مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني

http://www.jac-kw.org

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:

http://www.shamaa.org

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

EBSCO Publishing

Arab World Research Source

www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

***Edu**. Search*

قاعدة المعلومات التربوية . دار المنظومة

www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

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

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

قواعد عامة:

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

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

قواعد خاصة :

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

أولاً- المنهجية:

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

(أ) في البحوث الكمية:

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

(ب) في البحوث النوعية:

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

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً – الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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

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

أ. **عندما يكون المرجع كتاباً:**

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

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

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

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

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

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

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

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

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً ـ الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

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

ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

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

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

رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

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

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

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

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

الهيئـــة الإستشاريـــة

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

هيئـــة التحريـــر

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

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

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

محتويات العدد المائــة وإثنان

	الصفحة
*** افتتاحية العدد**	8
*** البحوث والدراسات:**	
- **استكشاف احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال: «رؤى من المعلمات وخبيرات الطفولة»** أ. سوسن اسطفان أ.د. بعاد الخالص	9
ـ **نمو الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى الطفل** د. عبد الله الإدريسي	34
ـ **التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي وتطوير مهارة القراءة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد** الباحث/ إبراهيم نظير د. عبداللطيف الفرحي	56
*** كتاب العدد:**	
ـ **(حالة أطفال العالم لعام 2023م: لكل طفل لقاحات)** الناشر: مركز إينوشينتي التابع لليونيسف: المكتب العالمي للإبداع والاستبصار عرض وتحليل أ.د. خالد صلاح حنفي محمود	77
ـ **دينامية التواصل في مسرح الطفل والمسرح المدرسي** عرض وتحليل أ: سعيد بو عيطة	85
*** المقالات:**	
ـ **Early Childhood Education in Saudi Arabia: Policy, Practices and Challenges.** Ghadah Saleh Alsedrani	94
ـ **تجربة مدارس ريجيو إيميليا الإيطالية في دولة الكويت والولايات المتحدة الأمريكية وجنوب أفريقيا** أ. روان سعد عاتق الحربي	120
ـ **الطفل الأعسر في الأسرة اليمينية** أ. عبد الحميد محمد الراوي	133
*** أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية:**	137

افتتاحية العدد

يعتبر مكتسبات التعليم أحد أهم المفاهيم المرتبطة بتعلم الطفل والذي يشير إلى ما يكتسبه الطفل في ميدان المعرفة خلال مروره في مسيرته التعليمية ويكون له تأثير في سلوكه اليومي. حتى نعرف ما الذي يكتسبه الطفل من خلال التعلم، يجب أن نعرف العلاقة بين مبادئ التعلم وتجربة التعلم، في حالات كثيرة فإن المعلم ينقل تجربته الخاصة من البيئة التي يعيش فيها إلى البيئة التعليمية داخل المدرسة، وبذلك يعتبر المعلم هو الأساس في تحريك خبرات الطفل إلى الأمام، وتأتي الدراسات والبحوث كي نستكشف المجالات والآليات التي تؤدي إلى اكتساب الطفل الخبرة من خلال التعلم.

في هذا العدد من مجلة الطفولة العربية نرى العديد من الدراسات والبحوث والمقالات والكتب نسعى إلى تقديم معلومات ومعارف جديدة تساهم كلها في إيجاد فرشة جديدة تؤدي إلى اكتساب الطفل ما يساعده في مسيرته التعليمية.

فهناك دراسة تؤكد دور اللعب في التعليم واستخدام الوسائل التعليمية في معالجة صعوبات التعلم والتعامل مع سلوكيات الأطفال.

ودراسة آخري تبحث في استثمار ظاهرة الذاكرة البصرية - المكانية في المجالين التربوي والعلاجي لخدمة التعليم ومكتسباته.

وتأتي الدراسة الثالثة لتعالج مهارات القراءة لدى أطفال ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي.

أما الكتاب الأول للعدد فقد تضمن تقريراً لحالة أطفال العالم لعام 2023 فيما يتعلق باللقاحات التي تتطلبها حالة كل طفل، وأوضاع الأنظمة الصحية الراهنة والتحديات التي تواجهها، أما الكتاب الثاني فقد تناول عالم الطفل والطفولة من خلال تناول إشكالية التواصل بين الممارسين والمتلقين عبر مكونات الإنجاز المسرحي، وتبيان التأثير الذي يمارسه المسرح على الطفولة.

ويتضمن منشورات هذا العدد مقالة قيمة عن تجربة مدارس ريجيو إميليا الإيطالية في كل من دولة الكويت والولايات المتحدة الأمريكية وجنوب أفريقيا، ويشير هذا النظام إلى طريقة التدريس في رياض الأطفال وتنمية المهارات المعرفية للأطفال ومهارات التعليم مع التأكد على مكتسبات العلوم الطبيعية التي تساعد الأطفال على الإبداع والابتكار، إضافة على اكتساب شخصية سليمة التي تتسم بريادة الثقة بالنفس والتعامل الجيد مع الأحداث والمتغيرات البيئية.

ونظراً لقلة الدراسات في مجال مكتسبات تعلم الطفل، رأينا أنه لابد من إعطاء فرصة كافية للباحثين والدارسين في مجالات الطفولة من إيلاء مزيد من الاهتمام والرعاية والعناية لهذا الميدان من أجل التنوع في النشر.

والله ولي التوفيق

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

استكشاف احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال: «رؤى من المعلمات وخبيرات الطفولة»

Doi:10.29343 /1 - 102 - 1

الباحثة:سوسن اسطفان
طالبة دكتوراه، جامعة القدس، دولة فلسطين
أ.د. بعاد الخالص
أستاذ المناهج والطفولة المبكرة – عميد كلية العلوم التربوية ومديرة معهد الطفل
جامعة القدس – دولة فلسطين

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استكشاف احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات وخبيرات الطفولة في فلسطين. حيث اتبعت الباحثتان البحث النوعي والمنهج الظاهراتي لوصف الظاهرة المَعيْشة من قبل معلمات رياض الأطفال، ووظفت الدراسة ثلاث أدوات تمثلت في المجموعات البؤرية التي عقدت مع 14 معلمة روضة، والمقابلة الفردية لأربع مديرات رياض أطفال ومشرفتين. وقد أظهرت النتائج أن الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال تمثلت في التعليم من خلال اللعب، والتحضير للألعاب والوسائل التعليمية، والتعامل مع صعوبات التعلم للأطفال وسلوكياتهم، والتنمية البشرية. كما أشارت الدراسة إلى مجموعة من التحديات التي تواجه التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال تمثلت في الوقت المتاح، وعدم وجود الحوافز المادية والمعنوية، وتكاليف الدورة، وعدم استقلالية الروضة عن المدرسة، وعدم ملاءمة محتوى الدورات مع الاحتياجات التدريبية. علاوة على ذلك، فإن آليات تحديد الاحتياج تمثلت في توصية من مديرة الروضة، المعلمة نفسها من تحدد احتياجها التدريبي، بناء على أقدمية العمل، وعلى المرحلة والتخصص. وعليه فقد أوصت الباحثتان بضرورة توفير دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال نابعة من حاجاتهن المهنية.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني، احتياجات التطوير المهني، معلمات رياض الأطفال، خبيرات الطفولة.

استلم البحث في يوليو 2024 وأجيز للنشر في أغسطس 2024

Exploring the Professional Development Needs of Kindergarten Teachers: "Insights from Teachers and Childhood Experts"

Sawsan Victor Ishak Istephan

PHD Student - AlQuds University-Jerusalem - Palestine

Buad Khales

Professor in Curriculum & Early childhood, Faculty of Educational Sciences, Director of Child Institute - Al Quds University - Jerusalem - Palestine.

Abstract

The study aimed to explore the professional development needs of kindergarten teachers from the point of view of teachers and childhood experts in Palestine. The researcher Sfollowed the phenomenological approach to describe the phenomenon experienced by kindergarten teachers, through the use of a qualitative method to collect information, which consisted of three focus groups with 14 educators, and an interview with 4 kindergarten directors and two supervisors. As tools for collecting qualitative data necessary to answer the study questions. The results showed that the training needs of kindergarten teachers included education through play, preparation for games and educational aids, dealing with children's learning difficulties and behaviors, and human development needs. The study also pointed to a set of challenges facing the professional development of kindergarten teachers, including the available time, the lack of incentives, the costs of the course, the lack of independence of the kindergarten from the school, and the incompatibility of the content of the courses with the training needs. Moreover, the mechanisms for determining the need were represented by a recommendation from the kindergarten director, the teacher herself who determines her training need, based on work seniority, stage and specialization. Accordingly, the researcher Srecommended the necessity for providing training courses for kindergarten teachers stemming from their professional needs.

Keywords: Professional Development, Needs of Professional Development, Kindergarten Teachers, Kindergarten Experts.

خلفية الدراسة

تتضمن خلفية الدراسة المقدمة، ومشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها وأهميتها، وحدود الدراسة ومصطلحاتها، بالإضافة إلى الإطار النظري والدراسات السابقة.

المقدمة:

تعَدُّ مرحلة رياض الأطفال أساساً لبناء شخصية الطفل منذ الصغر، كما أن تربية الأطفال والاهتمام بهم من أهم المعايير التي يمكن أن تعزز تقدُّم الشعوب وتطورها. ولنتمكن من تحصيل جودة المخرجات في رياض الأطفال علينا التركيز ومضاعفة الجهود نحو التطوير المهني والتدريب لطاقم المعلمات، فالتطوير أثناء الخدمة يزيد من اكتساب المعارف والمهارات المرتبطة بشكل مباشر بميدان العمل ويعزز رفع مستوى وكفاءة أدائهن، كما أن برامج التطوير المهني تساعد على دعم المعلمات بالأنشطة والتدريبات المناسبة لتلبية حاجات المواقف العملية وبالخصوص لمهارات ومعارف لم تكن متوفرة في برامج الإعداد والتأهيل التربوي والدراسة الجامعية.

فالتطوير المهني هو النشاط المبني على تحديد احتياج المعلم من معارف ومهارات واتجاهات تسهم في زيادة معلوماته وصقل خبراته بما يؤدي إلى رفع كفاءته وزيادة إنتاجيته لجعله أكثر إيجابية تجاه نفسه ومنظمته ومجتمعه (البرناوي وعلي، 2019). وعليه لا بد من الاهتمام بكيفية بناء برامج التدريب ومراعاة احتياجات الفئة المستهدفة وفق معايير تربوية والتركيز على تحليل وتحديد واضح ومهني لحاجات التطوير المهني للمعلمات.

إن تخطيط التدريب على أساس واقعي للاحتياجات التدريبية الفعلية يقدم فرصاً عادلة للموظفين وزيادة كفاءتهم وتحسين أدائهم، كما أن معرفة الاحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي مهني ويأتي قبل تصميم البرامج وتنفيذها حيث إنه يعدُّ العامل الأساسي في توجيه الإمكانات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه السليم الصحيح (الزومان وإبراهيم، 2022).

تعَدُّ معلمة الرياض المسؤولة عن تقديم الموضوعات المختلفة لجميع الأطفال، وتوفر خطة عمل لتقديم مفاهيم ومعارف ومهارات يتعلمها الطفل بنفسه من خلال اللعب والاكتشاف بدلاً من التلقين، وتوفير بيئة تربوية منظمة ومشجعة على التعلم تسمح للطفل بحرية الحركة والاختيار والتجريب واتخاذ القرار، وعليه فإن طبيعة المهام الجديدة لمعلمة رياض الأطفال تقتضي أن يكون لديها اتجاهات إيجابية نحو الأطفال قائمة على الثقة، والاحترام، والتقبل، فهي تعمل على مساعدة الطفل في اكتساب مهارات وخبرات جديدة لذا ينبغي الاهتمام بمديرات ومعلمات رياض الأطفال والتركيز الجيد في تأهيلهن الأكاديمي والمهني قبل الخدمة وأثناءها (شاهين وصبري، 2013).

وتستدعي مرحلة رياض الأطفال وجود معلمة تمكّن الأطفال من اكتشاف المعارف من خلال تفاعلهم مع البيئة ضمن الهيكل السليم للعملية التعليمية (المغربي ودحلان، 2022). وتعدُّ رياض الأطفال مؤسسة تربوية ضرورية

للمجتمعات، حيث إنها تسهم في تحقيق أهداف المجتمع، وذلك فيما يتعلق برعاية الأطفال وتحقيق النمو المتكامل لهم، ويتوقف نجاح رياض الأطفال على معلمة الروضة وتأهيلها كون محور عملها هو الطفل (جاد، 2013).

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية مرحلة رياض الأطفال واعتبارها أولى المراحل التعليمية ودورها في تنشئة وتربية الأطفال وتحضيرهم للبيئة المدرسية والمجتمعية في المراحل اللاحقة، ولمحدودية وجود أبحاث نوعية في مجال التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال في فلسطين، ارتأت الباحثة كونها تعمل مديرة لمدرسة وروضة خاصة التركيزَ على جودة مخرجات هذه المرحلة من خلال الاهتمام بالتطوير المهني اللازم لرفع مستوى أداء معلمات رياض الأطفال، والإشادة بدورهم في اكتساب وتوجيه معارف الأطفال ومهاراتهم، كما وأن هناك رؤى مميزة يمكن الاستفادة منها من المعلمات بسنوات خبرة متفاوتة في التعليم في مرحلة رياض الأطفال، وكذلك من مديرات رياض الأطفال والمشرفات في وزارة التربية والتعليم لقسم رياض الأطفال كونهن خبيرات في مجال الطفولة مما يساعد ويعمل على تحديد وبناء احتياجات التطوير المناسبة والمتوقعة لمعلمات رياض الأطفال.

ومن هذا المنطلق انبثقت أهمية الحاجة لاستكشاف احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال برؤى من المعلمات اللواتي يعملن في الميدان ومن خبيرات الطفولة.

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: ما احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال؟

وتفرع عنه الأسئلة التالية:

ما مجالات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال؟

ما التحديات التي تواجه التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال؟

كيف يتم تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمة الروضة؟

ما المقترحات لمواجهة تحديات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى استكشاف احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال وتبصر آراء المعلمات وخبيرات مجال الطفولة لهذه الاحتياجات.

أهمية الدراسة:

وتتركز أهمية هذه الدراسة بتحديد أبرز احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال، والاستفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها في توجيه القائمين على العملية التربوية والتعليمية في مرحلة رياض الأطفال نحو أهمية إعداد برامج تأهيل وتطوير مهني لمعلمات رياض الأطفال، والعمل على تنمية مهاراتهن وأدائهن المهني.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** معلمات رياض الأطفال وعددهن (14) معلمة بخبرات تعليمية متفاوتة و(6) خبيرات في مجال الطفولة (مشرفات ومديرات رياض أطفال).
- **الحدود الزمانية:** الفصل الثاني من العام الدراسي 2023/ 2024.
- **الحدود المكانية:** رياض الأطفال في محافظتي بيت لحم ورام الله في فلسطين.

مصطلحات الدراسة:

وقد تم تعريفها إجرائياً:

- **التطوير المهني:** عمليات منظمة وموجهة ومستمرة تسعى نحو إعداد أداء المعلمة في عملها ورفعه من خلال أساليب وأنشطة متنوعة ومتعددة كالبرامج التدريبية واللقاءات العلمية والمؤتمرات والندوات وبرامج التبادل التربوي وغيرها، ويكون لديها الاستعداد والرغبة في ذلك.
- **احتياجات التطوير المهني:** تتمثل بالفجوة بين ما تمتلكه المعلمة من مهارات وإبداعات ومعارف، وما يجب أن يتوفر لديها من إمكانيات متعددة تتلاءم مع احتياجات العملية التربوية ومواكبة التطورات الحديثة التي تولّد لديها شعورًا بالتوتر وعدم الرضا، مما يوجهها نحو الحصول على التطوير والتدريب من خلال الجهات المختصة التي تمكّنها من رفع أدائها الذي هي فيه إلى أداء أفضل يجب أن تمتلكه.

- **معلمات رياض الأطفال**: إنهن المعلمات اللواتي يُعلّمن ويعملن في مرحلة الطفولة المبكرة من (3-6) سنوات، ويتابعن تنفيذ الأنشطة المناسبة للأطفال، والتكيف مع المواقف التعليمية، ويحملن شهادات جامعية، وخضعن لتدريب وإعداد تربوي مناسب، ويمتلكن خبرات متفاوتة في التعليم في مجال الطفولة.
- **خبيرات الطفولة**: وهن مديرات رياض الأطفال، ومشرفات في التربية والتعليم، وجميعهن يحملن شهادات دراسات عليا، ويشرفن على أعمال وتدريب معلمات رياض الأطفال، ويمتلكن خبرة في هذا المجال تزيد عن 3 سنوات، والتحقن ببرامج تدريب وتطوير مهني متخصص في مجال الطفولة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تنطلق أهمية مرحلة رياض الأطفال باعتبار هذه المرحلة جزءاً من تنظيم بنية التربية في كثير من دول العالم، وحلقة في برنامج التعليم المستمر على مدى الحياة، يكتسب من خلاله الطفلُ كثيراً من المهارات والخبرات. وتعتبر مرحلة رياض الأطفال الفترةَ الحاسمة التي تتكون فيها المفاهيمُ الأساسية لدى الطفل، وخلالها يتمتع الطفل بقدر كبير من خصوبة الخيال، ويكتسب صفات الجبن أو الشجاعة، وتكشف هذه الفترة عن القدرات الإبداعية والابتكارية، (السعود والمواضية، 2013).

وبيّن الحوامدة والعدوان (2012) أن السنوات المبكرة لحياة الأطفال تعتبر حاسمةً بالنسبة لتكوين الذكاء والشخصية والسلوك الاجتماعي، فالأطفال يولدون بقدرات بدنية واجتماعية ونفسية تمكّنهم من الاتصال والتعلم والتطور، فالبشرية تنقل قيمها من خلال الأطفال، وللمحافظة على القيم المعنوية والاجتماعية يجب البدء بهم، ويمكن تعزيز ذلك من خلال برامج الطفولة المبكرة.

وتهدف مرحلة رياض الأطفال لتحقيق النمو المتكامل المتوازن للأطفال بجميع أنواعه الجسمي، والعقلي، والنفسي، والاجتماعي، إضافة إلى تعزيز قدرات الأطفال ومواهبهم المختلفة عن طريق اللعب والنشاط الحر. وتعتبر هذه المرحلة ركيزةً أساسية لتهيئة الطفل وتنشئته على أساس سليم، وإعداده للحياة المدرسية، وتزويده بالمعلومات المناسبة لنموه العقلي، وتشجيعه على الابتكار، وتدريبه على ممارسة العادات الصحية السليمة (مباركي،2023، الخالص، 2021).

وتحتل مهنة التعليم مكانةً رفيعة وسامية بين المهن، وتقع على المعلمة مسؤوليةُ تنشئة الأجيال ورعايتها، ويعتبر الاهتمامُ بمربية رياض الأطفال وتدريبُها أمرًا في غاية الأهمية في جميع دول العالم. ولا بد للمعلمة من امتلاك ثلاث كفايات رئيسة هي: الكفايات الشخصية المرتبطة بالسلامة البدنية والصحة الجسمية والعقلية، والكفايات المهنية المرتبطة بدورها التربوي ومعرفتها بالأسس والنظريات التربوية التي تحكم عملَها، والكفايات الفنية المرتبطة بحُسن تواصلها مع الأطفال أولاً ومع الناس الآخرين داخل الروضة أو خارجها ثانياً، وكذلك حُسن التعامل مع الغير (السعود والمواضبة، 2013).

ويعتبر التطوير المهني أحدَ المقومات الرئيسة للمؤسسات التعليمية الفعالة، حيث يؤدي إلى زيادة قدرات الأفراد وكفاياتهم، وإلى تحسين جودة التعليم، ويهدف التطوير المهني إلى تنمية الكفايات التعليمية والتدريسية والتكنولوجية والتربوية للمعلمين، وإلى رفع طاقاتهم الإنتاجية الحالية إلى حدها الأقصى، ثم تأهيلهم لمواجهة ما يحدث من تطورات تربوية وعلمية في تخصصاتهم المختلفة (الصيدلاني، 2021).

وقد أكد البرناوي وعلي (2019) على أن التطوير المهني هو النشاط المبني على تحديد احتياج المعلم من معارف، ومهارات، واتجاهات، تسهم في زيادة معلوماته، وصقل خبراته، بما يؤدي إلى رفع كفاءته، وزيادة إنتاجيته، لجعله أكثر إيجابية تجاه نفسه ومنظمته ومجتمعه.

وبحسب ما جاء في (حسن، 2021) فإن أهم متطلبات النمو المهني لمعلمات الروضة زيادةُ ما لدى المعلمة من معارف ومفاهيم ومهارات وتنميتها في مجال عملها ومسؤولياتها المهنية. وضرورة مواكبة أحدث طرائق التعلم والوسائل المبتكرة وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات الحديثة، وكيفية تطبيقها في رياض الأطفال. وأهمية تشجيع المعلمات من خلال الحوارات البناءة والمناقشات الهادفة إلى تبادل الأفكار والمعلومات والخبرات المهنية، وتطوير قدراتهن على إيجاد حلول مُرضية لمشكلات تتعلق بالعمل اليومي في الروضة.

ويمكن استخلاص دور التطوير المهني في رياض الأطفال بأنه يعمل على رفع المستوى المهني للمعلمة، وأثره على كفاءة المخرجات التربوية من خلال أنشطة وتأملات منظمة ومخطط لها وبدافع ذاتي تمكن المعلمة من الحصول على فرص لتطوير الأداء بالاعتماد على الاحتياجات المهنية المتجددة وملاءمتها مع أهداف العمل التربوي في الروضة والأهداف العامة للمجتمع.

وقد سعت وزارة التربية والتعليم العالي من خلال خطتها الاستراتيجية 2014-2019 إلى الاهتمام بمرحلة التعليم ما قبل المدرسة، حيث وضعت هذه المرحلة - ولأول مرة - على السُّلَّم التعليمي للمراحل الدراسية. وقد تم فتح صفوف التمهيدي، وإطلاق استراتيجية الطفولة المبكرة بالشراكة مع وزارتي الصحة والتنمية الاجتماعية، وعليه كان لا بد من الاهتمام بنوعية المعلمة ومعرفتها المهنية، وقد تم التركيز على مجموعة من المعايير المهنية التي تتميز باعتمادها على ممارسات أدائية يتوقع من معلمات رياض الأطفال التمكن منها، وهي قابلة للملاحظة والتقويم، وقد جاء تقسيم المعايير إلى عدة محاور متمثلة بالمحور الأول التخطيط، والثاني استراتيجيات التعلم، والثالث عن البيئة بتوفير الوسائل والألعاب والتجهيزات وتوفير البيئة الصحية الآمنة والسليمة (وزارة التربية والتعليم العالي،2017، الخالص، 2019).

وثمة دراسات بحثت موضوعَ التطوير المهني في رياض الأطفال، وذلك من عدة جوانب للموضوع، فقد ركّزت دراسة قريش (2023) على التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات رياض الأطفال في مصر من حيث التحديات وسبل التفعيل في ظل التحولات المعاصرة، وأكدت هذه الدراسة على أن هناك ضرورةً ملحّة إلى معلم متطور بشكل مستمر ليواكب روح العصر الرقمي، معلمٍ يلبي حاجات المتعلم في التعليم ومتطلبات التقدم والرقيً والتنمية المهنية

الإلكترونية، واعتبار ذلك عنصراً أساسياً من أساسيات تطوير التعليم لمعلمات رياض الأطفال للوفاء باحتياجات المجتمع وتحقيق أهدافه، واعتمدت الدراسة أداةَ المقابلة الشخصية غير المقننة في تدريبات معلمات رياض الأطفال.

بينما أشارت دراسة الزومان وإبراهيم (2022) إلى الواقع الفعلي لأداء معلمات الطفولة المبكرة في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، كأحد برامج تحقيق رؤية المملكة 2030، وتحديد قائمة بأكثر الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء البرنامج، حيث توصلت الدراسة إلى أن مفردات عينة الدراسة يَرينَ أنه دائماً ما يكون هناك احتياجات تدريبية لازمة، وتبين أن مجال القيم والسلوكيات جاء في المرتبة الأولى من حيث الاحتياجات التدريبية، يليه مجال مهارات المستقبل، بينما جاء مجال المهارات الأساسية في المرتبة الأخيرة.

وبالتوجه إلى الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال فإننا قد نجدها متعددة المجالات، ومنها ما تم الإشارة إليه خلال نتائج دراسة العواد (2022)، وقد تلخصت بمجالات للتدريب أثناء الخدمة، فقد جاء مجال الأهداف بحاجة متوسطة، حيث كانت العناصر ذات الأولوية في حاجات معلمة رياض الأطفال في مجال الأهداف هي: مرونة الأهداف التعليمية (متجددة)، واستمرارية وواقعية الأهداف التعليمية (معرفي، وجداني، نفس حركي). أما أقل العناصر حاجة لدى المعلمات فهي الأهداف العامة للتعليم، ووضوح الأهداف التعليمية والأهداف العامة لرياض الأطفال.

بينما سعت دراسة عطية (2020) إلى معرفة الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن، والتي قد أظهرتها نتائج الدراسة، حيث جاء مجال التنفيذ بالمرتبة الأولى، واحتل مجال المعرفة المهنية والتربوية المرتبة الثانية، ومجال التخطيط المرتبة الثالثة، ومحال التقويم المرتبة الرابعة، ومجال طرائق التعليم والأنشطة التعليمية المرتبة الخامسة، ومجال تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية المرتبة السادسة في تسلسل المجالات.

وأما دراسة جاليجو وكينجكوي Gallego & Caingcoy (2020) فقد هدفت إلى تحديد مستوى الكفايات ومدى احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال في قسم السلطان قدرات في تركيا، خلال العام الدراسي 2019 – 2020. واستخدمت الدراسة المنهجَ الوصفي، وشملت 54 معلمة رياض أطفال. وقد توصلت الدراسة إلى أن معلمات رياض الأطفال لديهن مستوى عالٍ من الكفاءات في معرفة المحتوى وطرائق التدريس، وبيئة التعلم وتنوع المتعلمين، والمناهج والتخطيط، والتقييم وإعداد التقارير. وكشفت النتائج أيضاً عن وجود درجة عالية جداً من الاحتياجات المهنية في معرفة المحتوى وطرائق التدريس وبيئة التعلم وتنوع المتعلمين.

وقد تطرقت دراسة محمد (2017) إلى الكشف عن واقع التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في مصر من خلال التعرف على بعض الاتجاهات العالمية للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال عالمياً، وتطوير بعض المقترحات لتطوير التنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في مصر، والإشارة إلى أهداف التنمية المهنية لمعلمة رياض الأطفال كتحقيق النمو المستمر لها لرفع مستوى أدائها المهني، وتحسين اتجاهاتها، وصقل مهاراتها التعليمية، وزيادة معارفها ومستوى قدرتها على الإبداع والتجديد، وتوصلت النتائج إلى أن إعداد معلمة الروضة عملية مستمرة تشمل الإعداد قبل

الخدمة والتدريب في أثناء الخدمة، وأن التنمية المهنية للمعلمة عملية تتصف بالديمومة ولا تنتهي عند تخرّج الطالبة، وأن تدريب المعلمات أثناء الخدمة ليس بهدف معالجة القصور في فترة الإعداد قبل الخدمة فحسب، وإنما هو جزء من التربية المستمرة للمعلمة طوال ممارستها للمهنة. وبخصوص التحديات التي تواجه التنميةَ المهنية لمعلمات رياض الأطفال فقد تمثلت في الانفجار المعرفي وثورة التقنية، وتغير أدوار المعلمة ومسؤولياتها، والتغير في أساليب التدريس وممارسته.

واستهدفت دراسة شاهين وصبري (2013) التعرفَ إلى مدى إسهام برامج مركز المصادر للطفولة المبكرة التدريبية في التطوير المهني لمديرات رياض الأطفال ومعلماتها في فلسطين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المديرات لدرجة إسهام برامج مركز المصادر للطفولة المبكرة التدريبية في التطور المهني لهن كانت مرتفعة، وقد توافقت مع نتائج المجموعات البؤرية عن ملاءمة البرامج المنفّذة لاحتياجاتهن. بينما قيَّمت المعلمات برامجَ التدريب المنفَّذة من قِبَل مركز المصادر للطفولة المبكرة تقييماً مرتفعاً، وكانت تقديرات المعلمات لمدى إسهام برامج مركز المصادر للطفولة المبكرة في التطور المهني لهن، أعلى قليلاً مما هي لدى المديرات.

إضافة إلى ذلك، فقد هدفت دراسة جيانينا-آنا Gianina-Ana (2013) إلى استقصاء تصورات معلمات رياض الأطفال عن برامج التدريب المتبعة أثناء الخدمة، وتأثيرها على عملية التطوير المهني والممارسة الصفية. وكانت الأداة النوعية التي تم اختيارها لإجراء البحث عبارة عن استبانة منظمة، تم تطبيقها عبر الإنترنت على 84 معلمةً لرياض الأطفال. وأظهرت النتائج وجودَ فرقٍ كبير بين تصورات المعلمين المبتدئين والمعلمين المؤهلين حديثاً، وأولئك الذين تزيد خبرتُهم عن 10 سنوات؛ بمعنى أن الفئة الأولى تركّز بشكل أكبر على المهنة ومكانتها، بينما تركّز الفئة الثانية على الاحتراف والتطور المهني.

ونلحظ عبر استعراض للأدب التربوي أهميةَ مرحلة رياض الأطفال، والحاجة إلى الاهتمام بالمربّيات وتطوير أدائهن المهني بحسب الاحتياجات والأولويات، والسعي نحو دعم المعلمة ورفع كفاءتها باستمرار. إلا أن التطرق إلى موضوع مجالات التطوير المهني ومواضيع التدريب الحديثة لمعلمات الروضة والتحديات التي تواجههن قد جاء بصورة محدودة، ومن هنا انطلقت هذه الدراسة التي تتطلع الباحثة من خلالها إلى ترك أثرٍ إيجابيّ في الميدان التربوي بشكل عام، ونحو رياض الأطفال في فلسطين بشكل خاص، وأن تقدِّم رؤى وأفكارًا غنية ومعمقة نحو التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثتان البحثَ النوعي، الذي ينبثق من الفلسفة البنائية التي ترى أن الحقيقة الاجتماعية يُعاد بناؤها باستمرار وبشكل متجدد، وبالتالي فمفهوم إعادة التطبيق تصبح إشكالية في البحث النوعي، والسلوك الإنساني ظاهرة معقدة لا تصلح القياسات الكمية لقياسها، وإنما السلوك الإنساني يمكن ملاحظته وتفسيره (الرشيدي،2017). وقد تم اعتماد المنهج الظاهراتي كأحد مناهج البحث النوعي الخمس، والذي يركز على فهم الخبرة المَعيشة وجوهرها،

تلك المرتبطة باحتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال، فالظاهراتية منهجاً تسعى لإظهار الخبرة البشرية بالتعرف إلى طبيعة الظاهرة كما يشعر بها ويدركها المبحوث.

وتعتبر الظاهراتية –وهي دراسة الخبرة المَعيشة– فلسفةً في النظر للحياة وتفسير الوجود، حيث يعتمد الباحث في تفسير الظواهر على خبرات المبحوثين مستخدِماً وعيَه في الربط والتحليل، فهي طريقة فلسفية للتساؤل، وليست وسيلة للاستنتاج، ولا للاستكشاف، كما أشير إليها بأنها دراسة نظرية للخبرة الإنسانية بشكل مباشر، وتتضمن وصفاً للسلوك الإنساني في سياق الظاهرة نفسها بغض النظر عن الجوانب المادية للبيئة. ويتلخص مفهوم الظاهراتية بالكشف عن خبرات المبحوثين في قضية معيّنة، من خلال وعي الباحث (الرشيدي، 2017).

ومن خلال هذه الدراسة، سيتم التركيز على احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال في فلسطين بالاعتماد على آراء معلمات رياض الأطفال في التدريس، وخبيرات في مجال الطفولة، مديرات ومشرفات في رياض الأطفال.

المشاركون في الدراسة:

تَحدَّد مشاركو الدراسة بالمشاركات من الإناث، كون الدراسة تستهدف رياضَ الأطفال، وقد قُسِّمنَ إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: معلمات رياض الأطفال

شارك في الدراسة 14 معلمة، تم اختيارهن بشكل عشوائي من عدة روضات في محافظتي بيت لحم ورام الله، وقد أُجريت مقابلةٌ بؤرية معهن، وهو ما يسمى بحلقات النقاش التي عُقدت مع المشاركات ضمن ثلاث مجموعات: الأولى تمثلت بمعلمات من رياض أطفال في محافظة رام الله، والثانية والثالثة تمثلت بمعلمات من رياض أطفال في محافظة بيت لحم.

ولقد تفاوتت خبرات المعلمات من سنتين إلى ما يزيد عن عشرين عاماً من التعليم في مرحلة رياض الأطفال، وجميعهن يحملن شهادات بكالوريوس تخصص تربية أساسية أو رياض أطفال، باستثناء معلمتين يحملن تخصصَ لغةٍ إنجليزية، ومعلمةٍ لديها تخصص اجتماعيات ودبلوم تربية. وتم التواصل مع إدارات المدارس ورياض الأطفال المستهدَفة لإجراء الدراسة وأخذِ الموافقات الرسمية لإتمام المقابلات مع أخذ الاعتبارات الأخلاقية بهذا الخصوص.

المجموعة الثانية: خبيرات في مجال الطفولة

شارك في هذه الدراسة (4) مديرات رياض أطفال من محافظتي رام الله وبيت لحم، جميعهن يحملن شهادة ماجستير في أساليب التدريس والإدارة التربوية، وإحداهن تستكمل دراسةَ الدكتوراه، ولديهن خبرات متفاوتة في إدارة الروضة، أقلها سنة، وأكثرها 10 سنوات، وقد حصلن على دورات تدريبية متعددة في مجال الإدارة والطفولة

وأساليب التعليم في رياض الأطفال. وتم التواصل معهن هاتفياً لتحديد الوقت المناسب لكل منهن للمقابلة الفردية التي عُقدت في أماكن عملهن وبحسب رغبتهن؛ لتسهيل وتيسير إجراءات المقابلة، باستثناء إحدى المديرات التي تم إجراء المقابلة معها هاتفياً.

وقد تابعت الباحثة الحصول على المعلومات من خلال إجراء المقابلة الفردية في مكتب الإشراف التابع لمديرية التربية والتعليم مع مشرفتين لمرحلة رياض الأطفال يعملن في سلك التربية والتعليم، ويشرفن على 103 روضات، ولديهن خبرة في التعليم والإشراف تزيد عن عشر سنوات، وقد حصلت إحداهما على شهادة بكالوريوس في التربية ودبلوم رياض الأطفال، والثانية بكالوريوس في التربية وماجستير في الإدارة التعليمية، وخضعتا لدورات تدريب مدربين، وكذلك شاركتا في تبادل خبرات مع رياض أطفال عالمية، وهما متمكنتان من محتوى منهاج رياض الأطفال في فلسطين للعام 2017 والتطبيق والتدريب المعتمَد له، بالإضافة إلى تطبيق نهج (ريجيو إيميليا) حيث تمكنت كل منهما من زيارة رياض الأطفال في مدينة (ريجيو إيميلا) الإيطالية، والحصول على التدريب ونقل الخبرات إلى رياض الأطفال في فلسطين.

سياق الدراسة:

أُجريَت هذه الدراسة في رياضِ أطفال متعددة في محافظتَيْ بيت لحم ورام الله في فلسطين. وتمتاز رياضُ الأطفال محلَّ الدراسة بالنموذجية، وتضم غرفًا صفية ما بين 3 –6 صفوف، ويوجد في كل صفٍّ زوايا للتعليم والتعلم، وأركان مفتوحة، وساحة خارجية للعب، ومعظمها يتوفر فيه قاعة ألعاب داخلية، وزوايا لعبٍ حر، أو قاعة للأنشطة؛ اثنتان منها يتوفر فيها منتفخات، كما أن اثنتين من رياض الأطفال هذه تتبع نظام (ريجيو إيميليا) في التعليم، وقد التحقت بعضُ معلماتها بدورات تدريبية ضمن هذا البرنامج بإشراف مؤسسة RTM الإيطالية.

وللمزيد عن البيئة الصفية فإن الغرف الصفية تحتوي على رفوف للألعاب التربوية، وطاولات وكراسي يستخدمها الأطفال عندما يتناولون الطعام، وكذلك عند قيامهم بالأعمال الفنية أو فعالية التركيز وأوراق العمل، وزوايا للمكعبات وألعاب التركيب، كما أن أرضَ غرفةِ الصف مغطاةٌ بشكل جزئي بالسجاد أو قطع الإسفنج الملونة، وفي معظم الغرف الصفية يوجد لوح إلكتروني تفاعلي، إضافة إلى زوايا الخيال (زاوية المطبخ، الدكان، الطبيب، المهن)، وزوايا الطبيعة (الفن، الرمل، اللوح المضيء، المراسم، زاوية الظل والخيال).

وتتبع رياضُ الأطفال نهجاً تعليمياً متشابهاً يعتمد على التعلم بالاكتشاف، والتعلم من خلال اللعب، وتعتمد جميعها منهاجَ رياض الأطفال المقرَّر من وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى الأنشطة والفعاليات الإثرائية. ويوجد في كل صف عددٌ من الأطفال من 20–28 طفل/ة لكل معلمة، كما يوجد في بعض الرياض مساعِدات، وكذلك معلمة لغة إنجليزية للتنقل بين الصفوف.

ولكن لوحظ أن إحدى الروضات تفتقر للبيئة الغنية والمناسِبة للتعلم النشط، حيث تعاني المديرة والمعلمات فيها من قلة الدعم والموارد المادية، وكذلك محدودية الدعم والاهتمام الفني والرعاية التربوية، وعدم تقديم فرص مناسبة لهن للتطوير المهني أو تعزيز البيئة الصفية، وهذا قد ظهر من خلال المقابلة وحلقات النقاش التي أُجريَت مع المعلمات والمديرة.

وأما بخصوص خبيرات الطفولة فهن مديرات لرياض الأطفال التي تمت الإشارة لها في مقدمة السياق، وتتحمل كل منهن مسؤولية الروضة الإدارية والتربوية بإشراف مديرة المدرسة التابعة لها الروضة، ويقع ضمن صلاحياتهن متابعة استقبال وتسجيل الطلبة، وتوزيع المهام والبرنامج على المعلمات، والتنسيق للاجتماعات الدورية للأهل وطاقم الروضة، وكذلك التحضير والإشراف على الأنشطة وأعمال الروضة الروتينية منها والفصلية، وذلك بحسب الحاجة والخطة المدرسية والمستجدات الطارئة. بالإضافة إلى خبيرات الطفولة من مشرفات رياض الأطفال التابعة لمديرية التربية والتعليم، ومن ضمن مسؤولياتهن زيارة رياض الأطفال، ومتابعة الإشراف التربوي والدعم لمعلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة، وحضور أنشطة داخل الروضة، وكتابة تقارير الزيارة، وتقديم تغذية راجعة وملاحظات للمديرات، وعقد دورات تدريبية للمعلمات، وكذلك اجتماعات مهنية لمديرات رياض الأطفال التي تقع ضمن مسؤولياتهن.

إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي في مجالات التطوير المهني ورياض الأطفال والبحث النوعي.
- صياغة الدراسة وفق عناوين البحث العلمي النوعي ومجالاته ضمن منهجية البحث الظاهراتي.
- التواصل مع المشاركات وأخذ موافقتهن واستشعار رغبتهن بالمشاركة.
- عقد المجموعات البؤرية بمعدل 3 حلقات نقاش مع مراعاة فاصل زمني بين كل مجموعة وأخرى (لكل مجموعة يوم منفصل) كل منها تضم من (4-5) مشاركاتٍ، علماً بأنه تم التنسيق لموعد مناسب لجميع المشاركات.
- عقد المقابلات الفردية في بيت لحم ثم في محافظة رام الله بعد التواصل المسبق وأخذ الموافقة المكتوبة من المشاركات مع تأكيد تنسيق وقت المقابلة بحسب ما يناسب كل مشاركة حيث تمت مقابلة (4 مديرات ومشرفتين في محافظتَي بيت لحم ورام الله).
- تم توثيق المقابلات بالتسجيل الصوتي باستخدام البلفون وتدوين كتابي للمعلومات الواردة من المشاركات.
- الاحتفاظ بنسخة ورقية وتسجيلات صوتية للمقابلات بنوعيها، والاعتماد عليها عند تحليل البيانات وتصنيفها وترميزها.
- تم تحليل المقابلات بطريقة علمية وتحديد المحاور والعناوين الرئيسة المستخرَجة من الإجابات بعد ترميزها ووضعها في فئات رئيسة، ثم في فئات فرعية.

أدوات الدراسة:

لأغراض الدراسة الحالية استخدمت الباحثة أداتين:

الأولى: المقابلة المعمَّقة

تعتبر المقابلة من الطرائق الرئيسة لجمع المعلومات في البحث النوعي، ومن خلالها يتمكن الباحث من التعرف على آراء المبحوثين وأفكارهم ومشاعرهم عن موضوع الدراسة، كما ويتمكن من فهْم تفكيرهم وسلوكهم دون إسقاط الباحث لفرضياته السابقة أو آرائه التي قد تحدُّ من أقوال المشاركين، حيث يكون دور الباحث في المقابلة محايداً ويركز على استخلاص الأجوبة العقلانية من المشاركين المبحوثين (غباري وآخرون، 2015).

أُجريَت (6) مقابلات فردية، وقد تراوحت مدة كل منها ما بين نصف ساعة إلى 45 دقيقة، اهتمت الباحثة بالتحضير المناسب للمقابلات من حيث التهيئة، وحُسن الاستقبال، والالتزام بقواعد أخلاقيات المقابلة، وبالتواصل الإيجابي الفعال مع المشاركات، وتشجيعهن على النقاش، وتأكيد هدف المقابلة، وسرية المعلومات التي سيتم الحصول عليها واستخدامها لأغراض الدراسة فقط.

