



مجلة الطفولة العربية
مجلة فصلية تصدرها
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



تصدر بدعم مالي من
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي



قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية تقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غزوا معرفيا لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث ومقالات 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:
1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
 2. التعهد من الكاتب، أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يُبلغ برد المجلة وحكمها.
 3. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا يزيد عدد صفحاته على 40 صفحة حجم A4.
 4. 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.
 5. إرسال نسخة واحدة من البحث مع الديسك وملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرساله البحث لأول مرة.
 6. يمكن إرسال نسخ المساهمات عن طريق الإنترنت الخاص بمجلة الطفولة العربية:

haa49@qualitynet.net

قواعد خاصة:

أولا: 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 مستعينا بالجداول الإحصائية أو الرسوم البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

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

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق

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: الانجلو 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 في كتاب:

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

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

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.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

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.

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 تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

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

الهيئة الاستشارية

كلية التربية - جامعة عين شمس	أ. د. حامد عمار
معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة	أ. د. أسامة الخولي*
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس	أ. د. رجاء أبو علام
كلية الآداب - جامعة الكويت	أ. د. الغالي أحرشواو
مركز البحرين للدراسات والبحوث	د. عبد الله عمر العمر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. عبد الرحمن مصيقر
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقا) - الكويت	د. بهية الجشي
	الأستاذة سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ. د. قاسم الصراف
	أ. د. بدر عمر العمر
	أ. د. محمد جواد رضا
	أ. د. محمد الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	الأستاذ أنور النوري

* انتقل إلى رحمة الله تعالى عام 2001.

محتويات العدد الثامن والثلاثين

الصفحة

7	* افتتاحية العدد
	* البحوث والدراسات:
8	- تقويم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين أ. د. عبدالعزيز السرطاوي د. سناء طيبي د. عوشة المهيري أ. روجي عبدات
28	- علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة د. إسماعيل لعيس
48	- أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة في الأردن د. فتحي محمود إحميدة
	* كتاب العدد:
73	- تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة تأليف: د. إنشراح إبراهيم المشرفي تقديم: أ. د. حامد عمار عرض ومراجعة: أ. د. فيولا البيلاوي
78	- إعادة البناء التربوي للعراق: استعادة الذات الوطنية تأليف: أ. د. محمد جواد رضا عرض ومراجعة: أ. د. عبدالله عويدات
	* المقالات:
90	- دور المؤسسات الاجتماعية في تثقيف الطفل العربي د. محمد العطار
	* تقارير:
96	- الإعلان عن الانتهاء من مشروع المرحوم / جاسم محمد البحر
101	- Report on the late Jassim M. Al-Baher Project .
105	- مؤتمر المؤسسة العربية للقراءة (تارا) السنوي الرابع عشر
108	* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
109	* من قصص الأطفال

افتتاحية العدد

يتناول العدد الثامن والثلاثون من مجلة الطفولة العربية موضوع «الأطفال والقراءة»، وهو من الموضوعات المهمة في عالمنا المعاصر. ففي مجتمع المعلومات اليوم، تعتبر القدرة على القراءة ضرورة حتمية لبلوغ النجاحات في حياتنا، وبنفس الوقت فإن الإنسان المتعلم والمثقف هو حجر الأساس في بناء الأوطان علمياً واقتصادياً واجتماعياً، ويذهب بعض الكتاب إلى القول: إن ما يظهر من قصور أو نقص في القراءة لدى أي مجتمع لدليل على النقص الحضاري في ذلك المجتمع.

إن لتعلم القراءة أهمية كبرى في مناهجنا المدرسية؛ لأن القراءة وسيلة مهمة للتعليم، وهي أداة لتزويد العقل بالعلم والمعرفة، ومن خلالها يتم التعرف على أفكار الآخرين ومشاعرهم.

إن تعلم القراءة عملية تشير إلى اكتساب الطفل القدرة على معرفة الحروف والكلمات والجمل في منظومة متجانسة، والقراءة هي المادة التي تستخدم لتدريب العقل على التفكير، فهي تتضمن جميع أشكال العمليات المعرفية العليا من فهم وإدراك ورؤية للعلاقات للوصول إلى استنتاجات.

إن أطفالنا اليوم بحاجة إلى تعلم جديد في مجال القراءة، ليس فقط لفهم المادة المكتوبة مضموناً واستنتاجاً، بل للتفكير والتأمل وكشف الأهداف والتمييز بين الحقائق والآراء، وإدراك العلاقات بين الأفكار. إن المناهج التعليمية المعدة لتعليم القراءة للأطفال يجب أن تصمم استناداً إلى المعرفة المتوافرة حول تأثير القراءة على العمليات العقلية للطفل، وذلك لتعويض النقص الحاصل في نموهم القرائي في مراحل طفولتهم السابقة والتي هي بسبب تقاعس الأمهات في توفير بيئات تربوية مثيرة لأبنائهن في مجال تعلم القراءة في سنوات ما قبل المدرسة، وهذا أمر يؤدي إلى افتقار الطفل إلى الحصول على المهارات اللغوية اللازمة للحصول على تعلم أفضل في مجال اكتساب القدرة القرائية اللازمة لتحصيل دراسي أفضل.

إن هناك عدة أسباب أساسية تجذب الأطفال وتشجعهم على القراءة، منها أسباب تتعلق بمضمون المقروء، وأسباب تتعلق بشكل الكتاب وإخراجه، ولأن القراءة تخضع لعملية التعلم، فإنه يمكن التحكم بها والسيطرة عليها، والتحكم يجب أن يؤدي إلى تعلم الطفل القراءة بطريقة تسهم في توافقه الشخصي والاجتماعي، وعدم التوافق يظهر في ضعف السوازع إلى الإقبال على القراءة وتراكم الأخطاء اللغوية والنحوية، وصعوبة انتقال الطفل من مرحلة تعلم القراءة إلى مرحلة استخدام القراءة للتعلم، ويمكن أن تسهم مؤسسات عديدة في تعليم الطفل القراءة، وتأتي على رأس هذه المؤسسات الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام المختلفة. لذلك يجب أن تقوم الأم بتكريس وقت كاف للقراءة لطفلها في سنواته الأولى، ويقوم المعلم بتشجيع الصغار على الذهاب إلى المكتبة للقراءة، وأن تشجع وسائل الإعلام على نشر ثقافة القراءة بين أفراد المجتمع.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

تقويم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين (*)

د. سناء طيبي

قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

أ. روهي عبادات

إدارة رعاية وتأهيل المعاقين - وزارة الشؤون الاجتماعية
دولة الإمارات العربية المتحدة

أ. د. عبد العزيز السرطاوي

رئيس قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

د. عوشة المهيري

قسم التربية الخاصة - كلية التربية
جامعة الإمارات العربية المتحدة

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس القراءة في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك تبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلم. وقد تم بناء أدوات الدراسة من قبل الباحثين. صممت الأداة الأولى لقياس مدى معرفة المعلمين بأساليب تدريس القراءة باستخدام الطريقتين التحليلية والكلية، أما الاستبانة الثانية فقد صممت لتقويم مدى معرفتهم بهاتين الطريقتين. وتم تقنين الاستبانتين بالاعتماد على صدق المحكمين واستخراج معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية. كما تم التحقق من فباتهما باستخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي للفقرات، والذي بلغ (0.85) للأولى، و(0.62) للثانية. وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين، وفحص فرضيات الدراسة الصفرية الأربع باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، أظهرت النتائج أن المعلمين أكثر معرفة باستخدام الطريقة الكلية في التدريس، فيما ازدادت معرفتهم باستخدام الطريقة التحليلية مع ازدياد سنوات الخبرة. وبناءً على ذلك قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة تدريب معلمي المرحلة الأساسية قبل وفي أثناء الخدمة على طرق تدريس مهارات القراءة والكتابة خاصة باستخدام الطريقة التحليلية.

Evaluating Elementary Grade Teacher's Knowledge in Reading Teaching Strategies in Al-Ain City

AbdelAziz Sartawi, Chair

Dept. of Special Education - College of Education
United Arab Emirates

Ousha Al-Muhairy

Dept. of Special Education
College of Education
United Arab Emirates

Sana Tibi

Dept. of Special Education - College of Education
United Arab Emirates

Mr. Rawhi Abdat

Dept. of Disability Care & Rehabilitation
Ministry of Social Affairs
United Arab Emirates

Abstract

The aim of this study was to evaluate a sample of Al-Ain, UAE elementary grade teachers' knowledge and skills in the methods of teaching reading. Two instruments were designed by the researchers for the purpose of the study: one to measure teachers' knowledge and the other to measure teachers' skills in the teaching methods of Arabic reading. Validity and reliability of both instruments were obtained. Results of the study revealed that teachers were more knowledgeable with the whole approach as opposed to the analytical approach. Also, results indicated that teachers with more years of experience tend to have more knowledge and skills about the analytical approach (phonics) as opposed to teachers with less experience.

Some recommendations were drawn as how to make use of the program of the pre and in-service training of the teachers, specifically in the use of the analytical approach.

(*) هذا البحث مدعوم من قطاع البحث العلمي في جامعة الإمارات العربية المتحدة.

مقدمة:

تتطور مهارة القراءة لدى الأطفال من خلال ممارستهم وتدريبهم على أشكال اللغة المكتوبة؛ إذ يخترع الأطفال طرقاً لصياغة الأحرف، والكلمات والنصوص، منتقلين بذلك من أشكال بدائية إلى ما يتطابق مع أشكال الحروف المتعارف عليها (Heath, 1980). كما يتعلم الأطفال القراءة من خلال مساعدة وتوجيهات المعلمين ومشاركتهم في أحداث التعلم أيضاً. فالأطفال بشكل عام يعدون بحاجة ماسة إلى توجيه وتشجيع الراشدين من حولهم (Teale, 1982). فعملية الكتابة على سبيل المثال تبدأ بالتطور لدى الأطفال من مجرد خربشات إلى إنتاج أحرف عشوائية. وما إن يلتحق الطفل بالمدرسة حتى يتقن كتابة الأحرف، ثم ينتقل إلى كتابة الكلمات وفق قواعد الكتابة السليمة، من مثل استخدام النقاط والفواصل. ونظراً لما يظهره الأطفال من رغبة كبيرة للكتابة توازي رغبتهم في القراءة، فمن المهم أن يستشعر المعلمون احتياجات القراءة لدى الأطفال واهتماماتهم في هذه المرحلة لمعرفة كيفية التواصل معهم لدعم جهودهم من خلال استخدام الطرق التعليمية الأكثر نجاعة (Morrow, 2005).

وقد أشار الباحثون الذين تناولوا المراحل المبكرة لتعلم القراءة والكتابة، إلى أن الأطفال ينتقلون من مرحلة ما قبل القراءة إلى القراءة الحقيقية، عبر مرحلة بسيطة تسمى مرحلة القراءة الصوتية الدلالية. يبدأ الأطفال في هذه المرحلة باستخدام القيم الصوتية لأسماء الحروف كتمثيل للكلمات، ويُنظر لهذا النوع من القراءة بأنه شكل بدائي لفك الرموز أو الشفرة، حيث تستخدم العلاقة بين الحروف والمقاطع الكلامية. وفي مرحلة فك الشفرة الكاملة، يبدأ الأطفال في الاهتمام بكل الحروف وتمثيلها بفونيمات. وعلى الرغم من أن هذه الفونيمات ليست على الدوام فونيمات صحيحة ومناسبة، فإن الطفل يكون حينئذ قد أتقن مهارة القراءة نظراً لأنه يطبق المبدأ اللفبائي بشكل عام. لذلك فإنه يتم اكتساب المقدرة على قراءة الكلمات الجديدة من خلال زيادة المهارات اللغوية التي تشتمل على الفونولوجيا، وهذا الأمر يتطلب من المعلمين اهتماماً أكبر بمقاطع الحروف عند تعليم الأطفال مهارات القراءة والكتابة، وكذلك اتساق السياق والمقاطع والحروف. وهنا يجب أن تلعب الحاسة الفونولوجية دورها، لكون الأطفال الذين وصلوا لهذا المستوى من القراءة يستطيعون قراءة كلمات أكثر تعقيداً (Johnson, 2001).

وليس هناك طريقة واحدة أو أكثر من طريقة تؤدي إلى النجاح في تعليم الأطفال القراءة. فهناك من يعتمد على الطريقة الكلية التي تركز على معاني المفردات والجمل، والاعتماد على المفردات الواحدة تلو الأخرى، ومن ثم تعرف على معانيها من خلال استخدامها في الجمل أو الفقرات. وهناك من يتبع الطريقة التحليلية التي تركز على تعليم النظام الصوتي للغة، وتجزئة الكلمة إلى مقاطع، وتجزئة المقاطع إلى أصوات، بالإضافة إلى تركيب الأحرف لتشكيل الكلمة. وبناء عليه، فإنه يجدر بالمعلمين أن يلمّوا بأساليب التدريس المتبعة لتعليم القراءة، كي يتمكنوا من خلق فرص متوازنة من الوسائل المطلوبة لتعليم الأطفال (Morrow, 2005). وهناك منظور آخر لتعليم القراءة والكتابة ناتج عن تعليم اللغة الكاملة في أثناء تعليم الأصوات. يتضمن هذا المنظور اختياراً حذراً لأفضل النظريات المتاحة، واستخدام استراتيجيات التعلم انطلاقاً من تلك النظريات لمضاهاة أساليب تعليم الأطفال، ومساعدتهم على تعلم القراءة والكتابة، وقد يعني هذا الأسلوب استخدام أفكار كلية وبناءة (Pressley, 1998).

ويقوم معلمو التعليم العام في سنوات الدراسة الابتدائية بجهود كبيرة بغرض تعليم مهارات القراءة و التهجئة، وعلى الرغم من أن العديد من المعلمين والأطفال يحققون هذا الهدف بنجاح، إلا أن أعداداً متزايدة من الطلبة يفشلون في اكتساب المهارات الأساسية في القراءة (Lyon, 1999) ولسوء الحظ، فإن الأطفال الذين يُعَدُّون ضعفاء في القراءة في الصف الأول والثاني الأساسي، فإنهم يبقون كذلك خلال المراحل الدراسية اللاحقة؛ حيث يُصنَّفون بشكل نهائي على أنهم من ذوي صعوبات التعلم (Blachman, Ball, Black, & Tangel, 1994). فقد أفادت نتائج الدراسات الطولية، أن 75 % من الطلاب ممن يواجهون صعوبة في تعلم مهارات القراءة والكتابة في السنة الدراسية الثالثة، خاصة في مجال تطور الوعي الفونولوجي وفك الشفرة، سوف يبقى أداؤهم ضعيفاً في المراحل الدراسية العليا. (Teale, 1982).

وقد وجد بلاكمان وآخرون (Blachman, et al., 1994) أن التعليم النظامي المبكر في مجال المعرفة الفونولوجية المقدمة للطلاب في الصفوف الدراسية العامة، قد حسّن من مهارات القراءة المبكرة والتهجئة عندهم، ونتج عنه انخفاض في أعداد الطلاب ممن صنّفوا على أنهم من ذوي صعوبات التعلم. لذلك؛ فقد أشار العديد من الباحثين (O'Cooner, 2000; Torgesen, 2000; Vellutino et al., 1996) إلى أن الأطفال الذين يستمرون في الفشل في القراءة يحتاجون إلى طرق في التعليم تركز على المعرفة الفونيمية، والمهارات الصوتية، وتطبيق هذه المهارات بشكل عملي في كلمات النص، وعلى الرغم من أن التدخل المبكر للأطفال الذين يعانون من ضعف في قراءة الكلمات يعتبر ضرورياً، إلا أن العديد من المعلمين في المدارس العامة ليسوا مؤهلين بشكل كافٍ للقيام بهذه المهام (Brady & Moats, 1997).

ومن أجل تعليم الأطفال المعرضين للفشل في القراءة والكتابة، كأولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم، فإن المعلمين يحتاجون إلى امتلاك الإدراك والفهم الإيجابي لدور التعليم النظامي، إضافة إلى معرفة قواعد اللغة. وعليهم كذلك أن يقتنعوا بأن الطلاب الذين يثابرون في تعلم القراءة والكتابة هم بحاجة أيضاً إلى استخدام طرائق في التدريس تساعد في تطبيق مفهوم الترميز الصوتي. إضافة إلى ذلك، فإن هؤلاء المعلمين يحتاجون إلى معرفة جيدة بعناصر اللغة (الفونيمات)، ومعرفة كيفية تمثيل هذه العناصر ذهنياً في الكتابة. وكذلك المعرفة بمبادئ الحروف الهجائية، وكذلك كيفية تركيب اللغة (Moats, 1994). ويحتاج المعلمون أيضاً إلى فهم العلاقة بين ضعف المعرفة الفونولوجية والفشل في القراءة، وذلك بغرض التعرف على كيفية تطبيق النشاطات الصفية التعليمية التي تطور المعرفة الفونولوجية لدى الطلبة (Mather, Bos & Babur, 2001) ويقول هاريس (Harris, 1970) إن الطفل في عمر السادسة يستطيع فهم الجمل المعقدة. وهنا تظهر مسؤولية المعلم من خلال تشجيعه للنمو المستمر في القدرة اللغوية، وذلك باستخدام طرق التدريس التي يشارك فيها الطفل شفاهة وسماعاً.

وتعد كفاءة المعلم وما يوفره للطلبة من خبرة تدريسية، وتنوع استخدامه لأساليب التدريس، عاملاً حاسماً في مساعدتهم على التعرف على الكلمات في المراحل الدراسية المبكرة، وكذلك معرفة البنية الفونولوجية للكلمات المنطوقة، ومعرفة كيفية تمثيل الوحدات الإملائية الكتابية لهذه البنى، لذلك جاءت هذه الدراسة بهدف التحقق من مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية لطرق تدريس القراءة، وذلك لما لهذه الطرق من آثار كبيرة في اكتساب الطفل للمهارات اللغوية المنطوقة والمكتوبة بشكل صحيح، وانعكاساتها على المراحل الدراسية اللاحقة.

مشكلة الدراسة:

هناك قصور واضح في الجوانب الكمية والنوعية للدراسات التي تعرضت لطرق تدريس القراءة في أرجاء الوطن العربي، خاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. وفي ضوء أهمية دور المعلمين في تطوير مهارة القراءة لدى الطلبة، وكذلك أهمية إلمامهم ومعرفتهم بعناصر هذه الطرق ومكوناتها المختلفة، وما يعكسه ذلك على سرعة اكتساب الطلبة وإتقانهم لمهارة القراءة، فقد جاءت هذه الدراسة من أجل التحقق من مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية لطرق تدريس القراءة. ويتوقع أن تضيف هذه الدراسة أبعاداً نظرية، من حيث ندرتها وإثارتها لموضوع في غاية الأهمية، وكذلك أبعاداً تطبيقية، من حيث وعي المعلمين والقائمين على تقديم البرامج التربوية والتعليمية لطلبة المرحلة الأساسية، بأهمية استخدام أساليب التدريس المناسبة للأطفال في هذه المرحلة. وبذلك، فقد تم تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما مدى معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية لطرق تدريس القراءة بالطريقتين التحليلية والكلية.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على الفروق بين معرفة معلمي المرحلة الابتدائية التأسيسية بطرق تدريس مهارات القراءة بالطريقتين: التحليلية والكلية، وبين تقويم معرفتهم الفعلية لهذه الطرق.
2. التعرف على أثر متغير خبرة المعلمين في الفروق بين مدى معرفتهم بطرق تدريس مهارات القراءة بالطريقتين التحليلية والكلية، وبين تقويم معرفتهم الفعلية لهذه الطرق.

أهمية الدراسة:

- تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها الدراسة العلمية الأولى في دولة الإمارات. في حدود علم الباحثين. والتي تطرقت بشكل مباشر لتقويم مهارات القراءة لدى معلمي المراحل التأسيسية.
- تعتبر الدراسة إضافة علمية جديدة للأدب التربوي في مجال تقويم مهارات القراءة لدى معلمي المراحل التأسيسية في الوطن العربي.

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة التحليلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام الطريقة التحليلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية.
2. لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) تُعزى لمتغير الخبرة في الفروق بين معرفة المعلمين للطريقة التحليلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية وبين

تقويم معرفتهم لهذه الطريقة.

3 - لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة الكلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام الطريقة الكلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية.

4 - لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) تعزى لمتغير الخبرة في الفروق بين معرفة المعلمين للطريقة الكلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية وبين تقويم معرفتهم لهذه الطريقة.

مصطلحات الدراسة:

التدريس: عملية توفير الشروط والمواقف الملائمة التي من شأنها تسهيل إيصال المعلومات للطلاب داخل المدرسة وتأمين الوضعيات التعليمية والتعلمية بالتفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم (Najjar, 2003).

تدريس طلاب المرحلة الأساسية: قسم من التعليم الابتدائي يخصص بالدرجة الأولى لتعليم المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب والأعمال اليدوية وتنمية المواقف الاجتماعية في الحياة اليومية (Najjar, 2003).

المعرفة بطرق التدريس: ويعرفها الباحثون إجرائياً على أنها الدرجات التي يحصل عليها المعلمون جراء استجابتهم على استبانة معرفة المعلمين بطرق تدريس مهارات القراءة والكتابة بالطريقتين التحليلية والكلية، والمعدة من قبل الباحثين في هذه الدراسة.

تقويم المعرفة بطرق التدريس: ويعرفها الباحثون إجرائياً على أنها الدرجات التي يحصل عليها المعلمون جراء استجابتهم على استبانة تقويم معرفة المعلمين بطرق تدريس مهارات القراءة والكتابة بالطريقتين: التحليلية والكلية لدى طلاب المرحلة الأساسية، والمعدة من قبل الباحثين في هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

لقد تم تحديد إطار هذه الدراسة بتطبيقها على عينة بلغت (111) من معلمي ومعلمات الصفوف الأساسية الأولى، وذلك في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة. وكذلك حددت الدراسة وفقاً لأدواتها التي تم بناؤها وتقنينها من قبل الباحثين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تشكل حروف اللغة العربية لدى استخدامها الكلمات والجمل والصيغة اللغوية للنصوص، كما تبني عليها مكونات اللغة الشفوية والقراءة. ويتعلم الطفل اللغة الشفوية بشكل طبيعي وغير رسمي. أما في حالة القراءة، فإنه لا بد من تعلمها والتدرب عليها. وقد أشارت مجموعة من الدراسات (Harris, 1970; Moats, 1994; Torgesen, 2000; Morrow, 2005) إلى أهم عناصر القراءة الناجحة، والتي نلخصها فيما يلي:

1- وعي الأطفال أن المفردات تتألف من مجموعة أصوات أو فونيمات، يعتبر الخطوة الأولى

بالنسبة إليهم للبدء في القراءة ، حيث إنهم سيتمكنون بسهولة من ربط الحرف مع صوته. وتسمى هذه العملية (Phonics)، أما الأطفال الذين لا يمتلكون مثل هذه المقدرة فسوف يواجهون صعوبات في القراءة مستقبلاً.

2. مزج الأصوات لتكوين الكلمات: لتحقيق مهارة القراءة والتهجئة، يجب أن يمتلك الأطفال مقدرة على مزج الأصوات مع بعضها البعض لتكوين مجموعة من الأصوات. تسمى هذه العملية بتكوين المقاطع وتجميعها بغرض تكوين المفردات. كما يمكن للأطفال في هذه المرحلة تحليل المفردات إلى مقاطع وتحليل المقاطع إلى حروف صوتية.

3. التعرف على الكلمة بشكل كلي: تمكن هذه الخطوة الأطفال من تحقيق مهارة القراءة، حيث يتمكن الطفل من خلالها من التعرف على الكلمات المكتوبة بشكل سريع وآلي. ويحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى التدريب المستمر ، وتسمى هذه العملية بعملية فك الرموز (Decoding).

4. فهم المادة المقروءة: يتمثل الهدف النهائي من القراءة في فهم المعنى من خلال قراءة المادة المعروضة، وتحدث هذه العملية عندما يتقن الطفل جميع المهارات المشار إليها آنفاً. فعلى سبيل المثال: إذا كانت عملية تفسير الرموز بطيئة فإن الطفل يفقد المعنى بعد أن يكون قد قرأ الجملة أو الفقرة الآتية.

وتنقسم مهارات تدريس مهارات القراءة إلى:

1. الأسلوب التحليلي (Phonics Approach):

والذي يتمثل في التركيز على تعليم النظام الصوتي للغة. ومن خلال هذا الأسلوب يتعلم الأطفال أصوات الحروف الساكنة وحروف العلة التي تكوّن المفردات. ويعتمد المبدأ الرئيس عند أصحاب هذا الأسلوب على أن عملية القراءة تعتبر مختلفة عن تعلم لغة الكلام. يعتقد مؤيدو هذه الطريقة الصوتية بأنه يجب تعلم القراءة من خلال تعليم الطفل النظام الصوتي ومطابقته مع الأحرف الأبجدية، وتمثل المعرفة بالنظام الصوتي تجزئة الكلمة إلى مقاطع والمقاطع إلى أصوات، بالإضافة إلى تركيب الأحرف لتشكيل كلمة ما. وتعرف الطريقة الصوتية Phonics بأنها معرفة صماء بالاقترانات بين الحروف والأصوات. ويشتمل الوعي الفونولوجي على مفاهيم منظمة ومنضبطة عالية المستوى بشأن حدود الكلمة ضمن الجمل المنطوقة، وبالحدود المقطعية في الكلمات المنطوقة، وبكيفية عزل الفونيمات، وتثبيت مواقعها التي تتناسب مع المقاطع أو الكلمات القصيرة.

ويتفق منظرو القراءة على وجوب أن يكون التدريس بالطريقة الصوتية (التدريس الصوتي) جزءاً من المنهاج القرائي لجميع أطفال المدرسة. إضافة لذلك، فإنه على الرغم من حقيقة أن البحوث حول طرق القراءة الناجحة تزخر بالمشكلات المنهجية، فإن النتائج العامة تؤكد بأن التعليم المبكر والمباشر للعلاقات بين الرمز والصوت تتمخض عنه نتائج إيجابية في فك الشفرة (Riding & Rayner, 1998). وحيث إن القدرة على فك الشفرة تسهم إيجابياً كما ظهر في الاستيعاب القرائي، فإنه يبدو بأن التدريس بالطريقة الصوتية له ما يبرره

بيداغوجيا. ومع الأسف فإن هذا الاستنتاج لم يتعمم بشكل واسع على الممارسة الصفية، حيث يسود استخدام طريقة القراءة الكلية عند جميع معلمي المرحلة الأساسية، والتي تركز على تدريس الكلمات بشكل كلي (Brady & Moats, 1997).

2. الأسلوب الكلي (Whole Approach):

يركز الأسلوب الكلي على معاني المفردات والجمل، ومن خلال هذا الأسلوب يتعلم الأطفال تعرّف المفردات الواحدة تلو الأخرى. ثم يتعرّف الأطفال معاني تلك المفردات من خلال استخدامها في الجمل أو الفقرات. يؤمن أصحاب هذا الأسلوب بأن القراءة يجب تعليمها من الكل إلى الجزء وليس العكس، ويجب أن يكون التركيز على معنى اللغة واستخدامها بدلاً من تحليل الكلمات إلى مقاطع، ومن ثمّ إلى أصوات.

وأشار جونسون (Johnson, 2001) إلى أن هناك ما يقدر بنسبة 20 % - 25 % من الأطفال يعتبرون غير قادرين على اكتساب نظام الحروف الأبجدية بمفردهم بشكل تلقائي. وأشارت هاغتفت (Hagtvet, 1997) إلى أهمية موضوع القراءة كونه يركز على مجموعة مهارات يجدر تدريسها بشكل ثابت ومنتظم، وأن مثل هذه المهارات لا تُترك عادة للطفل كي يتقنها بمفرده أو بالمصادفة. وأشار بلوم (Blum, 2004) إلى أن ما يتعلمه بعض الأطفال بشكل ضمني أو من خلال الاستنتاج، يجب أن يكون واضحاً ومباشراً بالنسبة إلى البعض الآخر. هذا وقد حذر فورمان من تعريض الطفل لخبرات الفشل في المراحل الأولى من تعلمه للقراءة. وعليه فإنه يجب اللجوء إلى استخدام هذه الطريقة لضمان نجاح الطفل في خبراته الأولية لدى تعلم القراءة.

وتكمن أكثر عيوب الطريقة الكلية في تجاهل حقيقة أن عملية تعلم مهارة الكلام ومهارة القراءة أمران مختلفان كلياً، وأن اكتساب كل منهما يتم بطريقة مختلفة. وأشار جونسون (Johnson, 2001) إلى أن تطور الكلام يتطلب تطوراً بيولوجياً طبيعياً للجهاز العصبي، بالإضافة إلى وجود نماذج لغوية في البيئة المحيطة. إلا أن مهارات القراءة والكتابة تعد مختلفة، من حيث إنها بحاجة إلى تعليم وتدريب مباشر، ورسمي للحروف الأبجدية والنظام الصوتي للغة، ولا يعتمدان فقط على التطور البيولوجي، أي: أن كل من تلك المهارتين هما عبارة عن نتاج تطور ثقافي - حضاري أكثر منه بيولوجي.

لطالما تم التعامل مع التعرف على الكلمات المطبوعة بأنها مهارة ضرورية للأطفال والقراء المبتدئين، إلا أنها تظل مهمة في قراءة البالغين أيضاً، كما أنها تعتبر عاملاً ضرورياً للاستيعاب. فبالنسبة إلى القارئ الجيد، فإنه يبدأ تعرّف الكلمة المطبوعة من خلال تركيز العمليات البصرية على أشكال الحروف التي تكوّن الكلمة. وقد شكلت الدراسات حول القراءة باستخدام النظام الكتابي الألفبائي إجماعاً مهماً على أهمية فك الرموز أو الشفرة فونولوجياً، والذي يعتبر جزءاً روتينياً من تعرّف الكلمات.

يرى فيرنر (Werner, 1974) من خلال نظريته التطورية وارتباطها باكتساب القراءة أن التطور العقلي يتواصل عبر ثلاث مراحل، وهي: الكلية التي عادة ما تؤدي المشاعر فيها دوراً كبيراً، ويتأثر مفهوم الفرد بشكل كبير بالسياق الذي يتضمنه، وينزع للتركيز على الانطباعات

الحسية المباشرة، وعلى الإفادة من الممارسات والاقتراعات الشخصية. أما المرحلة الثانية فتتمثل في التحليلية، والتي تصبح فيها البنية أو المهمة أكثر ألفة، حيث تبدأ التفاصيل بالظهور بطريقة أكثر موضوعية، ويكون ثمة ميل لإيلاء انتباه واهتمام، وأكثر تحليلية بالتفاصيل. أما المرحلة الثالثة فهي مرحلة التكامل التي ينظر فيها الفرد للتفاصيل، وعلاقتها مع الكل.

ويضيف فيرنر (Werner, 1974) أن القراءة الكلية Holistic Reading تبدأ بالنسبة إلى معظم الأطفال بالكلمات، وعلى الرغم من أن الطفل يحاول تعرف الحروف الأبجدية وقراءتها، فإن وعيه بالمادة المطبوعة ينزع للبدء بالكلمة، وإن ما يتصوره الطفل في هذه المرحلة القرائية هو كيان كلي يمكن تمييزه بسمات معينة لكنه لا يحلل الحروف المكونة للكلمات. لذلك فإن هذه المرحلة أشبه ما تكون تعرف اللغة المنطوقة، حيث يتطور فيها لدى الطفل إدراك متنام لأنماط صوتية متكررة كالكلمات والعبارات، وهي تقترن مع أشياء معينة في بيئته.

أما القراءة التحليلية أو الصوتية Phonic Reading فهي تستلزم تحليلاً للعناصر الصوتية للكلمة جامعة إياها في الترتيب المناسب، ثم تركيب الأصوات المكونة في كلمة يمكن ترقيتها. وتتحول القراءة لإجراء تحليل أكثر عندما يكون الطلب على التمييز بين الكلمات كبيراً جداً، بحيث لا يمكن تحقيقه بالإدراك الكلي، وإن أصوات الأحرف المفردة المكونة للكلمة لا تعتبر ذات معنى، لكنها تعد أساسية لعملية الفهم خاصة إذا تم تتبعها، وتجميعها، ونطقها بالشكل الصحيح.

وحين يصبح الأطفال أكثر تألفاً مع الكلمات، ومع المقاطع التي تظهر بشكل متكرر في اللغة، وينتقلون للقراءة بسلاسة ووعي أكبر، فهم بذلك يصبحون ممارسين للقراءة الناضجة، أو التكاملية Mature Reading. أي أنهم يتعرفون على الكلمة بصرياً، في حين يمكنهم تحليلها إذا استدعى الأمر. وإن معظم الأطفال من الصف الأول حتى الثالث يقرأون باستخدام مزيج من مهارات القراءة الثلاث. وكلما تقدم بهم العمر ازدادت نسبة القراءة التي يتقنها الأطفال في مرحلة القراءة التكاملية أو الناضجة.

ويتمثل أهم جانب من جوانب القراءة في المرحلة الكلية في أن الطفل يكاد يكون بالكامل نشطاً بصرياً، مما يساعده في تعرف شكل الكلمة بشكل كلي، جنباً إلى جنب مع بعض السمات المهمة التي تمكنه من تمييز هذه الكلمة عن الكلمات ذات الشكل المشابه لها. وإن الصورة البصرية للكلمة، لابد أن تستدعي إلى الذهن صورة سمعية مطابقة، إلا أن الحساسية الفونولوجية لا تدخل في هذه العملية. ولابد من توافر الصورة الذهنية للطفل في أثناء استخدامه للطريقة الكلية، بحيث إنه لدى مشاهدة الكلمة مرة أخرى تنعكس وترتبط بالسياق الذي ترسخ لديه جراء التعرض السابق لذات الكلمة، ويشير المعلمون للكلمات المكتسبة والمقروءة بهذه الطريقة بأنها الكلمات البصرية (sight words)، أو الكلمات بصرية النطق (look-say words) (Cunningham & Stanovich, 1990).

أما في المرحلة التحليلية، فتعتمد القراءة اعتماداً كبيراً على تعلم الشفرة أو القانون، وعلى القدرة على العمل من خلال الاتجاهات (من اليمين إلى اليسار)، والعثور على الصوت المناسب (الفونيم)، ومزاوجة كل حرف أو مجموعة حروف (الجرايم). وفي حين أن فهم المبدأ الأبجدي لم يكن ضرورياً في المرحلة الأولى فإنه في هذه المرحلة يُعدُّ مهماً جداً. ويتحرى الأطفال

في هذه المرحلة الكلمات، ويدققون فيها بشكل أكبر من ذي قبل، وذلك للتمييز بين الكلمات المتشابهة. كما أنهم يصبحون أكثر وعياً بوجود علامات الترقيم. ويستطيع معظم الأطفال تعلم هذه المهارة وهم في الصف الأول الأساسي. ويعتبر الوعي الفونولوجي والقدرة على تقطيع الأصوات في الكلمة الواحدة، وفهم المبدأ الأبجدي، والاهتمام بالتفاصيل البصرية، من أهم المهارات اللازمة للقراءة التحليلية (Blum, 2004).

هذا وقد طور الباحث جلاس (Glass, 1976) طريقة تعرف بتحليل جلاس لفك الشفرة أو الرمز. وتستند هذه الطريقة إلى حقيقة أنه لا يتم التأكيد على معنى الكلمة واستيعابها، حيث يتم إيلاء الاهتمام لتحليل البنية الإملائية للكلمات، ووفقاً لتحليل جلاس Glass، على المعلم أن يتتبع خمس خطوات إجرائية لتنفيذ هذه الطريقة:

1. تعرف الكلمة الكاملة ، وطلب تكرارها.
2. إعطاء الأصوات وطلب الحروف.
3. إعطاء الحروف وطلب الأصوات.
4. حذف الحروف وطلب الصوت المتبقي.
5. طلب الكلمة الكاملة ككل (Glass, 1976).

وللتحقق من مدى فهم المعلمين ومعرفتهم بطرق تعليم مهارات القراءة المبكرة للأطفال المعرضين للفشل في مهارات القراءة، جاءت دراسة ماثرو وآخرين (Mather, et al., 2001)، لتؤكد أن العديد من المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة ليسوا مهيين بشكل كافٍ لهذه المهام. وللهدف نفسه، قامت مواتس (Moats, 1994) في دراستها بإجراء مسح لمهارات الوعي الفونولوجي لدى 89 معلماً (معلمو الصف، معلمو القراءة، المختصون في أمراض اللغة والكلام ومدرسو التربية الخاصة)، فوجدت أن الكثير منهم يفتقرون إلى المعرفة الفونيمية والمورفيمية، ولا يستطيعون تقطيع الكلمات إلى فونيمات.

أما ستانوفيتش (Stanovich, 1993) فقد بحث في دراسته طريقة جلاس Glass التحليلية لتعليم فك شفرة الكلمات، ومهارات القراءة الجهرية، ومهارات التهجئة، على 154 طالباً يعانون من صعوبات القراءة. وقد بينت التحليلات القبلية والبعدية، حصول مكاسب لدى الطلبة في فك الشفرة، ومكاسب مهمة في التهجئة، دون حصول تحسن لديهم في السلاسة أو القراءة الجهرية. أما برسلي (Pressley, 1998) فقد بحثت تأثيرات الطريقة التحليلية في تدريس طلاب الصف الأول الأساسي، حيث تبين أنه بعد أربعة أسابيع من استخدام هذه الطريقة تعززت القدرة لدى الطلبة على التقطيع الشفوي، دون وجود تقدم في فك شفرة المقاطع، لدى المجموعة التجريبية.

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الجزء وصفاً لكل من مجتمع الدراسة وعينتها. إضافة إلى وصف أدوات الدراسة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، وكذلك الإجراءات التي اتبعت في تطبيق الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الدراسية الثلاثة الأولى بالمدارس الحكومية في مدينة العين بدولة الإمارات العربية المتحدة. وبسبب صعوبة الوصول إلى جميع المعلمين، فقد تقرر إجراء اختيار عشوائي لمجموعة محدودة من المدارس. وبلغ عدد المعلمين في جميع المدارس التي تم اختيارها عشوائياً (158) معلماً ومعلمة، وبعد توزيع أداة الدراسة عليهم جميعاً، تم جمع الاستبانات، التي تبين بعد فرزها وتصنيفها أن (111) منها صالحة للتحليل الإحصائي، اعتبرت فيما بعد عينة الدراسة، حيث تم استثناء الاستبانات غير المكتملة، أو التي اختار فيها المستجيب أكثر من إجابة على نفس الفقرة، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	32	28.9 %
5-10 سنوات	31	27.9 %
11-15 سنة	17	15.3 %
16-20 سنة	11	9.9 %
أكثر من 20 سنة	20	18 %
المجموع العام	111	100 %

أدوات الدراسة:

تم جمع بيانات الدراسة باستخدام أداتين: الأولى تم بناؤها للتعرف على مدى معرفة المعلمين بطرق تدريس مهارات القراءة بالطريقتين: التحليلية والكلية، واشتملت على (23) فقرة. أما الأداة الثانية فهي تهدف إلى تقويم معرفة المعلمين الفعلية بطرق تدريس مهارات القراءة بالطريقتين: التحليلية والكلية لدى طلاب المرحلة الأساسية، واشتملت على (22) فقرة. وتضمنت كلتا الأداتين الهدف من الدراسة، وكيفية الإجابة عن الأسئلة، بالإضافة إلى المعلومات الشخصية التي تمثل متغيرات الدراسة المستقلة.

وقد قام الباحثون ببناء هذه الأدوات اعتماداً على الأدب التربوي، والدراسات السابقة (Harris, 1970; Moats, 1994; Torgesen, 2000; Morrow, 2005)، وواقع خبرة الباحثين في هذا المجال، وكذلك الاستفادة من آراء عدد من العاملين في الميدان التربوي. واستخدم الباحثون المقياس الخماسي الآتي للاستبانة الأولى: لاوافق بشدة (1) درجة، لاوافق (2) درجة، أوافق بدرجة متوسطة (3) درجات، أوافق (4) درجات، أوافق بشدة (5) درجات، وذلك للدلالة على مدى معرفة المعلمين بطرق تدريس مهارات القراءة والكتابة بالطريقتين: التحليلية والكلية لطلاب المرحلة الأساسية.

