) بنعيسى زغبوش واسماعيل العلوي (2011) : المرجع نفسه ص239

خاتمة

نستنتج مما سبق أن التعرف على إستراتيجيات التعلم المدرسية المعرفية والميتامعرفية والوجدانية مكنتنا نسبياً من إدراك أوجه الاتصال والانفصال بينها وأبرزنا أهميتها ومبادئها كما تحصلت لدينا معرفة حول العلاقة السببية بين النجاح المدرسي وإستراتيجيات التعلم المدرسية، ومكنتنا النتائج المحصلة من تغيير نظرتنا إلى المتعلم إذ أصبحنا ننظر إليه كذات فاعلة ايجابية لها قدرات وكفاءات معرفية وذكاءات متعددة تختلف من متعلم إلى آخر، مما يستدعي مراجعة شاملة للبرامج والمناهج المدرسية والوسائط التربوية وأشكال التقويم، ومساءلة جذرية للطريقة التلقينية التي تسعى إلى تبليغ المعارف وشحن المتعلمين بالمعلومات دون ترتيب أو تنظيم، وخلخلة صورة المدرس التقليدي باعتباره المصدر الوحيد للمعرفة.

كما اتضح من مضامين هذه الورقة أن التعريفات المقدمة لإستراتيجيات التعلم متقاربة ومتداخلة ومتكاملة، فالإستراتيجيات المعرفية هي نشاط ذهني يعتمد على فئة من الإجراءات والعمليات المعرفية المندمجة التي يستخدمها المتعلم بوعي ومرونة بهدف اكتساب معارفه الجديدة أو يسهل تعلمها أو تدعيمها. وتفيد الإستراتيجيات الميتامعرفية تفكير الفرد في مجريات تفكيره وعملياته وذلك بتخطيطها وتنظيمها والتحكم فيها وتقييمها ، ويمكن تعريف الإستراتيجيات الوجدانية باعتبارها مجموعة من العمليات التي بواسطتها يستطيع التلاميذ القيام بالتنظيم الذاتي لسلوكهم وانفعالاتهم وأفكارهم من أجل تحقيق أهدافهم.

وهذا ما يستدعي ضرورة الانفتاح والاعتراف من التطورات الحاصلة في حقول علم النفس وحقول علوم التربية والمعلومات وسوسيولوجية التربية والبيولوجيا والعلوم العصبية.

نأمل أن تجد إستراتيجيات التعلم المدرسي اهتماماً لدى الفاعلين والمهتمين بمسألة التربية والتكوين (واضعو السياسة التربوية والبرامج والمناهج المدرسية والباحثون والمنظرون في علوم التربية والمؤطرون والمكونون والأساتذة المنفذون والمتعلمون والمقومون ومديرو الأكاديميات والنواب ورؤساء المؤسسات التعليمية، وكل من يشتغل بمجال التربية والتعليم).

كما ندعو الباحثين في مجال التربية إلى الاجتهاد في وضع تصور بيداغوجي ديداكتيكي لكيفية تعلم التعلم وفق الخصوصيات الثقافية واللغوية للمتعلم العربي ، ومراعاة حاجاته واهتماماته ، واستحضار التطور الحاصل في وسائط الاتصال والتكنولوجيات والعلوم المعرفية والعصبية، وتأثيرها على فعل التعلم وأساليبه.

المراجع

المراجع العربية:

- آرثر، كوستا (١٩٩٨). استخدام الميتمعرفية التفكير في التفكير كعملية وسيطة. (تعريب صفاء يوسف الأعسر). القاهرة، مصر: دار أنباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- أمزيان، محمد (٢٠١٥). أساليب التعلم وحل المشكلات، أشغال الندوات رقم ٦. الرباط: منشورات كلية علوم التربية.
- باتريك، لومير (٢٠١١). علم النفس المعرفي، المرجعة السيكلولوجية للكفايات وبيداغوجيا الادماخ. ترجمة عبد الكريم غريب. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة.
- بربزي، عبد الله (٢٠١٤). بيداغوجيا الكفايات ونظريات التعلم المدرسي. الرباط: دار القلم.
- بنعيسى زغبوش، واسماعيل العلوي (٢٠١١). الإرشاد النفسي والوساطة التربوية. إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٨). إستراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
- دروزة، أفنان نظيرة (٢٠٠٤). أساسيات في علم النفس التربوي. غزة، فلسطين: دار الشروق.
- مؤلف جماعي (٢٠١٥). التربية المعرفية والإستراتيجيات التعليمية. الرباط: منشورات صدى التضامن مطبعة دار النشر المغربية.

