محتويات العدد الواحد والخمسون

	الصفحة
❋ افتتاحية العدد	7
❋ البحوث والدراسات:	
- أثر الالتحاق بمرحلة ريـاض الأطفال لتنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن أ.د. عبدالرحمن الهاشمي أ. إيمان سليم عبدالرازق	8
- أثر برنامج العبق في تعزيز الذاكرة البصرية والسماعية أ.د. عمر هارون الخليفة أ. إجلال علي موسى د. إخلاص حسن عشرية د. أنس الطيب الحسين	32
- النمو المعرفي للطفل بين الذهن والدماغ والثقافة أ.د. بنعيسى زغبوش	55
❋ كتاب العدد:	
أصول التربية: إضاءات نقدية معاصرة عرض ومراجعة: د. عبدالله حسين بدران	75
❋ تقارير:	
تقرير عن مؤتمر: تجربة مدارس «ريجيو إيميليا الإيطالية» أ. نورة يوسف الهاشل	89
❋ أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية	102
❋ من قصص الأطفال	105
❋ تجارب من المعايشة الشخصية	117
رحلتي مع طفلة في عالم المنتسوري نوال الهندال	

افتتاحية العدد

يتنـاول العدد الواحد والخمسـون من مجلة الطفولة العربية موضـوع الطفولة والنمو المعرفي في جوانبه المتعددة من خلال صيغ عامة ترتبط بمهارات القراءة والكتابة، والذاكرة البصرية والسماعية، والنمو العقلي المعرفي يشترك فيها باحثو هذا العدد في نظرة شمولية حول الطفل وسيرورته في عالم متغير.

لقد جمعت اهتمامات هؤلاء الباحثين والكتاب بين ما هو نظري، وما هو تطبيقي من خلال مجالات عديدة في تقديم فهم شامل للطفولة والنمو المعرفي بصفة خاصة عن بعض مراحل مكونات الطفولة التي تحتاج إلى إضاءات أكثر.

وفي ضوء ذلك فإن هذا العدد يكرس موضوعاته للتعريف ببعض المحاولات التي يبديها الباحثـون للتعامل مع الجانب المعرفي للطفولة في مظاهـره المختلفة، إضافة إلى التجارب الحديثـة التي تحاول نشـرها مدارس «ريجيـو إيميليـا الإيطالية»، في هذا المجـال، والتي تسـاعدنا على فهم التطورات النمائية عند الأطفال من منظور بيئي وبتوجه تعليمي بشـكل خاص.

ففـي البحـث الأول «أثـر الالتحـاق بمرحلة ريـاض الأطفال فـي تنمية مهارتـي القراءة والكتابـة...»، يبـرز الباحثـان دور التعليم المبكر فـي التأثير على الجانـب المعرفي للطفل، وتكويـن مهاراته المتعلقة بنموه العقلي، حيث إن هـذا الجانب ضروري جداً لمعرفة خبرات الطفولة المبكرة وآثارها على تنمية الجوانب الإدراكية والمعرفية للسـنوات اللاحقة من عمر الطفل.

أمـا البحث الثاني فيحاول الكشـف عن التأثير المحتمل لبرنامـج العبق في عملية تعزيز الذاكرة البصرية والسـماعية لدى أطفال مرحلة الأسـاس، وتأثيـر دور التدريب في تقوية الذاكرة الرقمية، والوصول إلى حقائق جديدة في هذا المجال.

أما البحـث الثالث فيتناول النمـو المعرفي للطفل بين الذهن والدمـاغ والثقافة، ويناقش كيفية معالجة ذهن الطفل للمعطيات التي يسـتقبلها مـن الواقع، من خلال البنيات المعرفية الفطرية المشـتركة بين الأفراد، وكذلك مستوى الخصوصيات الفردية في معالجة المعطيات بشكل منفرد وفق متغيرات السياق اللغوي والاجتماعي والثقافي، على اعتبار أن الطفل هو نتاج بنية عصبية وبيولوجية، ومتفاعل جيد مع ثقافة محيطه الذي يعيش فيه.

نرجو من خلال هذا الإصدار أن نوفق في تقديم وجبة دسمة من المعرفة الفكرية في مجال الطفولـة والنمو المعرفي بمعناها الواسـع كي تكون زاداً لقرائنا الأعزاء والمعنيين بشـؤون الطفولة وقضاياها، وكذلك المختصون والتربويون.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن

د عبد الرحمن عبد علي الهاشمي
جامعة عمان العربية للدراسات العليا
Abderahman76@yahoo.com

أ. إيمان سليم عبد الرازق
وزارة التربية والتعليم الأردنية
mfsabri@yahoo.com

الملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرّف إلى أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال في تنمية مهارتي القراءة الجهرية والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن. تكونت عينة البحث التي اختيرت عشوائياً من (90) طالبة من طالبات الصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا من مدرسة (أم حبيبة الأساسية المختلطة) التي اختيرت قصدياً، بواقع (30) طالبة من كل صف من الصفوف الثلاثة، (15) طالبة ممن سبق أن التحقن برياض الأطفال، و(15) طالبة ممن لم يلتحقن برياض الأطفال، أعد الباحثان اختبارًا للأداء القرائي، وآخر لاختبار الأداء الكتابي. وباستخدام الاختبار التائي (t-test) للعينات المستقلة أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات الطالبات اللائي التحقن برياض الأطفال، واللائي لم يلتحقن برياض الأطفال في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة للصفوف الثلاثة. وفي ضوء هذه النتائج ختم البحث بعدد من التوصيات.

The Effect of Joining Pre-Schools on Developing Reading and Writing Skills for the Basic Stage Female Students in Jordan

Abdel-Rahman Al-Hashemi
Prof. at the Amman Arab University
Graduate Studies

Eman Abdel-Raziq
Teacher at the Ministry of Education
of Jordan

Abstract

The objective of this research is to identify the impact of the enrollment in kindergarten for children for the development of both reading and writing skills to students of the Basic School in Jordan. The sample consisted of randomly selected(90) students of the three basic classrooms from school (Basic Umm Habiba) was that chosen as the intentionally, by which (30) students from each classroom of the three classrooms, (15) students who have already enrolled in kindergarten for children and (15) students who have not enrolled in kindergarten for children. The researchers developed a test for the performance of reading and another for the written test. Using the (t-test) for independent samples, the results showed no statistically significant differences at the level (0.05) between the average marks of students who were enrolled in kindergartens for children and who were not enrolled in kindergartens for children or both reading and writing skills for the three classrooms. The research concluded, in the light of these results, with a number of recommendations.

* من يرغب في الحصول على الملاحق، عليه الاتصال بأيٍ من الباحثين على بريده الإلكتروني.

مقدمة:

يـدرك الكثيرون أهميـة الطفولة المبكـرة وضرورتهـا، فالأعوام الأولى مـن حياة الطفل تعد مرحلة حاسـمة تؤثر في حياته المسـتقبلية. والأسـاس الذي تبنى عليـه مراحل النمو التالية، وفي هذه المرحلة تتشكل شخصية الفرد وسماته واتجاهاته، وفيها تتكون المفاهيم الأساسـية وتعلم المهارات واكتسـابها، وغـرس القيم، وتكوين العـادات، وتحديد الصواب والخطـأ، والممنـوع والمرغـوب، والمقبول والمرفوض، حيـث يتصف الطفل في هـذه المرحلة بإمكانيات واستعدادات كبيرة للتعلم.

ولقـد عرفت العديد من البلدان تعليم ما قبل المرحلة الابتدائية منذ عقود، في حين لا تزال فكرة هذا التعليم جديدة نسـبياً لدى البعـض الآخر. وهذا التعليم يخدم الأطفال من (3 - 6) سنوات، في حين تكتفي بلدان أخرى بتقديم هذه الخدمة للأطفال في سنتهم الخامسة، وتمتد الاختلافات المتعلقة بهذا التعليم لتطول مدى توافر هذا النوع من التعليم، حيث يكون متاحاً تقريباً لكل الأطفال في بعض البلدان كأوروبا، في حين يتوافر للقليلين أو ربما لا يتوافر في دول أُخرى، ولاسيما الدول النامية (Patricia, 2000).

وظـل الطفل موضع اهتمام العلماء على مر العصور، فقد كشـف علماء اللغة النفسـيون (Lennberg, 1967&Chomsky, 1959) منذ أكثر من خمسين عاماً أن الطفل وُلد وفي دماغـه قدرةٌ هائلةٌ على اكتسـاب اللغات، وأن هذه القدرة تمكنه من كشـف القواعد اللغوية كشـفاً إبداعيـاً ذاتياً، وتطبيق هذه القواعد، ومن ثمَّ إتقـان لغتين أو ثلاث لغات في آنٍ واحد. وقد كشف لينبرغ(Lennberg, 1967) أن هذه القدرة لاكتساب اللغات تبدأ بالضمور بعد سـن السادسـة، وتتغير برمجة الدماغ تغييراً بيولوجياً من تعلم اللغات إلى تعلم المعرفة؛ لذلك أصبحت مرحلة ما قبل السادسـة مخصصة لاكتسـاب اللغات أولاً، وأن مرحلة مابعد السادسة مخصصة لاكتساب المعرفة، ومنها المعرفة اللغوية.

http://forum.amrkhaled.net/showthread.

وتعد اللغة وسـيلة الفرد المثلى للاتصال بغيره، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته وأغراضه، إضافة إلى كونها وسـيلة الاتصال والتعبير، فهـي أداة للإبداع والتفكير. وللغة ارتباط وثيق بالحياة؛ فهي وسـيلة التفاهم سـواء أكانت منطوقة أم مكتوبة، وهي السـبيل لفهـم ما يحيط بالناس والطريق الأمثل لارتباط الأفـراد بعضهم ببعض، والموصل للأفكار القائمة بالأذهان والمهيئة للرقي في شتى نواحي الحياة (فارس، 1989).