أما أداة التقويم فقد صممها الباحثون على شكل أسئلة يتضمن كل سؤال أربع إجابات،

حيث طلب من المعلمين اختيار الإجابة الصحيحة من بينها، وذلك بغرض تقويم المعرفة الفعلية للمعلمين في المراحل الابتدائية الأولى لطرق تدريس مهارات القراءة بالطريقتين: التحليلية والكلية.

صدق الأدوات:

تم بناء وتطوير أدوات الدراسة بشكل يضمن صحتها ودقتها في جمع البيانات المتوخاة. فقد تم عرض الأدوات على خمسة (5) من المحكمين من حملة الدكتوراه في مجالات التربية وعلم النفس والتربية الخاصة، وكذلك على عشرة (10) من معلمي المرحلة الأساسية من ذوي الكفاءة والخبرة. وطلب منهم جميعاً الحكم على كل فقرة من فقرات الاستبانتين من حيث الصياغة اللغوية ومدى علاقتهما بالموضوع الذي صممتا لقياسه. وقد تم عقب مراجعة ردود المحكمين واستجاباتهم حذف (6) فقرات من استبانة مدى معرفة المعلمين بطرق التدريس، وحذف (5) فقرات من استبانة التقويم، نظراً لتداخلها مع الفقرات الأخرى أو لعدم اتصالها مباشرة بموضوع الدراسة. كما تم إعادة صياغة (3) فقرات. وعقب هذه التعديلات، وصلت استبانة المعرفة بطرق التدريس إلى صيغتها النهائية حيث بلغت (23) فقرة، فيما وصلت استبانة تقويم معرفة المعلمين بطرق التدريس إلى صيغتها النهائية حيث بلغت (22) فقرة. وقد تم التحقق من معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها المستجيبون في كل فقرة من فقرات الأدوات والدرجة الكلية، ويوضح الجدولان (2، 3) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانتين والدرجة الكلية:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات استبانة المعرفة بطرق تدريس مهارات القراءة، وبين الدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.39	9	**0.55	17	**0.67
2	**0.47	10	**0.31	18	**0.34
3	*0.20	11	**0.51	19	**0.56
4	**0.51	12	**0.65	20	**0.64
5	**0.59	13	**0.58	21	**0.64
6	**0.51	14	**0.27	22	**0.59
7	**0.26	15	**0.39	23	**0.55
8	**0.36	16	**0.54		

* دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). ** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ويتضح من الجدول السابق (2) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية دالة إحصائياً، وتؤكد هذه الارتباطات صدق فقرات الاستبانة.

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات استبانة تقويم معرفة المعلمين بطرق تدريس مهارات القراءة، وبين الدرجة الكلية

معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
*0.23	16	**0.32	9	*0.21	1
*0.22	17	**0.58	10	*0.22	2
**0.57	18	**0.42	11	**0.46	3
**0.41	19	**0.45	12	**0.50	4
**0.40	20	**0.51	13	**0.58	5
**0.42	21	**0.63	14	**0.62	6
**0.39	22	**0.55	15	**0.63	7
				**0.31	8

* دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). ** دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

ويتضح من الجدول السابق (3) أن جميع معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية دالة إحصائياً، وتؤكد هذه الارتباطات صدق فقرات الاستبانة.

النتائج:

للتأكد من ثبات أدوات الدراسة فقد تم حساب معامل الثبات لعينة استطلاعية مكونة من 35 معلماً ومعلمة، عن طريق معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي بين الفقرات، حيث بلغ معامل الثبات لاستبانة المعرفة بطرق التدريس (0.85). أما معامل الثبات لاستبانة تقويم المعرفة بطرق التدريس فقد بلغ (0.62)، والذي يعد مناسباً لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة:

بعد أن وصلت أدوات الدراسة إلى صيغتها النهائية وعقب التأكد من صدقها وثباتها، قام الباحثون بالإجراءات اللازمة من أجل تطبيقها على عينة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

- 1 - وزعت الاستبانات على أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (158). ثم شرحت لهم أهداف الدراسة وكيفية الاستجابة. وأخيراً تمت الاستجابة على استفسارات المعلمين.
- 2 - بعد جمع الاستبانات الموزعة وفرزها، تبين أن (111) استبانة فقط تُعدُّ صالحة لأغراض البحث.
- 3 - تم تبويب البيانات وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب. ومن ثم عولجت البيانات

إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، والتي تمثلت بإجراء اختبارات T test لعينتين مرتبطتين، وتحليل التباين الأحادي One way ANOVA واختبار LSD للمقارنات البعدية، واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرضية الصفريّة الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة التحليلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام الطريقة التحليلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين من أجل تعرف دلالة الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة التحليلية، وتقويم مدى معرفتهم بهذه الطريقة. ويشير جدول (4) إلى المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة «ت» ومستوى الدلالة الإحصائية.

جدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة المعلمين بالطريقة التحليلية، وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية، وقيمة (ت) للفروق بين متوسطات درجات المقياسين

مستوى الدلالة	قيمة «ت»	تقويم المعرفة بالطريقة التحليلية		المعرفة بالطريقة التحليلية	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
0.00*	9.29	0.49	3.33	0.52	4.01

(ن = 111، درجات الحرية = 110).

* دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

يظهر من خلال الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة التحليلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام الطريقة التحليلية، وذلك لصالح معرفتهم بالطريقة التحليلية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمدى معرفتهم بهذه الطريقة (4.01). إلا أن المتوسط الحسابي لتقويم مدى معرفتهم بالتدريس وفقاً لهذه الطريقة بلغ (3.33)، مما يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة التحليلية، وبين تقويم استخدامهم لهذه الطريقة.

ويعزو الباحثون انخفاض أداء المعلمين في استبانة التقويم باستخدام الطريقة التحليلية، إلى أن هذه الطريقة تعتبر حديثة على المعلمين، حيث إن التوجه العام للمعلمين يميل أكثر إلى استخدام الطريقة الكلية في تدريس مهارات القراءة. ويتفق ذلك مع ما أشار إليه برادي وآخرون (Brady, et al., 1997) بأنه على الرغم من أن التدريس بالطريقة الصوتية له ما

يُسَوِّغه بيداغوجيا فإن هذا الاستنتاج لم يُعَمَّم بشكل واسع على الممارسة الصفية، حيث يسود استخدام طريقة القراءة الكلية أكثر، والتي تركز على تدريس الكلمات بشكل كلي. وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسة مواتس (Moats, 1994) التي وجدت أن الكثير من معلمي المرحلة الأساسية يفتقرون إلى المعرفة الفونيمية والمورفيمية، ولا يستطيعون تقطيع الكلمات إلى فونيمات.

الفرضية الصفية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) تُعزى لمتغير الخبرة في الفروق بين معرفة المعلمين للطريقة التحليلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية، وبين تقويم معرفتهم لهذه الطريقة. ولاختبار صحة هذه الفرضية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المقاييس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، إضافة إلى اختبار LSD البعدي لتحديد لصالح من ترجع الفروق بين المتوسطات. يشير جدول (5) إلى الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (5) الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين معرفة المعلمين بالطريقة التحليلية وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية بحسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	الفروق بين المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أقل من 5 سنوات	0.98	0.64
(5-10) سنوات	0.78	0.71
(11-15) سنة	0.30	1.07
(16-20) سنة	0.32	0.74
أكثر من 20 سنة	0.54	0.55
الدرجة الكلية	0.67	0.77

يظهر جدول (5) أن الفروق في المتوسطات الحسابية للمعلمين من ذوي الخبرة الأقل من 5 سنوات كانت مرتفعة أكثر من غيرها، تليها متوسطات المعلمين ذوي الخبرة من (5-10) سنوات، ثم ذوي الخبرة 20 سنة فأكثر، ثم من لديهم خبرة من 11-15 سنة، وأخيراً من لديهم خبرة تتراوح بين 16-20 سنة. ومن أجل معرفة ما إذا كانت هذه الفروق بين المستجيبين دالة إحصائية أم لا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما يبين جدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة التحليلية وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية بحسب متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	7.43	4	1.85	3.40	*0.01
داخل المجموعات	57.87	106	0.54		
الكلي	65.30	110			

* دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

يتضح من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المبين في جدول (6) أن الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة التحليلية وبين تقويم معرفتهم كانت دالة إحصائية عند مستوى (0.01) بحسب متغير سنوات الخبرة. وبهدف التأكد لصالح من ترجع هذه الفروق بين المتوسطات، فقد تم استخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، حيث اتضح ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، وبين من تراوحت خبرتهم بين 11-20 سنة، وذلك لصالح من كانت خبرتهم أقل من 5 سنوات، والذين على الرغم من معرفتهم بأساليب التدريس بالطريقة التحليلية، إلا أن تقويم مدى معرفتهم بهذه الطريقة قد ظهر بشكل مُتَدَنَّ، وهذا أمر الذي يعزوه الباحثون إلى أن المعلم قليل الخبرة لا يستخدم الطريقة التحليلية في التدريس، بل يعتمد كما هو دارج على الطريقة الكلية، فيما تظهر قدرات المعلم في استخدام الطريقة التحليلية كلما تعمق في مجال التدريس وازدادت خبرته، حيث إن هذه الطريقة تتطلب المعرفة الفونيمية والمورفيمية وتقطيع الكلمات إلى فونيمات.

- وجود فروق دالة إحصائية بين ذوي الخبرة من 10.5 سنوات وبين من تراوحت خبرتهم بين 11-15 سنة لصالح ممن لديهم خبرة تتراوح بين 10.5 سنوات. وتظهر هذه النتيجة أيضاً دور عامل الخبرة في التدريس، حيث كلما ارتقى المعلم في خبراته، كلما امتلك الوعي بأسلوب الطريقة التحليلية في تدريس طلاب المرحلة الأساسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ماثر وآخرين (Mather, et al., 2001) التي أكدت على أن العديد من المعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة ليسوا مهيين بشكل كافٍ لتدريس مهارات القراءة باستخدام الطريقة التحليلية.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة الكلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام الطريقة الكلية في تدريس القراءة لطلاب المرحلة الأساسية.

ولاختبار صحة هذه الفرضية فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين من أجل التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة الكلية، وتقويمهم مدى

معرفتهم بهذه الطريقة. يوضح جدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة «ت» ومستوى الدلالة الإحصائية.

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعرفة المعلمين بالطريقة الكلية، وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية، وقيمة «ت» للفروق بين متوسطات درجات المقياسين

مستوى الدلالة	قيمة «ت»	تقويم المعرفة بالطريقة الكلية		المعرفة بالطريقة الكلية	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
*0.01	- 3.43	0.45	3.69	0.56	3.46

* دالة إحصائياً عند مستوى (0.01). (ن = 111 ، درجات الحرية = 110).

يظهر من خلال الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة الكلية في التدريس، وبين تقويم معرفتهم لاستخدام هذه الطريقة في التدريس، وذلك لصالح تقويم معرفتهم باستخدام هذه الطريقة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم على استبانة التقويم (3.69)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لاستبانة معرفتهم بهذه الطريقة، والذي بلغ (3.46). وذلك يعني عدم وجود علاقة ارتباطية بين مدى معرفة المعلمين باستخدام الطريقة الكلية، وبين تقويم استخدامهم لهذه الطريقة.

ويعزو الباحثون ارتفاع أداء المعلمين على استبانة التقويم باستخدام الطريقة الكلية، إلى أن هذه الطريقة تعتبر سائدة في تدريس طلاب المرحلة الأساسية. ومن ثم فإن كفاءة المعلمين في استخدامها تعتبر عالية، بالمقارنة مع الطريقة التحليلية التي يقل استخدامها من قبل المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده (Moats, 1994) بأن معلمي المرحلة الأساسية بحاجة إلى استخدام طرائق التدريس التي تعتمد على تطابق الترميز الصوتي مباشرة، وإلى معرفة عناصر اللغة (الفونيمات)، ومعرفة كيف أن هذه العناصر يتم تمثيلها ذهنياً في عملية الكتابة، وكذلك المعرفة بمبادئ الحروف الهجائية، وكيف يتم تركيب اللغة، والتي تعد جميعها عناصر أساسية في التعليم بالطريقة التحليلية. وكذلك تتفق مع دراسة برادي وآخرين (Brady, et al., 1997) والتي أشارت إلى أن الطريقة الكلية تعد سائدة في تدريس مهارات القراءة لطلاب المرحلة الأساسية، والتي تركز على تدريس الكلمات بشكل كلي.

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) تُعزى لمتغير الخبرة، في الفروق بين معرفة المعلمين للطريقة الكلية في تدريس القراء لطلاب المرحلة الأساسية وبين تقويم معرفتهم لهذه الطريقة.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق

بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياسين، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. ويشير جدول (8) إلى الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (8) الفروق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين معرفة المعلمين بالطريقة الكلية، وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية بحسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
أقل من 5 سنوات	- 0.12	0.61
(5-10) سنوات	- 0.14	0.63
(11 - 15) سنة	- 0.63	0.85
(16 - 20) سنة	- 0.45	0.82
أكثر من 20 سنة	- 0.07	0.66
الدرجة الكلية	- 0.23	0.70

يظهر جدول (8) أن الفروق في المتوسطات الحسابية بين معرفة المعلمين بالطريقة الكلية وبين تقويم معرفتهم لها حسب متغير سنوات الخبرة. وبغرض معرفة فيما إذا كانت هذه الفروق بين المستجيبين دالة إحصائياً أم لا، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي كما يبين جدول (9).

جدول (9) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة الكلية، وبين تقويم معرفتهم لها في المرحلة الأساسية بحسب متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4.44	4	1.11	2.32	0.06
داخل المجموعات	50.59	106	0.47		
الكلية	55.03	110			

يتضح من نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي المبين في جدول (9) أن الفروق بين متوسطات معرفة المعلمين بالطريقة الكلية، وبين تقويم معرفتهم كانت غير دالة إحصائياً بحسب متغير سنوات الخبرة. ويعزو الباحثون السبب في ذلك إلى أن المعلمين في المدارس الأساسية يميلون إلى استخدام الطريقة الكلية لتدريس مهارات القراءة والكتابة، منذ المراحل الأولى لتوظيفهم؛ لذلك كانت المتوسطات الحسابية بين مدى معرفتهم بهذه الطريقة وبين تقويمهم لها متقاربة بين المعلمين من مختلف الخبرات. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار

إليه بلوم (Blum, 2004) بأنه يجب اللجوء إلى استخدام الطريقة الكلية في تدريس طلاب المرحلة الأساسية لضمان نجاح الطفل في خبراته الأولية لدى تعلم مهارة القراءة، وتجنبيه لخبرات الفشل في المراحل الأولى من التعلم. وتتفق أيضاً مع دراسة برادي وآخرين (Brady, et al., 1997) والتي أشارت إلى أهمية استخدام طريقة القراءة الكلية من قبل جميع معلمي المرحلة الأساسية، بغض النظر عن خبرتهم في التدريس.

التوصيات:

- بناءً على ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، يوصي الباحثون بما يلي:
- تدريب معلمي المرحلة الأساسية على طرائق تدريس مهارات القراءة، وبخاصة استخدام الطريقة التحليلية.
- تزويد المعلمين بأفضل نظريات التدريس المتاحة، واستخدام استراتيجيات التعلم انطلاقاً من تلك النظريات لمضاهاة أساليب تعليم الأطفال ومساعدتهم على تعلم القراءة
- تزويد معلمي المرحلة الأساسية بمهارات امتلاك الإدراك والفهم الإيجابي وفقاً لدور التعليم النظامي المحدد، ولمعرفة قواعد اللغة.
- استخدام طرائق التدريس التي تقوم بتعليم طلاب المرحلة الأساسية على تطابق الترميز الصوتي، والمعرفة بعناصر اللغة، ومبادئ الحروف الهجائية.
- تطبيق النشاطات الصفية التعليمية التي تطور المعرفة الفونولوجية عند الطلاب، لما لها من أثر في التغلب على مشكلات الفشل في القراءة وصعوبات التعليم.
- استثمار الكفاءات والخبرات التدريسية عند معلمين المرحلة الأساسية، لنقلها إلى زملائهم الجدد.

المراجع

- Blachman, B., Ball, E., Black, R., & Tangel, D. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 6, 1-18.
- Blum, P. (2004). *Improving Low Reading Ages in the Secondary School*, London, Routledge Falmer.
- Brady, S. & Moats, L. (1997). *Informed instruction for reading success: foundations for teacher preparation*. A position paper of the International Dyslexia Association. Baltimore: International Dyslexia Association.
- Cunningham, A. & Stanovich, K. (1990). Early Spelling Acquisition, *Journal of Educational Psychology*, 70, 159-162.
- Glass, L. (1976). *Reading Fundamentals for preschool and primary children*, Abell & Howell company columpos.
- Hagtvet, B. (1997). Phonological and Linguistic- cognitive precursors of reading abilities , *Dyslexia*, 3.
- Harris, L. (1970). Evaluating a reading program at the elementary grade level. In *measurement and evaluation of reading*, edited by Roger FAAR. New York Harcourt, Brace, & World.
- Heath, S. (1980). The function and uses of literacy. *Journal of Communication*, 30, 123-133.
- Johnson, J.L. (2001). The Effects of Goal Setting and Self-Instruction on Learning a Reading Comprehension Strategy . *Journal of Learning Disabilities*, 30, 122-145

- Lyon, G. (1999). The NICHD research program in reading development, reading disorders, and reading instruction. Washington, DC: National Center for Learning Disabilities.
- Mather, N., Bos, C. & Babur, N. (2001). Perceptions and knowledge of preservice and in service teachers about early literacy instruction, *Journal of Learning Disabilities*, Sep/Oct, Vol. 34, Issue 5.
- Moats, L. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44, 81-102.
- Morrow, L. (2005). Helping children for reading and writing skills, The role of family in teaching reading and writing. Rutgers. The State University of New Jersey.
- Najjar, F. (2003). An encyclopedic dictionary of educational terms, The largest bilingual encyclopedic work in the field education and educational psychology, Lebanon Library Publishers.
- O'Cooner, R. (2000). Increasing the intensity of intervention in kindergarten and first grade. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14, 203-214.
- Pressley, M. (1998). Reading instruction that works: The case for balanced teaching. New York: Guilford Press.
- Riding, R., Rayner, S. (1998). Cognitive Styles Learning Strategies: understanding Style Differences in Learning and Behavior, London, David Fulton Publishers.
- Stanovich, K. (1993). The Construct validity of discrepancy definition of poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 76, 412-438.
- Teale, W. (1982). Toward a theory of how children learn to read and write naturally. *Language Arts*, 59, 555-570.
- Torgesen, J. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 55-64.
- Vellutino, F., Scanlon, D., Sipay, E., Small, S., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. (1996). Cognitive profiles difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88, 601-638.
- Werner, H. (1974). Orthogenetic principle of development, New York.

علاقة الوعي الفونولوجي بمستوى القدرة القرائية لدى تلاميذ الطور الابتدائي عسيري القراءة

د. إسماعيل لعيس

أستاذ مشارك ورئيس قسم علم النفس
المركز الجامعي بالوادي - الجزائر

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة الوعي الفونولوجي بعسر القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في سن 8 - 11 سنة، من خلال عينة طبقية عشوائية قوامها 101 من الجنسين؛ حيث تم تصنيف الأفراد وفق اختبار في القراءة إلى مجموعة القراء العاديين (51) ومجموعة عسيري القراءة (50)، ليتم بعد ذلك تطبيق اختبار القدرة الفونولوجية من خلال مهمتي كشف وحساب وحدات صوتية داخل الكلمات المقدمة شفويا، والتي تم التحقق من صدقها وثباتها. تمت مقارنة نتائج هاتين المهمتين بين المجموعتين من القراء حسب الفئة العمرية باستعمال اختبار «ت» للفروق بين متوسطين. ولدعم التحليل تم حساب الارتباط بين درجات القدرة الفونولوجية بدرجات القراءة، مما أسفر عن:

1 - وجود ارتباط إيجابي بين درجات أداء مهمتي الاختبار الفونولوجي ودرجات القراءة لدى أفراد المجموعتين من القراء.

2 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مهمتي الاختبار الفونولوجي (كشف وحساب وحدات صوتية) بين مجموعتي القراء لصالح القراء العاديين في كلتا الفئتين العمريتين.

خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات التي تؤكد أهمية القيام بتمارين الوعي الفونولوجي في مجال الوقاية من عسر القراءة، والكشف المبكر عنها في الأوساط المدرسية وقبل المدرسية.

The Relationship Between Phonological Awareness and Reading Skill Level in Dyslexic Elementary School Children

Smail Layes

Dept. of Psychology
El-Oued University Centre, Algeria

Abstract

The study was conducted to examine the relationship between phonological awareness and developmental dyslexia in elementary school children aged 8 to 12 years. The sample consisted of 101 male and female students randomly selected. Individuals were classified on the base of reading test to two groups: (51) normal readers and (50) dyslexics. The two groups were submitted to a phonological skill task including detecting phoneme task and computing phoneme task from a verbal word series.

The results showed a positive significant correlation among phonological awareness ability and reading skill level. Results also showed that there were significant differences in both phonological skill tasks between the two groups in favor of normal readers individuals.

The study ended with some recommendations as how to make use of phonological awareness training with elementary level students as a preventive dyslexia procedure and its identification in the preschool stage.

مقدمة:

خلال سنوات السبعينيات من القرن الماضي تزايدت الآراء الداعية إلى ضرورة توحيد تعريف وتشخيص اضطراب تعلم اللغة الكتابية، القراءة والكتابة (Vanhout & Estienne, 2001)، مما فتح مجال الانتقادات الشديدة من طرف بعض الباحثين (Stambak, Vial, Diatkine, 1979; Vellutino, 1973; Plaisance, 1973) الذين انشغلوا ميدانياً بهذا الموضوع تجاه التيارات النظرية الخمسة السائدة منذ ذلك الوقت: الأدائية، العضوية (العصبية)، البيداغوجية، الوجدانية والثقافية الاجتماعية (Fijalkow, 1986).

بدأ التحلي تدريجياً عن التصور العصبي لعسر القراءة الذي امتد منذ بداية الأبحاث حول الحبسة منتصف القرن 19 لتبدأ مرحلة جديدة من الدراسات المقارنة ذات الطابع العصبي. -السيكولوجي والمعرفي (Piérart, 1998)، والتي استهلها كل من (Marshall & Newcombe, 1973) اللذين قاما بمقارنة الأداء القرائي لدى الراشدين من عينتين مختلفتين، عاديّين وحاملين لإصابة عصبية وتحليل كيفي لأخطاء القراءة، فكانت النتيجة تبعاً لذلك وضع تصنيف عسر القراءة إلى عميق، سطحي وبصري.

سمحت نتائج هذه الدراسات بتطبيق هذه المبادئ والمفاهيم على عسر القراءة لدى الطفل، أو عسر القراءة النمائي الذي أصبح يتميز مفاهيمياً عن عسر القراءة المكتسب، لدى الراشد، حيث ظهرت ضرورة التمييز بين عسر القراءة التطوري أو النمائي وعسر القراءة المكتسب. هذا الأخير يخص الأفراد الذين يعانون من إصابات دماغية، في حين ينتج عسر القراءة النمائي عن اضطرابات وصعوبات تمس القدرة على نظام تحليل الرموز الكتابية.

حسب (Frith, 1999)، ومن زاوية مراحل القراءة، يعتبر عسر القراءة التطوري «توقف» أو «تباطؤ» في سلسلة مختلف استراتيجيات الاكتساب، سواء في الاستراتيجية الصوتية-الخطية، الأبجدية أو الاستراتيجية الكتابية. وعسر القراءة الفونولوجي يعكس خللاً في سيروية تكوين الاستراتيجية الأبجدية للقراءة والكتابة، مما يعرقل نشوء أو تطور عملية «تجميع» فعالة. هذا الخلل ينعكس بدوره على النمو اللاحق للتعرف على الكلمات المكتوبة في سياق دراسة عسر القراءة عند الطفل إذن تم حصر ثلاثة عوامل رئيسية مسؤولة عن تعلم اللغة الكتابية (القراءة)، ومن ثم أصبحت تمثل أساساً لتفسير عسر القراءة:

- القدرة على تسمية المنبهات (المثيرات): تشمل قدرة الطفل على السرعة والدقة في تسمية الصور، الألوان، الأعداد والأحرف، حيث تظهر الصعوبة لدى عسيري القراءة في هذا المجال أكثر لما يتعلق الأمر بأشياء كلمات (لا تحمل معنى في اللغة)، وهو ما يمكن أن يعكس خللاً في تنظيم المفردات في الذهن (Leconte, 1991).

- القدرة على التذكر عن طريق الترميز الصوتي للمنبهات البصرية البسيطة أو المعقدة كنص قراءة مثلاً.

- القدرة على توظيف الوعي الفونولوجي (القدرة الفونولوجية) المتمثلة في القدرة على استشعار مكونات اللغة الشفوية وتحليلها ذهنياً وفق مستويات مختلفة: أصوات مقاطع، كلمات، إلخ. عن طريق عمليات التقطيع، الدمج، التعويض والتحويل فيما بين هذه المكونات،

حيث تكون اللغة الشفوية ليس فقط كأداة تواصل، بل أيضاً كموضوع للتحليل. هنا كذلك، يجد عسيرو القراءة صعوبات كبيرة في القيام بهذه العمليات بالمقارنة مع القراء العاديين من نفس السن (Leconte, 1991).

يتبين مما سبق أن الوعي الفونولوجي يمثل قدرة حول -لسانية (فوق -لسانية حسب تعبير البعض)، وتعمل كرابط وظيفي بين اللغة الشفوية والكتابية اللتين تعتمدان على بعضهما البعض من حيث النمو ومن حيث التوظيف وفق الآليات العصبية والمعرفية، وهو الأمر الذي أحاطه الكثير من الباحثين بال العناية والدراسة (Shaywitz, 1997).

لكن حسبنا أن نشير هنا إلى أن القدرة الفونولوجية تعتبر من الاكتسابات الأولية الضرورية لاكتساب اللغة الكتابية بعد ذلك، من خلال القدرة على التعرف على وحدات اللغة الشفوية ومعالجتها للوصول إلى الفهم (Zorman, 1999). فمن حيث الجانب الشكلي للغة فإن الأمر يتعلق أساساً بالتمييز والتحليل الصوتي، بناء نظام تعرف سمعي على الكلمات، الاحتفاظ بتمثيلات الصور الصوتية للكلمات في الذاكرة طويلة الأمد، وكذلك الاحتفاظ بالنظام الفونولوجي للغة، فضلاً عن المعارف اللغوية المتعلقة بمعاني المفردات والقدرة التركيبية من حيث الفهم والاستعمال.

تتضمن قراءة اللغة الكتابية عملاً أكثر تعقيداً من التعرف على اللغة الشفوية حيث تتطلب هذه العملية فك ترميز مزدوج: فمن تحويل الرمز الخطية إلى رموز صوتية (فونيمات وأصوات) لتحول هذه الأخير إلى معان ودلالات، من أجل ذلك ينبغي على القارئ المبتدئ على الخصوص التعرف على البنية الفونولوجية للكلمات الشفوية ليتم نقل هذه «المعرفة» وتطبيقها على اللغة الكتابية.

إن تعلم القراءة وتأديتها يتم وفق هذا المنظور من خلال التعرف على الكلمات بصورة منعزلة، ولكنها مستمرة، في أثناء القراءة، مما يستدعي الاعتماد على وظيفة الانتباه البصري حتى يتم تحليل ومعالجة سلسلة الوحدات المكونة للغة الكتابية، ومن ثم التمييز فيما بينها، وبالاعتماد كذلك على ذاكرة الكلمات والأحرف التي يحولها نظام التحويل الكتابي الفونولوجي إلى أصوات لغوية.

سبق لـ (Vellutino, 1979) اختبار المعتقدات الشائعة حول عسرة القراءة، والتصدي لها بما في ذلك فكرة نشوء هذه المشكلة أساساً عن العيوب البصرية. فعسرة القراءة حسبها مشكلة لغوية دقيقة لها جذورها في مجالات أخرى منها: عجز في «الترميز الصوتي»، أي: عدم القدرة على تمثيل «أصوات» الكلمة، والوصول إليها أو عجز في «التقطيع الصوتي»، أي: عدم القدرة على تقطيع الكلمات إلى مكوناتها الصوتية أو ضعف في نمو المفردات وصعوبة التمييز في الكلمات والجمل بين الفروق النحوية، والإعرابية البنيوية، إن عسرة القراءة البعيدة عن كونها مشكلة بصرية، تبدو نتيجة لضعف البراعة في استخدام اللغة لترميز أنواع أخرى من المعلومات.

تبين من خلال سلسلة من الدراسات حول مقدرة الأطفال عسيرو القراءة وقراء أسوياء على نسخ من الذاكرة البصرية كلمات من لغة لا يعرفونها، وهي عبارة عن مجموعة كلمات وأحرف عبرية بالترتيب والاتجاه الصحيحين بعد عرضها عليهم لفترة وجيزة، وقد خضع

للاختبار أيضاً أطفال كانوا يتعلمون قراءة وكتابة اللغة العبرية، وذلك بغية المقارنة بينهم وبين المجموعتين السابقتين، وكانت النتيجة المهمة التي حصل عليها هنا هي أن المعسورين تساوا في هذه المهمة مع أقرانهم الأسوياء مع أن كلاً من المجموعتين الأوليين تختلفان بلاريب عن أولئك الأطفال الذين كانوا يتعلمون اللغة العبرية.

يبدو أن هذه النتيجة تؤكد أنه عندما افتقرت الرموز المعقدة (أشباه الكلمات) لأي ارتباط لغوي، أي: عندما لم يتوافر فيها أي أثر للمعنى أو الصوت - فإن التذكر البصري لهذه الرموز لم يكن أقل صعوبة بالنسبة لأسوياء القراءة منه بالنسبة للأطفال الضعاف في القراءة، ويقود ذلك إلى أن الخواص اللغوية للكلمات لا سيما معانيها وأصواتها تلعب دوراً بسيطاً مساعداً في تذكر الرموز البصرية الدالة على هذه الكلمات. إذا كان عسيرو القراءة قادرين على الأقل على إدراك الحروف، واستردادها بدقة تكاد تساوي الدقة المقابلة لدى القراء الأسوياء، فإن المشكلة عندئذ ترد ثانية إلى التكوين اللغوي، وليس إلى أجهزة الترميز البصرية، فمن الممكن قراءة الكلمات المكتوبة إما بمعالجتها ككلمات كاملة بناء على ملامحها المنظورة البارزة ومعانيها والسياق الذي تظهر فيه، وإما عن طريق الانتقال من الجزء إلى الكل في تكوينها بالمسح الأبجدي، أي: بتقطيعها إلى مكوناتها من أصوات الحروف.

حسب (Lieberman & Shankweiler, 1977) فإن ضعاف القراءة يعانون بشكل واضح من صعوبة كبيرة في تقطيع الكلمات المقروءة والمكتوبة إلى أصوات منفصلة، وهذا يجعل من الصعب عليهم أن يتعلموا التعرف على الكلمات من خلال المسح الأبجدي وتركيب أصوات الحروف، أو ما يُدعى بـ «حل الترميز الصوتي» «ضعف التقطيع الصوتي» مظهر من مظاهر مشكلة أعم في «الترميز الصوتي» تتجلى في اختزان الذاكرة رموزاً (تمثيلات) عقيمة لأصوات الحروف وألفاظ الكلمات.

يرتكز النموذج النظري المفسر لعسر القراءة من هذا المنظور الفونولوجي على فكرة وجود خلل فونولوجي يمثل مصدر الصعوبة التي يصادفها عسير القراءة في تقطيع الكلمات المكتوبة إلى وحدات فونيمية (Shaywitz, 1997). هذا الانتقال من الصورة الخطية (الغرافيمات) إلى صورتها الصوتية (الفونيمات) يتم بطريقتين، تمثل كل منهما وظيفة معرفية محددة (نظرية المسلك المزدوج): الإحالة والتجميع. فالعملية الأولى تتم عن طريق بحث يقوم به الطفل (القارئ) عن بنية مورفيمية موجودة لديه سابقاً، ومدمجة ضمن رصيده المفرداتي الذهني، أي: التعرف المباشر على الشكل الكلي للكلمة مما يمكنه من القراءة المباشرة، أما العملية الثانية فتدلل على أن التعرف على الكلمة يحصل بتجميع وحداتها الصوتية واحدة تلو الأخرى حتى يكتمل المعنى لديه.

من ناحية مظاهر الاضطراب، يتجلى اضطراب عسر القراءة الفونولوجي من خلال صعوبات في قراءة شبه - كلمات أو كلمات غير معتادة. كما أن أهم الأخطاء في هذا النمط تتمثل في تعويض الكلمات المقروءة بكلمات قريبة منها صوتياً أو شكلياً (بصرياً) أو «تكوين الكلمات»، بالإضافة إلى «برالكسيا فونيمية»، أي: تكوين شبه كلمات عن طريق حذف، تعويض أو تغيير أصوات الوحدة المفرداتية الأصلية. كما تظهر أخطاء من نفس الطبيعة، لكن بدرجة أكبر على مستوى الكتابة.

لقد تم تقويم درجة اضطراب الوعي الفونولوجي بشكل عام انطلاقاً من أنماط عسر القراءة. في هذا الإطار نميز عادة بين عسر القراءة الفونولوجي، حيث يكون القصور مركزاً في وظيفة المسار الفونولوجي، وعسر القراءة السطحي الذي يتميز بصعوبة انتقائية خاصة بالحفظ الذاكري للصور البصرية للكلمات الذي يتم عن طريق المسار المفرداتي، بالإضافة إلى النوع المختلط من عسر القراءة الذي يشتمل على خصائص النوعين السابقين.

كما أن هناك تبايناً في مصدر خلل الوعي الفونولوجي المسؤول عن عسر القراءة داخل النظرية الفونولوجية نفسها. ففي النظرية الكلاسيكية تعزى الصعوبات الكبيرة في الربط بين الرموز الكتابية بصورها الصوتية لدى عسير القراءة إلى قصور في وظيفتي التحليل الصوتي (الفونيمي) والذاكرة قصيرة الأمد اللفظية (Inserm, 2007)، إضافة إلى صعوبات في استعمال المعجم المفرداتي الشفوي بالسرعة والدقة المطلوبتين. كما أن هناك من ربط اضطراب الوعي الفونولوجي بقصور سمعي، أو بخلل في إدراك الكلمات يعرقل المعالجة السريعة للمثيرات السمعية، لغوية كانت أم غير لغوية. هذا الخلل يصيب القدرة على معالجة الخصائص الزمنية السريعة للأصوات (Tallal & Percy, 1973).

أما الدراسة الحديثة في إطار النظرية الفونولوجية لعسر القراءة فتركز على عامل الدقة والسرعة في معالجة الوحدات اللغوية الشفوية (Wolf & coll., 2000; Wolf & coll., 2002).

مشكلة الدراسة:

إن عملية الربط بين وحدات اللغة الكتابية والفونيمات المناسبة لها تتطلب ليس مجرد القدرة على عزل الأصوات اللغوية، بل تمييزها فيما بينها كذلك. وإذا كانت العديد من الدراسات تناولت العلاقة بين تعلم القراءة والقدرة على معالجة الفونيمات وفق مهمات مختلفة لهذا الغرض، فإن القليل منها من اهتم بأثر نوعية التمثيلات الصوتية على تعلم القراءة، حيث إن الفونيم ناتج عن عملية تقطيع اعتباطية داخل لسان معين، وإن النظام الفونولوجي يختلف من لسان إلى آخر؛ ذلك أن الفونيم هو أدنى وحدة تسمح بتمييز المفردات عن بعضها البعض داخل نفس اللسان.

تتمحور مشكلة البحث عن معرفة وجود فروق ذات دلالة بين مجموعتي القراء في القدرة الفونولوجية من خلال اكتشاف وحساب الوحدات الصوتية في الكلمات. من منطلق أن الاختلافات على القدرة على استعمال «التمثيلات الصوتية» أو الفونيمية من خلال دراسة الفروقات بين المجموعتين من القراء في العديد من الدراسات الأجنبية باتت مؤكدة، غير أن الاختلاف في البنية الصوتية والمورفولوجية بين هذه اللغات واللغة العربية وخصوصيات هذه الأخيرة من حيث الرسم الخطي للأحرف جعلتنا نتساءل عن مدى تأثير ذلك على العلاقة بين مستوى القدرة الفونولوجية ومستوى القراءة عند الطفل القارئ باللغة العربية، من خلال القدرة على اكتشاف وحساب وحدات صوتية في كلمات مسموعة، وهي المهمة الأكثر استعمالاً في هذا المجال. وعليه فإننا نستعمل اختبار «ت» لدلالة الفروق بين نتائج المجموعتين من القراء في مستوى القدرة الفونولوجية من الفئتين العمريتين 8 - 10 و 10 - 12 سنة.

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية استناداً إلى عناصر أدبيات الموضوع:

- 1 - هل ترتبط درجات القراءة بدرجات القدرة الفونولوجية لدى المجموعتين من القراء؟
- 2 - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في مستوى القدرة الفونولوجية من خلال مهمة حساب واكتشاف وحدات صوتية في الكلمات؟
- 3 - هل يختلف مستوى القدرة الفونولوجية باختلاف السن لدى المجموعتين من القراء؟

فرضيات الدراسة:

- حاولت الدراسة الحالية اختبار صحة الفرضيات الآتية:
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات القراءة ودرجات القدرة الفونولوجية لدى كل من القراء العاديين وعسيري القراءة.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة الفونولوجية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في مستوى القدرة الفونولوجية من خلال أداء مهمتي حساب واكتشاف وحدات صوتية في الكلمات.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القدرة الفونولوجية لدى المجموعتين من القراء العاديين وعسيري القراءة بحسب متغير السن.

أهداف الدراسة:

- نهدف من وراء هذه الدراسة إلى:
- تقديم نموذج عن تقويم مستوى القدرة الفونولوجية لدى الطفل القارئ باللغة العربية من خلال تطبيق مهمتي حساب، وكشف وحدات صوتية في الكلمات.
 - إبراز أهمية القدرة الفونولوجية في اكتساب الطفل للقراءة، ومن ثم إبراز أهميتها في عمليتي تشخيص وعلاج عسر القراءة عند الطفل.
 - المساهمة في إنشاء مادة علمية كأرضية تسمح بتكوين أدوات مقننة في قياس القدرة الفونولوجية باللغة العربية.

حدود الدراسة:

إن محددات نتائج هذه الدراسة ترتبط بالعينة الخاضعة لمهام تقويم القدرة الفونولوجية من المجتمع الأصلي بحيث جاءت محصورة في ثلاث مدارس من نفس المنطقة، مما يعد محددًا في تعميم النتائج على بقية المدارس. كما أن الدراسة الحالية تقتصر على مهمتين رئيسيتين كمؤشر على مستوى القدرة الفونولوجية من بين عدد من المهمات الأخرى المتعلقة بسرعة التسمية، ودقتها، والتي يتم من خلالها تقويم خلل القدرة المعالجة السمعية لوحدات اللغة الشفوية، أو بالقدرة على التمييز فيما بينها.

التعريف الإجرائي للمصطلحات:

الوعي الفونولوجي: يمثل معرفة واعية ومباشرة تنم عن عملية تفكير لدى الفرد حول خصائص اللغة الشفوية (Morais, 1994)، فهي تعبر عن القدرة على التعامل ومعالجة ملموسة للوحدات الدنيا للغة (الفونيمات) بالقيام بعمليات محددة عليها.

القدرة الفونولوجية: تمثل قدرة الفرد على تأدية الوعي الفونولوجي في معالجة الأصوات المكونة للغة الشفوية وخصائصها اللفظية المتعددة: الفونيمات، المقاطع، إلخ. ويتعلق الأمر هنا بالتعرف على الفونيمات وتمييزها في الكلمات المسموعة عن طريق كشف الأصوات وحسابها.

عسر القراءة: أو العسر القرائي، اضطراب نوعي مستمر عند الطفل في تعلم التعرف على الرموز الكتابية بالسرعة والدقة المطلوبتين، وبمستوى مماثل من الفهم القرائي لدى تلاميذ مجتمع الدراسة بين 8 و12 سنة، في غياب قصور (حسي) بصري أو خلل نفسي واضح وفي ظروف تدرس عادية.