وأما بخصوص الأسئلة فقد جاء جزء منها على شكل أسئلة شبه مقننة، والجزء الآخر بطريقة استقرائية ومفتوحة؛ بهدف إعطاء المجال للمشاركات للتحدث بعمق وإغناء الدراسة بمعلومات من واقع الحياة المَعيشة واستكشاف آرائهن بخصوص احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال في فلسطين.

وتضمنت الأسئلة في المقابلة المعمَّقة قسمين الأول: التعرف على المشارِكة والحصول على البيانات الأساسية من حيث المؤهل العلمي ومكان العمل وسنوات الخبرة، وأما القسم الثاني فقد تضمن أسئلةً حول موضوع الدراسة، حيث توجهت الباحثة بالاستفسار عن تجربة كل مشارِكة في الدراسة في برامج التطور المهني لمعلمات رياض الأطفال ودورها في ذلك، وكيف حصلت على التطور المهني كمشرفة أو مديرة روضة، ومن خلال النقاش تم التطرق لأهم التحديات التي تواجه برامج التطور المهني في قطاع الطفولة المبكرة، وفي ختام كل مقابلة استطلعت الباحثة أهمَّ التوصيات والنصائح من أجل برامج تطور مهني فاعلة.

الأداة الثانية: المجموعات البؤرية:

أُجريَت ثلاث حلقات نقاشٍ مع 14 معلمةِ رياضِ أطفالٍ، وهو ما يُسمَّى بالمجموعات البؤرية النقاش التي تعتبر إحدى أدوات البحث العلميٍ، وتُستخدم لجمْع البيانات، والمعلومات، وتوليدها، وتُجرى من خلال اختيار الباحث مجموعةً من الأشخاص، يكون بينهم رابطٌ مشترك، ويُجري معهم حوارًا في مكان مناسب يساعد في التحدث ويسمح لهم بإبداء آرائهم دون خوف بحيث يوجه لهم الأسئلةَ، ويسجل المعلومات التي يحصل عليها من تفاعل المشاركين مع بعضهم بطرائق مختلفة (الرشيدي، 2017).

وقد أجريت حلقاتُ النقاش بعد انتهاء دوام الأطفال الرسمي، وتفرُّغ المعلمات، وذلك ما بين الساعة 1:30–2:30 بعد الظهر، وقد استغرقت المقابَلاتُ ما يتراوح بين50–60 دقيقة أي ما يقارب ساعةً من الزمن. وقد كانت جميعها وجاهية، واعتُبرت المصدرَ الثاني لجمْع البيانات النوعية، كما ساعدَت في فهْم وجهات النظر المختلفة والتعرف عليها، وذلك من خلال لقاء مع المعلمات المشارِكات في الدراسة اللواتي لديهن خبرات متفاوتة في التعليم في رياض الأطفال، وتراوحت خبراتهن بين عام واحد وعشرين عاماً، وهذا لإثراء وإغناء الدراسة بالمعلومات، حيث تبلورت أفكار متعددة بالعصف الذهني والنقاش المتبادَل بينهن، وتقديم بيانات صادقة عزَّزت الدراسةَ. كما تخلل النقاشَ تحدثٌ بأمثلة من واقع العمل والخبرات، وهذا ما يميز البحثَ النوعيَّ بعمق المعلومات المجمّعة.

وتضمنت الأسئلة في المجموعات البؤرية قسمين: الأول تخلله جمع البيانات الأساسية من المشاركات من حيث المؤهل العلمي ومكان العمل وسنوات الخبرة، وأما القسم الثاني فقد تضمن أسئلة حول موضوع الدراسة، وتركزت باستطلاع آراء المشاركات في برامج التطور المهني، وكيف يتم اختيارهن في برامج التطور المهني؟ واسترسلت الباحثة بالنقاش والتحدث معهن بخصوص احتياجاتهن التدريبية، ومن يحددها؟ وكيف تتم تلبيتها؟ والتعرف على أبرز التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في التدريب، وفي نهاية اللقاء تم استخلاص اقتراحاتهن وآرائهن لمواجهة هذه التحديات.

الموثوقية:

يعَدُّ البحثُ الكيفي تأويلياً، وتفسيرياً، واستقرائياً، ومتعددَ المناهج، ومعمَّقاً، كما أنه مرنٌ وحساس لخصوصيات المبحوثين وسياقهم الاجتماعي، فالمرونة في البحوث الكيفية تسمح للباحث أن يتكيف ويعدّل ويبني منهجيتَه تدريجياً وهذا يؤدي إلى بحوث ذات مصداقية وموثوقية (دليو، 2014).

وقد أشار العفيفي (2023) إلى أربعة معايير رئيسة تساعد في إثبات موثوقية البحث النوعي هي؛ المصداقية، الانتقالية، الاعتمادية، والتطابقية. فمن أجل تحقيق المصداقية يجب استخدام طرائق بحث معروفة، والاختيار العشوائي للمشاركين، واستخدام أكثر من طريقة لجمع المعلومات، والحرص على أمانة المشاركين.

ولضمان الموثوقية في هذه الدراسة قامت الباحثتان بقياس مدى صدق أسئلة المقابلة وحلقات النقاش قبل إجراء اللقاءات بنوعيها، وذلك من خلال عرضها على مختصين في المناهج وطرق التدريس ورياض الأطفال، كما أعطت حرية الاختيار للمشاركات في اختيار زمان ومكان المقابلة أو حلقة النقاش وأخذ موافقتهن على تسجيل المقابلة صوتياً، ومراجعة البيانات من خلال إعادتها لبعض المشاركات بعد عملية التحليل والتفريغ والتأكد منهن من حيث الدقة والوضوح وأخذ ملاحظاتهن بعين الاعتبار.

ولتأكيد المصداقية فقد تم إشعار المشاركات وتوقيعهن على نموذج الموافقة على المقابلة، ومن خلاله تم التأكيد على سرية البيانات التي سيتم الحصول عليها، وأنها لن تُستخدم إلا لأغراض هذه الدراسة والبحث العلمي.

الاعتبارات الأخلاقية:

اهتمت الباحثتان بمراعاة الاعتبارات الأخلاقية، وذلك من خلال منح المشاركات حريةَ المشاركة في الدراسة، وتم أخذ موافقتهن بالتوقيع على نموذج الموافقة على المقابلة التي أنجزت بطريقة طوعية وليست إجبارية. وكذلك التأكيد لهن على أن البيانات التي سيتم الحصول عليها سوف تعامَل بخصوصية وسرية. واعتمدت الباحثتان الدقةَ في جمع البيانات من مصدرها وتوثيقها بالتسجيل الصوتي بعد الحصول على موافقة المشاركات للقيام بالتسجيل الصوتي. وتدوين الإجابات والتأكد من العمق في جمع البيانات والحصول على المعلومات الكافية للوصول إلى حالة التشبع.

تحليل البيانات

من خلال خطوات التحليل الفئوي (الموضوعي) للبيانات الكيفية التي تم الحصول عليها، فقد قامت الباحثة باتباع خطوات التحليل من حيث: مراجعة البيانات عدة مرات، ومن ثم عمل ترميز للإجابات، ومن ثم استخراج المحاور من الرموز، وبعدها كتابة السرد مع الاستشهاد بإجابات المشاركات من المربيات وخبيرات الطفولة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

المحور الأول: مجالات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال

أظهرت النتائجُ المتعلقة بآراء مربيات رياض الأطفال أهميةَ برامج التطوير المهني، بأن هنالك عدداً من الدوافع لديهن نحو التطوير المهني، وجاءت متفاوتة وفي صلب موضوع رياض الأطفال. كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1): دوافع المربيات للحصول على برامج التدريب المهني

الدافع	التكرارات	النسبة المئوية
مربية الروضة هي أول شخص يتعامل معه الطفل بعد الأم والأب.	14	% 28.6
تخصصات المربيات تختلف عن المطلوب في رياض الأطفال.	13	% 26.5
اكتساب الخبرات والمهارات الحديثة في التعامل مع الطفل.	12	% 24.5
مواكبة التطورات في مجال رياض الأطفال	10	% 20.4
المجموع	**49**	**% 100**

يتضح من الجدول أعلاه، أن المربيات في رياض الأطفال يسعين للحصول على برامج التطوير المهني كونهن يتعاملن مع أطفال لهم خصائص نمائية واحتياجات خاصة للتدريب، وعليه يتطلب ذلك فهْم سلوكياتهم وجوانبهم النمائية بشكل مناسب، وهذا ما أشارت إليه إحدى المعلمات: «أرى أنه من الضروري تطبيق برامج التطور المهني لأنها تخدم تطوير المعلمات نحو الأفضل وتطوير الروضات وتطوير الأطفال فكرياً وعاطفياً واجتماعياً للأحسن حسب حاجاتهم». كما أشارت دراسة محمد (2017) إلى أهمية التنمية المهنية لدى المربية أثناء الخدمة وتحديث معارفها وصقل خبراتها ومهاراتها المهنية.

كذلك بيّنت النتائج أن بعضَ مربيات رياض الأطفال بحاجة للتطوير المهني نظراً لأن تخصصاتهن بعيدة عن رياض الأطفال، حيث حصل إجماع من قبل المربيات حول هذا الموضوع بتكرار بلغ (13) من أصل 14 مربية؛ حيث أشارت مربية: «أنا تخصص تربية واجتماعيات وعندي خبرة في رياض الأطفال بس الدورات ساعدتني أفهم أكثر عن الأطفال ونشاطات الروضة». وهذا ما أكدت عليه خبيرات الطفولة، بأن المربيات الجدد واللواتي تخصصاتهن تختلف عن تخصصات رياض الأطفال، هن بحاجة أكبر للتطوير المهني، حيث قالت إحدى الخبيرات من خلال تجاربها: «المعلمات ما كان كلهم معهم تربية وأغلبيتهم جدد وهيك كان لازم أعمل على تدريبهم من خلال لقاءات مع بعض ونحض ونخطط مع بعض وقمت بتدريبهم ونقل خبراتي لهم».

وقد أظهرت النتائج أن من دوافع المربيات للحصول على التدرب المهني اكتسابَ الخبرات والمهارات الحديثة في التعامل مع الطفل، حيث إن مجال رياض الأطفال يعَدُّ مجالاً متغيراً بشكل سريع، وهنالك العديد من الأدوات التكنولوجية على سبيل المثال التي أثبتت فاعليتها في رياض الأطفال، وبالتالي فإن المربية لا بد أن تمتلك الخبرات والمهارات الحديثة في التعامل مع الطفل، وتؤكد على ذلك مربية بقولها: «التطور المهني هو تزويد المعلمات بالخبرات والمهارات حتى يتطوروا بأدائهم من خلال البرامج والأنشطة الجديدة والمتنوعة».

إلى جانب مواكبة التطورات في مجال رياض الأطفال، مثلما قالت إحدى المربيات: «أنا بشوف أنه برامج التطور المهني مهمة وهادفة للمعلمة وممكن أنه تساعدها في التقدم الوظيفي وتطور شغلها وممارساتها التعليمية في بيئة الصف والروضة وتجدد خبراتها ومعلوماتها باستمرار». وأشارت خبيرة طفولة إلى ذلك بقولها: «لدينا تجربة مع المعلمات بتطوير المهارات التكنولوجية وتدريبهم على تفعيل برنامج Teams وإعطائهم معارف جديدة». وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قريش (2023) التي أشارت إلى أهمية التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات رياض الأطفال.

وفي سياق متصل، فإن المربيات قد أشرن إلى مجالات التطوير المهني التي يحتجن إليها. وقد أظهرت النتائج مجموعةً من مجالات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2): احتياجات التطوير المهني لمربيات رياض الأطفال

المجال	التكرارات	النسبة المئوية
التعليم من خلال اللعب.	10	% 35.7
التخطيط للفعاليات والألعاب التعليمية.	9	% 32.2
التعامل مع مشاكل صحية وإعاقات يعاني منها بعض الأطفال وسلوكياتهم.	8	% 28.6
التنمية البشرية.	1	% 3.5
المجموع	**28**	**% 100**

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المربيات أكّدن على احتياجهن لدورات تدريبية في مجال التعليم من خلال اللعب، وكيفية استخدام تلك الألعاب بشكل هادف، حيث تكرر هذا المجال 10 مرات من قِبَل 10 مربيات. فالطفل في مرحلة رياض الأطفال يتعلم من خلال اللعب الذي يعَدُّ منهجاً تربوياً يستخدم الألعابَ والأنشطة الترفيهية وسيلةً لتعزيز التعلم لدى الأطفال، ويكون ممتعاً ومحفزاً لهم للاستكشاف. كما يُسهم التعلمُ من خلال اللعب في تطوير مهارات متعددة مثل الحلول الإبداعية للمشكلات، وتطوير المهارات الاجتماعية، وتحسين المهارات الحركية، بالإضافة إلى دوره في زيادة الانتباه والتركيز لدى الاطفال.

وبالتالي فإن قدرة المربية على استخدام اللعب بشكل هادف هو مجال محوري ورئيسٌ في رياض الأطفال. وقد قالت إحدى المربيات: «إن لدورة التعلم عن طريق اللعب التي أخذتها قبل عدة سنوات فائدة كبيرة غيرت في أسلوب عملي وأكدت عليها».

وأظهرت النتائج أن الفعاليات التعليمية بحاجة لتحضير وتحديد أهداف وخطط، ولها أهمية كبيرة في رياض الأطفال، كما قالت مربية: «أشعر أن دورة الألعاب مهمة لي كمعلمة روضة». وقد أشارت دراسة العواد (2022) إلى أهمية حاجة مربية رياض الأطفال إلى تحديد أهداف الفعاليات التعليمية، والتخطيط لها من أجل تحقيق أهداف واقعية لتعليم الأطفال. بحيث أشارت مربية: «تحتاج رياض الأطفال إلى دورات للتخطيط الاستراتيجي، لأنه يساعدناعلى تحديد مسؤوليات ووضوح للعمل». وهذا ما يتفق مع دراسة عطية (2020) الذي أكد على أهمية مجال التخطيط ضمن الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال.

ومن ثم، فإن (8) مربيات أشرن إلى وجود بعض المشاكل الصحية والإعاقات التي يعاني منها الطفل، وحاجتهن للتطوير المهني في هذا المجال. فهنالك العديد من المشاكل والاحتياجات الخاصة قد يكون بعضها إعاقات، ويتم اكتشافها في مراحل الطفولة المبكرة، وبالتالي ذلك يعتمد على مدى قدرة المربية على اكتشاف ذلك ليتم العمل على

معالجتها. حيث قالت مربية: «من مواضيع التدريب اللي استفدنا منها كثير دورة اضطراب ومشاكل الأطفال وأنا كثير انبسطت أنه شاركت فيها هذا العام مع أنه زميلاتي شاركوا فيها سنوات سابقة». حيث أشارت مربية أخرى إلى الحاجة للتطوير المهني في هذا المجال بقولها: «أنا بفكر أنه في حاجة لدورات عن مواضيع السلوكيات والصعوبات وكيف نتعامل مع الأطفال». وقد أشارت مربية أخرى: «احنا بحاجة للتدريب على كيف نتعامل مع المشاكل السلوكية والاحتياجات الخاصة عند الأطفال».

وفي سياق مختلف، أشارت مربية واحدة حول مجالات التنمية البشرية كمجالات للتطوير المهني للمربيات في رياض الأطفال، حيث قالت: «أنا استفدت كثير من دورة التنمية البشرية وكيف يكون الواحد إيجابي ومش دايماً سلبي»، ومن هنا فإن مجال التنمية البشرية لمربيات رياض الأطفال هو مجال مهم حتى تكون المربية قادرة على التعامل مع الأطفال، وتؤدي دورها في تعزيز نقاط القوة لديهم.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال

أظهرت نتائج الدراسة أن هنالك تنوعاً في التحديات التي تواجه التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (3): تحديات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال

التحديات	التكرارات	النسبة المئوية
الوقت المتاح أمام المربية.	14	% 18.7
عدم وجود حافز مالي أو مادي للمشاركة في الدورات.	14	% 18.7
تكاليف الدورات في حال كانت غير مغطاة من قبل الروضة والمدرسة.	12	% 16.0
عدم استقلالية الروضة عن المدرسة.	11	% 14.7
عدم ملاءمة الدورات لاحتياجات المربيات.	10	% 13.3
عدم توفر البنية التحتية الملائمة لتطبيق التطوير المهني.	10	% 13.3
عدد الأطفال في الصف.	4	% 5.3
المجموع	75	% 100

يتضح من الجدول أعلاه، أن أهم تحدٍّ يواجه المربيات في الحصول على التطوير المهني هو الوقت المتاح لدى المربية، حيث إن الدورات التدريبية قد تكون في أيام العطل الأسبوعية أو في أوقات بعد الدوام، مما يقود المربية لعدم القدرة على حضور الدورة، نظراً لوجود مسؤوليات منزلية لديها، وهذا ما أكدت عليه جميع المربيات، ويتضح ذلك من

خلال قول إحدى المربيات: «الوقت بدي أروح على بيتي لأولادي وأطبخ ما في وقت اتركهم للدورات».

وفي سياق متصل، فإن عدم وجود الحوافز المادية والمعنوية للمربيات لتطوير أنفسهن مهنياً من خلال المشاركة في الدورات التدريبية يشكّل تحدياً لعدم حضور الدورات التدريبية. فالحوافز المادية والمعنوية غالباً ما تؤثر على عدة قضايا مهمة مثل تعزيز الانتماء لرياض الأطفال، مما يؤدي إلى الإصرار الذاتي على التطوير المهني، حتى لو كان على حساب وقتها الخاص. وهذا ما أشارت إليه إحدى المربيات بقولها: «من التحديات هو الخوف المستمر من التغيير وقلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلم وعدم الرغبة في العمل الجماعي».

بينما أشارت إحدى المربيات إلى الحوافز المعنوية وأهميتها في تعزيز التطور الذاتي وتقبل التغيير لدى المربيات، أي اكتساب مهارات جديدة من قِبَل المربيات كبيرات السن، اللواتي يعتمدن على المربيات الجدد في القيام بالمهام التي لا يستطيعون القيام بها، نظراً لعدم امتلاكهن للمهارات المطلوبة. وهذا ما أكدت عليه خبيرة طفولة بقولها: «للأسف من خبرتي هناك ناس ترفض أن تتطور مع أنه هناك أشياء بسيطة بخصوص تطور العصر الذي نعيشه هناك معلمات يرفضن يتعلمن طباعة أو استخدام الكمبيوتر ويطلبوا المساعدة عشان هيك أهم شيء للتطور هو الفرد ذاته يكون مقتنع أنه بحاجة للتطور». كما أشارت خبيرة طفولة أخرى إلى: «وجود مربيات تقليديات حيث يرفضن تغيير الأسلوب أو إدخال أساليب العلم الجديدة».

كما أظهرت النتائج أن تبعية رياض الأطفال لإدارة المدارس تشكل تحدياً كبيراً أمام مديرة الروضة في اتخاذ قرارات متعلقة بالتطوير المهني للمربيات. حيث أشارت إحدى المربيات: «بتحسي مدير المدرسة ما بفهم حاجة رياض الأطفال بشكل صحيح، بفكروا الروضة مش مهمة وما بشجع معلمات الروضة يشاركوا في برنامج تطوير».

كما تطرقت المربيات إلى الوضع المالي الصعب الذي يعانين منه بسبب عدم الاستقرار السياسي في فلسطين. حيث تشكل تكاليف الدورات في حال كانت غير مغطاة من قبل الروضة والمدرسة تحدياً آخر في وجه التطوير المهني لمربيات الأطفال. وهذا ما أكدت عليه مربية: «تكاليف الدورات صعبة على المعلمة»، وأشارت أخرى بقولها: «إن الوضع المادي صعب والرواتب قليلة». وهذا ما أشارت إليه خبيرة طفولة بقولها: «الأوضاع السياسية والتوتر والظروف الطارئة مثل الحرب».

أما من حيث محتوى دورات التطوير المهني، فقد أشارت المربيات إلى عدم ملاءمة الدورات لاحتياجات المربيات، وهذا يشكل تحدياً أمام المربية التي تضيع وقتها في دورات لا تلائم احتياجها من التطوير المهني. وقد أكدت ذلك مربية بقولها: «انه الدورات بتصير بقرار من الإدارة لازم يسألوا المعلمات ويعرفوا ايش عندهم حاجة للتدريب».

وفي سياق آخر، فإن افتقار الروضة للبنية التحتية من حيث المساحات والوسائل والألعاب التعليمية، يشكل تحدياً للتطوير المهني، نظراً لعدم وجود بيئة تفاعلية مناسبة لتطبيق التطوير المهني الذي تحصل عليه المربيات. وهذا ما أشارت إليه إحدى المربيات بقولها: «التحديات في عدم وجود بيئة أو أنشطة تلائم مدارسنا»، كما أشارت أخرى بقولها: «قلة المواد والمرافق لتطبيق التدريب». وهذا قد تم تدعيمه بقول إحدى خبيرات الطفولة: «قلة الإمكانيات المادية المتوفرة يمنع المعلمة توفر بيئة تربوية نموذجية وتابع عملها المهني والتربوي وتطبيقها الخطط والأنشطة المطلوبة والمميزة».

المحور الثالث: آليات تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمة الروضة

أظهرت النتائج اختلافاً بين رياض الأطفال في آليات تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال. والجدول التالي يظهر أهمَّ تلك الآليات:

جدول (4): آليات تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمة رياض الأطفال

الآليات	التكرارات	النسبة المئوية
القرار بتوصية مديرة الروضة.	14	% 37.8
الدافعية الذاتية للمربية.	9	% 24.4
حسب الأقدمية، المربيات الجدد يتم اختيارهن أكثر.	7	% 18.9
يتم الاختيار بناء على المرحلة والتخصص العلمي للمربية.	7	% 18.9
المجموع	37	% 100

تنوعت الآليات المتبعة لتحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمة رياض الأطفال، حيث أجمعت مجموعة من المربيات على أن مديرة الروضة هي من تقرر، وقد يكون قرار مديرة الروضة مبنياً على احتياجات المربية وخبرتها، فالتقييم الدوري للمربيات من قبل مديرة الروضة هو من يعطي المديرة الرؤية والقرار حول حاجة المعلمات إلى التطوير المهني، وهذا ما أشارت إليه خبيرة طفولة بقولها: «بالإشراف والمتابعة وتقييم للمعلمات شعرت أن هناك حاجة للتطوير المهني بدورة في مهارات الاتصال والتواصل وتعاملهم مع الطلاب والأهل». كما أشارت إحدى المربيات: «يتم اختيار المشاركين من قبل مديرة الروضة بحسب خبرة المعلمة ومستوى تحصيلها ويركزوا على المعلمات غير المؤهلات، وأيضاً مين ما معهم خبرة وبتكون في برامج مقدمة لجميع معلمات قسم الروضة من إدارة المدرسة». إضافة إلى قول إحداهن: « الترشيح للدورات بصير زي ما بدها مديرة الروضة هي بتودينا». وهذا يحدد ويقلل من دور المعلمة ومسؤوليتها تجاه تطويرها المهني، ويبين سيطرة الإدارة وتجاهل النظر إلى المعلمة كونها صاحبة القرار في تطوير ذاتها.

كما أشارت المربيات إلى آلية أخرى هي المربية نفسها تأخذ الموافَقة من المديرة بعد تحديد احتياجها، بحيث أظهرت النتائج أن المربية قد تبحث عن دورات لتطوير نفسها، وتستأذن المديرةَ لحضور تلك الدورة، وهذ ما يُسمى بالتعلم الذاتي. كما أشارت إحدى المربيات بقولها: «أحببت موضوع التنمية البشرية، وشاركت من حالي واستفدت». كما أشارت إحداهن: « في معلمات بحبوا يشاركوا لأنه عندهم نقص وبطلبوا من المديرة يروحو هم بحددوا احتياجهم»، وأضافت مربية أخرى: « أريد أن يكون لدى دورات، أنا عندي خبرة 6 سنين وبشعر عندي حاجة وبتعلم من المدرسة ما بتعطي فرصة للدورات كله أنا بسعى أطور حالي وبكمل هلا دورة خاصة لـلانجليزي للأطفال». وهذا

ما أشارت إليه خبيرة طفولة بقولها: «المعلمة أقدر وحدة على تحديد احتياجها ومديرة المدرسة أو الروضة المسؤولة مباشرة عن المعلمة كمان إلها وجهة نظر لأنها بتحضر حصص وبتقيم عمل المعلمة وحاجتها للتدريب». وهذا ما يجب أن نسعى إليه بضرورة احترام وتقدير رأي المعلمة في تحديد احتياجاتها المهنية والسعي نحو توفيرها لها، مما ينعكس إيجابياً على تطوير عملها، ويؤدي إلى تحسين جودة التعليم المقدَّمة للأطفال، ويضمن لهم بيئة تعليمية محفزة وداعمة لنموهم وتطورهم.

وتقول خبيرة أخرى: «وكمان المعلمة تقبل تكمل دراسة وتوخذ دورات حتى أتطور حالها وتحسن من تعلمها وما تضل المعلمة على اللي هي عليه، ومش شرط المدرسة تجبر المعلمة لازم من حالها المعلمة تسعى لتطور ذاتها مهنياً». وأشارت خبيرة طفولة أخرى: " بحاول أطور حالي بالاستماع إلى تجارب الآخرين لأنه الحياة تجارب وكمان بتابع برامج You tube وفيديوهات عن رياض الأطفال وبقرأ كتب».

كما أشارت عدد من المربيات إلى أن تحديد احتياجات المربيات للتطوير المهني يتم حسب الأقدمية، وأن المربيات الجدد يتم اختيارهن أكثر. وقد يكون ذلك نظراً لأن المربيات الجدد ليس لديهن الخبرة الكافية للتعامل مع الأطفال، بقدر المربيات القدامى اللواتي أصبح لديهن المعرفة الشاملة بكل جوانب رياض الأطفال. حيث أشارت إحدى المربيات: «ممكن أنه يتم اختيار المشاركين من قبل المؤسسة التعليمية اللي بتعملي فيها ويكونوا المشاركين من المعلمين الجدد للتعرف على أساليب التدريب واستخدام وسائل جديدة ومتنوعة لايصال المعلومات». وأشارت خبيرة طفولة إلى أن الاختيار للدورة التدريبية يتم على أساس قدرات ومهارات المربية، بقولها: «بالنسبة للمعلمات برشح المعلمة للدورة حسب خبرتها وأدائها مع الطلاب وقدرتها».

المحور الرابع: المقترحات لمواجهة تحديات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال

تبين من خلال نتائج الدراسة أن هنالك مجموعة متنوعة قد يتم الاستفادة منها في مواجهة تحديات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال. والجدول التالي يوضح تلك المقترحات:

جدول (5): المقترحات لمواجهة تحديات التطوير المهني لمعلمات رياض الأطفال

المقترح	التكرار	النسبة المئوية
أن تُعقد الدورة داخل الروضة وبعيداً عن أيام العطل الأسبوعية.	14	% 40
استحداث برامج وأنشطة خاصة للأطفال الذين لديهم إعاقات أو مشاكل	11	% 31.4
تهيئة بنية تحتية ملائمة لإجراء النشاطات.	10	% 28.6
المجموع	35	% 100

يظهر الجدول (5) أعلاه، المقترحات التي قدمتها مربيات رياض الأطفال لمواجهة تحديات التطوير المهني، فقد أظهرت النتائج أن مكان الدورة داخل الروضة يوفر التكلفة والجهد على المربية لكي تشارك في تلك الدورة، ويجنبها دفعَ تكاليف المواصلات، ويوفر الوقتَ الذي تستغرقه للذهاب إلى أماكن انعقاد الدورات. كما أشارت إحداهن: «أنا مجرد ما وصلت الدار ما بقدر أطلع على أي نشاط أو دورة». وهذا ما أكدت عليه إحدى خبيرات الطفولة بقولها: «يفضل أن تكون برامج التدريب مناسبة لوقت المربية وبنفس الوقت مناسبة للروضة لأنه صعب إحضار بديلة عن المعلمات وكمان المعلمة عندها التزامات في يوم العطلة وهيك ممكن التدريب يكون بعد الساعة 1:00 فترة بعد الظهر». كما أشارت النتائج إلى أنه في حال انعقاد الدورة خارج الروضة وخارج الدوام، فلا بد أن تعقد الدورة في أوقات وأيام بعيدة عن أيام العطل الأسبوعية، حتى تشارك المربيات في تلك الدورات. إذ أشارت إحدى المربيات إلى: «المهم أنه الدورات ما تكون وقت طويل، ممكن أيام كثيرة ووقت قليل ومش يوم الجمعة».

وفي سياق آخر، أظهرت النتائج أن هنالك حاجة لاستحداث برامج وأنشطة خاصة للأطفال الذين لديهم إعاقات أو مشكلات، وذلك واضح من خلال قول إحدى المربيات: «خلق برامج وأنشطة مساندة للأطفال اللي عندهم تأخر أو مشاكل في التعليم»، وقول أخرى: «تكثيف الدورات لجميع معلمات رياض الأطفال وخصوصاً دورات لها علاقة بمشاكل الأطفال كيف نتعامل معه، خصوصاً دورات كيف نتعامل مع الحالات الخاصة وصعوبات التعلم». وقد جاءت هذه النتيجة بشكل لا يتناسب مع خصوصية هذه المرحلة، ومع الفروق الفردية بين الأطفال وخصائصهم النمائية والمشكلات التي يعاني منها بعضُ الأطفال، والتي قد تكون مشكلات صحية على المعلمة اكتشافها مبكراً. ويمكن الإشارة هنا لأهمية إنشاء مراكز تُعنى بتنمية مهارات وقدرات الأطفال المختلفة مثل المهارات الإبداعية والفنية والحركية والتعبير والطلاقة والعلاقات الاجتماعية. بالإضافة إلى مراكز تواكب التطور التكنولوجي مثل مختبرات حاسوب يتم فيها تفعيل أنشطة تعليمية محوسبة تتناسب مع الفئة العمرية وخصائصها.

وقد أظهرت النتائج أن هنالك حاجة لتوفير بنية تحتية وبيئة مساندة للمربية والطفل، حتى تستطيع المربية تطبيق التطوير المهني الذي حصلت عليه، في إطار بيئة رياض أطفال تدعم هذا التطوير. حيث أشارت مربية إلى: «توفر بيئة تساعد للمعلمات على تطبيق أنشطة وتدعم تطورهم المهني»، وقول مربية أخرى حول البيئة الصفية التي تسمح بتطبيق التطوير المهني للمربية من حيث عدد الأطفال داخل الصف الواحد، حيث قالت: " تحديد عدد الأطفال في كل صف ومراعاة البيئة الصفية المناسبة لاعمارهم مع وجود مساعدات لكل صف". وهذا ما دعمته خبيرة طفولة بقولها: «دعم رياض الأطفال بألعاب وقصص هادفة ويهتم المدير بالمدرسة في بيئة الروضة وتجهيزها».

وفي سياق منفصل، ذكرت خبيرات الطفولة موضوعَ دليل ومنهاج رياض الأطفال المُعدّ من قِبَل وزارة التربية والتعليم 2017، حيث لوحظ عدمُ ذكر لهذا الدليل من قِبَل المعلمات. وقد يكون ذلك بسبب افتقار الدليل للأنشطة والفعاليات التطبيقية، وقلة حصول تدريبات للمعلمات حول استخدام الدليل.

التوصيات:

وفي ختام الدراسة فقد جاءت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات التي تم استخلاصها بناء على نتائج الدراسة، من أهمها:

1. توفير دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال نابعة من حاجاتهن المهنية.

2. اقتصار تعيين معلمات رياض الأطفال على اللواتي يحملن شهادات علمية تخصص مرحلة الطفولة والتربية الأساسية.

3. تقدير معلمات رياض الأطفال والعمل على تعزيز أدائهن مادياً ومعنوياً.

4. تعميم المنهاج الفلسطيني المعتمَد لرياض الأطفال وتطويره ودعمه بأنشطة وفعاليات وتوحيد تطبيقه على مستوى الوطن.

5. إجراء المزيد من الدراسات حول البرامج التدريبية التي تحتاجها معلمات رياض الأطفال.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

البرناوي، عبد الكريم بن صديق وعلي، أمل محمود (2019). حاجات التطوير المهني لمعلمي العلوم الطبيعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع (3)، المجلد (3).

جاد، منى محمد (2013). التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها. عمان، الأردن، دار المسيرة.

حسن، مها صلاح الدين محمد(2021). متطلبات النمو المهني لمعلمات الروضة في ظل نظام التعليم الجديد2030 دراسة مطبقة بإدارة كفر الدوار التعليمية بمحافظة البحيرة. مجلة كلية التربية. جامعة الإسكندرية، المجلد (31)، ع (2).

حنون، نادية مراد وجوابرة، ياسمين نبيل وأبو دقه، سناء إبراهيم (2022). كيفية التعامل المدرسي مع طالبات المرحلة الأساسية الدنيا اللواتي تعرضن للعنف الأسري في المدارس الحكومية: دراسة نوعية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مجلد (31)، ع (40).

الحوامدة، محمد فؤاد والعدوان، زيد سليمان (2012). مناهج رياض الأطفال Kindergarten Curricula. دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

دليو، فضيل (2014). معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية. مجلة العلوم التربوية،ع (87).

الرشيدي، غازي عنيزان (2017). البحث النوعي في التربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دولة الكويت.

الزهراني، محمد بن عبد الله بن عطية (2020). معايير تقويم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،https://doi.org/10.31559/EPS2020

الزومان، منيرة بنت عبد العزيز وإبراهيم، رماز حمدي (2022). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمات الطفولة المبكرة في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية، كأحد برامج تحقيق رؤية المملكة 2030. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع (120).

السعود، راتب سلامة والمواضية، رضا سلامة محمد (2013). مربية رياض الأطفال (الواقع – التحديات – والتطوير). دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

شاهين، نهاية يوسف وصبري، خولة شخشير (2013). مدى مساهمة برامج مركز المصادر للطفولة المبكرة التدريبية في التطور المهني لمديرات ومعلمات رياض الأطفال في فلسطين. جامعة بيرزيت، كلية الدراسات العليا.

الصيدلاني، حمد سالم حماد (2021). تحديد احتياجات التطوير المهني لمعلمي التربية الخاصة بالمدينة المنورة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية IJEPS ، ع (70).

عطية، سعدي جاسم (2020). الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن.

الجامعة المستنصرية، مجلة كلية التربية الأساسية، ع (109)، المجلد (26).

العفيفي، طارق (2023). الفرق بين البحث النوعي والبحث الكمي وموثوقية البحث النوعي. شركة دراسة للاستشارات والدراسات والترجمة

https://drasah.com/Description.aspx?id=7594#div0

العواد، منى بنت حمد بن علي (2022). تحديد الحاجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال في مجال المنهج المدرسي. أطفال الخليج، رسائل جامعية.

www.qulfkids.com/ar/index.pho?action=show res$r id=79&topic id=1336

غباري، ثائر أحمد وأبو شندي، يوسف عبد القادر وأبو شعيره، خالد محمد (2015). البحث النوعي في التربية وعلم النفس، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

قريش، الحسين حامد محمد حسين (2023). التنمية المهنية الإلكترونية لمعلمات رياض الأطفال في مصر (التحديات وسبل التفعيل في ظل التحولات المعاصرة).

International Journal of learning Management systems 10,No. 2, 49 - 64

مباركي، ريم عبد الله (2023). «تقييم الكفايات المهنية لمعلمات رياض الأطفال بإدارة تعليم جازان في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهن». المجلة العربية للنشر العلمي، الإصدار السادس، ع (54).

محمد، محمد النصر حسن (2017). «رؤية مقترحة للتنمية المهنية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة». دراسات في التعليم الجامعي، ع (35) ، ص ص: 537-484.

المغربي، راندا محمد ودحلان، رناد عمار (2022). درجة توفر المعايير المهنية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية والأهلية في مدينة جدة. Doi:10.21608/AATM.2022. T63464.1020

وزارة التخطيط الفلسطينية (2008). الخطة الوطنية للطفل الفلسطيني 2009 – 2011 ، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي (2017). المعايير المهنية لمعلمات رياض الأطفال، هيئة تطوير مهنة التعليم، رام الله. فلسطين.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

Gallego, P.L., & Caingcoy, M.E. (2020). Competencies and Professional Development Needs of Kindergarten Teachers. International Journal on Integrated Education, 3(7), 69-81.

Gianina-Ana, M. (2013). Kindergarten Teachers' Perceptions on in-service Training and Impact on Classroom Practice. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 76, 481–485. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.150

نمو الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى الطفل

Doi: **10.29343/1-102-2**

د. عبد الله الإدريسي

أستاذ مؤهل في علم النفس-قسم علم النفس-مختبر الدراسات النفسية والاجتماعية والثقافية-

كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز- فاس - جامعة سيدي محمد بن عبد الله- المملكة المغربية

الملخص:

ترتكز هذه الدراسة على تحليل سيرورات نمو سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى الأطفال المغاربة بهدف توفير معطيات سيكو-نمائية عن هذه الذاكرة؛ من أجل استثمارها في المجالين التربوي والعلاجي. وقد تكونت العينة من 160 طفلًا تتراوح أعمارهم ما بين4 سنوات و11 سنة، ويتابعون دراستهم بإحدى المستويات التعليمية الممتدة من الروض الأول إلى السنة السادسة من التعليم الابتدائي. ولقياس سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى هؤلاء الأطفال المبحوثين تم الاعتماد على اختبار مكعبات كورسي Corsi Blocks بالترتيب العادي. وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات تبين أن نتائج هذه الدراسة تدعم أطروحة النمو المبكر للذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى، وتقر بتباين سيرورة نموها لدى مختلف فئات الأطفال المبحوثين. لكن على الرغم من هذا التباين فقد اتضح أن هذه السيرورة النمائية التي تتميز في توجهها العام بالتزايد تبعًا للسن والتمدرس، تبدو أيضًا متساوية تقريبًا على مستوى معدل النمو بين الفئات.

الكلمات المفتاحية: الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى؛ النمو؛ الطفل؛ الذاكرة العاملة.

استلم البحث في يونيو 2024 وأجيز للنشر في أغسطس 2024

The Development of the Child's visual-spatial short-term memory

Abdellah El Idrissi

professor of psychology

Department of Psychology

Psychological, Sociological and Cultural Studies Laboratory

Faculty of Letters and Human Sciences, Dhar El Mehraz, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes, Morocco

Abstract :

The study analyzed the development processes of short-term visual-spatial memory span of Moroccan children. It aimed at providing psycho-developmental data about memory, in order to invest it in the educational and therapeutic fields. The sample consisted of 160 children aged between 4 and 11 years, who were pursuing their schooling at one of the educational levels extending from kindergarten to the sixth year of primary education. In order to measure the visuo-spatial short-term memory span of those children, the researcher used the Corsi block test in the normal order. After the statistical analysis of the data, it was found that the results of the study supported the hypothesis of early development of visual-spatial short-term memory, and acknowledging the variation in its development process among the different groups of children of the study. But despite this discrepancy, it was discoverd that this developmental process was characterized in its general direction by age increase and schooling. It was also found thet the level of development rate between groups was almost equal.

Keywords : visual-spatial short-term memory ; development ; Child ; Working memory.

المقدمة:

على أساس أن الذاكرة العاملة Working Memory تشكل محرك المعرفية الإنسانية، فقد حاولت كل من السيكولوجيا النمائية المعرفية Psychology of cognitive development، والسيكولوجيا العصبية النمائية Developmental neuropsychology مراكمةَ العديد من النتائج العلمية المتعلقة بهذه الذاكرة لدى الطفل، سواء من حيث أسسها العصبية-التشريحية، أو من حيث مظاهر نموها واستراتيجيات اشتغالها، أو من حيث علاقتها بالظواهر المعرفية والسيكولوجية المرتبطة بها. وذلك بهدف السير قدمًا نحو سبر أغوارها لاستكشاف جوانبها التي لا تزال غامضة، وتحديد القوانين الفعلية المتحكمة في سيرورات نموها العصبية والسيكولوجية، وطرائق اشتغالها في مختلف الوضعيات المعرفية لتحقيق فهْم علمي أعمق لها يُمكّن المتخصصين من الانخراط في دراستها لدى الرضيع. وهذا ما سيُسهم بطبيعة الحال في بلورة مقاربات معرفية، عصبية، نمائية، ووظيفية أكثر دقة للاشتغال الذهني لدى الإنسان في مختلف أطواره.

والملاحظ أن الذاكرة البصرية – المكانية قصيرة المدى visual-spatial short-term memory (Alloway, Gathercole & Pickering, 2006; Baddeley,2007) التي تسمى أيضًا بالمذكرة البصرية-المكانية The visuo-spatial Sketchpad (Baddeley & Hitch, 1974 ; Baddeley, 2000 ; Baddeley, 2002) لم تحظ بنفس البحث والتقصي الذي حظي به كلٌّ من الحلقة الفونولوجية والمنفذ المركزي، وذلك بفعل الغموض الذي يكتنف بعضَ جوانبها من مثل: سيرورات التكرار البصري-المكاني، الزمن المستغرق للانتقال من الترميز الفونولوجي إلى الترميز البصري-المكاني، قواعدها العصبية-التشريحية الدقيقة. لكن من المعروف لدى الباحثين أن هذه الذاكرة تنشّط المناطقَ البصرية للنصف الكروي الأيمن من الدماغ (De Renzi & Neichelli, 1975).

إشكالية الدراسة:

تسعى إشكالية هذه الدراسة إلى استقصاء وتحليل سيرورات نمو الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى الطفل بوصفها مكونًا فرعيًّا من مكونات الذاكرة العاملة. فوظيفتها تتمثل في الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات البصرية-المكانية الآتية من المحيط الخارجي أو من الذاكرة بعيدة المدى، وذلك بهدف معالجتها بمعية الأنظمة المعرفية الأخرى المتدخلة في الصور الذهنية والمشاهد البصرية-المكانية. هذا فضلًا عن أن الكثير من الأنشطة المعرفية التي نقوم بها لا تتم عبر الحلقة الفونولوجية والمعطيات اللغوية، وإنما تعالج عبر الصور الذهنية والمشاهد البصرية-التخيلية. وهذا ما يجعل هذا النمط من المعالجة المعرفية في واجهة الاهتمامات السيكولوجية المعاصرة، نظرًا إلى أهميته في الحياة اليومية والمدرسية والمهنية.