وللغـة مهارات أربع هي: الاسـتماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة. فتعلم اللغة سـواء أكانـت اللغـة الأم أم لغـة أجنبيـة تهدف إلى أن يكتسـب المتعلـم القدرة على سـماع اللغة، والتعـرف إلى إطارها الصوتي الخاص بها، ويهدف إلى الحديث بها بطريقة سـليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده، والتواصل مع الآخرين، ويسعى إلى أن يكون قادراً على قراءتها وكتابتها (بني ياسين، 2008).

وقـد حظيت مهارة القـراءة باهتمام بالغ مـن الباحثين لأهميتها، فمـن الصعب أن يوجد نشـاط لا يتطلب القراءة، سـواءً كان هذا النشـاط في المدرسـة أم المنزل أم العمل، وللقراءة تأثيرات واسـعة وعميقة ومتنوعة على الطفل، فهي توسـع دائرة خبرته وتنميها، وتنشط

قواه الفكرية، وتهذب ذوقه وتشبع فيه حب الاستطلاع النافع لمعرفة نفسه ومعرفة غيره. والقراءة تسمو بخبرات الأطفال العادية، وتجعل لها قيمة عالية، فالأطفال أينما كانوا يجربون ويختبرون كل ما يحيط بهم، والقراءة تزيدهم فهماً وتقديراً لمثل هذه التجارب، وتمدهم بأفضل صورة للتجارب الإنسانية، وتفتح أمامهم أبواب الثقافة العامة أينما كانت، وعن طريقها يتمكن الطفل من التحصيل العلمي الذي يساعده على السير بنجاح في حياته المدرسية، وعن طريقها يمكن أن يحل الكثير من المشكلات اليومية والعلمية التي تواجهه. والقراءة تساعد الطفل على التوافق الشخصي والاجتماعي، فهي تساعد الطفل على اكتساب القيم والاتجاهات السليمة، وأنماط السلوك المرغوب فيها، والاستقلال عن الوالدين، وكيفية الوصول إلى مستوى الكبار. وهي بذلك سبيل التعلم الذاتي في وقت تفجرت فيه المعرفة البشرية، وتضاعف حجمها، وأصبح مستحيلاً على المؤسسة التربوية أن تزود المتعلم بكل ما يلزمه من معارف في فترة دراسته المحدودة، وعليها أن تزوده بمهارات التعلم الذاتي (الدراوشة، 2007 ؛ ويح وبركات وحافظ، 2004).

ويشير الأدب التربوي إلى أن مفهوم القراءة قد تطور من مفهوم مبسط، يقوم على أن القراءة عملية ميكانيكية، آلية بسيطة، إلى مفهوم معقد، يقوم على أساس أنها نشاط عقلي، يستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها (العبد الله، 2004).

وتعد الاتجاهات المتوافرة لدى المعلم نحو ماهية القراءة، وعلاقتها بمهارات اللغة الأخرى، ودورها في مواقف الدرس والحياة من العوامل المؤثرة في تحديد ممارسات التعليم. إذ يشكل تصور المعلم لمفهوم القراءة منطلقاً أساسياً يعتمد عليه في اختيار طرائق التدريس، وتصميم الأنشطة التعليمية. فإذا كان تصور المعلم للقراءة على أنها عملية يتم من خلالها التعرف إلى الكلمات والنطق بها، فإن اهتمامه يتركز في التدريس على المفردات والمفاهيم الأساسية، وتنمية مهارات تعرف الكلمات وتفسيرها.

وإذا كان تصوره للقراءة على أنها إنتاجية تستهدف تطوير المقروء، فإنه لابد أن يوجه طلبته إلى الحصول على المعاني التي تشتمل عليها المادة المقروءة، وينمي لديهم المهارات والعادات الدراسية المؤثرة التي تساعدهم على الوصول إلى المعاني والأفكار المتضمنة. أما إذا كانت نظرته إلى القراءة على أنها عملية لغوية، فإنه يتوقع منه القيام بتنمية الخبرات اللغوية لدى الطلبة، وذلك بتوفير النشاطات الجمعية والفردية التي تقوم على المناقشات وتبادل الآراء (العبد الله، 2004؛ نصر، 2003).

إن العلاقة بين القراءة والكتابة علاقة تأثر وتأثير، فالقدرات الكتابية تتحسن مع تطور القدرات القرائية، كذلك فإن القدرات القرائية تفيد من المهارات ذاتها مما يستخدم في عملية الكتابة. وأشار كراشن (Krashen) الوارد في براين (Bryan, 1997) إلى أن الطلبة الذين يقرؤون كثيراً يعرفون كلمات أكثر، وربما يكون أداؤهم في الاختبارات الكتابية أفضل، وأن القراء الجيدين سيتفوقون كتابيا؛ لأن الأطفال يتعلمون القراءة والهجاء بطريقة عملية وظيفية تعتمد نظاماً كتابياً واحداً تقريباً. ويرى أيضا أن السياق القرائي يزود القارئ بوعي تام بالكلمات موضع الكتابة. وأضاف أن العديد من الدراسات أشارت إلى ضرورة تعليم الكتابة عبر تشجيع الطلبة على القراءة، فكلما قرأ الطفل نمت لديه القدرة على اكتشاف صور الكلمات، واستيعاب الهجاء الصحيح لها، مما يساعده على استرجاع

الصور البصرية المخزونة في ذهنه للكلمات المقروءة (الدراوشة، 2007).

وتعد الكتابة من أعظم ما أنتجه العقل البشري، وهي من مهارات اللغة الأساسية، إلا أن موضوع الكتابة لم ينل الاهتمام الذي ناله موضوع القراءة. ويرى علماء الأنثروبولوجيا أن الإنسان بدأ تاريخه الحقيقي حين اخترع الكتابة (عاشور، 2005).

وتكمن أهمية الكتابة في أنها ذات أثر جليل في نقل الموروث الثقافي والحضاري، وتسجيل الوقائع والحوادث. وهي وسيلة للتعبير عما يجول بالخواطر، ونقل الأخبار من وإلى الفرد على الرغم من بعد المسافة وتباعد الزمان. وتظهر أهمية الكتابة مع زيادة تعقيد المجتمع الإنساني وكثرة حاجاته، إذ لم تعد المخاطبة والمشافهة كافية لتحقيق مطالبه واحتياجاته. وتزداد أهمية الكتابة في المستويات المتقدمة من تعليم اللغة، وذلك لحاجة الدارس إليها في التعبير عن نفسه، وعن مستواه في دراسة اللغة، وتسجيل معلوماته عنها.

وتعد عملية الكتابة اليدوية عملية معقدة، تعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، فالكتابة تتطلب دقة الإدراك للأنماط المختلفة للرموز المرسومة التي ترتبط بكل من المهارات البصرية والحركية، وهذه تعتمد على الوظيفة البصرية للعين، والتناسق بين حركة العين واليد، وضبط إيقاع كل من حركات الأصابع والعضلات الدقيقة لها، كما تتطلب الكتابة دقة الذاكرة البصرية والذاكرة الحسيّة الحركية للحروف والكلمات (الزيات، 1998).

ويتعلم الأطفال الصغار الكتابة من خلال النماذج المتكررة التي يشاهدونها، ومن خلال رؤيتهم لكتابة الآخرين وهي تقرأ لهم، وأيضا من خلال إملاء الأطفال لمواضيعهم الخاصة بمساعدة المعلمة، وتكون محاولات الأطفال الأولى للكتابة عادة عن طريق الخطوط (غير المنتظمة)، وعندما تصبح الرسوم العشوائية لخطوط الأطفال على سطور أفقية بدلاً من التعرجات الدائرية غير الهادفة، عندها يدرك الأطفال بدايات تعلم الكتابة (خليل، 2003).

وأثار موضوع توقيت البدء بتعلم الكتابة قدراً من الخلاف، ربما نتج عن قلة الدراسات التجريبية التي تناولت هذا الجانب. ويمكن تعرف المتطلبات القبلية لتعلم الكتابة من خلال تحليل عملية الكتابة، وتتلخص هذه المتطلبات بما يلي (البكري والحموز والشناوي وسليمان، 2001):

- سلامة البصر والسمع.
- تطور العضلات الصغرى للطفل، التي تمكن الطفل من الإمساك بالقلم بأصابع اليد الثلاث، الوسطى والسبابة والإبهام، وتحريك اليد حركة دقيقة في اتجاهات مختلفة.
- نمو التآزر البصري اليدوي. فالعيون تبصر، وتترجم ما وقع عليه الإبصار من صور ورسومات وجمل وعبارات وأشكال هندسية، واليد تكتب.
- فهم نظام الكتابة، ويتم ذلك من خلال مساعدة الطفل على إدراك أن اللغة المكتوبة تتكون من جمل، والجمل تتكون من كلمات، والكلمات تتكون من حروف تتصل ببعضها بعضاً، وتترك فيما بينها مسافات معقولة.

ومن الأخطاء الشائعة في المجتمع هو اعتبار الكتابة مجرد نشاط يهدف إلى عملية النسخ التي يقوم بها الطفل. فالكتابة ليست مجرد رسوم فحسب، بل هي رموز تكوّن جملاً وكلمات ذات معنى وظيفي، ولا يجوز أن تنفصل الكتابة عن وظيفتها التي تتلخص في تحويل الكلام المنطوق إلى حروف وكلمات وجمل، وتعلم الطفل الكتابة يظهر من خلال نسخ الحروف التي أمامه، أو نسخ ما يُملى عليه من كلمات، أو عندما يكتب تلقائياً كلمات أو جُملاً يعبر بها عن نفسه ونشاطاته واحتياجاته المختلفة.

وتعلم الكتابة لا يتم دفعة واحدة، وإنما يمر عبر مراحل معينة، ويمكن حصر مراحل تعلم الطفل الكتابة بالمراحل العمرية الآتية (أبو مغلي وسلامة، 2000):

1. مرحلة السنة الأولى والثانية (وتقابلها الكتابة على ورق غير مسطر).
2. المرحلة العمرية من (3-4) سنوات (ويقابلها الرسم بالألوان الشمعية على ورق غير مسطر).
3. المرحلة العمرية من (4 - 5) سنوات (وتقابلها الكتابة بالألوان).
4. المرحلة العمرية (5 - 6) سنوات (ويقابلها الوصل بين النقط).