ينتج العسر القرائي عن عدد من العوامل المعرفية، من بينها خلل ناتج عن اضطراب في التجهيز الصوتي العملياتي؛ حيث تم ربط هذا الخلل باضطراب المكون الصوتي في الذاكرة العاملة (Jorm, 1983).

تم تحديد الأطفال عسيري القراءة من حيث إنهم يظهرون تصنيفاً منخفضاً في القراءة مقارنة مع القراء العاديين من نفس السن، بناءً على المعايير الآتية:

- تقييم المعلمين في الفصول الدراسية.
- الدرجات المنخفضة المحصل عليها في امتحان القراءة الفصلي.
- درجات منخفضة في اختبار القراءة: التعرف والفهم القرائي (من إعداد الباحث).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تتبع الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث كان الاهتمام بالدرجة الأولى البحث عن الارتباط بين مستوى القدرة القرائية والفونولوجية والقدرة القرائية، كما اتبع الباحث طريقة المقارنة للبحث عن الفروق في مستوى القدرة الفونولوجية ما بين مجموعتين من القراء من جهة، وداخل كل مجموعة بحسب متغير السن.

عينة الدراسة ومواصفاتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الطور الابتدائي الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، وبالتحديد من السنة الثالثة إلى السنة السادسة للسنة الدراسية 2006 - 2007، ذلك أن استبعاد السنتين الأوليين ضروري في تشخيص عسر القراءة. تم اختيار العينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية بتحديد ست مدارس من بين مؤسسات التعليم الأساسي في الناحية الشرقية الجنوبية، ثم اختير 116 تلميذاً من الجنسين من ثلاثة مستويات دراسية (3، 4، 5) من أجل تمثيل متنوع في السن، أي: من 8 إلى 12 سنة. هذا الاختيار كان بناءً على نتائج المواد الدراسية، وكذا آراء المعلمين. وهكذا كان عدد من التلاميذ ذوي الصعوبات في القراءة، اعتبروا مبدئياً ضمن مجموعة «عسيري القراءة» وعددهم 54، أما القراء العاديون فكان عددهم 62. وإثر استبعاد التلاميذ الذين يعانون من نقص كبير في الدافعية أو نقص في البصر تقلص العدد بعد ذلك ليصبح 101 في المجموع موزعين على

النحو الآتي:

جدول (1) الخصائص الذاتية لأفراد عينة الدراسة

المجموع	عسيري القراءة		المجموع	قراء عاديين		الفئات العمرية (من - إلى)
	إ	ن		إ	ن	
26	07	19	27	12	15	10-8
24	06	18	24	15	09	12-10
50			51			

أدوات الدراسة:

نص القراءة:

إن إعداد النص يتطلب الاعتماد على التعرف على الأصناف اللسانية المكونة له، ويتطلب الأمر بذلك التعرف على مكونات نصوص القراءة باللغة العربية (Zwobada, 1975)، وكذا معاينة هذه الأصناف اللسانية ميدانياً مع الأطفال المتدرسين لمعرفة قدراتهم تجاه النص المقترح، مع الأخذ بعين الاعتبار عامل السن بحيث يسمح بتقويم القدرة على القراءة بداية من سن 7 - 8 سنوات.

هذه العملية تقود إلى تحديد المستوى الأدنى من درجة سهولة النص، من حيث المستوى المفرداتي وما يتعلق به من جانب مورفولوجي ودلالي ومستوى تراكيب الجمل. ومن حيث كذلك المستوى النصي (niveau textuel) أي: الوضوح والانسجام.

تقويم مستوى القراءة:

يتم حساب درجة قراءة النص لكل فرد بقسمة عدد الأخطاء على عدد الكلمات المقروءة (Lefavrais, 1967)، كون معيار درجة الأخطاء في القراءة يعد أكثر المعايير استعمالاً في هذا المجال (Inizian, 1976). يقابلها مستوى الفهم بواسطة تعيين الصورة المناسبة، بوضع علامة (0) للإجابات الخاطئة، أو عدم تقديم إجابة؛ (1) للإجابات الصحيحة المترددة و(2) للإجابات الصحيحة المباشرة، بعد قراءة الفقرة.

معييار تصنيف الأفراد:

اعتمد الباحث في تصنيف الأطفال بحسب درجات القراءة المحصل عليها وفق «الدرجات المعيارية» القائمة على افتراض التوزيع الاعتدالي لعينة الدراسة الاستطلاعية المأخوذة بصورة عشوائية من المجتمع الأصلي. بعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات القراءة في هذه العينة، عمد الباحث إلى تصنيف درجات القراءة لأفراد عينة الدراسة الحقيقية، بناء على عتبة 2- كانحراف معياري بحيث إذا زادت قيمة انحراف درجة الفرد على ذلك، أي: أكبر من 2 - صنف هذا الأخير ضمن مجموعة عسيري القراءة، تفادياً لصعوبة التصنيف إذا كانت القيمة بين 1 - و2 - المرتبطة بالفروقات الفردية (Gregoire & Pierat, 1994).



الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة:

إن هذا النص ليس هدفه تحديد المستويات المختلفة للقدرة على القراءة، من حيث تحديد «سن القراءة» بالمقارنة مع السن الحقيقية أو بالنسبة لمستوى التعليم كما في «مقاييس» القراءة. وحتى بالنسبة إلى هذه الأخيرة فإن «الخصائص السيكومترية لم تحظ دائماً باهتمام مؤسسي هذه الاختبارات» (Pierart, 1998, p97).

فالهدف الأساسي هنا، هو التمييز بين مجموعتين طرفيتين من القراء في عينة الدراسة، بتوضيح فارق ذي دلالة بين هاتين المجموعتين، خاصة وأنه لا يتوافر إلى حد الساعة اختبار مقنن في القراءة باللغة العربية كمقياس يحدد الدرجات المختلفة من القراءة. فاختبار القراءة في هذا الإطار يندرج ضمن توجه الاختبارات التي تسعى لتحديد «مؤشرات» حول القدرة على القراءة، اعتماداً على معايير الأخطاء والسرعة.

في دراسة موسعة سابقة حول عسر القراءة أمكن للباحث بناء نص قراءة لاختبار القدرة القرائية والفهم لدى نفس الفئة العمرية محل الدراسة هنا، وهو نفس الاختبار الذي أجري في هذه الدراسة.



جدول (2) الارتباط بين درجات القراءة والسن لأفراد عينة تقنين الأداة (لعيس، 2005)

الأفراد	الأعمار	درجات القراءة
1	8.8	9.16
2	8.5	6.83
3	8.3	6.2
4	8.2	4.33
5	9.2	11.27
6	8.3	5.75
7	8.6	8.4
8	8.6	4.83
9	8.2	5.14
10	9.5	11.2
11	9.5	10.14
12	8.4	7.9
13	8.9	8.33
14	9.1	10.7
15	8.4	4.63
16	8.8	6.34
17	8.4	5.66
18	9.1	9.14
19	8.7	5.4
20	9.3	13.07
21	8.2	3.66
22	8.6	5.75
23	8.7	6.75
24	9.5	10.14
25	8.6	6.33
26	8.8	7.83
27	9.5	12.42
28	9.1	9.18
29	8.4	3.5
30	9.7	14.02
31	9.2	11.07
المجموع		245.07
المتوسط		7.9
درجة الارتباط		0.9

صدق اختبار القراءة:

فبالنسبة إلى جانب الصدق، فإن الأمر يتعلق في المقام الأول بكون النص المستعمل يقوم على نموذج نظري يدعم هذا الاختبار (Pierart, 1998). وبالنظر إلى تصنيفات عسر القراءة، يوجد تصنيف الاضطراب إلى «فونولوجي» و«سطحي»، القائم على نموذج «المسلك المزدوج» في آلية القراءة: الإحالة والتجميع، وهو النموذج الأكثر قبولاً. وعليه فإن بناء النص حاول الباحث أن تتدرج فيه المفردات التي تعتمد على عمليتي التجميع والإحالة في القراءة.

من ناحية ثانية، اعتمد الباحث على دراسة الصدق المرتبط بالمحك أو الميزان في نص القراءة والذي «يدل على مدى قدرة الاختبار على التنبؤ بسلوك المفحوصين في مواقف محددة أو تشخيص ذلك السلوك...» ويعتبر الصدق المرتبط بالمحك من أفضل طرق دراسة الصدق؛ ذلك أن المحكات التي يمكن أن تمثل الاستعداد أو الخاصية في الواقع الخارجي تعتبر أفضل ميزان لتقدير مدى صدق الاختبار» (مقدم، 1993، ص 147).

وإذا كان الصدق التلازمي أحد نوعي الصدق المرتبط بالمحك، إلى جانب الصدق التنبؤي، فإنه يعتبر الأنسب هنا كون الأمر لا يتعلق هنا بالتنبؤ بسلوك أو قدرة معينة وإنما بالكشف عن «العلاقة بين درجات الاختبار ودرجات المحك في نفس الوقت تقريباً. إن الصدق التلازمي يستعمل للتشخيص...» (مقدم، 1993، ص 148).

وجد الباحث من بين أهم أنواع المحكات الفروق في العمر، الذي يستعمل في الاستعدادات والقدرات، ذلك أن «القدرات العامة والخاصة تتزايد وتتقدم بوجه عام كلما تقدم السن، فيمكن اتخاذ مدى تغير متوسط درجات الاختبار تبعاً لتغير متوسط أعمار العينة كمحك خارجي لصدق الاختبار» (Stazy, 1961).

ثبات الاختبار:

إن قيمة الالتواء الخاص بتوزيع درجات القراءة لأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تقترب كثيراً من الصفر، أي: من التوزيع الاعتدالي، وهو من أهم المؤشرات على ثبات الاختبار، حيث اعتمد الكثير من الباحثين في إعداد قوانين الثبات وحسابه على معيار التشتت (Gilford, 1974)، حيث كانت قيمة معادلة الالتواء: 0.07.

جدول (3) درجات القراءة لدى أفراد عينة الدراسة

القراء العاديون		عسيرو القراءة		الرقم
12-10 سنة	10-8 سنوات	12-10 سنة	10-8 سنوات	
14.38	7.14	5	4.5	1
13.25	5.83	4.83	2.66	2
7.25	6.71	4.33	4.75	3
21.5	11.9	2.63	3.72	4
14.12	6.27	4.72	1.6	5
11.03	9.42	1.27	1.65	6
21.25	5.66	5.03	2.66	7
8.07	11.33	3.21	2.5	8
23.25	13.83	3.32	3.75	9
18	9.4	1.14	1.33	10
18.2	6.7	5.08	4.27	11
13.16	6.7	4.23	3.33	12
11.74	11.33	4.76	4.7	13
16.25	10.83	3.22	1.83	14
15.05	7.58	1.33	2.7	15
12.91	5.83	5.14	1.33	16
10.66	9.14	2.5	0.74	17
18.33	12.7	4.66	1.83	18
17.27	6.75	5.6	4.75	19
9.83	7.14	1.7	2.33	20
19.42	9.13	3.53	3.33	21
11.33	7	3.76	3.27	22
11.14	13.2	4.33	2.32	23
13.33	6.5	4.42	4.83	24
مج = 350.72	6.4	مج = 89.74	4.5	25
م = 14.61	7.42	م = 3.7392	3.83	26
	6.33		مج = 79.01	27
	مج = 228.17		م = 3.03	
	م = 8.45			

اختبار القدرة الفونولوجية:

تتمثل القدرة الفونولوجية في القدرة على استعمال ومعالجة الوحدات المكونة للكلام (المقاطع والفونيمات) ومن ثم فهي تنمو بنمو اكتساب الطفل للغة، وهي ضرورية لاكتساب اللغة الكتابية القائم على القدرة على التمييز بين وحداتها الخطية الذي يتطلب التعرف عليها الربط مع صورها الصوتية. انطلاقاً من أعمال (Vellutino, 1979) أكدت الكثير من الدراسات الارتباط بين القدرة الفونولوجية والقدرة على القراءة، حيث إن الأطفال الذين يعانون

صعوبات في مهمة تقطيع السلسلة الكلامية إلى فونيمات لديهم أكثر صعوبة في تعلم القراءة بالمقارنة مع أطفال في مثل سنهم أكثر كفاءة في أداء هذه المهمة، سواء تعلق الأمر بدراسات تتبعية، تنبؤية أو مقارنة (Liberman, 1977).

صدق الأداة:

من هذا المنطلق النظري، يمكن أن يبني الباحث النوع الأول من الصدق المعتمد هنا، وهو الصدق النظري، حيث كان الهدف هو الربط بين أهم التفسيرات السائدة لصعوبة تعلم القراءة ونتائج تحليل القدرة السيميولوجية عند هؤلاء الأطفال، خاصة وأن الأمر يتعلق بـ «تمثيل» الوحدات الصوتية، واعتمدنا لهذا الغرض على مهمتين: الكشف عن وحدات صوتية في كلمات، وحساب وحدات صوتية في كلمات.

جاء اختيار الباحث لهاتين المهمتين اللتين تعتمدان على التقطيع أي تقطيع الوحدات، سواء كانت مفردات أو مقاطع صوتية، إلى أجزائها، بناءً على الترتيب الذي قدمه البعض للمهمات ذات الارتباط بالقدرة الفونولوجية.

جدول (4) القدرات المرتبطة بالقدرة الفونولوجية حسب (Henry & Shapiro, 2000)
(ورد في: لعيس، 2005)

القدرات	أمثلة عن المهمة
التقطيع	كم عدد الأصوات في كلمة؟
التجميع	أي كلمة يمكن تكوينها من الأصوات
الحذف	قل كلمةدون النطق بصوت
مقاطع دون معنى	مجموعة أصوات لا تحمل معنى في اللغة
سرعة التسمية	قل عناصر هذه الصورة بأقصى سرعة
الذاكرة الرقمية	أعد هذه السلسلة من الأرقام
التمييز	أي هذه الكلمات تنتهي بصوت مختلف

يقوم هذا الافتراض على تصور مؤداه أن الاختلافات، إن وجدت بصورة واضحة، بين المجموعتين من القراء، في القدرة على استعمال الوحدات السيميولوجية الخطية، فقد يكون لها مظهر آخر، كون هذه القدرة ترتبط بالوظيفة الرمزية أو السيميولوجية التي تتمظهر أساساً في اللغة اللفظية والتي تعتمد، من هذا المنظور، على القدرة على استعمال «التمثيلات الصوتية» أو الفونيمية. في هذا الإطار، يعتبر اختبار التعرف على الكلمات بالكشف، لدى الطفل، على سيطرة «استراتيجية تحليلية تماثلية»، التي تميل إلى الصورة الكلية أو «استراتيجية تحليلية فنولوجية» و/أو «فونولوجية - حرفية»، وذلك انطلاقاً من حكم الطفل على صحة المقابلة بين صور وكلمات. هذه الطريقة تسمع إلى حد كبير بالتمييز بين مختلف أصناف القراء (Khomsy, 1994).

أما النوع الثاني من الصدق الذي يلائم طبيعة هذه المهام الفونولوجية فيتعلق بالصدق التمييزي، حيث أكدت نتائج أداء المهام الفونولوجية إلى تأكيد تقسيم المجموعتين من القراء إلى فئتين متميزتين على أساس أن القدرة الفونولوجية في العديد من الدراسات ذات قيمة تنبؤية في تحديد عسر القراءة (Bradley & Bryant, 1985).

جدول (5) درجة ارتباط درجات القراءة بدرجات مهتمتي القدرة الفونولوجية لدى عسيري القراءة

عسيري القراءة		
سن 10-12	10-8	
15.67	2.3446	القراءة
15.533	2.2744	القدرة الفونولوجية
0.6987	0.974	قيمة الارتباط

يوضح الجدول درجة ارتباط مرتفع بين مجموع درجات مهتمتي القدرة الفونولوجية ودرجات القراءة لدى عسيري القراءة، مما يدل على القدرة التمييزية للاختبار.

جدول (6) درجة ارتباط درجات القراءة بدرجات مهتمتي القدرة الفونولوجية لدى القراء العاديين

القراء العاديون		
10-12 سنوات	10-8 سنوات	
11.1118	26.1164	القراءة
10.9075	25.9315	القدرة الفونولوجية
0.911	0.7501	قيمة الارتباط

يوضح الجدول درجة ارتباط مرتفع بين مجموع درجات مهتمتي القدرة الفونولوجية ودرجات القراءة لدى القراء العاديين، مما يدل على القدرة التمييزية للاختبار.

مما سبق يتبين أنه كلما زادت قيمة مستوى الوعي الفونولوجي من خلال أداء مهام الاختبار المشار إليه زادت معها قيمة الأداء القرائي وهو ما يظهر أكثر وضوحاً لدى مجموعة عسيري القراءة، وهو مؤشر على القدرة التفسيرية لهذا العامل في عسر القراءة.

الأساليب الإحصائية:

للتحقق من صحة الفروض تم استخدام كل من اختبار (T.test) ومعامل ارتباط بيرسون (r).

عرض نتائج الإجابات الصحيحة في مهمة حساب وحدات صوتية:

جدول (7) مقارنة نتائج كشف وحدات صوتية (فئة 8 - 10 سنوات)

قيمة "ت"	قيمة "ف"	الانحراف المعياري	المتوسط	مج. الإجابات الصحيحة	
7.58	1.33	1.65	13.25	358	قراء عاديون
دال عند مستوى 0.01.		1.65	9.23	240	عسيري القراءة

من خلال مقارنة متوسطي المجموعتين من القراء العاديين وعسيري القراءة، يظهر وجود فرق جوهري في مستوى دلالة 0.01 في درجات حساب وحدات صوتية في الكلمات. وعليه فإن هناك تفوقاً لمجموعة القراء العاديين في هذا النشاط من القدرة الفونولوجية، ويعتبر هذا المظهر نقطة اختلاف بين المجموعتين، ومن ثم فإن عامل القدرة الفونولوجية يظهر مستواه في السنوات الأولى من تعلم القراءة، بحيث يميز بين فئتين رئيسيتين من القراء، وهو ما يتضمن قيمة تشخيصية وتنبؤية تتفق مع ما سبق عرضه من دراسات.

جدول (8) مقارنة نتائج حساب وحدات صوتية فئة 8 - 10 سنوات

قيمة "ت"	قيمة "ف"	الانحراف المعياري	المتوسط	مجموع الإجابات الصحيحة	
3.26	1.28	1.75	14.15	383	قراء عاديون
		2.18	8.15	212	عسيري القراءة

من خلال مقارنة متوسطي المجموعتين من القراء العاديين وعسيري القراءة، يظهر وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى 0.01، في مجموع درجات حساب وحدات صوتية في الكلمات؛ وعليه فإن هناك تقارباً بين المجموعة من القراء في هذا النشاط من القدرة الفونولوجية، ولا يعتبر هذا المظهر نقطة اختلاف بين المجموعتين.

عرض نتائج الإجابات الصحيحة في مهمة كشف وحدات صوتية:

جدول (9) مقارنة نتائج كشف وحدات صوتية فئة 10 - 12 سنة

قيمة "ت"	قيمة "ف"	الانحراف المعياري	المتوسط	الإجابات الصحيحة	
1.84	1.69	1.96	14.24	356	قراء عاديون
		1.50	9.24	231	عسيري القراءة

من خلال مقارنة متوسطي المجموعتين من القراء العاديين وعسيري القراءة 10 - 12 سنة لا يظهر وجود فرق جوهري في درجات اكتشاف وحدات صوتية في الكلمات؛ وعليه فإنه ليس هناك تفوق لمجموعة القراء العاديين في هذا النشاط من القدرة الفونولوجية، ومن ثم لا يمثل هذا المظهر نقطة اختلاف بين المجموعتين.

جدول (10) مقارنة نتائج حساب وحدات صوتية
فئة 10 - 12 سنة

مجموع الإجابات الصحيحة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ف"	قيمة "ت"
قراء عاديون	14.64	1.95	1.98	2.84
عسيري القراءة	9.52	1.38		

من خلال مقارنة متوسطي المجموعتين من القراء العاديين وعسيري القراءة، يظهر وجود فرق جوهري في درجات حساب وحدات صوتية في الكلمات في مستوى دلالة 0.01 لصالح القراء العاديين؛ وعليه فإن هناك فارقاً واضحاً بين المجموعة من القراء في هذا النشاط من القدرة الفونولوجية. فالقدرة على تتبع الوحدات الصوتية للكلمة ذهنياً يعتمد بشكل أساسي على ذاكرة العمل اللفظية، وهو ما يبين خلل القصور في هذه الوظيفة لدى عسيري القراءة.

مناقشة النتائج:

من خلال عرض الفروق بين متوسطات فئات القراء من المجموعتين في مهمتي القدرة الفونولوجية، اتضح أن هذه القدرة على معالجة وتحليل الوحدات المكونة للكلام تختلف بين القراء العاديين وعسيري القراءة من فئة 10-8 سنوات في مهمة اكتشاف الوحدات الصوتية بالدرجة الأولى وفي مهمة حساب الوحدات الصوتية بالدرجة الثانية، ومن ثم فإن عامل القدرة الفونولوجية يتأثر بتغير القدرة القرائية الأمر الذي يتناسب مع التفسير الفونولوجي لصعوبة تعلم القراءة.

كما تبين من خلال النتائج أن هناك فروقاً ذات جوهريية بين المجموعتين من القراء من فئة 10-12 سنة في مهمة حساب وحدات صوتية، وهو ما يؤيد في رأينا وجود قصور في وظيفتي التحليل الصوتي (الفونيمي) والذاكرة قصيرة الأمد اللفظية (Inserm, 2007).

لكن القدرة على معالجة الوحدات الفونولوجية، كما تبين سابقاً، يعتمد على الكثير من القدرات المعرفية المتضافرة مع بعضها البعض، مما يسمح في النهاية بمعالجة الوحدات الخطية المرمزة للوحدات الصوتية، أي: أن أهم فارق بين معالجة الوحدات الصوتية والوحدات الخطية في (أثناء القراءة) هو أن الأولى تعتمد على مستوى واحد من الترميز، أما الثانية فتعتمد على ترميز مزدوج، ومن ثم درجة أكبر من الاعتبارية، وهذا التعقيد في المستوى السيميولوجي هو في نظرنا المسؤول عن الصعوبة التي يلاقيها الأطفال عسيري القراءة في مثل هذه المهمات.

لقد تأكدت نتائج الدراسات الأولى حول الارتباط بين اكتساب القراءة والشعور أو الوعي الفونولوجي التي قام بها (Bruce, 1964)، حيث يعتبر «الوعي الفونولوجي» نشاط قدرة حول لغوية يتعلق بالتصورات حول المظاهر الفونولوجية للغة الشفوية، التي تظهر عن طريق إمكانية التعامل مع الوحدات اللغوية المدركة سمعياً، أما الرابط بين هذه الوحدات واللغة الكتابية، هو كون القراءة تتأسس على بناء التقابل الحركي الفونولوجي بين الوحدات السمعية المستدخلة والوحدات الخطية المدركة بصرياً، فتنتقل القدرة على معالجة وحدات اللغة الشفوية إلى معالجة الوحدات الخطية الكتابية.

هذا الارتباط بين القدرة الفونولوجية والقدرة القرائية يظهر كذلك من خلال نتائج الدراسة الحالية، انطلاقاً من الفروق الدالة إحصائياً بين المجموعتين من القراء فئة 8 - 10 سنوات؛ إذ إنها ترتبط ببداية تعلم القراءة بشكل خاص. لكن لا يتعلق الأمر، في اعتقادنا، بكون القدرة الفونولوجية من بين المكتسبات الأولية الضرورية للربط الحركي الصوتي، وإنما كمظهر آخر للقدرة السيميولوجية المتعلقة بجانب فك الترميز، أي: في فهم العلاقة المجردة بين الممثل والعنصر الممثل، فنكمن الصعوبة في تعلم القراءة من حيث الخلل في فك الترميز المزدوج المشار إليه، كون فك الترميز الخطي (الأول) يعتمد على فك الترميز الصوتي (الثاني) (الصورة الذهنية للكلمة)، والدليل على أن الطبيعة السيميولوجية الرمزية لوحدات اللغة الكتابية هي التي تمثل جوهر الصعوبة، ما ورد في نتائج دراسة (Read & et al., 1986) التي تبين من خلالها أن مجموعة عسيري القراءة التي لم يتمكن أفرادها من تعلم القراءة وفق نظام الأبجدية يعانون من اضطراب في المهمات المرتبطة بالقدرة الفونولوجية.

كما أن هناك مبرراً آخر يبعث على الاعتقاد الجازم بدور القدرة الفونولوجية وبشكل خاص القدرة على تحليل الأصوات في تفسير عسر القراءة، يرتبط بنتائج الدراسات المقارنة بين عسيري القراءة وقراء عاديين أقل سناً لكن من نفس مستوى القراءة، حيث بينت نقصاً في مستوى أداء مهمات تحليل الأصوات لدى المجموعة التجريبية (Bruck, 1992; Fawcett & Nicholson, 1994).

هذا الخلل لا يمكن إرجاعه إلى أثر القراءة في قدرة التحليل والمعالجة الفونولوجية؛ ذلك أن المجموعتين من القراء اختيروا بناءً على نفس مستوى القراءة على الرغم من اختلاف السن. من ناحية أخرى سمحت الدراسات التتبعية من الكشف عن قصور في مستوى التحليل الفونولوجي لدى الأطفال قبل بداية تعلم القراءة الذين توقعتهم الدراسات بأنهم من عسيري القراءة (Sprenger-Charolles & et al., 2000).

خلاصة وتوصيات:

يتميز الأطفال عسيري القراءة، بضعف القدرة الفونولوجية من خلال مهمة اكتشاف وحدات صوتية داخل الكلمات، وذلك مقارنة بالأطفال العاديين، والتي تعتمد على قدرة فك الرموز للمثير السمعي (الكلمة)، وربط هذه الرموز بالعنصر الهدف أو الصوت. فمعالجة الرموز الصوتية تشهد قصوراً واضحاً في مهمة الكشف لدى عسيري القراءة بالمقارنة مع أقرانهم القراء العاديين.

تبرز هذه النتائج أهمية ودور تدريب التلاميذ عسيري القراءة بتمارين التحليل والمعالجة الفونيمية في علاج عسر القراءة (Ehri & et al., 2001). كما تظهر أهمية هذا الدور لدى الأطفال الذين لهم استعداد لاضطراب عسر القراءة أكثر من عسيري القراءة أنفسهم، وهو ما يبين القيمة الوقائية لمثل هذه التدريبات في سن قبل التمدرس، وهو ما يستدعي بناء برامج تدريبية حول زيادة مستوى الوعي الفونولوجي للغة الشفوية منذ مرحلة مبكرة من التعليم، أي: قبل تعليم القراءة.

كما أن تنمية القدرة الفونولوجية تعتمد ضمناً على الذاكرة اللفظية؛ مما يستدعي الأخذ بعين الاعتبار هذين الجانبين معاً في التدريب أو العلاج؛ ذلك أن الذاكرة مكونة من نظام التمثيل ومعالجة المعلومات الفونولوجية، لتجعله عملياً وتسمح للطفل باسترجاع المعلومات من رصيده المفرداتي، واجتياز عقبات الاختبارات الفونولوجية التجريبية (Lecocq, 1991) فيتعلق الأمر بحد أدنى من الذاكرة العملية الذي يسمح له بالقيام بنوع من الفعالية بالتقطيع والاستخراج والدمج فيما بين الوحدات.

لكن تنمية القدرة على معالجة وتحليل اللغة الشفوية ليس كافياً وحده من أجل اكتساب الطفل للقراءة (Kirby & et al., 2003; Parrila & et al., 2004)؛ إذ إن هناك شرطاً أساسياً آخر يتعلق باكتساب التمثيلات الخطية (الكتابية) لمكونات اللغة الشفوية. وهذا أمر يستدعي القيام بدراسات معمقة حول خصائص صعوبات تعلم اللغة العربية الكتابية (القراءة والكتابة) لدى التلاميذ.

المراجع

المراجع العربية:

- لعيس، إسماعيل (2005). دراسة سيميولوجية لصعوبة تعلم القراءة، مجلة مخبر تنمية الموارد البشرية، جامعة سطيف، (1)، 18 - 32.
- مقدم، عبد الحفيظ (1993). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي. الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

المراجع الأجنبية:

- Baker, E. & Popham, W. (1965). Value of pictorial embellishments review, 13 (4). 397 - 404.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1985). Rhyme and reason in reading and spelling. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Coltheart, M. (1981). Disorders of reading and their implications for models of normal reading. Visible Language, 1 S, 245-286.
- Coltheart, M. (1983). The right hemisphere and disorders of reading. In A W. Young (Ed.), Functions of the right cerebral hemisphere. London: Academic Press.
- Fijalkow, J. (1986). Mauvais lecteurs pourquoi? paris :PUF.
- Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia, in dyslexia, vol 5 (4), 183 - 191.
- Grégoire, J. & piérat, B. (1994). Evaluer les troubles de la lecture, les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques. Bruxelles: de boeck et larcier,
- Henry, L., & Shapiro, M. (2000). Mise à jour sur les troubles de la lecture chez l'enfant, in American Academy of pediatrics Annual meeting, oct. 2000.
- Khomsi, A. (1994). Essai de définition des dyslexies, neuvièmes journées Régionales d'Etude sur le jeune Enfant Handicapé, Amiens 42 - 26 mars 1994.

- Inizian, J.(1976).révolution dans l'apprentissage de la lecture, (2^{ème} éd.),. paris: Armand colin .
- Inserm (2007). Dyslexie ,dysorthographie ,dyscalculie, bilan des données scientifiques, expertise collective .paris :INSERM.
- Leconte, P .(1991). Apprentissage de la lecture et dyslexie. Bruxelles : pierre mardaga éditeur.
- Lieberman,I., & Shankweiler,S. (1977).Explicit Syllable. and phoneme segmentation in the young child .*Journal of Experimental child psychology* , 18,201-212.
- Lefavrais, P. (1967). Description, définition et mesure de la dyslexie. Utilisation du test «L'Alouette». *Revue de Psychologie Appliquée*, 15, (1), 33-44.
- Lundberg,I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children.*Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.
- Marshall,J., & Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, 175-199.
- Partz (de),. M.P., & voldois. S. (1999). Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales, in rondal. J.A, seron. X : troubles du langage, bases théoriques, diagnostic et rééducation, Liège :pierre mardaga éditeur.
- Piérart, B. (1998). L'éclatement du concept dyslexie. In J. Grégoire et B. Piérart (Dir.) : Évaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques (17-31) Bruxelles : De Boeck.
- Piérart, B. (2001). Les modèles génétiques et les dyslexies. In A. Van Hout et F. Estienne : Les dyslexies(31-36) Paris : Masson.
- Shaywitz, S. (1997). La dyslexie. In *Pour la Science*, 232, 76-82.
- Stambak, M., VIAL, M., Diatkine, R., & Plaisance, E. (Dir.) (1973). La dyslexie en question. Paris : Colin.
- Valdois.S., Bosse .M.L., ANS.B., Carbonnel. S., Zorman, M., David,D., & Pellat ,J . (2003).
- Phonological and visual processing deficits can dissociate in developmental dyslexia: Evidence from two case studies, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 16: 541–572.
- Vanhout, A., Estienne.F. (2001). Les dyslexies. Paris : Masson.
- Vellutino, F. (1979). Dyslexia : Theory and research. Cambridge (Mass) : M.I.T. Press.
- Walch, J.P. (1996). Evaluation et rééducation cognitives du langage écrite chez l'enfant, in carbonnel. S et al (1996), 325 – 326.
- Zorman, M. (1999). Évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle. In *Rééducation orthophonique*, 197, 139-157
- Zwobada,R. (1975). Difficultés d'apprentissage de la lecture en langue arabe chez l'écolier algérien ,mémoire DEA. ALGER .
- Zwobada,R. (1978) .La lecture en langue arabe chez l'enfant algérien. Doctorat de 3e Cycle, Université René Descartes .

المجلة التربوية



مجلة فصلية، تخصصية، محكمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. صالح عبدالله جاسم

نشر:

- البحوث التربوية المحكمة
- مراجعات الكتب التربوية الحديثة
- محاضرات الحوار التربوي
- التقارير عن المؤتمرات التربوية
- وملخصات الرسائل الجامعية

تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.

تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثة دنائير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنائير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص. ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٤٨٣٧٧٩٤
E-mail: TEJ@kuc01.kuniv.edu.kw.

أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة في الأردن

د. فتحي محمود حميدة

أستاذ تطوير القراءة والكتابة المبكرة المساعد
كلية الملكة رانيا للطفولة، الجامعة الهاشمية - الأردن

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً ممن تراوحت أعمارهم من ثلاث إلى أربع سنوات بالإضافة إلى والديهم. تم توزيع استبانة على الوالدين لتحديد الأطفال الذين يعيشون في بيئات منزلية غنية بالمواد المطبوعة من أولئك الذين يعيشون في بيئات تفتقر إلى المواد المطبوعة، وخضع جميع الأطفال لاختبار الوعي باللغة المكتوبة. أظهرت نتائج الدراسة ممارسات متفاوتة للوالدين في توفير بيئات غنية بالمواد المطبوعة تراوحت بين المتوسطة والمتدنية، كما أن الأطفال الذين يعيشون في بيئات غنية بالمواد المطبوعة أظهروا وعياً باللغة المكتوبة أكثر من أولئك الذين يعيشون في بيئات تفتقر إلى المواد المطبوعة. وفي ضوء هذه النتائج فإن الدراسة توجه توصيات خاصة لتطوير البيئات الغنية بالمواد المطبوعة في كل من البيت والروضة.

The Effect of Print-Rich Home Environment on Developing Preschool Children's Awareness of the Written Language

Fathi Mahmoud Ihmeideh

Assistant Professor of Early Literacy Development
Queen Rania Faculty for Childhood, The Hashemite University - Jordan

Abstract

The study aimed at investigating the effect of print-rich home environment on developing preschool children's awareness of the written language. The study sample consisted of (40) preschoolers (aged 3-4) and their parents. To achieve the study's purpose, the researcher developed a questionnaire which was distributed among 40 parents to identify preschool children living in print-rich home environments and those living in a non-print rich environment. All children in the sample completed their written language awareness test (WLAT). The results revealed that parents' attempts to provide their children with a print-rich home environment varied within the range from fair to weak. Moreover, the results indicated that children living in print-rich home environments had a higher score in (WLAT) than those who did not. In the light of these findings, recommendations were drawn as how to improve print-rich environments at both home and kindergarten.

مقدمة:

لقد أحدث البحث والاستقصاء في ميدان النمو اللغوي للأطفال الصغار ثورة كبيرة وتغييرات مفاجئة، فقد كان الاعتقاد السائد فيما مضى أن الأطفال يتعلمون مهارتي الاستماع والكلام خلال سنوات طفولتهم الأولى، ويتعلمون مهارتي القراءة والكتابة في سن الخامسة أو السادسة. أما الآن ونتيجة للأبحاث والدراسات التي أجريت على الأطفال الصغار فقد تم التوصل إلى أن الأطفال يبدأون بتطوير سلوكيات مبكرة للغة وقدرة على إظهار أشكال مختلفة من الوعي باللغة المكتوبة (القراءة والكتابة) منذ سنوات طفولتهم الأولى بطريقة متزامنة مع تعلمهم اللغة الشفوية (الاستماع والكلام) (Morrow, 2004, p. 13).

فقبل أن يصبح الأطفال الصغار قارئين ينبغي عليهم أن يتعلموا لماذا يقرأ الأشخاص من حولهم، ولماذا يكتبون، وماذا يفعلون عندما يقرؤون أو يكتبون؛ فهذه المعرفة ضرورية لتطوير وعيهم باللغة المكتوبة (Durkin, 1993, p. 112) وقد أشارت كونتورز (Kontors, 1986, p. 2) إلى أن الأطفال الصغار في أعمار الثالثة يبدأون قدرة على فهم اللغة المكتوبة وأغراض وعمليات القراءة؛ وذلك لوعيهم بمصطلحات المواد المطبوعة (Print Concepts)، والتي من أهمها إظهار الفرق بين اللغة المكتوبة والصور، أو أي خطوط قد تختلف عن شكل اللغة المكتوبة كالأعداد أو الرموز مثلاً.

وتعد مرحلة ما قبل المدرسة من أهم مراحل النمو اللغوي، حيث يمثل النمو اللغوي جزءاً مهماً من النمو العقلي للأطفال، ويساعد كذلك على نموهم المعرفي. وقد اختلف علماء اللغة في تفسير كيفية اكتساب الطفل للغة. فبعضهم يرى أن اللغة يتم تعلمها بنفس الطريقة التي يتعلم بها الإنسان أنواع السلوك المختلف من خلال المحاكاة والتقليد والتعزيز، وثمة من يرى أن الأطفال يولدون ولديهم آليات لاكتساب اللغة تجعلهم يشقون أبنية قواعدياً مختلفة من كلام الراشدين. وهذا البناء الموروث يزود الراشدين بالقدرة على فهم وإنتاج جمل لم يتم سماعها من قبل. وتتبنى المدرسة السلوكية والاجتماعية وجهة النظر الأولى، ومن روادها سكر وباندروا، أما وجهة النظر الثانية فتتبنها النظرية الفطرية، ومن روادها تشومسكي (عدس وتوق، 1998).

وقد اهتم رواد المدرسة المعرفية بالنمو المعرفي كأساس لجوانب النمو المختلفة الأخرى، واعتبروا مراحل النمو حلقات تقوم على عدم الاستمرارية، فلكل مرحلة خصائصها وطبيعتها. وتعتبر نظرية بياجيه الأساس الذي تقوم عليه النظرية المعرفية النمائية. ويرى قطامي (314: 2000) أن النمو المعرفي عند بياجيه يقع في مراحل متباينة يمكن تمييزها عن طريق التعرف إلى محتوى كل مرحلة من التراكيب والأبنية المعرفية. وتشير التراكيب المعرفية إلى أساليب التفاعل مع البيئة؛ لذلك فإن كل مرحلة تختلف عن غيرها من المراحل في أسلوب اكتساب الخبرة، واستيعابها، كما يختلف الأطفال فيما بينهم بخصوص ما يتكون لديهم من أبنية معرفية. ويختلف الأطفال عما يكون الراشدون من أبنية معرفية. فطفل المرحلة الأولى يعتمد على الحس والحركة كأسلوب في التفاعل مع المحيط، وهو التراكيب التي تسود هذه المرحلة. وتتصف أبنيتها المعرفية بالحسية، وتدني درجات التجريد التي يمتلكها الطفل، كما تُظهر أبنية الطفل المعرفية في المرحلة التالية تدنياً في إدراك مفهوم البيئة، وخلو تفسيراته من المنطقية (قطامي، 2000: 315).

ويعتبر بياجيه النمو اللغوي مثل أي جانب نمائي معرفي، حيث يفترض أن مراحل النمو اللغوي ترتبط باستعدادات الطفل النمائية المعرفية والمحددة بمراحل عمرية، ويركز على أن المرحلة العمرية والخبرات التفاعلية تحدد مدى التقدم وفق المراحل النمائية اللغوية، وفي الوقت نفسه فإن التقدم اللغوي النمائي يخضع لعمليات التنسيق والانتقال وفق عمليات التمثيل (Assimilation) والمواءمة (Accommodation) لعمليات معرفية. فاللغة عند بياجيه عبارة عن تمثيلات رمزية للخبرات التي يطورها الطفل أو يتفاعل معها، كما أنها إشارات للبنى المعرفية القائمة لدى الطفل. وإن تطور البنى اللغوية ليس عملية إشرافية بقدر ما هي عملية إبداعية بنائية، وعليه يمكن القول بأن البيئة المحيطة تشكل عناصر لغوية فاعلة في تطور بنى ونماذج لغوية، وتتحدد أصول اللغة المتطورة وشكلها الأولي وفق هذا السياق الاجتماعي البيئي (قطامي، 2000؛ Woolfolk, 1998).