أهداف الدراسة

ترمي هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التحقق من النمو المبكر للذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى الأطفال المبحوثين.
- فحص وتحليل سيرورات نمو سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى الأطفال المبحوثين.
- توفير بيانات سيكو-نمائية عن هذه الذاكرة من أجل استثمارها في المجالين التربوي والعلاجي.

أهمية الدراسة:

تكتسي هذه الدراسة جدتها وأهميتها من خلال التركيز على تحليل سيرورات نمو الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى الطفل في السياق المغربي. وهذا ما سيسهم من جهة في إغناء البحث في سيكولوجية الذاكرة، ويوفر معطيات علمية يمكن استثمارها في المجالين التربوي والعلاجي من جهة أخرى.

حدود الدراسة:

تتجلى حدود هذه الدراسة في رصد وتحليل سيرورات نمو سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى الأطفال المغاربة الذين تتراوح أعمارهم ما بين 4 سنوات و11 سنة، ويتابعون دراستهم بإحدى المستويات التعليمية الممتدة من الروض الأول إلى السنة السادسة من التعليم الابتدائي.

التعريف الإجرائي للمفاهيم:

- **الذاكرة البصرية - المكانية قصيرة المدى**: التخزين البصري-المكاني المباشر والمؤقت.
- نمو الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى: نمو سعة التخزين البصري-المكاني المباشر والمؤقت.
- **الطفل**: نقصد به الطفل المغربي (الذكر والأنثى)، الذي تتراوح سنُّه بين 4 سنوات و11 سنة، ويتابع دراسته في أحد المستويات التعليمية التي تتراوح بين التعليمين الأولي والابتدائي.
- **الذاكرة العاملة**: عبارة عن بنية ذاكرية تقوم بعمليات تخزين ومعالجة المعلومات بشكل مؤقت، وتقع بين الذاكرة الحسية والذاكرة بعيدة المدى، وتتكون من الأنظمة التالية: المنفذ المركزي، الحلقة الفونولوجية، المذكرة البصرية-المكانية، المذكرة الإبيزودية أو المشهدية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

رغم التراكم العلمي المهم نسبيًّا الذي أصبحت تزخر به الأدبياتُ العلمية في مجال دراسة سيرورات نمو الذاكرة البصرية-المكانية وآليات اشتغالها لدى الطفل، فإننا لن نعمل في هذه الخلفية النظرية سوى على استحضار واستنطاق أهم نتائج وخلاصات الدراسات التجريبية التي تغذي تلك الأدبيات، وذلك من خلال التطرق بنوع من التفصيل إلى أربعة محاور أساسية:

المحور الأول: الذاكرة البصرية-المكانيـة قصيرة المدى visual-spatial short-term memory

تقوم الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى بتخزين المعلومات البصرية والمكانية والصور الذهنية تحت إشراف المنفذ المركزي The central Exécutive. وقد استدل بادلي ومعاونوه (Baddeley, Thomson & Buchanan, 1975) على وجودها من خلال استعمال براديغم بروكس brooks Paradigm الذي يفصل بين الجوانب البصرية واللفظية في الذاكرة العاملة (brooks, 1968). هذا فضلًا عن توفر حجج عصبية-تشريحية تؤكد وجود هذه البنية الذاكرية. وعلى سبيل المثال لا الحصر فقد أوضح دورونزي وآخرون (De Renzi et al., 1975) أن اختلال السعة المكانية يعود لإصابة خارجية مموضعة في أحد نصفي الدماغ. وقد عمل كل من هانلي ويونج وبيرسون (Han-ley, Young & Pearson, 1991) على استعراض حالة المريضة (E.L.D) التي تعاني من عجز انتقائي في الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى يظهر من خلال صعوبة أداء اختبارات تخص هذه الذاكرة، وفي مقدمتها: اختبار مكعبات كورسي Corsi Blocks، واختبار مصفوفات بروكس Matrices de Brooks مع سلامة الحلقة الفونولوجية لديها، وقدرتها على استرجاع المعطيات البصرية من الذاكرة البعيدة المدى. بالإضافة إلى حالة (P. V) التي درسها فـالار وبادلـي (Vallar & Baddeley, 1984)، التي تعاني من إصابة على مستوى نصف الدماغ الأيسر، الأمر الذي خلّف لديها تضررًا على صعيد المخزن الفونولوجي دون أن يكون لديها أي تضرر في الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى. مما يؤكد لنا وجودها، واستقلالية هاتين البنيتين عن بعضهما البعض. وفي أعمال لاحقة ذهب بادلي إلى اتخاذ هذه الذاكرة «كنظام قادر على الاحتفاظ بالمعلومات البصرية-المكانية ومعالجتها، وبالتالي القيام بدور مهم في التوجه المكاني Spatial orientation، وفي حل المشكلات البصرية-المكانية» (Baddeley, 2002: 88).

ولا تزال البنية الوظيفية للذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى غير واضحة مقارنة مع الحلقة الفونولوجية، لذلك توزعت مجهودات استكشافها إلى فرضيتين أساسيتين:

الفرضية الأولى التي يمثلها كل من موريس Morris وطومس Toms وفولي Foley تعتبر أن التخزين في الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى يتخذ طابعًا سلبيًّا في حين يتكفل المنفذ المركزي بتدعيم وتنشيط المعلومات البصرية-المكانية، وبالتالي لن يكون لها نفس الاستقلالية التي تتمتع بها الحلقة الفونولوجية.

الفرضية الثانية التي يمثلها كل من بادلي Baddeley ولوجي Logie تقترح تقسيم الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى إلى مكونين اثنين على شاكلة الحلقة الفونولوجية لبادلي وآخرين (Baddeley et al., 1974) وهما:

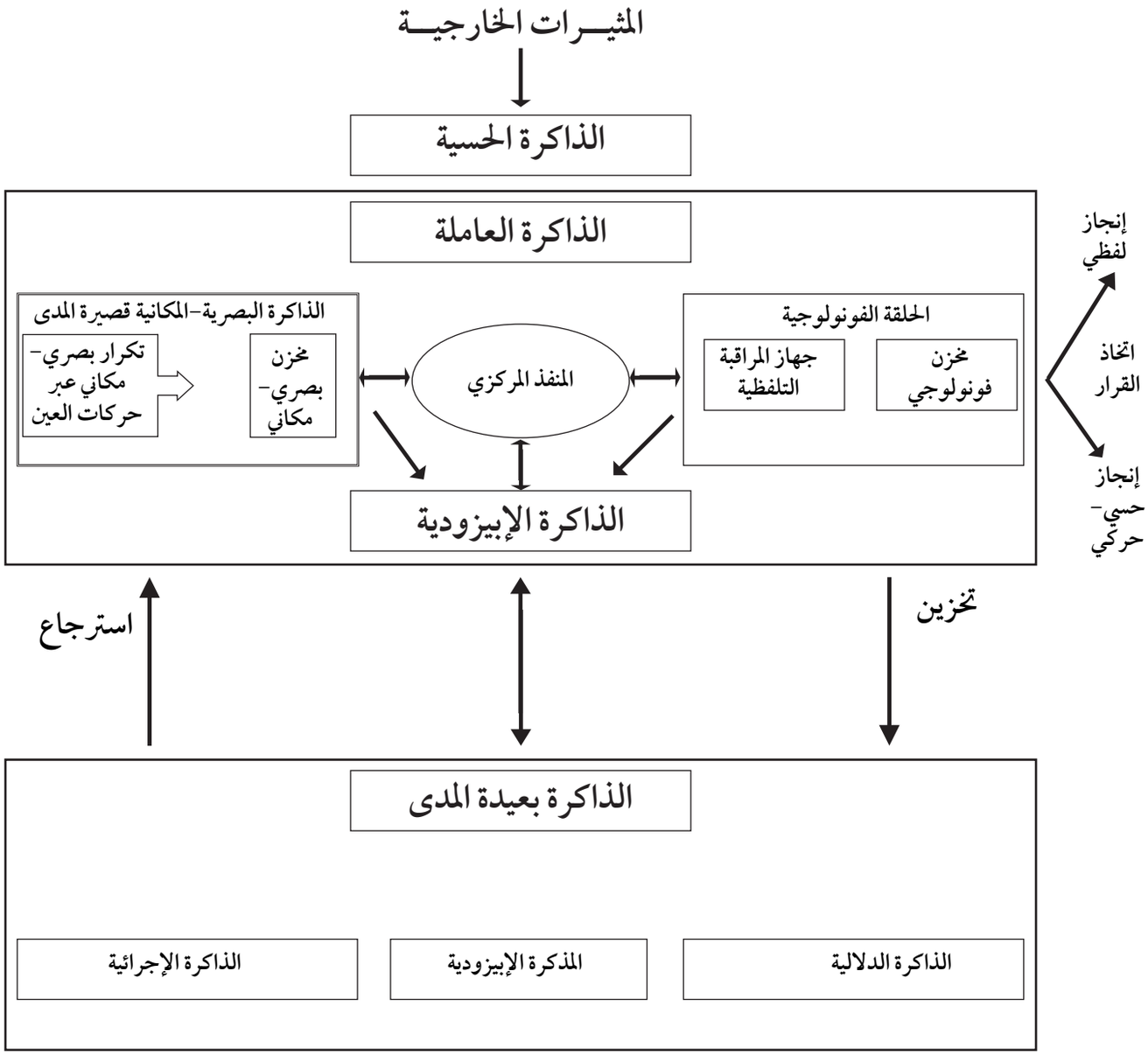
- المخزن البصري-المكاني الخاص بتخزين المعلومات البصرية-المكانية القادمة من المحيط أو من الذاكرة بعيدة المدى، ويستعمل هذا المكون في تخزين المثيرات البسيطة.

- الميكانيزم النشيط الخاص بدعم وتفعيل المعلومات البصرية-المكانية الذي يشبه جهاز المراقبة التلفظية. وعادة ما يتم استدعاؤه لإجراء عمليات نشيطة وشديدة التعقيد كالتوليد، والإنعاش، والدوران الذهني، والبحث، والانتقاء... إلا أن سيرورة اشتغال هذا الميكانيزم لا تزال غامضة ولهذا طرحت فرضية التكرار المكاني rehear-sal spatial عبر حركات العين (Gaonac'h & Larigauderie, 2000: 74-75) رغم أن التكرار البصري-المكاني يظل سيرورة صعبة التشخيص والفهم.

المحور الثاني: اشتغال الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى وعلاقتها بمختلف الأنظمة الذاكرية

إن تقسيم الذاكرة العاملة إلى مكونات فرعية: فونولوجية، وبصرية-مكانية، وتنفيذية، يسير وفقًا لصيغ المعلومات الآتية من المحيط الخارجي، التي يكون الفرد مطالبًا بمعالجتها. فقد تتطلب بعض المهام المعرفية التخزين الفونولوجي فقط، وهنا يكون الاشتغال من اختصاص الحلقة الفونولوجية. في حين أن مهام أخرى قد تستدعي التخزين البصري-المكاني والمعالجة المعرفية، وهنا ينبغي أن يكون الاشتغال مشتركًا بين الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى والمنفذ المركزي. لكن بإمكان الفرد أن يعمل على تحويل المعطيات المقدَّمة له من صيغة إلى أخرى، إذ يمكن أن تقدَّم له مثلًا معلوماتٌ لفظية، ويعمل على تحويلها إلى صيغة بصرية-مكانية أو تمثلية. وقد تتطلب بعض الوضعيات اشتغالًا ذاكريًّا يستدعي معالجةَ معلوماتٍ ذات صيغ متعددة: لفظية – بصرية – مكانية، مما دفع بادلي إلى تعميق أبحاثه السيكو-عصبية ليثبت إمكانية وجود هذا النمط من التخزين الفونولوجي البصري-المكاني (Bad-deley & Wilson, 1988 ; Baddeley, 2002 ; Vallar et al., 1984)؛ . وهذا ما مكنه من تطوير النموذج القديم (Baddeley et al., 1974) بإضافة بنية ذاكرية جديدة سمَّاها بالمذكرة الإبيزودية أو المشهدية Episodic Buffer (Baddeley, 2000) التي تعمل على التخزين المؤقت للمعلومات الآتية من الحلقة الفونولوجية، والذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى، ثم الذاكرة بعيدة المدى تحت مراقبة المنفذ المركزي لتشكيل مشهد تندمج فيه كل الصيغ القادمة من مختلف الأنظمة المذكورة سلفًا.

نختم هذا المحور بهذا الشكل الذي يوضح اشتغالَ الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى في علاقتها بمختلف الأنظمة الذاكرية الأخرى.



الشكل (1): اشتغال الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى وعلاقتها بمختلف الأنظمة الذاكرية الأخرى.

المحور الثالث: قياس الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى

لقياس قدرة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى ونموها عادة ما يتم الاستناد إلى العديد من المهمات كبراديغم بروكس (Brooks, 1968)، أو مهمة النمط (Wilson, Scott & Power, 1987)، أو اختبار مكعبات كورسي (Corsi, 1972 ; Milner, 1971) الذي يتكون من 9 مكعبات توضع عشوائيًّا على لوحة أمام المبحوث ليقوم المجرب بعد ذلك بالنقر على سلسلة من المكعبات، وعلى المبحوث أن يسترجع نفس السلسلة وفق الترتيب العادي أو وفق الترتيب المعكوس، وتمنح نقطة واحدة لكل محاولة صحيحة.

يعد هذا الأخير، من الاختبارات الأولى والمهمة التي تُستعمل في قياس قدرة ونمو الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى، وخاصة المخزن المكاني رغم صعوبة الفصل بين المكونين البصري، والمكاني بشكل خالص (Bad-deley, 2002: 88). إلا أن هناك أبحاثًا تحاول عزلَ هذين المكونين عن بعضهما، وذلك باستخدام مقاربات وبراديغمات مختلفة كإجراء المهمات التداخلية والمناولة التجريبية للمتغيرات المستقلة والمقاربة الفارقية النمائية ثم المقاربة العصبية النفسية (Gaonac'h et al., 2000: 76).

المحور الرابع: نمـو الذاكـرة البصريـة-المكانيـة قصيرة المدى

إذا كان من المسلم به أن كل مكونات الذاكرة العاملة تنمو مع الـتقدم في السن (EL Idrissi, 2018) فإن «المعطيات المتوفرة حول نمو السعة البصرية-المكانية مختلفة بشكل كبير نظرًا لتنوع المهمات المستعملة في تقييمها» (Fayol & Gaonac'h, 2007: 149). فقد عمل ويلسون وآخرون (Wilson et al., 1987) على تقييم الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى الأطفال باستعمال اختبار «المكعب المفقود» «Bloc Manquant» فخلصوا إلى نتيجة قوامها أن عملية التخزين تتراوح ما بين 4 مكعبات لأطفال سن الخامسة و14 مكعبًا لأطفال 11 سنة، في حين أن تخزين التموقع المكاني ينبثق في حوالي عمر 6 أشهر (Dégeilh, Eustache & Guillery-Girard, 2015: 250-251). وحسب فورنيي وألباري (Fournier & Albaret, 2013: 89) فإن السعة البصرية-المكانية تنمو بشكل بطيء لدى الأطفال؛ إذ اتضح من دراستهما المنجزة على عينة تضم 456 من الأطفال المتمدرسين المتراوحة أعمارهم ما بين 6 و12 سنة وباعتماد اختبار مكعبات كورسي Blocs de Corsi، أن متوسط السعة البصرية-المكانية بلغ بالترتيبين العادي والمعكوس لدى هؤلاء القيم المعروضة في الجدول الآتي:

جدول (1): متوسطات السعة البصرية-المكانية بالترتيبين العادي والمعكوس لدى الأطفال المبحوثين في دراسة فورني وألباري .(2013)

السن	متوسط السعة البصرية-المكانية بالترتيب العادي	متوسط السعة البصرية-المكانية بالترتيب المعكوس
6 سنوات	4.33	3.17
7 سنوات	4.80	4.05
8 سنوات	5.02	4.56
9 سنوات	5.36	5.01
10 سنوات	5.46	5.03
11 سنة	5.68	5.64
12 سنة	5.67	5.89

والأكيد أن مختلف القيم المرصودة في هذا الجدول المتعلقة بمستوى السعة البصرية-المكانية لدى الأطفال المبحوثين وفق الترتيبين العادي والمعكوس على حد سواء لمهام اختبار مكعبات كورسي، تتماشى مع نتائج مجموعة من الدراسات وبالخصوص دراسة دي أجوستيني De Agostini وآخرون المنجزة سنة 1994 حول أطفال ما بين 6 و8 سنوات، ودراسة أندرسون Anderson وزملائه المنجزة سنة 1995 حول عينة أسترالية تتكون من 376 طفلًا تتراوح أعمارهم ما بين 7 و13 سنة (Fournier et al., 2013: 89).

ويبدو أن النقاش العلمي الذي يدور بين الباحثين بخصوص النمو المبكر للذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى يسير في اتجاه هذا الطرح. فحسب هيتش وزملائه (Hitch, Halliday, Dodd & Littler, 1989) تخضع الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لنمو متصاعد بين 4 و11 سنة. وفي السياق نفسه يسير كلٌّ من ألواي وآخرين (Allo-way et al., 2006) إذ تبين دراستُهم التي أجريت على أطفال ما بين 4 و11 سنة أن جميع مكونات الذاكرة العاملة الحاضرة في نموذج بادلي وهيتش (Baddeley et al., 1974) لها ما يجسدها في الواقع منذ بلوغ الطفل سن الرابعة. كما بينت دراسة روبيرز وزولش (Roebers & Zoelch, 2005) من خلال استعمال التحليل العاملي التوكيدي الوجود المنفصل لكل مكونات نموذج بادلي وهيتش (Baddeley et al., 1974) للذاكرة العاملة لدى أطفال سن الرابعة. في حين توصلت أبحاث كل من (Logie & Pearson, 1997 ; Miles, Morgan, Milne & Mor-ris, 1996) إلى أن نمو الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى يكون متأخرًا بحيث لا تظهر حتى سن الخامسة أو السادسة، ولا يصل الطفل إلى مستوى أداء الراشدين في السعة البصرية-المكانية إلا حوالي 11 سنة (Dégeilh et al., 2015: 251).

وإذا كنا قد أشرنا من قبل إلى أن الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى تخضع لنمو كمّي يتجلى في نمو السعة البصرية-المكانية؛ فإنها تخضع كذلك لنمو كيفي يتجلى في نمو استراتيجيات المعالجة البصرية-المكانية التي تحددها بيكيرينج (Pickering, 2004) في خمسة ميكانيزمات أساسية قد ترتبط بنمو الذاكرة البصرية-المكانية؛ وتتجلى في إعادة الترميز الفونولوجي، ونمو المعارف، والسيرورات الاستراتيجية وخاصة سيرورتَي التنظيم والتكرار، بالإضافة إلى ميكانيزم سرعة المعالجة البصرية-المكانية، ونمو القدرة الانتباهية التي تؤدي دورًا مهمًّا في استقطاب المعلومات مع كبح تلك التي تكون غير مرغوبة أو غير ملائمة.

الخطوات المنهجية والإجراءات التجريبية

لتحقيق أهداف هذه الدراسة كان لزامًا علينا اتباعُ الخطوات المنهجية والإجراءات التجريبية التالية:

الفرضيات

الفرضية الأولى:

تبدأ سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى في النمو منذ سن مبكرة لدى الأطفال المبحوثين.

الفرضية الثانية:

تتبع سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى سيرورة نمائية متباينة لدى مختلف فئات الأطفال المبحوثين، وذلك تبعًا لمستويات السن والتمدرس.

العينة

تتكون العينة الأساسية لهذه الدراسة من 160 طفلًا تتراوح أعمارهم بين 4 سنوات و11 سنة، ويتابعون دراستهم بإحدى المستويات التعليمية الممتدة من الروض الأول إلى السنة السادسة من التعليم الابتدائي.

وقد قمنا بتقسيم عناصرها المنتقاة من سبع مؤسسات تعليمية بمدينة فاس، بالتساوي بين الذكور والإناث وتبعًا للفئات العمرية والمستويات الدراسية التالية:

- **الفئة الدنيا:** أطفال 4-5 سنوات/ الأول والثاني روض.
- **الفئة المنخفضة:** أطفال 6-7 سنوات/ الأول والثاني ابتدائي.
- **الفئة المتوسطة:** أطفال 8-9 سنوات/ الثالث والرابع ابتدائي.
- **الفئة العليا:** أطفال 10-11 سنة/ الخامس والسادس ابتدائي.

وتفاديًا لتأثير بعض المتغيرات الدخيلة على إنجازات الأطفال المكوِّنين للعينة على بنود الاختبار المعتمَد، فقد تم استبعاد العناصر التي تعاني ضعفًا في البصر، أو نقصًا في السمع، أو تأخرًا دراسيًّا، أو الرسوب والتكرار.

أداة القياس

لقياس سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى التي تهتم بالتخزين البصري-المكاني المباشر والمؤقت، تم الاستناد إلى اختبار مكعبات كورسي بالترتيب العادي (Milner؛1972، Corsi،1971). وهو عبارة عن أداة قياسية تتكوَّن من تسعة مكعبات توضع عشوائيًّا على لوحة أمام المبحوث. وينبغي أن تكون هذه المكعبات متشابهةً، ولا تحتوي أية رموز (صور، ألوان، رسومات، أرقام، كلمات، حروف...) لكي لا يتم تخزينها وفق صيغ فونولوجية أو رموز معينة، ما عدا الأرقام المدونة على تلك المكعبات التي يفترض فيها أن تكون مقابلة للباحث/ المجرب الذي يقوم أثناء التطبيق بالنقر على سلسلة المكعبات بمعدل مكعب واحد في الثانية، وعلى المبحوث أن يسترجع نفس السلسلة وفق الترتيب العادي الذي قدمت به. ويتم توقيف الاختبار بعدما يفشل هذا الأخير في استذكار محاولتين متتاليتين لنفس السعة، أو بعدما ينجح في إتمام الاختبار ككل.

المعالجة الإحصائية

لقد اقتضت طبيعة فرضيتَي هذه الدراسة اعتمادَ الأساليب الإحصائية التالية المحكومة أساسًا ببرنامج SPSS لمعالجة المعطيات:

1- المتوسطات الحسابية.
2- الحدود الدنيا والقصوى.
3- الفروق بين المتوسطات.
4- الانحرافات المعيارية.
5- الاختبار التائي test de student (t)

تحليل النتائج ومناقشتها

أولًا: تحليل وتفسير أداءات المبحوثين بخصوص نمو سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى:

جدول (2): نتائج نمو سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى حسب متغيرَي السن والتمدرس لدى الأطفال المبحوثين

فئات السن	المستويات الدراسية	المتوسط	الانحراف المعياري	الحد الأدنى	الحد الأقصى
أطفال 4-5 سنوات	الروض الأول والثاني	3.87	0.56	3.31	4.43
أطفال 6-7 سنوات	الأول والثاني ابتدائي	4.57	0.74	3.83	5.31
أطفال 8-9 سنوات	الثالث والرابع ابتدائي	5.17	0.71	4.46	5.88
أطفال 10-11 سنة	الخامس والسادس ابتدائي	5.70	0.91	4.79	6.61

أهم ما يمكن استنتاجُه من تحليل قيم الجدول أعلاه، هو خضوع سعة التخزين البصري-المكاني المباشر والمؤقت لمنحى تصاعدي وتدريجي في نموها، ومتساوٍ تقريبًا بين مختلف المراحل المعتمَدة في هذه الدراسة. وما يفسر هذا المنحى النمائي التدريجي هو التقارب على مستوى المتوسطات الناتج عن التقارب بين الفئات سواء على مستوى السن أو التمدرس، بحيث كلما كان هناك تقارب بين الفئات كان هناك تقارب على مستوى المتوسطات والحدود الدنيا والعليا والعكس صحيح. وبإجراء قياسات لمستويات الفرق بين أصغر فئة (أطفال 4-5 سنوات/ الروض الأول والثاني) وأكبر فئة (أطفال 10-11 سنة/ الخامس والسادس ابتدائي)، نلاحظ أن قيمة هذا الفرق تراوحت بين (1.83) بالنسبة لمتوسط سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى، و(1.48) كقيمة لحدودها الدنيا ثم (2.18) كقيمة لحدودها العليا. وتُظهر قيمُ الانحراف المعياري المتحصَّل عليها في نفس الجدول تراكمَ نتائج نمو سعة هذه الذاكرة حول متوسطاتها، مما يؤكد تجانسَ العينة ومصداقية النتائج.

جدول (3): القيم التائية لنتائج المقارنة بين متوسطات المبحوثين في اختبار سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى حسب متغيرَي السن والتمدرس

فئات السن والتمدرس	أطفال 6-7 سنوات الأول والثاني ابتدائي		أطفال 8-9 سنوات الثالث والرابع ابتدائي		أطفال 10-11 سنة الخامس والسادس ابتدائي	
	القيمة التائية t	حدود الدلالة	القيمة التائية t	حدود الدلالة	القيمة التائية t	حدود الدلالة
أطفال 4-5 سنوات الروض الأول والثاني	4.73	دالة عند 0.01	9.05	دالة عند 0.01	10.77	دالة عند 0.01
أطفال 6-7 سنوات الأول والثاني ابتدائي			3.67	دالة عند 0.01	6.03	دالة عند 0.01
أطفال 8-9 سنوات الثالث والرابع ابتدائي					2.87	دالة عند 0.01

يظهر جليًّا أن الفروق بين متوسطات أداءات المبحوثين، تتميز على مستوى قيمها التائية (4.73، 9.05، 10.77، 3.67، 6.03، 2.87) بدلالة إحصائية مؤكدة عند الحد الثاني من حدود الثقة والشك المطلوبة. وهو تميز يوضح من الناحية التفسيرية ارتفاعَ وتقدمَ أداءات المبحوثين الأكبر سنًّا والأكثر تمدرسًا على صعيد سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى، مقارنة بأداءات نظرائهم الأصغر سنًّا والأقل تمدرسًا؛ مما يُفصح بشكل تجريبي عن السيرورة النمائية التصاعدية والتدريجية التي تقطعها سعة هذه الذاكرة.

وفي السياق نفسه أفرزت الفروقُ بين متوسطات أداءات المبحوثين المصنَّفين من جهة في فئات الأعمار والمستويات الدراسية الدنيا والمنخفضة، ثم المنخفضة والمتوسطة، ومن جهة أخرى في فئتي الأعمار والمستويات الدراسية المتوسطة والعليا دلالةً إحصائية مؤكدة عند الحد الثاني من حدود الثقة والشك على مستوى قيمها التائية (t) (4.73، 3.67، 2.87)؛ مما يبرهن لنا على المستوى التفسيري أنه رغم التقارب الحاصل في السن والتمدرس بين مبحوثينا، والذي يوازيه تقاربٌ في متوسطات السعة، إلا أن هناك فروقات دالةً إحصائيًّا بين هذه المتوسطات. وهذا يعني أن النمو الذي يحدث على صعيد سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى دالٌّ إحصائيًّا، بحيث يمكن الإقرار بمصداقية واقعة تفوق أداءات المبحوثين المتقدمين نسبيًّا في السن والتمدرس (أطفال 6-7 سنوات في مقابل أطفال 4-5 سنوات، وأطفال 8-9 سنوات في مقابل أطفال 7-6 سنوات، ثم أطفال 10-11 سنة في مقابل أطفال 8-9 سنوات). وهذا أمر لا ينطبق على الواقعة التي تقر بعدم مصداقية تفوق أداءات المبحوثين المتقدمين نسبيًّا في السن والتمدرس في دراستنا الخاصة بنمو الحلقة الفونولوجية (أطفال 6-7 سنوات في مقابل أطفال 4-5 سنوات، وأطفال 10-11 سنة في مقابل أطفال 8-9 سنوات)، ماعدا تفوق أداءات أطفال 9-8 سنوات على أداءات أطفال 6-7 سنوات (الإدريسي، 2020).

وبالنظر إلى معطيات وقيم الجدولين (2) و (3)، يتأكد لنا أن السيرورة النمائية التي تتخذها سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى، متساوية تقريبًا بين مختلف فئات الأطفال المبحوثين. وهذه مسألة توضحها الفروقات بين المتوسطات التي جاءت متقاربة جدًّا؛ إذ إن الفرق الذي وصل إلى (0.7) بين متوسطي سعة هذه الذاكرة لدى أطفال 6-7 سنوات وأطفال 4-5 سنوات، قد بلغ (0.6) بين متوسطي سعة أطفال 8-9 سنوات وأطفال 6-7 سنوات، في حين أنه لم تتعدَ قيمته (0.53) بين متوسطي سعة أطفال 10-11 سنة وأطفال 8-9 سنوات، وهي كلها فروقات تحظى بالدلالة الإحصائية المؤكدة عند الحدود العليا لاختبار (t) (4.73، 3.67، 2.87).

في الاتجاه نفسه وبالنظر إلى الفرق (1.83) بين متوسطي أداءات أطفال الفئة الدنيا (4-5 سنوات) وأطفال الفئة العليا (10-11 سنة)، الذي حظيت قيمته التائية (10.77) بالدلالة الإحصائية المؤكدة، يمكن القول إن سيرورة سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى مبحوثينا يحكمها معدلُ نمو تتحدد قيمته في (1.83)، أي ما يوازي تقريبًا تذكر التموقع البصري-المكاني لمكعبين بالترتيب العادي على اختبار كورسي (Corsi, 1972).

ثانيًا: مقارنة ومناقشة أداءات المبحوثين بخصوص نمو سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى:

بناء على النتائج المتوصَّل إليها في هذه الدراسة، يتأكد لنا صدقُ فرضيتنا الأولى التي تقر بالنمو المبكر لسعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى. وقد تحقق هذا الأمر تجريبيًّا من داخل النتائج التي حصل عليها أطفال 4-5 سنوات في اختبار مكعبات كورسي بالترتيب العادي. كما يتأكد لنا صدقُ فرضيتنا الثانية التي تشهد بتباين سيرورات نمو سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى مختلف فئات الأطفال المبحوثين، التي تترجم في مراوحة أداء هؤلاء بين الانخفاض والارتفاع تبعًا لمتوسطَي أداءات الفئتين الدنيا (3.87) والعليا (5.70) ودلالة الفرق بينهما، وبين التقارب تبعًا لمتوسطات ودلالة الفرق بين أداءات الفئات الدنيا والمنخفضة، والمنخفضة والمتوسطة ثم المتوسطة والعليا. ولكن رغم هذا التباين، فمن الواضح أن هذه السيرورة النمائية تبدو أيضًا متساوية تقريبًا على مستوى معدل النمو بين الفئات. وهذا بخلاف دراستنا المتعلقة بنمو سعة الحلقة الفونولوجية التي تتسم ببعض مظاهر البطء والاستقرار في عمر 4-5 سنوات و6-7 سنوات و10-11 سنة، وتتسم ببعض مظاهر السرعة في حدود 8-9 سنوات (الإدريسي، 2020)؛ الأمر الذي يؤكد لنا أيضًا التباين القائم على مستوى سيرورات نمو هاتين البنيتين ومعدلات نموهما.

إن أهم ما يُستخلَص من الأبحاث التي أجريت حول نمو الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى، هو أن هناك نوعًا من الاختلاف والتضارب في النتائج، وذلك بسبب تنوع المهمات المستعمَلة في تقييمها (Fayol et al., 2007). لكن الملاحَظ من مقارنة نتائج نمو سعة الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لدى عناصر عينتنا بنتائج دراسة فورنيي وآخرين (Fournier et al., 2013) التي طبّقت الاختبار نفسه المعتمَد في دراستنا (مكعبات كورسي Blocs de Corsi بالترتيب العادي) على عينة تضم (456) من الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين 6 و12 سنة، أن هذه

النتائج متقاربة جدًّا (انظر الجدول (1))، ما عدا بعض الاختلافات الطفيفة التي تعود إلى خصوصية توزيع العينة في كل دراسة. وإذا كانت نتائج هذه الدراسة تتماشى مع النتائج التي توصلنا إليها، فإنها تؤكد على أن نتائجها تتوافق مع مجموعة من الأبحاث، وفي مقدمتها بحث دي أجوستيني De Agostini وآخرون المنجز سنة 1994 حول أطفال ما بين 6 و8 سنوات، وبحث أندرسون Anderson وزملائه المنجَز سنة 1995 حول عينة أسترالية تتكون من (376) طفلًا تمتد أعمارهم من 7 إلى 13 سنة. وهذا يعني ضمنيًّا أن التوافق نفسه حاصل كذلك مع نتائج دراستنا.

كما تسمح النتائج المتوصَّل إليها في هذا الإطار بتأكيد وتبني الطرح الذي يسير في اتجاه النمو المبكر للذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى، بحيث بلغ متوسط سعة أطفال 5-4 سنوات (3.87). وهذه مسألة لها ما يعززها في عديد من الأبحاث والدراسات التي اهتمت بالسيرورة النمائية لهذا المكون الذاكري. فحسب هيتش وآخرين تخضع الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى لنمو متزايد بين 4 و11 سنة (Hitch et al., 1989). وفي السياق نفسه تندرج نتائج دراسة ألووي وآخرين حول أطفال ما بين 4 و11 سنة التي تؤكد أن جميع مكونات الذاكرة العاملة الموجودة في نموذج بادلي وهيتش لسنة 1974 تحظى بالحضور الفعلي منذ بلوغ الطفل 4 سنوات (Alloway et al., 2006). كما بينت دراسة روابيرس وآخرين من خلال استعمال التحليل العاملي التوكيدي، الوجود المنفصل لكل مكونات نمـوذج بادلي وهيتش لسنة 1974 للـذاكرة العاملة لدى أطفال 4 سنوات (Roebers et al., 2005).

ولكي تؤدي الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى أدوارها بشكل فعال، فإن هذا الأمر لا يتوقف فقط على نمو السعة البصرية-المكانية، بل يعتمد أيضًا على نمو كيفي يتجلى في نمو استراتيجيات المعالجة البصرية-المكانية. وفي هذا الإطار تعَدُّ وظيفة المخزن البصري-المكاني التي تتمثل في الاحتفاظ المؤقت بالمعلومات البصرية-المكانية القادمة من المحيط الخارجي أو من الذاكرة بعيدة المدى، قاعدةً لمعالجة العديد من الأنشطة المعرفية التي تتطلب الاشتغال المعرفي القائم على الصور الذهنية والمشاهد البصرية، على أساس أن البحث عن حل للعمليات الحسابية والمعادلات الرياضية مثلًا، لا يتم بالضرورة عن طريق اللغة، وإنما قد يتم أيضًا باستعمال الصور الذهنية والمشاهد البصرية-التخيلية. «فشهادات العديد من علماء الرياضيات والفيزياء حول التصور الذهني مثلًا، تسير في هذا المنحى؛ بحيث إن إينشتاين نفسه قال إنه كان يفكر بمساعدة الصور الذهنية. فاكتشافاته كانت ترتكز على تجارب من التفكير البصري، وهو ما أكده في قوله: (إن الكلمات أو اللغة، المكتوبة منها والمنطوقة، لا تبدو أنها تؤدي أي دور في آليات تفكيري (...). إن عناصر التفكير هي، في حالتي، من صنف بصري)» (Weinberg, 2008 :30 نقلًا عن زغبوش، 2015ب:35). وفي الاتجاه نفسه، تسعى الأبحاث الحديثة إلى استثمار قدرات الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى على بناء الصور الذهنية وتشكيل المشاهد البصرية-التخيلية، من خلال التدريب المكثف على برنامج اليوسيماس (USMAC) (Universal Concept of Mental Arithmetic System) بغرض انطباع صورة العداد المعتمد في هذا البرنامج (الأباكوس) في النصف الأيمن من الدماغ، ليستعملها الطفل أثناء إجراء العمليات الحسابية ذهنيًّا دون استخدام العداد الفعلي (هارون الخليفة، علي موسى، حسن عشرية، الطيب الحسين، 2012). ومن هنا تتضح أهمية الذاكرة البصرية-المكانية قصيرة المدى في تدعيم سيرورة التفكير البصري التي تؤثر إيجابًا على سيرورة التفكير الرياضي،

عبر نمو استراتيجياتها التي تعد أيضًا ركيزةَ الرفع من سعتها، باعتبار أن النمو الكيفي يستتبعه بالضرورة نمو كمي(Pickering, 2004) . لذلك نلاحظ إسهام نمو هذه الذاكرة لدى الطفل في ارتفاع مستويات تعلم الأنشطة العددية البصرية-المكانية، أو الأنشطة العددية اللفظية عن طريق تحويلها من الصيغة اللفظية إلى الصيغة البصرية-المكانية؛ كما تبرهن على ذلك العديدُ من الدراسات التي اهتمت سواء بنموها، أو بعلاقاتها الارتباطية الدالة إحصائيًا مع التعلمات الرياضية (; Adams & Hitch, 1997; Anthony & David, 2005 ; De Smedt et al., 2009 Fossard et al., 2006 ; Gaonac'h et al., 2000 ; Hecht, 2002 ; Holmes, 2009 ; Logie et al., 1997 ; Lyons & Beilock, 2009 ; أبو سريع، محمد عاشور، 2005). وفي حالة ما إذا تعرضت هذه الذاكرة لخلل سواء على مستوى سيرورات نموها، أو على مستوى سيرورات اشتغالها، فإنه لا محالة ستتدهور الأداءات المعرفية المرتبطة بها (الإدريسي وسخسوخ، 2021).

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو سريع، رضا عبد الله؛ محمد عاشور، أحمد حسن (2005). الذاكرة العاملة وفعالية الذات وعلاقتهما بحل المشكلات الرياضية اللفظية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. الكويت: مجلة الطفولة العربية، 25، 8-37.

الإدريسي، عبد الله؛ سخسوخ، نورية (2021). علم النفس العصبي والأمراض العصبية: اضطراب الوظائف التنفيذية لدى مرضى التصلب المتعدد نموذجًا. فاس: منشورات مختبر الدراسات النفسية والاجتماعية والثقافية.

الإدريسي، عبد الله (2020). نمو الحلقة الفونولوجية لدى الطفل: دراسة ميدانية. إسماعيل علوي وبنعيسى زغبوش ومصطفى بوعناني (المنسقون): الذاكرة، والوظائف التنفيذية، والذكاء الوجداني. فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، (100-117).

زغبوش، بنعيسى (2015 أ). الكفاءات المبكرة بين الفطرة والاكتساب: المرجعيات النظرية والخصوصيات المنهجية والتقنية. ضمن: بنعيسى زغبوش وإسماعيل علوي (المنسقان): اللغة والذاكرة والكفاءات. فاس: منشورات مختبر العلوم المعرفية، (143-206).

زغبوش، بنعيسى (2015 ب). سيرورات التعلم بين الإدراك والبناء المعرفي: ثوابت العلاقة بين اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة ومتغيراتها نموذجًا. ضمن: مجموعة من المؤلفين. التربية المعرفية والاستراتيجيات التعليمية: من رصد كفايات التعلم معرفيًا إلى أجرأتها ديداكتيكيًا. الدار البيضاء: منشورات صدى التضامن، (31-70).

عمر، هارون الخليفة؛ إجلال، علي موسى؛ إخلاص، حسن عشرية؛ أنس، الطيب الحسين (2012). أثر برنامج العبق في تعزيز الذاكرة البصرية والسماعية. الكويت: مجلة الطفولة العربية، 51، 32-53.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Adams, J. W., & Hitch, G. J. (1997). Working memory and children's mental addition. Journal of experimental child psychology, 67 (1), 21-38.

Alloway, T. P., Gathercole, S. E., & Pickering, S. J. (2006). Verbal and visuospatial short-term and working memory in children: Are they separable?. Child development, 77 (6), 1698-1716.

Anthony, E. & David G. (2005). An Introduction to Applied Cognitive Psychology, Psychology Press, New York.

Baddeley, A. (2007). Working memory, thought, and action (Vol. 45). OuP Oxford.

Baddeley, A.D. (2002). Is working memory still working?. European Psychologist, 2, (7), 85-97.

Baddeley, A.D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory?. Trends in Cognitive Sciences, 4, 417–423.

Baddeley, A., & Wilson, B. (1988). Comprehension and working memory: A single case neuropsychological study. Journal of Memory and Language, 27(5), 479-498.

Baddeley, A.D.; Thomson, N. & Buchanan, M. (1975). Word length and the structure of short-term memory. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 14, 575–589.

Baddeley, A.D. & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), The psychology of learning and motivation, Vol. 8, (47-89). New York : Academic Press.

Brooks, L. R. (1968). Spatial and verbal components of the act of recall. Canadian Journal of Psychology, 22, 349-368.

Corsi, P. M. (1972). Human memory and the medial temporal region of the brain. Dissertation Abstracts International, 34, 819B.

Dégeilh, F., Eustache, F., & Guillery-Girard, B. (2015). Le développement cognitif et cérébral de la mémoire : de l'enfance à l'âge adulte. Biologie Aujourd'hui, 209 (3), 249-260.

De Renzi, E.& Nichelli, P. (1975). Verbal and non-verbal short-term memory impairment following hemispheric damage. Cortex, 11(4), 341-354.

De Smedt, B., Janssen, R., Bouwens, K., Verschaffel, L., Boets, B., & Ghesquière, P. (2009). Working memory and individual differences in mathematics achievement: A longitudinal study from first grade to second grade. Journal of experimental child psychology, 103 (2), 186-201.

EL Idrissi, Abdellah. (2018). The Development of the Child's Working Memory. ARAB JOURNAL OF PSYCHOLOGY, Volume 3, Issue 1, Summer 2018.

Engle, R. W., Cantor, J., & Carullo, J. J. (1992). Individual differences in working memory and comprehension: A test of four hypotheses. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 18 (5), 972-992.

Fayol, M., Gaonac'h, D. (2007). Le développement de la mémoire. Sous la direction : Lemaire, P., Blaye, A. (Eds), Psychologie du développement cognitif de L'enfant. Bruxelles : De Boeck université, 125-156.

Fossard, M., Rigalleau, F., Puel, M., Nespoulous, J. L., Viallard, G., Démonet, J. F., & Cardebat, D. (2006). Working memory and semantic involvement in sentence processing: A case of pure progressive amnesia. Neuropsychologia, 44 (3), 335-338.

Fournier, M., & Albaret, J. M. (2013). Étalonnage des blocs de Corsi sur une population d'enfants scolarisés du CP à la 6e. Développements, (3), 76-82.