ولقد ازداد اهتمام الأردن بمرحلة الطفولة المبكرة، وخُصص لهذا القطاع موارد وخطط علمية ومؤسسات تلائم أهمية هذه المرحلة، وذلك من خلال عملية إصلاح التعليم من أجل اقتصاد المعرفة (2003 - 2008). وقد تدرجت نتاجات تدريس الكتابة في الأردن من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثالث الأساسي (إدارة المناهج والكتب المدرسية، 2005)، كالآتي:

- الصف الأول: يرسم وينقل الحروف والمقاطع والكلمات والجمل، ويكتب ما يُملى عليه.
- الصف الثاني: يكتب جُملاً مع بعض علامات الترقيم. يعبر كتابةً عن حاجاته ومشاهداته.
- الصف الثالث: يكتب فقرات مراعياً علامات الترقيم، يعبر كتابة عن مشاهداته وأفكاره.
- وأما نتاجات تدريس القراءة فقد تدرجت كالآتي:
- الصف الأول: يلفظ حروف الهجاء، ويعرف الصورة الصوتية لها، ويكون مقاطع وكلمات منها. يقرأ الجمل قراءة جهرية، مميزاً حدود الكلمات فيها، وأصوات المد الطويل والقصير، والسكون، والشدة، والتنوين، والتاء المربوطة والهاء و(أل) التعريف.
- الصف الثاني: يقرأ النصوص قراءة جهرية محدداً أفكارها الرئيسة مستوعباً مفرداتها وتراكيبها مميزاً أنماطها.
- الصف الثالث: يقرأ ويفهم نصاً مكوناً من (150) كلمة قراءة جهرية وصامتة مراعياً علامات الوقف والانفعال فيه، مدركاً العلاقات والارتباطات بين الكلمات وبين الجمل والعبارات، مفسراً الألفاظ فيها، ومبدياً رأيه فيها.

ويأتي هذا البحث للتعرف إلى أي مدى يساعد التحاق الطالبات بمرحلة ما قبل المدرسة على تحقيق النتاجات السابقة وتحسن أداء الطالبات في مهارتي القراءة والكتابة في الحلقة الدنيا من المرحلة الأساسية.

مشكلة البحث:

هناك جدل كبير حول أثر مرحلة رياض الأطفال في اكتساب المهارات اللغوية لدى الأطفال زيادة على آثارها التربوية والنفسية بين مؤيد لأثر هذه المرحلة، وبين معارض، وأن أثرها يقتصر على الجانبين التربوي والنفسي، وليس الجانب المعرفي، وتباينت نتائج الدراسات حول ذلك.

فجاء البحث متمماً للبحوث السابقة في هذا الميدان، وقد تكون نتائجه فيصلاً في رجحان أحد الرأيين. هدف البحث إلى استقصاء أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال في تنمية مهارتي القراءة والكتابة في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة البحث:

1. ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الأول الأساسي؟
2. ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات الصف الأول الأساسي؟
3. ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الثاني الأساسي؟
4. ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات الصف الثاني الأساسي؟
5. ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي؟
6. ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي؟

فرضيات البحث:

يهدف البحث إلى التحقق من صحة الفرضيات الآتية:

1. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول الأساسي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة القراءة لصالح الطالبات اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى (0.05).
2. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول الأساسي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة الكتابة لصالح الطالبات اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى(0.05).

3. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالباًت الصف الثاني الأساسي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة القراءة لصالح الطالباًت اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى (0.05).
4. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالباًت الصف الثاني الأساسي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة الكتابة لصالح الطالباًت اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى(0.05).
5. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالباًت الصف الثالث الأساسي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة القراءة لصالح الطالباًت اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى(0.05).
6. يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات طالباًت الصف الثالث الأساسي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة الكتابة لصالح الطالباًت اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى (0.05).

7. **أهمية البحث:**

تنبثق أهمية البحث الحالي مما يأتي:

- الاستجابة لاتجاه التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة في الأردن الذي يدعو في المكون الرابع إلى تنمية الاستعداد المبكر للتعلم من خلال تنمية التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.
- قلة الدراسات الميدانية العربية التي توضح العلاقة بين الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال والنمو في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى.
- تقدم هذه الدراسة دليلاً عملياً عن دور التعليم قبل المدرسي، ومدى ضرورته لتحسين نوعية التعليم، ومدى التقدم في مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصفوف الأساسية.
- تقديم وصف لمهارات القراءة والكتابة ومؤشراتهما، وبعض أساليب قياسها لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأساسية الأولى. يمكن أن تفيد معلمي هذه الصفوف ومشرفيهم، وواضعي المناهج.

مصطلحات البحث الإجرائية:

رياض الأطفال: مرحلة تعليمية غير إلزامية في سلم التعليم الأردني يلتحق بها الأطفال من عمر (3 سنوات و8 أشهر إلى 5 سنوات و8 أشهر).

التعليم الأساسي: تعليم إلزامي ومجاني في المدارس الحكومية، يقبل الطالب في السنة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي إذا أتم السنة السادسة من عمره في نهاية كانون الأول من العام الدراسي الذي يقبل فيه.

مهارات القراءة: قدرة طالباًت المرحلة الأساسية الدنيا في الصفوف الأولى والثانية والثالثة

في الأردن اللاتي التحقن سابقاً بمرحلة رياض الأطفال، واللاتي لم يلتحقن على أداء المهارات القرائية، وقيست بالدرجة التي يحصل عليها هذا الطالب في الاختبار الذي أعده الباحثان.

مهارات الكتابة: قدرة طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في الصفوف الأولى والثانية والثالثة في الأردن اللاتي التحقن سابقاً بمرحلة رياض الأطفال، وغير الملتحقات بها على أداء المهارات الكتابية، وقيست بالدرجة التي يحصل عليها هذا الطالب في الاختبار الذي أعده الباحثان.

محددات البحث:

يجري البحث وفق المحددات الآتية:

1. عينة من طالبات الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي في مدرسة أم حبيبة الأساسية المختلطة للعام الدراسي (2009 - 2010)، ويتحدد تعميم نتائج البحث على هذه العينة ومثيلاتها.
2. تتحدد نتائج هذا البحث بمهارتي القراءة والكتابة من بين مهارات اللغة العربية.
3. أدوات البحث من إعداد الباحثين، وتعميم نتائج البحث يتحدد بما لهذه الأدوات من صدق وثبات.

الدراسات السابقة:

لقد تناولت العديد من الدراسات موضوع رياض الأطفال وعلاقتها بالتحصيل والمهارات اللغوية، ولاسيما الدراسات الأجنبية. ولكن على الرغم من تعدد هذه الدراسات فما زالت الدراسات العربية نادرة مقارنة بأهمية هذه المرحلة. ويستعرض الباحثان هذه الدراسات، عربية وأجنبية، تاريخياً من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى أحمد (1983) دراسة حول أثر خبرة رياض الأطفال في الاستعداد القرائي للأطفال الأردنيين الذين يلتحقون حديثاً بالصف الأول الابتدائي، وكان هدفها تعرف أثر خبرة الطفل في رياض الأطفال، وإمكانية دوام تلك الخبرة أو زوالها بعد فترة من الزمن، وتكونت عينة الدراسة من (300) طفل اختيروا عشوائياً، وقد أعد للدراسة اختباراً لقياس القدرات الرئيسة التي يتكون منها الاستعداد القرائي، وأظهرت النتائج أن هناك تأثيراً واضحاً لخبرة الأطفال في الاستعداد القرائي لأطفال العينة، وأن هذا الأثر يكون بعد مرور مدة من الزمن، ويبقى ثابتاً.

وقام كارتر (Carter, 1996) بدراسة هدفت إلى التحقق من الفروق بين الأطفال الذين يلتحقون بالروضة قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، والأطفال الذين لم يلتحقوا بالروضة قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، وأثر ذلك في قدرتهم على القراءة والكتابة بالصفوف الأولى في المدرسة الابتدائية، وكانت عينة الدراسة (120) طفلاً وطفلة، مقسمة إلى مجموعتين: تجريبية، وتمثل الأطفال الذين التحقوا بالروضة قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، وضابطة وتمثل الأطفال الذين لم يلتحقوا برياض الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية، وكانت أهم أدوات الدراسة اختبار أيوا (Aiwa) لمهارات القراءة والكتابة

الأساسية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار أيوا لمهارات القراءة والكتابة.

وهدفت دراسة تايوا وتايولو (Taiwo & Tyolo, 2000) إلى معرفة أهمية التحاق الأطفال بالروضة قبل التحاقهم بالمدرسة الابتدائية في بوستوانا، اشتملت عينة الدراسة على(120) طفلاً من الصف الأول الابتدائي، طبقت عليهم اختبارات المهارات الاجتماعية ومهارة القراءة والكتابة والمهارات الحسابية، وكذلك اختبار الثقة بالنفس، وقد أُجريت مقابلة فردية لكل طفل لمدة عشرين دقيقة، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الأطفال في المدارس الابتدائية الذين تلقوا خبرات تعليمية محددة في الروضة، وبين الأطفال الذين لم يتلقوا أي خبرات أو تدريبات قبل التحاقهم بالروضة، وهذه الفروق لصالح الأطفال الذين التحقوا بالروضة، مما له أثر كبير في تحصيل الأطفال، وتسريع تعلمهم في الصفوف الأولى بالمدرسة.