أما فيجوتسكي - رائد النظرية الاجتماعية المعرفية - فقد رأى أن العوامل المعرفية والنضج لا تؤثر فقط في اكتساب اللغة؛ ولكن عملية اكتساب اللغة ذاتها يمكن أن تؤثر بدورها في تنمية المهارة المعرفية والاجتماعية، فاللغة بالنسبة إليه تتحدد من خلال البيئة الاجتماعية واللغوية التي ولد فيها الطفل والنماذج اللغوية المتاحة له (Reutzel, 1992, p.112). ويفترض فيجوتسكي أن ثقافة الطفل تشكل تطوره المعرفي، وتحدد ماذا يتعلم، وكيف يتعلم من محيطه والعالم. ويركز فيجوتسكي في تفسيره للتطور المعرفي للطفل على عاملين، وهما: اللغة التي تشكل قوالب أفكار الطفل، والثقافة التي تشكل المخزون والإرث المقبول عن طريق عمليات التفاعل الاجتماعية (Woolfolk, 1998)، وحتى يزيد فيجوتسكي من فهم الممارسين لدور التفاعل الاجتماعي وإمكانية الاستفادة من المساعدة المعرفية التي تقدم للطفل فقد حدد مفهوم منطقة التطور المعرفي الحدي (The Zone Proximal Development)، وقصد بها المنطقة الاستعدادية والمعرفية التي يكون فيها الطفل بحاجة على مساعدة الآخرين للمعرفة أو الخبرة، ليتسنى له الوصول إلى الحل أو المعالجة الصحيحة. وللوصول إلى ذلك يقترح فيجوتسكي تدريب الطفل على أساليب التعبير وتنمية أبنيتهم اللغوية من خلال تقديم سياقات ثقافية اجتماعية تساعدهم على التعبير عما يحتاجون إليه من مساعدة معرفية. ويرى أن اللغة تعد أحد الوسائط التي تسهم بدرجة كبيرة في تنظيم أفكار الطفل وحديثه، وطرق تعبيره عما يفكر فيه، وما يحتاج إليه من مساعدة معرفية (قطامي، 2000: 392-393).

ويتضح من خلال ما سبق أن ثمة اتفاقاً حول أهمية هذه المرحلة العمرية، منذ بداية استعداد الطفل الفطري لاكتساب اللغة حتى إعداد البيئة الاجتماعية والثقافية المحيطة بالطفل، وذلك من خلال تعريض الطفل إلى نماذج لغوية مختلفة، وإعداد بيئة تعليمية له تكون غنية بالمواقف والخبرات الطبيعية والاجتماعية، وإتاحة الفرصة للحوار والمناقشة والتعرض للرموز اللغوية ومدلولاتها في ضوء المراحل النمائية لطفل ما قبل المدرسة، وثمة حاجة لنظرية شاملة تسلم بوجود الاستعداد الفطري لدى طفل ما قبل المدرسة مع وجود العوامل الأخرى المحيطة بالطفل من عوامل بيئية واجتماعية وثقافية وعامل النضج، للوصول إلى أفضل الأساليب لتعلم اللغة واكتسابها. فسماع الطفل كلام الآخرين (اللغة الشفوية)، أو رؤيته للمواد المطبوعة (اللغة المكتوبة)، يكون باعثاً على التفكير، والتفكير يتبعه تعبير؛ أي يتبعه لغة، فضلاً على توسع مداركه وتصوراتهِ للعالم المحيط به. فأطفال ما قبل المدرسة يحتاجون إلى اللغة لتسهم في تنظيم الملاحظات الحسية الأولية وتحديثها، وتخزينها

واسترجاعها ونقلها للغير عند تفاعلهم مع الآخرين. فتفكير الطفل، والحالة هذه، ينموان بسرعة متزايدة بفضل اللغة، وبفضل نمو علاقاته الاجتماعية. فالأطفال يحتاجون لتنمية لغتهم المحكية والمقروءة إلى فرص الاتصال بغيرهم ومساعدة الكبار على إتاحة الفرص الوفيرة لهم.

وتلعب الاستثارة المبكرة (Early stimulation) دوراً كبيراً في إثراء النمو اللغوي لدى الطفل؛ حيث تؤكد الدراسات الحديثة أن الاستثارة المبكرة للأطفال الصغار تدمهم بطريقة خصبة للتعليم. وتحدد نوعية البيئة والخبرات بمدى توافر الاستثارة المتنوعة والمواقف المتجددة، وهي عامل يحتل أهمية خاصة لدى الأطفال. وتشير الدراسات إلى أن البيئة الأفضل للطفل هي التي توفر له الاستثارة الحسية والوجدانية والاجتماعية والاستثارة التي تدعم وتطور النمو اللغوي (Essa, 2002, 317). وبالمقابل فإن نقص الاستثارة اللغوية الملائمة، يمكن أن يؤدي إلى تأخر النمو اللغوي عند الأطفال.

فمنذ الشهور الأولى للطفل يقوم الوالدان بالعمل على الارتقاء بالنمو العقلي واللغوي لدى طفلهما من خلال عرض الصور المختلفة عليه. أو الإشارة إلى الصور المرسومة على صفحات الكتب، أو رواية قصة إلى غير ذلك من الأفعال التي تعلم الطفل أهمية اللغة والقراءة وأهمية الكتابة (Morrow, 2004, p.65). ويمكن أيضاً أن يقدم الوالدان صوراً أو كتباً من القماش بها صور زاهية إلى الرضيع، تمكن الطفل من النظر إليها والإشارة إلى الصور أو الكلمات الموجودة على الصور بصوت واضح أمامه. ويتم أيضاً إثراء الأطفال من خلال الاهتمام بالمشاهدات اليومية لما يشاهده الأطفال، والقيام بسؤالهم عما يرونه، وكيفية أداء الأعمال التي يقومون بها. فمما لا شك فيه أن مناقشة الطفل والتحدث معه من قبل الأبوين ومن حوله تنمي عقلية، وتثري لغته، ويمكن الاهتمام بالفنون التي تساعد الطفل في الإفصاح عما بداخله: كإعطائه أوراقاً وأقلاماً وتشجيعه على إمساك القلم، وعمل خطوات واضحة على الورقة حتى لو كانت خرايبش عشوائية (Random scribbling). كما يمكن العمل كذلك على تنمية خيال الطفل بالوسائل المختلفة، وفسح مجال اللعب التخيلي، فمن يتمتع باللعب التخيلي يصبح لديه درجة عالية من الذكاء، والقدرة اللغوية، وحسن التوافق الاجتماعي (Essa, 1987, p.23).

إن الوعي باللغة المكتوبة يمكن أن يكون طبيعياً وتلقائياً شأنه شأن تعلم الكلام إذا ما أخذ بالاعتبار النوع المناسب من البيئة التعليمية التي يجب أن تنمو بها تلك المهارات (Sowers, 2000)، فكثير من الأطفال يأتون إلى الروضة بمعرفة لا بأس بها عن المواد المطبوعة (Print). وإن هذا اليعزى إلى ما يتعرض له الأطفال في بيئاتهم المنزلية من خبرات القراءة والكتابة مما يزيد من وعيهم، ويوسع مداركهم في مصطلحات المواد المطبوعة، ومن ثم الوعي باللغة المكتوبة (Sowers, 2000, p.143). والحق أن وعي الأطفال باللغة المكتوبة يمكن أن يبدأ قبل أن يأتوا إلى الروضة، فالدراسات الارتباطية التي قام بها الباحثون على البيئة المنزلية (Home Environment) للأطفال القارئ المبكرين أشارت إلى أن التسهيلات الموجودة في تلك البيئات ساعدت في تطور تعلم القراءة والكتابة المبكر (Morrow, 2004, p. 310). فقد أشار الباحثون إلى أن البيئات المنزلية لأولئك الأطفال كانت مليئة بالمواد المطبوعة (ملصقات، يافطات، علب الحبوب، رسائل تصل بالبريد، قوائم المشتريات، وكتب الأطفال، ومواد الراشدين القرائية)، (Durkin, 1993, Sowers, 2000)، وعليه، فإن البيئة الأسرية التي تثير

فضول الأطفال حول اللغة المكتوبة تزود عادة بنماذج للمواد المطبوعة المألوفة لديهم، كما أنها تشجع الأطفال على البدء بتشكيل واختبار فرضياتهم الخاصة حول ماهية هذه المواد المطبوعة، ووظائفها، وكيفية استخدامها. فالطفل لديه القدرة على التعلم، وما نشاط الطفل وتفاعله مع مثيرات البيئة إلا أساس تعلمه وتميزه وإدراكه وشعوره وتفكيره عن الراشدين.

وعلى الرغم من أهمية المواد المطبوعة في تطور الوعي اللغوي لدى الأطفال، فإنه ينبغي الاعتراف بأن الأطفال يتعرضون للمواد المطبوعة في البيئة المنزلية بدرجات مختلفة، وكثير منهم لا تتوافر لديهم بيئات المواد المطبوعة هذه، وإن هذا يعود لاختلاف ما يتعرض له الأطفال في تلك البيئات باختلاف خبرات الوالدين ومستوياتهم التعليمية والاقتصادية (Morrow & McGee, 2005, p.25)؛ لذلك يمكن للروضة أن تعوض هذا الافتقار بتعريض الأطفال إلى المواد المطبوعة إن كان من أهداف القراءة والكتابة في برامجها تزويد الأطفال ببيئة غنية بالمواد المطبوعة لاختبار فرضياتهم اللازمة عن المواد المطبوعة ووظائفها (Taylor, Blum & Longsdon, 1986). وعليه، فثمة تحد قد يواجه التربويين في التعرف إلى بيئات الأطفال المتعلقة بالقراءة والكتابة وخلق بيئة صفية تعزز وتطور الاكتساب الأطفال الطبيعي للغة المكتوبة (Sawyer & Sawyer, 1993; Morrow & McGee, 2005)، حيث إن إغناء بيئة الطفل بالمواد المطبوعة وإحاطتهم بالكتب والمطبوعات الوظيفية في غرفة الصف تؤدي نفس الوظيفة القيمة التي تفعلها المواد المطبوعة في البيئة المنزلية (عبد الله، 1992). فقد وجدت تايلر وزملاؤها (Taylor, 1986, p.132) أن الأطفال الذين يُربون ويتعلمون في بيئات صفية غنية بالمواد المطبوعة يظهرون وعياً باللغة المكتوبة أكثر من الأطفال الذين يُربون في بيئات صفية غير غنية بالمواد المطبوعة.

قد أشارت دركن (Durkin, 1993) -وهي من أشهر الباحثين الذين اهتموا بالوعي باللغة المكتوبة لدى طفل ما قبل المدرسة ودور البيئة المنزلية في هذا الوعي- إلى أنه يمكن التنبؤ بوعي طفل ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة من خلال إدراكه أن مصدر القصة ليس في الصور، وإنما المصدر هو الكلام المطبوع المتمثل في الخربشات السوداء التي ينظر إليها القارئ من وقت لآخر، وهذه الخربشات التي تُقرأ على كل صفحة إنما هي كلمات منطوقة، وفي إدراكه أن الكلام المطبوع يُقرأ في سطور من اليمين إلى اليسار، وتقرأ السطور من أعلى إلى أسفل، وكذلك في محاولاتهم الرسم والخربشة (Scribble)، وكتابة بعض الحروف لإدراكهم بعض المظاهر المميزة للكلام المطبوع. فحتى يظهر هذا الوعي باللغة المكتوبة ينبغي خلق بيئة منزلية غنية بالمواد المطبوعة (Print-rich home environment).

وفي هذه البيئات يقوم الوالدان أو أفراد الأسرة بدور كبير في مساعدة الأطفال على إظهار وتنمية هذا الوعي باللغة المكتوبة؛ فالآباء والأمهات وأفراد الأسرة الذين يقرأون لأطفالهم في المنزل كنشاطات ترفيهية واجتماعية يُسهمون بإدراك أطفالهم لوظائف شكل، ومبادئ المواد المطبوعة. كما تطور لديهم معرفة إدراكية حول كيفية مقارنة مهمات القراءة، وكيف يتعاملون مع الكتاب، ويكونون مستيقظين للبداية والوسط ونهاية الكتاب، والمفهوم والمغزى من القصة، فضلاً على تعزيز مهارات الفهم لديهم من خلال تألفهم مع المفردات والبنى اللغوية الموجودة في الكتب التي قرأها الكبار لهم (Morrow, 2004, pp.64-65). فالدراسات الحديثة وجدت أن هناك علاقة كبيرة بين البيئة الأسرية وما يقوم به الوالدان من ممارسات وبين

وعى الأطفال باللغة المكتوبة (Goodman, 1986). ومن الممارسات التي يمكن أن يتبعها الوالدان وأفراد الأسرة لتنمية هذا الوعي توفير مواد وأدوات القراءة للأطفال منذ سن مبكرة جداً كالأقلام بمختلف أنواعها وأحجامها، ومجموعة متنوعة من الأوراق والقصص والمجلات ووضعها في متناولهم، وتشجيع الأطفال على ممارستها، وتعزيز محاولات الأطفال المبكرة في ممارسة سلوكيات القراءة والكتابة، والقيام بدور النموذج لطفلهم بالقراءة والكتابة أمامه (Nutbrown, Hannon & Morgan, 2005).

إن قدرة الأطفال على تمييز بيئة المواد المطبوعة (Print environment) في محيط الحياة الواقعية تبدأ في سن مبكرة جداً من حياتهم. وقد أشار الباحثون إلى أن كثيراً من الأطفال الصغار في عمر 3-4 سنوات يدركون ويعرفون معاني الكلمات الموجودة على علب المنتجات الغذائية مثل (بيبسي، جالاكسي، فانتا)، وكلمات مطاعم الوجبات السريعة مثل (ماكدونالدز، بيتزا هت، برجر كينج)، وشواخص المرور (قف، انتبه) (Goodman, 1986, Morrow, 2004)، فعلى الرغم من أن الأطفال لا ينطقون الكلمة الصحيحة عندما يحاولون قراءة هذه المطبوعات، فإنهم عادة يصلون إلى المعنى المراد (Harste, Woodward & Burke, 1984). فمثلاً عندما تعرض الكلمة المطبوعة مع علبة الكولا، فربما يقول الطفل: «بيبسي» (Pepsi)، ففي إدراك الكلمات الموجودة في محيط الأطفال يميل الأطفال إلى السياق الكلي (الأشكال، الألوان، الأحجام، الشعار) بدلاً من الاكتفاء بالمواد المطبوعة. بينما يأتي إدراك الرموز المطبوعة من غير أن تكون مرتبطة بالسياق لاحقاً (Masonheimer, Durm & Ehri, 1984, p.31). ففي دراسة قامت بها (Goodman, 1986) وجدت أن 80% من الأطفال الذين تكون أعمارهم في الأربع سنوات قد أدركوا المواد المطبوعة الموجودة في بيئتهم في سياق كامل (علبة بيبسي)، بينما فقط 40% منهم أدركوا نفس الكلمة المطبوعة في سياق جزئي (صورة لشعار البيبسي). بينما يكون الأطفال قادرين على إدراك وتمييز كلمات منفصلة مجردة من السياق في مرحلة لاحقة، وعادة ليس قبل سن الخمس سنوات (Christie, Enz & Vukelich, 1997, p.123).

وقد أشارت الجمعية الدولية للقراءة (International Reading Association)، والجمعية الوطنية لتربية وتعليم الأطفال الصغار (National Association for Education Young Children) في المقال الذي قدم حول الممارسات المناسبة للنمو (Developmentally Appropriate Practices) عام 1998 إلى أن مرحلة تعلم اللغة المكتوبة لدى طفل ما قبل المدرسة تسمى بمرحلة الإدراك والاكتشاف، وفيها يكتشف الأطفال محيطهم ويبنون أسس تعلم القراءة والكتابة من خلال وعيهم بأن المواد المطبوعة تحمل معنى، ومن خلال تمييز الملصقات والياфطات في محيطهم. وقد قدمت هاتان الجمعيتان توصيات خاصة للوالدين والمعلمين لخلق بيئة غنية بالمواد المطبوعة لتشجع الأطفال على التعلم المبكر البارز للقراءة والكتابة (IRA & NAYEC, 1998, p.196)، (Emergent Literacy).

ومن أكثر ما يساعد الأطفال على تعلم مصطلحات المواد المطبوعة (Concepts of Print) والوعي باللغة المكتوبة، هو إثراء بيئة الأطفال بالمواد المطبوعة وانغماسهم بها (عبد الله، 1992). ففي دراسة أجرتها (Goodman, 1984, p.213) على بيئات تعليم القراءة والكتابة أظهرت نتائجها أن أطفال ما قبل المدرسة الذين يعيشون في بيئات غنية بالمواد

المطبوعة في طفولتهم يعرفون كثيراً عن الأشياء اللازمة للقراءة. حيث ميّز الأطفال بين الحروف والصور الموجودة في الكتب، وأظهروا وعياً بالمواد المطبوعة الموجودة في سياق وظيفي وطبيعي في بيئاتهم، كما كانوا قادرين على قراءة شواخص المرور وأسماء الشوارع. حيث تؤكد تلك النتائج أن الكلمات الأولى للطفل يمكن أن تقرأ بطريقة تلقائية إذا ما تم إغراقهم ببيئة غنية بالمواد المطبوعة التي يمكن أن تستخدم بانتظام بشكل هادف ووظيفي.

وتحمل المواد المطبوعة المحيطة بالطفل مغزى خاص له، حيث يُقدّم هذا المصدر الطبيعي لقراءة مواد وخبرات تعليمية مع عبارات مألوفة للأطفال (Neuman & Roskos, 1993, 1997). وقد أشارت دركين (Durkin, 1993) إلى أن الأطفال يبدأون بالقراءة والتساؤل عن المطبوعات المحيطة حتى قبل اهتمامهم بمطبوعات الكتب. ويمكن للآباء والأمهات المدرسين لأهمية المطبوعات المحيطة بالطفل صنع رقع مألوفة، ومعلومات أخرى على علب أطعمة الحبوب أو زجاجات الفيتامين علب المطهرات وعلب الأصناف الغذائية (Christie, et al., 1997, pp.420-422). فالأطفال بطبيعتهم يهتمون بدفاتر التليفونات، وكتب الطبخ والإعلانات وبطاقات التهنية والمجلات، ويمثل العالم الخارجي ثروة من المواد المطبوعة المحيطة مثل يافطات الشوارع ويافطات الطرقات، وأسماء مطاعم الوجبات السريعة، ومحطات البترول، وسلسلة أخرى من الأسماء المعروفة. ويمكن للآباء أن يلحظوا المواد المطبوعة المحيطة، والتي تحمل معنى للطفل، ويشجعوا أطفالهم على قراءتها، والدلالة على أحرف معينة في هذه الكلمات حتى سرد أصوات هذه الحروف. فهذا الاشتراك بما يشبه اللعب في المهارات وجد كعامل مهم في تشجيع التعلم المبكر للقراءة والكتابة (Morrow, 2005).

إن احتواء البيئة المنزلية بالمواد المطبوعة من شأنه أن يجعل الأطفال يفكرون بهذه المواد ومعانيها؛ لأن المواد المطبوعة في بيئة المنزل غالباً ما تكون أول أنواع اللغة المكتوبة التي يمكن للأطفال أن يميزوها أو يفهموها، ولأن مواد البيئة المطبوعة ذات معنى، ويسهل قراءتها؛ لذا ينبغي أن تكون هذه المواد جزءاً متكاملاً من بيئة المنزل. وقد أشار هيرمان (Herman, 1991) إلى أن تعريض أطفال ما قبل المدرسة للمواد المطبوعة يسرع من تطوير بعض المهارات الخاصة التي تتضمن مهارات التمييز البصري اللازمة لعملية القراءة. كما وجدت مورو ومكجي (Morrow & McGee, 2005, p.26) في أبحاثهما عن أطفال مل قبل المدرسة أن البيئات الغنية بالمواد المطبوعة يمكن أن تجعل من تعلم القراءة مسألة طبيعية ككتساب لغة جديدة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أشارت معظم الدراسات التجريبية إلى أن الأطفال الصغار الذين يعيشون في بيئات بيئية غنية بالمواد المطبوعة يتطور لديهم الوعي باللغة المكتوبة (Hannon, 1995; McGee, 2005; Nutbrown, et al., 2004; Richgels, 2004)؛ ومن ثم تتطور لديهم مهارتا تعلم القراءة والكتابة في مرحلة مبكرة من حياتهم (Christie et al., 1997; Morrow, 2005). ونظراً لأهمية توافر هذه البيئات المنزلية وأثرها في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة، فإن هناك حاجة حقيقية للفت أنظار التربويين إلى خصائص بيئات الأطفال المنزلية، وخاصة أن هناك عدم وعي بين أوساط الآباء والمعلمين والقائمين على برامج رياض الأطفال في الأردن بأهمية

هذا النوع من البيئات. فمن خلال زيارات الباحث المتكررة لرياض الأطفال وجد أن هناك تجاهلاً كبيراً للمواد المطبوعة في صفوف رياض الأطفال، مما دفعه إلى إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى ما يقدم للطفل قبل دخوله الروضة من خبرات المواد المطبوعة في المنزل، وأثره في وعيهم باللغة المكتوبة عند دخولهم الروضة. وعلى الرغم من أن الباحثين الغربيين قد قطعوا شوطاً كبيراً في هذا الخط البحثي، فإن هذا الموضوع لم يُطرق في البيئات العربية التي لم يجد الباحث أي دراسة عربية أصيلة تناولت أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي الأطفال باللغة المكتوبة. فتأتي هذه الدراسة لتضيف إلى المكتبة العربية خطاً جديداً من الخطوط البحثية في برامج الطفولة المبكرة. فهذه الدراسة حاولت الإجابة عن السؤالين الآتيين:

- ما خصائص بيئة أطفال ما قبل المدرسة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة ؟
- ما أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة؟

أهمية الدراسة:

تستقي هذه الدراسة أهميتها من دراستها للبيئة المنزلية لأطفال ما قبل المدرسة الغنية بالمواد المطبوعة.

وتأتي أهميتها أيضاً في أنه يتوقع أن تلفت نتائجها أنظار القائمين على برامج رياض الأطفال من حيث الاهتمام ببيئات المواد المطبوعة، وإعطائها أولوية في برامجهم، والتوسع في العلاقة بين البيت والمنزل، وفي اقتراح أفكار جديدة تساعد الوالدين والمعلمين والعمل معاً على إعداد بيئات منزلية وفية غنية بالمواد المطبوعة، ويؤمل كذلك أن تكون هذه الدراسة بداية لدراسات بحثية لاحقة تتناول بيئات المواد المطبوعة بالبحث والاستقصاء. والحق أن هناك افتقاراً كبيراً للمادة العلمية النظرية العربية التي تفسر ماهية بيئة المواد المطبوعة ووظائفها وكيفية توظيفها في البيئة المنزلية فضلاً على قلة الباحثين في البلاد العربية. المتخصصين في هذا المجال المهم.

حدود الدراسة:

- اقتصر عينة هذه الدراسة على أطفال روضة واحدة في مدينة الزرقاء تابعة للقطاع الخاص؛ لذا ينبغي الحذر من تعميم النتائج على أطفال ذوي خصائص مغايرة، أو في مناطق مختلفة من مدن المملكة.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأدوات التي استخدمت (استبانات الآباء، واختبار الوعي بالمواد المكتوبة)، وما تحقق لهما من صدق وثبات؛ لذا ينبغي الحذر عند تعميم النتائج إذا استخدمت أدوات بحثية أخرى.

مصطلحات الدراسة:

المواد المطبوعة: هي أي مواد مكتوبة أو مطبوعة كالكتب والقصص والمجلات والمطبوعات التي تحتوي على حروف أو كلمات أو جمل تعرض للآخرين، مثل الملصقات، والاتجاهات،

والبطاقات، والقوائم، والرسائل وغيرها.

البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة: وهي تشير إلى المواد المطبوعة الموجودة في بيئة المنزل كالمصقات والإشارات واللوحات والبطاقات والتعليمات المكتوبة التي تعلق على جدران الحائط، والكتب والقصص والمجلات وجميع أشكال الكلام المطبوع المقدم في سياق وظيفي وذو معنى.

الوعي باللغة المكتوبة: القدرة على التعرف وتمييز الكلام المكتوب أو المطبوع في المحيط، ومعرفة خصائص اللغة المكتوبة بأنها تكتب من اليمين إلى اليسار (كما في اللغة العربية)، ومن أعلى إلى أسفل، وأن الكلام المطبوع يحمل معنى، وأن اللغة المكتوبة ترتبط باللغة المنطوقة، وإدراك الاختلاف بين الحرف والكلمة، ووظائف الفراغ بين الكلمات.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

يشمل مجتمع الدراسة جميع أطفال الصف التمهيدي الملتحقين برياض الأطفال ممن تتراوح أعمارهم من ثلاث سنوات وثمانية أشهر إلى أربع سنوات ونصف السنة للعام الدراسي 2007 / 2008 في محافظة الزرقاء. وقد تم اختيار إحدى رياض الأطفال لتمثل عينة الدراسة التي ضمت أربعين طفلاً في الصف التمهيدي وآباءهم البالغ عددهم أربعون. واختيرت الروضة اختيارياً قصدياً (Purposfull) بوصفها إحدى رياض الأطفال المتعاونة مع الجامعة الهاشمية في مجال تدريب طلبة التدريب الميداني؛ مما يعني قربها من مكان عمل الباحث، وسهولة الوصول إليها، وتعاون العاملات فيها.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي (Quasi-experimental)، وقد تم من خلال اختيار مجموعتين من الأطفال: أطفال يعيشون في بيئات منزلية غنية بالمواد المطبوعة (عدد سبعة عشر)، وأطفال يعيشون في بيئات منزلية تفتقر إلى المواد المطبوعة (عددهم ثلاثة وعشرون).

أدوات الدراسة:

تم بناء أداتين لتحقيق أهداف الدراسة:

- 1 - استبانة الوالدين (Parents' Questionnaire): حيث تم بناء استبانة خاصة للوالدين بغية التعرف إلى خصائص البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة. حيث تم الرجوع إلى الأدب المتصل ذي العلاقة لتحديد عناصر هذه البيئات (انظر الملحق رقم 1).
- 2 - اختبار الوعي بالمواد المكتوبة (Written language Awareness Test): تم بناء اختبار للوعي بالمواد المكتوبة تكون من عشرين فقرة لقياس وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة. وتم الرجوع إلى الدراسات البحثية ذات العلاقة في بناء الاختبار.

صدق الأدوات:

للتأكد من صدق المقياس قام الباحث باستخدام نوعين من الصدق:

1 - صدق المحكمين: عُرضت أدوات الدراسة (الاستبانة والاختبار) بصورتها الأولية على عشرة محكمين من الأساتذة المتخصصين في النمو اللغوي للأطفال وتربية الطفولة المبكرة في الجامعة الهاشمية، للتعرف إلى مدى ملاءمتها لأغراض الدراسة، حيث طُلب إليهم إبداء آرائهم في الأداة من حيث مدى اتساق الفقرات مع المجالات التي صنفت فيها، ومدى وضوح الصياغة اللغوية والمعنى لهذه الفقرات، والكشف عن نواقصها، وإضافة ما يرونه مناسباً من ملاحظات. وتم اعتماد موافقة ما نسبته 80% من المحكمين على كل فقرة من فقرات الاستبانة والمقياس. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين من حيث تعديل سبع فقرات من فقرات الاختبار وإعادة صوغها وحذفت فقرتان من فقرات الاختبار، كما تم حذف خمس فقرات من استبانة الوالدين لتتكون الأداة في صورتها النهائية من (50) فقرة لاستبانة الوالدين و(15) فقرة للاختبار.

2 - الصدق التمييزي: تم حساب الدرجات الكلية لأفراد العينة الاستطلاعية الذين أُجري عليهم التطبيق الأولي للأداة والبالغ عددهم عشرون أباً وأماً، بعد ذلك تم ترتيب الدرجات الكلية لأفراد العينة الاستطلاعية تنازلياً. وفي خطوة لاحقة تم التعامل مع أعلى 25% من الدرجات الكلية، واعتُبر الأفراد الذين حصلوا على هذه الدرجات أفراد الفئة العليا، في حين اعتُبر الأفراد الذين حصلوا على أدنى 25% من الدرجات أفراد الفئة الدنيا. ثم تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين متوسط المجموعتين على الدرجات الكلية كمؤشر لدرجة تحقيق الصدق التمييزي للمقياس كما يتضح من الجدول رقم (1).

جدول (1) اختبار (ت) لمتوسط الفئتين العليا والدنيا من الوالدين على الدرجات الكلية للاستبانة

الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العليا	5	4.20	0.60	4.65	0.002
الدنيا	5	2.86	0.21		

وقد اتبعت الإجراءات نفسها لحساب الصدق التمييزي للاختبار، حيث تم حساب الدرجات الكلية لأفراد العينة الاستطلاعية الذين أُجري عليهم التطبيق الأولي للأداة، والبالغ عددهم خمسة عشر طفلاً، بعد ذلك تم ترتيب الدرجات الكلية لأفراد العينة الاستطلاعية تنازلياً. وفي خطوة لاحقة تم التعامل مع أعلى 25% من الدرجات الكلية، واعتُبر الأفراد الذين حصلوا على هذه الدرجات أفراد الفئة العليا من الأطفال، في حين اعتُبر الأفراد الذين حصلوا على أدنى 25% من الدرجات أفراد الفئة الدنيا من الأطفال. ثم تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لفحص الفروق بين متوسط المجموعتين على الدرجات الكلية كمؤشر لدرجة تحقيق الصدق التمييزي للاختبار، كما يتضح من الجدول رقم (2).

جدول (2) اختبار (ت) لمتوسط الفئتين العليا والدنيا من الأطفال على الدرجات الكلية للاستبانة

الدرجات الكلية للاختبار	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	العليا	4	10.75	0.95	8.21	0.000
	الدنيا	4	5.25	0.95		

يتضح من جدول رقم (1) وجود فروق دالة إحصائية (0.05) على الدرجات الكلية للاستبانة بين تقديرات الوالدين أفراد الفئة العليا، وبين الوالدين أفراد الفئة الدنيا لمصلحة أفراد الفئة العليا، كما يتضح من جدول رقم (2) وجود فروق دالة إحصائية على الدرجات الكلية للاختبار بين تقديرات الأطفال أفراد الفئة العليا، وبين الأطفال أفراد الفئة الدنيا لمصلحة أفراد الفئة العليا. وهذا يعني أن الأدوات كانتا قادرتين على التمييز بين أفراد الفئة العليا وأفراد الفئة الدنيا لكل من الآباء والأطفال، ومن ثمّ يستطيع الباحث اعتبار أداتي الدراسة صادقتين، وأنهما تتمتعان بشواهد الصدق التمييزي.

ثبات الأدوات:

للتحقق من ثبات الاستبانة، استخدم الباحث طريقة إعادة الاختبار، حيث جرى تطبيقها لأول مرة على عينة من الآباء بلغت عشرين أباً وأماً من روضة غير عينة الدراسة، بينما تم تطبيق الاختبار على عينة من الأطفال بلغت خمسة عشر طفلاً، وبعد أسبوعين من هذا التاريخ أعيد تطبيق الاستبانة والاختبار على العينة نفسها، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ (0.89) للاستبانة و(0.72) للاختبار. وتبين أن أدوات الدراسة تتمتع بمعاملات ثبات مناسبة لهدف إجراء الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

زار الباحث الروضة عينة الدراسة، واجتمع مع العاملات فيها، وشرح لهن هدف الدراسة. وتم إرسال 48 استبانة إلى جميع أولياء أمور أطفال الصف التمهيدي البالغ عددهم ثمانية وأربعين طفلاً. بواسطة أطفالهم - للتعرف إلى البيئات المنزلية لأطفال ما قبل المدرسة الغنية بالمواد المطبوعة. وبعد ثلاثة أيام تمت إعادة ثلاثة وأربعين استبانة إلى الروضة. ولإجراء تصحيح أداة الدراسة قام الباحث بتقسيم درجة استجابة الوالدين إلى ثلاثة أقسام وفقاً لطبيعة الدراسة وأهدافها: ممارسة متدنية (أقل من 2.50)، ممارسة متوسطة (من 2.51-2.99)، مرتفعة (من 3 فأكثر)، واتبع هذا المقياس بعد تحكيمة وإقراره من قبل عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالطفولة والقياس والتقويم.

وبغية تحديد الأطفال الذين يعيشون في بيئات منزلية غنية بالمواد المطبوعة من أولئك الأطفال الذين ينحدرون من بيئات منزلية تفتقر إلى المواد المطبوعة، تم ترتيب متوسطات الوالدين على المجموع الكلي للاستبانة تنازلياً (انظر جدول رقم 6). وقد تم اعتبار البيئة المنزلية غنية بالمواد المطبوعة إذا حصل الوالدان على متوسطات حسابية على الأداة (من ثلاثة

المعالجة الإحصائية:

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ما خصائص بيئة أطفال ما قبل المدرسة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة؟

يوضح الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة تقدير الوالدین لما يقومون به من إجراءات لتوفير بيئة غنية بالمواد المطبوعة.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب
لدرجة تقدير الوالدين لما يقومون به من إجراءات لتوفير بيئة غنية بالمواد المطبوعة.

الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
1	تقوم بقراءة كتب أو مجلات أو صحف في المنزل.	3.05	1.23	2
2	تسمح لطفلك باكتشاف الكتب كحملها وتقليبها واكتشاف أجزائها.	3.00	1.06	3
3	توفر لطفلك ألعاباً تشجعه على قراءة الكلمات المطبوعة.	2.85	0.80	5
4	تقوم بالكتابة مع طفلك في المنزل.	2.35	1.18	11
5	تضع مجلات وكتب طفلك أو كتب أخرى في عدة أركان في المنزل.	2.82	1.05	6
6	تشارك في قراءة القصص والمجلات مع طفلك.	2.55	0.93	9
7	يسأل طفلك عند القراءة له أو عن المواد المطبوعة في بيئة المنزل.	2.45	1.03	10
8	تجيب عن أسئلة طفلك المتعلقة بالقراءة أو المواد المطبوعة في المنزل.	2.75	1.10	7
9	تشير لطفلك إلى المواد المطبوعة في المنزل كالرزمة ورسائل البريد أو أي مادة مكتوبة أو مطبوعة موجودة في المنزل.	2.70	0.79	8
10	تعرض أعمال طفلك الكتابية في المنزل.	2.20	0.99	13
11	تشرك طفلك في محاولات القراءة المبكرة حتى لو كانت محاولات خاطئة	2.30	1.04	12
12	توظف المواد المطبوعة في البيت بقراءتها لطفلك.	2.95	1.03	4
13	تشير إلى طفلك وتقرأ له الإعلانات التلفزيونية المطبوعة.	3.25	1.23	1
	الدرجة الكلية	2.89	0.69	

يتضح من الجدول رقم (3) أن تقدير الوالدين لما يقومون به من ممارسات في توفير بيئة غنية بالمواد المطبوعة جاء متوسطاً على الأداة بشكل كلي، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة بشكل كلي (2.89) بانحراف معياري بلغ (0.69). وقد تراوحت درجات تقدير الوالدين لما يوفرانه لأطفالهم من بيئات مطبوعة بين المتوسطة والمتدنية. وقد حققت العبارة رقم (13) المتعلقة بـ «تشير إلى طفلك وتقرأ له الإعلانات التلفزيونية المطبوعة» أعلى المتوسطات بمتوسط حسابي بلغ (3.25) بانحراف معياري بلغ (0.69). كما أن الفقرتين (1، 2) المتعلقة بـ «تقوم بقراءة كتب أو مجلات أو صحف في المنزل» و «تسمح لطفلك باكتشاف الكتب، كحملها وتقليبها واكتشاف أجزائها» احتلتا تقديرين مرتفعين بمتوسط حسابي بلغ (3.5، 3.00) وانحراف معياري (1.23، 1.06) على التوالي. وإن هذه ليُعزى إلى الاهتمام الكبير الذي يحظى به الأطفال بشكل عام بصرف النظر عن وعي والديهم بأهمية توفير المواد المطبوعة أم لا، فالقراءة التي يقوم بها الوالدان في البيت لأنفسهم قد لا يكون هدفها المباشر أن يراهم أطفالهم وهم يمارسون سلوكيات القراءة، أو يمسون الكتاب، أو أن يكونا نموذجاً لهم، كما أن قراءة الإعلانات التلفزيونية المطبوعة للأطفال والسماح لهم باكتشاف الكتب وتقليبها هي نتيجة طبيعية للإجابة عن تساؤلات الأطفال وحاجاتهم. فقد أشارت Morrow (2004) إلى أن الأطفال بطبيعتهم يبدؤون القراءة والتساؤل عن المطبوعات في

البيئة المحيطة بهم، والاهتمام بها في سن مبكرة من حياتهم حتى لو لم يتم توجيههم بشكل مباشر ومقصود.

ويشير الجدول ذاته إلى أن العبارة رقم (10) المتعلقة بـ «عرض أعمال طفلك الكتابية في المنزل» احتلت أدنى تلك المراتب بمتوسط حسابي بلغ (2.20) وانحراف معياري مقداره (0.99). كما أن الفقرتين (4، 11) المتعلقة بـ «تكتب مع طفلك في المنزل» و«تشارك طفلك في محاولات القراءة المبكرة حتى لو كانت محاولات» احتلتا تقديرين مرتفعين بمتوسط حسابي بلغ (2.35، 2.30) وانحراف معياري بلغ (1.18، 1.04) على التوالي. ويلاحظ أن هذه الفقرات تتعلق بتطوير الكتابة المبكرة للأطفال، حيث كانت هذه النتيجة متوقعة؛ ذلك أن الآباء والأمهات ربما لا يدركون أن تعلم الأطفال القراءة والكتابة وإظهار الوعي باللغة المكتوبة يمكن أن يبدأ منذ سني الطفل الأولى. فالأطفال في الغالب لا يسمح لهم بمحاولات القراءة والكتابة المبكرة وذلك للاعتقادات الخاطئة التي يحتملها معظم الوالدين، وهو أن محاولات الكتابة المبكرة لا تبدأ إلا عندما يدخل الطفل الروضة أو المدرسة (Morrow & McGee, 2004).

وبهذا يتضح أن ما يوفره الغالبية العظمى من الوالدين في هذه الدراسة لأطفالهم في البيئة المنزلية يعد خبرات متواضعة في بناء البيئة الغنية بالمواد المطبوعة؛ فالقليل من الآباء يوفرون تلك البيئة من خلال ممارسة سلوكيات تساعد الأطفال على تطوير وعيهم باللغة المكتوبة وإن كانت هذه السلوكيات نابعة من طبيعة عمل الآباء التي تتطلب منهم القراءة، أو نابعة من طبيعة اهتمامهم بأطفالهم من خلال توفير ما يلائمهم ويسد حاجاتهم. فالآباء والأمهات لا يعون أهمية تلك الممارسات لأطفالهم، فقد يتوافر في بيئاتهم المنزلية المواد المطبوعة غير أنهم يجهلون أهمية توظيفها. كما يتضح أن البيئات المنزلية لأولئك الأطفال تخلو من ممارسات محاولة الكتابة المبكرة على الرغم من أهميتها في تلك المرحلة. فقد أشار (Randolph & Robertson, 1995, pp.67-77) إلى أن كتابات الأطفال في هذه المرحلة المبكرة لن تكون بالشكل المتعارف عليه الذي يظهره البالغون أو الكبار، إلا أن كتابات كهذه يجب ألا تهمل، حيث يُنظر إليها على أنها حاسمة في النمو والتطور في تعلم اللغة المكتوبة، والقدرة على الكتابة لاحقاً عندما يدخلون المدرسة.

ثانياً. النتائج المتعلقة بالإجابة عن التساؤل الثاني؛

ما أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة؟

يوضح الجدول رقم (4) مجموع الأطفال الذين أظهروا وعياً باختبار الوعي باللغة المكتوبة ونسبهم المئوية، والأطفال الذين لم يظهروا ذلك الوعي باللغة المكتوبة على فقرات الاختبار البالغ عددها خمس عشرة فقرة وعلى المجموع الكلي لفقرات الاختبار.