Gaonac'h, D., & Larigauderie, P. (2000). Mémoire et fonctionnement cognitif : La mémoire de travail. Paris: Armand Colin (collection U).

Hanley, J. R., Young, A. W., & Pearson, N. A. (1991). Impairment of the visuo-spatial sketch pad. The quarterly Journal of experimental Psychology, 43(1), 101-125.

Hecht, S. A. (2002). Counting on working memory in simple arithmetic when counting is used for problem solving. Memory & cognition, 30 (3), 447-455.

Hitch, G. J., Halliday, M. S., Dodd, A., & Littler, J. E. (1989). Development of rehearsal in short-term memory: Differences between pictorial and spoken stimuli. British Journal of Developmental Psychology, 7(4), 347-362.

Holmes, J. (2005). Working memory and children›s mathematical skills. (Doctoral dissertation, Durham University).

Houdé, O., Mazoyer, B., & Tzourio-Mazoyer, N. (2002). Cerveau et psychologie (introduction à l'imagerie cérébrale anatomique et fonctionnelle). Collection Premier cycle (Paris). Presses Universitaires de France.

Logie R.H. & Pearson D.G. (1997). The inner eye and the inner scribe of visuo-spatial working memory: evidence from developmental fractionation. European Journal of Cognitive Psychology, 9 (3), 241-257.

Lyons, I. M., & Beilock, S. L. (2009). Beyond quantity: Individual differences in working memory and the ordinal understanding of numerical symbols. Cognition, 113 (2), 189-204.

Miles, C., Morgan, M. J., Milne, A. B., & Morris, E. D. (1996). Developmental and individual differences in visual memory span. Current Psychology, 15 (1), 53-67.

Milner, B. (1971). Interhemispheric differences in the localization of psychological processes in man. British Medical Bulletin, 27 (3), 272-277.

Pickering, S. (2004). Développement de la mémoire visuo-spatiale et troubles des apprentissages. In M.N. Metz-Lutz, E. Demont, C. Seegmuller, M. De Agostini, & N. Bruneau (Eds.), Développement cognitif et troubles des apprentissages : évaluer, comprendre, rééduquer et prendre en charge, (51-68). Marseille : Solal.

Roebers,C. M., & Zoelch, C. (2005). The assessment and structure of phonological and visual-spatial working memory in 4-year- old children. Erfassung und Struktur des phonologischen und visuellräumlichen Arbeitsgedächtnisses bei 4-jährigen Kindern, 37 (3), 113-121.

Vallar, G., Baddeley, A. D. (1984). Fractionation of working memory: Neuropsychological evidence for a phonological short-term store. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior: 23 (2), 151- 161.

Wilson, J. T., Scott, J. H., & Power, K. G. (1987). Developmental differences in the span of visual memory for pattern. British Journal of Developmental Psychology, 5(3), 249-255.

إصدار جديد
صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية
لتقدم الطفولة العربية

ستيفانيا جيامينوتي، باولا كالياري
كلاوديا جوديتشي، وباولا ستروزي

دور اختصاصية التربية

ترجمة وتقديم
أ. د. علي عاشور الجعفر

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING

في البداية كان دورُ اختصاصي التربية مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بالإشرافِ الإداريّ على البرامج التعليميَّة؛ ممّا يضمن توافقَ المناهج وطرائقِ التدريس مع مبادئ ريجيو إيميليا الفلسفيَّة، مع ذلك، ومع مرور الوقت، تطوَّر الدورُ ليشملَ نطاقًا أوسعَ من المسؤوليات، ممّا جعل اختصاصيَّ التربية مرشدًا وباحثًا ومدافعًا عن التميُّز للممارسات التربويَّة، ويعكس هذا التطوُّر الطبيعةَ الحيويَّةَ لنهج ريجيو إيميليا نفسه، ذلك النهجُ الذي يتميَّز بقدرته على التكيُّف والاستجابة لاحتياجات المجتمع التعليمي.

تتمثَّل إحدى الوظائف الأساسيَّة لاختصاصي التربية في تسهيل الممارسة التأمليَّة بين المعلمين، وينطوي ذلك على تعزيز ثقافة الاستفسار والحوار المستمر؛ فيُشجَّعُ المعلمون على إجراء فحصٍ نقديٍّ لافتراضاتِهم ومنهجيّاتِهم وتفاعلاتِهم مع الأطفال، ويدعم اختصاصي التربية هذه العمليَّة من خلال تنظيم ورش عملٍ للتطوير المهني، وقيادة الاجتماعات التأمليَّة، وتقديم التعليقات البنَّاءة، ومن خلال هذه الأنشطة يساعد اختصاصيُّ التربية المعلِّمَ على تهيئةِ بيئةٍ تعليميَّةٍ؛ فلا يُكتفَى بالسماح بالتجريب والابتكار فقط، بل يُحتفى به أيضًا.
وبهذه الصفة يعتمد اختصاصي التربية على ذخيرةٍ غنيَّةٍ من المعرفة النظريَّة والعمليَّة، ويدمج رُؤىً من علم النفس التنمويّ، وعلم الاجتماع، والنظريَّة التربويَّة، ويمكِّنُ هذا النهجُ ذو التخصُّصاتِ المتداخلةِ اختصاصيَّ التربيةِ من تقديم وجهاتِ نظرٍ دقيقة حول تنمية الطفل وتعلُّمه، وتوجيهِ المعلمين في إنشاءِ تجاربَ تعليميَّةٍ غنيَّةٍ وذاتِ مغزى وذاتِ صلةٍ بالسياق.

إنَّ هذا الكتاب يدعو القُرَّاء إلى التفاعُل مع الطبيعة الحيويَّة والجدليَّة لنهج ريجيو إيميليا، مع الاعتراف بالدور الحيويّ الذي يؤديه هؤلاء المهنيّون المتفانون في خَلْقِ تجربةٍ تعليميَّةٍ أكثرَ عدلًا وشمولًا وإثراءً لجميع الأطفال.

المترجم

ستيفانيا جيامينوتي، باولا كالياري
كلاوديا جوديتشي، وباولا ستروزي

دور اختصاصية التربية

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING
9 789921 808568
www.takweenkw.com | takween.publishing@gmail.com

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

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

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

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

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

التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي وتطوير مهارة القراءة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد

Doi: 10.29343/ 2 - 102 -3

الباحث/ إبراهيم نظير
باحث في سلك الدكتوراه، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان ـ المغرب
مختبر علوم التربية وديداكتيك اللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية

د.عبد اللطيف الفرحي
أستاذ التعليم العالي، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة عبد المالك السعدي، تطوان ـ المغرب
مختبر علوم التربية وديداكتيك اللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية

الملخص:

تهدف الدراسة إلى تقييم مهارة القراءة لدى التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي، والتلاميذ الذين لا يستفيدون من هذه التدخلات. وتتضمن عينة الدراسة 100 تلميذ وتلميذة (50 لكل مجموعة) من ذوي اضطراب طيف التوحد بدون إعاقة ذهنية مع لغة وظيفية، ويتابعون دراستهم بالمستوى الأول والثاني والثالث ابتدائي. استخدمنا في هذه الدراسة كلًا من مصفوفة ريفن لقياس مستوى الذكاء العام غير اللفظي، وأداة الـ CARS-2-HF لتحديد درجة الاضطراب، ثم أداة الـ ABLLS-R لتقييم مهارة القراءة. توصلت الدراسة إلى فعالية التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي في تحسين وتطوير مهارة القراءة لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد. قد تفسر هذه النتائج أن الاستفادة من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي قد تؤدي إلى تحسين مهارة القراءة لدى التلاميذ عكس دمجهم داخل المدارس بدون هذه التدخلات، مما يؤدي بالكثيرين منهم إلى مغادرة مقاعد الدراسة وعدم مسايرتهم للمقررات الدراسية.

الكلمات المفتاحية: اضطراب طيف التوحد، تحليل السلوك التطبيقي، مهارة القراءة.

استلم البحث في أغسطس 2024، وأجيز للنشر في أكتوبر 2024

Applied Behavior Analysis-Based Interventions and Reading Skills Development of Students with Autism Spectrum Disorder

Iprahim Nadir

PhD research Student, Higher School of Teachers, Abdelmalek Esaadi University, Tetouan, Morocco.

Laboratory of Educational Sciences and Didactics of Languages and Human and Social Sciences

Abdellatif El Farahi

University profesor, Higher School of Teachers, Abdelmalek Esaadi University, Tetouan, Morocco.

Laboratory of Educational Sciences and Didactics of Languages and Human and Social Sciences, Tetouan - Morocco

Abstract:

The study aimed to evaluate the reading skills of students with autism spectrum disorder who benefited from interventions based on applied behavior analysis and students who did not benefit from these interventions. the study sample includes 100 participants (50 per group) with autism spectrum disorder without intellectual disability with functional language, and they continue their studies in the first, second and third primary levels. The Raven Matrix was used to measure the level of general non-verbal intelligence and the CARS-2-HF tool to determine the degree of the disorder, then the ABLLS-R tool to assess the reading skill. The study concluded that interventions based on applied behavior analysis were effective in improving and developing reading skills among students with autism spectrum disorder. These results may explain that benefiting from interventions based on applied behavior analysis may lead to improving reading skills among students, unlike their integration into schools without these interventions, which will lead many of them to leave school and not keep up with the curricula.

Keywords: Autism spectrum disorder; Applied Behavior Analysis; Reading Skill

المقدمة:

يتميز اضطراب طيف التوحد بعرضين أساسيين: يتمثل الأول في وجود قصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي والتي تشتمل على قصور في التبادل الاجتماعي أو الوجداني، علاوة على قصور على مستوى السلوكات التواصلية غير اللفظية المستعمَلة خلال التفاعلات الاجتماعية، إلى جانب وجود قصورات في النمو والاحتفاظ وفهم العلاقات. ويتجلى العرض الرئيس الثاني في وجود سلوكيات نمطية واهتمامات محدودة وتكرارية، والتي تتضمن الطابع النمطي والمتكرر لحركات الجسم واستعمال اللغة والأشياء، وكذلك عدم القبول بالتغيير ووجود روتينات غير مرنة وسلوكيات لفظية وغير لفظية وإعادة استعمالها، إلى جانب الاهتمامات المحدودة والثابتة إلى أبعد الحدود، وغير العادية سواء في شدتها أو في هدفها، بالإضافة إلى فرط النشاط تجاه المثيرات الحسية أو اهتمام غير معتاد بالنسبة للمظاهر الحسية للمحيط. وتظهر هذه الأعراض عادة في السنوات المبكرة من الحياة American Psychaitric Association [APA] 2013 . ويُعَدُّ هذا الاضطراب من بين أكثر الاضطرابات غموضًا، ويعود ذلك إلى عدم تحديد الميكانيزمات والعوامل المُسببة له، بالإضافة إلى صعوبة تشخيصه، نظرًا لعدم وجود أداة عصبية أو بيولوجية لتشخيصه إلى يومنا هذا، والاكتفـاء بالأعراض السلوكية التي يمكن ملاحظتها في عملية التشخيص وفقًا لـ DSM-5.

وتختلف المعطيات الخاصة بانتشار اضطراب طيف التوحد، وذلك بفعل مجموعة من العوامل؛ كمعايير التشخيص المستخدَمة وعمر الطفل الذي تم تشخيصه، وكذا الموقع الجغرافي للدراسة (Williams et al., 2006). إلا أنه وبحسب مجموعة من الدراسات، تشير البيانات إلى أن متوسط انتشار اضطراب طيف التوحد في العالم الآن حوالي طفل واحد لكل 100 طفل (Zeidan et al, 2022).

وغالبًا ما ركّزت التدخلات الموجَّهة للأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد، بما في ذلك التدخلات السلوكية (مثال: التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي)، على التفاعل والتواصل الاجتماعي والاستقلالية الذاتية والمهارات الوظيفية الأخرى، على عكس المهارات الأكاديمية (بما فيها القراءة)، التي لم تحظَ باهتمام كبير من الباحثين (Keen et al., 2015). ومع ذلك، مع إدخال التربية الدامجة inclusive education لهؤلاء الأفراد، وزيادة وصولهم إلى المؤسسات التعليمية، والاهتمام بضمان جودة تعليمهم وقدرتهم على مواكبة التعليم الأكاديمي، زاد الاهتمام بالتدخلات التي تركز على المهارات الأكاديمية (Watkins et al., 2019; Whitby, 2013).

وتتضمن إجراءاتُ تحليل السلوك التطبيقي استخدامَ استراتيجيات تعليمية بطريقة منهجية وصريحة لمساعدة الأفراد على اكتساب المهارات والحفاظ عليها وتعميمها (Cooper et al.,2020). وعادة ما تجمع التدخلات السلوكية التي تركّز على المهارات الأكاديمية بين التعليم الأكاديمي الصريح والمنهجي واستراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي مثل التعزيز reinforcement والتلقين prompting والنمذجة modeling والتسلسل chaining والمراقبة الذاتية self-monitoring وتحليل المهام task analysis و/ أو تصحيح الخطأ error correction.... لتدريس

مهارات جديدة واكتسابها. وقد تم استخدام مثل هذه الاستراتيجيات بشكل فعال في مجالات المحتوى الأكاديمي مع الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد (Watkins et al., 2022).

ويُعرّف تحليل السلوك التطبيقي بالعلم الذي يتم فيه تطبيقُ مجموعة من القوانين والمبادئ السلوكية، بُغيةَ تحسين السلوكيات التي تعَدُّ مهمةً اجتماعيًّا، والتحقق من أن هذه الاستراتيجيات المستعمَلة هي التي أدت إلى تحسّن السلوك المستهدَف .(Baer et al., 1968) ويتضمن مجموعةً من التدخلات المعروفة من قبيل: التدخلات السلوكية المكثفة المبكرة Early Intensive Behavioral Interventions، التدريب التجريبي المنفصل discrete trial teaching، تدريب الاستجابة المحورية،pivotal response training، السلوك اللفظي Verbal Behavior، التدريس العرضي incidental teaching، التدريب على المهارات السلوكية behavioral skills training، مجموعات المهارات الاجتماعية،social skills groups وغيرها.

ويتزايد عدد التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يلتحقون بالمدارس في العالم في كل سنة. ويحتاج هؤلاء الأفراد إلى دعم تعليمي فردي لتطوير مهاراتهم الأكاديمية البسيطة، بالإضافة إلى المهارات الأكاديمية المرتبطة بالمسار الأكاديمي بمستوياته المختلفة (Alresheed et al., 2018). لذلك حاول مجموعة من الباحثين تطبيقَ الإجراءات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي التي أفضت إلى فعاليتها في تطوير المهارات الأكاديمية للتلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد (Gevarter et al., 2016). فقد كانت الدراسات السابقة موجهة نحو التدخلات الموجهة للمهارات السلوكية والاجتماعية، إلا أنه مع النتائج الإيجابية المرتبطة بالمهارات الأكاديمية أصبح هناك تركيزٌ متزايدٌ على التدخلات التي تستهدف المهارات الأكاديمية للتلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد (Ledbetter-Cho et al., 2020).

ويواجه مجموعة من التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبةً في اكتساب المهارات الأكاديمية ومن بينها القراءة، وذلك بفعل مجموعة من الأسباب التي تتضمَّن: صعوباتٍ في الذاكرة، صعوبةً في الفهم، تشتتَ الانتباه، سلوكًا اجتماعيًّا غيرَ مرغوبٍ (Ledbetter-Cho et al., 2020). بالإضافة إلى ذلك، يعاني التلاميذ من ذوي معدل الذكاء أقل من المتوسط صعوبةً في مسايرة المهارات الأكاديمية، مما يؤثر على مستقبلهم الأكاديمي ويُظهرون تأخرًا في هذا المجال مقارنةً بأقرانهم (Keen, Webster, Ridley, 2015).

وبخصوص دولة المغرب، فقد تم مؤخرًا إقرارُ التربية الدامجة (السنة الدراسية 2019/ 2020)، حيث يعَدُّ ولوجُ التلاميذ المغاربة من ذوي اضطراب طيف التوحد إلى الفصول الدراسية العادية أحدَ أهم الإنجازات التي حققتها هذه الفئة من التلاميذ، رغم أنهم يواجهون صعوباتٍ مختلفةً في كيفية اكتسابهم وتعليمهم في كل ما يتعلق بالمهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة والرياضيات). وللتغلب على هذه الصعوبات، استفادت (ولا تزال تستفيد) مجموعةٌ من التلاميذ من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي من أجل التغلب على الصعوبات الأكاديمية، وكانت هذه الاستفادة من داخل المراكز المتخصصة في تأهيل اضطراب طيف التوحد وداخل الفصول الدراسية العادية، لكن هذا التدخل لم يشمل الفئةَ الأكبر من التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد، وذلك لعدة أسباب؛ منها: قلة

المراكز المستفيدة من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي، وقلة المتخصصين في تحليل السلوك التطبيقي والحاصلين على شهادة محلل السلوك المعتمد من المجلس (BCBA) ....

وتتجلى غايتنا في هذه الدراسة في توضيح أهمية التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي في تحسين مهارة القراءة عند التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد، وتقديم أدلة للمختصين وأولياء أمور هؤلاء التلاميذ من أجل تأهيل أبنائهم ومساعدتهم في تجاوز صعوبة مهارة القراءة ولو بشكل متفاوت حسب قدرات التلميذ.

وعليه، سنقوم في هذه الدراسة بتقييم التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي والتحقق من مدى فعالية هذه التدخلات في تحسين وتطوير مهارة القراءة عند التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد.

مشكلة الدراسة:

يندرج اضطراب طيف التوحد ضمن الاضطرابات النمائية العصبية، إذ يتميز بقصور دائم في التواصل والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى مجموعة من السلوكيات النمطية والاهتمامات المحدودة والمتكررة وغير المرنة (APA, 2013). ويعاني التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد من صعوبات على مستوى اكتساب المهارات الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والحساب) بشكل عام ومهارة القراءة بشكل خاص، مما يؤدي إلى صعوبات عديدة عند التحاقهم بالمدارس، وتكون هذه المشاكل حاجزًا أمام سير العملية التعليمية التعلمية من حيث اكتساب مهارة القراءة بشكل خاص. ولتجاوز هذه الصعوبات ولو بشكل نسبي، قام العديد من الباحثين ببناء تدخلات مختلفة تساعد هذه الشريحة من المجتمع على التقليل من الصعوبات التي تعاني منها، ولعل أشهر هذه التدخلات؛ التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي.

تتلخص مشكلة دراستنا إذًا في:

تقييم وإبراز مدى فعالية التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي في مهارة القراءة عند التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد.

أسئلة الدراسة:

- هل توجد فروق في متوسطات أداء المجموعتين في مهارة القراءة؟
- هل تعَدُّ التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي فعالة في تحسين مهارة القراءة لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد؟

أهداف الدراسة:

تتجلى أهداف الدراسة في:

- الكشف عن الفروقات بين التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي، والتلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لا يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي على مستوى مهارة القراءة.
- التحقق من فاعلية التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي في تطوير مهارة القراءة لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد.

أهمية الدراسة:

وتتمثل في:

- مساعدة أُسَر التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد من في اختيار التدخلات المناسبة لتطوير مهارة القراءة.
- تشجيع المراكز الخاصة بإعطاء حصص في التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي من أجل تحسين المهارات الأكاديمية، وفي مقدمتها مهارة القراءة.

مفاهيم الدراسة:

- اضطراب طيف التوحد: اضطراب نمائي عصبي يتميز بقصور في التواصل والتفاعل الاجتماعي، إلى جانب الاهتمامات المحدودة والتكرارية والسلوكيات النمطية (APA, 2013).
- اضطراب طيف التوحد (المفهوم الإجرائي): هو ما تم تشخيصه من طرف أخصائي الطب النفسي، أو أخصائي طب الأعصاب، أو أخصائي طب الأطفال، أي ضرورة وجودة شهادة طبية تثبت وجودَ اضطراب طيف التوحد، ويجب أن تكون العيّنة مع لغة وظيفية (أن يكونوا ناطقين). بالإضافة إلى عدم وجود إعاقة ذهنية.
- تحليل السلوك التطبيقي: هو برنامج سلوكي يقوم على أساس تعزيز المتعلم، علاوة على استخدام استراتيجيات متنوعة لاكتساب المهارة، ومن ضمنها: استراتيجية التلقين، استراتيجية التسلسل، استراتيجية التشكيل، استراتيجية التعميم.
- تحليل السلوك التطبيقي (المفهوم الإجرائي): ما يتم تطبيقه على التلاميذ باستخدام الاستراتيجيات السلوكية داخل المراكز الخاصة أو داخل الفصول الدراسية مع ضرورة وجود مشرف حاصل على دبلوم Board Certified Behavior Analyst (BCBA) خاص بتتبع برامج هؤلاء الأطفال داخل المراكز والمدارس.

ـ **القراءة:** بناء المعنى من خلال خلق التواصل بين القارئ والنص ومحتوى وضعية القراءة (Stone et al., 1998).

ـ **القراءة (المفهوم الإجرائي):** قدرة المتعلم على تسمية الحروف الهجائية في جميع مواقعها (بداية الكلمة، ووسط الكلمة، وآخر الكلمة) وقراءة الكلمات والجمل والنصوص والإجابة عن أسئلة الفهم.

حدود البحث:

- **الحد الموضوعي:** تقييم مهارة القراءة عند التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد داخل المدارس والمراكز الخاصة من خلال أداة «تقييم المهارات الأساسية للتعلم واللغة» والمعروف بـ الـ ABLLS.
- **الحد المكاني:** تقتصر هذه الدراسة على المدارس التابعة للمديرية الإقليمية للتعليم بمدينة تطوان، والمديرية الإقليمية للتعليم بالمضيق الفنيدق، ثم بالمراكز الخاصة باضطراب طيف التوحد بمدينة تطوان ـ المضيق ـ الفنيدق.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة للموسم الدراسي 2023/ 2024.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يُعرف اضطراب طيف التوحد باعتباره اضطرابًا نمائيًّا عصبيًّا، يتميز بقصور دائم في التواصل والتفاعل الاجتماعي، بالإضافة إلى مجموعة من السلوكات والاهتمامات المحدودة والمتكررة وغير المرنة، ويظهر هذا الاضطراب عمومًا في فترة ما قبل الطفولة المبكرة (APA, 2013).

وقد حاول الباحثون منذ اكتشاف اضطراب طيف التوحد (التوحد) من طرف كانر Kanner (1943) إيجادَ تفسير علمي لهذا الاضطراب. وعرفت هذه التفسيرات اقتراح مجموعة من النماذج التفسيرية والنظريات التي تجلت في النظريات المعرفية التي تمثلت في: نظرية الذهن (Baron-Cohen et al., 1985)، نظرية عجز الوظائف التنفيذية (Ozonoff et al., 1991)، نظرية ضعف التماسك المركزي (Frith & Happé, 1994) ونظرية الدماغ الذكوري المتطرف (Baron-Cohen, 2002).

ويواجه التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد صعوبةً في تعلم المهارات الأكاديمية، بسبب مجموعة من العوامل التي تعيق عملية الاكتساب (مجموعة من الصعوبات التي تهم الذاكرة، الفهم، الانتباه...) (Ledbetter-Cho et al., 2020). ويعاني هؤلاء الأفراد أكثر في الفهم القرائي، إذ أكدت دراسة ميطا تحليلية لـ 36 دراسة أن الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد يعانون كثيرًا في فهم النصوص الاجتماعية مقارنة بالنصوص الأقل اجتماعية (Brown et al., 2012). وقد تم اقتراح مجموعة من النماذج التفسيرية لفهم صعوبة الفهم القرائي عند ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن هذه النماذج؛ النموذج البسيط للقراءة الذي طرح أن الفهم القرائي يستوجب فكَّ الرموز، بالإضافة إلى الفهم اللغوي، وأن مشاكل الفهم القرائي تستدعي وجودَ مشاكل في إحدى هاتين العمليتين أو هما معًا (Hoover & Gough, 1990). وقد تم طرح نموذج عجز الوظائف التنفيذية لتفسير القصور الذي يعاني

منه الأفرادُ ذوو اضطراب طيف التوحد في تخطيط وتنظيم ومراقبة فهم النص، وهذا ما يؤدي إلى عدم قدرة هؤلاء الأفراد على معالجة المعلومات المتضمَّنة في النص (Ozonoff et al., 1991)، وبالمثل جاء نموذج ضعف التماسك المركزي، ليؤكد على اهتمام الأفرادِ ذوي اضطراب طيف التوحد بالتفاصيل الدقيقة، مما يُنتج عدمَ قدرة هؤلاء على فهم النص بشكل عام أو في مجمله (Happé & Frith, 2006). وتماشيًا مع هذه النماذج، اقترحت نظرية الذهن أن الأفرادَ ذوي اضطراب طيف التوحد لا يستطيعون فهمَ الحالة الذهنية للآخرين من قبيل: الأفكار والاعتقادات، والمشاعر...، مما يعيق لديهم قدرةَ الفهم (Baron–Cohen et al, 1985). وعليه فإن هذه الاختلافات المعرفية التي اقترحتها هذه النماذجُ ما هي إلا عوامل قد تؤثر في عملية الفهم القرائي.

وقد كانت الولادة الرسمية لتحليل السلوك التطبيقي على يد باير Baer وآخرين (Baer et al., 1968)، حيث حدد هؤلاء الباحثون خصائصَ تحليل السلوك التطبيقي، واعتبار أن هذا الأخير تؤثر فيه البيئة من خلال السوابق والنتائج أثناء العمل مع الأفراد في البيئات التعليمية المختلفة (المدرسة، المنزل...). إلا أن مقال لوفاس Lovaas (1987)، الذي طبّق فيه استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي على 38 طفلًا من ذوي اضطراب طيف التوحد (Lovaas, 1987)، هو الذي أحدث ثورةً في التدخلات التأهيلية لذوي اضطراب طيف التوحد.

ومن خلال المعاناة التي يواجهها التلاميذُ من ذوي اضطراب طيف التوحد داخل المدارس وخارجها فيما يتعلق بمهارة القراءة. وبسبب قلة الدراسات – نسبيًّا – المتعلقة بالتدخلات الفعالة في مجال القراءة بشكل خاص، اقترح بعضُ الباحثين من أمثال دونالب Dunlap وآخرين (2001) أن يكون تحليل السلوك التطبيقي فعالًا للأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد في مجال المهارات الأكاديمية بشكل عام (Dunlap et al., 2001). وسنحاول أن نقدّم مجموعةً من الدراسات السابقة التي أثبتت فعالية التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي في تحسين مهارة القراءة:

ـ دراسة Birkan et al,. (2007)

استخدمت هذه الدراسة استراتيجيتين من استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي التي تمثلت في استراتيجية التلاشي الخلفي background fading وتراكب المثير stimulus superimposition لتعليم طفل من ذوي اضطراب طيف التوحد يبلغ من العمر 6 سنوات قراءةَ الكلمات البصرية، وخلصت نتائجُ هذه الدراسة إلى أن المشارك استطاع قراءة 14 كلمة من أصل 15 بشكل صحيح عن طريق الاستراتيجيات المذكورة (Birkan et al., 2007).

ـ دراسة Ledford et al,. (2008)

استخدمت هذه الدراسة استراتيجية تأخير الوقت time delay لتعميم قراءة الكلمات البصرية لـ 6 مشاركين من ذوي اضطراب طيف التوحد (تتراوح أعمارهم ما بين 5 و8 سنوات). وتوصلت هذه الدراسة إلى فعالية هذا الإجراء وتعليم المشاركين الكلماتِ المستهدَفةَ (Ledford et al., 2008).

ـ دراسة Marcus & Wilder (2009)

عالجت هذه الدراسة تعليمَ مهارة القراءة من حيث تحديد وتسمية الحروف الجديدة (حروف عربية ويونانية) لـ3 مشاركين من ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام استراتيجيتَي نمذجة فيديو الأقران Peer video modeling ونمذجة الفيديو الذاتي self–video modeling، وخلُصت هذه الدراسة إلى أن جميع المشاركين استطاعوا تحديد وتسمية الحروف المستهدَفة من خلال الإجراءين المُستخدَمين (Marcus & Wilder, 2009).

ـ دراسة Flores et al,. (2013):

تمكنت هذه الدراسة من تعليم الفهم القرائي لـ 11 مشاركًا من ذوي اضطراب طيف التوحد باستخدام التعليم المباشر Direct Instruction، ووجدت هذه الدراسة فروقًا ذاتَ دلالةٍ إحصائية في مهارة الفهم القرائي لدى المشاركين مع مرور الوقت (Flores et al., 2013).

وقد لوحظت مجموعةٌ من نقاط الضعف في الأدبيات السابقة التي تطرقت إلى التدخلات القائمة على السلوك التطبيقي والمهارات الأكاديمية بشكل عام والقراءة بشكل خاص. أولًا، لم يكن حجم العينة كبيرًا في أغلب الدراسات. ثانيًا، سجلت معظم الأدبيات عددًا صغيرًا للإناث اللواتي شاركن في الدراسات. ثالثًا، قد تؤثر بعض الاضطرابات المرتبطة باضطراب طيف التوحد على النتائج التي يمكننا الحصول عليها. رابعًا، لم تتضمن أغلبُ هذه الدراسات سوى استخدام أدوات طورها الباحثون، مما يحدُّ من تفسير النتائج وتعميمها. خامسًا، تضمنت مجموعة من الأدبيات استخدامَ مجموعة من التدخلات إلى التدخلات التي تنتمي إلى تحليل السلوك التطبيقي (على سبيل المثال الإشارات البصرية المقترنة بالموسيقا: Carnahan et al. 2009). سادسًا، تضمنت الأدبيات الدراسات المنشورة فقط. ومع ذلك، قد لا تكون الدراسات التي لم تحقق نتائج إيجابية حول فعالية التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي في تحسين المهارات الأكاديمية منشورة، مما يؤدي إلى استنتاج غير دقيق حول فعالية هذه التدخلات.

وقد جاء اختيارنا لهذه الدراسة مع إقرار وزارة التربية الوطنية بالمغرب للتربية الدامجة (الموسم الدراسي 2019/ 2020) ودمج هذه الفئة داخل المؤسسات التعليمية. وبالرغم من هذا الدمج إلا أن أغلبية هؤلاء التلاميذ يعانون من صعوبات في المهارات الأكاديمية، نظرًا لعدم استفادتهم من التدخلات التربوية. لذلك جاءت هذه الدراسة لمساعدة هؤلاء التلاميذ وتوجيههم نحو الاستفادة من هذه التدخلات التي هي جوهر دراستنا مع ما تقدمه من تجاوز بمجموعة من الصعوبات الأكاديمية.

منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية:

1 . منهج الدراسة:

استخدمنا في هذه الدراسة المنهجَ الوصفي والمنهجَ المقارن من خلال اختيار مجموعتين متكافئتين (نفس الاضطراب) وتقييمها في مهارة القراءة، إلا أن المجموعتين تختلفان في أن المجموعة الأولى تستفيد من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي، والمجموعة الثانية لا تستفيد من هذه التدخلات.

وقد تم اختيار المنهج الوصفي والمقارن؛ لأن هذا المنهج مناسب للدراسة.

2 . عينة الدراسة:

تتكون العينة من مجموعتين من التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 6 و10 سنوات، وجميعهم من ذوي اضطراب طيف التوحد (وفقًا لمعايير DSM-5) دون إعاقة ذهنية مع لغة وظيفية، وتضم كل مجموعة 50 تلميذًا يتابعون دراساتهم في إحدى المؤسسات التعليمية العمومية أو الخصوصية في المستوى الأول والثاني والثالث ابتدائي. وتستفيد المجموعة الأولى من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي، في حين لا تستفيد المجموعة الثانية من هذه التدخلات.

وقد تم اختيار المشاركين (بالإضافة إلى ما تطرقنا إليه أعلاه) من خلال مصفوفة رافن، حيث تم استبعاد كل مشارك كان معدل ذكائه أقل من المتوسط، في حين تم قبول المشاركين الذين كان ذكاؤهم بين المتوسط أو أكثر. علاوة على اختبار الكارز CARS-2-HF لتحديد درجة التوحد عند التلاميذ، واستبعاد كل تلميذ لديه أعراض شديدة، والاحتفاظ بالتلاميذ الذين لديهم درجات خفيفة ومتوسطة.

وعليه تمَّت الموافقة على مشاركة المجموعتين من قِبَل:

- المديرية الإقليمية للتربية والتعليم بتطوان.

- المديرية الإقليمية للتربية والتعليم بالمضيق والفنيدق.

- ثلاثة مراكز لإعادة تأهيل الأفراد من ذوي اضطراب طيف التوحد (جمعية أمل للأطفال المصابين بالتوحد في الفنيدق، جمعية الحنان بتطوان، جمعية أمي لاضطراب طيف التوحد بالمضيق).

وسنوضح مجموع العينة في الجدول أسفله:

جدول (1): توزيع عينة البحث

	المتعلمون والمتعلمات من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يشتغلون بالتدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي	المتعلمون والمتعلمات من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لا يشتغلون بالتدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي
الذكور	**35**	**39**
الإناث	**15**	**11**
المجموع	**50**	**50**

تم تقديم المكون الميداني للمجموعتين بالمؤسسات التعليمية الابتدائية التابعة للمديرية الإقليمية لتطوان (مدرسة مولاي الحسن الابتدائية، مدرسة محمد السادس الابتدائية، قاعة الموارد والتأهيل بالمديرية الإقليمية لتطوان، قاعة الموارد والتأهيل بمركز التطوير التقني بتطوان) والمديرية الإقليمية للمضيق الفنيدق (مدرسة قاسم أمين الابتدائية، مدرسة عمر بن الخطاب الابتدائية، مدرسة 11 يناير الابتدائية)، بالإضافة إلى مراكز اضطراب طيف التوحد (جمعية الأمل للأطفال التوحديين بالفنيدق، جمعية أمي لاضطرابات طيف التوحد والاضطرابات المماثلة بالمضيق، جمعية حنان بتطوان).

قُدّمت الاختباراتُ من طرف الباحث إلى جانب مرافقة الحياة المدرسية أو مسؤولة قاعة الموارد والتأهيل داخل المؤسسات التعليمية. كان الاختيار وفق المستوى التعليمي، ونوع الاضطراب (اضطراب طيف التوحد بدون إعاقة ذهنية مع لغة وظيفية)، وعمر التلميذ، بالإضافة إلى مجموعة تستفيد من هذه التدخلات ومجموعة أخرى لا تستفيد من هذه التدخلات.

3 . أدوات الدراسة:

أولًا: تقييم المهارات الأساسية للتعلم واللغة

يعَدُّ تقييم المهارات الأساسية للتعلم واللغة (ABLLS-R) أداةَ تقييم، ودليلًا مرجعيًّا، ونظامَ تتبّع، تقوم بقياس مهارات اللغة والتعلم للأطفال الذين يعانون من اضطرابات نمائية، وبالخصوص الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد (Gabig, 2013). ومن بين 25 مجالًا، تم الاعتماد فقط في هذه الدراسة على مجال واحد يتمثل في مجال القراءة، الذي يحتوي على 54 هدفًا ومعيارًا.

هذا وقد تم تقييم موثوقية ABLLS-R من خلال: الاتساق الداخلي وموثوقية إعادة الاختبار، ووجدت دراسة Partington et al (2016) أدلةً قوية على الاتساق الداخلي وموثوقية إعادة الاختبار (على سبيل المثال، الاتساق الداخلي؛ القراءة: $\alpha = 0.90$) (Partington et al., 2016). وقامت دراسة أخرى بتقييم صلاحية المحتوى وموثوقية إعادة الاختبار، وأشارت النتائج إلى وجود أدلة على صحة المحتوى وإعادة الاختبار (Usry et al., 2018).

وسنقوم بتطبيق الـ ABLLS-R على التلاميذ بصفة فردية من خلال تقييم مجال القراءة ووضع العلامة الكاملة أمام كل هدف أو معيار تم اكتسابه. وقد استخدمنا النسخة العربية المنقحة (2019) من الـ ABLLS-R التي ترجمها وأعدها كلٌّ من: الأستاذة نهال السيد، والأستاذة رانيا أحمد، والأستاذة صفاء محمود، والأستاذة نوال فتحي.

ثانيًا: مصفوفة رافن

تعَدُّ مصفوفة رافن Raven's Matrices إحدى الأدوات التي تقيس الذكاء العام غير اللفظي عند الأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 سنوات وما فوق (Bilker et al., 2012) وقد استخدمنا في هذا البحث النسخةَ المعروفةَ بـ Raven's Advanced Progressive Matrices Review التي تتضمن 36 مصفوفة مقسومة على 3 مجموعات (A, AB, B) في كل مجموعة 12 مصفوفة.

كما قمنا بتطبيق هذه المصفوفة على أساس استبعاد العينة التي كان معدل ذكائها أقلَّ من المتوسط، في حين تم قبول العينة التي كان ذكاؤها بين المتوسط وأكثر.

ثالثًا: اختبار الكارز CARS-2-HF

يعَدُّ اختبار CARS-2-HF من بين أحد أهم الاختبارات دقةً في تشخيص اضطراب طيف التوحد (Zwaigen-baum & Penner, 2018). واشتغلنا في هذه الدراسة بالنسخة العربية التي ترجمها الأستاذ محمد الكتاني (2019). واستخدمنا هذا الاختبار التشخيصي لتحديد درجة التوحد عند التلاميذ واستبعاد كل تلميذ لديه أعراض شديدة.

4 . الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الإحصاء الوصفي من خلال استخراج المتوسطات، والحد الأدنى والأقصى، والانحراف المعياري لكل مجموعة.

واستخدمنا كذلك الإحصاء الاستدلالي من خلال:

اختبار ت t- test لعينتين مستقلتين؛ لمقارنة متوسطات أداء التلاميذ الذين يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي، والتلاميذ الذين لا يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي في مهارة القراءة.

عرض نتائج الدراسة

- المتوسطات ،والقيم الدنيا والقصوى، والفروق النمطية العامة للتلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لا يشتغلون بالتدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي.

الجدول (1)

المتوسطات والحدود الدنيا والقصوى والانحراف المعياري لعدد الأهداف التي تم اكتسابها لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لا يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي

	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسطات	الانحراف المعياري
القراءة	1	54	26.54	17.63

وانطلاقًا من المعاينة الأولية للنتائج المتوصَّل إليها من خلال استخدام الإحصاء الوصفي (انظر الجدول رقم 1)، التي وضّحت أداءَ التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لا يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي، تبين من خلال مهارة القراءة التي بلغ عدد أهدافها ومعاييرها 54 حسب أداة الـ ABLLS، بحيث كان الحد الأقصى لديهم في مهارة القراءة من حيث الأهداف والمعايير (1)، وبلغ الحد الأقصى (54 هدفًا ومعيارًا)، أما متوسط الأهداف والمعايير فكان (26.54)، في حين بلغ الانحراف المعياري (17.63).

الجدول (2)

المتوسطات والحدود الدنيا والقصوى والانحراف المعياري لعدد الأهداف التي تم اكتسابها لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي

	الحد الأدنى	الحد الأقصى	المتوسطات	الانحراف المعياري
القراءة	6.00	54.00	45.86	12.23

ومن خلال الجدول رقم 2 تبين أن أداء التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي سجلت لديهم فيما يخص الحد الأدنى (6 أهداف ومعايير)، والحد الأقصى بلغ لـ (54 هدفًا ومعيارًا)، وبلغ متوسط هذه المهارة من حيث الأهداف والمعايير لـ (45.86)، وكانت نسبة الانحراف المعياري قد بلغت (12.23).

وانطلاقًا من معطيات الجدول رقم (1) و(2)، وأثناء مقارنة متوسطات أداء التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي والتلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لا يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي، يتبين أن المجموعة التي استفادت من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي سجلت تحسنًا ملحوظًا في مهارات القراءة من خلال تقييم الـ ABLLS مقارنة بالمجموعة التي لم تستفد من تحليل السلوك التطبيقي.

ـ اختبار t لمقارنة المتوسطات بين العينتين من التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي والتلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لا يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي في مهارة القراءة.

الجدول (3)

متوسط المجموعتين في مهارة القراءة

العينه		عدد العينة	درجة الحرية	اختبار T	مستوى الدلالة	القيمة F	مستوى الدلالة
مهارة القراءة	عينة التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي.	50	98	-6.366	0.00	15.50	0.00
	عينة التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد الذين لا يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي.	50					

نلاحظ من خلال اختبار t في الجدول (3) أن الفروق بين المجموعتين في مهارة القراءة ذات دلالة إحصائية باعتبار أن قيمة اختبار tتساوي ($t = -6.366$) ومستوى الدلالة الإحصائية ($p < 0.01$). وتؤكد هذه النتيجة وجود فروق دالة احصائيًا على مستوى متوسطات متغير القراءة بين المجموعتين.

مناقشة نتائج الدراسة:

1 ـ **الإجابة عن السؤال:** هل توجد فروق بين متوسطات أداء المجموعتين في مهارة القراءة؟

يتضح من خلال الجدول رقم (3) وجودُ فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في مهارة القراءة، حيث جاءت قيمة اختبار T ($t = -6.366$) بمستوى دلالة ($p < 0.001$)، كما جاءت النسبة الفائية F ($F = 15.50$) بدلالة إحصائية ($p < 0.001$) (انظر الجدول رقم 3). وتشير هذه المعطيات إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء المجموعتين.

2 ـ **الإجابة عن السؤال:** هل تعَدُّ التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي فعالةً في تحسين مهارة القراءة لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد؟

انطلاقًا من الجدول رقم (1) و(2) يتبين لنا أن الاستفادةَ من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي فعالةٌ في تطوير مهارة القراءة وتحسينها لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد، إذ تم تسجيل نسبة (45.86) في الإحصاء الوصفي من خلال المتوسطات عند المستفيدين، في مقابل (26.54) عند التلاميذ الذين لا يستفيدون من هذه التدخلات. كما تم تسجيل القيم الدنيا لدى التلاميذ المستفيدين بنسبة (6) مقابل (1) لغير المستفيدين.

وقد أجابت مجموعة من الدراسات السابقة بشكل واضح عن هذين السؤالين، واتفقت مع دراستنا حول فعالية التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي في تحسين مهارة القراءة لدى التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد، وكانت إجابتها عن السؤالين التي تطرقنا إليهما في هذه الدراسة صريحة.