وأجرى ملحم (2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر خبرة رياض الأطفال في تعلم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي في مديرية التربية والتعليم بمنطقة إربد الأولى، والبالغ عددهم (2632) طالباً وطالبة. وقد حاولت هذه الدراسة التعرف إلى أثر خبرة رياض الأطفال في تعلم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي عند الطلبة الذين التحقوا برياض الأطفال، وأثر الجنس في تعلم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي. وتم تطبيق اختبار في اللغة العربية للصف الأول الأساسي، على عينة تكونت من (395) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية، في ست مدارس في مدينة إربد، وجرى بعد ذلك استخراج علامة كل طالب، وهي تمثل مدى تحصيله في هذا الاختبار بشكل عام، ومدى تحصيله في كل مهارة من مهارات اللغة العربية الأساسية والفرعية، وكان توزيع الطلبة كما يلي:(241) طالباً وطالبة التحقوا برياض الأطفال، و(154) طالباً وطالبة لم يلتحقوا برياض الأطفال، وأشارت النتائج إلى أن هناك فرقاً في متوسط الأداء بين فئتي العينة على الاختبار الكلي لصالح الطلاب الذين التحقوا برياض الأطفال، وأن جميع المتوسطات في فروع الاختبار القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، كانت لصالح من التحقوا برياض الأطفال، وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث على تعلم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي.

وأجرى بلاتشمان (Blachman, 2000) دراسة هدفت إلى مسح الدراسات والأبحاث التي تخصصت في العقود الثلاثة الأولى الأخيرة من القرن العشرين، من أجل الوقوف على أثر تنمية الوعي الصوتي في مرحلة الطفولة المبكرة على البدء بتعلم القراءة، وقد استخلص بلاتشمان الحقائق الآتية: يوجد ارتباط قوي بين البدء بتعلم القراءة والوعي الصوتي، وكذلك وجود علاقة متبادلة بين القدرة على الاكتساب المبكر لمهارة القراءة وبين مهارة الوعي الصوتي، وتعود هذه العلاقة إلى الدور المهم الذي يؤديه استخدام مفردات تتميز بالسجع مما يسهم في تسهيل عملية تعلم القراءة والكتابة، وقد أثبتت دراسات التدخل المبكر أن لأنشطة الوعي الصوتي أثراً إيجابياً في تعلم القراءة في مراحل ما قبل المدرسة والأول الابتدائي، حيث أسهمت الأنشطة في تسهيل عملية تعلم القراءة والتهجي في مرحلة مبكرة. وفضلاً عن ذلك، أشار بلاتشمان إلى وجود علاقة قوية بين الضعف في

القراءة وبين مدى قدرة الطفل على فهم تحليل الكلمة إلى أصواتها.

وقامت الطحان (2003) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العوامل التي تؤثر في تنمية استعداد الطفل لمهارة القراءة لدى أطفال سن الرياض، وأجريت الدراسة على مجموعتين من أطفال رياض الأطفال في مصر، تلقت المجموعة التجريبية الأولى برامج تربوية من وزارة التربية والتعليم، ومجموعة أخرى ضابطة لم تلتحق برياض الأطفال، وتم إعداد عدد من اختبارات اللغة تتمثل في المهارات الآتية: النطق والكلام، والتعبير عن الحاجات، وإدراك العلاقات، ودلالة المفهوم، والمقارنة، والوصف، وتسلسل الأحداث. وأظهرت النتائج قصوراً لدى أطفال المجموعتين في اختبارات اللغة، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين الأولى والثانية على المهارات التي درب عليها الأطفال، مما يشير إلى عدم ملاءمة البرامج المعدة للأطفال وحاجتها إلى التطوير والتعديل، وكذلك ضعف مهارات اللغة على مختلف مركباتها لدى المجموعتين بما فيها التمييز السمعي، مما يشير إلى قصور البرامج المعدة لرياض الأطفال في الاهتمام بهذه المهارات.

وقام برلنسكي وجلياني وجيرتلر (Berlinski, Galiani, & Gertler , 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج التوسع في التعليم قبل المدرسي في الأرجنتين (1993 - 1999) على أداء الطلبة في الصفوف الأساسية، وتم استخدام نتائج الاختبار الوطني في الرياضيات واللغة (الاسبانية)، إضافة إلى استخدام استبانة تقدم للمعلمين، وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً لصالح الطلبة الذين التحقوا بالتعليم قبل المدرسي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة يلاحظ الباحثان قلة الدراسات التي تناولت مرحلة التعليم قبل المدرسي، على الرغم من تأكيد النظريات التربوية النفسية أهمية هذه المرحلة، إذ إن الأدب النظري يشير إلى أهمية السنوات الست الأولى في حياة الفرد، والأثر البعيد المدى للتعلم في مرحلة الطفولة، إلا أن الجانب العملي الذي يثبت صحة هذه النظريات ما زال بحاجة إلى المزيد من الدراسات، وبذلك يتميز البحث الحالي في أنه تناول موضوعاً لم تتم دراسته بطريقة عملية كافية، وستغذي الجانب النظري بالتجريب، ولاسيما أن المكتبة العربية تشكو من ندرة الدراسات في هذا الميدان الذي يتطلب المزيد من الدراسات لتنوع المؤثرات وكثرتها في حياة الطفولة والمدرسة، زيادة على التطورات في الحياة الاجتماعية واللغوية والتقدم التكنولوجي.

وقد أفادت الدراسات السابقة البحث الحالي في اختيار منهجية البحث، وعينته، وأدواته، والوسائل الإحصائية المناسبة، وموقع البحث بين الدراسات السابقة ذات الصلة، ومقارنتها بنتائج هذا البحث.

ويمتاز البحث الحالي بأنه تناول أكثر من مهارة من المهارات اللغوية، هما مهارتا القراءة والكتابة، ولصفوف ثلاثة هي الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسية لمجموعتين من طالبات هذه الصفوف، مجموعة تضم طالبات سبق التحاقهن برياض الأطفال، ما قبل المدرسة، ومجموعة لم يلتحقن برياض الأطفال، ما قبل المدرسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث: يعتمد الباحثان منهج البحث الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة بتعرف أثر الالتحاق بمرحلة رياض الأطفال في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات الصفوف الأول والثاني والثالث من المرحلة الأساسية الدنيا.

أفراد البحث: تم اختيار (90) طالبة بطريقة عشوائية من الصفوف الأساسية الثلاثة الدنيا (الأول والثاني والثالث) من مدرسة أم حبيبة الأساسية المختلطة المختارة قصدياً، وبنسبة (21.7 %) من مجتمع طالبات هذه الصفوف البالغ عددهم (415) طالبة من اللواتي التحقن برياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بالرياض، حيث تم اختيار (30) طالبة عشوائياً من كل صف بواقع (15) طالبة من اللواتي التحقن برياض الأطفال و(15) طالبة من اللواتي لم يلتحقن بها والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1) أفراد البحث من الصفوف الثلاثة الأساسية الدنيا ونسبتهم المئوية من المجتمع

الصف / المجموعة	الصف الأول		الصف الثاني		الصف الثالث		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
مجموعة الطالبات اللاتي التحقن برياض الأطفال	15	14.71	15	16.84	15	14.85	45
مجموعة الطالبات اللاتي لم يلتحقن برياض الأطفال	15	46.87	15	41.66	15	46.87	45
المجموع	30		30		30		90

أداتا البحث:

تم جمع بيانات هذا البحث باستخدام الأداتين الآتيتين:

اختبار الأداء في مهارة القراءة لكل صف من الصفوف الثلاثة: أعد الباحثان اختباراً لمهارة القراءة الجهرية مكون من (5) فقرات لكل من الصفين الأول والثاني، و(4) فقرات للصف الثالث. وكانت معايير كل صف كالآتي: معايير الصف الأول (ملحق 1): (قراءة الجمل مقرونة بالصور، قراءة الجمل من دون صور، الضبط، السرعة، الصوت) أما معايير الصف الثاني (ملحق 2) فهي: (قراءة الدرس قراءة صحيحة معبرة، قراءة الدرس ملوناً في صوته، مراعياً الأساليب اللغوية التعجب والاستفهام والنداء، لفظ الكلمات مراعياً التنوين، ضبط أواخر الكلمات، مراعاة السرعة المناسبة في القراءة). أما معاير الصف الثالث (ملحق 3) فهي: (قراءة الدرس قراءة سليمة تامة الضبط، يراعي السرعة المناسبة في القراءة، قراءة الدرس مراعياً أساليب التعجب، والاستفهام، والنداء، التوقف في المكان المناسب ومراعاة مواضع الوقف).

صدق الاختبار: للتحقق من صدق اختبار الأداء في مهارة القراءة عُرض على (9) محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية، والمشرفين التربويين، ومعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (الملحق 4) لإبداء رأيهم في الاختبار من حيث:

- مدى ملاءمة فقرات الاختبار للكشف عن مهارة القراءة الجهرية.
- مدى ملاءمة اللغة وسلامتها.

وتم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين، إلا أنه لم تكن هناك أي تغييرات جذرية في معايير القراءة الجهرية، وإنما تم الإشارة إلى بعض الأخطاء اللغوية والمطبعية وإعادة بعض الصياغات.

ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار طبق على عينة استطلاعية مكونة من عشر طالباًت لكل صف من خارج مجتمع البحث، ثم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-ReTest). واستغرق تطبيق الاختبار (90) دقيقة. وكانت معاملات الارتباط مناسبة لأغراض البحث؛ اذ كان للصف الأول(0.79)، وللصف الثاني(0.74)، وللصف الثالث(0.81).

اختبار الأداء في مهارة الكتابة: لإعداد اختبارات الكتابة تم تحليل المهارات الكتابية في كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة، ومن ثم إعداد جدول مواصفات لكل صف، وأُعد الاختبار في ضوئه، تكون من (7) فقرات (ملحق 8) للصف الأول تناولت مهارات إكمال الحرف الناقص، ووضع الحركة المناسبة، وتركيب كلمات من حروف ومقاطع، وحصر الكلمة المخالفة، وتمييز نوع التنوين. وفي الصف الثاني تكون من سبع فقرات (ملحق 9)، تضمنت استخراج بعض المهارات من نص مُعطى، وملء الفراغ بالضمير المناسب، وملء الفراغ بظرف المكان المناسب، ومهارتي التحليل والتركيب، ومهارة ترتيب الكلمات المبعثرة لتكوين جملة مفيدة. وفي الصف الثالث تكون الاختبار من عشر فقرات (ملحق 10)، تضمنت استخراج مهارات من نص مُعطى، وإكمال الفراغ بالتاء المبسوطة أو المربوطة، وإكمال الفراغ بالهمزة المناسبة، وتحديد أسماء فيها ألف تلفظ ولا تكتب، وعلامات الترقيم، والنسب، ووضع الضمير المناسب وترتيب الكلمات ليكوّن جملة مفيدة.