جدول رقم (4) التكرارات والنسب المئوية لأطفال ما قبل المدرسة الذين أظهروا وعياً باللغة المكتوبة والأطفال (الذين لم يظهروا ذلك الوعي) على فقرات اختبار الوعي باللغة المكتوبة وعلى المجموع الكلي للفقرات

الرقم	الفقرة	الأطفال الذين أظهروا وعياً باللغة المكتوبة		الأطفال الذين لم يظهروا وعياً باللغة المكتوبة	
		النسبة	المجموع	النسبة	المجموع
1	يظهر الطفل وعياً باتجاه الكتاب (جعل الطفل يفتح الكتاب الذي أمامه من بدايته)	77.5 %	31	22.5 %	9
2	يظهر الطفل وعياً بأن الكلام المكتوب وليس الصور من يحمل الرسالة (جعل الطفل يشير إلى بداية الكلام المكتوب كما لو كان يقرأ).	65 %	26	35 %	14
3	يظهر وعياً باتجاه الكلام المكتوب (من أعلى اليمين) (جعل الطفل يشير إلى نقطة البدء بعملية القراءة من خلال الإشارة إلى الكلام المكتوب).	87.8 %	35	12.5 %	5
4	يظهر وعياً باتجاه الكلام المكتوب (من اليمين إلى اليسار) (جعل الطفل يشير إلى بداية الكلام المكتوب ويشير فيه كما لو كان يقرأ).	77.5 %	31	22.5 %	9
5	يظهر وعياً باتجاه الكلام المكتوب (من الأعلى إلى الأسفل) (جعل الطفل يشير إلى بداية الكتابة ويشير فيه كما لو كان يقرأ متناً من سطر لآخر).	57.5 %	23	42.5 %	17
6	يظهر وعياً بالانتقال من كلمة إلى أخرى في أثناء القراءة. (جعل الطفل يتبع على الكلمات المطبوعة أثناء القراءة).	55 %	22	45 %	18
7	يظهر وعياً بمصطلحات أعلى وأسفل (جعل الطفل يشير إلى أعلى أو أسفل الصورة).	90 %	36	10 %	4
8	يظهر وعياً بعلامات الترقيم (جعل الطفل يشير إلى علامة السؤال وماذا تعني).	20 %	8	80 %	32
9	يظهر وعياً بمصطلح الحرف (جعل الطفل يشير إلى حرف واحد أو حرفين).	50 %	20	50 %	20
10	يظهر وعياً بمصطلح كلمة (جعل الطفل يشير إلى كلمة واحدة أو كلمتين).	67.5 %	27	32.5 %	13
11	يظهر وعياً بمصطلح أول حرف (جعل الطفل يشير إلى أول الحرف في كلمة ما أو آخر حرف في كلمة ما).	47.5 %	19	52.5 %	21
12	يظهر وعياً بمصطلح آخر حرف (جعل الطفل يشير إلى أول الحرف في كلمة ما أو آخر حرف في كلمة ما).	60 %	24	40 %	16
13	يظهر وعياً بشكل الحرف عندما يكون في وسط الكلمة (جعل الطفل يشير إلى حرف ما في ووسط الكلمة).	42 %	17	57.5 %	23
14	يظهر وعياً بمصطلح السطر (السطر الأعلى، السطر الأخير) (جعل الطفل يشير إلى السطر الأعلى أو الأخير في الصفحة).	67.5 %	27	30 %	12
15	يظهر وعياً بالأحرف المتشابهة (جعل الطفل يشير إلى حرف يشابه حرفاً ما في كلمة ما).	52.5 %	21	47.5 %	19
	الكلي	61.2 %	24.5	38.8 %	15.5

يتضح من الجدول رقم (4) أن الدرجات التي حصل عليها الأطفال في اختبار الوعي باللغة المكتوبة كانت متفاوتة. فقد بلغ متوسط الأطفال الذين أظهروا وعياً بمصطلحات المواد المطبوعة 24,5 طفلاً من أصل 40 طفلاً بنسبة 61,2 %، في حين كان متوسط الأطفال الذين لم يظهروا ذلك الوعي 15,5 طفلاً بنسبة 38,8 %. وهذا يعني أن عدد الأطفال الذين أظهروا وعياً بخصائص اللغة المكتوبة كان أكثر من أولئك الذين لم يظهروا ذلك الوعي، ولعل هذا يعود إلى كثرة ما يتعرض له الطفل في هذا العصر من خبرات المواد المطبوعة من خلال وسائل الإعلام المقروء والمرئي وتكنولوجيا العصر الحديث. ففي الآونة الأخيرة، شهد المجتمع الأردني شيوع ظاهرة الصحف الإعلانية التي توزع مجاناً (كالوسيط والممتاز وغيرهما)، والتي أصبحت في متناول الجميع، وتصل معظم المنازل، بالإضافة إلى تعرض الطفل في المنزل إلى القنوات الفضائية التي أصبح يدرك بعضها بمجرد الشعار المكتوب دونما معرفة الحروف التي تعنيها (كالجزيرة العربية والسورية....) (Harste, Woodward, & Burke, 1984)، كما أن وجود الهاتف الجوال في جميع المنازل وما يصل للوالدين وأفراد الأسرة من رسائل مكتوبة قد أسهم في زيادة هذا الوعي بين أطفال اليوم، فضلاً على ما يقدمه الحاسوب. الذي أصبح من الضروريات في كل منزل. للأطفال من خبرات التعرض إلى المواد المطبوعة.

كما تشير نتائج الجدول ذاته إلى أن الغالبية العظمى من الأطفال أظهروا وعياً للفقرات (7، 3، 4) والمتعلقة بالوعي بمصطلحات أعلى وأسفل، واتجاهات الكلام المكتوب من اليمين إلى اليسار، ومن أعلى إلى أسفل، حيث بلغ عدد الأطفال الذين أظهروا ذلك الوعي (36، 35، 31 طفلاً) بنسبة (90 %، 78,8 %، 77,70 %) على التوالي. وهذه النتيجة تعزى لما أصاب فهم الطفل في البيئة الأردنية للغة المكتوبة نتيجة كثرة المطبوعات كما تمت الإشارة إليه سابقاً، وثمة سبب آخر قد يُعزى إلى أن للطفل في معظم البيئات الأردنية - إن لم يكن هو الأكبر لوالديه - إخوة أو أخوات يمارسون سلوكيات القراءة والكتابة، وهذا أمر يجعل الأطفال يلاحظون إخوتهم وهم يمارسون تلك السلوكيات، مما يسهم في زيادة الوعي باللغة المكتوبة لديهم. وقد أشارت (Christie et al., 1997, p.432) إلى أن مشاهدة الأطفال الصغار لإخوتهم ممن هم أكبر سناً يسهم في تنمية التعلم المبكر للقراءة والكتابة (Emergent Literacy). أما أعلى نسبة للأطفال الذين لم يظهروا وعياً بمصطلحات الكلام المكتوب فقد كانت على الفقرة (8) المتعلقة بإظهار الوعي بعلامات الترقيم، وبلغت 32 طفلاً بنسبة 80 %. ويعزو الباحث هذا السبب إلى أن علامات الترقيم بشكل عام - على الرغم من أهميتها - لا تُوظف بشكل فعال في اللغة المطبوعة في وسائل الإعلام المرئي والمقروء في الدول العربية وما يصل للطفل من مواد مطبوعة. وقد أشارت الجمعية الدولية للقراءة والجمعية الوطنية لتربية وتعليم الأطفال الصغار إلى أهمية تعريض الأطفال لعلامات الترقيم ووظائفها البسيطة (IRA & NAYEC, 1998). ففي البيئات العربية قلما نجد إعلاناً في تلفاز أو صحيفة أو في رسائل البريد واحتوى هذه العلامات، فضلاً على ذلك أن الاعتقاد السائد لدى معظم الوالدين بأن الأطفال الصغار لما يصلوا إلى العمر العقلي الذي يمكنهم على الوعي بهذه العلامات قد يكون وراء تلك النتيجة أيضاً (Morrow, 2004, p.126).

وكانت نسبة الأطفال الذين لم يظهروا وعياً بشكل الحرف عندما يكون في وسط الكلمة وبمصطلح (أول الحرف) أعلى من نسبة الأطفال الذين لم يظهروا ذلك الوعي (23 طفلاً لم يظهروا الوعي بشكل الحرف عندما يكون في وسط الكلمة مقابل 17 طفلاً أظهروا ذلك الوعي)،

و(21 طفلاً لم يظهروا الوعي بمصطلح أول الحرف مقابل 19 طفلاً أظهروا ذلك الوعي). وربما يُعزى عدم وعي الأطفال بهذه المصطلحات إلى قلة توظيفها من قبل الوالدين عند القراءة لأطفالهم من كتاب أو قصة أو عند الإشارة لهم على الكلام المطبوع. فالتعرف إلى مصطلحات الحروف والكلمات، كما أشارت إليه كرسيتي وزميلاتها (Christie, et al., 1997) يعد مرحلة كبيرة في تطوير فهم الأطفال للغة المكتوبة.

ولمعرفة أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في وعي الأطفال باللغة المكتوبة، تم استخدام اختبار (ت) لقياس الفروق بين المجموعتين: (المجموعة الأولى، وتمثل الأطفال الذين أظهر تحليل نتائج استبانة والديهم أنهم يوفرون بيئة غنية بالمواد المطبوعة وعددهم 17 طفلاً، والمجموعة الثانية التي تمثل الأطفال الذين أظهرت ممارسات والديهم أنهم لا يوفرون لأطفالهم بيئة منزلية غنية بالمواد المطبوعة، وعددهم 23) على المجموع الكلي لنتيجتهم في اختبار الوعي باللغة المكتوبة، وذلك عن طريق حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة كما هو موضح في الجدول رقم (5).

جدول (5) اختبار (ت) لمتوسط مجموعتي الأطفال على الدرجة الكلية لاختبار الوعي باللغة المكتوبة

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	فئة الأطفال	الدرجة الكلية لاختبار الوعي باللغة المكتوبة
*0.000	3.90	1.94	10.52	17	الذين يعيشون في بيئة منزلية غنية بالمواد المطبوعة	
		1.78	8.21	23	الذين يعيشون في بيئة منزلية تفتقر إلى المواد المطبوعة	

يتضح من جدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.005) في الدرجة الكلية لاختبار الوعي باللغة المكتوبة بين الأطفال الذين يعيشون في بيئة منزلية غنية بالمواد المطبوعة في المجموعة الأولى، وزملائهم الذين يعيشون في بيئة منزلية تفتقر إلى المواد المطبوعة في المجموعة الثانية، ولمصلحة أطفال المجموعة الأولى؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الأولى الذين يعيشون في بيئات غنية بالمواد المطبوعة (10.52)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الثانية الذين يفتقرون إلى بيئة المواد المطبوعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم في الاختبار (8.12). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كثير من الدراسات التي أشارت إلى أن الأطفال في البيئات الغنية بالمواد المطبوعة يظهرون وعياً باللغة المكتوبة أكثر من الذين يعيشون في بيئات غير غنية بالمواد المطبوعة (Goodman, 1986; Taylor, et al., Hannon, 1995; McGee & Richgels, 2004). وهذا يرجع إلى ما يتعرض له الأطفال في البيئة المنزلية من خبرات التعرض للمواد المطبوعة، كما

أشارت إلى ذلك استبانة الوالدين، حيث نجد أن أولئك الآباء والأمهات يشيرون لأطفالهم إلى الإعلانات المطبوعة، ويقرؤون لأنفسهم في الوقت الذي يستطيع فيه أطفالهم مشاهدتهم، ويسمحون لأطفالهم باكتشاف الكتب وتقليبها. فهذه الممارسات، وإن كان معظم الوالدين في الدراسة لا يمارسونها عن سابق قصد لتطوير وعي باللغة المكتوبة لدى أطفالهم، بيد أنها تسهم بدرجة كبيرة في زيادة وعي أطفالهم بفهم مصطلحات اللغة المكتوبة.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية واستنتاجاتها يقترح الباحث التوصيات الآتية:

1. أن بيئة المنزل الغنية بالمواد المطبوعة وسيلة مساعدة لزيادة وعي الأطفال باللغة المكتوبة، وتطوير القدرة على التعلم المبكر للقراءة والكتابة لاحقاً.
2. ضرورة زيادة توعية الوالدين - من خلال وسائل الإعلام المرئي والمسموع - وبرامج الروضة والمدرسة بأن لهم دوراً كبيراً في تطوير وعي أطفالهم باللغة المكتوبة، وضرورة التخلي عن وجهة النظر التقليدية التي ترى أن الأطفال لا ينبغي أن يتعلموا القراءة والكتابة، والتعرض إليهما قبل أن يذهبوا إلى الروضة.
3. ضرورة أن تبني رياض الأطفال برامجها على زيادة وعي اللغة المكتوبة للأطفال، وهذا يتطلب إثراء بيئة الروضة المادية بالمواد المطبوعة لتكون استكمالاً لما يتلقاه الطفل من خبرات اللغة المكتوبة في المنزل.
4. على الرغم من تعرفنا في هذه الدراسة إلى خصائص البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة، فإن هناك خصائص أخرى لم تشملها الدراسة، ويمكن أن تكون موضوعاً لدراسات تكميلية للباحثين تعتمد وسائل بحثية أخرى كالمقابلة والملاحظة.
5. إجراء دراسات بحثية تستقصي أثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة في زيادة الوعي باللغة المكتوبة لدى أطفال الروضة، كذلك الانتقال إلى بيئة صفوف الروضة، وبحث خصائص بيئة الصف الغنية بالمواد المطبوعة وأثرها في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة.

جدول (6) الدرجات الكلية لأفراد عينة الوالدين على الاستبانة أداة الدراسة مرتبة تنازلياً

أفراد عينة الوالدين	المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على الأداة(*)
1	4.85
2	4.77
3	4.15
4	3.77
5	3.46
6	3.46
7	3.38
8	3.38
9	3.38
10	3.38
11	3.31
12	3.31
13	3.31
14	3.15
15	3.15
16	3.08
17	3.08
18	2.85
19	2.69
20	2.62
21	2.62
22	2.62
23	2.62
24	2.62
25	2.54
26	2.54
27	2.54
28	2.54
29	2.54
30	2.46
31	2.46
32	2.46
33	2.38
34	2.31
35	2.31
36	2.23
37	2.15
38	1.92
39	1.92
40	1.62

(*) متوسطات الوالدين التي زادت عن (3.00) عُدوا ممن يوفرون بيئة غنية بالمواد المطبوعة لأطفالهم، ومن قلت عن (3.00) اعتُبروا لا يوفرون لأطفالهم تلك البيئة.

جدول (7) الدرجات الكلية لأفراد عينة الأطفال على اختبار الوعي باللغة المكتوبة

العلامة الكلية للاختبار من (15)	أفراد عينة الأطفال (*)
13	1
9	2
10	3
13	4
11	5
11	6
9	7
8	8
7	9
9	10
9	11
9	12
13	13
12	14
11	15
12	16
13	17
8	18
8	19
9	20
11	21
11	22
8	23
7	24
10	25
7	26
7	27
10	28
6	29
7	30
5	31
8	32
7	33
9	34
6	35
12	36
7	37
8	38
10	39
8	40

(*) الأطفال من (1 - 17) يمثلون الأطفال الذين ينتمون لبيئة المواد الغنية بالمواد المطبوعة.

المراجع

المراجع العربية:

- قطامي، يوسف (2000). نمو الطفل المعرفي واللغوي، عمان، الأهمية للنشر والتوزيع.
عبد الله، عبد الرحيم صالح (1992). تطور اللغة عند الطفل، عمان، دار النفائس.
عديس، عبد الرحمن وتوق، محيي الدين (1998). المدخل إلى علم النفس، عمان، دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

- Christie, J., Enz, B. & Vukelich, C. (1997). Teaching language and literacy; preschool through the elementary grades. New York: Longman.
- Durkin, D. (1993). Teaching them to read. Boston: Allyn and Bacon.
- Essa, E. (2002). Introduction to early childhood education. Albany, NY: Delmar.
- Hannon, P. (1995). Literacy, home and school: research and practice in teaching literacy for with parents. London: Falmer Press.
- Harste, J., Woodward, V. & Burke, C. (1984). Language stories and literacy lessons. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Herman, S. (1991). Impact of pre-school on the development of early literacy. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. University of Virginia., USA.
- International Reading Association (IRA) and National Association for Education of Young Children (NAEYC) (1998). Learning to read and write: developmentally appropriate practices for young children. *The Reading Teacher*, 52 (2),193-216.
- Goodman, Y. (1986). Children coming to know literacy. In W. Teale & Sulzby. Emergent literacy: writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In H. Goelman, A. Oberg, and F. Smith. *Awakening to literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Kontors, S. (1986). What preschool children know about reading and how they learn it. *Young Children*, 24, 58-66.
- Masonheimer, P., Durm, P. & Ehri, L. (1984). Does environmental print identification lead children into word reading? *Journal of Reading Behavior*. 16(1), 257-271.
- McGee, L. & Richgels, D. (2004). Literacy's beginnings: supporting young readers and writers. Boston: Allyn & Bacon.
- Morrow, L. (2004). Literacy development in the early years: helping children read and write. Boston: Allyn and Bacon.
- Morrow, L. & McGee, L. (2005). Teaching literacy in kindergarten. London: Falmer Press.
- Nutbrown, C., Hannon, P., & Morgan, A. (2005). Early literacy work with families: policy, practice and research. Newbury Park: Sage Publications.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1990). Play, print, and purpose: enriching play environment of Literacy development. *The Reading Teachers*, 44 (3), 214-221.
- Neuman, S. & Roskos, K. (1993). Literacy objects as cultural tools effects on children's literacy development in play. *Reading Research Quarterly*, 27,203-225.
- Oberg, S. & F. Smith.(1997). Awakening to literacy. Portsmouth, NH: Heinemann Educational.



Partridge, H. (2004). Helping parents make the most of the shared book reading. *Early Childhood Educational Journal*, 32 (1),25-30.

Randolph, L. & Robertson, K. (1995). Early childhood and writing. *Teaching Pre K-8*, 25 (5),76-77.

Reutzel, D. & Robert, B. (1992). Teaching children to read from basils to books, Macmillan Publishing Company, New York.

Sawyer, E. & Sawyer, J. (1993). Integrated language arts for emerging literacy. New York: Delmar.

Sowers, J. (2000). Language arts in early education. Stamford, CT: Delmar Thomson.

Taylor, N., Blum, I. & Longsdon, D. (1986). The development of written language awareness: environmental aspects and program characteristics. *Reading Research Quarterly*, 21,132-149.



ملحق (1) استبانة الوالدين

أولياء الأمور المحترمون،

تحية طيبة، وبعد،

يقوم الباحث بدراسة تستهدف استقصاء أثر البيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة في تطوير وعي أطفال ما قبل المدرسة باللغة المكتوبة، كذلك يرغب الباحث في التعرف إلى درجة تقدير الوالدين لما يقومون به في توفير بيئة غنية بالمواد المطبوعة.

إن ما يقصده الباحث بالبيئة المنزلية الغنية بالمواد المطبوعة يشير إلى المواد المطبوعة الموجودة في بيئة المنزل كالمصقات والإشارات واللوحات والبطاقات والتعليمات المكتوبة التي تعلق على جدران الحائط والكتب والقصص والمجلات والرسائل وجميع أشكال الكلام المطبوع المقدم في سياق وظيفي وذو معنى.

يرجى التكرم بالإجابة عن الاستبانة المرفقة التي تشكل جزءاً مهماً من هذه الدراسة، حيث سيكون لتعاونكم في الإجابة عن الاستبانة بدقة وموضوعية الأثر الكبير في تحقيق النتائج المرجوة من هذه الدراسة، علماً بأن جميع المعلومات التي ستجيبون عنها ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لغايات البحث العلمي فقط. لذلك يُرجى عدم كتابة اسم ولي الأمر، أو اسم طفلكم / طفلتكم. كما لا يوجد في هذه الاستبانة إجابة صحيحة أو إجابة خاطئة لأي سؤال ستجيبون عنه. لذلك يرجى الإجابة بالطريقة التي تعبر عن رأيكم وفقاً لكل قسم من أقسام هذه الاستبانة.

ملاحظة: يُرجى بعد الإجابة عن هذه الاستبانة التكرم بإعادتها إلى الروضة عن طريق طفلكم / طفلتكم.

شاكراً لكم حسن تعاونكم، ومقدراً الجهد والوقت الذي ستبذلونه في الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

الباحث

يُرَجَى وضع علامة (✓) في المكان المناسب الذي يشير إلى أي مدى تتبعون الممارسات التالية مع طفلكم / طفلتكم في تنمية مهاراته القرائية والكتابية في رياض الأطفال.

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تقوم بقراءة كتب أو مجلات أو صحف في المنزل.					
2	تسمح لطفلك باكتشاف الكتب كحملها وتقليبها واكتشاف أجزائها.					
3	توفر لطفلك ألعاباً تشجعه على قراءة الكلمات المطبوعة.					
4	تقوم بالكتابة مع طفلك في المنزل.					
5	تضع مجلات وكتب طفلك أو كتب أخرى في عدة أركان في المنزل.					
6	تشارك في قراءة القصص والمجلات مع طفلك.					
7	يسأل طفلك عند القراءة له أو عن المواد المطبوعة في بيئة المنزل.					
8	تجيب عن أسئلة طفلك المتعلقة بالقراءة أو المواد المطبوعة في المنزل.					
9	تشير لطفلك إلى المواد المطبوعة في المنزل كالرزمة ورسائل البريد أو أي مادة مكتوبة أو مطبوعة موجودة في المنزل.					
10	تعرض أعمال طفلك الكتابية في المنزل.					
11	تشرك طفلك في محاولات القراءة المبكرة حتى لو كانت محاولاتهم خاطئة					
12	توظف المواد المطبوعة في البيت بقراءتها لطفلك.					
13	تشير إلى طفلك وتقرأ له الإعلانات التلفزيونية المطبوعة.					

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 - التأسيس - 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.kw

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: 4748250، 4748479، فاكس: 4749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

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

تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة

تأليف: د. إنشراح إبراهيم محمد المشرفي

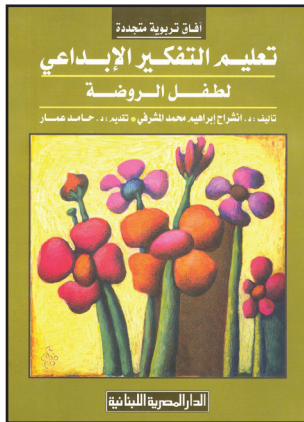
مدرسة المناهج وطرق التدريس بكلية رياض الأطفال . جامعة الإسكندرية

تقديم: أ. د. حامد عمار

الناشر: الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005

عرض ومراجعة: أ. د. فيولا الببلاوي

كلية التربية . جامعة الكويت



صدر هذا الكتاب عن الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر بالقاهرة عام 2005، ضمن سلسلة «آفاق تربوية متجددة» تصدر عن هذه الدار. ويأتي هذا الكتاب تطويراً للرسالة التي تقدمت بها المؤلفة (د. إنشراح إبراهيم محمد المشرفي) للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة من كلية رياض الأطفال بجامعة الإسكندرية، وذلك في إطار اهتمامات واتجاهات بحثية للكلية نفسها بتلك الجامعة، تطلعاً إلى تنمية بشرية حقة توضع بذورها في الطفولة المبكرة، وتثري أرضيتها بكل ما يحمل بواكير نماء واعدة يعيشها الطفل، وتتنامى معه في مراحل النمو الآتية من مدى حياة الإنسان.

وإذ يركز الكتاب / الرسالة على هذا التوجه النمائي إنما ينطلق فيه من قضية رئيسية، وهي أن التفكير الإبداعي يمكن تعليمه وتعلمه لطفل الروضة، وأن التفكير الإبداعي لطفل الروضة هو موضوع للتعليم القائم على التعلم. وذلك توجه جديد في سيكولوجيا وبيداغوجيا الإبداع، وحسن استثماره في السنوات المبكرة الأولى من نمو الطفل، وما يحمله من خبرات ومنجزات نموه إلى المراحل النمائية التالية، وحيث يكون الطفل بحق هو أبا الرجل كما يذهب البعض في تأكيد أهمية هذه المرحلة.

بهذا التوجه النمائي الذي يركز على تعليم الإبداع وابتداءً من الطفولة المبكرة، وفي بيئة تعلم وهي رياض الأطفال باعتبارها أول مؤسسة تعليمية نظامية خارج نطاق الأسرة، وفي إطار فلسفة وأهداف التعليم قبل المدرسة - ينتظم محتوى الكتاب فكراً ومنهجاً وما يثيره من قضايا علمية، وآفاق تربوية، ومتضمنات تطبيقية تتعلق وظيفياً بهذه المرحلة الأساس من بناء الشخصية، وما لها من مقومات وضمانات الإبداعية والصحة النفسية.

يتضمن الكتاب خمسة فصول تتناول الموضوعات والتطبيقات الآتية:

- (1) التفكير الإبداعي.
- (2) تعليم التفكير الإبداعي.
- (3) معلمة الروضة وكفايات التعليم الإبداعي.
- (4) برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى معلمة رياض الأطفال.
- (5) خاتمة واستخلاصات رئيسية.

وذلك إضافة إلى تقديم دار النشر للسلسلة (لماذا هذه السلسلة؟)، وتقديم أ.د. حامد عمار للكتاب، ومقدمة الكتاب للمؤلفة.

يقع الكتاب في (229) من الحجم الكبير، وغطت مراجع الكتاب الصفحات من (209-229)، يبدأ الكتاب باستهلال بأهمية سلسلة «آفاق تربوية متجددة» على نحو ما جاء في تقديم «الدار المصرية اللبنانية» للكتاب، فغاية السلسلة هي تحريك ما قد أصاب العلوم التربوية والنفسية في مجالات كثيرة من أجواء راكدة، واجترار في الفكر والممارسة، وما لهذا من آثار وتداعيات أساسية في حيوية المنظومة التربوية، وتجديدها لمواجهة تحديات تعليم المستقبل.

وفي ذلك يؤكد أ.د. حامد عمار في تقديمه للكتاب أنه ليس هناك من سبيل أفعل وأكفأ من التقدم نحو بناء مجتمعنا صوب مجتمع المعرفة، من إرساء وترسيخ التفكير العقلاني النقدي الإبداعي لدى المواطن العربي. وكلما بادرنّا بذلك الغرس منذ مرحلة الطفولة المبكرة كان الناتج واعدًا بالخصوبة والثراء في مستقبل المراحل التعليمية والعملية.

وينبها أ.د. حامد عمار إلى أهمية وحتمية قدرات وعمليات التفكير الإبداعي؛ باعتبارها ذروة في مجال أعمال العقل لمواجهة مشكلات مجتمعنا الحديث، وبما اتسم به من تعقد واحتمالات ومجاهيل متوقعة لا تخضع للحسبان، نتيجة لسرعة التغير وتدفقه وتلاحقه، وكأننا نعيش في حقبة من المفاجآت مشحونة بكل ما نتصوره وما لا نتصوره من وعد ووعيد. وكل هذه المتغيرات والمؤشرات المستقبلية تستلزم تطوير تعليمنا بصورة تتكافأ مع الإعداد للتعامل والتكيف والتكيف لكل ما ينذر أو يبشر به الغد. إننا في اهتمامنا المتجدد بتنمية التفكير الإبداعي منذ الطفولة المبكرة، إنما ننطلق من فرضية أن كل طفل هو مشروع إنسان مبدع (بالقوة) بحسب المصطلح الفلسفي، بيد أن هذا يتوقف على إمكانية أن تتوافر (بالفعل) الشروط والعوامل التي تعين على تحقيق مشروع الإنسان المبدع.

وفي تمهيدها لكتابها تطرح المؤلفة في مقدمة الكتاب بقضية مهمة، وهي التعليم من أجل التفكير وتعليم التفكير؛ لذا فإن قضية إدخال التفكير إلى المدارس، إلى جانب أهميتها العملية والتربوية، هي قضية تتعلق بمسألة النمو والتقدم، ومواجهة تحديات المستقبل في عالم أصبح قائده الفكر. وقد اتخذت المدارس التربوية في تعليم التفكير وتنميته مسارين، هما: تعليم التفكير من حيث هو برنامج مستقل، أو دمج التفكير في المنهج الدراسي، وذلك من خلال إعادة بناء الكيفية التي يستخدم بها محتوى المنهج التقليدي في العملية التعليمية. ويمكن

الدمج بين المسارين في إطار حاجات تربوية متجددة. واتساقاً مع هذه القضية تركز المؤلفة على أن المعلم هو من أهم عوامل نجاح برامج تعليم التفكير الإبداعي، بقدر ما هو متغير أساسي في تنمية الإبداع لدى الأطفال؛ لذا يتطلب إعداده لتعليم التفكير الإبداعي إعادة نظر في كثير من البرامج الراهنة في كليات إعداد المعلم، بحيث توجه إلى تمكين المعلمين من التدريس من أجل الإبداع، وإلى إعداد المعلم الكفاء القادر على تنمية التفكير الإبداعي لدى الطفل، ومن هنا فإن تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة يتلزم بالضرورة مع تنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لمعلمة رياض الأطفال بصفة خاصة.

يتصف تنظيم محتوى الكتاب بالتتابع والاتساق المنطقيين بين الجوانب النظرية والتطبيقية، والتكامل بين المفاهيم التفسيرية ومجالات العمل والممارسة بين إبداع الطفل وإبداع المعلمة في وحدة وظيفية تركز عليها المؤلفة في كل جنبات هذا الكتاب / الرسالة.

ويتسم أسلوب الكتاب بالوضوح والتحديد ودقة وسلامة الصياغة اللغوية. ويكاد لا يخلو فصل من فصول الكتاب من التأكيد على توجيه المادة العلمية صوب مجالاتها التطبيقية والعملية، وتوجيه انتباه القارئ واهتمامه إلى العمل على الاستفادة من المعرفة والخبرات والممارسات التي يحتويها كل فصل في تحسين عملية تعلم الإبداع لدى طفل الروضة، وكيفية تحويل المفاهيم والمعلومات النظرية إلى ممارسات سلوكية تربوية داخل الصف، أو في سياق النشاطات التربوية المتنوعة في الروضة. وفيما يلي عرض موجز لمحتوى الكتاب على نحو تنظيمي في فصوله الخمسة.

بدأت المؤلفة الفصل الأول «التفكير الإبداعي» (ص 33-62) بمقدمة تثير فيها قضية العلاقة الطردية بين الإبداع والتفكير الإبداعي، فهي علاقة الشيء بأصله، أو علاقة البداية بالنهاية، واعتبارهما وجهين لعملة واحدة أو مفهوم واحد متصل. وانتقلت بعدها إلى إبراز قيمة التفكير الإبداعي وأهميته، وتأكيداً على حق الطفل في أن يحصل على أفضل الفرص لينمو ويبدع. وتفرد مساحة كافية من هذا الفصل في عرض وتحليل مفهوم التفكير الإبداعي واتجاهات التنظير والبحث فيه وفقاً للمداخل المختلفة لتناول هذا المفهوم، وعلى نحو ما تحصره في ثلاث فئات من تعريف التفكير الإبداعي على أساس (أ) العملية الإبداعية، (ب) الإنتاج الإبداعي، (ج) سمات الشخص المبدع. وتتناول بشيء من التفصيل المكونات الأساسية للتفكير الإبداعي، وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة. ثم تعرض للتفسيرات المختلفة للتفكير الإبداعي في ضوء عدد من النظريات يشمل النظريات التحليلية والارتباطية والجشطلتية والإنسانية والعملية، ثم تختتم هذا العرض بجدول لهذه النظريات، ورواد كل نظرية، ووجهة النظر التفسيرية التي تأخذ النظرية بها، والنقد الموجه للنظرية، ومدى الاستفادة منها في تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة.

وفي الفصل الثاني «تعليم التفكير الإبداعي» (ص 63-113)، قدمت المؤلفة بشيء من الإسهاب الخلفية العلمية والعملية التي يقوم عليها تعليم التفكير الإبداعي تأسيساً على تنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى معلمة الروضة، وتتضمن هذه الخلفية الأسس النيورولوجية كإمكانات كامنة للتفكير الإبداعي في المخ الإنساني، وكنا نود في هذا الجانب أن يعرض لطبيعة عمل المخ ولآليات العصبية للعمليات المعرفية، وليس التركيز فقط على عمل النصفين الكرويين للمخ. ومع ذلك، نقدر للمؤلفة انتباهها للربط بين ما هو داخلي

فسيولوجي- عصبي وما هو خارجي اجتماعي- ثقافي تربوي في فهم التفكير وغيره من النشاط العقلي- المعرفي.

وتولي المؤلفة لنظرية « جاردنر » عن الذكاءات المتعددة أهمية كبيرة في فهم طبيعة العقل الإنساني، وما ينتظم فيه من « أطر للعقل » يمكن في نسقها فهم الإبداع والتفكير الإبداعي. والجديد فيما تعرضه المؤلفة في هذا الشأن هو إلقاء الضوء على مجالات الاستفادة من هذه النظرية في تصميم التدريس بمدخل متعددة، وتصميم البرامج الموجهة لتنمية التفكير الإبداعي لمعلمة الروضة، وغير ذلك من تطبيقات في مرحلة رياض الأطفال. ويتضمن الفصل أيضاً عرضاً للسمات المميزة للطفل المبدع، واعتباراً لمرحلة الطفولة كمرحلة خصبة مناسبة للإبداع ولاكتشاف المبدعين، فكل طفل هو مشروع مبدع، وينبغي النظر إليه كذلك، لهذا تبدو أهمية الاكتشاف المبكر للإبداع عند الأطفال. وفي هذا تُعنى المؤلفة بأساليب قياس التفكير الإبداعي عند الأطفال وسبل اكتشافه، وتقدم نموذجاً من تصميمها لقياس التفكير الإبداعي لطفل الروضة على أنه أداة للقياس والاكتشاف، يمكن استخدامها بكفاءة في مرحلة رياض الأطفال. وكما نتوقع في هذا الشأن أن تبين المؤلفة / الباحثة ولو مجرد إشارة تفيد بيان ما قامت به وما حققته من الشروط السيكومترية التي وفرتها لهذه الأداة.

أما الفصل الثالث «معلمة الروضة وكفايات تعليم التفكير الإبداعي» (ص 115-143)، فهو تطبيق للمفاهيم والمبادئ التي تضمنها الفصلان الأول والثاني على إعداد معلمة الروضة كي تكون مؤهلة بالكفايات التي تمكنها من تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة. لذا يبدأ الفصل بتحليل وتحديد مفهوم الكفاية في استعراض لأدبيات متنوعة عن الكفايات التعليمية وخصائص المعلم الكفء، لتخلص المؤلفة إلى أن الكفايات تُعدُّ نموذجاً يساعد المعلم على الإبداع، وما يتضمنه النموذج من كفايات التركيب والطلاقة والمرونة والأصالة مما ينبغي أن يمتلكه المعلم الكفء، وحيث ترى فيه نموذجاً مناسباً وفعالاً يساعد المعلم على تعليم التفكير الإبداعي. وعليه، تركز المؤلفة على توجهه تربوي، وهو إعداد المعلم على أساس الكفايات التعليمية التي ينبغي أن يتقنها، وأن نمكنه منها من خلال برامج إعداد معلمات الروضة، فتربية متعلم مبدع يتطلب منا تخريج معلم مبدع. لهذا تقدم المؤلفة «قائمة لكفايات تعليم التفكير الإبداعي لمعلمة رياض الأطفال» كنموذج يمكن استخدامه أو الاسترشاد به في هذا الشأن، وحيث تتضمن القائمة أربع فئات من الكفايات، وهي: كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية، كفايات توليد الأفكار الإبداعية، كفايات الحل الإبداعي للمشكلات، وكفايات مكافأة الإنتاج الإبداعي. وتوضح المؤلفة بطريقة قابلة للتطبيق في واقع العمل التربوي مع الأطفال أساليب تقويم الكفاية في أداء المعلم، مع التركيز على معلمة الروضة، وفي ذلك تقدم نموذجاً للاستخدام لأغراض تقويم كفايات معلمة الروضة أو للاسترشاد به، وهو «بطاقة ملاحظة لأداء كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى معلمة رياض الأطفال».

وفي الفصل الرابع تواصل المؤلفة / الباحثة اهتمامها بمعلمة الروضة باعتبارها بؤرة التركيز في نقل كفاياتها التعليمية إلى تعليم التفكير الإبداعي لطفل الروضة فيما يتضمنه الفصل من «برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى معلمة رياض الأطفال» (ص 145-197)، في إيضاح وتحديد للأسس العامة التي يستند إليها البرنامج، وأهدافه، ومكوناته التي تتحدد بأربعة وأربعين كفاية فرعية مصنفة وفقاً للمجالات الأربعة من



الكفايات، كما سبق تحديدها في الفصل السابق، وأساليب التدريس التي يمكن استخدامها في هذا البرنامج مثل العصف الذهني، ولعب الأدوار، والمناقشة والحوار، والتدريس المصغر، وكذلك أساليب التقويم. ويفرد الفصل نموذجين عمليين لجلسة تمثل الجانب النظري من البرنامج عن ماهية الإبداع والتفكير الإبداعي، وجلسة أخرى تمثل الجانب العملي من البرنامج عن كفايات اكتشاف القدرة الإبداعية. وينتظم هذا البرنامج في إطار خطة عامة قوامها أربع عشرة جلسة، في سبعة أسابيع، وزمن الجلسة ثلاث ساعات، وأختص الجانب النظري بتسع ساعات، والجانب العملي بثلاث وثلاثين ساعة.

أما الفصل الخامس وهو الفصل الختامي، فقد بلورت فيه المؤلفة / الباحثة ما توصلت إليه من استخلاصات رئيسية (ص 199-207)، تتمثل في عدة إرشادات وتوجيهات تتصل بعملية تنمية التفكير الإبداعي لطفل الروضة في مجالات النشاطات المتنوعة كالنشاط القصصي، والنشاط الفني، والنشاط الحركي، والنشاط الموسيقي، وذلك من خلال إكساب معلمة الروضة الكفايات اللازمة لتعليم الإبداع للأطفال.

وختاماً نعتقد أن قراءة هذا الكتاب تنطوي على استفادة بالغة القيمة لما يتضمنه من ذخيرة معرفية ومجالات تطبيقية في واقع العمل التربوي مع أطفال الروضة، وتلازماً مع كفايات معلمة الروضة في نقل خبراتها النظرية والعملية إلى طفل الروضة - نمواً وإبداعاً.



إعادة البناء التربوي للعراق استعادة الذات الوطنية

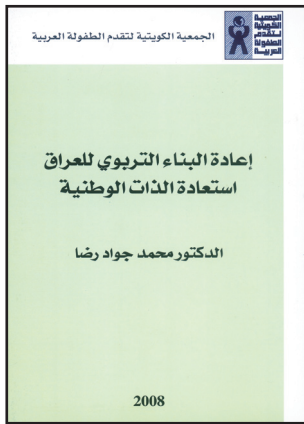
تأليف: أ.د. محمد جواد رضا

الناشر: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 2007

عدد الصفحات: 160

عرض ومراجعة: أ.د. عبدالله عويدات

جامعة عمّان العربية للدراسات العليا - عمّان، الأردن



إن أكثر المهام التربوية تعقيداً هي إعادة بناء تربية الأمة، خاصة تلك الأمم التي انتزعت من ماضيها دون أن يكون أمامها وضوح لمستقبلها، وتعيش واقعاً مضطرباً لا تقوى على السيطرة عليه أو الإمساك بزمامه.

وقد يكون العراق في كينونته القائمة أحد النماذج الماثلة أمامنا اليوم كحالة تاريخية فريدة أذكت مشاعر أحد أبنائها الغيورين، ليتصدى لهذا الجرح النازف العميق بمبضع الجراح الذي خبر الداء فشخصه بأبعاده التاريخية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية والتربوية، ثم وضع رؤية تربوية لإعادة البناء، مستلهماً تجارب الأمم القديمة والتراث العربي الإسلامي

لإستعادة بناء الذات الوطنية، وموظفاً فهمه العميق لحركة التربية المعاصرة التي تزخر بتسارع معرفي وتكنولوجي تجاوز حواجز المكان والزمان، واخترق الحجب، وسيطر على فضاءات واسعة، وحطم كل الأسوار العالية، ليصوغ للقارئ تصوراً لبناء إنسان عراقي ذاته وطنية ممتدة إلى فضاء عالمي واسع، منسجمة مع حركة التاريخ الإنساني في القرن الحادي والعشرين.