كما اتفقت دراستنا مع دراسة (Flores et al.، 2013) التي تؤكد على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الفهم القرائي. وتماشت دراستنا مع دراسة (Marcus & Wilder،2009) حول فعالية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي. بالإضافة إلى دراسة (Kamps et al.، 1990) التي تماشت أيضًا مع دراستنا التي أكدت على فعالية التدخلات القائمة على السلوك التطبيقي (التدريب التجريبي المنفصل) في تعليم التعرف على الكلمات. وبالمثل، اتفقت دراستنا مع دراسة (Birkan et al.، 2007) التي توصلت إلى فعالية استراتيجيات تحليل السلوك التطبيقي. وأكدت دراسة (McGee et al.، 1986) فعاليةَ التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي (التدريس العرضي) في تعليم قراءة الكلمات البصرية. وتوصلت دراسة (Carnahan al.، 2016) إلى ما تم التوصل إليه في هذه الدراسة والتي أشارت إلى فعالية التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي (التعليم المباشر) في فهم النصوص. وعلى غرار هذه الدراسة، اتفقت دراسة (Head، 2018) مع دراستنا التي أكدت على فعالية هذه التدخلات (التعليم المباشر) في الفهم القرائي.

خلاصة:

من خلال هذه الدراسة، تبين لنا أن التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد المدمجين داخل المدارس يحتاجون لبرامج تدخلية من أجل تحسين مستواهم الأكاديمي، سواء من حيث القراءة، أو الرياضيات، أو الكتابة، ولعل هذه الدراسة تقدّم برنامجًا تدخليًّا قائمًا على الأدلة من خلال مجموعة من الدراسات التي تطرقت لنفس الموضوع، بالإضافة إلى النتيجة التي توصلت إليها، والتي مفادها أن التلاميذ الذين يستفيدون من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي لديهم تحسّن وتطور في مهارة القراءة مقارنة بأقرانهم من نفس الاضطراب الذين لا يستفيدون من هذه التدخلات.

إن الاستفادة من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي قد يؤدي إلى نتائج إيجابية لدى هؤلاء التلاميذ، حيث بينت هذه الدراسة من خلال تقييمها لمجموعة من التلاميذ في مهارة القراءة فعالية هذه التدخلات مقارنة مع التلاميذ الذين لا يستفيدون من هذه التدخلات.

تحديات الدراسة:

- **اختيار العينة:** واجه المؤلفون صعوبةً في إيجاد العينة المناسبة، وخاصة المجموعةَ التي تستفيد من التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي.
- **حذف مجموعة من العينات في المجموعتين:** تم حذف مجموعة من المشاركين بسبب عدم توفر الشروط التي تم

التطرق إليها في عينة البحث، إذ على سبيل المثال؛ تم حذف المشاركين الذين يتابعون دراستهم في المستوى الرابع ابتدائي فما فوق، بالإضافة إلى حذف المشاركين الذين لديهم قصور ذهني (إعاقة ذهنية) أو غير الناطقين، وكذا الذين يعانون من سلوكات غير مناسبة، والذين يسببون مشاكل على مستوى تمرير الاختبار وعدم إكمال مواده.

- تعقيد الإجراءات الإدارية وصعوبة الحصول على التراخيص التدريبية لإجراء التقييم وتقديم الاختبارات داخل المؤسسات التعليمية.

الدراسات المستقبلية:

يجب أن تستمر الأبحاث المستقبلية بإجراء المزيد من الدراسات حول التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي والمهارات الأكاديمية لفائدة التلاميذ من ذوي باضطراب طيف التوحد. ونظرًا لأن معظم التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد يواجهون صعوبة في المهارات الأكاديمية، فإن أحد الاتجاهات المهمة للدراسات المستقبلية هو تحديد نقاط الضعف بالنسبة للمهارات الأكاديمية وتطبيق التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي التي تم استخدامها في مجموعة من الدراسات السابقة لمساعدة التلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد.

ويجب أن يحمل المستقبل آفاقًا واعدة لتعزيز المهارات الأكاديمية للتلاميذ من ذوي اضطراب طيف التوحد من خلال إنشاء تدخلات قائمة على الأدلة، وخاصة مع الصعوبات التي يجدها هؤلاء الأفراد من حيث المهارات الأكاديمية داخل الفصل الدراسي.

التوصيات:

1) الحاجة إلى مزيد من الدراسة حول التدخلات القائمة على تحليل السلوك التطبيقي للمهارات الأكاديمية بشكل عام، ومهارة القراءة بشكل خاص.
2) التركيز على إجراء دراسات مكثفة خاصة في دول شمال أفريقيا والشرق الأوسط، باعتبار أن هذه الدراسات قليلة جدًّا.
3) إشراك المزيد من الإناث من ذوات اضطراب طيف التوحد في الدراسة، على غرار الذكور.

المراجع

Alresheed, F., Machalicek, W., Sanford, A., & Bano, C. (2018). Academic and Related Skills Interventions for Autism: a 20-Year Systematic Review of Single-Case Research. Review Journal of Autism and Developmental Disorders. doi:10.1007/s40489-018-0141-9

American Psychaitric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5 th Edition).

Applin, J.L. (2023). Applied Behavior Analysis to Teach Academic Skills. In: Matson, J.L. (eds) Handbook of Applied Behavior Analysis. Autism and Child Psychopathology Series. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19964-6_52

Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis1. Journal of Applied Behavior Analysis, 1(1), 91–97. doi:10.1901/jaba.1968.1-91

Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. Trends in Cognitive Sciences, 6(6), 248–254. doi:10.1016/s1364-6613(02)01904-6.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of **mind" ?. Cognition, 21(1), 37–46. doi:10.1016/0010-0277(85)90022-8.**

Bilker, W. B., Hansen, J. A., Brensinger, C. M., Richard, J., Gur, R. E., & Gur, R. C. (2012). Development of Abbreviated Nine-Item Forms of the Raven's Standard Progressive Matrices Test. Assessment, 19(3), 354–369. doi:10.1177/1073191112446655

Birkan, B., McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2007). Effects of superimposition and background fading on the sight-word reading of a boy with autism. Research in Autism Spectrum Disorders, 1(2), 117–125. doi:10.1016/j.rasd.2006.08.003

Brown, H. M., Oram-Cardy, J., & Johnson, A. (2012). A Meta-Analysis of the Reading Comprehension Skills of Individuals on the Autism Spectrum. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43(4), 932–955. doi:10.1007/s10803-012-1638-1

Carnahan, C. R., Williamson, P., Birri, N., Swoboda, C., & Snyder, K. K. (2016). Increasing Comprehension of Expository Science Text for Students With Autism Spectrum Disorder. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31(3), 208–220. doi:10.1177/1088357615610539

Carnahan, C., Musti-Rao, S., & Bailey, J. (2009). Promoting Active Engagement in Small Group Learning Experiences for Students with Autism and Significant Learning Needs. Education and Treatment of Children, 32(1), 37–61. doi:10.1353/etc.0.0047

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Applied behavior analysis (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). Applied behavior analysis (3rd ed.).

Pearson Prentice Hall.

Flores M., Nelson C., Hinton V., Franklin T., Strozier S., Terry L., Franklin S. (2013). Teaching reading comprehension and language skills to students with autism spectrum disorder and developmental disabilities using direct instruction. Educ. Train. Autism Dev. Disabil. 48:41–48.

Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: beyond "theory of mind.". Cognition, 50(1-3), 115–132. doi:10.1016/0010-0277(94)90024-8.

Gabig, C. S. (2013). Assessment of Basic Language and Learning Skills (ABLLS). Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders, 267–270. doi:10.1007/978-1-4419-1698-3_1096.

Gevarter, C., Bryant, D. P., Bryant, B., Sammarco, N., Zamora, C., & Watkins, L. (2016). Math interventions for individuals

autism spectrum disorder: A systematic review. Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 3, 224–238.

Happé, F., & Frith, U. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. Journal of Autism and Developmental Disorders, 36(1), 5–25. doi:10.1007/s10803-005-0039-0

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. Reading and Writing, 2(2), 127–160. doi:10.1007/bf00401799

Kamps, D., Walker, D., Locke, P., Delquadri, J., & Hall, R. V. (1990). A COMPARISON OF INSTRUCTIONAL ARRANGEMENTS FOR CHILDREN WITH AUTISM SERVED IN A PUBLIC SCHOOL SETTING. Education and Treatment of Children, 13(3), 197–215. http://www.jstor.org/stable/42899164

Keen, D., Webster, A., & Ridley, G. (2015). How well are children with autism spectrum disorder doing academically at school? An overview of the literature. Autism, 20(3), 276–294. doi:10.1177/1362361315580962

Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Watkins, L., Lang, R., Lim, N., Davenport, K., & Murphy, C. (2020). The Effects of a Teacher-Implemented Video-Enhanced Activity Schedule Intervention on the Mathematical Skills and Collateral Behaviors of Students with Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders. doi:10.1007/s10803-020-04495-3

Ledford, J. R., Gast, D. L., Luscre, D., & Ayres, K. M. (2008). Observational and Incidental Learning by Children with Autism during Small Group Instruction. Journal of Autism and Developmental Disorders, 38(1), 86–103. doi:10.1007/s10803-007-0363-7

Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55(1), 3–9. doi:10.1037/0022-006x.55.1.3

Marcus, A., & Wilder, D. A. (2009). A COMPARISON OF PEER VIDEO MODELING AND SELF VIDEO MODELING TO TEACH TEXTUAL RESPONSES IN CHILDREN WITH AUTISM. Journal of Applied Behavior Analysis, 42(2), 335–341. doi:10.1901/jaba.2009.42-335

McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1986). An extension of incidental teaching procedures to reading instruction for autistic children. Journal of Applied Behavior Analysis, 19(2), 147–157. doi:10.1901/jaba.1986.19-147

Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32(7), 1081–1105. doi:10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x.

Partington, J. W., Bailey, A., & Partington, S. W. (2016). A Pilot Study Examining the Test–Retest and Internal Consistency Reliability of the ABLLS-R. Journal of Psychoeducational Assessment, 36(4), 405–410. doi:10.1177/0734282916678348

Skinner, B. F. (1960). Teaching machines. In A. A. Lumsdaine & R. Glaser (Eds.), Teaching machines and programmed learning. (pp. 137–158).

Stone,B.H., Merritt, D. & Cherkes-Julkowski, M. (1998). Language intervention in the classroom-school age series. USA: Singular Pub.

Usry, J., Partington, S.W. & Partington, J.W. (2018). Using Expert Panels to Examine the Content Validity and Inter-Rater Reliability of the ABLLS-R. J Dev Phys Disabil 30, 27–38. https://doi.org/10.1007/s10882-017-9574-9

Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., Gevarter, C., & Bloomfield, B. (2022). Academic skills and ABA. In J. L. Matson & P. Sturmey (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorder: Assessment, diagnosis, and treatment (pp. 937–955). Springer Nature Switzerland AG. https://doi.org/10.1007/978-3-030-88538-0_40

Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2019). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. Psychological Bulletin, 145(5), 490–507.

Whitby, P. J. S. (2013). The effects of Solve It! on the mathematical word problem solving ability of adolescents with autism spectrum disorders. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 28, 78–88.

Zeidan. J , Fombonne. E, Scorah. J , Ibrahim. A , Durkin. M.S, Saxena. S, Yusuf. A, Shih. A, Elsabbagh. M, (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. Autism Research. 15 (5): 778–790.

Zwaigenbaum, L., & Penner, M. (2018). Autism spectrum disorder: advances in diagnosis and evaluation. BMJ, k1674. doi:10.1136/bmj.k1674

إصدار جديد
صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية
لتقدم الطفولة العربية

كارلينا رينالدي

في حوار مع

ريجيو إيميليا

الاستماع والبحث والتعلم

ترجمة وتقديم
أ. د. علي عاشور الجعفر

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

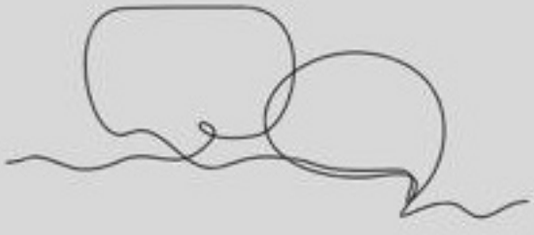
منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING

إن التجربة التي أرويها هنا بتسلسل زمني تجربة ثرية شهدت على بعد نظر الحكومة المحلية في بلدةٍ إقليمية متوسطة، بلدية ريجيو إيميليا، التي كانت مستعدة وقادرة على التعامل مع واحدة من أكثر المهام "السياسية" -أي: المتعلقة بالسياسة- التي يمكن لمجتمع ما أن ينجزها: تطوير التعليم الجيد لمواطنيها، بدءاً من الأطفال، وتقديمه للجميع. وهو عمل يمثل تحدياً لأنه، كما قال لوريس مالاجوزي، ينطوي ضمنياً في هذه الرؤية على أنه "لا يمكن لأي طفل في ريجيو إيميليا أن يكون بخير إذا كان هناك أطفال في العالم يعانون" وأن "حقوق أطفال ريجيو يجب أن تكون حقوق الأطفال الآخرين؛ هذا هو البعد القيمي لإنسانية أكثر اكتمالاً".

وهكذا، على مر السنين، تم إنشاء دور الحضانة ومراكز الأطفال الرضع، وتم إنشاء شركة ريجيو للأطفال، ثم مبرة ريجيو للأطفال التي يرتكز ميثاق قيمها على "الإيمان بالتعليم الجيد باعتباره الأداة الأولى لمهمة خلق مجتمع ديموقراطي وشامل يستشرف مواطنته ومستقبله"؛ ميثاق "قادر على توفير إمكانية العمل بشكل إستراتيجي في حالات الطوارئ التعليمية العصرية".

هناك الكثير من التحديات الجديدة في عالمنا العصري. إن كلمات، نعتز بها، مثل: "البحث" و"التعليم الجيد" لا تعني لنا "التدريب على المنافسة"؛ بل تعني التعليم من أجل الإصغاء والترابط والتعلم التعاوني؛ وتعني الاندماج والتضامن بين البشر وجميع الكائنات الحية للاهتمام بالطبيعة لضمان استدامة مواردها.

من مقدمة المؤلفة للطبعة العربية



في حوار مع
ريجيو إيميليا
الاستماع والبحث والتعلم

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING

www.takweenkw.com | takween.publishing@gmail.com

كتاب العدد

تقرير اليونيسف

(حالة أطفال العالم لعام 2023م: لكل طفل لقاحات)

The State of the World's Children 2023: For every child, vaccination

الناشر: مركز إينوشينتي التابع لليونيسف: المكتب العالمي للإبداع والاستبصار

بلد النشر: فلورنسا، إيطاليا

سنة النشر: إبريل 2023م

عدد الصفحات: (206) صفحة

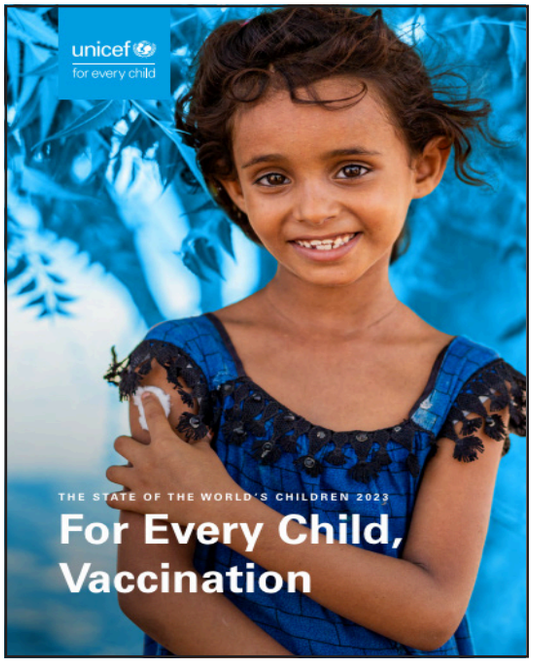
رابط التقرير:

https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2023#Reportarea

عرض وتحليل: أ.د. خالد صلاح حنفي محمود

أستاذ أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإسكندرية – جمهورية مصر العربية

Khaledsalah78@yahoo.com



نبذة عن التقرير:

تُصدر اليونيسف سلسلةَ تقريرِ حالة أطفال العالم منذ عام 1980م، وتسعى من خلاله إلى تعميق المعرفة وإذكاء الوعي بالقضايا الرئيسة التي تؤثر على الأطفال، والدعوة إلى إيجاد حلول تحسّن حياتهم، وتصدر سلسلة تقارير حالة أطفال العالم مرة كل عامين.

وترجع أهمية هذا التقرير إلى كونه يعد بمثابة المرة الأولى في تاريخ اليونيسف التي تضع فيها تقريرًا مختصًا بالتلقيح ولقاحات الأطفال، ويرجع السبب وراء ذلك إلى جائحة كوفيد- 19، التي كان لها تأثير كبير على عدد الأطفال الذين حصلوا على اللقاحات الأساسية والروتينية حول العالم. فبسبب الاضطرابات التي خلقتها الجائحة توقفت الخدمات في بعض البلدان، وتحول كمٌّ هائلٌ من الموارد المالية والبشرية لمكافحة الجائحة، وظهرت ثغرة كبيرة في الخدمات الأساسية الطبية الأخرى، وأهمها لقاحات الأطفال.

ويواجه العالم خطراً شديداً في مجال صحة الطفل؛ فقد انخفضت تغطية اللقاحات انخفاضاً شديداً أثناء جائحة كوفيد- 19، وقد ركَّز هذا التقرير على ما هو مطلوب أن يحدث من أجل ضمان حصول كل طفل في كل مكان على الحماية من الأمراض التي يمكن منعُها باللقاحات.

وكشف التقرير الجديد المعنون «حالة الأطفال في العالم 2023: التطعيم لكل طفل» أن الانطباع العام لأهمية لقاحات الأطفال قد انخفض خلال جائحة كوفيد- 19 في 52 من أصل 55 دولة تمت دراستها. كما أظهر التقرير أن 67 مليون طفل لم يحصلوا على لقاح واحد أو أكثر على مدى السنوات الثلاث الماضية بفعل انقطاع الخدمات التي سببتها الضغوطات على النظم الصحية، وتحويل الموارد الشحيحة، والصراع، والهشاشة، وانخفاض الثقة.

محتوى التقرير:

يقع التقرير في عدد (206) صفحة، ويتكون من ستة فصول هي:

الفصل الأول: كيف أدت جائحة كورونا إلى تراجع التحصين؟

وقد تناول هذا الفصل مشكلة عودة بعض الأمراض والأوبئة للانتشار بين الأطفال نتيجة تراجع معدلات التحصين واللقاح، ومنها الحصبة، والفيروس الحليمي البشري، مع عرض دراسة حالة لكل من أندونيسيا، وكمبوديا، وتحديد التحديات الآنية والراهنة.

الفصل الثاني: الأطفال غير الحاصلين على أي جرعة لقاح.

وتناول هذا الفصل العوامل المساهمة في ضعف معدلات التحصين، والمتمثلة في الفقر، والموقع النائي، والتهميش، إضافة إلى الأزمات من نزاعات وحروب وصراعات، مع عرض دراستَي حالة لكل من نيجيريا، ونيكاراجوا، والبحث عن حلول لتلك الأزمة.

الفصل الثالث: التحصين والرعاية الصحية الأولية.

يتناول هذا الفصل أوضاع الأنظمة الصحية الراهنة، والتحديات التي تواجهها، والحلول المطروحة، وتناول الفصل عرضًا لدراستَي حالة لكل من اليمن، وباكستان، والهند.

الفصل الرابع: كيف يمكننا بناء الثقة باللقاحات؟

يتناول هذا الفصل المشكلات المتمثلة في ضعف الثقة في اللقاحات، والإجراءات التي يمكن استخدامها لإعادة بناء الثقة، مع عرض دراسات حالة لكل من قرغيزستان، والإكوادور.

الفصل الخامس: التمويل والابتكار من أجل المستقبل.

وبحث هذا الفصل مشكلتَي الاستدامة في التمويل، وضعف الميزانيات الحكومية، كما طرح الحلولَ الممكنة بالتنسيق مع الجهات المانحة، والدول المتقدمة، واستخدام التكنولوجيا المتقدمة مثل الطائرات المسيرة لإيصال اللقاحات، واستخدام اللقاحات المقاومة للحرارة، وعرض لدراسات حالة في كل من هايتي، وأوزبكستان.

الفصل السادس: لكل طفل لقاحات: جدول أعمال من أجل المساواة.

وركّز هذا الفصل على الإجراءات المطلوبة لإعادة بناء الثقة في اللقاحات، والتوعية بأهميتها عالمياً، وأهمية المساهمة في تمويل البحث العلمي فيها، وبناء أنظمة صحية قادرة على مقاومة الصدمات والأزمات.

لقاحات الأطفال في العالم العربي.

يبلغ عدد الأطفال الذين لم يحصلوا على اللقاحات الروتينية خلال الأعوام الثلاثة الماضية 67 مليون طفل، ما بين 2019 و2022، يوجد من بينهم 3.8 مليون طفل في العالم العربي، في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، لم يحصلوا على اللقاحات الروتينية، ويشير التقرير إلى أن الدول التي تأثرت أكثر من غيرها في العالم العربي هي: اليمن، ثم الجمهورية السورية، ثم العراق، وهذه هي الدول الثلاث الأولى في قائمة الدول.

وتعود أسباب تراجع أعداد الأطفال الملقحين إلى الأزمات والنزاعات والحروب، مما أثر على قدرة الأفراد على الوصول إلى الخدمات الصحية بسبب تدمير المرافق الصحية والعيادات والمستشفيات كما هو الحال في سوريا، واليمن، فضلاً عن المعلومات المغلوطة التي تم تداولها أثناء جائحة كورونا عن اللقاحات وتأثيراتها الجانبية، ليزيد الوضعُ سوءًا، فقد عادت أمراض وأوبئة إلى الظهور مثل الكوليرا، والتيفود، والحصبة، وشلل الأطفال، والجدري، وغيرها في اليمن، وسوريا، وغزة، بالإضافة لانتشار أمراض سوء التغذية، وفقر الدم (الأنيميا)، وغيرها من الأمراض.

ولكن إذا لم يتحسن الوضع، وإذا استمر انتشار المعلومات الخاطئة، وتراجعت الثقة لدى الأشخاص بأهمية لقاحات الأطفال، فقد يؤدي ذلك إلى رفضهم لتلقي اللقاحات وإعطائها لأطفالهم، وهي مشكلة كبيرة. فقد ساعدت اللقاحات تاريخيًّا على تخطي مراحل صعبة جدًّا من الأمراض، بما في ذلك شلل الأطفال والحصبة، وإذا أصبحت نظرة الأشخاص تجاه اللقاحات سلبية لدرجة ألا يلقحوا أطفالهم، فمن الممكن أن يزداد عدد حالات الأمراض التي تم تخطيها نوعًا ما.

وتُظهر البيانات والمعلومات أن هناك ازديادًا كبيرًا في عدد حالات شلل الأطفال – كانت هناك حالات لشلل الأطفال في نيويورك العام الماضي – كما أن حالات الحصبة ازدادت حول العالم، ويشهد العالم بالفعل ازديادَ حالاتِ المرض التي تم التغلب عليها والحد منها من فترة طويلة. وإذا ما استمر الوضع بالتراجع، واستمر تراجع ثقة الناس في اللقاحات، فمن الممكن أن نرى زيادة أكبر في حالات الأمراض، التي كانت لدى الدول القدرة على تخطيها من قبل نوعًا ما.

الخاتمة:

على الرغم من التقدم الذي تحقّق على امتداد عقود من الزمن، يكشف تقرير حالة أطفال العالم بأننا لا نتمكن، وباستمرار، من الوصول إلى طفل واحد من كل خمسة أطفال باللقاحات المنقذة للحياة. ومن الضرورة أن يبدأ العالم في التصرف بسرعة لتحصين كل طفل، بصرف النظر أين وُلد؟ وما هويته؟ وأين يعيش؟ وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

أولاً- تحصين كل طفل من خلال برامج تحصين فعالة وحملات تحصين استدراكية، وذلك من خلال:

الأطفال الذين خسروا اللقاحات أثناء الجائحة. تقدِّر اليونيسف أن 67 مليون طفل خسروا اللقاحات الروتينية كلياً أو جزئياً بين عامي 2019 و2021، وثمة حاجة إلى حملات تحصين مكيّفة للوصول إليهم، بدعم مالي كافٍ للبلدان الأشد تأثراً. وهذه الحملات الاستدراكية ضرورية إضافة إلى تعزيز برامج التحصين الروتيني القائمة المدمجة في أنظمة الرعاية الصحية.

تحديد الأطفال غير الحاصلين على أي جرعة لقاح والأطفال المنقوصي التحصين: وذلك من خلال جمع بيانات عالية الجودة حول التحصين، وتحديد الأطفال غير الحاصلين على أي جرعة لقاح، والمساعدة في تحديد العوائق أمام تحصين الأطفال، وتطوير طرق تلبي احتياجات الأسر.

تحديد الأطفال في المناطق الحضرية والوصول إلى الأطفال في المناطق الريفية الذين لم يتم الوصول إليهم: وتعزيز الاندماج مع المجتمعات المحلية، وتوفير خدمات تحصين مرنة، وتمكين العاملين الصحيين المحليين.

التصدي للتحديات في أوضاع الطوارئ: وتوجيه الأولوية لاستعادة قوى العمل والهياكل الأساسية في قطاع الصحة في الأوضاع الهشة ليتمكن الأطفال من الحصول على اللقاحات.

ثانيًا- تعزيز الثقة باللقاحات، وذلك من خلال:

التفاعل والاندماج بفاعلية مع المجتمعات المحلية: من الأهمية بناء الثقة باللقاحات، والتوعية بسلامة اللقاحات وقيمتها في أي مجتمع محلي، وهذا يتطلب إجراء الحملات التوعوية والاعتماد على التدخلات التي يصممها وينفذها أفرادٌ موثوقون من المجتمعات المحلية.

معالجة العوائق المتعلقة بالنوع: واستخدام طرق مبتكرة لتوجيه القائمين على رعاية الأطفال وتثقيفهم، خصوصاً الأمهات؛ وتكييف الخدمات لتلبية احتياجاتهم.

مشاركة الأطباء والعاملين الصحيين وعلماء الدين في التوعية: لما يتمتعون به من مستوى عالٍ من الثقة ضمن مجتمعاتهم المحلية، وتمكينهم من التصدي للمعلومات المضللة، والترويج لقيمة اللقاحات.

ثالثًا- الاستثمار في التحصين والصحة

الاستثمار في الرعاية الصحية الأولية: تعتمد حملات التحصين الفعالة على وجود أنظمة قوية وحسنة الموارد للرعاية الصحية. ويجب أن تتركز أولوية التمويل على ضمان إمكانية الوصول المنصف إلى الخدمات، خصوصاً للمجتمعات المحلية المحرومة.

التركيز على العاملين الصحيين، خصوصاً النساء: لكونهم الركن الأساسي للرعاية الصحية الأولية، وزيادة أعدادهم ومهاراتهم ودافعيتهم، وتحسين أجورهم وظروف عملهم، وتزويدهم بفرص التنمية المهنية، وحمايتهم من التمييز والعنف.

تعزيز القيادة والمساءلة، للإشراف على الإنفاق الفعال على الرعاية الصحية.

إضفاء انسجام أفضل على الدعم من المانحين، والتحول نحو تمويل التعزيز العام لنظام الرعاية الصحية.

الاستثمار في التقنيات الناشئة لزيادة إمكانية الحصول على اللقاحات ويسر كلفتها، وتمويل تطوير تقنيات اللقاحات، والاستثمار في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل لزيادة إمكانية الحصول على اللقاحات، وتخفيض كلفتها.

رابعًا- إقامة أنظمة رعاية صحية قادرة على التحمل، وذلك من خلال الإجراءات الآتية:

إدماج خدمات لقاحات الطفولة في أنظمة معززة للرعاية الصحية لتحقيق الهدف بتحصين كل طفل، وهذا يعني أن تصبح اللقاحات جزءاً من تنشئة الأطفال.

تحسين رصد تفشي الأمراض: يساعد جمع البيانات الصحية بدقة في رصد معدلات التحصين وتتبّع انتشار الأمراض التي يمكن منعها، ويمكن استخدام السجلات الإلكترونية للتحصين لضمان حصول كل طفل على اللقاح الصحيح في الوقت الصحيح.

ضمان زيادة إمكانية الحصول على اللقاحات والإمدادات الأساسية: وإتاحة الحصول على إمدادات من المحاقن، ومعدات الوقاية الشخصية، وأجهزة التبريد بأسعار مدعمة.

التركيز على الابتكار: والاستفادة من التقنيات مثل أجهزة التبريد التي تعمل بالطاقة الشمسية، والطائرات المسيرة لتوصيل جرعات اللقاحات، واللقاحات المقاومة للحرارة، مما يمكّن من الوصول إلى البشر في الأوضاع الأشد صعوبة.

إصدار جديد
صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية
لتقدم الطفولة العربية

فيا فيكي

الفن والإبداع في ريجيو إيميليا

ترجمة وتقديم
أ. د. علي عاشور الجعفر

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING

في هذا الكتاب تدعونا "فيكي" لرحلةٍ تتجاوز حدود التعليم التقليديّ، وتحثُّنا على إعادة تصوُّر دور الفن في تشكيل عقول الأطفال، فهي تلاحظ أنَّ الفن يُخاطِرُ بفقدان قوَّته التحويليَّة عندما يكون محصورًا بين الجدران المعقَّمة لإطار المتحف. ويكمن الخطر الحقيقيّ في اختزال الفن إلى قطعٍ أثريَّةٍ خاليةٍ من حيويَّتها المتأصِّلة، ومنزوعةِ القدرة على إثارة الفكر والعاطفة، في عالمٍ تتزايد لامبالاته بالجمال، وفي هذا العالم تذكِّرُنا "فيكي" بأهميَّةِ تغذية الشعور بالدهشة والفضول، وتؤكِّد أنَّ الجودة الجماليَّة لبيئتنا ليست محضَ فكرةٍ لاحقةٍ، بل هي ضرورةٌ أساسيَّةٌ لتنمية المواطنين المشاركين الذين يعتزُّون العالم من حولهم ويحترمونه.

وفي ورشة الفنون (الأتيليه) تخلق "فيكي" وزملاؤُها المعلّمون سياقاتٍ نابضةً بالحياة، يُشَجَّعُ فيها الأطفال على الاستكشاف والتساؤل والتجربة بحرية، وبرفضها المناهج المحدَّدة مسبقًا لصالح التحقيق المفتوح؛ تُمكِّن الأطفال من خوض رحلات الاكتشاف، سواءٌ أكان بصورةٍ فرديَّة أم تعاونية.

تطرح "فيكي" في كتابها سلسلةً من الأسئلة الاستقصائيَّة التي تدعونا إلى إعادة النظر في افتراضاتنا حول التعليم والإبداع، لماذا نُسمّي مكان العمل بالمدرسة بأتيليه؟ ما الدور الذي يؤدّيه التوثيق في عملية التعلُّم؟ كيف يمكننا رعاية البعد الجمالي للتعليم؟

لا تكمن الإجابات في الصيغ الإلزاميّة، بل في الخيال اللامحدود للأطفال، والتفاني الدؤوب للمعلمين، فهم يتحدّوننا لاحتضان الأسئلة، والاحتفال بالتنوع، ورؤية العالم بعيون طفل حتى يصير العالمُ عالمًا مليئًا بإمكانياتٍ لا حصر لها، وعجائب تفوق الوصف، لأننا بنسيج الإبداع النابض بالحياة لا نكتشف جمال العالم فقط، بل نكتشف أيضًا الإمكانات غير المحدودة للروح البشرية.

المترجم

فيا فيكي

الفن والإبداع في ريجيو إيميليا

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING

www.takweenkw.com | takween.publishing@gmail.com

دينامية التواصل في مسرح الطفل والمسرح المدرسي

تأليف: محمد لعزيز

الناشر: دار بصمة، فاس/ المغرب، الطبعة الأولى، 2023

عدد الصفحات (248) صفحة، من القطع المتوسط

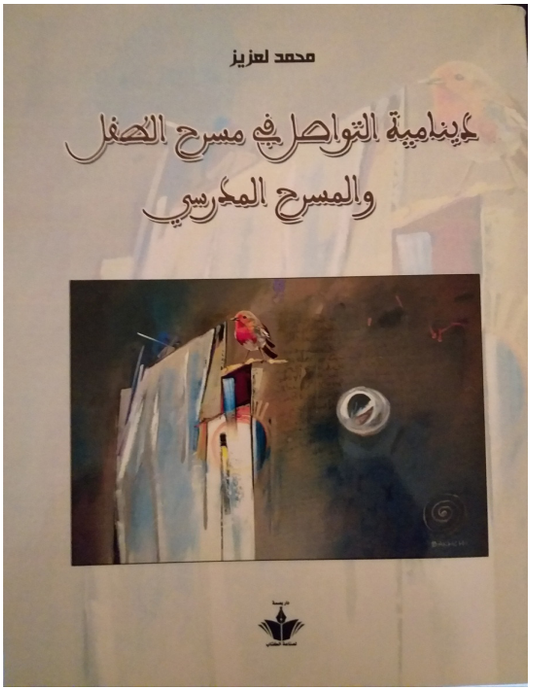
عرض وتحليل: أ. سعيد بوعيطة

أستاذ التعليم الثانوي، عضو اتحاد كتاب المغرب، باحث في المجال التربوي وتحليل الخطاب

مدير تحرير مجلة نوافذ – المملكة المغربية

bouaita10@gmail.com

هذا الكتاب:



يعد هذا الكتاب لبنة أساسية من لبنات البحث التربوي التي سعى الباحث محمد لعزيز من خلاله للمساهمة في تناول جانب من جوانب الممارسة المسرحية. نظرًا لغياب (أو ضعف) التواصل بين مبدعي مسرح الطفل وبعض معلمي المسرح المدرسي من جهة، والأطفال والمتعلمين من جهة ثانية. والذي تتدخل فيه جملة من المعيقات والإشكالات تعود في أصلها إلى طبيعة التواصل في المسرح، التي تختلف عن أنواع التواصلات الأخرى نظرًا للخصائص المميزة التي تنفرد بها الظاهرة المسرحية. ذلك أن كل مكون من مكوناتها تسهم في تشكيله شفرات تختلف مرجعياتها ومصادرها بين ما هو لغوي، وما هو غير لغوي، بغضّ النظر عن حمولاتها الثقافية والفكرية والفنية وغيرها. بهذا، يناقش الكتاب عملية التواصل في المسرح باعتبارها عملية معقدة. ويتساءل عن طبيعة التحديد الخاصة بالعملية التواصلية، من خلال مجموعة من الأسئلة المحورية. جاءت كالتالي: هل يتم هذا التحديد انطلاقًا من فعل الإرسال للعلامات والدلائل الركحية إلى المتلقي الطفلي؟ أم يتم ذلك انطلاقًا من فك شفرات ورموز كل علامة من العلامات المسرحية؟ أم تتمثل في تلك الآثار التي تخلفها المرسلة المسرحية في المتلقي/ المتفرج؟ وهل يكتفي الجمهور الصغير في المسرح بنمذجة وضعيته النفسية والاجتماعية الخاصة ومقارنتها بالنماذج الخيالية/ الوهمية التي يقترحها عليه الركح؟ ثم كيف ينظر هذا الجمهور إلى العرض؟ هل باعتباره مرسلة واحدة أو مرسلات متعددة؟ وكيف يوحّد بينها؟ شكلت هذه الأسئلة وغيرها، مدار اشتغال هذا الكتاب الذي جاء في مقدمة وثلاثة فصول.

أهمية الكتاب:

تأتي أهمية هذا الكتاب من كونه يتناول قضية من القضايا الشائكة التي تعرفها المجتمعات العربية على المستوى التربوي. يتعلق الأمر بمسرح الطفل الذي يعرف الكثير من المفارقات الفنية والتناقضات الفكرية الخاصة بمسرح الطفل وتربية الطفل ذوقيًّا. لهذا يبقى المسرح مشكلة فنية وقضية فكرية لاتزال تبحث عن خلاص فني لها. مما يتطلب توجه المهتمين بالطفل وقضاياه فنيًّا إلى مختلف المحاولات التربوية من علم نفس وتربية الطفل، وطرح خلفيات السلوك الإنساني عند الطفل. كما تجلت أهمية الكتاب في تركيزه على أهمية العملية التواصلية. ذلك أن نجاح العملية التواصلية في المسرح (كما في غيره من الخطابات) تتأسس على امتلاك قواعد الخطاب وقواعد الأجناس الخطابية، وأن الوعي بالشكل التواصلي من قبل الباث/ المرسل والمتلقي أمر جوهري في العملية التواصلية. لأنه يقف وراء حقيقة القدرة التواصلية نفسها.

محتويات الكتاب:

يحتوي الكتاب على مقدمة عامة وثلاثة فصول (ضم كل فصل مجموعة من المباحث)، جاءت كالتالي:

المقدمة (ص:5)

1. الفصل الأول (إشكالية التواصل الإنساني)(ص:11)، ضم ثلاثة مباحث:

أ. المبحث الأول(التواصل أفق إنساني مفتوح/ ص: 12)

ب. المبحث الثاني(التواصل والنمذجة النظرية/ ص: 26)

د. المبحث الثالث (إشكالية التواصل المسرحي/ ص: 36)

2. الفصل الثاني (دينامية التواصل في مسرح الطفل)(ص: 67)، ضم خمسة مباحث:

أ. المبحث الأول (المراحل العمرية للطفل وعلاقتها بالمسرح/ ص: 68)

ب. المبحث الثاني (مسرح الطفل: الأنواع والأبعاد/ ص: 81)

ج. المبحث الثالث (واقع مسرح الطفل في المغرب/ ص: 98)

د. المبحث الرابع(التواصل في مسرح الطفل بين النجاح والفشل/ ص: 110)

هـ. المبحث الخامس(نجاح التواصل في العرض المسرحي الطفلي/ ص: 129)

3. الفصل الثالث (التواصل في المسرح المدرسي)(ص: 153)، ضم خمسة مباحث:

أ. المبحث الأول(سؤال المدرسة في المجتمع المعاصر/ ص: 155)

ب. المبحث الثاني(دينامية التواصل في المسرح المدرسي/ ص: 169)

ج. المبحث الثالث(واقع المسرح في المدرسة المغربية/ ص:189)

د. المبحث الرابع(آليات نجاح التواصل في المسرح المدرسي/ ص: 205)

هـ. المبحث الخامس(أساسيات نجاح التواصل في المسرح المدرسي المغربي/ ص: 228)

المقدمة:

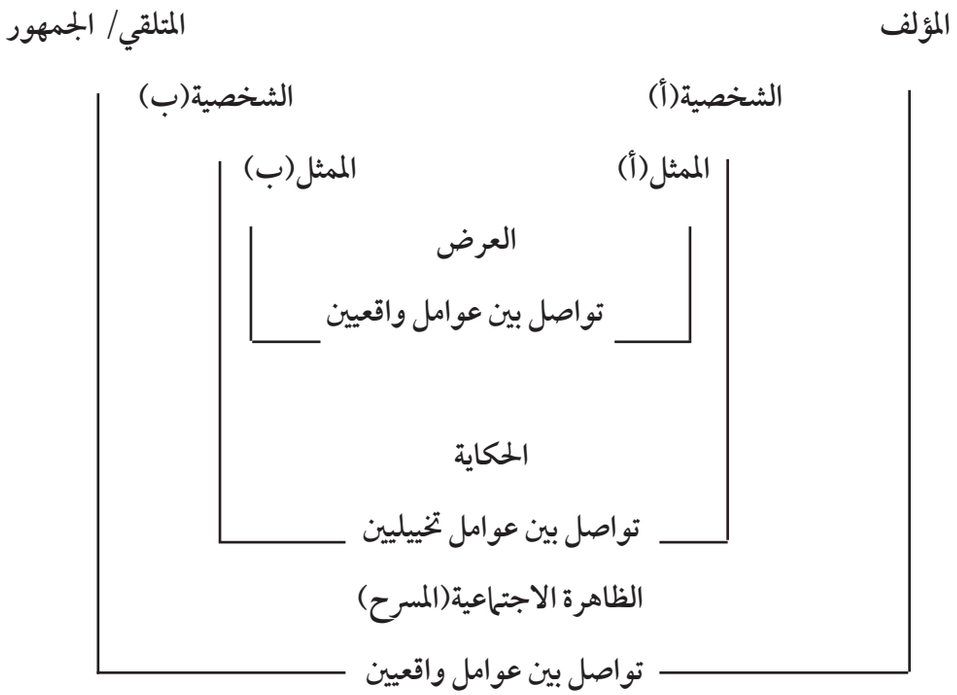
أكد الباحث محمد لعزيز في مقدمة هذا الكتاب على أن مرحلة الطفولة ستظل على امتداد الحياة الإنسانية ذات أهمية كبرى مع كل جيل، باعتبارها كنزَ الأوطان ومستقبلَها، وأساسَ تبدل الحياة نحو الأفضل. من ثم كان ضروريًّا حسب الباحث أن تعمل المجتمعات على تحقيق نمو متوازن للأطفال. يسعون بواسطته إلى بناء مستقبل الإنسانية، وخلق عالم متوازن في كل مناحي الحياة الإنسانية. لهذا، يرى الباحث أنه ليس في حاجة إلى إبراز أهمية الطفل والطفولة، لكنه في حاجة إلى أن يدرك السياسيون والتربويون، والاقتصاديون قيمتها، ويأخذونها بعين الاعتبار في سياساتهم ومخططاتهم، وفي بناء توجههم. من أجل خلق منعطف حضاري يتبوأ فيه الإنسانُ المغربي خاصة والعربيُّ عامة المكانةَ التي يستحقها. خاصة فئة الأطفال. لهذا، يذهب الباحث في هذه المقدمة إلى اعتبار المسرح من بين أبرز السبل التي تسهم في بناء حياة الطفل بشكل سليم. كما يعد المسرح ضرورة من ضرورات التكوين العقلي والنفسي والوجداني عند الطفل، وخير أسلوب لتنمية الخيال والإحساس الجمالي عنده، وكذلك تعميق القيم الاجتماعية والدينية والقومية والمثل الإنسانية العليا الضرورية لطفل اليوم أو شباب الغد.