صدق الاختبار: وزع الاختبار على (9) محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية والمشرفين التربويين ومعلمي المرحلة الأساسية الدنيا (الملحق 4) لتحديد مدى مناسبته لقياس مهارة الكتابة لطالباًت الصفوف الثلاثة الأساسية الدنيا. وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم حذف السؤال الرابع للصف الثاني، وتعديل السؤال السادس للصف الثاني، والسؤال الثالث للصف الثالث، بالإضافة إلى بعض الملاحظات حول الصياغة اللغوية لبعض الأسئلة، وبعض الأخطاء المطبعية.

ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار طبق على عينة استطلاعية مكونة من عشر طالباًت لكل صف من خارج مجتمع البحث، ثم حُسب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (Test-ReTest). واستغرق تطبيق الاختبار (45) دقيقة. وكانت معاملات الارتباط مناسبة لأغراض البحث؛ إذ كان للصف الأول(0.78)، وللصف الثاني (0.73)، وللصف الثالث(0.77).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة البحث استخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة، وهي المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية. واختبار (t-test) للعينات المستقلة لمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية.

إجراءات البحث:

تم تطبيق البحث وفق الإجراءات الآتية:

- أخذ الموافقة من مديرة مدرسة (أم حبيبة الأساسية) لإجراء البحث على طالباًت المدرسة.
- إعداد اختباري الأداء في مهارتي القراءة الجهرية والكتابة للصفوف الثلاثة.
- استطلاع رأي المحكمين حول اختباري الأداء في مهارتي القراءة والكتابة للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى.
- إجراء الدراسة الاستطلاعية لغايات الثبات.
- يوم الأحد تم إجراء اختبار الكتابة للصف الثالث (2010/4/4)، واستغرق (45) دقيقة، بحيث جُمعت الطالباًت، اللاتي التحقن برياض الأطفال، واللاتي لم يلتحقن في صف واحد (30 طالبة). وبعد الانتهاء من اختبار الكتابة تم إجراء اختبار القراءة في اليوم نفسه للطالباًت، واستغرق (90) دقيقة.
- يوم الاثنين تم إجراء اختبار الكتابة للصف الثاني (2010/4/5)، واستغرق (45) دقيقة، بحيث جُمعت الطالباًت اللاتي التحقن برياض الأطفال، واللاتي لم يلتحقن في صف واحد (30 طالبة). وبعد الانتهاء من اختبار الكتابة تم إجراء اختبار القراءة في اليوم نفسه للطالبات، واستغرق (90) دقيقة.
- يوم الثلاثاء تم إجراء اختبار الكتابة للصف الأول (2010/4/6)، واستغرق (45) دقيقة، بحيث تم جمع الطالباًت اللاتي التحقن برياض الأطفال، واللاتي لم يلتحقن في صف واحد (30 طالبة). وبعد الانتهاء من اختبار الكتابة تم إجراء اختبار القراءة في نفس اليوم للطالباًت واستغرق (90) دقيقة.
- جمع البيانات والوصول إلى النتائج ثم تفسيرها، وتسجيل التوصيات في ضوئها.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: وهو على مستويين:

أ. الالتحاق برياض الأطفال. ب. عدم الالتحاق برياض الأطفال.

المتغير التابع: وهو على مستويين:

أ. مهارات القراءة الجهرية. ب. مهارات الكتابة.

نتائج البحث وتفسيرها:

تم التحقق من فرضيات البحث في ضوء الإجابة عن أسئلة البحث باستخدام المعالجات

الإحصائيـة المناسـبة المتوسـطات الحسـابية، والانحرافـات المعيارية، والاختبـار التائي (t-test). ويعرض الباحثان النتائج وفق أسئلة البحث كالآتي:

نتائج السؤال الأول الذي نصه: «ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الأول الأساسـي مقارنة بمجموعة الطالبات اللائي لم يلتحقن برياض الأطفال؟» والجدول (2) يوضح هذه النتائج.

جدول (2) نتائج الاختبار التائي (t-test) لعلامات المجموعتين في اختبار القراءة الجهرية لطالبات الصف الأول الأساسي (ن=15)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى: الطالبات اللاتي التحقن برياض الأطفال	15	11.20	5.47	28	0.68	*0.42
المجموعة الثانية: الطالبات اللاتي لم يلتحقن برياض الأطفال	15	9.1	4.5			

*غير دالة عند مستوى(0.05).

يلاحظ من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لأداء طالبات الصف الأول اللواتي التحقن برياض الأطفال على اختبار الأداء لمهارة القراءة بلغ (11.20)، بانحراف معياري، (5.47)، وهو أعلى من المتوسـط الحسـابي لأداء الطالبات اللواتي لم يلتحقـن برياض الأطفال على الاختبار نفسه الذي بلغ (9.1) بانحراف معياري(4.5).

ولمعرفة فيما إذا كانت المتوسـطات الحسـابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) طُبق الاختبار التائي (t-test) فكانت قيمة (ت) (0.68) كما وضحها الجدول(2) .

وعليه، تشـير هذه النتيجـة إلى رفض الفرضية الأولى لهذا البحـث التي نصت على أنه «يوجـد فرق دال إحصائياً بين متوسـطي درجـات طالبات الصف الأول الأساسـي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة القراءة لصالح الطالبات اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى .» (0.05).

ويمكن تفسـير هـذه النتيجة وإرجاعهـا إلى مشـكلات تجابه رياض الأطفـال قد تكون إدارية أو إشرافية، أو على مستوى المعلمات، أو على مستوى المنهج، أو على مستوى الأبنية والتجهيزات أو على مسـتوى الأهل. مما جعل هذه المؤسسـة التربويـة (رياض الأطفال) لا تعمل بكفاية وفاعلية. وبينت العديد من الدراسات، ومنها دراسة خليل (1982) المشار إليه في صويص (2005) أن التعليم في مؤسسات مرحلة ما قبل المدرسة يحتاج إلى وضوح في الأهـداف، وتوفير مربيات ومديرات مؤهلات لتلك المؤسسـات. كما أظهرت دراسـة وريكات وجعارة (1994) المشـار إليها في الحلبي (2002) أن أهم المشـكلات التي تواجهها معلمات رياض الأطفال في عمان عدم وجود فلسفة واضحة لرياض الأطفال، وقلة الفرص التدريبية

وقلة الدورات. وبينت نتائج دراسة عبد الهادي (1994) أن معلمات رياض الأطفال لا يملكن معرفة أساليب التدريس الحديثة في رياض الأطفال، وأنهن لم يستطعن سد حاجات الطفل، وأن معظم المعلمات من حملة الثانوية العامة وكليات المجتمع ومعظمهن غير مؤهلات، ولا توجد لديهن أية خبرة للتعامل مع الأطفال.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة -عدم وجود فروق دالة إحصائياً - إلى قصور في المنهج الذي يتم تدريسه في رياض الأطفال، إذ لا يوجد منهج موحد للروضات الأهلية، بل كل روضة تختار ما يناسبها. أما الروضات الحكومية فتدرس (المنهاج الوطني التفاعلي). وقامت أبو حية (2007) بدراسة هدفت إلى تحليل المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال في الأردن في ضوء مهارات اللغة العربية المناسبة لهذه المرحلة، وكانت النتيجة أن الجانب الخاص بالقراءة يعكس نقصاً واضحاً في كثير من الجوانب الأساسية التي يفترض أن تقدمها رياض الأطفال بين يدي المدرسة في الصف الأول الأساسي؛ إذ يحتاج برنامج القراءة إلى إعادة نظر في بعض الجوانب مثل جانب التحليل الصوتي والتقطيع، وتعليم عادة التتبع بالعين واليد، وكذلك الاتجاه الصحيح في القراءة، والتعود على قراءة الكلمات والقراءة بالمدود والحركات.

إضافة إلى ما سبق فإن تفاعل الأهل ووعيهم بأهمية مرحلة رياض الأطفال له دور مهم في هدف التحاق الطفل بهذه المرحلة، وأثبتت الدراسات أن أكثر الملتحقين برياض الأطفال هم أبناء لأمهات عاملات. بينما قناعة الأهل في التحاق الطفل في الصف الأول الأساسي هي لتعلم المهارات اللغوية والحساب والتربية الإسلامية.

واتفقت هذه النتيجة ودراسة الطحان (2003) التي أشارت إلى عدم ملاءمة البرامج التربوية المعدة لرياض الأطفال، وحاجتها إلى التطوير والتعديل. في حين تعارضت هذه النتائج مع دراسة أحمد (1983)، ودراسة ملحم (2000)، ودراسة تايوا وزميله (Taiwo & Tyolo, 2000) فيما يتوقع من رياض الأطفال.

نتائج السؤال الثاني الذي نصه: ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات الصف الأول الأساسي؟ والجدول (3) يوضح الإجابة عن هذا السؤال:

جدول (3) نتائج الاختبار التائي (t-test) لعلامات المجموعتين في اختبار الكتابة لطالبات الصف الأول الأساسي(ن=15)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى: الطالبات اللاتي التحقن برياض الأطفال	15	15.32	3.6	28	0.097	*0.76
المجموعة الثانية: الطالبات اللاتي لم يلتحقن برياض الأطفال	15	14.48	3.61			

*غير دالة عند مستوى(0.05).

يلاحظ من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لأداء طالباًت الصف الأول اللواتي التحقن برياض الأطفال على اختبار الأداء لمهارة الكتابة بلغ (15.32) بانحراف معياري (3.6)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الطالباًت اللواتي لم يلتحقن برياض الأطفال على الاختبار نفسه الذي بلغ(14.48) بانحراف معياري(3.61).