لقد تصدى المؤلف في كتابه للإجابة عن أسباب ضياع الذات الوطنية، وتحليل هذه الأسباب، ونقدها، والتماس أفضل السبل التربوية للخروج من التيه الذي تواجهه الأجيال العراقية القادمة، وكيف يمكن للتربية العراقية أن تعصم العراق من الوقوع في ليل استبداد آخر أكثر ظلامية وقسوة مما سبقه؟.

قسّم المؤلف كتابه إلى ثمانية فصول، خصص الفصل الأول والثاني لتشخيص مسببات السقوط التربوي بعد ثورة تموز عام (1958)، وقارن بين عهدين: العهد الأول ما قبل الثورة، والعهد الثاني ما بعد الثورة، وأطلق عليه يوم خسر العراقيون (الدولة) ولم يكسبوا الثورة، فكان السقوط التربوي. في العهد الأول أضحى العراق كيانه وأعداء بين شعوب المنطقة له مقومات سياسية وشرعية مرموقة إقليمياً ودولياً، جمع الفرقاء السياسيين تحت قبة البرلمان، ولهم رابطة وطنية هي رابطة الوحدة الوطنية، وفر هذا العهد معدلات دخول فريدة عالية قياساً إلى مداخل أهل الشرق، أسس بنية تحتية متينة بتشبيد شبكة عصرية

واسعة من طرق المواصلات، وشبكة المدارس والمستشفيات، وقيام جامعة بغداد والشروع بتوفير السكن الملائم لأصحاب الدخل المحدود، وإرسال البعثات العلمية إلى جامعات أوروبا وأميركا، وأغدق في الإنفاق على التعليم العام بخلاف ما كانت عليه دول مثيلة. والعهد الثاني هو عهد ضياع الدولة، أو ما سمي بالثورة التي أجهضت أحلام العراقيين بالقتل والسم والتمثيل بجثث الأبرياء في شوارع بغداد وتفكيك منظمات المجتمع المدني، والعودة إلى منطق البداوة، ووأد حرية الكلمة والتفكير، وقتل حلم قيام نظام ديموقراطي، واستبداله بألوان من الاستبداد والقمع وإلغاء الحريات العامة، وإحلال منطق الطائفة والعشيرة والمذهب محل الرابطة الوطنية، وصاحب كل ذلك نظام تعليمي يقوم على التلقين، بالغ في مساحة التعليم اللفظي والتراشي على حساب التربية العلمية والتكنولوجية، واحتجز الناشئة في أطر الهوية التاريخية، وعزلهم عما حولهم من تغيرات متسارعة، وأسهم هذا النظام في تدهور صورة الذات عند الناشئة من هوية الوطن إلى هوية الطائفة أو العشيرة التي تلغي الآخر...

وانتهى الأمر بحصار دولي على العراق نتيجة مغامرات غير محسوبة أدى إلى إسقاط النظام، واقتلاع جذور الدولة، ونهب ممتلكاتها، وإحالتها إلى أطلال ممزقة حتى أذهلت الحالة العراقية الراهنة كل عاقل وحكيم، وللقيام من السقطة اقترح المؤلف رؤى بنيوية جديدة في التربية العراقية مقاصدها العليا: بناء مجتمع ديموقراطي، غاية التربية هي الإنسان وتربية المواطن، وتحرير عقل المواطن من كل ما علق به من مظاهر الاستبداد والتعصب والعنصرية للوصول إلى بناء الدولة، تربية تقوم على وعي الذات ووعي تحولات العالم وفهمها، والتفاعل معها، وإعداد الأجيال العراقية القادمة لتكون جزءاً منها وفاعلة فيها، تربية توفر السلام الاجتماعي، وتبني المواطن الحر الديموقراطي المطالب بحقه والمتفهم لحق غيره، تربية تربط الأجيال الجديدة بتحولات القوة الحاصلة في العالم، وفهم هذه التحولات والتفاعل معها هي التي تهين للأفراد وللشعوب النجاح والاستمرارية في بناء مشروعها التربوي، وقد وصف المؤلف هذه التحولات العالمية بـ:

- ظهور التقنيات المتنوعة والصناعات القائمة عنها في ميداني المعلوماتية والاتصالات.
- ظهور اقتصاد عالمي جديد تقلص فيه المحلي، واتسع فيه العالمي.
- ظهور نزعة جماعية جديدة تتزايد فيها قوة منظمات المجتمع المدني في اتخاذ القرارات، وتوجيه السياسات، وتنحسر فيها قوة الحكومات في ظل أجواء ديموقراطية واسعة.
- ظهور المعرفة كرأس مال وكمصدر للقوة في أي نظام اقتصادي؛ لذا فإن تربية أهل المعرفة هي القضية المركزية في قضية التنظير التربوي.

ولتحقيق العدالة التربوية لكل العراقيين أفرد المؤلف الفصل الرابع من كتابه للإطار التشريعي الذي يضمن الحقوق التربوية للأطفال والشباب، بحيث تلزم الدولة قانونياً أن توصل الحقوق التربوية إلى أصحابها، وحماية هذه الحقوق من أنواع التمييز: مثل التمييز بين الذكور والإناث والمساواة بين الأطفال في التعليم قبل المدرسي، وإلزامية التعليم، بحيث لا تظهر فجوة بين نسب الملتحقين بالتعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي والأعداد الفعلية لأطفال المراحل العمرية المساوية لكل مرحلة من مراحل التعليم الثلاث.

ومن أنواع التمييز انعدام التكافؤ النسبي في الإنفاق بين التعليم العام والتعليم العالي

قياساً بأعداد المتعلمين في كل مرحلة، فما ينفق على التعليم العالي قياساً بأعداد الطلبة المتحقيين به يشير على عدم التكافؤ النسبي في الإنفاق؛ إذ إن الأعداد القليلة من الطلبة في التعليم الجامعي وهم في الغالب من أبناء الطبقتين: الوسطى والعليا يحظون بنفقات عالية في التعليم الجامعي قياساً بما ينفق على زملائهم في مراحل التعليم الأساسي والثانوي. إن حصيلة التباين في فرص التعليم وامتيازاته قد يقود إلى تباين في المراكز الاجتماعية والدخول المالية؛ لأن دخول الأفراد تتضاعف مع ازدياد الارتقاء في سلم التعليم.

إن التأكيد على ضرورة وضوح الحقوق التربوية وحمايتها من أنواع التغيرات السافرة والمستقرة يحمي مستقبل الأطفال المحرومين والفاقرين؛ لذلك كله ذهب المؤلف إلى التركيز على إلزام المؤسسة التربوية العراقية بواجبات واضحة وقطعية لكفالة الحق التربوي، وتبليغه إلى مستحقيه من المتعلمين بكفاءة وجودة، وذلك من خلال:

- توفير الشروط الملائمة لتحرير طاقة الفرد الإنتاجية مع الوعي أن الطاقات الإنتاجية في المتعلمين متنوعة ومختلفة، وذلك من خلال التركيز على أن العمل قيمة اجتماعية رفيعة، وتزويدهم ومنذ نعومة أظفارهم بمعرفة لعملية الإنتاج وقواعدها الأساسية، ومثلما اقترح المؤلف تشريعاً دقيقاً لإصلاح التعليم الأساسي الإلزامي ولحفظ حقوق الطلبة، اقترح تشريعاً وتقنياً للكيان الأكاديمي للجامعات والمعاهد الجامعية، فالنخبة العقلية المبدعة يُؤهل أفرادها إلى المهن الرفيعة كالتب والطب والقانون والسياسة والاقتصاد، والجماعات الريادية في قوى الإنتاج، وهذا ما دعاه التعليم التخصصي، وارتأى المؤلف أن يلحق بكل كلية تقليدية مجموعة من المعاهد التطبيقية قريبة التخصص لتلك الكلية، وتتنوع هذه المعاهد في شروط قبولها وشروط التخرج منها. وبذلك تكتمل الصورة بين أصحاب الريادة في ميادين العلوم البحتة والريادة في مجال الإنتاج، والاقتصاد والتكنولوجيا، على أن يُعطى خريجو هذه المعاهد مزايا غير مسبقة؛ لأنهم سيشكلون قوى الإنتاج في المجتمع، وسيساهمون في خلق ثقافة العمل بدلاً من ثقافة الوظيفة.
- وعي الوجهة التاريخية للمجتمعات الإنسانية المعاصرة، وتهيئة المتعلمين للاندماج فيها والتكامل معها ليكونوا جزءاً فاعلاً من الكون المعولم.
- تقديم رؤية تأطيرية لطبيعة التنشئة المطلوبة للمتعلمين في الزمن الذي يعيشون فيه وليس في أزمنة سالفة أخرى، والتركيز على أن التنشئة تتم للطفل ليكون ملك نفسه، وتوفير إمكانات النماء الحر له ليكشف عما أودع الله فيه من قدرات عقلية وجسدية وإبداعية.

ولتكتمل صورة البناء التربوي الجديد في العراق اقترح المؤلف في الفصل الخامس من الكتاب تجديد البنية المنهجية التي تكشف عن السياسة التعليمية المعلنة والخفية لأي بلد من البلدان. انتهج المؤلف منهجاً مقارناً فيما كانت عليه بنية المناهج في العراق وفيما ينبغي أن تكون عليه. ولجأ المؤلف إلى تحليل مضامين المناهج العراقية الذي أجرته منظمة اليونسكو عام (2002)، واستشهد بجزء من محتوى ذلك التقرير الذي أشار إلى إغراق عقول المتعلمين بتربية لفظية تلقينية مفرطة عازلة ومعزولة عن التقدم العلمي واستعمالاته التكنولوجية في الزمن الراهن، لقد ظهر أن طلبة المرحلة الابتدائية يتعرضون لثمانية مجالات من مجالات المعرفة يُكرس منها اثنان فقط للعلوم والرياضيات. وفي المرحلة المتوسطة تنتسج

فروع المعرفة إلى عشرة مجالات خُصص منها اثنان للجانب العلمي. وحين دقق المؤلف في توزيع الزمن الدراسي عبر المراحل الثلاث وجد أن نسبة ما يُخصّص للدراسات اللغوية والاجتماعية والدينية يصل إلى 60 % مقابل 40 % للجانب العلمي، وهذا ما اعتبره المؤلف هدراً للطاقات البشرية والمالية المستثمرة في التعليم العام. وللانقلاب على تقاليد العجز التربوي يستوجب تحقق أمرين: أولهما الانفتاح على التجربة العالمية في التربية، والثاني تبني توزيع جديد للزمن الدراسي في مراحل التعليم العام الثلاث.

اقترح المؤلف في إعادة البنية المنهجية أن يُعاد توزيع الزمن الدراسي، بحيث يخصص للجانب العلمي 60 %، ويخصص للغة العربية والتربية الإسلامية والاجتماعيات 40 %، على أن يتم إحداث عصف ذهني في عقول الناشئة ليصلوا إلى معرفة أفضل للكون الذي يعيشون فيه وللمجتمع الذي ينتسبون إليه. وللوصول إلى هذه الغاية وجد المؤلف أن تركز للدراسات اللغوية والدينية والاجتماعية المجالات الثلاثة الآتية:

- 1 - اللغة العربية : واقترح المؤلف أن يتم تعليم اللغة العربية من خلال طرح مفاهيم مثل : هل اللغة وسيلة أم غاية؟ وما وظيفة اللغة العربية؟ وسوسيولوجية اللغة والتربية اللغوية، وموقف القرآن من اللغة.
- 2 - المجتمع والتنشئة الاجتماعية : ويتضمن دراسة طبيعة المجتمع البشري والثقافة والقيم وأثرهما في السلوك الاجتماعي، والعلاقة مع التراث الوطني والقومي وتربية العقل المتسائل والتفكير الناقد.
- 3 - الإنسان... تركيبه العضوي والنفسي: ويتضمن ماهية الإنسان، نموه، وظائفه الحياتية الأساسية، تكيفه، صحته العقلية والجسدية.

أما البعد الآخر من المناهج فهي الدراسات الرياضية والعلمية فاقترح المؤلف تدريس مجالات ستة لها هي:

- أ - الطبيعة (الكون)، وتتضمن: الكون والأرض، وتحولات الطاقة، قوى الطبيعة والحركة.
- ب - البيئة الحية: وتشمل الوراثة والخلايا وتنوعات الحياة ودورة الحياة.
- ج - الوجود الطبيعي، ويتضمن: فهم الذرة واكتشاف أنظمة الطبيعة ونماذجها، ودراسة الثبات والتبدل وارتباط المادة بالطاقة ودراسة الزمان والفضاء.
- د - الرياضيات: طبيعة الرياضيات، الأرقام، العلاقات الرمزية، الأشكال، التعليل والرياضيات والتكنولوجيا.
- هـ - التكنولوجيا: طبيعتها، علاقتها بالعلم، نظمها، تصاميمها، أثرها في الوجود الإنساني وتأثيراتها على القيم وعلى بنية المجتمع.
- و - العلم وتغيير العالم: ويشمل جهود الإنسان في تصميم عالمه، مصادر الطاقة واستعمالاتها وعالم الاتصالات.

لقد أطلق المؤلف على ما سلف أركان هيكلية المناهج وشبهها بالهيكل العظمي الذي يحتاج إلى إكسابه لحماً وعصباً لتكتمل الصورة، وليحكم مفردات المناهج، وينظمها منطق علمي واحد، ينضج عقول المتعلمين من خلال فهم العلم ووظيفته في حياة الإنسان لحماية عقل المتعلم من وساوس التناقض والتضاد بين العلم والدين، والتخلص من الثنائية السائدة في

تعليمهما.

إضافة إلى ذلك لابد من الكشف للمتعليم عن الطبيعة التطورية للعلم نفسه، هذه الطبيعة التي بدأت ثابتة ونهائية، وانتهت إلى التحول والنسبية واللا نهائية، واستبدال ثقافة الرواية والسند بثقافة التجريب، وتحول هدف المعرفة من وصف العالم إلى تغيير العالم وليس مجرد وصفه. إن هذه التحولات قد حملت التربية واجباً كبيراً، وهو تحرير كل طاقات الإبداع والحرية في المتعلمين وتعظيم حرية العقل في الأفراد تعظيماً بلا حدود لكي يضمن للمجتمع مواجهة مشكلات الجماعات البشرية.

وليضمن المؤلف سلامة طرحه، وليبرأه من التنظير المجرد طالب بوجود مسوّغ منطقي لدخول أية مادة دراسية في المنهج وطبيعة تطبيقاتها للكشف عن نزعات الإيديولوجيات السياسية والدينية لتطبيقات هذه المادة التي يمكن أن تنحرف بالتربية كما انحرفت سابقاً، وقدّم أمثلة لأسئلة التمهيد لكل مجال من المجالات المنهجية، وأفرد هامشاً واسعاً للعلاقة بين تعليم اللغة والرياضيات لطبيعتهما الرمزية، ولأهميتهما في تعظيم أفكار الإنسان حول الأشياء، ولأهميتهما في تأسيس القدرات العقلية عند المتعلمين وتنميتها.

في الفصل السادس عرض المؤلف رؤاه حول إصلاح من سمّاهم «القوة التعليمية العراقية» (المعلمين) الذين وصفتهم التقارير الدولية بأنهم يعانون من قلة التأهيل العلمي وتدني الرواتب، وعجز التدريب. هؤلاء المعلمون يعملون في نظام تربوي محاصر، مبانيه سيئة، ومناهجه فقيرة، ورواتب معلميه متدنية وتأهيلهم عاجز، ونقص في الكتب والمواد التعليمية، وأساليب تدريس جامدة ووضع اقتصادي رديء، مما أدى إلى هجر كثير من المعلمين مهنتهم إلى مهن أخرى لتحسين دخولهم.

في ظل عصر العولمة واقتصاد السوق أورد المؤلف جملة من التوقعات الجديدة والإصلاحات لتربية المعلمين منها:

- أ- يفترض أن يكون المعلم خبيراً في موضوع واحد أو موضوعات عدة محددة مما يستدعي مستوى متزايداً من المؤهلات الأكاديمية.
- ب- يتعين على المعلمين تحديث معارفهم لضمان تزويد الطلبة بمهارات ومعارف المستقبل المطلوبة.
- ج- أن يصاحب ضلالة المعلم في مادة من مواد المعرفة تأهيل تربوي يمكنه من استثارة رغبة المتعلمين في التعليم والإبداع وإشاعة روح التعاون.
- د- امتلاك المعلمين لمهارات التكنولوجيا والتمكن من دمجها في عملية التعليم والتعلم.
- هـ- العمل على أساس أن المعلم جزء من منظومة التعلم وفهم عملية النظم.
- و- التمتع بقدر متميز من السلطة في اتخاذ القرار استعداداً للامركزية التربوية في ظل العولمة، ذات الطابع التنافسي الشديد بين الأمم والشعوب، ويركز المؤلف على رفع درجة الوعي والتغير الذي أصاب عمل المعلم من تربية الإنسان (العارف) إلى تربية الإنسان صانع المعرفة، الخبير في فهم النظم الرمزية التي تقوم عليها تكنولوجيا المعلومات، وهي أساس في فهم نظم الإدارة والإنتاج. فالمعلم الملحق ما عاد مقبولا.

والتعليم الجيد يُدار على أساس مبدأ العمل / المعرفة؛ لذا فالمعلم الناجح سيتحول إلى مبتكر وقائد معاً.

إن هذا التراكم من التوقعات المستجدة في عمل المعلمين سيدخل القوة التعليمية العراقية - كما يرى المؤلف - في تنافس من نوع جديد، وبالقدر الذي سيؤخذ بهذا التنافس سيتوقف مستقبل أطفال العراق، مثلما سيتوقف مستقبل العراق الحضاري وقدراته في الإنتاج والتقدم، وهذه الأمور مجتمعة تستدعي نقل التعليم إلى مستوى المهنة والتحول بالتعليم من كونه وظيفة عند الحكومة إلى عمل تعاقدى مع الحكومة، وهذا الأمر يتطلب اعتراف الدولة بهذه المهنة للمعلمين وإعطاءهم الاستقلالية في إدارة مهنتهم ووضع التشريع الذي يضمن لهم الاستقلالية والمهنية.

ويعلل المؤلف السبب وراء علاقة التعاقد بين الحكومة وأصحاب مهنة التعليم بأن هذه المهنة وعلاقة التعاقد بين الحكومة والقوة التعليمية ستترك أثراً إيجابياً ليس في حياة المعلمين، بل وفي طبيعة التعليم الوطني، وستحمي القوة التعليمية من السطوة السياسية للحكومات، وتنأى بها عن احتمالات الاستغلال والتسخير لأغراض سياسية أو حزبية، وتجعل من المعلمين قوة ضغط تتملقها الحكومة، كما تتملقها الأحزاب المهنية سترفع درجة مسؤولية المعلمين أمام الحكومة وأمام أولياء الأمور والتلاميذ. إن هذه العلاقة التعاقدية ستسهم في رفع درجة وعي الطلاب بحقوقهم وأولياء الأمور بحقوق أبنائهم، كما أن هذه العلاقة ستغير من أدوار المديرين من سلطة ضابطة إلى صناع للبيئة التعليمية التي تهيئها للمعلم لتقديم إبداعاته وعرض نتائجه أعماله. إن هذه العلاقة ستكون نظاماً جديداً لاقتسام الحقوق والواجبات بين الجهات التي تتحمل مسؤولية تربية المتعلمين.

ويعترف المؤلف بأن هذا التحول من الوظيفة إلى التعاقد لن يتم إلا بقوة القانون، وهيبة التشريع، وبإعادة ترتيب التعليم وفق قواعد جديدة لخصها بما يأتي:

- إعادة النظر في الأسس القانونية لتوظيف المعلمين ومراقبة أدائهم تمهيداً لإحلال مبدأ العمل التعاقدى، وتفعيله وفق مستويات عالمية معتمدة.
- اتخاذ إجراءات ضرورية للأخذ بمبدأ الترخيص للانتساب إلى مهنة التعليم، مما يعزز الاعتبار الاجتماعي والمهني والتفاوضي لأصحاب المهنة.
- وأخيراً اعتماد التحصيل العلمي عند التلاميذ معياراً أساسياً لتقويم أداء المعلم.

وللمحافظة على مهنة المعلمين وتعزيزها لابد من تعزيز الدخل المادي للمعلمين والمعلمات ورفعهم إلى ما يساوي أو يقارب دخول الأطباء والمحامين والمهندسين ليتمكن من استيعاب المطالب المتزايدة لمهنته، وليكون قادراً على تحمل أعبائها، ولابد من توفير السكن الملائم له خاصة في الأماكن النائية، وعدم إثقال المعلمين بنصاب ثقيل، وإعادة إعداد المعلمين وتدريبهم وتحريرهم من النزعة السلطوية في تعليم تلاميذهم وعدم ربط المعرفة التي يقدمونها لطلابهم بذواتهم، وإنما يقود طلابه إلى الحقيقة التي يقبسونها دون أن يخلطها بأفكاره الخاصة. هذا في الأصعدة الدنيا من التعليم في حين يؤذن للحقيقة أن تكشف عن نفسها في المستويات العليا، وفي كلتا الحالتين لابد من إتقان المعلم لأساليب التدريس لتعلم الطرق التي يمكن بواسطتها كشف الحقيقة، وأن يبرع في قيادة طلابه إلى معرفتها.

سَوَّغ المؤلف دعوته إلى التخلص من النزعة السلطوية في التعليم بحق المعلم بأن يُعترف بفرديته ليتشكل لديه فهم ذاتي للعالم والمجتمع، وليرسم بنفسه علاقاته التي سيقومها مع العالم والمجتمع، ويتكيف بها ومعها. ووصف السلطوية في التعليم بأنها إرهاب فكري يعطل قدرات المتعلم على اكتشاف الحقيقة بنفسه، وتصادر حقه في التساؤل والاعتراض والرفض، كما أن هذه السلطوية في التعليم لها جانب وظيفي يتصل بحق المعلم في امتلاك الكفاية العلمية والعملية التي صار يتطلبها سوق العمل في الزمن الراهن، وتفرضها التطورات المتسارعة في ميادين الإنتاج المعرفي والاقتصادي.

وفي الفصل السابع تصدى المؤلف للتربية الاجتماعية، واقترح أن يكون أساسها الفكر العلمي التوحيدي، والذي يقوم على ثلاث ركائز هي:

أولاً. تربية التنوير العقلي وتجديد الوعي بعد أن مر العراق بعقود من سيطرة الإيديولوجية الحزبية على الفكر التربوي؛ لذا فإن التربية العراقية مطالبة بتحرير العقل من عبودية الإيديولوجية الحزبية لإعداد مواطنين أحراراً منوطاً بهم مواجهة تحديات حضارية متسارعة كالعولمة. وللخروج من هذا المأزق فعلى التربية العراقية أن تقوم بثلاثة واجبات أساسية:

- أ- تزويد الناشئة بفهم سليم للتاريخ يهدف إلى تحريرهم من حكم الماضي.
- ب- إكساب الناشئة أساليب التفكير الموضوعي في معضلات الحاضر.
- ج- تربية الناشئة تربية عقلانية منفتحة على المستقبل ومستعدة للحاق به.

ثانياً. التربية السياسية: عاد المؤلف ليركز على أن الإكراه السياسي يكمن وراء العنف الدموي الذي ما فتى العراقيون يشهدونه منذ عام (1958)، وكانت التربية وسيلة التسويق لسياسة الإكراه؛ لأن التربية قامت بتصوير رموز الإكراه في صور الأبطال، ومع أن أغلب العراقيين ينتسبون للإسلام ربط شرعية السلطة السياسية بالتعاقد بين السلطة وجمهور المسلمين مشروطة بالعدل، وهي ما سماه نظرية العهد، لقد حجبت نظرية العهد في المناهج والكتب المدرسية العراقية عن أنظار المتعلمين مثلما حجبت النظريات العلمانية المعاصرة (في نظرية العقد الاجتماعي) في تأسيس السلطة السياسية؛ لذلك كله رأى المؤلف أن تفتح المناهج لتزويد الناشئة خاصة في المرحلة الثانوية بتربية سياسية تؤهلهم سياسياً وتزرع فيهم إرادة التمسك بحقوقهم كمواطنين في دولة عصرية؛ لأن ذلك يشكل ضماناً لعدم سقوط العراق مرة أخرى (فريسة للاستبداد السياسي أو الحزبي أو الشخصي). ويقترح المؤلف أن تكون نظريتا جان جاك روسو في (العقد الاجتماعي) ومقاله (في أصل اللامساواة) نقطة البداية في التربية السياسية العراقية المنشودة.

لقد اكتسب العقد الاجتماعي كياناً أخلاقياً، بعد الممارسات الحياتية للديموقراطية التي رسخت العقد الاجتماعي قانونياً وفقهياً، أي: إن المواطنة تسامت فوق وجودها القانوني لتغدو التزاماً أخلاقياً متعاقداً عليه في دول أوروبا. إن التربية مطالبة أن تعلم الناشئة الطبيعة الأخلاقية لعلاقة المواطنة التي تربطهم بالدولة وتربط الدولة بهم، وتجذير هذه العلاقة. إن الغاية النهائية لكل هذا هي تربية المواطنة، وكما يلزم للمؤلف أن يستشهد في التربية اليونانية في كثير من المواقع في كتابه، استشهد بأركان المواطنة في أثينا من خلال القسم الذي كان يؤديه الفتى الأثيني للالتحاق بطبقة المواطنين، وهذه الأركان هي معرفة القانون،

والالتزام به لأن القانون يمثل إرادة الشعب، وإطاعة القانون واجب وطني، والالتزام بحماية القانون من التزوير، والالتزام الواعي بالعمل على ارتقاء الوطن، وتربية الوازع الاجتماعي والتمسك بشرف الوطن واستقلاله، والتمسك بدين الآباء. وأضاف المؤلف لكل هذه الأركان وجوب إدخال مادة حقوق الإنسان في صلب العملية التربوية، بعد أن يُشرع لها لتكتسب قوة القانون، والتركيز في هذه الحقوق على حقوق المساواة بين الناس والمساواة بين الجنسين في الحقوق والواجبات وحرية التفكير والتعبير، إضافة لكل هذا فإن تربية المواطنة تظل قاصرة ما لم تقتن بتربية الحوار وثقافة التواصل.

ثالثاً. التربية الأخلاقية التي حدد مصادرها بالدين والعلم، أما المصدر الديني فأرى المؤلف العودة بالناشئة إلى منابع الصفاء الروحي للإسلام وشرعية الإسلام واضحة منذ خمسة عشر قرناً تشكل سلوك العراقيين، على أن يتم تجاوز التشوهات الطائفية التي حجب صفاء الإسلام وطهره من خلال توظيف الطائفيين للإسلام توظيفاً سياسياً واجتماعياً، وفي هذا الجانب يلح المؤلف على المنظور الإسلامي في تأكيده على علوية النفس الإنسانية من حيث هي قيمة أخلاقية واجتماعية.

أما الرافد الثاني للتربية الأخلاقية الجديدة في التعلم فيستمد شرعيته من مشكلات الحياة وأزمات الواقع، مثل التمييز ضد المرأة في الحقوق المدنية والاقتصادية، والتمييز العنصري والديني والطائفي بين الجماعات، والتمييز في الأجور بين العمال والتمييز في التعليم بين الأطفال الأغنياء والفقراء. وما يترتب على ذلك من تفاوت طبقي في المراكز الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. إن هذه القضايا هي قضايا تعليمية تتطلب تربية عقلية عملية تمكن المتعلمين من التفكير فيها تفكيراً ناقداً يلتمس لها حلولاً عادلة؛ لهذا كله تصبح التربية في التفكير الناقد واجباً أخلاقياً لعصمة الأجيال من التحاقد الاجتماعي بكل معوقاته الطائفية والعرقية والفئوية، وتحميهم من تدمير الذات.

لقد طالب المؤلف المخططين للتربية الواقعية الجديدة أن يربّوا في الناشئة الوعي الأخلاقي؛ لأن ذلك يساعد على السيطرة على النزعات والمشاعر الآنية بأهداف بعيدة المدى وسامية، وهذه السيطرة هي الضابط الحقيقي للسلوك الإنساني.

ويطالب المؤلف بتربية أخلاقية لوجود فراغ أخلاقي يعاني منه المجتمع العراقي، فالتحولات الكونية وأطفال الأنابيب وزراعة الأعضاء واستئجار الأرحام والاستنساخ الجيني كلا تواجه البشرية بتحديات أخلاقية من نوع غير مسبوق في التاريخ الإنساني.

في الفصل الأخير من الكتاب سعى المؤلف إلى تقديم رؤية لاستعادة الذات الوطنية، رافضاً كل المقولات التي تسعى إلى تقسيم العراق إلى دويلات عرقية أو اثنية أو طائفية، واستجمع الأدلة التاريخية والثقافية التي تشير إلى أن العراق هوية جغرافية خاصة مميزة، ومنذ أقدم العصور التاريخية أطلق عليها (بلاد ما بين النهرين)، والتي تألفت من أرض السواد وأرض الجزيرة الفراتية. ويضيف المؤلف أن العراق هوية ثقافية إنسانية تقاسم العراقيون على مختلف أعراقهم وأديانهم ولغاتهم إراثاً حضارياً واحداً اشتركت سلالاتهم في صنعه، ولم تمنعهم أصولهم ولادياناتهم من التكامل فيما بينهم إنسانياً وثقافياً في أزمنة متعددة، وكانوا يتواصلون عبر تلك التقسيمات اللغوية باللغة العربية. وكان العراقيون قبل عام (1958)

يستحون من سؤال الآخرين عن مذاهبهم وطوائفهم أو حتى ديانتهم، لأنهم كانوا يحملون هوية عليا واحدة هي الهوية الوطنية العراقية، والتي كانت تنضوي تحتها كل الهويات الصغرى التي كانوا يحملونها، فخورين بها لأنها كانت تجسد (الدولة العراقية) التي كانوا فيها مواطنين متكافئين بالمواطنة، إلا أنه وبعد (1958) انهارت التربية وانهارت الثقافة، وتشظت منظومة القيم التي تشكل السلوك العام للأفراد والجماعات. لقد نبه المؤلف إلى أن العراق يتعرض اليوم إلى خطر حقيقي على وجوده الثقافي من تصاعد الدعوات السلفية والطائفية الهادفة إلى طمس هوية العراق الوطنية، والتوجه نحو الهويات الصغرى كالهوية العنصرية والدينية والطائفية والعشائرية، إضافة إلى غزو رأسمالي عالمي استعماري. وحذر المؤلف من الردة إلى الفكر الطائفي الذي يخيف الوطنيين العراقيين، ويشكل انتكاسة للعراق مجتمعاً وديناً، كما أن الطائفية هي نقيض لبناء مجتمع مدني حضاري؛ لأن الطائفية موقف منحاز إلى رؤية بعينها أو تفسير معين أو مصلحة بعينها ورفعها على كل الرؤى أو التفسيرات أو المصالح المختلفة عنها، وليست المخالفة لها بالضرورة.

ويضيف المؤلف أن الطائفية حالة من التعصب لا يستطيع المتعصب أن يرى الحق لظاهراً ولا مستوراً، ولا يستطيع أن يكون منصفاً مع الآخرين، وهو ميال إلى العداوة للآخرين.

إن التربية الجديدة في العراق مسؤولة أن تقدم للطلبة وخاصة طلبة الثانوية دراسة الطائفية دراسة علمية من خلال التاريخ الاجتماعي للظاهرة في العراق، وأن يُبصِّروا بضحايا الطائفية والمنتفعين منها الذين يلبسونها لباساً دينياً.

لقد طرح المؤلف سؤالاً: ماذا تستطيع عمليات التجديد التربوي أن تفعله لإعادة بناء الذات الوطنية للعراق؟ والجواب أن العراق لم تكن الأمة الأولى في تاريخ الحضارات البشرية التي لجأت إلى تربية لإعادة بناء ذاتها الوطنية، فرسائل الفيلسوف الألماني (فخته) إلى الأمة الألمانية جعلتهم يعيدون هندسة بنائهم التربوي، ونجحوا في ذلك، وقبيل منتصف القرن العشرين أعادت الأمة الفرنسية تجديد بنائها التربوي، وتكرر الأمر نفسه مع الأمة الأمريكية التي استطاعت من خلال مدارسها أن تشكل الذات الوطنية للإنسان الأمريكي.

إن استعراض تجارب الأمم السابقة أوصلت المؤلف إلى مجموعة من المقترحات لاستعادة الذات الوطنية العراقية، وإعادة تجديد التربية العراقية، وهي إعادة بناء المناهج الدراسية من خلال جهد تعاوني لجميع الذين سيؤثر في حياتهم، ويعبر عن إرادتهم من أعضاء الهيئة الاجتماعية؛ لأن المنهاج وسيلة تعين التلميذ على تكوين فلسفة اجتماعية مقبولة يسترشد بها، مثلما يجب أن تؤكد المناهج على طبيعة الحياة المعاصرة وتحدياتها، والتأكيد على تدريب الطلبة وتوجيههم في الحياة الصحية والحياة الديمقراطية. ولديمومة الديمقراطية فإن محتوى المنهاج المدرسي لابد أن يكون ملائماً لنمو التلميذ عقلياً واجتماعياً.

إن دور التربية يتعدى بناء الذات الوطنية إلى أن تصبح التربية وسيلة لحماية هذه الذات من أخطار الداخل والخارج. ولتحقيق ذلك يقترح المؤلف تجديد مستويات الطموح التي ينبغي أن توجه المؤسسة التربوية العراقية إلى العمل على تحقيقها، ومن أهم الطموحات:

- أولاً - مقاومة النزعات التي تجعل التربية وسيلة لاستغلال طبقة لأخرى.
- ثانياً - التخلص من نظرة البعد الواحد في تفسير الأشياء والظواهر، وفي العلاقة مع

- الآخر، وللتخفيف من هذه الظاهرة لابد من إشاعة ثقافة الحوار، وتدريب المعلمين عليها لتشكيل مرجعية مشتركة للمتحاورين معلمين وطلاباً تعصمهم من الوقوع في فخ الألفاظ ذوات الإيحاءات غير المحددة.
- ثالثاً - حقوق المواطنة التي يجب أن تظل القضية المركزية في التربية العراقية، وهذه الحقوق ثابتة لا يمكن سلبها ولا مصادرتها بأية ذريعة من الذرائع، فهي ليست أعطيات أو مكارم من أحد، وإنما هي مكتسبات دائمة.
- رابعاً - توعية المتعلمين بالتحويلات الكونية الحاصلة في ميادين العلوم والتكنولوجيا والأخلاق، وتفتيح عقولهم لقبول هذه التحويلات والتكيف معها.
- خامساً - تعليم الطلبة مهارة تحليل الإحساس بالاقتلاع الذي يصاحب الحركة الثقافية، والتركيز على إخفاء المتحرك وإبراز الثابت، مع أن الثبات التام في الثقافة هو شيء متوهم؛ لذا فإن من المناسب تقديم معرفة مناسبة للطلاب في مقومات التواصل مع الماضي الثقافي للمجتمع المباشر للطلاب والمجتمع الإنساني الأوسع، ويقدم له من خلال برنامج محكم من الدراسات الإنسانية والعلوم القديمة، إضافة إلى ذلك لابد من تثقيف الطالب بالأوضاع الإنسانية المعاصرة سياسياً واجتماعياً ودينيّاً، خاصة تلك التي تختلف عن ثقافته ومعتقداته، ولابد من التوسع في القسم العالمي وفهم القوى الفاعلة في المسرح السياسي الدولي مع الوعي بالجوانب السلبية.
- سادساً - تدريب الطالب على كيفية تكوين الأحكام على الأشياء وعلى الآخرين. وهذا يستدعي تعلم الفلسفة والفنون والأنثروبولوجيا التي تهدي إلى معرفة أنماط الاستمرارية في الثقافة كالنظام الطبقي أو نظام السلطة، هذه المعارف تمكنه من ربط الماضي بالحاضر، وفي حماية الفرد من التحجر في شخصية البعد الواحد، ومن المناسب تعليم الطالب التوازن الدقيق بين القيم الكونية التي يؤدي استعملها إلى إسهامات جوهرية في السلوك الأخلاقي المؤدي إلى سعادة الإنسان، وبين العادات والتقاليد المحلية التي تخلق أم كما هي الاختلافات والتنوع بين الأمم والشعوب.
- سابعاً - تعليم الطالب امتلاك القدرة على التعبير عن أفكاره بلغة واضحة تنظم أفكاره في اتساق ذهني تمكنه من التواصل مع الآخرين، والتأكيد على تعلمه الحقائق متكاملة مع غيرها لا منعزلة، وذلك لإعطاء تفسير كامل لظواهر الحياة. وحتى لا يُقتل الفكر الأصيل عند المتعلم، لابد من تعليمه مواجهة المشكلات الاجتماعية ومناقشتها، لأن يقال له إنها فوق مستوى إدراكه، وعليه الانتظار حتى يرتفع مستوى الإدراك لديه. إن هذا الأسلوب يصيبه بالسخرية والشك في كل ما يُقدّم له، ويغرس فيه العجز عن اتخاذ القرارات. إن التربية العراقية الجديدة يجب أن تكون تربية أحرار مبدعين لا تربية عبيد مستكينين.

لقد قدم المؤلف رؤاه التربوية لاستعادة الذات الوطنية العراقية بأسلوب بياني رفيع، وبقدرة فائقة على استحضار الشاهد التاريخي والديني والاجتماعي، وتوظيفه توظيفاً سلساً حيثما لزم في ثنايا كتابه، كما أن المؤلف أبدى قدرة رفيعة وعميقة على توظيف التراث العربي الإسلامي في إعادة تربية الإنسان العراقي ليستعيد أصالته، مثلما أظهر براعة في فهم ظواهر



العصر وتعقيداته العلمية والتكنولوجية ليرسخ معاصرة المواطن العراقي .
يعتبر الكتاب إضافة نوعية للمكتبة التربوية العربية، ومع أنه استهدف الإصلاح التربوي
للحالة العراقية فإن كثيراً من أفكاره ومقترحاته قابلة للتعميم لإصلاح النظم التربوية في
الوطن العربي، فتشخيصه لأمراض الحالة العراقية لا يُبرِّئ النظم الأخرى من هذه الأمراض
التي عكست، ولا زالت تعكس نفسها في تربية الأطفال العرب أينما وجدوا.



دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة 2004-2009 من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراستات العلمية الموسمية

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

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

الدكتور / حسن علي الأبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 4748250 / 4748479

فاكس: 4749381

البريد الإلكتروني: e-mail:haa49@qualitynet.net

المقالات

دور المؤسسات الاجتماعية في تثقيف الطفل العربي

د. محمد محمود العطار

دكتوراه في فلسفة التربية

جامعة كفر الشيخ - مصر

مقدمة:

الطفل هو عماد المستقبل، وهو الثروة البشرية لأي أمة، ويتوقف تقدمها على اهتمامها بالطفل وإعداده بدنياً ومعرفياً وتربوياً، فالطفل سيصبح شاباً في الغد وقائداً للمستقبل؛ لذلك فالاهتمام به في هذه المرحلة المبكرة يكتسب أهمية كبيرة من خلال غرس قيم التسامح والولاء والتفاني في العمل لديه وتحفيزه على اكتساب المعرفة، وجعله مواطناً صالحاً لخدمة وطنه.

ولقد اهتم الإنسان بطفله، والقيام على تربيته، منذ أقدم العصور على أنه هو الوسيلة الناقلة لتراث الأمة وثقافتها، وهو الحصن المنيع للدفاع عنها والصانع لمستقبلها، والعامل على ازدهار اقتصادها، ومن هنا جاء الاهتمام بالطفل والأخذ بيده إلى الأفضل، والعناية بنموه الفكري بما يتناسب مع الظروف البيئية والاجتماعية التي يعيشها مجتمعه (آدم، 1401 هـ).

ولاشك أن الطفل العربي، حياته وثقافته يشغلان كل مهتم بمستقبل هذه الأمة، ويزداد هذا الاهتمام كثيراً مع كل إحباط وهزيمة جديدة يُصاب بها الوطن العربي سياسياً أو اقتصادياً أو عسكرياً، فمع الإحباط والهزيمة عادة يتم الهروب لإنقاذ المستقبل، والإبقاء على الأمل في الجديد القادم كمحاولة لحماية الأمة والذات من الاستسلام والتلاشي والاندثار، وما أكثر الهزائم والإحباطات في حياتنا! لذلك من المنطقي أن يظهر، من حين لآخر، الاهتمام الكبير بعالم الطفل وثقافته (الجابري، 2002).