الفصل الأول (إشكالية التواصل الإنساني)

تناول الباحث في الفصل الأول إشكالية التواصل. حيث حدد مفهوم التواصل، وبيّن محدداته في الوجود الإنساني عمومًا، وفي الفن المسرحي خصوصًا. كما فصّل القول في كيفية اشتغال مضامينه في كل من مسرح الطفل والمسرح المدرسي. حيث أكد على أن تناوله للعملية التواصلية تتم داخل المنجز المسرحي الطفلي، والقدرة الكبيرة التي ينبغي وعيها من أجل ممارسة مسرحية ناجحة. لهذا، سعى من خلال مجموعة من المباحث المندرجة ضمن الفصل (المبحث الأول/ التواصل أفق إنساني مفتوح، المبحث الثاني/ التواصل وكذا النمذجة النظرية، المبحث الثالث/ إشكالية التواصل المسرحي)، إبراز مختلف الجوانب النظرية المتعلقة بالتواصل من خلال استحضار أسبابه ومستوياته، ووسائله، وقنواته كما أنتجها باحثون في دراساتهم النظرية والتطبيقية، أبرزها النظرية الإخبارية كما بلورها كل من شانون وويفر، وصولًا إلى النماذج التواصلية الاقتصادية. كما تناول الباحث مجموعة متباينة من النظريات التي اهتمت بالعملية التواصلية، أبرزها: النظرية الإخبارية(ص: 28)، النظرية اللسانية(ص: 30)، نظرية التحليل النفسي الاجتماعي(ص: 32)، نظرية الفعل التواصلي(ص: 33)، غير أن الباحث بيّن الإشكال الفاصل بين التواصل العملي الذي يشغل الحيز الوافر من الحياة اليومية، والتواصل الفني المتميز بغنى دلالته، وحضورهما معًا في المجال المسرحي. كما سعى الباحث في الفصل نفسه إلى تحديد بعض أنواع التواصل المسرحي التي حصرها في التالي:

1. تواصل مسرحي داخلي المنشأ والتحقق.
2. تواصل مسرحي داخلي المنشأ وخارجي التحقق.
3. تواصل مسرحي خارجي المنشأ وداخلي التحقق.
4. تواصل خارجي المنشأ والتحقق.

بعد هذا الحصر، انتقل الباحث إلى تحديد الإشكالات التي يطرحها التواصل في الفن المسرحي من خلال تركيزه على عدم الانشغال بالتراكمات المعرفية حول فعل التواصل، مقابل تركيزه الأساسي على الدينامية التي تخلقها العملية التواصلية في المسرح، باعتبارها عملية لا تتحقق إلا بوجود متلقين حقيقيين أو محتملين، عبر أنساق لغوية لفظية وغير لفظية. تتميز الأولى بما تحمله من ما هو ليس لغويًّا(المشاعر والأفكار،...الخ). فيما تتميز الثانية بما يُعرَف(حسب الباحث) بـ «لغة الأشياء» باعتبارها لغة دالة في المسرح بشكل كبير. لهذا يرى الباحث أنه إذا تجاوزنا ذلك الجدل اللساني حول قيمة وأسبقية وأهمية كل من اللغة الملفوظة واللغة غير الملفوظة، والأنساق الدلالية اللفظية وغير اللفظية، ومَن منهما أكثر أهمية، فإن مجال المسرح تتعانق ضمنه كلُّ اللغات، وتتواشج لخلق المعنيين الفني والجمالي للعمل الإبداعي المسرحي. فإذا كانت مباحث الفصل الأول قد سعت إلى تبيان دينامية التواصل ونجاعته وفعاليته في إنجاح المراسلات بين الباثين والمتلقين، فإن الأمر في مجال الفنون يتحقق بشكل مضاعف. ذلك أن للفن –حسب الباحث– دينامية خاصة تستشري في مختلف مناحي الحياة الإنسانية، وتمنح معنى جديدًا ومتجددًا لها. حيث يملك الفن المسرحي الأصيل –باعتباره أبَ الفنون– حيوية تظل متقدة منذ لحظة إبداعه. ليظل يلبي الذائقة الجمالية للمتلقي. لهذا، لا يحتاج هذا المتلقي أن يكون دارسًا للخطاب المسرحي وعالمًا بمكوناته، لكن يكفيه أن يعشق الفن المسرحي ليسري سحره في دواخله، آنذاك يخلف أثره مشاعر إنسانية عميقة. تجعله يعيش حيوات أخرى أغنى وأعمق أثرًا. يشحن خلالها بانفعالات وأفكار ورؤى توجه الذات نحو تغيير واقع الحال من أجل تحسين الحياة، وتؤسس للتغييرات الممكنة في الحياة باكتساب أرقى القيم القادرة على صنع المستقبل المضيء للإنسان والمجتمع. كما أقام الباحث مقارنة بين التواصل العادي والتواصل المسرحي من خلال الخطاطة التالية:



يعَدُّ التواصل في المسرح حسب هذه الخطاطة تواصلًا متعددًا. يتحقق عن طريق التفاعل بين مجموعة من العناصر/ العوامل(الأفراد). تتراوح طبيعتها بين الواقعي والتخييلي. لتشكل الفرجة المسرحية باعتبارها منظومة متكاملة تحكمها درجات تفاعل متباينة ومستويات تواصلية. تمتد بين العوامل الواقعية التي ترتبط بالمحيط الاجتماعي، وكذا المحيط الفيزيقي، وبين عوامل تخييلية تتحدد بعلاقات المتفرجين المتبادلة مع فاعلي الإنجاز المسرحي من جهة، وبين كل عنصر من هذين العنصرين الأخيرين من جهة ثانية. وحسب ما سبق أن أكدته الباحثة المسرحية آن أوبر سفيلد حين اعتبرت أن التواصل المسرحي أكثر تعقيدًا مقارنة مع عملية التواصل في باقي الإنتاجات الأدبية الأخرى. لكن على الرغم من ذلك، فإن نجاح العملية التواصلية في المسرح(كما في غيره من الخطابات الأخرى) تتأسس على امتلاك قواعد الخطاب وقواعد الأجناس الخطابية. كما أن الوعي بالشكل التواصلي من قبل الباث والمتلقي أمر جوهري في هذه العملية يقتضي امتلاك قواعد الخطاب، وامتلاك القدرة التواصلية، والقدرة اللغوية، والقدرة المعرفية. يسمي دومنيك مانغينو هذا الامتلاك الثلاثي بالقدرة الموسوعية. ذلك أن هذه القدرات الثلاث هي التي تحكم النشاط التلفظي في بُعده المزدوج لإنتاج وتأويل المرسلة. خاصة وأن هذه الأخيرة في مجال الفن لا تنقل محتوى متجانسًا مع الصور الإدراكية التي يتوفر عليها الباث. حيث ترافق مسار العملية التواصلية سواء في(أو مع) الإشارات المرسلة أو الإشارات المتلقاة. بعد تركيز الباحث على أهمية العملية التواصلية في تحقيق أهداف مختلف الخطابات، تناول في الفصل أهمية التواصل في مسرح الطفل.

الفصل الثاني (دينامية التواصل في مسرح الطفل)

ركز الباحث محمد لعزيز في الفصل الثاني على عالم الطفل والطفولة من خلال تناول مجالاته، وخصائصه وأهدافه، ووظائفه. وذلك من خلال تناول إشكالية التواصل بين الممارسين والمتلقين عبر مكونات الإنجاز المسرحي. حيث رصد الباحث من خلالها أسبابَ نجاح عمليات التواصل بين الممارسين والمشرفين على فعل الإنتاج من جهة، والجمهور الطفلي من جهة ثانية. مع كل ما يندرج بينهما من تجاذبات تنبع من صميم الظاهرة المسرحية باعتبارها ممارسة فنية في الأساس. لهذا، اعتبر الباحث مسرحَ الطفل نشاطًا ذا أبعاد ثقافية وجمالية. ينمي خبرات الطفل، ويطور مهاراته، ويسهم في رسم ملامح الشخصية الإنسانية المستقبلية. فمن خلال هذا المنظور، ناقش الباحث خمس قضايا أساسية(عبارة عن مباحث)؛ ركز الباحث في المبحث الأول على المراحل العمرية للطفل وعلاقتها بالمسرح. ليؤكد من خلال ذلك، على خلق علاقة بين الطفل والمسرح وإقحام هذا الأخير في عالم الأطفال بمختلف مستويات نموهم. وعبركل مراحل طفولتهم المتنوعة والمتباينة. غير أنه قبل الخوض في قضية مراحل نمو الأطفال، أشار إلى أن الاختلاف حول هذه المسألة لا يزال قائمًا. إذ تختلف التصنيفات المرحلية بين علماء النفس الذين يعتمد بعضهم على مفهوم الذكاء وتطوره(جان بياجيه)، أو نمو الطفل بجميع أبعاده الجسدية والعاطفية والفكرية والعلائقية كما جسدتها أعمال فالون، أو غير هذين الباحثين(بياجيه وفالون) ممن يتبنون مداخلَ أخرى لدراسة مراحل نمو الطفل. حيث يذهب البعض منهم إلى تمييز مراحل وتصنيفات عديدة في السنة الواحدة من عمر الطفل. وقد قسّم الباحث مسرحَ الطفل تبعًا لمراحله العمرية التي يحددها كالتالي:

1. مرحلة الطفولة المبكرة(من ثلاث إلى خمس سنوات): يتميز فيها الطفل بالنشاط الحركي، والنشاط اللعبي، وحب الاستطلاع.

2. إذا كان هدف هذا الكتاب لا يرمي بالدرجة الأولى إلى الخوض في عالم التربية من منظور علماء النفس، وعلماء التربية، إلا بالقدر الذي يخدم المربين والمسرحيين، ويعرّفهم بمراحل نمو الطفل من أجل تقديم مسرحيات مناسبة لكل مرحلة من مراحل نموه، ومن أجل إحداث الأثر والتأثير المطلوب في الطفل، وفي مسرحه. إلا أن ذلك لم يمنع الباحث من ربط تلك المراحل بما يناسبها مسرحيًّا سواء على مستوى المضامين أو اللغات أو غيرها مما بدا للباحث ضرورة البحث فيه. ولأن واقع مسرح الطفل في المغرب فرض ذاته على الباحث، فقد حاول في المبحث الثاني والثالث كما في بقية مباحث هذا الفصل، تجلية سيرورته التطورية الحديثة، والتعثرات التي شابت خريطته، والمعيقات التي حالت دون تحقيق رهاناته. حيث ركز الباحث على الكتابة الدرامية والمضامين النصية التي أولى كتّابُ الدراما الطفلية المغاربة اهتمامَهم بها. وهو ما سيكشف عنه الباحث في الفصل الأخير من الكتاب. حيث ركز على آليات نجاح العرض المسرحي اعتمادًا على بعض المكونات النصية لتحقيق تواصل فعال مع الجمهور الطفلي. وتشكل هذه الأبعاد التي لا تعدو أن تكون جزءً يسيرًا مما قد يسعى مسرحُ الطفل إلى تحقيقه، ما دمنا نعتقد أن التربية الفنية بشكل عام، والتربية المسرحية بشكل خاص، تتجلى في تزويد وغرس «التربية والفن والجمال والنبل» في كيانه. ذلك أنه على الرغم من أننا لا نسعى إلى خلق ممثلين، أو مُخرجين، أو مؤلفين، إلا أن ذلك لا يمنع من ترسيخ وزرع ثقافة فنية وجمالية. تسهم في خلق الذوق الرفيع الذي يسهم كذلك في نضوج شخصية الطفل المستقبلية، وتشكيل دعائمها المتوازنة. لذلك ركز الباحث في المبحث الرابع من الفصل الثاني على أهمية مضامين النصوص المسرحية، حيث أكد على أن المسرحيات الناجحة لا تعتمد على مضامين معينة يمكن الاطمئنانُ إليها دون غيرها، ذلك أن مكونات المسرحية هي التي تسهم في فشل المسرحية أو نجاحها، غير أن ذلك لا يمنع من القول إن المضامين المتوسل بها، تؤدي دورًا محددًا في ذلك النجاح أو الفشل، ما لم تتجاوز شروط الطفولة بمراحلها المتوالية المراعية لقدرات الطفل المختلفة، وما لم تتجاوز عوالم الإنسان، والطبيعة الحاملة لمغازٍ وأهداف تربوية، وتتوسل أساسًا بالمتعة والتسلية. لهذا، حدد الباحث موضوعات مسرحيات الطفل في المسرحيات الحكائية(الحكاية الشعبية، الحكاية الواقعية، الحكاية التاريخية)، المسرحيات التراثية...الخ. لهذا، يقتضي نجاح عملية التواصل انتباهَ المبدع المسرحي أكثر إلى محدودية مدارك المتلقين، وإمكاناتهم الضعيفة، كي يتم توسلهم بالمسرحيات ذات المواضيع المحفزة لذواتهم على التكيف والتواؤم مع عالمهم الاجتماعي.

وقد خلص الباحث في هذا الفصل إلى أنه إذا كان التأثير الذي يمارسه المسرح على الطفل كبيرًا، فإن تأثير الطفل في المسرح يعد عاملًا فارقًا في نجاح عملية التواصل المسرحي. خصوصًا حين تفرض الطفولة مقومات وجودها على القائمين على المسرح. كي يكيفوا إبداعهم مع خصائص الطفولة. ويلبوا حاجات الأطفال، ويكون إلمامهم بعالم الطفل الجسدي والنفسي والاجتماعي والثقافي واسعًا وشاملًا، مع مراعاة المستويات العقلية والحس حركية، واللغوية، والخيالية، والفنية.

الفصل الثالث (التواصل في المسرح المدرسي):

خصص الباحث محمد لعزيز الفصل الثالث من كتابه للتواصل المسرحي داخل المدرسة، فعلى الرغم من أن دراسة المسرح المدرسي بالمغرب عبارة عن عملية قراءة لتاريخه، فإن استقصاء مسار هذا المسرح بالمغرب يفصح عن جملة إخفاقات شابت النماذج التربوية المتعاقبة التي لم تستقر على حال منذ فجر الاستقلال. وظلت محاولات العقدين الأخيرين دون تحقيق المأمول بالرغم من الجهود المادية المبذولة، والزمن الذي صُرف خلالهما. إذ لا يزال خريجو هذه المدارس (حسب الباحث) ضحايا نموذج يحتاج إلى تصحيح تصوراته، وتقويم رؤيته، وتدقيق استراتيجيته. فقد حاول هذا الفصل من الكتاب تتبعَ مسارات إصلاحها منذ ما يقارب نصف قرن. كما سعى إلى البحث عن الآلية الموائمة للمدرسة المغربية. كي يجد المسرح المدرسي فيها مكانته المستحقة، انطلاقًا من رؤية وطنية ساعية لبناء حضارتها على أسس متينة تهتم بالفنون والآداب، وكل مشارب الثقافة. أما في المبحث الثاني من الفصل نفسه، فتناول الباحث أهمية المسرح المدرسي، وأنواعه التي حصر أبرزها في المسرح التعليمي، والمسرح التربوي، وكذا مسرح العرائس. حيث أكد على أن هذه الأنواع المسرحية التي تم تحديدها، لا ينبغي أن تحجب الحدود بينها، على الرغم من انتمائها جميعها إلى مسرح الطفل. كما أن تلك الحدود ليست مسألة محسومة، ومتفقًا في شأنها بين الباحثين. خاصة في مسألة التمييز بين التعليمي والتربوي والمدرسي، وحتى العرائسي. لأن كل نعت من هذه النعوت يجد صداه في الأخرى. لأن جلَّ الفنون وضمنها المسرح، والعلوم الإنسانية بعامة، ضرورية للمتعلمين، لأنها حسب الباحث ليست ترفًا زائدًا مقارنة مع باقي المواد التعليمية، وهذا ما يذهب إليه الفيلسوف الفرنسي إدرغار موران الذي يرى أن تدريس العلوم الإنسانية أكثر من مفيد، إنه ضروري وشافٍ للحياة برمتها(عن كتاب: إدغار موران، في الجماليات، ترجمة: يوسف تيبس، ص: 112). أما عن الوظيفة التربوية التعليمية للمسرح المدرسي، فحصرها الباحثُ في الوظائف المحورية التالية: الوظيفة الاجتماعية، الوظيفة النفسية، الوظيفة الفنية. أما عن واقع المسرح في المدرسة المغربية (المبحث الثالث) الذي تناوله الباحث في الفصل نفسه، فقد تناوله من خلال مجموعة من الجوانب الأساسية (المسرح في المدرسة الابتدائية المغربية، المسرح في الميثاق الوطني للتربية والتكوين، المسرح في المخطط الاستعجالي، المسرح في الرؤية الاستراتيجية 2015/ 2030، مسرح التعليم الأولي ضوء في الأفق، المسرح المدرسي في المرحلة الثانوية. لينتقل إلى آليات نجاح التواصل في المسرح المدرسي من خلال تركيزه على شروط ومبادئ التواصل المسرحي المدرسي، وأنواع التواصل في المسرح المدرسي، وكذا عوائق التواصل في المسرح المدرسي (الاضطرابات اللغوية، الاضطرابات الصوتية التركيبية، الاضطرابات المعجمية الدلالية، الاضطرابات التواصلية). وقد تناول الباحث هذه الاضطرابات، ليؤكد على أن المسرح أداة علاجية لذلك. إذ لم يعد خافيًا اليوم(حسب الباحث) استخدامُ الفنون في معالجة الأمراض والاضطرابات النفسية والاجتماعية. أما أساسيات نجاح التواصل في المسرح المدرسي المغربي، فقد خصص لها الباحث المبحثَ الخامس من الكتاب. حيث ناقش من خلال هذا المبحث قضايا عدة(المعلم مفتاح نجاح التواصل في المسرح المدرسي، الحكاية وسيلة جذب نحو المسرح المدرسي، اللغة في المسرح المدرسي، الجمهور في المسرح المدرسي). ليخلص إلى أنه إذا كان المسرح المدرسي قد أسس لنفسه في البلدان المتقدمة مكانة كبيرة بفضل المتخصصين والمحترفين في المجال الفني والتربوي الذين أتاحوا له مساحة داخل المدارس والفصول انطلاقًا من صياغة سياسة ثقافية وفنية واضحة المعالم، فإن

الأمر في البلدان العربية(نموذج المغرب) لا يزال في حاجة إلى صياغة وتقديم استراتيجية متكاملة، كي ينطلق ركب المسرح المدرسي.خاصة مع توفر الإمكانات والقدرات والأطر الكافية.

تعقيب وملاحظات:

يراهن كتاب الباحث محمد لعزيز على محور التواصل في مسرح الطفل، وفي المسرح المدرسي وما يطرحانه من مواضيع وإشكالات. فعلى الرغم من أن النعوت التي تنضاف لكلمة مسرح(مسرح الطفل، المسرح المدرسي،...الخ) تشير أساسًا إلى مفردات المسرح الأصيلة وعناصرها البنائية ليبقى الوصف سبيلًا لتحديد خصوصية النوع المتحدَّث عنه، فمسرح الطفل ليس سوى ممارسة فنية بالمسرح وفق شروط خاصة. تتجلى في منطلقات نوعية، وهوية خطابية، وغايات وأهداف خاصة. لكن على الرغم من أهمية هذه الدراسة، فإننا أثرنا مجموعة من الملاحظات الأساسية جاءت كالتالي:

أ. على الرغم من أهمية ما تناوله الباحث محمد لعزيز من خلال مباحث فصول هذا الكتاب، فإن بعض المباحث هيمنت عليها بعض العموميات. خاصة المبحث الثالث من الفصل الأول(إشكاليات التواصل المسرحي،ص:36)، والمبحث الثالث من الفصل الثاني(واقع مسرح الطفل في المغرب، ص: 98)، والمبحث الرابع من الفصل الثاني (التواصل في مسرح الطفل بين النجاح والفشل، ص: 110)، والمبحث الثالث من الفصل الثالث(واقع المسرح في المدرسة المغربية، ص: 189). لأن أغلب القضايا المرتبطة بهذه المباحث قضايا جوهرية. تتطلب تفاصيل جزئية وعميقة، لتقريبها بشكل مفصل للقارئ.

ب. عدم تناول(بالإشارة على الأقل) مجموعة من النصوص المسرحية الموجهة للطفل(المسرح المغربي نموذجًا)، لإضاءة الجوانب النظرية المهيمنة على مادة الكتاب.

ج. كان من الممكن تضمين المبحث الثاني من الفصل الثاني(مسرح الطفل: الأنواع والأبعاد)، بعضَ النماذج المسرحية الموجهة للطفل في المغرب خاصة والعالم العربي عامة.

د. أغفل الباحث(بوعي أو بدونه) سؤالًا جوهريًّا يثيره عدد من الباحثين، ويرتبط بالإطار العام لهذا الكتاب، مفاده هل عندنا في العالم العربي كتَّاب مختصون في الكتابة المسرحية الطفلية؟ على غرار السؤال الذي طُرح ولا يزال يطرح إلى اليوم والذي مفاده، هل عندنا في العالم العربي عامة والمغرب خاصة، كتَّاب مختصون في أدب الطفل؟ أم الذي يكتب للكبار، يكتب كذلك للأطفال؟ على الرغم من أن فئة الأطفال تتميز بمستوى عقلي، وبإمكانات وقدرات نفسية ووجدانية، تختلف عن الكبار. لأن تجارب الطفولة وميزاتها محددة، وآفاقها التخييلية واسعة ورحبة لا تحدها حدود، ولا تحاصرها ضوابط كضوابط الكبار. لكي يدرك كتَّاب المسرح أن مسرح الطفل هو تجربة نفسية(سيكولوجية) أعمق تأثيرًا فيه من أثر مسرح الكبار في مشاهديه بصفة عامة.

لكن على الرغم من هذا الملاحظات، فإن كتاب «دينامية التواصل في مسرح الطفل، والمسرح المدرسي» للباحث محمد لعزيز، يشكّل لبنة أساسية. تندرج ضمن العديد من المساهمات التي تناولت قضايا مسرح الطفل خاصة، وأدب الطفل عامة في الوطن العربي الذي ما يزال في حاجة إلى البحث والدراسة من جهة، والإبداع من جهة ثانية.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتبارا من الأعداد القادمة وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

1 - الأطفال والديمقراطية.

2 - الأطفال وثقافة التسامح.

3 - الأطفال والعلوم.

4 - الأطفال وثقافة الصورة.

5 - الأطفال وفضاء اللعب.

6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.

7 - الأطفال والعدالة التربوية.

8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التأثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة أعلاه. هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية بقيمة مائة وخمسون ديناراً كويتياً تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على الموقع الإلكتروني للمجلة: **http://www.jac-kw.org**

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف 24748250 - 24748479 - فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني للمجلة: info@jac-kw.org

المقالات

Early Childhood Education in Saudi Arabia: Policy, Practices and Challenges.

Ghadah Saleh Alsedrani

Early childhood department, Collage of Education, King Saud University

:

Introduction

In April 2016, Prince Mohammad bin Salman—Saudi Arabia's deputy crown prince—announced a new developmental plan known as Vision 2030 (KSA Vision 2030, 2016; Mosaad, 2016). Prince Mohammad (2016) emphasized that Vision 2030 "is the first step on our journey toward a better, brighter future for our country and our citizens" in significantly improving the moral character of Saudi children from an early age (Saudi Vision 2030 website, 2018). This program has set ambitious reform goals for Saudi Arabia's economy and educational system. In relation to early childhood education (ECE), the program calls for improving the ECE curricula as well as teacher training and preparation. More specifically, it proposes to provide increased freedom for ECE teachers to create and innovate in their classroom to further enhance student achievement and values. A major current problem is the lack of classroom space for ECE. To address that, Vision 2030 advocates the funding of new kindergartens, preschools, and daycare centers through partnerships with the private sector (KSA Vision 2030, 2016; Mosaad, 2016; Patalong, 2017).

However, early initiatives in ECE in line with Vision 2030 have encountered significant obstacles originating in the traditions of ECE long practiced in Saudi Arabia (SA). First is the preponderance of teacher-directed instruction to carry out a standardized, national curricula written by a centralized, ECE bureaucracy. In addition, the lack of input and support from the local community, parents, and families detracts from ECE's core goals. Underlying all of these traditions is an image of the young child as passive receiver rather than instigator of learning and knowledge (Metwaly, 2007). Little progress can be made in achieving Vision 2030's laudable goals for ECE long as this view of the child and the traditions that flow from it remain. (Metwaly, 2007). For this reason, this article describes, explains, and analyzes the current ECE practices and policies in SA, and the challenges that face early childhood institutions. This study was guided by the following research question: *What are the official and enacted teaching practices and policies governing ECE in Saudi Arabia today?*

It is a basic cultural fact in SA that tradition holds much power; even when a better way to accomplish a task is found, SA society has resisted changing their ways, preferring to be guided by history and tradition. The current policy in SA kindergartens presents teachers as sources and givers of knowledge and students as passive receptacles. (Albuker, 2005; Alotaibi, 2008). This traditional view bestows these teachers with a high level of respect and status (Cagliari et al., 2016).

Another troubling teaching practice plaguing SA education is that every ECE institution in the nation must follow a standardized national curriculum (Heji & Tolbah, 2008), even though this limits, and in most cases, eliminates any teacher and administrator innovation, creativity, or flexibility in designing an improved curriculum. It fails to account for the fact that kindergarten and preschool students may have vastly different needs and interests in different parts of the country or even within the same local community.

Current ECE policy in SA is based on the assumption that a set of learning objectives linked to standardized assessments can reliably measure a child's achievements, especially in reading and writing. The Saudi Ministry of Education is the governmental body

charged with writing the curricula for every grade level in the nation and ensuring that all early childhood teachers and educators follow this syllabus (Saudi Ministry of Education, 2006). To monitor the success of the curriculum and assess teacher performance, the Ministry of Education utilizes regular assessments at the completion of each unit of instruction, usually at one- to three-week intervals. The result is a nationwide record of every student's achievement in different subjects and different grades.

The frequent standardized assessments of all Saudi kindergarten students are currently a primary focus of ECE. That and a standardized curriculum limit a teacher's ability to decide what, how, and when to teach their students. Moreover, it puts pressure on them to demonstrate high learning outcomes in their students, something which can result in educators *teaching to the test* to inflate their class's outcomes. The children's achievement levels can also impact teacher assessment and evaluation indirectly. In other words, if the majority of the children do well on an assessment, the Ministry of Education will view the teacher as excellent and efficacious, although that usually does not directly impact teacher position or salary.

Another critical drawback of the Saudi ECE system is the lack of collaboration and communication between school administrators, teachers, and the children's families (Aldoaig, 2008; Aljabreen & Lash, 2016; Metwaly, 2007). There is evidence that the absence of a relationship between the teacher and the child's parents can only impair the child's achievement in school (Aldoaig, 2008; Metwaly, 2007). First, it prevents teachers from gaining more insight into the child's particular learning style so they can tailor a more effective teaching approach. Further, it prevents teachers from discussing with parents and other caregivers how all can act together as partners in their children's education (Aldoaig, 2008; Aljabreen & Lash, 2016; Metwaly, 2007).

Given the troubles outlined above that plague current Saudi ECE, and in an effort to overcome some of the challenges described above, I believe SA needs a different approach to ECE. The nation is in desperate need of an ECE overhaul if it truly hopes to achieve the Saudi Vision 2030 (KSA Vision 2030, 2016).

Overview of the Nation of Saudi Arabia

Saudi Arabia is the largest Arab country located in Western Asia, with an estimated population of 30,770,375 in 2014, 80% of whom live in urban areas, 17% in rural areas, and about 2% are considered nomadic (Aljabreen & Lash, 2016; Bowen, 2015). The Kingdom of Saudi Arabia was established by King Abdul-Aziz in 1932 (Aljabreen & Lash, 2016). The official and only recognized legal religion in SA is Islam (Aljabreen & Lash, 2016; Bowen, 2015). It shapes the social, political, and cultural practices within the nation including domestic, economic, and foreign policy, the political landscape in the land, and everyday life (Bowen, 2015). Its impact on education is significant. According to Islamic principles, women are forbidden to have any physical contact outside the home with men so all education in the country is strictly segregated by gender—female students with female teachers physically separated from male students and male teachers (Aljabreen & Lash, 2016).

The citizens of SA self-identify their nationality as Arab and are "fairly homogenous" (Bowen, 2015, p. 8), as most citizens are identified as Arabs. SA is one of the world's largest producers and exporters of oil and controls "25% of the world's known oil supplies" (Information Office, 2015; Bowen, 2015, p. 6). SA's economic position bestows it with significant power on the world stage. The country has the capital to invest in many social and humanitarian programs to improve the lives of its citizens and utilizes the steady revenue from dwindling crude oil reserves to develop and maintain infrastructure. The education field is a high priority on this list (Bowen, 2015).

Education is and always has been free in SA. However, it was not always officially recognized as a priority for receiving governmental aid, but it is today. The organized beginning of the education movement in SA can be traced to 1926 when the Directorate of Knowledge was created (Alhamed & Zeyadh, 2007). This directorate was charged with organizing the education system throughout the entire kingdom, and ultimately, in 1953, it became an independent ministry of the Saudi government, at which time its name was changed to the Ministry of Knowledge (Alhamed & Zeyadh, 2007). These changes, particularly the fact the new ministry would now be independent, reflected the

increased level of interest in modern education within the Saudi leadership, and in Saudi society as a whole. (Alhamed & Zeyadh, 2007; Saudi Ministry of Education, 2018). In 1970, the Directorate of Knowledge issued an official document describing its specific national education policy, one based on Islamic principles, such as the importance of caring for children and youth, and the need for society to help prepare them for modern life (Alhamed & Zeyadh, 2007). This doctrine also established cultural education as a primary component of the education system and was partially realized in the fact that all students today, from kindergarten through higher education, learn Arabic (Aljabreen & Lash, 2016).

:

In current day SA, finding ways to enhance, stabilize, and consolidate Saudi cultural identity is a central focus of education policy. One result of this policy was to design the nation's school buildings so that students and teachers have complete privacy without wearing Hijab from men so that female teachers and students do not necessarily have to cover their hair because no men are present. Safety of all students and personnel was another priority. A third priority was developing both religious and moral behaviors around education, such as prayer prior to and following meals. For instance, teachers will link all learning experiences with God, connect morals (i.e., be honest, honor your parents) with school lessons, contemplate the creations around them, teach the prophets' stories, and help children memorize short sections of the Qur'an (Saudi Ministry of Education, 2005/2006). Saudi culture also affects parent-teacher-student collaboration and communication, which are of necessity bifurcated and segregated by gender. In ECE schools and classrooms, both girls and boys have female teachers. Teachers and staff always communicate with the child's mother or female caregiver and only in extremely rare cases would a female teacher (or staff) communicate with the child's father (Alhamed & Zeyadh, 2007).

Early Childhood Education in Saudi Arabia

In 1986, the Saudi government established a plan to develop a national ECE program by designing an agreement between UNESCO (United Nations Organization for Education, Science and Culture) and the Arab Gulf Program (Aljabreen & Lash, 2016). This agreement produced several initiatives related to teaching, such as the development of a

Saudi ECE curriculum, teaching structures and methods, teacher preparation programs, and the establishment of official training centers for aspiring teachers (Saudi Ministry of Education, 2018). The agreement stated that children are "the wealth of society and the decision-makers of tomorrow" (Aljabreen & Lash, 2016, p. 313), and the Saudi government established collaborative relationships with local and international ECE organizations, provided financial support for educational partnerships between the public and private sectors, and markedly improved ECE teacher training programs (Aljabreen & Lash, 2016).

The first kindergarten in SA was established in 1965 in the nation's capital, Riyadh, and was a private institution (Metwaly, 2007). That same year, the first private preschool center was founded in Jeddah. Initially it was the private sector that led the movement to spread the preschool idea and advocate for its important role in childhood education, but in 1966, the first public preschool was opened by the Ministry of Education (Saudi Ministry of Education, 2011). Public preschools were soon established all over SA (Al-Othman, Gregory, Jessel, & Khalil, 2015). Several factors contributed to this rapid spread, including the disappearance of the extended family, which traditionally played such an important social role in child care. Many married couples chose to live in their own house separate from their parents and other relatives, and Saudi women's increased participation in the labor force was yet another factor (Al-Othman et al., 2015). Kindergartens became a necessity as there now was a lack of available family members to care for very young children during the workday (Al-Othman et al., 2015). In the 2016–17 school year, there were 458 kindergartens in SA, of which 120 were public and 325 were private. In Riyadh, these institutions served 41,816 children (Saudi Ministry of Education, 2016; Saudi Ministry of Education, 2018).

Because of the increasing importance placed on ECE in recent years, the Ministry of Education has developed policies and practical guidelines to improve the quality of learning experiences for Saudi children and their families (Saudi Ministry of Education, 2018). Two research studies (Alotaibi & Alsewilem, 2002; Alotaibi, 2008) identified the most important recommendation of the new policy as the one that urged Saudi educators to work toward the development of ECE as an independent and necessary stage for childhood education and that all children should have the opportunity to attend

preschool and kindergarten. According to Alotaibi and Alsewilem (2002), ECE in SA has not been viewed as an essential stage that prepares children for elementary school. They advocated that the government require mandatory attendance for all children in preschools and kindergartens and believed this would help provide all Saudi children with a level playing field (Alotaibi & Alsewilem, 2002). Both studies argued that this reform would push the Saudi government to establish new schools throughout SA and that this, in turn, would increase the government's interest in other features of ECE and its administration.

In 1970, the government of SA began to consider more seriously the importance of the early stages of childhood development, and as a result, brought educators and policymakers together to write a policy paper about ECE (Saudi Ministry of Education, 2006). This came to be known as the Ministry of Education Policy Document (1970), and it addressed the goals of the Saudi ECE system. (Aljabreen & Lash, 2016; Saudi Ministry of Education, 2006). These, Saudi government officials said, are the objectives SA needs to fulfill to satisfy its vision for education.

The primary focus in every single tenet of government education policy is the child's religious orientation; preparing them to succeed in elementary school comes second to the focus on Islam and its teachings (Aljabreen & Lash, 2016; Saudi Ministry of Education, 2006). As such, it was agreed that the following principles would remain the most important in government education policy: (a) It would strive for the conservation of the child's natural sense and quality of innocence, and exhibit concern for the child's emotional, mental, and physical growth, working to ensure they take place in conditions similar to the family atmosphere, and remain beholden to the requirements of Islam; (b) Teach religion in relation to human nature; (c) Educate the child in the manners and virtues of Islam, around the existence of a good and loving creator; (d) Prepare the child for school life and gently shift her/him toward the self-control and the skills necessary for appropriate interaction with peers; (e) Provide the child with a strong vocabulary and the correct information appropriate for their age to help them best understand their surroundings; (f) Train motor skills and manners to instill good habits and sensibilities; (g) Encourage creative activities and aesthetic appreciation; (h) Meet the needs of childhood in general, and ensure the happiness of the child without pampering them, and

without forcing their instructors; and (i) protect children from dangers and help them overcome problems they may have (Aljabreen & Lash, 2016; Al-madkhaly, 2014; Saudi Ministry of Education, 2006).

In Saudi Arabia, children three to six years old are free to enroll in public, private, or international kindergartens (Aljabreen & Lash, 2016). Girls and boys attend kindergarten classes together, in which all kindergarten teachers are female due to the segregation of male and female education (Aljabreen & Lash, 2016). In the period between 1965 and 1991, there was no official national curricula for kindergarten education. But in 1991, a national ECE curriculum was designed by a partnership between The Arab Gulf Program for the United Nations Development Organization (AGFUND), The General Presidency for Girls' Education, and UNESCO (Aljabreen & Lash, 2016). The Self-Learning Curriculum was the title attached to the resulting SA preschool curriculum (Al-Othman et al., 2015).

This curriculum included a national syllabus for use in all public and private kindergartens in ways that were meant to suit the children's ages and growth characteristics as well as link what they learn in school with life experiences outside school (Alageel, 2005; Metwaly, 2007). This curriculum is now standardized nationwide in both private and public preschools and kindergartens. It was only in the late 1990s and early 2000s that this curriculum became organized according to different subjects and activities. These include religious education, Arabic, math, science, art, physical education, health education, and social education, in addition to teaching the English language in private kindergartens (Alageel, 2005; Metwaly, 2007). According to Alageel (2005) and Metwaly (2007), private and public kindergartens vary in how much time is spent focusing on some subjects and/or activities as compared to others. However, the government mandates that kindergartens teach the same curriculum.

Over 25 years ago, Saudi ECE started to apply the principles of the self-learning curriculum as an important component of the national curriculum. However, this innovation was not embraced by parents because it focused more on learning information and concepts through structured circle time, free-play, and exploration than it did on teaching children how to read and write as separate subjects (Saudi Ministry of Educa-

tion, 2006). It continues to remain in use today in some part due to increased awareness and public advocacy by the Ministry of Education about the positive impact that the self-learning curriculum can have upon children's learning experiences.

The self-learning curriculum provides children with a variety of experiences that support their interaction with people and their environment, according to each child's needs for self-learning (Saudi Ministry of Education, 2006). Its focus is on enhancing children's ability to learn by themselves through interacting with the environment according to their growth needs and characteristics. This curriculum is divided into 10 learning units that are described in detail in the kindergarten self-learning teacher's guidebooks (Saudi Ministry of Education, 2005/2006). It divides required daily learning activities into three developmental levels based on the student's age: level one for three-to-four-year-old, level two for four-to-five-year-old, and level three for five-to-six-year-olds. These were intended to dictate how the day's classroom activities were to be arranged, such as how much time would be set aside for circle time, learning centers time, playground time, mealtime, and final meeting time (Saudi Ministry of Education, 2006). Furthermore, the ministry formulated specific goals, activities, and children's assessment criteria for each educational unit. It additionally made the study of certain subjects, such as "Islamic studies," studying "the society's values," and its "culture" an essential part of these criteria (Saudi Ministry of Education, 2006, p. 26). In other words, all public and most of the private kindergartens follow the same curriculum for all three learning levels—all teachers must teach in the same manner, and all children must learn the same subject matter at the same exact time (Saudi Ministry of Education, 2006); this is considered one of the weaknesses of Saudi ECE that I will discuss in the literature and discussion chapter.

Many studies have been conducted in the last two decades to identify the challenges that confront Saudi ECE, such as current ECE objectives, teachers' practices and training, the uniform national curriculum, and the nature of relationships between educators and their students' families (Alageel, 2005; Albuker, 2005; Alhamed & Zyadh, 2007). Unfortunately, I could find no studies done in the Saudi Arabian context that provide realistic, effective solutions that could help educators overcome these challenges and help develop ECE teaching practice and improve the ECE curriculum. The unique obstacles

affecting Saudi ECE make it especially difficult to reform and revamp its educational institutions and programs. Attempts at reform hit a brick wall because they could not comply with all the requisite Ministry of Education rules and guidelines (Nyland & Alfayez, 2012). Reasons for these failings include hiring unqualified teachers, using inappropriate buildings as schools, and inadequate learning facilities and equipment (Nyland & Alfayez, 2012).

Other studies have explored the opinions of many stakeholders in Saudi society on the importance of identifying the barriers confronting the ECE system (Al-madkhaly, 2014; Alotaibi, 2008). There seems to be an increasing general awareness among educators and the general public about the important role ECE plays in people's lives. In fact, there is a policy interest in establishing a greater number of early childhood centers to better prepare children for later formal schooling (Alotaibi & Alsewilem, 2002). Like many countries, the history of Saudi ECE is not as clearly preserved as that of *primary* education in SA (Nyland & Alfayez, 2012). ECE in SA was historically viewed as non-formal, with few, if any, rules dictating their curriculum, and was thought to include daycare centers, nurseries, as well as kindergartens (Nyland & Alfayez, 2012). This remained true until the early 21st century, when the General Management for Kindergarten was formally established at the Ministry of Education to oversee and develop ECE (General Management for Kindergarten Booklet, n.d.).

Examples of Openness to Reforms in Saudi ECE

The proposition that the findings of this research will be of interest to the people most involved in directing the Saudi educational system is supported by a number of indications. The Ministry of Education in SA has stated an interest in "ongoing research to develop and evaluate new educational methods and update practices in accordance with Saudi traditions and values" (Saudi Arabian Culture Mission, 1991, p. 18).

Furthermore, in 2007, the Saudi government embarked upon the ambitious King Abdullah bin Abdul Aziz (Tatweer) education reform project with a budget of $21 billion (Aldakil, 2014). Its stated purpose is to expand and improve the Saudi public education system, including pre-primary education (Al-Mogbel, 2014). The project initiated the Public Education Development program. Its intent was to adopt a more child-cen-

tered curriculum that refocused the traditional Saudi learning process from memorization skills to critical thinking and problem-solving skills (Al-Mogbel, 2014). No longer was the child viewed as a *tabula rasa*, but as an active learner, one able to initiate and organize their learning process (Cagliari et al., 2016). This project also set out to improve stakeholder collaboration between those who work in the ECE field and those in the Saudi private sector (Al-Othman et al., 2015). This is an extremely important facet of this project, as any Saudi governmental or private educational program or endeavor is based on developing the three major educational factors in SA: the child's role as a learner, the intensity and scope of teacher training and their role, and the establishment of supporting policies for all aspects of ECE (Metwali, 20017). The Tatweer project provides evidence that the Saudi Ministry of Education is receptive to adopting a new educational approach, one that it judges to be effective as a teaching tool, as well as suitable to its cultural, social, and religious contexts (Aldakil, 2014; Al-Mogbel, 2014).

Saudi Arabia further signaled its openness toward adopting new, different approaches to education when Saudi universities were mandated to design training programs for their ECE student teachers, ones that expose them to the multiple learning and teaching philosophies currently in existence globally (Omair, 2013). The Ministry of Education sent a clear signal that Saudi leaders and citizens regard childhood education as critically important for SA society (Omai, 2013). This mandate also served as an invitation to educators and researchers to bring evidence to bear that other teaching methods may be more effective than the one in current use. These changes, particularly to how ECE teachers are trained, provides additional powerful evidence of SA's receptiveness at this time toward adopting new educational approaches, especially ones in ECE (Omair, 2013).