ولمعرفة فيما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) طُبق الاختبار التائي(t-test)، فكانت قيمة (ت) (0.097) كما وضحها الجدول (3).

وعليه، تشير هذه النتيجة إلى رفض فرضية البحث الثانية التي نصت على أنه «يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالباًت الصف الأول الأساسي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة الكتابة لصالح الطالباًت اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى (0.05)».

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بأن مهارة الكتابة تستلزم متطلبات سابقة منها: تطور العضلات الصغرى للطفل، التي تمكن الطفل من الإمساك بالقلم بأصابع اليد الثلاث، الوسطى والسبابة والإبهام، وتحريك اليد حركة دقيقة في اتجاهات مختلفة. نمو التآزر البصري اليدوي. فالعيون تبصر وتترجم ما وقع عليه الإبصار من صور ورسومات وجمل وعبارات وأشكال هندسية، واليد تكتب. وقد تكون هذه المتطلبات لم تكتمل بعد عند التحاق الطفل بمرحلة رياض الأطفال؛ مما يحول دون استفادته من الالتحاق بهذه المرحلة وتطوير مهارة الكتابة لديه.

كما تتطلب مهارة الكتابة فهم نظام الكتابة، ويتم ذلك من خلال مساعدة الطفل على إدراك أن اللغة المكتوبة تتكون من جمل، والجمل تتكون من كلمات، والكلمات تتكون من حروف تتصل ببعضها بعضاً وتترك فيما بينها مسافات معقولة. وهذا المتطلب من المعايير التي روعيت بدرجة نادرة في المنهاج الوطني التفاعلي، كما أثبتت ذلك دراسة أبو حية (2007). كما لم يراع المنهاج معياراً أساسياً لتعلم الكتابة، وأن الكتابة تكون من اليمين إلى اليسار، ومن الأعلى إلى الأسفل. إلى جانب عدم مراعاة إدراك العلاقات المكانية للحروف. وهذا يفسر عدم تفوق الطالباًت اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال على الطالباًت اللواتي لم يلتحقن.

واتفقت هذه النتيجة ودراسة الطحان (2003) إلى عدم ملاءمة البرامج التربوية المعدة لرياض الأطفال، وحاجتها إلى التطوير والتعديل. في حين تعارضت هذه النتائج مع دراسة ملحم (2000)، ودراسة تايوا وزميله (Taiwo & Tyolo, 2000)، ودراسة بلاتشمان (Blachman, 2000)، ودراسة (Berlinski, et al., 2006)، والتي أشارت إلى تفوق الطلبة الذين التحقوا برياض الأطفال في مهارة الكتابة على الطلبة الذين لم يلتحقوا.

نتائج السؤال الثالث الذي نصه: « ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة القراءة لدى طالباًت الصف الثاني الأساسي؟» والجدول (4) يوضح الإجابة عن هذا السؤال.

جدول (4) نتائج الاختبار التائي(t-test) لعلامات المجموعتين في اختبار القراءة الجهرية لطالبات الصف الثاني الأساسي (ن=15)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى: الطالبات اللاتي التحقن برياض الأطفال	15	14.27	3.39	28	1.31	*0.262
المجموعة الثانية: الطالبات اللاتي لم يلتحقن برياض الأطفال	15	10.87	4.98			

*غير دالة عند مستوى(0.05).

ولمعرفة إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) طُبق الاختبار التائي(t-test)، فكانت قيمة (ت) (1.31) كما وضحها الجدول (4).

وعليه، تشير هذه النتيجة إلى رفض فرضية البحث الثالثة التي نصت على أنه « يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني الأساسي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة القراءة لصالح الطالبات اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى (0.05)».

ويمكن تفسير النتائج إضافة إلى ما سبق من مشكلات جوهرية تعاني منها رياض الأطفال على المستوى الإداري والإشرافي والأبنية والتجهيزات والمنهج، بالمعلم وأثره ودرجة معرفته بكيفية تعلم الطلبة للقراءة وامتلاكه المهارات اللازمة لإثارة دافعيتهم للتعلم، وكيفية إدارة عملية القراءة وتوفير الفرص المتساوية لجميع الطلبة لتعلم مهارة القراءة قد يلغي الفروق بين الطلبة الذين التحقوا برياض الأطفال، والطلبة الذين لم يلتحقوا. إلى جانب عوامل تتعلق بالطالب منها الاستعداد والقدرات والثقة بالنفس.

واتفقت هذه النتيجة ودراسة الطحان(2003) إلى عدم ملاءمة البرامج التربوية المعدة لرياض الأطفال، وحاجتها إلى التطوير والتعديل. في حين تعارضت هذه النتائج مع دراسة كارتر (Carter, 1996)، دراسة بلاتشمان (Blachman, 2000) ودراسة (Berlinskiet, et al., 2006) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الطلبة الذين التحقوا بالتعليم قبل المدرسي في مهارة القراءة.

نتائج السؤال الرابع الذي نصه: «ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات الصف الثاني الأساسي؟» والجدول (5) يوضح هذه النتائج:

جدول (5) نتائج الاختبار التائي (t-test) لعلامات المجموعتين في اختبار الكتابة لطالبات الصف الثاني الأساسي (ن=15)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى: الطالبات اللاتي التحقن برياض الأطفال	15	18.70	3.981	28	2.26	*0.144
المجموعة الثانية: الطالبات اللاتي لم يلتحقن برياض الأطفال	15	14.53	6.8			

*غير دالة عند مستوى(0.05).

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لأداء طالبات الصف الثاني اللواتي التحقن برياض الأطفال على اختبار الأداء لمهارة الكتابة بلغ (18.70)، بانحراف معياري (3.981)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الطالبات اللواتي لم يلتحقن برياض الأطفال على الاختبار نفسه والذي بلغ(14.53) بانحراف معياري (6.8).

ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) طُبق الاختبار التائي، (t-test)، وكانت قيمة (ت) (2.26) كما وضحها الجدول (5).

وعليه، تشير النتائج إلى رفض فرضية البحث الرابعة لهذا البحث التي نصت على أنه يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني الأساسي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة الكتابة لصالح الطالبات اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى (0.05).

ويمكن أن تُعزَى هذه النتيجة إلى عوامل تتعلق بقدرات الطالب واستعداده، مما لا يجعل الطفل يستفيد من هذه المرحلة، وبالعكس قد تكون سبباً في نفوره من عملية الكتابة عند تكليفه بمهمات تفوق قدراته، فالكتابة مهمة تحتاج إلى دقة وإتقان وصبر، كما يحتاج الطفل إلى التعزيز والمحفزات والتنوع في طريقة التدريس، والأنشطة لتحسين الأداء الكتابي. كما أن ضعف إعداد معلمي رياض الأطفال وقلة الدورات التدريبية ينعكس على أداء المعلم في الفصل، ومنه ينعكس على مستوى الطالب.

واتفقت هذه النتيجة ودراسة الطحان(2003) إلى عدم ملاءمة البرامج التربوية المعدة لرياض الأطفال، وحاجتها إلى التطوير والتعديل. في حين تعارضت هذه النتائج مع دراسة كارتر (Carter, 1996)، ودراسة بلاتشمان (Blachman, 2000)، ودراسة (Berlinski, et al., 2006) التي أشارت إلى تفوق الطلبة الذين التحقوا برياض الأطفال في مهارة الكتابة على الطلبة الذين لم يلتحقوا.

نتائج السؤال الخامس الذي ينص على: «ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة القراءة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي؟» والجدول (6) يوضح هذه النتائج:

جدول (6) نتائج الاختبار التائي (t-test) لعلامات المجموعتين في اختبار القراءة الجهرية لطالبات الصف الثالث الأساسي (ن=15)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى: الطالبات اللاتي التحقن برياض الأطفال	15	11.40	2.36	28	2.4	0.133*
المجموعة الثانية: الطالبات اللاتي لم يلتحقن برياض الأطفال	15	10.67	3.09			

*غير دالة عند مستوى(0.05).

ولمعرفة فيما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05) تم إجراء الاختبار التائي (t-test)، وكانت قيمة (ت) (2.4) كما وضحها الجدول (6).

وعليه، تشير النتائج إلى رفض فرضية البحث الخامسة لهذا البحث، والتي نصت على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات الصف الثالث الأساسي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة القراءة لصالح الطالبات اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى (0.05) .

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن مستوى الطالب في مهارة القراءة في الصف الثالث محصلة لعدد من العوامل، منها قدرات الطالب، وتأثير الزملاء والرفاق، وإعداد معلمي الصفوف السابقة الأول والثاني إلى جانب معلمي الصف الثالث، ومدى قدرتهم على تشجيع وتحفيز الطلبة على القراءة، واهتمام الأسرة بالقراءة، واقتناء الكتب والمجلات والصور لتشجيع الأبناء على القراءة .

وربما يعود هذا الاختلاف إلى أسباب أخرى منها: كيفية تنفيذ التجربة، ومكانها، والخطأ في التجربة، واختيار عينتها وخصائصها.

واتفقت هذه النتيجة ودراسة الطحان (2003) ودراسة أحمد (1983) التي أظهرت أن أثر خبرة رياض الأطفال في الاستعداد القرائي يبقى بعد مرور مدة من الزمن ثابتاً. في حين تعارضت هذه النتائج مع دراسة كارتر (Carter, 1996)، دراسة بلاتشمان (Blachman, 2000)، ودراسة برلنسكي وآخرون (Berlinski, et al., 2006) التي أشارت إلى تفوق الطلبة الذين التحقوا برياض الأطفال في مهارة القراءة على الطلبة الذين لم يلتحقوا.

نتائج السؤال السادس الذي نصه: «ما أثر الالتحاق برياض الأطفال في تنمية مهارة الكتابة لدى طالبات الصف الثالث الأساسي؟» والجدول (7) يوضح هذه النتائج:

جدول (7) نتائج الاختبار التائي (t-test) لعلامات المجموعتين في اختبار الكتابة لطالبات الصف الثالث الأساسي (ن=15)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت)	مستوى الدلالة
المجموعة الأولى: الطالبات اللاتي التحقن برياض الأطفال	15	18.67	3.15	28	3.85	*0.060
المجموعة الثانية: الطالبات اللاتي لم يلتحقن برياض الأطفال	15	17.45	4.89			

*غير دالة عند مستوى(0.05).