وتعتبر الثقافة من الموضوعات المهمة في حياة الإنسان؛ لأنها تتصل به، وتعبر عنه، وتسجل تطوره، وتبرز تقدمه، على مر العصور والأزمنة. والثقافة هي العلوم والمعارف التي يتوصل إليها الإنسان بعقله وفكره وتأمله وملاحظته، وهي عنوان المجتمعات البشرية التي تحدد ملامحها، وتوضح اتجاهها، وتبين عقائدها، التي تؤمن بها ومبادئها التي تحرص عليها، وتراثها الذي تحافظ عليه، وتحب له الشيوع والانتشار.

ويخرج الطفل إلى الحياة؛ ويتلقى الثقافة بحسب ما يمليه عليه المجتمع، فكلما وُضع الصغير في مواقف تربوية ناضجة كان أقدر على فهم نفسه وفهم ما حوله، وكان أسرع إلى مسار النجاح، وإذا كان غير ذلك فإن المعاناة أو الفشل مصير خطواته.

تعريف الثقافة:

الثقافة هي حياة الإنسان، وعماد شخصيته، ولا قيمة له بدونها، يكتسبها منذ الطفولة، ثم تنمو، وتتطور معه شيئاً فشيئاً، وبها يستطيع أن يتقدم ويحقق التقدم والرقى.

ويُعرّف (تيلور Taylor) الثقافة بأنها: «ذلك الكل المركب الذي يتضمن المعرفة والاعتقاد والفن والقانون والأخلاق والعُرف، وأية قدرات أو عادات يكتسبها الفرد، بوصفه عضواً في المجتمع»، ويُعرّف «معجم أكسفورد» الثقافة بأنها: الاتجاهات والقيم السائدة في مجتمع معين، كما تنعكس في الرموز اللغوية والأساطير وأساليب الحياة ومؤسسات المجتمع التعليمية والدينية والسياسية (عيد، 2001).

والثقافة في المجتمع الواحد، في حقيقتها، ثقافات، إلى جانب الثقافة العامة، منها ثقافة الأطفال، ما دام لهم من المعنويات وأنماط السلوك ما هو سائد، حيث إن للأطفال عاداتهم ولغتهم وأفكارهم وميولهم ومعاييرهم وألعابهم، ولهم أيضاً أساليب حركية أو رمزية أو اتصالية أو عقلية أو عاطفية.

والطفل يولد مرتين، إحداهما: ولادة بيولوجية، والثانية ولادة ثقافية، حيث تبدأ هذه الأخيرة بالتكوين مع بدء امتصاص الطفل، من المجتمع، للغة والأفكار والعادات وأنماط السلوك الأخرى، مما يشكل ثقافة الأطفال الآخرين في المجموعة أو الجماعة أو المجتمع (الهيدي، 2001).

إن الثقافة الطفلية ثقافة بنائية تتجه إلى بناء الشخصية وتكوين الطفل إنسانياً. ومن هذا المنطلق الوظيفي فإن ثقافة الطفل تكون وثيقة الصلة بهويته، إنها صيرورة إنسانية تُؤد في الطفل عناصر نمائه وتكامله الإنساني، وتؤدي دوراً مركزياً في بناء شخصيته وتكوين هويته المستقبلية. فثقافة الطفل ليست مجرد منظومة مكتسبات معرفية أو علمية أو قيمية مقدسة في عقله أو ذاكرته، بل هي فعل تكويني يشتمل على مختلف الجوانب الوجودية في حياة الطفل وفي صميم وجوده الإنساني (وطقة، 2004).

إن ثقافة الأطفال نقصد بها تدريبهم على اكتساب أساليب مجتمعتهم الحياتية، وتنشئتهم على مراعاة قيمه واتجاهاته ومعايير الاجتماعيات وأصول معتقداته ولغته.

وتهدف ثقافة الطفل إلى بناء شخصيته على نحو متكامل من النواحي العقلية والاجتماعية والانفعالية والوجدانية، وإلى تعميق الروح الإنسانية والقومية والوطنية، وغرس المفاهيم الأخلاقية، وتشجيع روح الإبداع والابتكار.

ثقافة الطفل بين الحاضر والماضي:

إن كلمة ثقافة وإن بدت في شكل ثبوتي مُعبر عن جلة من المعطيات الفكرية والمادية فهي في باطنها دائمة التغير، والتبدل، في علاقة جدلية تربط الماضي بالحاضر، وتقود إلى المستقبل. فما بين حاضر الطفل العربي من معطيات ثقافية قد بدأت وكأنها في قطيعة مع ماضي الثقافة العربية الأصلية، وعند تشخيص حالة ثقافة الطفل حاضرها وماضيها نجد حقيقة بداية انهيار الصورة الأصلية لثقافة عربية سادت، وأصبحت الآن في معترك تواجه فيه

أشد الضربات عبر وسائل مرئية ومسموعة لا قبل لها بها، فبدأت تترك العديد من مضامينها، وتسمح بتسرب مضامين الحداثة والمعاصرة في علاقة يبدو وكأن الماضي الثقافي قد مضى ولم يمتض بأجمعه، وأن المعاش الثقافي قد حضر ولم يحضر بأكمله.

وتتجلى خصوصية ثقافة الطفل العربي في تداعياتها المرتبطة بالتقاطع بين ما هو أصيل وبين ما هو معاصر في السعي لتوجه نمو هذا الإنسان، وضبطه ليكون نتائج هذا الضبط شخص له سمات عربية مناظرة أو مقاربة لكل ما هو عربي. مع وجود هوامش فارقية في فعاليات الثقافة يصير النمو المعرفي والنضج الاجتماعي حاجزاً دون ما هو فردي وفوضوي ومطلق الحرية والتلقائية، لأنه يصير وبحكم المعطيات الثلاثية للثقافة «النفسي - الاجتماعي - الحضاري» موجهاً نحو المماثلة والتقارب مع الآخرين.

فالطفل من حيث هو كائن اجتماعي يمر بعملية توضع في دروب الثقافة «السالكة وغير السالكة»، والعلاقات الاجتماعية «الحميمة وغير الحميمة» في تجذرها الثقافي، وتأثرها بكل ما هو عصري على الرغم من الخصوصية المكانية والانتمائية، ومن ثم فإن تشكيل المخزون المعرفي الثقافي للطفل العربي يصير رهاناً تسعى لكسبه وسائل تثقيف متعددة، بعضها منسجم وإيجابي، وبعضها متعارض وغرضي سلبي. وتزداد عتامة الموقف الثقافي للطفل العربي منذ بداية طغيانه لثقافة عالمية ذات جذور غربية تتجاوز جميع الحواجز والمحددات الثقافية غير أبهة بالخصوصيات الثقافية فارضة قيماً سطحية أو استهلاكية سوقية (الدويني، 2001).

لقد سبقتنا بلدان كثيرة، هيأت لأطفالها الكثير مما يجعل الفرد منا يقف مبهوراً ومتحسراً؛ مبهوراً بما وصلوا إليه، وبما حققوه لأبنائهم، ومتحسراً على حظ أبنائنا من موارد الثقافة اللازمة ومصادر المتعة الواجبة، مما لم يتحقق منه شيء لدينا الآن (حنورة، 1985).

دور المؤسسات الاجتماعية في تثقيف الطفل العربي:

يقع عبء اكتساب الطفل للثقافات المتعددة والمتنوعة على عدد من المؤسسات الاجتماعية داخل المجتمع، مثل الأسرة، والمدرسة، والأجهزة المعنية بالثقافة، ووسائل الإعلام المختلفة.

أولاً. دور الأسرة في تثقيف الطفل:

للأسرة دور مهم في تكوين ثقافة الطفل وتنشئته، خصوصاً في السنوات الأولى من عمره، وهي الوعاء الثقافي الذي يكسب فيه الطفل اللغة والمفاهيم والاتجاهات، والقيم والعادات والأدوار الاجتماعية وغيرها.

والأسرة هي الخلية الثقافية الأساسية لعملية التنشئة الاجتماعية، فمن خلالها تتبلور شخصية الطفل بجوانبها العقلية والاجتماعية والجسمية والانفعالية.

ويبرز دور الأسرة هنا من خلال تشجيع الطفل على تنمية الجوانب الثقافية التي يميل إليها، سواء أكانت القراءة، الموسيقى، الرسم أو الرحلات، وتشجيعه على ممارستها، وعدم حرمانه من التمتع بمثل هذه الأنشطة الثقافية. وإن كان الأمر يعتمد بالدرجة الأولى على شخصية كل من الأب والأم، ومدى اهتمامهما بالثقافة وإيمانهما بأهميتها لمستقبل الطفل.

إضافة إلى أن التحديات التكنولوجية، والتطور الهائل الذي نواجهه اليوم يجعل لزاماً على الآباء والأمهات أن يهتموا بتعليم الأطفال لغات أخرى غير العربية، حتى تزداد خبراتهم بالثقافات المختلفة، ليستطيعوا أن يقارنوا بين ثقافتهم وثقافة الغرب، وأن يكونوا رأياً عنها.

فاللغة الأجنبية أصبحت الجسر الموصل إلى ثقافات الدول الأخرى، وفتح الأبواب المغلقة على الدول الأكثر تقدماً، وليس معنى هذا أن تطغى اللغة الأجنبية على اللغة العربية، أو تؤدي إلى فقدان الهوية العربية، خاصة وأن الطفل يتعلم اللغة الأجنبية وهو في سن صغيرة. بل على العكس. فاللغة وسيلة لاكتساب العلم والمعرفة، والمشاركة في الحوار والتفاعل مع التطور الإعلامي والثقافي الذي سيطر على العالم. فالغرب تعلم اللغة العربية في العصور الوسطى، واستقى منها، وبنى حضارته، ولم يفقد هويته (محمد، 1997).

ثانياً. دور المدرسة في تثقيف الطفل:

لقد فرض عصر المعلومات تحديات جديدة في مجال التعليم، وأصبحت مهمة التعليم في القرن الحادي والعشرين: هي كيف يتعلم الطالب ذاتياً، وكيف يداوم على عملية التعلم طوال فترات حياته العملية، وأصبح التعليم في مجال تكنولوجيا المعلومات يهدف إلى تنمية قدرات الأفراد على الإبداع والابتكار، وحل المشكلات من خلال تدريبهم على التفكير العلمي، بالإضافة إلى القدرة على استخدام الحاسبات الآلية، وتطوير أساليب التعليم لرفع إنتاجية مدرّسيه وطلابه، وزيادة فاعلية إدارته، وتعظيم عائده لضمان تنشئة جيل جديد على درجة من الوعي، والقدرة على تغيير واقع المجتمع، والتصدي لسلبياته من أجل حياة أفضل، ومن هنا لابد أن تهتم المدرسة بتعليم الأطفال الحاسب الآلي حتى يستطيعوا ملاحقة تطورات المجتمع. كما أن دور المدرسة والتعليم فيها هو الأساس الذي تنبني من فوقه ثقافة الطفل، ونعلم ما هي بحاجة إليه من تطوير، فينتقل بها من التلقين المعرفي والوعظي إلى دور البحث والإبداع عن طريق معلم عصري متطور يعرف مهمته ودوره، ومن خلال منهج متطور يُعنى بعقلية الطفل وذكاؤه وقدراته ومواهبه.

كما يبرز دور المدرسة في تنمية ثقافة الطفل من خلال توفير مكتبة تضم شتى أنواع الموسوعات والكتب والقصص التي تناسب الأطفال، إضافة إلى الحرص على القيام بالرحلات، وزيارة المتاحف والأماكن السياحية المختلفة؛ ليكتسب الأطفال ثقافة عن حضارة وطنهم.

ثالثاً. دور وسائل الإعلام في تثقيف الطفل:

مما لا شك فيه أن لوسائل الإعلام دوراً مؤثراً وكبيراً في الطفل، واكتسابه للثقافة، وعلى الرغم من الآثار السلبية لوسائل الإعلام، إلا أن هذا لا ينفي ما لها من آثار إيجابية على الطفل. وإذا كانت وسائل الإعلام تستطيع أن تزود الفرد العادي بالمعلومات فإن تأثير الطفل يكون مضاعفاً؛ لأن الطفل أكثر تعلقاً بالتلفاز وما يعرض على شاشته؛ لأنه يجلس أمامه فترة طويلة.

ويبدو أن أثر وسائل الإعلام في الطفل يفوق أثر المدرسة. ويُعدُّ التلفاز أكثر الوسائل الإعلامية تأثيراً في الطفل؛ لأنه يجمع بين مزايا عديدة تجذبه؛ حيث إنه يجمع بين حاستي

البصر والسمع، ويجمع بين الصوت والصورة والحركة واللون. وتستطيع وسائل الإعلام أن تنمي قدرة الطفل على خلق آراء حول موضوعات معينة بشكل جزئي، وبحسب سنه، ولكنها تتغير فيما بعد (محمد، 1997).

خاتمة:

في الوقت الذي يتحتم علينا مواكبة عصر العولمة وملاحقة الركب المتقدم يتعين علينا أن نحافظ على ذاتيتنا وشخصيتنا المميزة لنا عن غيرنا، حيث أصبحت الحاجة ملحة إلى إبراز معالم ثقافتنا العربية والإسلامية دفاعاً عن أصالتها، وتنبيهاً لها في عقول الناشئة وتجذيرها في نفوسهم، وذلك لمواجهة الثقافة الغربية، تلك الثقافة التي أصبح تأثيرها يمتد في سلوكنا بسرعة التيار الجارف في عصر العولمة.

ونحن العرب بحاجة إلى إعادة النظر في مناهج التعليم لنتصالح مع الحداثة والتكنولوجيا في عصر العولمة، عصر الإنترنت والمعلومات والقنوات الفضائية، وعلينا أن نجعل المناهج ليست هدفاً في ذاتها، بل نجعلها تحت الطالب على الوصول إلى المعرفة، والبحث عنها في عصر تراكت فيه المعرفة؛ وذلك من أجل تحصين أطفالها وشبابها ومواطنيها ضد هيمنة وسائل الإعلام السائدة التي تمتلكها الشركات العالمية، وتستخدمها لأغراضها في الربح والسيطرة.

وأخيراً وليس آخراً نوصي بما يلي:

- العمل على إنشاء مكتبات عامه متخصصة للأطفال، أو أفراد أجنحه خاصة بالأطفال في المكتبات العامة، وتزويدها بمختلف وسائل التثقيف الخاصة بهم.
- ضرورة العمل على إصدار مجلات جديدة تغطي احتياجات الطفل في مختلف مراحل.
- حماية الطفل من أخطار الثقافة المستوردة عن طريق تنقيتها قبل تقديمها إلى الطفل بما يتناسب وقيم مجتمعا ومتطلباته، والعمل على إيجاد البديل في مجتمعا لهذه البرامج الثقافية عن طريق مختلف الأجهزة والمؤسسات الأخرى.
- الاهتمام ببرامج الأطفال في الإذاعة والتلفزيون لإشباع احتياجات الأطفال واهتماماتهم، مع الحرص على جودة ما يقدم من برامج إعلامية على أساس الانتقاء الجيد لهذه البرامج.
- العمل على توثيق العلاقة بين الأسرة ومؤسسات تربية الأطفال من أجل الانتقاء الجيد لثقافة الطفل، باعتبارهم مؤسسات للتنشئة الاجتماعية تعمل على إشباع حاجات الطفل المختلفة.



المراجع

- آدم، محمد سلامة (1401هـ). المفهوم الإسلامي للطفولة واتجاهات التربية الحديثة، مجلة الفيصل، العدد (52)، المملكة العربية السعودية.
- الجابري، حمدي (2002). مسرح الطفل في الوطن العربي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- حنورة، مصري عبد الحميد (1985). سيكولوجية التذوق الفني، القاهرة، دار المعارف.
- الدويبي، عبد السلام بشير (2001). ثقافة الطفل العربي.. الأبعاد المأزمية والجهود العربية، مجلة الطفولة والتنمية، المجلد (1)، العدد (4)، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- عيد، محمد إبراهيم (2001). الهوية الثقافية العربية في عالم متغير، مجلة الطفولة والتنمية، المجلد (1)، العدد (3)، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- محمد، ميرهان محسن (1997). ثقافة الطفل في عصر المعلومات، مجلة منار الإسلام، السنة (22)، العدد (11)، الإمارات العربية المتحدة، وزارة العدل والشؤون الإسلامية والأوقاف.
- الهييتي، هادي نعمان (2001). الهوية الثقافية للأطفال العرب إزاء ثقافة العولمة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلد (1)، العدد (2)، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.
- وطفة، علي أسعد (2004). الطفولة العربية والصراع على المصير في استراتيجية البناء الثقافي للطفل العربي، مجلة شؤون عربية، العدد (119)، القاهرة، الأمانة العامة لجامعة الدول العربية.



تقارير

**الإعلان عن الانتهاء من مشروع المرحوم جاسم محمد البحر حول:
دراسة الأحوال النفسية للأطفال والشباب
في لبنان بعد حرب تموز 2006**

عدنان الأمين (منسق) كمال أبوشديد، ماريا يابري،
فوزية هادي، مروان غرز الدين، مروان حوري، وكوزيت معيكي

أعلن الدكتور حسن الإبراهيم -رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في حفل أقيم في نقابة الصحافة اللبنانية ببيروت في يوم الجمعة الموافق 5 / 12 / 2008 عن الانتهاء من مشروع «دراسة الأحوال النفسية للأطفال والشباب في لبنان بعد حرب يوليو / تموز 2006» الذي استغرق إنجازه عامين، من خلال الكلمة الآتية:

«إن لبنان هو صديق الحقيقة. إنه تلك الأرض المختارة، أرض التفاهم والتسامح والحريات، والطوائف العديدة التي يتألف منها وتمتاز بسعيها المتواصل لتعزيز التفاهم فيما بينها، ولأن تقي بحقوق بعضها البعض بعدل متبادل، ولأن تتواصل بمحبة صحيحة. وقد تكون في المثال الذي تقدمه: قدوة حسنة للمقتدين»

الشيخ بشارة الخوري

في افتتاح مؤتمر الأونيسكو في بيروت
وتدشين مبنى الأونيسكو في 8 تشرين الثاني 1948

سعادة الأستاذ محمد بعلبكي، نقيب الصحافة.. سيداتي سادتي

أسعد الله صباحكم بكل خير ،

يسعدني اليوم أن أعلن لكم عن الانتهاء من مشروع الدراسة الذي قامت بها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بالتعاون مع الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية في بيروت حول «دراسة تأثير الحرب الإسرائيلية (يوليو / تموز 2006) على أوضاع الأطفال في لبنان».

وقد قامت شركة الاستشارات المالية الدولية (إيفا) التي كان يترأسها المرحوم جاسم محمد البحر- عضو مجلس إدارة الجمعية - بتمويل المشروع في جميع مراحله.

ويأتي هذا المشروع من منطلق العهد الذي قطعتة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية على نفسها بالارتقاء بالطفولة العربية، ولإلقاء الضوء عربياً وعالمياً على مقدار المعاناة التي تعرض لها أطفال لبنان من جراء العدوان الأخير عليهم. وجدير بالذكر، أن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، قد سبق لها أن قامت بمشروع ضخم تم إنجازه في عام 1986 بتمويل

من (برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية)، وتعاونت على تنفيذه مع الجمعية (كلية العلوم الطبية) في الجامعة الأمريكية في بيروت. وخرجت نتائج هذه الدراسة في كتابين باللغتين العربية والإنجليزية، وقد برهنت هذه الدراسة حينذاك على أنها وثيقة فريدة في الكشف عن المعاناة التي فرضتها الحرب الأهلية والغزو الإسرائيلي على الأطفال في لبنان.

وبعد الانتهاء من المشروع الذي نحن بصدد، أثبتت الدراسة التي تم إجراؤها مدى اتساع الآثار النفسية الكبيرة التي نتجت عن هذه الحرب، ومدى تأثيرها على المجتمع المدني، وبخاصة الأطفال والجيل الناشئ، وقد علمنا أنه، مع كل هذه الحروب والأزمات لا يوجد في لبنان حتى الآن مركز يُعنى بالدعم النفسي للأطفال والشباب ما بعد الأزمات.

وقد حرصت الجمعية على ألا يكون هذا المشروع نظرياً (بحثاً أكاديمياً)، فقد طلبت اللجنة الإشرافية التي تم تشكيلها من الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية عمل دراسة جدوى حول إنشاء هذا المركز.

ومن ثم كان من أهم التوصيات التي خرج بها التقرير النهائي عن المشروع: «إنشاء المركز اللبناني للدعم النفسي للأطفال والشباب (3-18 سنة) نحو تأمين الحقوق النفسية للأطفال وشباب لبنان»، والذي ستقوم به أيضاً الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وسيتم تمويله الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية، وقد يسهم الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي في تمويله أيضاً.

وفي هذا الصدد، يسرني إعلامكم بأن الصندوق الكويتي عقد لقاءات عدة مع المسؤولين في الحكومة اللبنانية، وقد تمت مناقشة موضوع إنشاء المركز وأخذ مباركة المسؤولين والجهات الرسمية الآتية:

- دولة رئيس مجلس الوزراء اللبناني الأستاذ فؤاد السنيورة.
- معالي وزير التربية الأسبق الدكتور خالد قباني.
- معالي وزير التربية الحالي السيدة بهية الحريري.
- رئيس مجلس الإنماء والإعمار الأستاذ نبيل الجسر.

وفي زيارة لي مؤخراً إلى لبنان التقيت وزيرة التربية اللبنانية السيدة بهية الحريري برفقة مدير الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية في لبنان الدكتور محمد صادق، حيث تمت مناقشة النشاطات المرتقبة لإنشاء «المركز اللبناني للدعم النفسي للأطفال والشباب» (3-18 سنة)، واعتبار المشروع جزءاً من الخطة التنموية التربوية للوزارة، وطلبت أن يتم التنسيق مع الوزارة في مراحل تنفيذ أعمال إنشاء المركز.

وفي الختام، ونيابة عن زملائي أعضاء الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لايسعني إلا أن أشكر الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية أعضاء ومجلس إدارة على تعاونهم وعلى تأكيد التعاون المثمر مع مؤسسات المجتمع المدني في العالم العربي. والشكر موصول إلى أعضاء لجنة الخبراء والباحثين الميدانيين.

د. حسن الإبراهيم

وقد صدر عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية والهيئة اللبنانية للعلوم التربوية كتاب: «الأحوال النفسية للأطفال والشباب في لبنان بعد حرب يوليو / تموز 2006» باللغتين العربية والإنجليزية، شارك في كتابة فصوله اختصاصيون في علم النفس والعلاج النفسي والتربية والإحصاء من لبنان والكويت والولايات المتحدة الأمريكية. وقد أُعلن عن إطلاقه في الحفل الذي أُعلن فيه عن الانتهاء من المشروع.

يعرض هذا الكتاب نتائج مشروع الدراسة الميدانية التي أجريت في ربيع العام 2007، أي بعد مرور حوالي تسعة أشهر على حرب يوليو / تموز 2006 التي شنتها إسرائيل على لبنان. وقد شملت عينة من (6632 تلميذاً وتلميذة) من صفوف الروضة حتى الصف الثاني عشر. وتعتبر واحدة من أكبر العينات في لبنان، ومن بين الأوسع في العالم في هذا النوع من الاستقصاءات. وقد اعتمدت في اختيار العينة قواعد إحصائية تجعلها ممثلة لتلاميذ لبنان.

استخدمت الدراسة سبع أدوات قياس. الأدوات الست الأولى تقيس الأحوال النفسية للأطفال والشباب من أوجه متعددة، ويبلغ عدد المقاييس النفسية الفرعية فيها (35 مقياساً). والأداة السابعة تقيس مدى التعرض لحوادث حرب يوليو / تموز 2006 وحوادث قبلها وتكشف عن السمات الاجتماعية والاقتصادية للمستطلعين.

هدفت الدراسة إلى تقويم الأحوال النفسية للأطفال والشباب، من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة:

1. هل تنتشر لدى الأطفال والشباب، بعد يوليو / تموز 2006، اضطرابات نفسية مثل أقرانهم في مجتمعات عادية ومجتمعات ما بعد النزاعات، أم أكثر منهم أم أقل؟.
2. إلى أي حد يزيد انتشار هذه المشكلات لدى السكان الذين كانوا أكثر تعرضاً لحرب يوليو / تموز 2006؟.
3. هل هناك عوامل أخرى (اجتماعية سكانية) تفسر نسبة ارتفاع هذه الاضطرابات؟ وفي أي اتجاه تفعل هذه العوامل فعلها؟ وإلى أي حد يبقى تأثير حرب يوليو / تموز قائماً بعد ضبط هذه العوامل؟.

بينت الدراسة أن نسباً عالية (26 %) من الأطفال والشباب تعاني من أعراض:

* «ضغط ما بعد الصدمة» Post Traumatic Symptoms هذه النسب قريبة جداً من المتوسطات المعروفة عالمياً في البلدان التي شهدت حروباً ونزاعات (25 %). لكنها دون النسب التي ظهرت في بلدان مثل رواندا (70 %) أو الكويت (45.6 %)، أو فلسطين حوالي (50 %).

* اضطرابات «الخوف والهم» Fear and Worry أكثر انتشاراً بين العينة اللبنانية وإن بصورة طفيفة، مقارنة بعينة أمريكية (حيث استخدمت الأداة نفسها على تلاميذ عاديين).

* «الاكتئاب» Depression ليس منتشرًا بصورة ملحوظة لدى التلاميذ اللبنانيين.

* وبلغت نسبة الحالات العيادية في «الاندفاعية» Impulsivity (14.2 %) ، وهي من أعلى النسب التي سجلت في مشكلات الصحة النفسية في الدراسة.. لكن المقارنة بينت أن المتوسطات الحسابية للبنانيين هي أدنى من متوسطات الأمريكيين العاديين، وأدنى من أقرانهم الفلسطينيين.

* وبلغت نسبة الحالات العيادية في محور «الأعراض النفسية الجسدية» Psychosomatic Symptoms (9.4 %) وفي محور «التوتر العضلي والقلق» Muscular Tension and Anxiety (8.1 %). وهي نسبة معتدلة، وإن كانت متوسطات العينة اللبنانية في المحورين أعلى (و ذات دلالة إحصائية) من متوسطات العينة الأمريكية للذكور كما للإناث.

هذه أمثلة قليلة جداً عن النتائج العديدة التي توصلت إليها الدراسة والتي يمكن إيجازها بأن التلاميذ اللبنانيين يظهرون عوارض نفسية بعد حرب يوليو / تموز 2006 بنسب مرتفعة بصورة طفيفة. وتعالج الدراسة العوامل التي تفسر زيادة أو قلة الاضطرابات النفسية.

بلغ عدد حالات التعرض لحرب يوليو / تموز 2006 كمعدل 10.2 حوادث للشخص الواحد. علماً بأن 34.6 % تعرضوا لما بين 12 و 24 حادثاً (سماع قصف، رؤية مشهد، إصابة، تهجير، فقدان منزل، فقدان قريب... إلخ). بالانتقال من الذين صنف تعرضهم لحرب يوليو / تموز 2006 في المستوى المتدني، إلى الذين صنف تعرضهم لها في المستوى العالي، تقفز نسبة من سجلت لديهم حالات عيادية بمقدار مرة ونصف المرة لدى تلاميذ الصفوف 12-6، وأكثر من مرتين لدى تلاميذ الصفوف 1-5، وبمقدار ثلاث مرات لدى أطفال الروضات.

وتبين أن أكثر من صرحوا بأنهم تعرضوا لحرب يوليو / تموز 2006 (من حيث العدد الإجمالي لحوادث التعرض)، هم تلاميذ: التعليم الرسمي، محافظة النبطية، الطائفة الشيعية، من صنف مهنة آبائهم في فئات مهنية دنيا، ومن كان آبؤهم وأمهاتهم من ذوي المستوى التعليمي المتدني (أميون، أو تعليم ابتدائي). علماً بأن سكان محافظة بيروت سجلوا أعلى متوسط في النوع المسمى «الأحداث غير المرتبطة بالحرب»، يليهم سكان محافظة الشمال.

كذلك أظهرت الفحوص أن التعرض لحوادث قبل الحرب أسهم أيضاً في تفسير النتائج، وهذه الحوادث على نوعين: منها عسكري، ومنها مجتمعي، أو فردي، ما يشير إلى أهمية توسيع التفكير في الاضطرابات النفسية إلى ما قبل الحرب وما بعدها.

في معظم الأحيان كانت هناك فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث. وكانت الاضطرابات أكثر انتشاراً لدى الإناث. وفي معظم الأحيان أيضاً كانت هناك فروقاً ذات دلالة بين فئات الأعمار. وكانت الاضطرابات تظهر لدى الأكبر سناً. ولم تكن الفروق بين الصفوف ذات وجهة واضحة.

هناك فروق ذات دلالة بين القطاعات التربوية. وقد لوحظ أن القطاع الرسمي هو الذي يشهد أكثر من غيره ظهور الاضطرابات النفسية. كذلك ظهرت فروق ذات أهمية بالغة بين المدارس.

هناك فروق مهمة بين المحافظات، لكن لا يمكن القول إن هناك محافظة تتفوق على غيرها في جميع الاختبارات. ظهرت محافظة النبطية (أو الجنوب أو حتى البقاع) مكاناً لانتشار



الاضطرابات النفسية في 7 أو 8 مقاييس. وجاءت بيروت والشمال باعتبارهما المحافظتين الأكثر احتضاناً للاضطرابات النفسية في 8 مقاييس لكل منهما. واللافت أنه في حين أظهرت محافظة النبطية أعلى القيم في مؤشر الوضع العيادي الإجمالي لدى تلاميذ الصفوف 1-5، فإن محافظة بيروت هي التي أظهرت القيم العليا لدى تلاميذ الصفوف 6-12.

كذلك هناك فروق ذات دلالة بين الطوائف. لكن يتبين لنا هنا أن التلاميذ السنة هم الذين سجلوا المتوسطات العليا في 14 مقياساً، بينما سجل الشيعة المتوسطات العليا في 9 مقاييس. وتشير الدراسة إلى أنه لا يجب اعتبار أي من المحافظتين (النبطية وبيروت) أو أي من الطائفتين (السنة والشيعة) حاضنة لاضطرابات نفسية أكثر من الأخرى بالمطلق. وأنه في كل مرة نتكلم فيها عن المجموعة التي تنتشر فيها الاضطرابات النفسية أكثر من الأخرى يجب تحديد القول عن أي مقياس أو أي اضطرابات نتكلم وعن أي فئة عمرية.

لكن كلما نزلنا في السلم الاجتماعي زادت نسبة الاضطرابات النفسية. النتائج كانت واضحة في هذا الاتجاه، استناداً إلى مهنة الأب وإلى المستوى التعليمي لكل من الأب والأم. أما حول الوضع الأسري فقد ارتفعت الاضطرابات النفسية لدى أطفال الأبوين المنفصلين أو المطلقين.

بناءً على نتائج البحث تقدم الدراسة سبع توصيات، لاسيما حول عمل «المركز اللبناني للدعم النفسي للأطفال والشباب (3-18 سنة)» نحو تأمين الحقوق النفسية للأطفال وشباب لبنان، والذي تمت الإشارة إليه آنفاً.



Report on the late Jassim M. Al-Baher Project

Study of The Psychological Conditions of Children and youth in Lebanon after the July 2006 War

Adnan El Amine (Coordinator), Kamal Abouchedid, Maria M. Llabri, Fawziah Hadi, Marwan Gharzeddine, Marawan Huri, Cosette Maiky

Dr. Hassan Al-Ebraheem, the head of the Kuwait Society For The Advancement Of Arab Children, has announced in Beirut on Friday 5th, December, 2008 that the project of study of Psychological conditions of Children and youth in Lebanon after July 2009 War has come to an end. This project was totally funded by the International Financial Consultant Company (IFA) which was chaired by the late Jassim M. Al-Baher, a member of the board of directors of Kuwait Society for the Advancement of Arab Children.

In his speech, Dr. Al-Ebraheem stressed the value of such work, and reminded us that the Kuwait Society for the Advancement of Arab Children had embarked in 1986 on a giant project in collaboration with the American University of Beirut, and funded by Arabian Gulf Program for Supporting of the UN Organizations for Development. This study has been published in two books, both in Arabic and English. The study has proven to be a unique document for uncovering the human sufferings that caused by both the Lebanese civil war and the Israeli invitation of Lebanon.

Dr. Al-Ebraheem declared that the present study of the Psychological Condition of Children and youth in Lebanon After the July 2006 War revealed tremendous psychological effect that caused by the war and has affected the children and youth of Lebanon, although there is no center to deal with the aftermath of war and its effects on children in the country as yet. Therefore, the Kuwait Society For The Advancement Of Arab Children has taken into consideration that this project will not be as academic study only but should lead to an establishment of a center for post Dramatic Stress Disorder to treat children 3-18 years of age. This center will be financed by Kuwait Fund for Arab Economic Development and Arab Fund for Economic and Social Development may possibly contribute in financing it too.

In this regard, it gives me great pleasure to announce that the Kuwait Fund held several meetings with personnel in the Lebanese Government to discuss the issue of developing the center with the agreement of the following official bodies:

- His highness, the Prime Minister of Lebanon, Mr. Fuad Al-Sanura.
- His Excellency the Ex-Minister of Education, Dr. Khalid Kabbani.
- His Excellency the present Minister of Education Mrs. Bahiya AlHariri.
- The President of Development and Construction Council, Mr. Nabil Al-Jisr

On my last visit to Lebanon I had a chance to meet with the Minister of Education, Mrs. Bahiya Al-Hariri together with the director of the Kuwait Fund for Arab Economic Development in Lebanon, Dr. Mohammed Sadiki, where a discussion took place about the upcoming activities to establish “The Lebanese Center for Psychological Support of Children and Youth (3-18 years)”, and to regard this project as a part of the educational development plan of the Ministry. The Minister asked for collaboration with the Ministry in the execution plan for building the Center.

Finally, and on behalf of the members of the Kuwait Society For The Advancement Of Arab Children, I would like to thank the Lebanese Association for Educational Sciences for their cooperation and support of Non-government Organizations in the Arab world. My thanks also extended to the members of the expert committee and field workers.

Dr. Hassan Al-Ebraheem

A book has been published by the Kuwait Society For The Advancement Of Arab Children and the Lebanese Association for Education Sciences entitled “The Psychological Conditions of Children and youth in Lebanon after the July 2006 war” in both Arabic and English.

This book was written by a number of specialists in psychology, psycho-therapy , education and statistics from Lebanon, Kuwait, and America. It’s publication was announced in a celebration in which the project came to an end.

The Study Summary:

This study was conducted in the spring of 2007, or about nine months after the July-August War of 2006 (LIW06), waged by Israel against Lebanon. The sample covered 6,632 students from KG1 to grade 12. It is considered among of the widest investigative surveys of this kind in the world. The selection of the sample employed statistical methods that rendered it representative of students in Lebanon.

The study used seven measurement tools. The first six measured the psychological conditions of children and youth in various areas, with a total of 35 psychological measurements. The seventh tool measured the degree to which people were subjected to events during and prior to LIW06, revealing as well socio-economic aspects of the respondents.

This study aimed at assessing the psychological conditions of youth and children, by answering to three questions: 1) After the July War of 2006, have psychological problems spread among youth and children, on average, in the same way that they do among their counterparts in normal or post-conflict societies, or are they greater or fewer in incidence? 2) To what extent do these problems spread further among those who were the most exposed to 2006 July War? 3) Are there other factors (social-demographic) that explain the increase in psychological problems, in which ways do these factors have an impact, and how long will the impact of the July War persist after these factors have been controlled for?

The study revealed that high percentages (26%) of youth and children suffer from Post Traumatic Symptoms (PTS); the figures are very close to internationally-known rates

in countries that have experienced wars and conflicts (25%), and are lower than the rates observed in countries such as Rwanda (70), Kuwait (45.6%), or Palestine (50%).

Fear and Worry disorders are more widespread in the Lebanese sample, if only slightly, compared to the US sample (in which the same tools were used on normal students).

Depression is not noticeably widespread among Lebanese students. The prevalence of clinical cases of Impulsivity among Lebanese students stands at 14.2%, which is one of the highest rates of psychological and health problems recorded in the study. However, comparing these results with that of their American peers shows that the means for Lebanese is lower than that their Americans and Palestinian counterparts. The rate of clinical cases of Psychosomatic Symptoms stood at 9.4%; cases of Muscular Tension and Anxiety registered 8.1% which is a moderate level, although the means of the Lebanese sample in the two subscales (and statistically significant) were higher than the American rates, for both boys and girls.

These are just few examples of the numerous results of the study. In general Lebanese students' rates of psychological problems are only slightly high.

The mean of exposure to LIW06 events stood at 10.2 per person. Those who were exposed to 12-24 events counted for 34.6% (hearing bombarding, seeing event, injury, displacement, house destructed, death of relative, etc.). Moving from those who their exposure was classified as low to whose exposure was classified as high, the rate of clinical cases jumps by a factor of 1.5 in grades 6-12, and by a factor of more than two in grades 1-5. It rose by a factor of three in the preschool grades.

It appeared that those who stated the most that they had been exposed to the LIW06 (in terms of the total number of incidents of exposure) were students in: public education, the governorate of Nabatiyah, members of the Shiite sect, those with parents belonging to professions with low social status, and those whose parents had a low educational level (illiterate or elementary-level education). The residents of the governorate of Beirut recorded the highest mean of the category entitled "incidents unconnected to the war," followed by the governorate of North Lebanon.

The tests also revealed that exposure to incidents prior to the war also helped in interpreting the results; these incidents are of two types: military, and social or individual. This indicates the importance of expanding our thinking about psychological problems before and after war.

In most cases there are significant gender differences and problems are generally more widespread among females. There are also significant differences among age groups, problems appear with older individuals. As for grades, the differences were not clear enough.

There are significant differences among educational sectors. Appearance of psychological problems is mostly recorded in public sector. Schools are deeply differentiated in this regard.

Differences related to governorates (Muhafaza) are significant. However none of them show the highest means in all tests. In Nabatieh (and South Lebanon and Bekaa) psychological problems prevailed in 7 to 8 measurements. Beirut and the North appear to be the governorates that have the most psychological problems in an equal number of

measurements (eight). It is interesting to note that while the governorate of Nabatiyah had higher values on the clinical elevation index in grades 1-5, the governorate of Beirut exhibited higher values in grades 6-12.

Significant differences were found according to the sect. However, we find that Sunni students registered the highest means in 14 measurements, while Shiite students did the same in nine others. The study concludes that we should not consider a governorate (Nabatiyah or Beirut) or a sect (Sunni or Shiite) as the most susceptible to psychological problems in absolute terms. Each time we talk about a group, in which psychological problems spread more than others, we should specify the measurement or problem or age category we are talking about.

The lower we go down the social ladder, the higher the rate of psychological problems. The results are very consistent in this direction, based on father's profession and parents' levels of education. As for parents' marital status the study showed that higher mean was recorded with students whose parents were separated or divorced.

Based on the research findings the study proposes seven recommendations, especially regarding the functioning of a Center of Psychological Support for Children and Youth in Lebanon. The study has developed in parallel the plan of this center whose establishment is in progress at present.

**تقرير حول المشاركة في مؤتمر المؤسسة العربية للقراءة (تارا)
السنوي الرابع عشر حول مشروع
«اقرأ» لإثراء مناهج وطرق تدريس اللغة العربية**

المنامة - مملكة البحرين ، 7.5 مارس 2009

د. علي عاشور الجعفر

تلبية للدعوة الموجهة إلى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية من المؤسسة العربية للقراءة (تارا) شارك الدكتور علي عاشور الجعفر في المؤتمر السنوي الرابع عشر حول مشروع «اقرأ» لإثراء مناهج وطرق تدريس اللغة العربية الذي انعقد بالمنامة بمملكة البحرين خلال الفترة من 7.5 مارس 2009 .

عقدت المؤسسة العربية للقراءة (تارا) مؤتمرها الأول عام 1994 ، وكان هو الأول من نوعه في منطقة الخليج العربي بحضور ثلاثمائة وخمسين مشاركاً من الشرق الأوسط .