The Theoretical Orientation of Saudi ECE

The ideas of Piaget (1973) and Dewey (1966) form the theoretical grounding for Saudi educational policies and affect most educational classroom practices in Saudi ECE. Aljabreen and Lash (2016) recently stated that, "two of the more well-known Western researchers who have informed Saudi [ECE] progress are Dewey and Piaget" (p. 314). This is especially true of Piaget. He believed that providing children with active learning experiences that increase their interaction with the classroom, or any environment,

are most beneficial (Dodd-Nufrio, 2011). This idea is considered essential by Saudi early childhood educators. It affects everything from the selection of suitable furniture for young children, determinations of class size, the color of the walls, the placement of notices and bulletin boards—anything that enhances the quality of their interactions between students and teachers (Saudi Ministry of Education, 2006). From this perspective, children learn new information through the mental and physical creation of relationships between the things they perceive in their environment and connecting them to find where they are alike and where they are different, an idea that is termed "mental relationships" by Swann, for example (2008, p. 37). These relationships may be simple or complex, according to the child's age (Badran, 2011).

Age was a major component of Piaget's models, as he divided human life into four major developmental stages: the sensorimotor stage, from birth to 2 years old; the preoperational stage, from 2 to 7 years old; the concrete operational stage, from 7 to 12 years old; and the formal operational stage, from 12 years and beyond (Badran, 2011). Piaget's stages of cognitive development are reflected clearly in the way Saudi ECE is organized, with age cutoffs in SA kindergarten classrooms reflecting Piaget's stages of cognitive development, grouping together three- and four-year-olds, four- and five-year-olds, and five- and six-year-olds (Saudi Ministry of Education, 2006). It makes sense to group children in school classes according to these cutoffs, as this also reflects an understanding of the developmental expectation for each of these age groups. The curriculum and the integral activities have been designed with these age growth expectations in mind.

Additionally, Piaget considered knowledge to be a social structure that can be transferred from adults to young children through interaction and discussion (Almomani, Ihmeideh & Haroun, 2011). From my personal experience working in Saudi ECE, I can attest to the fact that Saudi ECE teachers are responsible for designing activities and lesson plans to ensure frequent interaction between student and teacher through the use of open-ended questions about the topics being taught. However, these interactions happen to the exclusion of any consideration of the children's role in this process, whether it is selecting an activity or topic, contributing to its selection, or participating in designing any of these learning activities.

Similarly, Dewey thought children learn most effectively in a social context, within small groups (Almomani, Ihmeideh & Haroun, 2011). In Saudi kindergarten classrooms, children participate in activities and learning experiences as one single group, engaging in activities such as circle time, language lessons, and mealtime (Saudi Ministry of Education, 2006). An example of small group activities in which Saudi children participate is an activity named "free-play time" when different classroom areas become available to the students, such as the home and family, art, library, science, blocks, or cognitive activities areas that they can freely choose to enter and engage with (Saudi Ministry of Education, 2006).

:

Challenges Confronting the Saudi Early Childhood Education System

Every education system experiences problems. According to Alotaibi (2008), understanding the challenges helps reform education and ensures the educational program better reflects the people's needs. SA is no exception. Its ECE program is currently confronting several shortcomings and problems that hinder its mission (Aljabreen & Lash, 2016; Heji & Tolbah, 2008). These include the current guiding ECE philosophy, practices and objectives, the lack of adequate teacher preparation, insufficient financial support, and the total dependence on and direction from a central administration–the Saudi Ministry of Education. Moreover, educators and students' families do not collaborate, and up-to-date technology is often not available to ECE classrooms (Alhamed & Zyadh, 2007).

In my opinion, kindergarten students in SA receive a substandard education because of these deficiencies, which may have a very real impact upon educational outcomes as measured in student performance (Alotaibi, 2008). However, finding effective solutions is not quick and easy. Educators must design and conduct more research examining what factors have contributed to the development and continued existence of these challenges. I believe it requires the implementation of an ECE philosophy that reforms and upgrades what has recently been employed throughout Saudi kindergartens. However, to gain acceptance, any such reforms must remain sensitive to the Saudi social, cultural, and religious context (Alotaibi, 2008).

Early Childhood Education Objectives

In the early 1980s, SA's Ministry of Education began to structure and implement a standardized, national ECE curriculum according to "age-appropriate objectives" (Aljabreen & Lash, 2016, p. 315). Inspired by Piaget's (1973) theory of cognitive development, designers of the ECE curriculum incorporated in their unit plans the idea that three to six-year olds learn best through interaction with each other and their environment. Their lesson designs encouraged the children's expression through verbal *and* nonverbal methods. Teachers would help students learn through activities, such as drawing, building, and play-acting, while also conducting less interactive, traditional lessons focused on signs, stories, songs, and so on (Hwasheen & Hwasheen, 2008). These were new concepts for SA ECE education, but these lofty goals have failed to materialize in practice, especially its continuing view of the child as a passive learner and its failure to adequately incorporate the vital component of social and environmental interaction—between students, teachers, the classroom, and the world outside the classroom. While improvements had been made, from the child's point of view, it has remained inflexible and static, failing to see the child as a person with individual interests, strengths, weaknesses, and an ability to direct their own learning.

Alotaibi and Alsewilem (2002) studied the extent to which ECE objectives in SA were fulfilled as viewed from early childhood teachers' perspective. The research sample consisted of 770 early childhood teachers from public and private kindergartens from five major districts in Riyadh, randomly selected from different classrooms. Through surveys, the researchers found that the teachers believed religious *direction formation* is the most important goal of ECE (Alotaibi & Alsewilem, 2002). Teachers define direction formation as an interface of the child with God and the Prophet Mohammad, viewed as both a belief and as a way of life. Direction formation connects every learning experience in the curriculum with Islam as the core of all activities and actions in ECE (Badran, 2011; Omair, 2013). These findings underline the importance of Islam in Saudi culture and society, where educational administrators ensure that all institutional education is consistently linked to Islamic religious principles (Alotaibi & Alsewilem, 2002).

Lack of Collaboration Between Family and School

Social, cultural, and economic development in SA plays an important role in changing the context and the nature of the educational system in different areas, such as the subjects that are being taught, school building design, and the changing roles that students, teachers, staff, and family members have to play according to their gender (Albuker, 2005). Aljabreen and Lash (2016) suggest that the rise in the number of working mothers inside the Saudi workforce is a significant reason for the recent increased interest in the development of ECE. Over the last three decades, research has found that women in SA are increasingly seeking to work outside the home for personal self-growth or financial reasons. These families need kindergartens to provide for their children's education while also providing them with a safe environment conducive to learning (Aldoaig, 2008; Aljabreen & Lash, 2016).

Currently, kindergartens in SA operate from 7:00 a.m. until 1:00 p.m. without providing any type of afterschool care services for the children or their families (Aljabreen & Lash, 2016). It is not difficult to imagine how such a brief school day presents an obstacle to the parents' ability to secure permanent employment when their children's school day ends just after noon. Furthermore, this short school day presents an obvious impediment to any children's families who might be considering moving their families from the more rural and suburban outskirts of metropolitan areas to the livelier central cities whether in search of work for both parents, or in search of better employment (Aljabreen & Lash, 2016). Currently, the onus of responsibility for caring for Saudi children after 1:00 p.m. falls entirely upon the parents. Without providing children with an after-school bridge program, one that can provide childcare between 1:00 p.m. and 5:30–6:00 p.m., the situation presents difficulties for parents to ensure care for their children throughout the workday. It forces one of the parents to leave work to pick up and look after their children after school (Aljabreen & Lash, 2016). According to Aljabreen and Lash (2016), the majority of Saudi public kindergartens do not provide transportation for children to and from school; however, the researchers report that private schools do offer transportation for an additional fee. These considerations, in addition to their high tuition fees, remove them from being a viable alternative for many parents.

All of these challenges and complications impact a family' perspectives regarding the importance of ECE. Parents are always searching for opportunities that might make it possible for both parents to work while also providing a preschool education for their children (Bakary, 2012). Alotaibi and Alsewilem (2002) identify the weak relationships between kindergartens and their child students' families as one of the barriers that hinders Saudi ECE. The teacher participants in their study insist that a more effective educational approach would be to enhance the collaboration between school and home, especially for children from three to six years old (Alotaibi & Alsewilem, 2002). This was because in Alotaibi and Alsewilem's study (2002), teachers expressed that children were transferred from homes to new and different environments, such as preschool or kindergarten, to ensure the success of all the childcare and educational services that were provided for them in early childhood institutions. In addition, only mothers communicate with kindergarten teachers regularly and attend periodic parent-teacher conferences, because all Saudi early childhood teachers are female and female teachers cannot interact face to face with men, but only via telephone or email. Furthermore, in public kindergartens, the periodic parent-teacher conferences are scheduled during regular working hours, and thus it is difficult for the majority of working mothers to attend these meetings. As a result of these factors, teacher-parent collaboration in Saudi ECE remains weak.

Saudi ECE teachers meet at least once every year with the mothers of their students on an individual basis (Saudi Ministry of Education, 2006). Mothers are also invited to visit the classroom and participate in a program called "the Visiting Mother," held once a year (Saudi Ministry of Education, 2005/2006). However, from my kindergarten class observations, instead of participating with the children in learning activities, mothers often just give gifts to the other children, stay for short time, and leave. It is difficult for kindergarten teachers to engage these mothers because the visits occur during many of the mothers' regular working hours.

But more troubling is that the typical Saudi parent does not view involvement and collaboration with the school and the teacher as important. They generally do not volunteer to assist the teacher or interact with the children in learning activities (Saudi Ministry of Education, 2006). According to Aldoaig (2008), the involvement of Saudi parents

in their young child's education ends with their tuition payment. Alageel's (2005) survey of school support staff, principals, and teachers showed that the great majority (more than 80%) of mothers only visit the school when formally or personally invited by the principal or teacher. This suggests that a school visit often represents a complicated departure from routine for these mothers, and it requires that they perceive the invitation to be important. It seems they do not necessarily view a visit to engage with their child's learning at school important enough to miss time at work.

Early Childhood Teacher Preparation

:

Saudi ECE teacher preparation began in 1983 when the Gulf Girl Association offered training and educational degrees for women teachers specializing in ECE (Aljabreen & Lash, 2016). The foundation of the program was basic educational theory and practice. Teacher trainees had to complete 64 credits, "including significant time with a full-time teacher-mentor in a preschool" (Abduljawad et al., 2008, as cited in Aljabreen & Lash, 2016, p. 316). In 1985, King Saud University established a Bachelor degree program in ECE that demanded 165 hours of class time, as well as an additional full year of student teaching in private or public kindergartens (Aljabreen & Lash, 2016). For more than a decade, I trained and prepared ECE teachers in this program. Part of the preparation was hands-on teaching practice by the trainees, overseen by teacher-trainers, in private kindergartens for three days a week. These student-teachers benefitted because they could try out a multitude of teaching approaches in search of ones best suited to their personality, all while observing experienced preschool teachers who could then feedback, guide, and help strengthen each student teacher's effectiveness.

Recently, other teacher training programs have arisen at universities and colleges in large cities, such as Jeddah and Dammam (Aljabreen & Lash, 2016). However, feedback from student teachers and my own experience as a trainer indicate that a large gap still exists between what these trainees learn in the university classroom and what they observe in practice an actual kindergarten classroom. In addition, many ECE teacher graduates seem to become disillusioned when they enter the education field as a fully accredited ECE teacher. For them, after having worked their final practice teaching year as an educator in a public or private kindergarten under constant supervision, entering

the field as a new kindergarten teacher creates a collision between the positive view they received during their education, and the reality of the typical ECE classroom. Inexperienced teachers fresh out of university find that managing student behavior while conducting a lesson or activity presents significant challenges. Not until they themselves were in full control of a classroom did these new teachers realize the extent to which Saudi ECE was falling short of its goals and failing its students (Amr, 2011).

Researchers have long identified some of the real, practical obstacles newly trained, newly hired early childhood teachers face. First, most SA kindergartens are not populated by well-qualified, experienced ECE teachers (Alotaibi & Alsewilem, 2002). It was only beginning in the late 1980s that ECE teacher training and preparation programs adopted practices and curricula commensurate with international standards. Even so, this training has still not been viewed as offering real preparation for the actual situation in Saudi kindergartens where managing behavior in overcrowded classrooms consumes the lion share of the ECE teacher's energy. Moreover, the Ministry of Education offers teachers little in the way of courses or financial or professional incentives to engage in more training and education (Aldham, 2012; Bakari, 2012).

Saudi researchers have recommended that serious steps be taken to develop the quality and number of ECE teacher training and rehabilitation programs currently available that would improve the formulation of learning and teaching objectives, develop course content and presentation, increase the sharing of educational experiences between teachers, and continue the dialogue about the role of assessment in ECE (Alotaibi, 2010). It has also been suggested that Saudi teachers would significantly benefit from a greater number of in-service professional development courses (Alotaibi & Alsewilem, 2002). However, Alotaibi and Alsewilem (2002) argued that improved training courses alone would be insufficient; they urged these teachers be provided with guidance from the Ministry of Education to ensure they complete these courses once they enroll. I believe that if the ECE administrators and policy makers establish a requirement that each teacher have a certain amount of training hours every year, and link that achievement with salary increases, for instance, such a policy change has the power to greatly encourage ECE teachers to expand their knowledge and expertise in ECE.

Some research has recommended ways to improve the quality of this training (Aljabreen & Lash, 2016). For instance, Zamzami (1989) asserted that increased cooperation between teachers, colleges, and ECE schools could significantly enhance the quality of early childhood teacher preparation, whether through university ECE departments, private training centers, or short training courses offered by the Ministry of Education. As a result of greater cooperation, school supervisors in Zazami's study (1989) reported their higher levels of satisfaction for the newly graduated ECE teachers' level of training. Finally, Aljabreen and Lash (2016) argued that educators and ECE specialists need to join forces and call for a more difficult and exclusive qualification process for these teachers by designing effective and specialized training programs, ones suitable to the Saudi social, religious, and cultural contexts, as well as responsive to the children's needs. However, none of the recommendations discussed thus far could hope to succeed without support from the Saudi Ministry of Education, university education departments, and other related public and private organizations (Aljabreen & Lash, 2016).

Adults presently employed in ECE-related fields come from a variety of educational and training backgrounds, and this has caused concern that the resulting diverse workforce will not have a shared theoretical foundation regarding how children learn, nor sufficient agreement regarding which of the philosophies, theories, and objectives of ECE should be treated as primary (Gahwaji, 2007). A number of studies investigating the matter of ECE teacher education and training in SA have concluded that there is an extensive need for all ECE teachers to continue their educational training even while they are actively working (Al-Ameel 2002).

Finally, Alotaibi (2008) contends that a newly graduated ECE teacher's personal beliefs and life histories may affect their ability to teach in the ECE setting. Teaching very young children in not for everyone; interpersonal relationship building, and effective interaction are critical elements in an ECE teacher's tool bag. There is a fairly simple way to address the recommendations recounted above—establishing more early childhood specialist training programs inside Saudi teaching colleges and universities (Heji & Tolbah, 2008).

The Legal Organization of the Saudi Educational System

The Ministry of Education and Ministry of Labor and Social Affairs are the two government offices that oversee and supervise SA kindergartens, both public and private (Al-madkhaly, 2014). Private owners and investors also play a role in managing private kindergartens. Many educators identify the involvement of these three bureaucracies as a major challenge because of conflicts and overlaps in the supervision of the educational system (Albuker, 2005). Poor communication and coordination often results (Aljabreen & Lash, 2016; Heji & Tolbah, 2008). Aljabreen and Lash (2016) argue that this "duplication of programs and lack of clarity in laws and regulation are a result of the complicated and unclear educational picture because of the 'multiple supervising agencies'" (p. 317). Furthermore, even though there are several provincial educational departments located throughout the country, they do not have the power to make decisions or take action unless they also receive approval from the headquarters of the Ministry of Education in Riyadh (Albuker, 2005).

In Riyadh, ECE schools are organized into nine educational districts, and all are mandated to follow the curriculum, policies, and decisions issued by the ECE department inside the Saudi Ministry of Education (Saudi Council of Ministers, 1975). This is in stark contrast with private kindergartens or international schools; these are exempt from such strict national oversight by this trio of sub-branches of the national government, and therefore have the freedom to decide what method or teaching philosophy they will embrace (Saudi Council of Ministers, 1975). Such exemptions for these types of schools allow them to adopt and experiment with different educational approaches, such as the Montessori method (Omair, 2013). However, these private and international schools still fall under the umbrella of the Saudi Ministry of Education with respect to other national educational guidelines and standards (Saudi Council of Ministers, 1975).

Thus, the Saudi Ministry of Education "is the umbrella agency controlling the majority of management" of its national educational system, as the nation's largest educational agency, and its "responsibilities include a broad range of research and development relating to educational policy, curriculum, and teaching methods and techniques" (Aljabreen & Lash, 2016, p. 15). In addition, it is responsible for providing all necessary

human resources and physical equipment, including the hiring of teachers, designing the national curriculum, opening new kindergartens or classrooms when the need is identified and recognized, and providing and maintaining educational buildings and related infrastructure to ensure the quality of education at all grade levels is consistent throughout the country (Alotaibi, 2008; Saudi Ministry of Education, 2018).

The national Ministry of Education that organizes, controls, and monitors ECE in SA is presents ECE reformers with advantages and disadvantages. One advantage is that the ministry's ECE curriculum is standardized, implemented throughout the country, and presents a unified educational philosophy. The single curriculum ensures that children, whether in large cities or small rural towns, receive a fully developed curriculum with a variety or rich, renewable materials and activities. In addition, teachers can more easily share experiences they have had with the curriculum with others throughout the country and help maximize the learning that can be derived from it. It also serves to ensure that outlier ECE kindergartens have available a fully developed curriculum (Alotaibi & Alsewilem, 2002). However, the current system is too dependent upon routine and centralized decision making causing inefficiency, a lack of innovation, and little room for integrating distinct cultural or local needs into the curriculum. Furthermore, it is well-known that centralized, hierarchical bureaucracies generally resist innovation and reform. Just proposing reforms is difficult, even when such changes would benefit the children, the teachers, and the entire ECE system (Alotaibi, 2008).

The Weak Management in Private Kindergartens

Private kindergartens are overseen by the Saudi Ministry of Education primarily to ensure the curriculum includes Islamic study and Arabic language instruction. It also ensures that private schools do not utilize any activities that might be contrary to Saudi religion or culture (Alhamed & Zyadh, 2007). Nevertheless, these schools have the freedom to adopt a curriculum that they believe is the best for their students and that matches their educational philosophy. Thus, some private kindergartens are able to offer English as the main language of instruction or the Montessori approach, but only after receiving permission from the Saudi Ministry of Education (Alhamed & Zyadh, 2007). Additionally, private schools receive financial support from the government contingent upon the

school/student achievement report that all the nation's private schools must submit to the ministry each year (Alhamed & Zyadh, 2007). Such financial support is designed to ensure the continued existence of private institutions, while guaranteeing they remain under the full supervision of the Ministry of Education (Alhamed & Zyadh, 2007).

As is the case in many countries, most kindergartens in SA are privately owned and operated (Al-Madkhaly, 2014). In the 2015/2016 school year, there were 460 kindergartens in Riyadh, of which 326 were private and only 134 were public (Saudi Ministry of Education, 2015/2016). Combined, they served 45,825 children (Saudi Ministry of Education, 2018). Thus, private rather than public kindergartens in Saudi Arabia are major players in ECE, responsible for supporting, spreading, and developing ECE in the country. This is due to the numerous shortcomings of the public education system in SA, in addition to the increased demand for education that is of the highest possible quality (Alotaibi & Alsewilem, 2002). Increasingly, Saudi parents are willing to pay greater tuition fees to enroll their children in private—rather than public—schools, in an effort to provide their children with a better education. While the programs offered vary from school to school, some schools are able to offer foreign language instruction, advanced computer technologies, transportation to and from school and other extracurricular activities not usually offered in Saudi public schools (Saudi Ministry of Education, 2018).

Therefore, most early childhood services in SA are private, and a wide variety of educational approaches and practices are employed as well (Alhamed & Zyadh, 2007). This is because the Saudi government is very accommodating to Saudi investors who help launch these private kindergartens by providing them with the necessary encouragement, as well as the financial and the administrative support they may require (Alhamed & Zyadh, 2007). Some of these schools were established purely as business ventures, created as a source of profits for the owners (Aljabreen & Lash, 2016). Because they are run for a profit, these schools charge higher tuition and offer teachers and support staff lower salaries, which does not attract the most qualified or competent (Aljabreen & Lash, 2016). To address this, the central education ministry now requires that all ECE teachers obtain a bachelor's degree with a specialization in ECE for employment at any kindergarten, whether public or private. This is an effort to increase the quality of the teaching at these for-profit private schools. In contrast, Saudi ECE teachers who work in

public kindergartens normally receive better training, a better salary, and better working conditions than those working for private schools (Aljabreen & Lash, 2016).

According to Alhamed and Zyadh (2007), there are several issues related to the establishment and development of the Saudi ECE private sector. Currently the main goal for establishing these private kindergartens is the financial gain they will produce, and this will cause a disparity in tuition fees among these schools (Alhamed & Zyadh, 2007). Finally, private kindergartens in SA are characterized by their weak management and their failure to employ qualified, well-educated managers and supervisors with the expertise to effectively lead these institutions. Often, teams of lower-paid administrators direct these kindergartens with little or no prior experience in education at any level. The result has been poorly organized and managed schools that lower teacher morale and the detract from the children's learning and achievement. Such situations usually do not end well for the owners and investors either. (Alhamed & Zyadh, 2007; Heji & Tolbah, 2008).

References

Alageel, A. (2005). Education Policy in Saudi Arabia. Riyadh, Saudi Arabia: Alrushd.

Al-Ameel, H. (2002). The Effect of Different Types of Preschool Curricula on Some A pects of Children's Experience and Development in Saudi Arabia (Doctoral dissert tion). School of Social Science, University of Wales, Cardiff, UK.

Albuker, F. (2005). My School is a Closing Box. Riyadh, Saudi Arabia: Alrushd.

Aldakil, K. (2014). Saudi Arabia: Educational Project and Government Project. Alhayat.
Retrieved http://www.alhayat.com/m/opinion/2698409#sthash.tt3HkdeV.dpbs

Alhamed, A., & Zyadh, M. (2007). Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh, Saudi Arabia: Alrushd.

Aljabreen, H., & Lash, M. (2016). Preschool education in Saudi Arabia: past, present, and future. Childhood Education, 92(4), 311–319.

Al-Madkhaly, M. (2014). The educational role of kindergartens in Saudi Arabia. International Education Specialist Journal, 3(8), 113–129.

Al-Mogbel, A. N. (2014). A proposal for the development of pre-primary education in Saudi Arabia based on the experiences of Malaysia and South Korea (A Comparative Study). Creative Education, 5, 2071–2089.

Almomani, I., Ihmeideh, F., & Haroun, R. (2011). Reggio Emilia approach in early childhood education. Dirasat Journal, 38(1), 23–34.

Alotaibi, M. (2008). Early Childhood Education Development Project in Members of the Arab Bureau of Education for the Gulf States. Riyadh, Saudi Arabia.

Alotaibi, M., & Alswilem, B. (2002). Kindergartens' objectives in Saudi Arabia: analytic study. Educational Research center, Collage of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Othman, H., Gregory, E., Jessel, J., & Khalil, A. (2015). Early literacy model in a Saudi Arabian preschool: implementation in a different cultural context. International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE), 5(2).

Amr, M. (2011). Teacher education for inclusive education in the Arab world: the case of Jordan. Springer Science & Business Media, 41(3), 399–413.

Badran, S. (2011). The Recent Trends on Early Childhood Education. Cairo, Egypt: Almasriah.

Bakary, M. (2012). The Difficulties that Face the Female Educational Supervisors in Applyingthe Methods of Educational Supervision in Kindergarten, from the Perspective of Female Educational Supervisors and Teachers at Holly Makkah and Jeddah (Master Thesis). Umm Alqura University, Makkah, Saudi Arabia.

Bowen, W. (2015). The History of Saudi Arabia, Second Edition. California: Greenwood.

Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (2016). Loris Malaguzzi and the School of Reggio Emilia. NY: Routledge.

Dewey, J. (1966). Democracy and Education. NY: Free Press.

Dodd-Nufrio, A. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconception and understanding theoretical foundations. Early Childhood Education Journal, 39, 235–237.

Gahwaji, N. (2013). Controversial and challenging concerns regarding status of Saudi preschool. Contemporary Issues in Education Research, 6(3), 333–344.

Hejji, A., & Tolba, E. (2008). Nurseries and Kindergartens Management and Application in Saudi Arabia. Riyadh, Saudi Arabia: Dar-Alzahraa.

Hwasheen, Z., & Hwasheen, M. (2008). Recent Trends in Child Education. Aman, Jordan: Dar Alfiker.

Metwali, N. (2007). Education in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh, Saudi Arabia: Alrushd.

Mossad, K. (May 2016). How Will Saudi Arabia Revamp its Education System? Retrieved

from https://www.fairobserver.com/region/middle_east_north_africa/will-saudi-arabia-revamp-education-system-11082/

Nyland, B., & Alfayez, S. (2012). Learning Stories – crossing borders: introducing qualitative early childhood observation techniques to early childhood practitioners in Saudi Arabia. International Journal of Early Years Education, 20(4), 392–404. Retrieved from https://www- tandfonline.com.ezp.lib.rochester.edu/doi/abs/10.1080/09669760.2012.743097

Omair, G. (2013). The reality of Montessori Educational Curriculum Application in the Kindergarten from the Supervisors and Teachers Point of View in Riyadh City (Master's Thesis). King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Patalong, P. (2017). Vision 2030 and the Transformation of Education in Saudi Arabia: One Year on. Retrieved from https://www.tamimi.com/law-update-articles/vision-2030-and-the-transformation-of-education-in-saudi-arabia/

Piaget, J. (1973). To Understand is to Invent: The Future of Education. NY: Grossman Publishers.

Saada, J., & Ibrahim, A. (2011). The Contemporary School Curriculum. Amman, Jordan: Dar Alfiker.

Saudi Arabian Culture Mission in the United States of America. (1991). Education in Saudi Arabia. Washington, DC: Royal Embassy of Saudi Arabia.

Saudi Council of Ministers. (1975). Regulation list of Private Schools. Retrieved from http://www.moe.gov.sa/ar/Documents1/ لائحة الأهلية ٪20 المدارس ٪20 . pdf

Saudi Ministry of Education. (2005/2006). Teachers' Guide for Self-Learning Curriculum in Kindergartens. Riyadh, Saudi Arabia: Educational development Center.

Saudi Ministry of Education. (2015/2016). Statistical Card. Riyadh, Saudi Arabia: Educational development Center. Retrieved from https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/DocumentCentre/Pages/default.aspx?DocId=12dfcdbb-b5e7-4b94-96f7-b82885b5ac58

Saudi Ministry of Education. (2018). General Administration of Education in Riyadh. Retrieved from. https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/pages/default.aspx

Saudi Ministry of Education. (2018). Agencies and Public Administrations of the Ministry of Education. Retrieved from http://departments.moe.gov.sa

Saudi Ministry of Education. (2018). The Beginning of the Public Education in Saudi Arabia. Retrieved from http://www.moe.gov.sa/ar/about/Pages/MinistryDevelopment.aspx

Saudi Ministry of Education. (2018). General Management of Kindergartens. Retrieved from.

http://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/Kindergart en Saudi Ministry of Education. (2018). Private Education Office. Retrieved from https://edu.moe.gov.sa/Riyadh//Departments/GeneralManager/AhliOffice/Pages/default.aspx

Saudi Ministry of Education. (2018). About Saudi Arabia. Retrieved from https://www.moe.gov.sa/ar/about/aboutKSA/Pages/default.aspx

Saudi Vision 2030. (2016). Media Center and Documents "Saudi Vision 2030". Retrieved from http://vision2030.gov.sa/en/media-center

Saudi Vision 2030. (2018). Saudi Vision 2030 Document. Retrieved from http://www.vision2030.gov.sa/en/node

Swann, A. (2008). Children, objects, and relations: constructivist foundations in the Reggio Emilia approach. Studies in Art Education, 50(1), 36–50.

Tatweer Company for Education Services. (2015/2016). The Organizational and Procedural Guide for Kindergartens and Nurseries. Saudi Ministry of Education. Retrieved from https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/Kindergarten/Documents/ الدليـل 20% الإجرائـي 20% الريـاض 20% الأطفـال.pdf

Zamzami, F. (1989). A Recommended Program for Preparing Early Childhood Education Teachers (Doctoral dissertation). College of Education, Umm Al Qura University, Mecca, Saudi Arabia.

تجربة مدارس ريجيو إيميليا الإيطالية في دولة الكويت والولايات المتحدة الأمريكية وجنوب أفريقيا

الأستاذة/ روان سعد عاتق الحربي

ماجستير تربية دولية مقارنة – المملكة العربية السعودية

مقدمة:

يُعنى مدخل «ريجيو إيميليا» بمرحلة الطفولة المبكرة التي تُسمَّى أيضاً بمرحلة طفل ما قبل المدرسة، فهو فلسفة تعليمية تركّز على الطفل مع نهج مبتكر للتعليم في مرحلة رياض الأطفال، تشجع الأطفال على استكشاف اهتماماتهم لتحقيق أعلى مستويات الفهم مع الرغبة في التعلم (Bennett Day School News, D.T). في مدارس ريجيو إيميليا تنطلق عملية التعلم من الشيء الذي يحبه الطفل، ويحب البحث والتعمق فيه. كما يركز المدخل على مفهوم التعاون بشكلٍ كبير حيث يفضلون في المدارس قول كلمة (نحن) بدلاً من قول (أنا)، فالحرص يكون دائماً على الجماعة، وكل الأعمال في ريجيو إيميليا تأخذ طابعَ الجماعة. في ريجيو إيميليا يتم الاحتفاء بكل عمل يخرج من يد الطفل، وجعله شيئاً ذا أهمية وقيمة تعليمية وجمالية، حيث إعطاء هذه الأهمية لأعمال الأطفال ينمي الثقة بالنفس لديهم؛ لأن من أهم أهداف مدارس ريجيو إيميليا هو أن يشعر كل الأطفال بحب التعلم، وبحب المعرفة، وأن يشعر الأطفال بالثقة في أنفسهم (الهاشل، 2012، ص92).

ويعرف مدخل ريجيو إيميليا على أنه «نظام تدريسي يُستخدَم في رياض الأطفال، ويُساهم في تنمية المهارات المعرفية للأطفال ومهارات التفكير المختلفة، وهذه العمليات والمهارات تعد مهمة في تعلم العلوم الطبيعية، وهو أيضاً نهج يهتم بالطفل والتعليم من خلال الطبيعة والبيئة المحيطة بالطفل ويدعو إلى الإبداع والابتكار والاستكشاف والتجريب» (الرشيدي، 2017، ص6).

وسنتناول في هذا المقال:

- فلسفة مدخل ريجيو إيميليا.
- المحتوى التعليمي لمدخل ريجيو إيميليا.
- المبادئ التي يقوم عليها مدخل ريجيو إيميليا.
- تجارب بعض الدول في تبني مدخل ريجيو إيميليا.

فلسفة مدخل «ريجيو إيميليا»:

تقوم الفلسفة الأساسية في مدارس ريجيو إيميليا على أنه هنالك فرق بين تدريس المعلم وبين تعليم الأطفال، حيث إنه قد يقوم المعلم بعمله، لكن الأطفال لا يتعلمون شيئاً منه، لذلك فإن التدريس في ريجيو يتمحور حول رغبات الأطفال واهتماماتهم، وأن تدفق خبرات التعلم من أفكار الأطفال؛ وذلك لأن الأطفال يكون لديهم دافع للتعلم عندما يكونون مهتمين، بالإضافة إلى أن ذلك يقلل من التوتر في الفصل بين المعلم والأطفال إذا كان الأطفال أكثر انسجاماً في العملية التعليمية (Tess, 2001,p3).

كما يعكس تفكير لوريس مالاجوزي – مؤسس المدخل – تأملات الفلسفة البنائية الاجتماعية التي نادى بها بياجيه، وفيجوتسكي، وديوي، وغيرهم، حيث وصف مالاجوزي الطفلَ بأنه اجتماعي منذ ولادته، ومتوقد الذكاء، ولديه الفضول وحب التأمل. وتقوم فكرته في التربية على العلاقات الاجتماعية، التي تتناول كلَّ طفل وحده حسب علاقاته مع الآخرين، ومحاولة تنشيط علاقاته معهم، ومع البيئة وتعزيزها (المومني، 2011، ص27).

المحتوى التعليمي لمدخل ريجيو إيميليا:

ليس هنالك منهج بالمعنى المتعارَف عليه في مدارس ريجيو إيميليا من حيث المدى والتسلسل، بل هو مجال مفتوح ومنهج منبثق من تعاون التربويين ومن اهتمامات الأطفال (بشور، 2012، ص97)، حيث يذكر مالاجوزي مؤسس المدخل «لا يوجد تخطيط لمقررات إطلاقاً في مدارسنا وليس لديهم الآن مقرَّر مخطَّط، يشمل على وحدات ووحدات فرعية»، حيث يؤمن مالاجوزي بأن المقررات المخططة ستدفع المدارس نحو التدريس بدون تعلم (إدواردز وآخرون، 2010، ص120).

المبادئ التي يقوم عليها مدخل «ريجيو إيميليا»:

أولاً: صورة الطفل The Image of The Child

صورة الطفل هي عبارة يستخدمها المعلمون في ريجيو إيميليا تشير إلى ما يعتقده مجموعة من الأشخاص ويفهمونه ويفترضونه بشأن دور الأطفال في التعليم والمجتمع، كما تتضمن هذه الصورة كيف يفكر الناس بقدرات الأطفال ونموهم ودوافعهم، وهذه الصورة للطفل تتأثر بخبرات كل شخص، حيث إن كل فرد ينظر للطفل بصورة مختلفة عن الآخر تبعاً لخبراته (Martalock ,2012 ,P2).

وقد ذكر (Malaguzzi ,1998,p1) أن هناك المئات من الصور المختلفة للطفل، فالطفل شديد الذكاء، قوي، جميل، يميل إلى الاكتشاف وحب الاستطلاع، والطموح، كما أن الطفل يريد من المعلم أن يشعر بذاتيته كعنصر بشري ويلاحظ وجوده، وليس فقط من خلال الأعمال الذي قام الطفل بعملها.

كما يعَدُّ الطفل في ريجيو إيميليا نقطةَ البداية، ففي بداية كل عام دراسي تقوم المعلمة بمناقشة الأطفال للتعرف على ميولهم واهتماماتهم، ومن خلال هذه المناقشة يتم التوصل إلى فكرة المشروع الذي سوف يعملون عليه (الرشيدي، 2017، ص23).

ثانياً: دور المعلم The Role of the Teacher

المعلم في ريجيو إيميليا باحث ومشارك للطفل في العملية التعليمية، كما أن المعلم لا يعمل وحده، حيث التعاون يعَدُّ العامود الفقري في نظام ريجيو إيميليا، فالمعلم يعمل مع زملائه في التدريس، ومع الآباء ومع الأخصائيين التربويين. كما أن المعلمين ينتقدون بعضهم نقداً بنَّاءً يساعد على التقويم والتقييم وتقديم تغذية راجعة، وبالتالي يزداد النمو والتطوير المهني (McNally & Slutsky, 2016, P1928)

ولا يقتصر دور المعلم على مشاركة الطفل في العملية التعليمية، بل يضبط الفصل الدراسي، ويعمل على تنظيم غرفة الصف لتسهيل حركة الأطفال داخلها، ويعمل أبحاثاً عن الفصول الدراسية من أجل التخطيط للمنهج (إدواردز وآخرون، 2005، ص157)، ويوثق مدى تقدّم الأطفال في الدراسة من خلال التسجيلات الصوتية والمرئية والصور واستخدام ملفات الإنجاز، ويقوي الروابط بين المدرسة والمنزل، وكذلك يعمل على جعل البيئة أكثر إثارة وإمتاعاً للأطفال (مصطفى، 2016، ص448) وذلك من خلال مراعاة رغبات الأطفال وميولهم وإضافتها لبيئة الصف.

ثالثاً: البيئة كمعلم ثالث Environment as a Third Teacher

تشكّل البيئة التربوية في ريجيو إيميليا العاملَ الحاسم والأساسيَّ الذي يحتوي هذه التجربة، فهي تعبّر عن المبادئ التربوية التي بُنيت عليها، وعن البيئة الإيطالية التي انطلقت فيها (بشور، 2012، ص99)، حيث الطفل يتعلم من ثلاثة معلمين (يتعلم الطفل من زملائه)، والمعلم، والبيئة، بالرغم من أن المعلم وزملاءه عناصرُ بشرية، تؤثر تأثيراً مباشراً في تعليم الطفل، إلا أن البيئة تؤدي دوراً حيوياً في تعليم الأطفال والتأثير عليهم بصورة مباشرة وغير مباشرة (Slipp, 2017P17). فالبيئة توفر الأمانَ وجواً من الألفة والمحبة التي يعيشها الطفل سواء في منزله وبين أفراد أسرته، أو في بيئته المدرسية التي تسير جنباً إلى جنب مع المؤسسة الأولى في تكوينه وانفتاحه في البيت (بشور، 2012، ص99).

كما ذكر لوريس مالاجوزي «يوجد تقدير في ريجيو إيميليا للمساحة بسبب قوتها على تنظيم وتقوية العلاقات بين الأفراد وتأسيس بيئة ملائمة وإتاحة التعبير وتطوير الأنشطة وزيادة فرص التعليم المعرفي المؤثر، وكل هذا يتيح الإحساسَ بالأمان والامتياز للأطفال، وتساعد البيئة في عكس الأفكار والقيم والاتجاهات وثقافة الناس التي يعيشون فيها» (إدواردز وآخرون، 2005، ص154).

بيئات المدارس في ريجيو هي بيئات جميلة بسبب التصميم الواعي للمساحة والتنظيم الحريص للأفكار والاستخدام الجيد للضوء والألوان. كما تم التعامل مع البيئة كمعلم حيث تم تصميمها لتشجيع تعلم الأطفال ودعمه (هيندريك، 2010، ص187).

رابعاً: دور الوالدين The Role of Parents

أول مدرسة بنيت تتبع مدخل ريجيو إيميليا بعد الحرب العالمية الثانية أُسست بفضل الأهالي الذين رغبوا في تعليم أطفالهم بطريقة غير تقليدية؛ لذلك يعَدُّ الأهالي عنصراً أساسياً وشريكاً مهماً في العملية التعليمية. من حيث اشتراكهم في الأنشطة مع الأطفال من خلال الصور والتعليقات وتعاملهم مع أسئلة الأطفال، وهذا يشجع الأطفالَ لمشاركة خبراتهم المدرسية مع عائلاتهم، كما أن مشاركة الأهالي تساعد على تدعيم تعليم الأطفال، وتزيد من حجم المناقشات بين الأهالي وأطفالهم، وتعمل على زيادة تفهم الأهالي لطبيعة أطفالهم مما يسهل التعاملَ معهم، ومعرفةَ رغباتهم وميولهم واهتماماتهم التي يدركها الأهالي أنفسُهم (إدواردز وآخرون، 2005، ص49).

كما تتم مشاركة الأهالي بعدة طرق مختلفة، منها تشجيعهم على المساهمة في صيانة مباني المدرسة والحدائق من خلال التطوع لإصلاح الأثاث وطلاء الأسطح والمعدات، كما تم تصميم الأثاث في مدارس ريجيو إيميليا بطريقة يشعر فيها الأهالي بالترحيب عند إيصالهم لأطفالهم كل صباح، حيث عادة ما يتوقف الأهالي للحديث مع المعلمين ومناقشة بعض الأمور التي تخص أطفالهم (Alghofail , 2015 ,P115).

خامساً: المشاريع Projects

تقوم عملية التدريس في هذا المدخل على المشاريع طويلة وقصيرة الأمد، والتي تعد إحدى المبادئ الأساسية التي يقوم عليها المدخل، وتعالج المشاريع مشاكل كبيرة وغنية ومثيرة للاهتمام، وليست محددة بوقت معين، فالطفل يستطيع العمل على مشروعه إلى أن ينتهي منه، حتى لو أخذ ذلك منه أياماً أو أسابيع، وربما شهوراً، كما يمكن أن يكتشف الطفل أموراً جديدة أثناء عمله على المشروع لم يكن يتوقعها عندما قام بالتخطيط له (Edwards & Springate، 1993).

وتهدف هذه المشاريع إلى مساعدة الأطفال على تكوين إحساس عميق وكامل بالظاهرات والأحداث والخبرات الموجودة في بيئتهم، كما تهدف إلى تشجيع الأطفال على اتخاذ قراراتهم الخاصة التي تتم عادة من خلال عمليات من المشاركة والتشاور والحوار مع أقرانهم ومعلميهم. وتحتوي هذه المشاريع على أنشطة عديدة مثل: الملاحظة المباشرة، وتوجيه الأسئلة للمشاركين المعنيين والخبراء، مثل: في حال كان موضوع المشروع يتضمن الذهابَ إلى المتجر فسيوجّه الأطفالُ بعضَ الأسئلة إلى (مدير المتجر)، وتسجيل تعليقات الأطفال وتوثيقها عن نشاطهم وانطباعهم وأفكارهم وإنتاجهم، كالرسوم، وجمع المعلومات، والتعبير عن الملاحظات والأفكار والذكريات والمشاعر والتخيلات، والمفهوم الجديد الذي اكتسبوه، وذلك بطرق جديدة ومتنوعة مثل الرسم واللعب (طلعت، 2014، ص210).

كما أن الإبداع لا يتقيد بوقت معين في ريجيو، فيُعطى للطفل مساحة كافية للعمل على مشروعه وعدم إزالته إلى أن ينتهي الطفل منه، وتوفير الأدوات للأطفال للعمل على مشاريعهم مثل أدوات الكتابة والرسم، والأزارير، والأحجار، والأصداف، والخرز، والبذور، والطين، وغيرها من المواد (Edwards & Springate , 1995). مما يجعل عملية التعليم ميسرة للطفل.

واستناداً إلى ما سبق يتضح أن الطفل يكتسب من طريقة المشاريع العديدَ من الفوائد، كالتعاون، وطريقة النقاش الجيد، ويتعلم كيف يختار بشكل صحيح حينما تتعدد الخيارات أمامه، بحيث يقوم بدور الباحث الصغير.