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لأداء طالبات الصف الثالث اللواتي التحقن برياض الأطفال على اختبار الأداء لمهارة الكتابة بلغ (18.67) بانحراف معياري (3.15)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأداء الطالبات اللواتي لم يلتحقن برياض الأطفال على الاختبار نفسه الذي بلغ(17.45) بانحراف معياري(4.89).

ولمعرفة ما إذا كانت المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى(0.05)طُبق الاختبار التائي (t-test)، وكانت قيمة (ت) (3.85) كما وضحها الجدول (7).

وعليه، تشير النتائج إلى رفض فرضية البحث السادسة التي نصت على أنه «يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات الصف الثالث الأساسي اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال، واللواتي لم يلتحقن بها في مهارة الكتابة لصالح الطالبات اللواتي التحقن بمرحلة رياض الأطفال عند مستوى (0.05)».

ويمكن تفسير هذه النتيجة بما أثبته الدراسات بوجود علاقة بين القراءة والكتابة، علاقة تأثير وتأثر، فالقدرات الكتابية تتحسن مع تطور القدرات القرائية. ويؤكد ذلك كراشن (Krashen) الوارد في (Braynet, 1980) أن الطلبة الذين يقرؤون كثيراً يتعرفون كلمات أكثر، وربما يكون أداؤهم في الاختبارات الكتابية أفضل، وأن القراء الجيدين سيتفوقون كتابياً. وبما أن الطلبة الذين التحقوا برياض الأطفال لم يبدوا تفوقاً في مهارة القراءة (نتيجة السؤال الخامس السابق) على أقرانهم ممن لم يلتحقوا برياض الأطفال، كان منطقياً ألا يبدوا تفوقاً في مهارة الكتابة.

واتفقت هذه النتيجة ودراسة الطحان (2003). في حين تعارضت هذه النتائج مع دراسة كارتر(Carter,1996)، ودراسة بلاتشمان (Blachman, 2000)، ودراسة برلنسكي وآخرون (Berlinski, et al., 2006) التي أشارت إلى تفوق الطلبة الذين التحقوا برياض الأطفال في مهارة الكتابة على الطلبة الذين لم يلتحقوا.

توصيات البحث:

لما كانت نتائج هذا البحث بينت أنه لا أثر للالتحاق بمرحلة رياض الأطفال في تنمية

مهارتي القراءة والكتابة لدى طالبات المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. زيادة تأهيل معلمات رياض الأطفال تأهيلاً تربوياً خاصاً، وإعداد البرامج التدريبية والدورات المناسبة، وتوعية معلمات رياض الأطفال بمتطلبات الصف الأول حتى يساعدن في تهيئة الطفل للحياة المدرسية.
2. زيادة وعي أولياء أمور الطلبة بأهداف مرحلة رياض الأطفال، وأنها تتعدى مهمات التسلية وقضاء الوقت، فلها مهمات معرفية ووجدانية ومهارية متعددة تنمي الاستعداد للمراحل الدراسية الآتية.
3. إجراء المزيد من البحوث للمقارنة بين الطلبة الذين التحقوا بمرحلة رياض الأطفال، والذين لم يلتحقوا في مهارتي اللغة (المحادثة والاستماع).
4. إجراء بحث مماثل على الأطفال الذكور في المرحلة الأساسية الدنيا، ومقارنتها بمراحل الدراسة الأخرى.
5. دراسة فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية.
6. دراسة تأثير التكامل بين المدرسة والأسرة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية.
7. دراسة تصور مقترح لإسهام وسائل الإعلام المختلفة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من خلال لعب الأدوار.

المراجع

المراجع العربية:

أبو حية، سهير إسماعيل (2007). تحليل المنهاج الوطني التفاعلي لمرحلة رياض الأطفال في الأردن في ضوء مهارات اللغة العربية المناسبة لهذه المرحلة، رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

أبو مغلي، سميح و سلامة، عبد الحافظ (2000). أساليب تعليم القراءة والكتابة، عمان: دار يافا للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد، عبد الرحيم عارف الشيخ (1983). أثر خبرة رياض الأطفال على الاستعداد القرائي للأطفال الأردنيين الذين يلتحقون حديثاً بالصف الأول الابتدائي، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

إدارة المناهج والكتب المدرسية (2005). الإطار العام والنتاجات العامة والخاصة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي: اللغة العربية، عمان: وزارة التربية والتعليم،

البكري، أمل والحموز، محمد والشناوي، محمد وسليمان، نايف (2001).أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة، عمان: دار الصفاء.

بني ياسين، محمد فوزي أحمد (2008) القراءة والكتابة بين النظرية والتطبيق. عمان.

الحلبي، مارلين سليم عوض (2002). مشكلات رياض الأطفال في محافظة عمان من وجهة نظر المديرات والمعلمات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.

خليل، إيمان أحمد (2003). فاعلية برنامج في الأنشطة التعبيرية لتنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، أطروحة دكتوراه، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة، مصر.

الدراوشة، طلب عبد الغني محمد (2007). أثر برنامج تعليمي قائم على النظرية المعرفية البنائية في إكساب مهارات القراءة والكتابة لطلبة المرحلة الأساسية المتأخرين قرائياً في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الزيات، فتحي (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، القاهرة، دار النشر للجامعات.

صويص، مها يعقوب إبراهيم (2005). أنموذج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات الفنية لمديرات رياض الأطفال في مجال تحسين البعد النفس ـ حركي للطفل واستقصاء أثره في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الطحان، طاهرة أحمد (2003). مهارات الاستعداد للقراءة في الطفولة المبكرة/ مهارات القراءة والكتابة، عمان، دار الفكر.

عاشور، راتب قاسم ومقدادي، محمد فخري (2005). المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبد الله، محمود فندي نجيب (2004). أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة المرحلة الأساسية المتفوقين عقليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

فارس، أحمد محمد (1989). الكتابة والتعبير، بيروت، دار الفكر اللبناني.

ملحم، أحمد توفيق حسن (2000). أثر خبرة رياض الأطفال على تعلم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

نصر، حمدان علي (2003). الموازنة بين تدريس القراءة العربية في الصفين الرابع والسابع من المرحلة الأساسية في الأردن وبين أنموذج تعليمي مطور. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، المجلد 16 (1)، 189 ذ 233 .

ويح، محمد وبركات، هاني وحافظ، وحيد (2004). ثقافة الطفل. عمان، دار الفكر.

المراجع الأجنبية:

Berlinski, S., Galiani, S. & Gertler, P. (2006). The Effect of Pre-Primary Education on Primary School Performance. *Journal of Public Economics,* **p.219-234, 38 pp, Feb 2009.**

Blachman, A., (2000). Phonological Awarness. In:L., Kamil, B., Mosenthal, D., pearson & R.Barr (Eds) Handbook of Reading. Vo.3, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Bryan, T. (1997). Assessing the personal and social status of students with learning disabilities, Learning Disabilities & Practice, 12(1), pp. 63- 76.

Carter, B. (1996). The effects of preschool on the reading achievement of second grade students. Chicago: (ERIC Document Reproduction Service No. ED395297).

Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior, in Language, 35, No.1, 26-58.

Lennberg, E. (1967). The Biological Foundation of Language. New York: John Wiley& Sons.

Patricia P. Olmsted (Early Childhood Education Throughout the World) In: Routledge International Companion to Education. ED by: Bob Moon, Sally Brown and Mirian Bn-Peretz. Published: Routledge: 2000, pp575-601

Taiwo, A., Tyolo, J. (2000). The effect of pre-school education on academic performance in primary school: a case study of grade one pupils in Botswana. *International Journal of Educational Development*, **Volume 22, Issue 2, March 2002, Pages 169-180**

مواقع الإنترنت:

http://forum.amrkhaled.net/showthread.php?t=109733#Scene

مقال بعنوان (ميثاق اللغة العربية)، 2010/1/9.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

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

1- الأطفال والديمقراطية.

2- الأطفال وثقافة التسامح.

3- الأطفال والعلوم.

4- الأطفال وثقافة الصورة.

5- الأطفال وفضاء اللعب.

6- الأطفال والثقافة الإلكترونية.

7- الأطفال والعدالة التربوية.

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

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org.kw

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: haa49@qualitynet.net

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

أثر برنامج العبق في تعزيز الذاكرة البصرية والسماعية

أ.د. عمر هارون الخليفة، مؤسس مشروع طائر السمبر(okhaleefa@hotmail.com)*
أ. إجلال علي موسى علي، قسم علم النفس، جامعة الخرطوم
د. إخلاص حسن عشرية، جامعة الخرطوم
د. أنس الطيب الحسين، جامعة النيلين

الملخص:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن التأثير المحتمل لبرنامج العبق في عملية تعزيز الذاكرة البصرية والسماعية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 201 تلميذ من مرحلة الأساس بولاية الخرطوم من الذكور (100) والإناث (101)، منهم 101 مجموعة تجريبية، و 100 مجموعة ضابطة من الفئة العمرية 7 - 12 سنة. ولجمع البيانات تم استخدام اختبارات للذاكرة البصرية (اختبار البطاقات التعليمية، واختبار أسطوانة الذاكرة)، واختبارات الذاكرة السماعية (اختبار القرآن الكريم، واختبار الذاكرة الطردية والعكسية في مقياس وكسلر لذكاء الأطفال-الطبعة الثالثة). أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج العبق يعزز الذاكرة البصرية من خلال الفروق الدالة بين المتدربين وغير المتدربين في مستوى (0.001) لصالح المتدربين. فضلاً عن ذلك أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج العبق يعزز الذاكرة السماعية وكانت الفروق دالة بين المتدربين وغير المتدربين في مستوى (0.001) لصالح المتدربين. ومن المعروف أن الطفل العادي يتذكر حوالي 7 مقادير، ولكن بالتدريب على برنامج العبق يمكن أن يتذكر حوالي 12 رقماً طردياً بزيادة 5 مقادير، وهي تعزيز يفتح باب التساؤل أمام نظريات الذاكرة الكلاسيكية بتذكر 7 ± 2، لنتائج جديدة مقدارها السحري 12±2.