ومنذ بداياته الأولى استطاعت المؤسسة أن تنهض برسالتها الخاصة بتوفير القراءة والكتابة باللغتين العربية والإنجليزية حتى أصبح عدد المشاركين في مؤتمرها «الرابع عشر» لهذا العام ألف مشارك ما بين محاضر ومعقب ومستمع .

كان العنوان العام لهذا المؤتمر «تنوعات الحكاية والتقاليد بين الثقافات» وكان للمتحدثين الرئيسيين دور مهم في سبر أغوار هذا الموضوع ، لاسيما إذا ما عرفنا أن من بين المتحدثين الرئيسيين شخصيتين بارزتين في مجال «أدب الأطفال وحكاياتها» ، الأولى الدكتورة مارجريت ريد مكدونالد ، والثانية الدكتورة مُم فوكس . وكلتا الباحثتين لهما إنتاج مميز في نشر قصص الأطفال وأدبياته لاسيما فن رواية الحكاية Storytelling .

قدمت الدكتورة مارجريت محاضرتها عن فن «سرد الحكاية» ، ذلك الفن الذي يعود عمره إلى أربعة آلاف سنة ، فكتفت خصائص هذا الفن الذي يعتمد على التنوع الصوتي ، وتقليد الأصوات والتكرار وغيرها ، واستطاعت الدكتورة مارجريت أن تجذب مستمعيها إليها لاستخدامها هذا الفن في أثناء إلقاء المحاضرة . ثم تحدثت عن تجربتها مع عشرة من رواة الحكاية حول العالم ، والأسباب التي تدعو هؤلاء الرواة لرواية هذه الحكاية ، ودور الحكاية في حفظ التراث وثقافة المجتمع ، بالإضافة إلى تحقيق التراث الخاص بالراوي .

أما الدكتورة مُم فوكس فكانت محاضرتها عن تجربتها مع التأليف ومعاونة الحكاية ، وأهمية الإصغاء ، ودور القراءة في الارتقاء بمدارك الأطفال ، وانتهت بخلاصة في غاية الأهمية وهي أننا إذا لم نقرأ لأطفالنا ، فإن الأطفال لن يقرأوا ، وذلك في معرض نقدها للمناهج الحالية التي تحرص على التلقين بدلاً من تحفيز العقل على التفكير القرائي .

ولم يكتف المؤتمر بهذين الصوتين المهمين ، بل تجاوزهما إلى كثير من المحاضرات التي تجعل المشاركين أمام مساحة واسعة من الاختيار ، فهناك محاضرات خاصة بالارتقاء بالطلبة لجعلهم أكثر استقلالية ، وأخرى حول التقنيات الجديدة لاستخدام الأدب ، ومحاضرة

الدكتورة هناء طه تامور حول كيفية الوصول إلى أعلى درجات التفكير بالتزامن مع أعلى درجات الاحترافية في استخدام اللغة العربية . أما الدكتور داني دويري فكانت محاضراته الممتعة عن تقنية دمج الموسيقى في الفصل الدراسي استقطبت الكثير من الجمهور ، وكذلك محاضرة الدكتورة فرح سراج عن الأدب والسلام .

ولم يكتف المؤتمر بهذه المحاضرات المهمة ، بل هناك الكثير من ورش العمل قام بها المحاضرون ، وتبقى اللقاءات التي تمت على هامش المؤتمر ، والخاصة بإنشاء الرابطة العالمية لتعلم اللغة العربية هي من أهم النتائج التي خرج بها المؤتمر .

فقد اجتمع على هامش المؤتمر أكثر من ثلاثين من الباحثين المهتمين بتدريس اللغة العربية لمراحل التعليم الأساسية من دول عربية مختلفة ، مثلها باحثون من جامعات ومؤسسات ووزارات تربوية ، بالإضافة إلى تجارب للمدارس الأهلية .

وخرج الباحثون إلى نتيجة مهمة ، وهي إنشاء «الرابطة الدولية لتعلم اللغة العربية» ، وذلك ضمن رؤية واضحة لها ، وهي « أن يتمكن الطفل العربي من مهارات اللغة العربية التي تتوافق مع التعليم والتربية في العصر الحديث » ، وذلك ضمن رسالة تؤكد على «دعم تحسين تعلم اللغة العربية وتطويرها لتلبية احتياجات الإنسان العربي في القرن الحادي والعشرين» .

ومن أجل تحقيق هذه الرؤية والرسالة تم تشكيل أربعة أقسام رئيسية في هذه الرابطة ، القسم الأول : خاص بالبحث ، ويهتم بإنشاء قاعدة بيانات إلكترونية من الأبحاث والدوريات والكتب والمواقع والتقارير الخاصة بالتجارب الناجحة ، والمصادر المتوافرة لمتعلمي اللغة العربية ، وذلك بهدف أن تصبح مثل هذه القاعدة المعلوماتية متاحة للمجتمع التربوي ، وللمهتمين باللغة العربية .

الثاني : خاص بالإنتاج ، ويُعنى بإنتاج أو اقتراح المادة العلمية للمراحل الدراسية المختلفة من خطة درس ، أو أوراق عمل ، أو النصوص الأدبية ذات الصلة ، أو طرائق تدريس مميزة ، بحيث يعمل هذا القسم جنباً إلى جنب مع قسم الأبحاث .

الثالث : خاص بالمشاركة ، ويُعنى بتوصيل صوت الرابطة حول العالم العربي بشكل خاص ، والعالم بشكل عام . وكانت الخطوة الأولى لهذا القسم هو تصميم صفحة إلكترونية ، تعرف فيه بالرابطة ، ورؤيتها ، ورسالتها ، وأهدافها ، وقاعدة البيانات المتاحة التي تتنوع ما بين الكتب والدوريات العالمية والأطروحات الجامعية ، إلى الطرائق المميزة لتدريس اللغة العربية ، والمكتبة الصوتية والفيلمية والرقمية والمواقع المميزة ، بالإضافة إلى المؤسسات العلمية ذات الصلة .

أما القسم الرابع : فهو خاص بدعم هذه الرابطة ، من حيث تحديد الرؤية ، والرسالة ، والأهداف ، والمعايير ، والدعم المادي .

إن الهدف الكبير للرابطة الدولية لتعلم اللغة العربية يكمن في تيسير وصول المهتمين بتعليم اللغة العربية لما هو موجود في هذا المجال ، وإمكانية التعليق عليها ، بالإضافة إلى ما هو موجود وتحديثه باستمرار . هذا بالإضافة إلى أهمية تفادي تكرار المشروعات .



وقد انتهى اللقاء بدعوة كل المهتمين من معلمين ، وباحثين ، ومؤسسات ممن يرى إمكانية المساهمة بالانخراط في هذه الرابطة ، وذلك للارتقاء بأهداف الرابطة التي هي في نهاية الأمر تؤكد أهمية تحسين تعلم اللغة العربية لتلبي احتياجات الإنسان العربي في القرن الحادي والعشرين .

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* التقى الدكتور حسن الإبراهيم في يوم الخميس الموافق 29 / 1 / 2009 في العاصمة اللبنانية والدكتور محمد صادقي - ممثل الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية المقيم في لبنان ، مع وزير الداخلية اللبناني زياد بارود، وذلك لمواصلة ومتابعة مشروع «المركز اللبناني للدعم النفسي للأطفال والشباب (3-18 سنة) نحو تأمين الحقوق النفسية للأطفال وشباب لبنان» .

* عقد مجلس إدارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية اجتماعاً يوم الاثنين الموافق 15 / 2 / 2008 ، وقد اطلع المجلس على الموضوعات الآتية :
- مناقشة التقرير السنوي السادس والعشرين للجمعية عن العام 2008، والموافقة عليه .
- اعتماد تقرير مراقبي الحسابات عن السنة المالية المنتهية في 31 / 12 / 2008 .
- تحديد موعد اجتماع الجمعية العمومية في يوم الأحد الموافق 15 / 3 / 2009 .

* وفي مساء اليوم نفسه (15 / 2 / 2009) عقدت هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية اجتماعها الثاني عشر لمناقشة بعض الموضوعات المهمة ، والتي تتعلق برواج المجلة وتوزيعها، وترشيح بعض الأسماء المرموقة لاستكثابها حول محاور المجلة التي لم يتم التطرق إليها في أعدادها السابقة .

* قامت الدكتورة نجيمة طايطي غزالي - النائبة البرلمانية ، والوزيرة السابقة بالمملكة المغربية بزيارة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في التاسعة والنصف من صباح يوم الأربعاء الموافق 18 / 2 / 2009 ، وقد التقت بالدكتور حسن الإبراهيم ، وكان اللقاء حول مشاريع الجمعية، وقد أكدت استعدادها لكتابة موضوع حول : مدونة الأحوال الشخصية (مدونة الأسرة) بالمملكة المغربية ، وذلك من أجل نشره في مجلة الطفولة العربية .

* اجتمع الدكتور حسن الإبراهيم في يوم الجمعة الموافق 27 / 2 / 2009 في بيروت مع كل من الدكتور محمد صادقي - ممثل الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية المقيم في لبنان، والدكتور عدنان الأمين - ممثلاً عن الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، وذلك للوقوف على آخر المستجدات حول مشروع إنشاء « المركز اللبناني للدعم النفسي للأطفال والشباب (3-18 سنة) نحو تأمين الحقوق النفسية للأطفال وشباب لبنان» .

* حضر الدكتور حسن الإبراهيم اجتماع مجلس الأمناء لشبكة المعلومات العربية حول التربية : (شمعة) ببيروت ، وذلك في يوم السبت الموافق 28 / 2 / 2009 ، لمناقشة الموضوعات المطروحة على جدول الأعمال : جديد مشروع «شمعة» ، الأوضاع المالية للمشروع ، النظامان : الأساسي ، والداخلي للمشروع ، وأخيراً خطوات المشروع اللاحقة .

* تلبية للدعوة الموجهة إلى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية من المؤسسة العربية للقراءة (تارا) بمملكة البحرين ، حضر الدكتور علي عاشور الجعفر - مدير تحرير مجلة الطفولة العربية ممثلاً عن الجمعية مؤتمر : مشروع «اقرأ» لإثراء مناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، خلال الفترة من 5 / 7 / 2009 بمملكة البحرين .

من قصص الأطفال

إعداد: د. علي عاشور الجعفر



- اسم السلسلة: هيا نقرأ
 اسم القصة: أنا أقرأ.. فأنا موجود
 اسم المؤلف: عبد التواب يوسف
 اسم الرسام: سامر أسامة
 دار النشر: الدار العربية للكتاب
 مكان النشر: القاهرة - مصر
 سنة النشر: 1999
 الطبعة: الأولى

التلخيص:

في هذه القصة يظهر طفل صغير يحدثنا عن حبه لمعرض الكتاب فهو دائماً سعيد عندما يزور معرض الكتاب فيشتري الكتب الرائعة الجميلة، تلك الكتب التي تهتف له فتقول: أقرأني. فيستجيب لها ويعيد قراءته، وهنا يذكر اسم الرجل الخالد مخترع المطبعة «جوتنبرج» حيث يقول ذلك الطفل الصغير إن له ديناً كبيراً في أعناق كل البشر وكل الأطفال، وهنا يقول الطفل الصغير عن ذلك: إن الإحساس بالقصة هو فن لا يجيده كل الناس وأنا أستفيد ثروة لغوية من قراءة القصص وأضيف إلى رصيدي كلمات جديدة. فهو يتمسك بالقراءة والتفكير في الكلمات التي يقرأها كما يفعل الرسول الكريم: لا عبادة مثل التفكير. لذلك يطرح ذلك الطفل الصغير أسئلة كثيرة يفكر فيها ويجد لها الحلول. هنا يقول: إن القصة تنشط ذاكرتي وتجعلني قوي الذاكرة، وهي تكشف عن مهارات لا نعرفها في أنفسنا. إن القصة تنمو وأنا أنمو معها. أنا أقرأ فأنا موجود.



- اسم السلسلة: هيا نقرأ
 اسم القصة: شجرة الكتب
 اسم المؤلف: عبد التواب يوسف
 اسم الرسام: لمياء عبد الصاحب
 دار النشر: مكتبة الدار العربية للكتاب
 مكان النشر: القاهرة - مصر
 سنة النشر: 1999
 الطبعة: الأولى

التلخيص:

دَخَلْتُ المدرسة الابتدائية وكانت عائلتي قد عرفت أنني أحب القراءة والكتابة وعندما مرضت

بالحسبة انهالت علي الكتب التي لا حاجة بي إليها لكي يتسع المكان لما سوف أضمه إلى مكتبتي التي كبرت ونمت وكنت أندهش من أبي عندما يطلبه ويسأله عن كتاب ويستطيع في ثانية واحدة أن يمد يده إلى المكتبة ليخرجه، وذلك لأن كتبه مرتبة منظمة وواعدي أبي بأن يصطحبني قريباً إلى دار الكتب وكانت هذه أول مرة أسمع فيها أن للكتب داراً، وقلت: هل للكتب دار تسكن فيها؟ قال: نعم لكل بلد دار وطنية للكتب وللمكتبة فروع. وقفزت صورة الشجرة إلى رأسي للمكتبات فروع كالأشجار؟ ولكل شجرة أوراق مثل أوراق الكتب وجدت شجرتي مُزهرة وثمر الأيام وتصبح الزهرة في الشجرة ثمرة وكان قرب أيام الامتحانات وكنت الأول على الصف وسألني الكثير عن سر نجاحي وكانت الإجابة: المكتبة.



اسم السلسلة: هيا نقرأ

اسم القصة: الكتاب غال

اسم المؤلف: عبد التواب يوسف

اسم الرسام: لمياء عبد الصاحب

دار النشر: مكتبة الدار العربية للكتاب

مكان النشر: القاهرة - مصر

سنة النشر: 1999

الطبعة: الأولى

التلخيص:

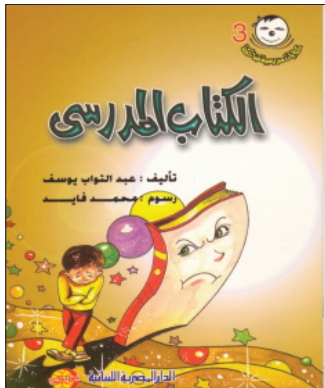
دخلت أمل منذ أيام مكتبة فتروي لنا قصتها وهي في المكتبة ونقول: لقد لفت انتباهي كتاب وجدته على الرف لأن عنوانه غريب، فامتدت يدي نحوه ورحت أقلب صفحاته كان العنوان «أنا لا أحب الفلوس» فابتسمت وقلت هل هناك حقاً من لا يحب الفلوس؟ المؤلف الذي ألف هذا الكتاب من أجل الفلوس وكذلك الناشر والمطبعة والرسام والبائع الذي وضعه كذلك في مكتبته، ألم يفعلوا ذلك جميعاً من أجل الفلوس؟ لمحني البائع وكان لطيفاً طيباً يعرفني من كثرة ترددي على مكتبته وسألني: رأيتك تبتسمين وأنت تقلبين هذا الكتاب. عرضته عليه فابتسم وقال لقد لفت نظري أنا كذلك وكان لأبد لي أن أقرأه كي أقتنع به، وحملت الكتاب معي نحو الخزينة لأدفع ثمنه فقال لي: ها قد أثبت أنك لا تحبين الفلوس. فقلت له: لو لم يكن معي فلوس لما اشتريته. فرد: هذا صحيح لكن الفلوس وسيلة وليست غاية. فضحكت وقلت: هي غاية للبعض مثل البخلاء والطماعين. وقال لي: أريد أن أسمع رأيك في الكتاب بعد قراءته، وهل فعلاً يستحق ثمنه؟ فقلت له: الكتاب غال جداً. فقال: هل هو غالي الثمن أم غالي القيمة؟ فضحكت وقلت: الاثنان معاً. قرأت الكتاب وكنت أفكر طوال الوقت بالعبرة التي قلتها لصاحب المكتبة: الكتاب غال جداً. ورأيت أن الكتاب أغلى من ثمنه بكثير وتذكرت ذلك الخليفة الذي أعطى مؤلفاً ثمن كتابه وزنه ذهباً، فعدت إلى المكتبة وسألني صاحبها: هل في اعتقادك أن الكتاب أغلى من الذهب؟ فأجبته: نعم. فكتب الطب أنقذت الملايين من المرضى وكتب الهندسة هي وراء بناء الأهرامات وناطحات السحاب وغيرها من الكتب. كان صاحب المكتبة مندهشاً لما قلته وشجعني على القراءة.



- اسم السلسلة: هيا نقرأ
 اسم القصة: يقرأ.. وهو يمشي
 اسم المؤلف: عبد التواب يوسف
 اسم الرسام: لمياء عبد الصاحب
 دار النشر: مكتبة الدار العربية للكتاب
 مكان النشر: القاهرة - مصر
 سنة النشر: 1999
 الطبعة: الأولى

التلخيص:

تحكي القصة عن طفل اسمه «أحمد» قال لأصحابه إنه يقرأ وهو يمشي فتعجب أصحابه من ذلك وقالوا له إن القراءة أثناء المشي تعرضك للمخاطر فمن المحتمل أن تصدمك سيارة وأنت في الزحام أو تصطدم بعربات أو دراجات أو حتى أشخاص فقال لهم إنهم هم كذلك يقرؤون وهم يمشون ولا يمكنهم الاستغناء عن ذلك فسأله أصحابه كيف ذلك، فأوضح لهم أنهم يقرؤون اللافتات مثل حلاق أو صيدلية ويقرؤون أيضا إشارات المرور مثل احذر أو طريق مغلق ويقرؤون المناظر أيضا وكذلك المواقف مثل الأم التي تمسك بيد ابنها في الشارع خوفا عليه والأم التي تفلت يد ابنها ليعتمد على نفسه وفي كلا الحالتين فإنه قرأ الحب فاستغرب أصحابه من طريقته الجميلة في قراءة الأشياء وأيقنوا أنهم فعلا باستطاعتهم قراءة الأشياء وهم يمشون مثل البحر والسماء والنجوم والحياة.



- اسم السلسلة: حكايات مدرسية ضاحكة
 اسم القصة: الكتاب المدرسي
 اسم المؤلف: عبد التواب يوسف
 اسم الرسام: محمد فايد
 دار النشر: الدار المصرية اللبنانية
 مكان النشر: مصر
 سنة النشر: 1997
 الطبعة: الأولى

التلخيص:

كان هناك ولد يشتهي من الكتب المدرسية و من ثقلها وأتى في يوم إلى والده وأبلغه بأنه رسب في مادة القراءة فغضب منه الوالد وأخبره بأن رسوبه في القراءة كأنه رسب في كل الدروس والمواد، فهي مادة الرسوب والنجاح في الحياة وتآثر من كلام والده وجرب أن يقرأ الكتاب، إلى أن تأثر فيها وأصبح من عشاق القراءة فتطورت ثروته اللغوية، وأصبح من الناجحين والمتفوقين في المدرسة.



اسم السلسلة: مكتبتني الأولى
 اسم القصة: أمي هي المؤلف
 اسم المؤلف: نبيهة محيدلي
 اسم الرسام: لجينة الأصيل
 دار النشر: دار الحقائق
 مكان النشر: بيروت - لبنان

التلخيص:

في ليلة من الليالي بينما كان غسان يكتب واجباته نادته أمه وطلبت منه إحضار ورقة وقلم بسرعة، ثم ذهب إليها ورآها على سريرها فاستعجلته بالورقة والقلم قبل أن تطير الفكرة من رأسها، كانت الأم تنوي كتابة قصة للأطفال، وفي اليوم التالي قرأت الأم قصتها على غسان وكانت تصحح في القصة بين الحين والآخر، أعجبت غسان القصة وذات مساء رأى غسان والدته تطبع القصة على الكمبيوتر ثم رافق غسان والدته إلى دار النشر وأخذت تحاور الرسام هناك حول الرسوم التي تريدها. وفي اليوم المحدد انتهت الرسوم التي أعجب بها غسان كثيرا ومرت الأيام وفي مدرسة غسان اختارت المعلمة كتاباً لتحكيه للأطفال، فحملته المعلمة وقالت من يدلي على المؤلف فهتف غسان وقال: «إنها أمي.. أمي هي المؤلف».



اسم القصة: هل تحب القراءة؟
 اسم المؤلف: إبراهيم أحمد الغمري
 اسم الرسام: رعد عبد الواحد
 دار النشر: مكتبة الملك عبد العزيز العامة
 مكان النشر: الرياض - السعودية
 سنة النشر: 2006

التلخيص:

هذا الكتاب يدعو إلى القراءة والتحبيب فيها والغرض من وراء القراءة وزيادة الاطلاع كإكتساب الحس اللغوي وتعلم الحوار والمناقشة وطريقة تفكير الآخرين. كما عرض الكاتب بعض الطرق التي يمكن أن تحبب الطفل في القراءة كتوفير أماكن مخصصة للقراءة وتوفير الكتب والمجلات المسلية وقصص الخيال العلمي والقصص المصورة. ثم عرض آداب زيارة المكتبة العامة والمكتبة المدرسية؛ ودعا إلى إقامة مكتبة خاصة في البيت من خلال توفير بعض المصروف اليومي وتجميع الكتب الموجودة لدى الطفل.



- اسم السلسلة: الفيلسوف الصغير
 اسم القصة: المعرفة.. ما هي؟
 اسم المؤلف: أوسكار برينيفيه (ترجمة: ميريام رزق الله)
 اسم الرسام: باسكال ليميتير
 دار النشر: دار الشروق
 مكان النشر: القاهرة - مصر
 سنة النشر: 2007
 الطبعة: الأولى

التلخيص:

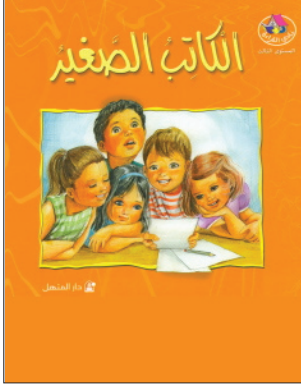
(كيف تعرف أن الكون موجود؟)، لأنه يمكن رؤيته في السماء، ولأن والدك أخبرك بذلك، وفهمت وحدك بأنه موجود، وهناك علماء اكتشفوا هذا الكون، أحياناً يصعب عليك استيعاب بعض الأمور، وعيناك صغيرتان بحيث لا تستوعب ضخامة الكون الذي يحيطنا (هل التفكير مهم؟) الإنسان يفكر لأنه يريد اتخاذ قرار مناسب، أو يريد تغيير العالم، التفكير يتطلب وقتاً وخبرة ومعرفة كبيرة، عندما يفكر الإنسان طويلاً قد يرهق عقله فلا يتوصل إلى شيء، ولا يقدر على العمل، فالتفكير موهبة بالإنسان يجب استخدامها أحسن استخدام. (هل يجب أن تعرف كل شيء؟)، حتى لا نقع بالخطأ، إن إدراك الأشياء التي لا نعرفها، والتي تهمننا، والسعي في معرفتها بداية جيدة إلى طريق المعرفة. (هل أنت مجبر على الذهاب إلى المدرسة؟)، أنت مجبر على الذهاب إلى المدرسة، يجب على والديك أن يرسلوك إلى المدرسة حتى تكتسب المعرفة، وتتعلم كيفية الحياة في المجتمع، الاستعداد للحياة العملية، نحن نتعلم في المدرسة، والشارع، ومن السفر، والبيت، ومن الكتب، والتلفاز هناك أشخاص لم يذهبوا إلى المدرسة، لكن ثقافتهم عالية، يجب عليك أن تتعلم كيفية التعلم من المعرفة، وهذا هو الهدف الرئيسي من المدرسة (هل تملك أفكارك؟)، أفكارك تأتيك فجأة من حيث لا تدري، أحياناً تنتابك الأناية بحيث تريد الاحتفاظ بالأفكار وحدك، وينتابك شعور بالزهو، وتشعر برضا كبير عند مشاركة الآخرين في أفكارك، (ما فائدة الخيال؟)، الخيال شيء رائع، فهو يسهل الحياة ويحميك من الواقع. قد يخدعك خيالك أحياناً، ولكن بخيالك تستطيع أن تحصل على الحرية.



- اسم السلسلة: نادي القراء
 اسم القصة: كتب في كل مكان
 اسم المؤلف: جيلز تيبو
 اسم الرسام: بونو سانتوبين
 دار النشر: دار العلم للملايين
 مكان النشر: بيروت - لبنان
 سنة النشر: 2005
 الطبعة: الأولى

التلخيص:

القصة تتحدث عن طفل غير منتظم في عاداته السلوكية والصحية فكان سلوكه سلوكاً سلبياً في المنزل فقد كان للوالدين دور في ذلك عن طريق إعطائه الكتب ليتمكن من قراءتها والاستفادة منها في كيفية الملابس والنظافة الشخصية أيضاً لأخته دور في ترشيده وتعليمه ولجارتها أيضاً دور في تعليمه كيفية قيادة الدراجة.



اسم السلسلة: نادي القراءة - المستوى الثالث
اسم القصة: الكاتب الصغير
اسم المؤلف: محمد مكرم بلعاوي
اسم الرسام: دينا حدادين
دار النشر: دار المنهل
مكان النشر: عمان - الأردن
سنة النشر: 2006
الطبعة: الأولى

التلخيص:

نشأ «زيد» في بيت يحب المطالعة وقد كان والده كاتباً مشهوراً لقصص الأطفال وأمه تقرأ له كل يوم قصة. بدأ والد زيد في الاستعداد للمشاركة في مسابقة أفضل كاتب للأطفال وزيد يجلس بجانبه يحلم كيف يصبح مثل والده، وفي أحد الأيام طلب من والده أن يعلمه كيف يكتب القصص لكنه اعتذر لانشغاله ونصحه بتكرار المحاولة، فأخذ زيد يكتب ويكرر محاولته حتى تمكن من كتابة قصة كاملة أعجبتة وحازت على إعجاب والده وأسرته ودعاه والده باسم «الكاتب الصغير». فقرر زيد ذو التسع سنوات المشاركة في المسابقة التي سيشارك فيها والده وفعلاً شارك فيها. وفي الحفل كانت الأسرة جميعها حاضرة وفاز والده بالمركز الأول وكانت المفاجأة بأن فاز زيد في المسابقة عن فئة الأطفال وطلب رئيس اللجنة من زيد أن يقرأ قصته للحضور فقرأها وفرحت به أسرته وكان والده يردد: الكاتب الصغير.. الكاتب الصغير.



اسم القصة: مغامرات في المكتبة
اسم المؤلف: جاكوب ميشيل برشي (ترجمة: هالة شريف)
اسم الرسام: هانز - جونز دورينج
دار النشر: دار البستاني
مكان النشر: القاهرة - مصر
الطبعة: الأولى

التلخيص:

يحب «التازار» قضاء وقته في المكتبة حيث كان والده من النبلاء المهمين وكثيرا ما يسافر. ولم يكن لالتازار أصدقاء لذا كان يحب القراءة في المكتبة وكان والده يشجعه على ذلك فهما يريدانه أن يصبح فارسا أو قائدا أو وزيرا وعليه أن يتعلم اللغة اللاتينية، وكان يتعلمها لكنه كان يفضل عليها قراءة قصص الفروسية وتصفح الكتب القديمة بل واشتد عليها أحيانا حيث كان يحب رائحتها المميزة. في المكتبة ركن مظلم يحتوي على صورة جده الذي كان اسمه «التازار» أيضا، لم تعجب هذه الصورة والدا بالتازار الصغير فوضعها هناك، لكن بالتازار الصغير كان معجبا بها وبالحفايش التي تنام عليها. وفي أحد المرات أخذ يتأمل خفاشه معلقة على إطار الصورة عن قرب فوجدها حقيقية ولشدة قربها منها أيقظها من نومها فعرفته لأنه يزور المكتبة كل يوم، وتبادلا أطراف الحديث حول الكتب. وفي اليوم التالي بعد أن تعلم ركوب الخيل والمبارزة بالسيف ذهب للمكتبة وأيقظ «كوليسين» من نومها فوق صورة الجد وأطلعته على بعض الكتب التي لم يشاهدها من قبل وأصبحا يقضيان وقتا طويلا ممتعا مع بعضهما بعضا، حتى أتى أصدقاء كوليسين وأخذاهما معهما إلى حفلة القمر وحزن بالتازار كثيرا على صديقه التي تركته وأحس أنه وحيد ولم يطل البقاء في المكتب في اليوم التالي وراح يكتب في ضوء القمر بعض أبيات من الشعر تعبيرا عن حبه لطيران الوطواط ورغبته بأن يطير مثله، ونام بعد ذلك. وفي اليوم التالي وجد صديقه كوليسين في المكتبة نائمة في مكانها فسعد بها وأيقظها ليقرأ عليها قصيدته التي أعجبت بها ثم تفاجأ بالتازار بأنهم دخلوا في قصيدته وأصبح في حجم صديقه وراحوا يطيرون معا وفرح بالتازار بذلك كثيرا وعرف من صديقه أنه بإمكانه الخروج من القصيدة وذلك لأنه يتوجب عليه أن يكون من النبلاء وعليه أن يتعلم الكثير وأخبرته كوليسين أنه من الممكن أن تتحول هي إلى أميرة جميلة في يوم ما لكنهما قررا التفكير في المستقبل لاحقا وأن يستمتعا الآن بالطيران نحو القمر.



اسم السلسلة: هيا نقرأ

اسم القصة: دودة الكتب

اسم المؤلف: عبد التواب يوسف

اسم الرسام: سامر أسامة

دار النشر: الدار العربية للكتاب

مكان النشر: القاهرة - مصر

سنة النشر: 1999

الطبعة: الأولى

التلخيص:

يحكى أن هناك دودة حقيقية أحببت الكتب وقرأتها كثيرا، ومن جانب آخر كانت هناك حشرة تدعى فرقع لوز تعيش داخل سجادة قديمة مطوية وموضوعة في غرفة مظلمة. تعود أصحاب البيت على أن يحتفظوا فيها بالأشياء التي لا يستخدمونها، وهذه الحشرة من نوع الخنافس

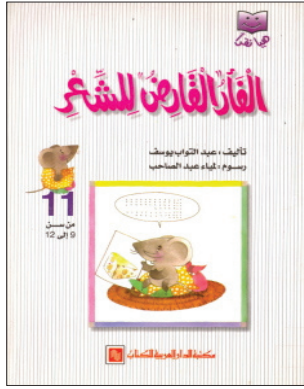
أطلق عليه هذا اللقب لأنه يقفز عالياً ويطلق صوتاً عالياً بسبب عدم وجود لحم بل جسمه تقريباً كله من العظام وكان حاله حال أغلب الحيوانات في بيئات شتوي داخل السجادة. وكان يشعر بأمان لعدم تعرضه للحوادث والمشاكلات والمبيدات الحشرية. وقرب حلول الربيع سمع صوتاً من داخل الصندوق يصيح النجدة أنقذوني افتحوا أريد الخروج، ارتبك فرقع لوز وفكر بما يمكنه عمله لمساعدة صاحب الصوت ولكنه عندما دقق بالقفل وجد المفتاح فيه وبذل جهداً ليدير المفتاح وفعلنا نجح في إدارته وفتحه بعد بذل جهد كبير وهنا كانت المفاجأة كان الصندوق شيء أروع من الذهب، كتب عن جميع الأغراض العلمية والفكاهية وبجانبيهم دودة كبيرة خضراء مبتسمة وهي تشكره لأنها كانت مسترسلة بالقراءة ثم أغلقوا عليها الصندوق فجأة وسألها هل قرأت جميع الكتب فأجابت بنعم فأكرمها وهي تفكر كيف ترد له الجميل فهو أمي، فحدثته عن حياتها وكيفية حبها للقراءة وحفاظها على الكتب، ودار حوار بينهما على أن تعلمه القراءة ويصبحا أصدقاء وظلت دودة الكتب تحن للقراءة وتضع نظارتها السمكية بين حين وآخر وتسترسل بالقراءة.



اسم السلسلة:	هيا نقرأ
اسم القصة:	عش الحروف
اسم المؤلف:	عبد التواب يوسف
اسم الرسام:	سامر أسامة
دار النشر:	مكتبة الدار العربية للكتاب
مكان النشر:	القاهرة - مصر
سنة النشر:	1999
الطبعة:	الأولى

التلخيص:

سارت الحروف الهجائية تبحث عن مأوى وأعلن الحرف «شين» بأن يتخذوا من الشجرة مسكناً ووافقت الحروف على ذلك. فجرت الحروف وقفزت لتعلق بفروع الشجرة وأغصانها، ففي الربيع تفرح الحروف وإذا هبت عاصفة تماسكت الحروف بالورق وفي يوم من الأيام رأت الحروف حشرة صغيرة أجنتها صفراء فسألت الحروف: من تكونين؟ فقالت: أنا معلمة وخياطة فأنتن حروف صغيرة بلا خبرة وأنا معلمة أريد أن أعلمكن فأنا أخطط الحروف مع بعضها البعض فلو شبكنا الألف بالباء لصار كلمة «أب» أعجبت الحروف بالفكرة. بدأت الحروف تتحد مع بعضها البعض وتكونت أسماء وأفعال وامتلات الأشجار بالكلمات والجمال المفيدة الجميلة.



اسم السلسلة: هيا نقرأ
 اسم القصة: الفأر القارض للشعر
 اسم المؤلف: عبد التواب يوسف
 اسم الرسام: لمياء عبد الصاحب
 دار النشر: مكتبة الدار العربية للكتاب
 مكان النشر: القاهرة - مصر
 سنة النشر: 1999
 الطبعة: الأولى

التلخيص:

تتحدث القصة عن فأر صغير يدعى «فيراني» الذي يسكن في جحر داخل منزل تسكنه عائلة مكونة من أب وأم وطفل، في كل ليلة يتناوب الوالدان على قراءة القصص للصغير وكانت هذه أجمل اللحظات لفيراني حيث كان يتسلل لسماع الحكايات لكن على مدى أسبوع يصبر الطفل في كل ليلة على سماع حكاية كيف صاد القط الفأر حتى ملّ فيراني منها وقرر مغادرة المنزل إلى مدرسة قريبة ليتعلم كيف يقرأ لنفسه وظل هناك في جحر صغير في أحد الفصول يتعلم حتى أتقن القراءة والكتابة في نهاية السنة الدراسية حيث وزعت الشهادات على الأطفال ولم يحصل فيراني على شهادة فحزن ولكنه ظل سعيداً لأنه تعلم القراءة وقرر أن يسكن في جحر أحد المكتبات العامة حيث قرأ الكثير من القصص العالمية ودواوين الشعر فقرأ كامل كيلاني، واستمتع بحكايات شهرزاد، وقصص من ألف ليلة وليلة، وكذلك قصص جليفر ووربنسون كروزو. واستمتع كثيراً حين عثر على ديوان الهراوي للأطفال لكنه قرأ شعراً كتب فيه البيت التالي: قطتي صغيرة.. اسمها نميرة.. تظهر المهارة.. لكي تصيد فارة. فغضب وقرض الصفحة وهنا رأته أمينة المكتبة وصاحت: الفأر يقرض الشعر. فضحكت زميلاتها حيث من المعروف أن العرب قديماً كانوا يقولون فلان يقرض الشعر أي يقوله، لكن الفأرة كانت تأكله ثم تقرر أمينة المكتبة إحضار مصيدة فئران فيهرب فيراني إلى جزيرة بعيدة حيث قرض الشعر وألف ديواناً بعنوان (الجبين أجمل ما في الوجود) وقيل إن هذا الديوان قد أصبح أشهر دواوين الشعر عند الفئران.



اسم السلسلة: هيا نقرأ
 اسم القصة: الكتاب إنسان
 اسم المؤلف: عبد التواب يوسف
 اسم الرسام: لمياء عبد الصاحب
 دار النشر: مكتبة الدار العربية للكتاب
 مكان النشر: القاهرة - مصر
 سنة النشر: 1999
 الطبعة: الأولى

التلخيص:

رسمت «رحاب» عينين وأنفاً وفما ورسمت في أسفل الورقة ساقين وقدمين ووضعت إطاراً

للوحة، اتصل الإطار بالقدمين وظهر إنسان، وأضافت له عدة خطوط وإذا نحن أمام شيء طريف إنه كتاب. الكتاب يفتح صفحاته كأنها ذراعان تحتضنان الصديق، الكتاب يحكي حكاية قبل النوم مثل الجدة والأم والأب. وهو يوقظنا ويجعلنا غير قادرين على النوم لأنه مثير، الكتاب يكلمنا ويعلمنا لأن عنده ما يقوله. أسأله أثناء القراءة وإذا بي أجده عنده الجواب كأنه يسمعي كما أسمع. وهو يلعبني ألعاباً عدة، عندي كتب في الشطرنج وكتب في ألعاب كثيرة. وعند الكتاب أحاسيس ومشاعر: يفرح أو يحزن، يرضى أو يغضب. والكتاب إنسان يحب الخير ويكره الشر. الكتاب يغذي، أجلس إلى مائدة الطعام أكل بروتينات ونشويات وفيتامينات تهضم معدتي كل ذلك لأنمو وأكبر وأكون قويا، وعندي طاقة للحركة والعمل، وأجلس إلى مائدة الكتاب أقرأ ديناً، علماً، أدباً وفناً كتباً وصحفاً ومجلات، يهضم عقلي كل ذلك؛ ينمو ويستوعب ويفكر ويصبح أكثر ذكاءً. الله أنزل الكتاب والله خلق الإنسان. الكتاب إنسان عنده بيت ودار يسكن فيها ويعيش، وربما تكون له غرفة واحدة. الكتاب يسافر بالسيارة يركب الباخرة والطائرة، الكتاب يعظنا ويهدينا ويعلمنا ويسلينا ويفزعنا ويضحكننا ويبكي. أحياناً نصارعه ويصارعنا نخلف معه ويخلف معنا، قد يقنعنا أو لا يقنعنا، ولكنه يجعلنا نفكر، أنا أفكر فأنا موجود، أنا أقرأ فأنا حي. أحياناً يهرب منا تحت المائدة أو المرتبة ويلعب معنا الاستخفاء ويعود إلينا. الكتاب مثل الإنسان؛ يولد ويعيش ويموت قد يحترق أو يتمزق بأيدي العابثة كالمخالب وربما يعيش آلاف السنين.



اسم السلسلة: هيا نقرأ

اسم القصة: كنوز الكتب

اسم المؤلف: عبد التواب يوسف

اسم الرسام: لمياء عبد الصاحب

دار النشر: الدار العربية للكتاب

مكان النشر: القاهرة - مصر

سنة النشر: 1999

الطبعة: الأولى

التلخيص:

«أحمد» يبحث عن كنز، هل هناك في زماننا هذا كنز يمكن أن نجده؟ لم أستطع أن أجيب ولم أستطع طرح سؤاله هذا على أحد بل احتفظت به لنفسى. وفي ذلك الحين اشترى واحد من أهل مدينتنا ورقة يا نصيب بخمسة قروش فإذا به يكسب الكثير وبني بيتاً، وقالوا لنا إن واحداً من أهلنا عثر على كنز من النقود الذهبية القديمة وهو يحفر أساس بيت جديد وأصبح غنياً. وأيضا حكاية الرجل الذي ترك كنزاً في أرضه لأولاده فظلوا يحفرون ولم يجدوا شيئاً فنبههم شيخ طيب بأن أباهم يعني بهذا الكنز زراعة الأرض والاعتناء بها، عندئذ تنتج كنوز بحق. كل هذه الحكايات لم تنبهني إلى أن تفكيري في الكنز ليس سليماً ولا سويماً، إذ ألحت علي الفكرة لأنني أريد توفير المجهود المضني على أبي ليفي بمطالبنا. وذات ليلة رأيت أن أفعل مثل أبي أن أتلو ما تيسر من الذكر الحكيم قبل النوم وأتلو عندما أصحو رأيت كأنما أضاءت بداخلي مصباحاً يوماً بعد يوم يكبر. يا إلهي يا له من كنز وتذكرت قول أبي: كثيراً ما تبحث عن شيء وهو بين يديك.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى

دول مجلس التعاون

داخل الكويت

البيان

2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

☐

تجديد اشتراك

☐

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ: _____

التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

حساب الجمعية: البنك التجاري - الرئيسي
بالدينار الكويتي / 0101013459 - بالدولار الأمريكي / 0111009217
ص.ب: 23928 الصفاة 13100 الكويت
تليفون: 24748250 - 24748387 - 24748479
فاكس: 24749381