المراجع الأجنبية:

- Atran S.,» Genesis of suicide terrorism « in, Science, 7 March ,2003 vol 299.
- Chapelle G.,»Les Sciences cognitives vont à l'école», in, Sciences Humaines, n°140, Juillet 2003.
- Duquette, L., & René, D. (1998). Stratégies d'apprentissage dans un contexte d'autonomie et environnement hypermédia. Etudes de Linguistique Appliquée, numéro 110, avril-juin.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring :A new area of cognitive-developmental inquiry, *American Psychology* 34, 906-911
- Jacob, P. (2003). Evolution et spécificité des capacités cognitives humaines. Colloque Prospective du Département SHS du CNRS.
- Letatare, A., Lafond, F. (2000). *La préparation aux examens*, 4e édition – Université Laval.
- Prost A. (2001). Pour un programme stratégique en éducation. Juillet, disponible sur

www.education.gouv.fr/rapport/prost/default.htm

Weinberg, A. (2006). Le nouvel âge des sciences cognitives. *Sciences Humaines*, 167, page 25.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

حفل تكريم أ.د. الغالي أحرشاو



تم تكريم سعادة أ.د. الغالي أحرشاو -عضو الهيئة الاستشارية بمجلة الطفولة العربية بدولة الكويت -، والأستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس بالمملكة المغربية - من قبل مؤسسة العلوم النفسية العربية - التي نظمت حفلاً، بمناسبة اختياره شخصية العام ٢٠٢٠م « بلقب الكادحون في علوم وطب النفس »، على هامش الأسبوع السنوي السابع لـ « شعن »، وبمشاركة نخبة من العلماء والأساتذة المختصين، خلال الفترة من ١-٧/١/٢٠٢٠م؛ وذلك تقديراً لمسيرته العلمية المميزة، والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وهي إذ تهنئه وتبارك له، تتمنى له مزيداً من النجاح والتقدم.

مجلة الطفولة العربية
تشارك في ورشة عمل "معامل التأثير العربي"
أسوان-جمهورية مصر العربية
6-8 فبراير 2020



على هامش المؤتمر الدولي التاسع للرياضيات وعلوم المعلومات، أقيم بفندق التوليب بمدينة أسوان ورشة معامل التأثير العربي بمشاركة مجموعة من المجلات العلمية العربية.

بدأ الأستاذ الدكتور محمود عبدالعاطي مؤسس ومدير مشروع معامل التأثير حديثه بوضع الإنتاج العلمي العربي على الخارطة العالمية، وذلك بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية وقاعدة النشر العالمية سكوبس (scopus)، وقد لاحظ فريق العمل بمعامل التأثير أن من بين (1250) مجلة علمية عربية فقط (31) مجلة ينطبق عليها قواعد النشر حسب المعايير العالمية، وبين أهمية أن يكون لأعضاء هيئة التحرير بهذه المجلات معلومات واضحة على شبكة المعلومات العالمية. وبين أهمية أن تكون البحوث المنشورة إلكترونياً بصيغة (pdf) نشرها بصورة مستقلة لكل بحث، وأهمية وجود معرف ترقيم لكل بحث (DOI).

ثم تحدث الأستاذ الدكتور جمال الدهشان نائب رئيس المشروع، وبين أهمية الحاجة إلى مؤشرات قومية لقياس جودة الإنتاج العلمي في العالم العربي، وأهمية (Google Scholar)، وأنواع القواعد البيانية مثل Google Scholar, h index, i 10 index, index G- العالمية.

تلا ذلك عرض لبعض النماذج من المجلات في بعض الدول العربية مثل فلسطين ومصر والسودان والعراق والكويت. وقد قام الأستاذ الدكتور علي عاشور الجعفر مدير تحرير مجلة الطفولة العربية بعرض تجربة الطفولة العربية التي تصدر عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وهي إحدى المجلات (31) التي تنطبق عليها الشروط العالمية بالتزامها بقواعد النشر العالمية. ووضح الجعفر دور مجلس الإدارة وهيئة التحرير للارتقاء بالمجلة حتى أصبحت من المجلات العلمية المحكمة الرائدة في مجال الطفولة، لا سيما وأنها تمتاز بنشر الأبحاث العلمية على شكل ملفات تخصصية يمتاز كل عدد عن الآخر في موضوعه مما جعلها محل تقدير المختصين.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

البـيـان	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