سادساً: لغات الأطفال المئة The Hundred Languages of Children

تبين الأبحاث والتجارب التربوية أن إحدى أهم خصائص التعلم لدى الأطفال أنهم يتعلمون ويكتسبون المعرفة بطرق مختلفة، كما يعبرون عما يتعلمونه أيضاً بطرق مختلفة، فهناك أنواع ذكاء متعددة يختلف مستواها بين الأطفال، مما ينعكس على تنوع طرق تعلمهم، وبمساعدة المعلمة يمكن أن تكون عمليات التعبير عاملاً مساعداً في تعميق هذه المعارف وتحسينها وتطويرها، ومن هنا جاء مفهوم (اللغات المئة للأطفال) الذي يعتبر العديد من هذه الطرق إبداعية بتمكن (بشور، 2012، ص96).

حيث في مدخل ريجيو إيميليا يستخدم الأطفال حواسَّهم لتعميق المعارف، بمعنى إذا أراد الطفل أن يتعلم عن مفهوم الألوان فإنه يتعلم عن طريق الإحساس بها، مثلاً الألوان المائية يستطيع التعرف عليها عن طريق الشم وهنا استخدم حاسة الشم، الألوان الزيتية يمكنه لمسها بيديه ويستشعر ملمسها وهنا استخدم حاسة اللمس، كما يمكن إدخال الألوان في قصة وهنا ينمي الخيال لديه، بالإضافة عن طريق التجربة يخلط أكثر من لون ويرى ماذا ينتج من ذلك، وهذا هو المنهج المعتمَد في ريجيو إيميليا لتعليم الأطفال في المراحل الأولى. وذلك لأنهم في ريجيو إيميليا يهتمون بعملية التعلم أكثر من المنتج النهائي؛ لذلك فهم يسمحون للأطفال بالانخراط في الفنون التعبيرية ليصلون لأعلى مستوى من الفهم.

سابعاً: التوثيق Documentation

يعد التوثيق المستمر من المبادئ الرئيسة لمدخل ريجيو إيميليا، حيث يسهم في اكتساب الأطفال تعلماً أكثر اتساعاً وعمقاً وشمولاً من خلال مشاريعهم وأعمالهم الأخرى، حيث يقول لوريس مالاجوزي بنفسه «عن طريق التوثيق يصبح الأطفال أكثر حباً للاستطلاع، وأكثر اهتماماً وشغفاً، وأكثر ثقة، وهم يفكرون ويتأملون المعنى والدلالة فيما حققوه» (إدواردز وآخرون، 2010، ص51).

فالتوثيق هو العملية التي من خلالها يتم إظهار كل ما يفعله الجميعُ سواء الأطفال أو الكبار في التعليم، وهو جزء لا يتجزأ من الممارسات التعليمية اليومية، فمن المهم للغاية أن يطلع الجميعُ على ما يجري داخل المدارس ورياض الأطفال، كما أن التوثيق يعَدُّ نوعاً من التحاور والتواصل الذي يُمارَس بهدف تفسير وفهْم ما يقوم به الأطفالُ من

ممارسات، وهو أشبه ما يكون بكتابة المذكرات الشخصية، كما أنه يعَدُّ طريقةً لعرض أفكار الأطفال بصورة حية وملموسة (عمر، 2016، ص92).

ثامناً: التربية القائمة على العلاقات والتواصل

Education based on relationships and communication

يتم التركيز في مدخل ريجيو إيميليا على الأطفال، ولكن هذا ليس كافياً؛ لذلك هم يعتبرون المعلمين والأسرَ محورَين أساسيين لتربية الأطفال. والهدف هنا هو بناء مدرسة محبة ودودة يشعر فيها الأطفالُ والمعلمون والأسرُ بأنهم في منازلهم. مثل هذه المدرسة تتطلب تفكيراً عميقاً ودقيقاً وتخطيطاً دقيقاً للخطوات والإجراءات، وتحتاج للدافعية والاهتمام. كما أن تقوية العلاقة بين العناصر الثلاثة (الأطفال، الآباء، المعلمين)، يضمن توجيهَ الانتباه الكامل إلى المشكلات التربوية، وتنشيط المشاركة والبحث (إدواردز وآخرون، 2010، ص88).

واستناداً إلى ما سبق يرتكز مدخل «ريجيو إيميليا» على العديد من المبادئ التي تتمحور حول:

- التركيز على دور المعلم في كونه مرشداً وميسراً للعملية التعليمية، وليس محوراً للعملية التعليمية، ومساعدته في فهم احتياجات الأطفال واهتماماتهم وميولهم، وإعداد البيئة والأنشطة بناءً عليها.
- التأكيد على التفاعل الاجتماعي للطفل، وتشجيع دور الآباء والمجتمع عامة في المشاركة في العملية التعليمية.
- وجود منهج مرن منبثق من اهتمامات الطفل، غير مخطط له مسبقاً.
- التعلم القائم على المشاريع قصيرة وطويلة المدى؛ لما توفره من فرص لتقوية الإبداع والابتكار لدى الأطفال.
- التوثيق الدقيق لأعمال الأطفال؛ لتقييم الأطفال ومتابعة تطورهم ومعرفة مدى اكتسابهم من معلومات وخبرات.
- الاهتمام بالبيئة كمعلم ثالث، وإعدادها بناءً على رغبات واهتمامات الأطفال.
- الإيمان بقدرات الأطفال ومعاملة أعمالهم بشكلٍ جدي، ومعرفة أن لهم حقوقاً، وليس فقط احتياجات.

هذا وقد تزايد الاعتراف بمدخل «ريجيو إيميليا» بوصفة نقطة مرجعية ومصدراً لإلهام التربية في مختلف أنحاء العالم (إدواردز وآخرون، 2010، ص5)، وقد نشأ هذا المدخل بعد الحرب العالمية الثانية وتحديداً في مدينة ريجيو إيميليا شمالي إيطاليا، ثم أخذ بالانتشار إلى جميع أنحاء العالم، حيث تبنى هذا المدخل العديدُ من الدول ومنها: الولايات المتحدة الأمريكية، جنوب أفريقيا، أستراليا، السويد، النرويج، الدانمارك، هولندا، الكويت وغيرها (Reggio Emilia Approach , 2019).

أولاً: تجربة مدخل ريجيو إيميليا في الولايات المتحدة الأمريكية

خلال العقود العديدة الماضية، حوَّل المعلمون الأمريكيّون انتباهَهم بشكل متزايد إلى سياسات وممارسات دول أخرى لإثراء خبراتهم بشأن رعاية الأطفال والتعليم المبكر (New,1993 , P2). وبحلول نهاية الثمانينات بدأ اهتمام المعلمين بمدخل ريجيو إيميليا (New , P9, 2009 , Staley, 1998).

وبالرغم من الاختلافات الثقافية بين الدولتين إلا أن هنالك عدة نقاط في مدخل ريجيو إيميليا يمكن أن يستفيد منها نظامُ التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية. كما أنه عند النظر للمرة الأولى لنظام تربية الطفل في الولايات المتحدة الأمريكية نجد تشابهاً بينه وبين ريجيو إيميليا؛ ويُعزى ذلك إلى الأساس الفلسفي للنظامين حيث إن كليهما متأثران بنظريات ديوي، وبياجيه، وفيجوتسكي وغيرهم، ويظهر الشبه بينهما في عدد من المبادئ منها: دراسة تطور الطفل بوصفه محور الممارسة، والأهمية الكبرى لعلاقة المعلم بالطفل، وخبرات الأطفال هي الأساس الذي يبنى عليه المقرر، وأهمية توفير بيئة ثرية للتشجيع على التعلم، وأهمية تطور المعلم المستمر لخلق خبرات تعلم ذات معنى للأطفال، ودور الآباء في مدرسة أطفالهم (إدواردز وآخرون، 2010، ص621).

ونظراً لاهتمام المعلمين الأمريكيين بريجيو إيميليا فقد تم عقد ورش عمل للمعلمين لتعريفيهم على المدخل من خلال زياراتهم لمدينة ريجيو إيميليا، مما ساعدهم على فهم المدخل بشكل أكبر (Davilla & Koenig ,1998, P23).

ونتيجة لذلك تم إنشاء رابطة ريجيو إيميليا في أمريكا الشمالية North America Reggio Emilia Alliance التي وجدت بهدف تطوير وتعزيز التعليم الملهم لدى المعلمين وصانعي السياسات كونهم المسؤولين عن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد نشأت هذه الرابطة في أمريكا الشمالية على النحو التالي (NAREA ,n.d):

- في عام 2002 انطلق تحالف أمريكا الشمالية في اجتماع الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في مدينة نيويورك، وإدراكاً منها للثورة المدنية والثقافية للخدمات التعليمية لريجيو إيميليا قررت البلدية في عام 2003 Istituzioness Infanzia' Scuole E Nidi إنشاء مؤسسة.
- وفي عام 2005 عُقد المؤتمرُ الأولُ لأطفال ريجيو إيميليا بالتعاون مع NAREA.
- أما في عام 2006 فقد تم اعتبار شبكة NAREA كإحدى الشبكات الدولية المشاركة مع Reggio children.
- وفي عام 2008 بدأت حوارات مبادرة الجودة حيث أقامت الرابطة معرضَ (مئات اللغات للأطفال) كمشروع مشترك مع Reggio children.
- كما تم في عام 2012 تأسيسُ أطفال ريجيو بالتعاون مع NAREA باعتبارها واحدة من ثلاثة شركاء لتشجيع الشبكة الدولية.
- وأخيراً في عام 2016 ساعدت NAREA آلاف المعلمين في المدارس والمنظمات بأمريكا الشمالية لبناء صورة جديدة للتربية لتُمكّن الأطفال من الوصول لقدراتهم الكامنة.

وبالرغم من اهتمام المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية بمدخل ريجيو إيميليا والتشابه الذي يوجد بين النظامين، إلا أن تطبيق ريجيو إيميليا في الولايات المتحدة الأمريكية يواجه عدةَ صعوبات، أولها تجهيز البيئة والمباني بما يتلاءم مع فلسفة المدخل كون عدد المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية أكبر من عددها في مدينة ريجيو إيميليا، ومن المبادئ التي يقوم عليها مدخل ريجيو إيميليا العلاقات والتعاون بين الطفل وزملائه والوالدين والمعلمين؛ حيث يُعزى ذلك إلى طبيعة الثقافة الإيطالية وقوة الترابط بين الأسر الإيطالية الذي يوجد عكسه في الولايات المتحدة الأمريكية، مما يصعب تطبيقه في المدارس الأمريكية، أيضاً من المهم في مدخل ريجيو إيميليا وجود الإتليه

وهو معرض مصغّر لعرض أعمال الأطفال، وتوفيره في كل مدرسة في الولايات المتحدة يتطلب ميزانية ضخمة وتكاليف مادية (هيندريك، 2009، ص107).

- كما يمثل إعداد المعلم عائقاً آخر لنجاح ريجيو إيميليا في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يعمل معلمان في الفصل الدراسي الواحد لمدة 36 ساعة في الأسبوع، يتضمنها أربع أو خمس ساعات للاجتماعات مع المعلمين الآخرين من أجل التخطيط والتطوير؛ على العكس من ذلك في الولايات المتحدة يوجد معلم واحد في كل فصل دراسي .(Alsedrani , 2018, P64)
- وقد انتقد المعلمون وصانعو السياسات في الولايات المتحدة افتقارَ مدارس ريجيو إيميليا لإجراء التقييمات والاختبارات للأطفال، وعدم قدرة المعلمين الإيطاليين على قياس نتائج التعلم بناءً على المعايير الخارجية، ويرجع سبب ذلك بحسب «أميليا جامبيتي» إلى أنه بحسب قولها «في ريجيو إيميليا لا حاجة على الإطلاق لتقييم الأطفال لأننا لا نعلمهم نقاطَ الضعف، بل نعلمهم نقاطَ القوة»، كما أن أداءهم في المدرسة أفضلُ من غيرهم، وأن التقييم هو جزء لا يتجزأ من التوثيق، حيث يقوم بتقييم تطور كل طفل خلال العام الدراسي، دون مقارنته مع أقرانه .(Dodd–Nufrio ,2011, P236)

ثانياً: تجربة مدخل ريجيو إيميليا في جنوب أفريقيا

- في عام 2008 أدرك المعلمون أهمية المدخل في تحقيق احتياجات الأطفال في جنوب أفريقيا، حيث أدى ذلك إلى زيارة ميدانية إلى مدينة ريجيو إيميليا في عام 2010، لزيادة فهمهم للمدخل وحضور ورش عمل، وبعد ذلك تم إنشاء أول مدرسة مستوحاة من المدخل في «جوهانسبرغ» (Alsedrani , 2018, P70).
- وفي عام 2011 عُقد مؤتمر ريجيو للأطفال الدولي في مدرسة سانت ماري، وتم تشكيل رابطة ريجيو إيميليا الأفريقي (AREA) وأدى ذلك إلى زيادة الفرص لتوسيع التعلم المهني في ريجيو إيميليا في جنوب إفريقيا، وتأسس تحالف ريجيو إيميليا الأفريقي AREA على قناعة بأن الفلسفة التربوية لمدارس ريجيو إيميليا ستُحدث فرقاً كبيراً في حياة الأطفال في جنوب إفريقيا، حيث أحدثت فعلاً تغييراً ملحوظاً في حياة الأطفال، وفي عام 2012 تم تنظيم ورش عمل داخل رابطة ريجيو إيميليا الأفريقي للمعلمين وإرشادهم وتوجيههم لزيادة فهمهم لمدخل ريجيو إيميليا، وتم ترشيح 23 معلماً تم اختيارهم من عدة مدارس في مقاطعة غوتنغ بجنوب إفريقيا للذهاب إلى مدينة ريجيو إيميليا (Africa Reggio Emilia Allince ,2014, P7).

ثالثاً: تجربة مدخل ريجيو إيميليا في الكويت

أولت دولة الكويت اهتماماً كبيراً بتجربة ريجيو إيميليا منذ عام 2010، من خلال الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، حيث أقامت الجمعية العديد من المؤتمرات والندوات حوله منها: ندوة الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي بعنوان (التعليم قبل المدرسي «ريجيو إيميليا نموذجاً») ومؤتمر دولي عن تجربة مدارس «ريجيو إيميليا» الإيطالية، كما قامت الجمعية بترجمة سلسلة من الكتب النظرية والتطبيقية في ميدان الطفولة بالتعاون مع ريجيو إيميليا (الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 2020).

وأصبح لدى دولة الكويت اسماً ثابتاً في مدينة ريجيو إيميليا، حيث أُطلق اسمها على إحدى قاعات مركز لوريس مالاجوزي الدولي الذي يحتضن حلقات دراسية من مختلف أنحاء العالم؛ ويرجع سبب افتتاح القاعة إلى جهود الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، والشراكة الاستراتيجية التي تمت طوال السنوات الماضية (عمر، 2016، ص107).

كما اهتمت وزارة التعليم الكويتية منذ عام 2013 بتجربة ريجيو إيميليا، حيث قامت بنقل التجربة إلى الكويت، وقد قام العديد من المسؤولين بعمل زيارات إلى مدينة ريجيو إيميليا؛ لكسب الخبرة من أجل تطبيقها بشكل تجريبي في دولة الكويت (الرشيدي، 2017، ص25). وقامت وزيرة التعليم في ذلك الوقت الدكتورة موضي الحمود بتشكيل لجنة لدراسة تجربة ريجيو إيميليا؛ وذلك بهدف تعزيز مدارس رياض الأطفال في الكويت، وكان من مهام اللجنة دراسة التجربة من النواحي التالية: فلسفة مدارس ريجيو إيميليا وأهدافها، وأساليب واستراتيجية التعليم فيها، ومستوى مخرجات المدرسة، والاحتياجات البشرية والمادية اللازمة لتطبيق التجربة، وإعداد تقارير ورفعها إلى وزيرة التربية ووزير التعليم العالي (بندق، 2011). كما تم وضع إعداد معلمات رياض الأطفال بعين الاعتبار، حيث تم ترشيح 14 معلمة للخضوع لدورات تدريبية مكثفة في مدارس ريجيو إيميليا بإيطاليا (الخالدي، 2012).

وبدأت التجربة بوضع تصور مقترح مع الأخذ بعين الاعتبار النظم المطلوبة لوضع التجربة في حيز التنفيذ بحيث تتطابق مع الشروط المنهجية والبيئية والمعمارية لمدارس ريجيو إيميليا (وكالة الأنباء الكويتية، 2015). وانطلق المشروع من منطقة الأحمدي التعليمية، حيث طُبّق في 12 روضة كانطلاقة تجريبية، ومن المقرر أن الاستفادة من برنامج ريجيو إيميليا تستمر لمدة خمس سنوات (أحمد، 2013).

وفي لقاء أجرته الكاتبة مع الأستاذة هنوف الفرج، المشرفة الفنية على مرحلة رياض الأطفال في منطقة العاصمة التعليمية، والتي قامت بتطبيق مدخل ريجيو إيميليا بالكويت لمدة ثلاث سنوات، حيث ذكرت أنه في بداية تبني وزارة التعليم الكويتية لمدخل ريجيو إيميليا لم يطبق في جميع الفصول داخل الروضة، ثم بعد ذلك طُبّق بشكل كامل في (روضة أُحد)، كما يوجد ملتقى رياض العاصمة الذي يُعقد نهاية كل عام، وتُعرَض فيه المشاريع النهائية للروضات ومنها: مشروع النحل، ومشروع النمل، ومشروع الماء، ومشروع الورق، ومشروع الصخور.

ومن الصعوبات التي واجهتهم أثناء تطبيق مدخل ريجيو إيميليا: عدم تطبيق الخبرة المباشرة الهادفة بشكلها الطبيعية، وكثرة الإجراءات الإدارية التي تطلب موافقة مديرة الروضة ثم أولياء الأمور، وازدحام الشوارع، وعدم توفر المواصلات بشكل دائم، ورفض بعض الجهات استقبال الأطفال، واختلاف البيئة بين الدولتين، لاسيما أن الروضات في إيطاليا محاطة بالغابات والطبيعة، على عكس دولة الكويت، بالإضافة إلى اختلاف الطقس، كما أنه في البداية كان يُطبّق مدخل ريجيو إيميليا بالإضافة إلى المنهج المعتمَد في الروضات الحكومية (منهج إدخال المواد) وهو منهج يتضمن إدخال مواد اللغة العربية والإنجليزية والرياضيات في رياض الأطفال (الرشيدي، 2017)، مما يُشكل ضغطاً على المعلمات يؤثر على مدى تطبيقها للمدخل بشكل صحيح، وافتقاد بعض المعلمات للشغف والمعرفة الكافية بالمدخل.

بالمقابل يوجد العديد من الإيجابيات التي ظهرت على شخصيات الأطفال منها: أصبح الأطفال أكثر قدرة على النقاش وطرح الأسئلة بشكل صحيح، وتنمية مهارات التفكير لديهم، وزيادة الثقة بالنفس لديهم وقوة الشخصية، وتنمية شخصية الباحث داخل كل طفل.

نتيجة لما سبق تم التوصل إلى صعوبة تطبيقه بشكل كامل كما يوجد في إيطاليا؛ للاختلاف الثقافي والبيئي بين الدولتين؛ لذلك تم تغيير الفكرة دون المساس بالأساسيات مما تطلّب تغيير مسمّاه إلى (أسلوب التعلم بالمشاريع)، حيث يمكن تطبيق المشروع داخل أو خارج الروضة بما يتلاءم مع الظروف.

الخاتمة:

يتضح مما سبق تميز مدخل ريجيو إيميليا الإيطالي بتجربة فريدة من نوعها، كما يتبين لنا أن العديد من الدول قامت بتبني تجربة ريجيو إيميليا، وهذا يدل على مرونة المدخل، حيث إنه وبرغم الصعوبات التي تواجهها الدول لتكييفه مع البيئة والمجتمع، إلا أنه سهل التكييف والمواءمة، ويمكن لدولنا العربية الخاصة أخذ ما يتناسب من المدخل مع السياق الثقافي والبيئي في المجتمع العربي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، فهد (2013م، 2 أبريل). الحجرف: الشراكة بين التربية والمؤسسات الخيرية مهمة لزرع القيم والمبادئ النبيلة في المجتمع، جريدة الجريدة الكويتية. تم الاسترجاع بتاريخ 3-7-2020 http://m.aljarida.com/articles /1462230750659468000 /

إدواردز، كارولين وجانديني، ليلا وفورمان، جورج (2010). الأطفال ولغاتهم المائة – مدخل ريجيو إيميليا – تأملات متطورة. (ترجمة: ليلى كرم الدين). دولة الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

إدواردز، كارولين وجانديني، ليلا وفورمان، جورج (2005). مئات اللغات للأطفال – منهج ريجيو أميليا لتعليم الأطفال. (ترجمة: حزم عبد الواحد). القاهرة: عالم الكتاب. (1998).

بشور، نصير نجلاء (2012). تجربة ريجيو إيميليا في إيطاليا/ تجربة تربوية لمجتمع ينهض من الدمار. مجلة الطفولة العربية. مج13(ع52)، ص 89-100.

بندق، مريم (2011م، الاثنين 14 مارس). تنفيذ تجربة ريجيو إيميليا في مدرسة رياض أطفال بالكويت، جريدة الأنباء. تم الاسترجاع بتاريخ 1-7-2020 https://www.alanba.com.kw/ar/kuwait-news/education/178994/14-03-2011-%D8%AA%D9%86%D9%81%D9%8A%D8%B0-%D8%AA%D8%AC%D8%B1%D8%A8%D8%A9-%D8%B1%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D9%88-%D8%A7%D9%85%D9%8A%D9%84%D9%8A%D8%A7-%D9%85%D8%AF%D8%B1%D8%B3%D8%A9-

%D8%B1%D9%8A%D8%A7%D8%B6-%D8%A7%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84-%D8%A8%D8%A7%D9%84%D9%83%D9%88%D9%8A%D8%AA/

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية (2020). تم الاسترجاع بتاريخ 6-2-2020
https: / /www.reggiokw.com /blank-ogi4o

الخالدي، محمد هلال (2012م): تجربة مدارس ريجيو إيميليا رائدة عالمياً ونعمل على نقلها للكويت، جريدة الأنباء. تم الاسترجاع بتاريخ 1-7-2020
https://www.alanba.com.kw/ar/kuwait-news/education/272476/05-03-2012-%D8%A7%D9%84%D8%AE%D9%8A%D8%A7%D8%B7-%D8%AA%D8%AC%D8%B1%D8%A8%D8%A9-%D9%85%D8%AF%D8%A7%D8%B1%D8%B3-%D8%B1%D9%8A%D8%AC%D9%8A%D9%88-%D8%A7%D9%85%D9%8A%D9%84%D9%8A%D8%A7-%D8%B1%D8%A7%D8%A6%D8%AF%D8%A9-%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%8A%D8%A7-%D9%88%D9%86%D8%B9%D9%85%D9%84-%D8%B9%D9%84%D9%89-%D9%86%D9%82%D9%84%D9%87%D8%A7-%D9%84%D9%84%D9%83%D9%88%D9%8A%D8%AA/

الرشيدي، أبرار منصور عبد الله (2017). الفروق في القدرات الإبداعية لدى الأطفال المتلقين لمنهاج إدخال المواد والأطفال المتلقين لمنهاج ريجيو إميليا في رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

طلعت، منصور (2014). مشاركة الأطفال- تمكين وحماية- تنمية واستدامة، القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية.

عمر، سعيد إسماعيل (2017). تقرير حول المؤتمر الدولي الثاني الخاص بتجربة ريجيو إيميليا التربوية «منهج ريجيو إيميليا في التعليم: المدرسة باعتبارها مكاناً للإلهام والابتكار والتعاون». مجلة الطفولة العربية. (67)، ص 87-113.

المومني، عبد اللطيف عبد الكريم محمد (2003). فاعلية برنامج تجريبي مقترح في النمو الاجتماعي على تنمية مهارتي التكيف الاجتماعي والمبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.

مصطفى، جمال مصطفى محمد (2016). طريقة ريجيو إميليا في الطفولة المبكرة: أصولها الفلسفية وتطبيقاتها التربوية. مجلة التربية. ج2(ع167)، ص 421-459.

الهاشل، نورة يوسف (2012). تقرير حول المؤتمر الدولي تجربة (ريجيو إيميليا) الإيطالية التربوية لأطفال الحضانة ومرحلة الرياض. الكويت 5-7 مارس 2012. مجلة الطفولة العربية. مج13(ع51)، ص 89-100.

هيندريك، جوان (2010). الخطوات الأولى نحو تدريس منهج ريجيو إميليا. (ترجمة: حزم عبد الواحد وافي). القاهرة: عالم الكتاب.

وكالة الأنباء الكويتية، وزارة التربية تناقش تنفيذ مشروع تجربة مدارس (ريجيو ايميليا). 2015. تم الاسترجاع بتاريخ 3-3-2020
https://www.kuna.net.kw/ArticleDetails.aspx?id=2420343&language=ar

ثانياً: المراجع الأجنبية :

Alsedrani, G. (2018). Reforming Saudi Early Childhood Education: Saudi Educators' Perspectives on the Reggio Emilia Approach.PHD thesis. University of Rochester.

Africa Reggio Emilia Alliance. (2014.). Retrieved From https://www.earlychildhoodireland.ie/wp-content/uploads/2014/06/Reggio-Documentindd-South-Africa.pdf

Alghofail, Jawaher. (2015). Reggio Emilia Study Tour, Arab Childhood Magazine 111 - 120, (64), Bennett Day School News. Retrieved on 2-4-2020 https://blog.bennettday.org/what-is-reggio-emilia

Davilla, D. & Koenig, S. (1998). Bringing the Reggio concept to American educators. Art Education, 51(4), 18–24.

Dodd-Nufrio, A. (2011). Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling teachers' misconception and understanding theoretical foundations. Early Childhood Education Journal, 39, 235–237.

Edwards, C. & Springate, K. (1993). Inviting children into project work. Dimensions of Early Childhood, 22(1), 24-29.

Edwards , C, Springate, K.(1995). Creativity and Art Education, Dimensions of Early Childhood, 1995, 24(1), 24-29.

Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: Where teaching begins. Child Care Information Exchange, 49- 52.

Martalock, P. L. (2012). "What is a wheel?" The Image of the Child:Traditional, Project Approach, and Reggio Emilia Perspectives. Dimensions of Early Childhood, 40(3), 3–11.

New, R. (1993). Reggio Emilia: Some lessons for U. S. educators. ERIC Digest, ED354988, University of Illinois, Urbana, IL.

New, R. (2009). Reggio Emilia as cultural activity theory in practice. Theory into Practice, 46(1), 5–13. doi: 10.1080/00405840709336543

NAREA. (n.d). About NAREA, Retrieved on 30-6-2020 https://www.reggioalliance.org/narea/

Reggio Emilia Approach. (2019). Retrieved on 16-1-2020 https://www.reggiochildren.it/reggio-emilia-approach/

Shelley A. McNally & Ruslan S. (2017). Key elements of the Reggio Emilia approach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early child-

hood education, Early Child Development and Care, 187:12, 1925-1937, DOI: 10.1080/03004430.2016.1197920

Slipp, K. (2017).The Image of a Child and Reggio Emilia Philosophy, Master thesis, University of Victoria

Tess, Bennett(2001). . Reactions to Visiting the Infant-Toddler and Preschool Centers in Reggio Emilia, Italy. Eric, 3(1), 2-9

الطفل الأعسر في الأسرة اليمينية

أ. عبد الحميد محمد الراوي
كاتب وباحث تربوي - جمهورية مصر العربية

لكثرة أصحاب استعمال اليد اليمنى بين سكان المعمورة، فإن صناعة واستعمال أدوات الحياة اليومية مهيَّأ أساساً لهم، ولهذا فإننا نجد الأفراد العُسر يجدون بعضَ الصعوبات في استعمال ما صُنع للأولين، وصفة اليسارية ليست حديثة الظهور، فقد أظهرت دراسات رسوم ما قبل التاريخ أن بعضاً منها كان لأشخاص عُسر.

ويُطلق على مستعمِل كلتا اليدين أعسر يسر، وعلى مستعمِل اليد اليسرى (أعسر) وجمعها عُسر، ويشكّل هؤلاء نسبة ثابتة تقريباً في مختلف مجتمعات العالم تكون ما بين (6و15 ٪) من مجموع عدد السكان، ومعرفة الطفل الأعسر سهلة، وتتم من مراقبة حركاته وأفعاله من امتصاص إبهام يده اليسرى وإصغائه لنا بأذنه اليمنى أكثر من الأخرى.

الطفل الأعسر هل هو نقمة؟

خلال القرون السابقة، وبسبب الجهل السائد آنذاك كَــوَّن الناسُ سمعةً مشؤومة للذين يستخدمون يدَهم اليسرى بشكل تلقائي أكثر من اليمنى، ولا تزال تسبّب لنا المخاوفَ حينما نعرف أن طفلنا الذي لا حول له ولا قوة يفضل يدَه اليسرى على يمناه في الاستعمال، ويتلاحق هذا مع معنى آخر إنه لن يكون في مهارة ذي اليد اليمنى السوي، ويحاول كثير من الناس لفتَ نظر الفرد الأعسر إلى ذلك، رغم أن الأبحاث الأخيرة أظهرت بشكل جلي أن الأعسر يمتلك قدرات وكفاءات الأعسر اليسر نفسها.

وتُظهر الدراسات الأخيرة وجودَ علاقة بين صفة اليسارية والتفوق في مجال الفنون والهندسة المعمارية والرياضيات، ويمكننا هنا أن نذكر أكثر من لاعب ذي شهرة كبيرة في لعبة التنس أمثال (ماك إنرو – وجيمي كونورس – وتوماس ماستر)، وفي لعبة السيف أو الشيش مثل (جون كلود ماين – وكريستيان دور يولا) وهذا ما دفع صنّاع السيوف إلى صناعة سيوف وبدلات خاصة لليساريين، وهناك من يدّعي أن (ليوناردو دافشني – وميشيل أنج) من العُسر أيضاً، ونتيجة لتفوّق الأفراد العسر في تلك المجالات دُفِعَ الباحثون في المعهد الوطني للرياضة والتربية البدنية (INSEP) في فرنسا إلى تفسير ذلك بفرضية تعتمد أساساً على (فيزيولوجيا الأعصاب) فهذا النوع من الرياضات المتصفة بوجود المتنافسين وجهاً لوجه تتطلب سرعةَ رد فعل فائقة وإدراكاً وحدساً ممتازين في تقدير المكان والفضاء المحيط، ومن ثم الاختيار الصحيح لمحاور الهجوم.

إن نصف الكرة الدماغية الأيمن يسيطر في آنٍ واحد على الإدراك الحسي للمكان وعلى اليد اليسرى المسيطرة، ولهذا فهم يكسبون عدةَ أجزاء من الثانية في زمن ردٍّ فعلهم بالمقارنة مع أصحاب اليد اليمنى الذين ينتظرون أولاً وصول المعلومات إلى النصف الأيمن من الدماغ، ومنه إلى النصف الأيسر، وتدعمت هذه الفرضية بدراسة أجريت سنة (1996م) وأظهرت نتائجُها أن (60 ٪) من لاعبي السيف المهرة كانوا عُسراً.

الأعسر هل رُكِّبَ دماغُـه بشكل مقلوب؟

يماثل دماغ الأعسر دماغَ اليميني، لكنه يعمل بشكل مخالف، ومخ الإنسان يشابه مظهرُه قلبَ حبة الجوز، ولكن بحجم أكبر بكثير، ويتألف من قسمين ظاهرياً غير مختلفين، ويُطلق على كل قسم نصف كرة أو فص، فهناك نصف كرة الدماغ اليسارية، ونصف كرة الدماغ اليمينية، وهما مرتبطان بمركزيهما (بحبل ثخين) من خلاله يتم انتقال وتبادل المعلومات بين القسمين، وهذا التبادل مهم جداً، لأن كل قسم يتحكم في الجزء المعاكس له من الجسم، وهكذا فالنصف اليميني يسيطر على حركات اليد والرجل والعين للجزء اليساري، وعلى العكس بالنسبة للقسم اليساري من الدماغ.

وبالإضافة إلى تحكّم كل قسم بحركة الأعضاء فإن كلاً منهما يمتلك خصائص معينة، فالأيسر يتحكم باللغة والكلام، وبالمعلومات المتعلقة بالوقت، بينما القسم اليميني يختص في معالجة المعلومات المتعلقة بالرؤية والمكان وحجوم الوجوه والأشياء الأخرى، ولكن المهمات والوظائف ليست موزعة بين القسمين بشكل واضح وجلي، فالقسم الأيمن من الدماغ المختص عادة بالمكان يؤدي دوراً أساسياً في فك شفرة بعض المعلومات الموسيقية المتعلقة باللغة والكلام وتوضيحها، كما أن الأفراد لا تستخدم قسميها بشكل واحد خاصة العُسر منهم، فقد وجد أن (15 ٪) منهم كان مركز لغتهم موجوداً في القسم الأيمن، بينما (5 ٪) من اليمينيين يوجد في القسم السابق، وكان (15 ٪) أيضاً من العُسر يستعملون كلا القسمين في تلك الوظيفة أو المهمة؛ أي أن هناك (70 ٪) من اليساريين يستخدمون القسمَ اليساري من الدماغ في التحكم في الكلام والنطق واللغة، في حين أن (95 ٪) من اليمينيين يستخدمون القسمَ السابق.

تحتاج صفة اليسارية ستة أشهر لتنظم نفسَها :

كتب (إرفيه سيجون) أطروحةً في تطور التخصص اليدوي للأطفال حيث أظهرت أن تفضيل استخدام يد عن أخرى يتحدد بشكل تدريجي خلال ستة الأشهر الأولى من عمر الطفل وقبل وصول الرضيع إلى عمر أربعة الأشهر فإنه يتلقى الأشياء بكلتا يديه بشكل متماثل، وفي عمر بين (4و 6) أشهر تفقد اليد اليمنى حاسيّتها على تحديد الأشياء عند أغلب الصغار تاركة ذلك لليد اليسرى لتزيد من تحكمها على تحريك الأشياء وحملها، خاصة إلى الفم، ومن أجل التحقق من صحة هذه الفكرة أجرى دراسة في مختبر تطور علم النفس في جامعة باريس الخامسة على (150) طفلاً تتراوح أعمارهم بين (2و6) أشهر.

واستخلص من دراسته أن وقت مسك (الكُرية) بعدة جلسات تدنى إلى (50 ٪) من الوقت في بداية التجربة، فعمد عندئذ إلى تبديل (مكعّب) بـــ (الكُرية) على أنه بحجم ووزن وملمس مماثل للكُرية نفسها، فتبين له أن الأطفال أخذوا الوقتَ نفسَه في معرفته عند اكتشافهم للكُرية للمرة الأولى، واستدل من هذا أن الطفل لا يملُّ اللعبةَ بسبب التعب الجسمي، وإنما بسبب التعود عليها، وعدم وجود أية جاذبية وفائدة من الاستمرار باللعب بها، واستمر ثبات وتساوي اكتشاف اللعبتين من كلتا اليدين حتى وصول الطفل إلى الشهر الرابع من عمره، وبدءاً من هذا العمر يصبح وقتُ التعود على اللعبة أطولَ حينما تضعها في اليد اليمنى للطفل.

واستنتج الباحث أن اليد اليمنى تبدأ بفقد قدرتها على الإدراك الحسي للأشياء من أجل تنمية قدرتها الحركية، وأيضاً إيجاد توافق بين الرؤية والإمساك، وهذا تجده عند الأطفال المتوقع لهم أن يصبحوا يمينيين؛ لأنه في هذا العمر لا يزال من الصعب الجزمُ بكون الطفل أعسرَ أو أيمنَ، ولكن مع اقترابه من عمر ستة الشهور تبدأ علامات ظهور العُسر أو اليُمن عليه مع ملاحظة أن الطفل قد يغير من تفضيله لإحدى يديه، وهذا قبل وصوله إلى عمر خمس السنوات، ويمكن استغلال هذه الفترة الزمنية في تحفيز الطفل على استعمال يمناه، ولكن بطريقة تربوية.

العُسر وراثة من الأب أم من الأم؟

كان من الصعب أن يقال فيما مضى إنها عسراء مثل أبيها، وخلال الأجيال الثلاثة السابقة كان هناك شبه نفور من العُسر، وهذا النفور بدأ ينحسر مع ظهور (حركة تحرير العُسر) في الثلاثينات في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، وظهرت هذه في فرنسا في الخمسينات، وخلال تلك الحقبة تم تسجيل ارتفاع لنسبة اليساريين من (3 إلى 10 ٪) في فرنسا، وفي وقتنا الحاضر قلَّ الحرجُ من وجود طفل أعسر في العائلة، وخاصة إن كان هناك من سبقه فيها .

ويلاحظ أنه عند التوائم الحقيقية أي تلك التي تمتلك (الكروموزومات) نفسها وجود أعسر وآخر يميني على الأغلب، وفي الوقت الحالي ليس لدى علماء الوراثة القدرة على توقع نسبة ظهور صفة اليسارية في أبناء لآباء أحدهما أعسر أو كلاهما أعسر، وإذا كان العامل الوراثي غيرَ كافٍ لتفسير سيطرة اليد اليسرى، فإنه يدعم نظرية الباحث الأمريكي (بريفك) التي تربط السيطرة الأولية ليد ما عند الصغار بوضعية الجنين والمكان المتوفر له في الرحم فترة نهاية الحمل، بالإضافة إلى هيمنة اختصاصية قسمي الدماغ على وظائف الجسم.

السائل الأمنيوتي :

يوجد الجنين في السائل الأمنيوتي، ويكون قليل الحساسية للضجة الخارجية، ولكنه حساس أكثر للضجة الداخلية بسبب الاتصال المباشر بها من دقات القلب وقرقرة الأمعاء، هذه المعلومات السمعية التي يطلق عليها (الضجة البيضاء) يتأثر بها القسم الأيمن من الدماغ للجنين، ويتفاعل معها، مما يجعل هذا القسم أكثر تطوراً من القسم الآخر للدماغ، وبالتالي فإن تطور القسمين ونموهما لا يكون متماثلاً.

وفي نهاية فترة الحمل تكون (95 ٪) من الأجنة قد اتجهت رؤوسها نحو الأسفل، وأكثر من ثلثيها قد أصبحت ظهورها متجهة نحو الجهة اليسرى للأم، وفي هذه الوضعية فإن حركة الذراع اليسرى تكون محدودة بسبب عظام الحوض والعمود الفقري للأم في حين تكون الذراع اليمنى ذات حرية أكبر للحركة، وتصبح الأذن اليمنى ملتصقة بالجدار البطني الذي أصبح رقيقاً، مما يسهل اختراق الأصوات الخارجية له.

بينما تكون الأذن اليسرى باتجاه العمود الفقري، وبهذا التعليل يشرح الباحث (بريفك) بداية سيطرة القسم الأيسر من المخ – عن طريق تحسسه بوساطة الأذن اليمنى على كلام الطفل ولغته، كما أظهرت عدة أبحاث على مواليد جدد بأن الأذن اليمنى تدرك الكلامَ بشكل أفضل، في حين تدرك اليسرى الضجةَ البيضاء بصورة أفضل.

وإذا عدنا إلى أحوال وضعية التوائم يمكننا أن نجد أن التوأمين إما أن يكونا وجهاً لوجه، أو ظهراً لظهر في رحم الأم، فالذي يصبح ظهره لجهة البطن اليسرى يكون يمينياً والآخر يصبح يسارياً، وهذا يذكرنا بدراسات (إرفيه سيجون) وفرضيته التي تقول بأن هناك نسبة عالية من أجنة الأمهات العسراوات تكون ظهورها في الجهة اليمينية من البطن.

أطفالنا أكبادنا تمشي على الأرض:

يتأثر سلوك الفرد وعاداته بالبيئة الموجود فيها، وبما حوله من أفراد خاصة أبويه، ويكتسب من هذا الوسط المحيط الكثيرَ من العادات، وقد أظهرت دراسات الباحث (كينث كليندر) أن حوالي (60 ٪) من صفات السلوك الاجتماعي يتعلق بالوراثة، ويتبقى (40 ٪) لتأثير البيئة على تصرفات الطفل وسلوكه مستقبلاً.

ولكون صفة اليسارية لا تتأصل جذورها عند الطفل في بعض الحالات إلا مع عمر خمس سنوات، فخلال هذه الفترة الزمنية يمكن إجراء محاولات لتحفيز استعمال اليد اليمنى لدى الطفل الأعسر بشكل تربوي، وبدون تحطيم شخصيته، وعلى الأم ألا تقلق وتكتئب وتُشعِر ابنَها بذنبه وتبتعد عن ملامسة يده اليسرى الممدودة إليها والصادرة من جهة قلبه، وكأن لسان حاله يقول: هيا يا أمي أنا ابنك قبل أي شيء آخر.

المراجع

Sargueil S. (1996). Lebebe gaucher

Erfant magazibne No. 260 , page: 95-97

Gravillon l. (1998). Oil nait arme jusqu aux dents contre bacteries et virus Erfants magazine No 259 , page : 74- 77

* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية:

شارك أ.د. على عاشور الجعفر، نائب رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في معرض القاهرة الدولي للكتاب

خلال الفترة من 23/ 1/ 2025 حتى 5/ 2/ 2025

حضر أ.د. علي عاشور الجعفر، نائب رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، معرض القاهرة الدولي للكتاب -في دورته 56، والتي تحمل شعار « اقرأ.. في البدء كان الكلمة ». حيث شارك بالكتب الثلاثة المترجمة؛ الصادرة حديثاً عن الجمعية بالتعاون مع شركة منشورات تكوين للنشر والتوزيع:

- **الكتاب الأول:** في حوار مع ريجيو تأليف الأستاذة الدكتورة كارلا رينالدي.
- **الكتاب الثاني:** عن الفن والابداع في ريجيو ايميليا لواحدة من أهم اخصائيات الفنون في ريجيو فيا فيكي.
- **والكتاب الثالث:** دور اخصائية التربية في التعليم وهو من تأليف مجموعة من اختصاصي التربية في ريجيو ايميليا.

تم عرض الكتب الثلاثة في معرض القاهرة الدولي للكتاب خلال الفترة من 23/ 1/ 2025-5/ 2/ 2025.

كما قام الأستاذ الدكتور/ علي عاشور بعملية تدشين لهذه الكتب في ريجيو إيميليا، أثناء رحلته إلى إيطاليا خلال الفترة من 14 - 23 نوفمبر 2024.

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

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

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

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

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