The Effect of Abaq Programme on Enhancement of visual and auditory memory

Omar Haroon Khaleefa (Prof.), Founder of Simbir Project
Iglal Ali Musa (MA), University of Khartoum
Ikhlas Hassan Ashria (Ph.D), University of Khartoum
Anas Al-Tayib Al-Hussain (Ph.D), University of Al-Naileen

Abstract

This study explors the possible effect of Abaq programme in enhancement of visual and auditory memory among pupils in Khartoum State. To achieve this aim, an experimental method was employed. The study sample consisted of 201 basic school pupils, both males (100) and females (101), 101 of whom were an experimental group, and 100 a controlled group. Their age ranged between 7-12 years. For data collection, tests of visual tests (Flash Cards and Memory Drum) and auditory tests (Holy Quran, Test of Digits Forwad, and Digists Backward of the WISC-111) were used. The study showed that there were significant differences in auditory memory between the trained group and the controlled one at (0.001) favoring the trained group. There were significant differences in visual memory between the trained group and the controlled group at (0.001) level favoring the trained group. It is well known that the normal child can remember 7 chunks, however, by abacus training he/she can remember 12 forward or backward digits by an increase of 5 chunks. This level of enhancement can open the door for questioning the classic theories of memory that the individual can remember 7 ± 2 for a new chunck 12 ± 2.

* من يرغب في الحصول على الملاحق، عليه الاتصال بالباحث الأول على بريده الإلكتروني.

المقدمة:

1.1. الرقم السحري7 ± 2:

منذ أكثر من نصف قرن كشفت نتائج البحوث أن هناك طاقة استيعابية محدودة جدا للذاكرة العاملة، وكانت أول محاولة لقياس هذه المحدودية من خلال علاقتها بالذاكرة قصيرة المدى قام بها عالم النفس المعرفي ميللر (Miller, 1956) من خلال مفهوم «الرقم السحري 7». ولقد حدد ميللر أن مدى الذاكرة بالنسبة للراشد الشاب حوالي 7 عناصر تسمى المقادير (chunks) بغض النظر عما إذا كانت هذه العناصر أرقاماً، أو حروفاً، أو كلمات أو أي وحدات أخرى. ولكن مؤخرا أظهرت نتائج بعض البحوث أن مدى الذاكرة لا يعتمد على تصنيفات المقادير المستخدمة. فإن المدى هو حوالي 7 للأرقام، وحوالي 6 للحروف، وحوالي 5 للكلمات، وإن المدى أقل بالنسبة للكلمات الطويلة مقارنة بالقصيرة. وحديثاً أظهرت دراسة كوان (Cowan, 2001) أن للذاكرة العاملة حوالي 4 مقادير بالنسبة للراشد الشاب، وأقل بالنسبة للأطفال وكبار السن. وعموماً تتراوح مقادير الذاكرة الحقيقية بين 3 - 5 مقادير، وليس بين 5 - 9 مقادير كما في دراسة ميللر الكلاسيكية، والتي تم اقتباسها في جوقل اسكولار بعدد 14151 تنويهاً.

وأظهرت نتائج البحوث أن النظام البصري يسمح بأن ندرك تفاصيل دقيقة وثرية جداً عن العالم البصري. ويتم تخزين التمثيل العقلي في مستودع الذاكرة البصرية قصيرة المدى. ويعتبر هذا المستودع مهماً جداً لأداء الكثير من الوظائف الادراكية والمعرفية، ويتم تدعيمه من خلال ربطه بشبكة واسعة من المناطق الدماغية. ولكن طاقته التخزينية محدودة جداً، وباستخدام تقنية الرنين المغناطيسي كشفت الدراسات أن جدار القشرة الدماغية الخلفية هو مفتاح الضبط لعملية محدودية وفقر عملية التمثيل العقلي للعالم البصري انظر (Todd & Marois, 2004). أظهرت العديد من الدراسات أن هناك علاقة ارتباطية بين مدى الذاكرة ومعدل الذكاء العام (Colm, Abad, Rebollo, & Shah, 2005)، وبين الذاكرة العاملة والعامل ج (Colm & Shih, 2004; Colm, et al., 2005)، وبين الذاكرة العاملة والاستدلال (Kyllonen & Christal, 1990)، وبين الذاكرة العاملة والذكاء السيال (Kane, et al., 2004) وبين الذكاء والقدرة البصرية (Miyake, Friedman, Rettinger, Shah, & Hegarty, 2001). ومن المهم إلقاء الضوء على مفهوم الذاكرة قصيرة المدى السمعية والبصرية منها لمعرفة مداها من خلال الرقم السحري 7 زائد ناقص 2.

ويرى بعض علماء النفس المعرفي المعاصرين أن هناك عدة مكونات للذاكرة قصيرة المدى (Schneider، Baddeley في: جينسن، 2001) حيث يؤكد شنايدير أن هناك نظماً متعددة للذاكرة تستخدم للمهام المختلفة. وتعتبر نظرية بادلي عن تعدد مكونات الذاكرة قصيرة المدى أكثر تفسيرات هذه النظريات تكاملاً، وقد أطلق عليها الذاكرة العاملة Working Memory . ووفقاً لنظرية بادلي تتكون الذاكرة العاملة من ثلاثة مكونات تحمل المعلومات مؤقتاً وتعالجها كما لو كنا نؤدي مهامَّ معرفية. فقد استند بادلي في تقريره إلى أن الذاكرة ليست آحادية على بحوث تجريبية أهمها دراسة بادلي وهيتش (Baddely & Hitch, 1974) التي قدم من خلالها مجموعة من الأرقام العشوائية، وقد

طلب من المفحوصين تسميع هذه الأرقام خلال أدائهم لمهام استدلالية. وقد خلصت هذه الدراسة إلى تقرير أنه لا يمكن التسليم بأن سعة الذاكرة قصيرة المدى تتراوح بين 7 ± 2، وأن الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة تتكون من عدة مكونات متمايزة وظيفياً أو أدائياً، ويعمل كل منها مستقلاً جزئياً عن الآخر.

ويقترح بادلي ثلاثة مكونات للذاكرة العاملة، وهي: (أ) حاجز **الحفظ اللفظي** الذي يعمل وفقاً لنموذج بادلي (جينسين، 2001) على تخزين عدد محدود من الأصوات الملفوظة أو المنطوقة التي تخبو خلال ثانيتين إذا لم يحدث تسميع للمادة موضوع الحفظ والتذكر (ب) **مسودة التجهيز البصري المكاني:** وفقاً لنموذج بادلي فإن المكون الثاني للذاكرة العاملة هو مسودة التجهيز البصري المكاني، والذي يخزن المعلومات البصرية المرئية والمكانية ويعمل بصورة ذاتية تحت إمرة المنسق المركزي. ومسودة التجهيز البصري المكاني ذو سعة محدودة أيضاً مثلها مثل حاجز الحفظ اللفظي أو الصوتي (Frick, 1988, 1990). اكتشف كل من بادلي وهتش (1974) أن سعة كل من حاجز الحفظ الصوتي ومسودة التخطيط البصري المكاني مستقلة كل منها عن الأخرى (ج) **المنسق الإجرائي المركزي:** يعمل على تكامل المعلومات من كل من حاجز الحفظ الصوتي ومسودة التجهيز البصري المكاني والذاكرة طويلة المدى. كما يلعب دوراً مهماً في الانتباه وتخطيط وضبط السلوك والتحكم فيه.

ولخص بادلي وظائف المنسق المركزي فيما يلي: (أ) يعمل كمنسق جدولة وضبط إيقاع تدفق المعلومات (ب) اختيار أو انتقاء الإستراتيجيات الملائمة التي تقوم بحل المشكلات (ج) جمع المعلومات وتنسيقها وضبط تزامنها أو تعاقبها من مختلف المصادر الممكنة، والداخلية المتمثلة في الذاكرة طويلة المدى وما وراء المعرفة (د) تركيب وتوليف المعلومات من المكونين المساعدين الآخرين المتمثلين في حاجز الحفظ ومسودة التجهيز البصري المكاني ومن المكتبة المركزية الكبرى التي تعرف بالذاكرة طويلة المدى. ومنذ عام 1970 بدأ تركيز العلماء على الذاكرة الطبيعية التي تحدث في الحياة الواقعية اليومية، وكان أحد المتطلبات الأساسية في ذلك دراسة نمو الذاكرة لدى الأطفال، وحتى عام 1980 كانت قد جمعت الكثير من الدراسات التجريبية حول عمل وأداء ذاكرة الأطفال.

2.1 مفهوم الذاكرة:

يعد مفهوم الذاكرة من المفاهيم التي يصعب تعريفها؛ لأننا نصف عملية معرفية معقدة ترتبط بعمليات الانتباه، والإدراك، والتخزين، والاستجابة وغيرها، مما يعكس وجهات نظر عديدة حول تركيبها وعلاقتها باتجاه معالجة المعلومات. فقد عرفها سولسو (SOLSO, 1988) أنها دراسة مكونات عملية التذكر والعمليات المعرفية التي ترتبط بوظائف هذه المكونات، وعرفها سانتروك (Santrock, 2003) أنها عملية الاحتفاظ بالمعلومات عبر الزمن من خلال ترميزها وتخزينها واسترجاعها، كما عرفها ستيرنبيرج (Sternberg, 2003) أنها العملية التي يتم من خلالها استدعاء معلومات الماضي لاستخدامها في الحاضر، أما أندروسون (Anderson, 1995) فعرفها على أنها دراسة عمليات استقبال المعلومات والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة (انظر العتوم، 2004). والتذكر عملية، وليس شيئاً أو مهارة فردية، فلا يوجد مكان واحد في الدماغ لجميع

الذكريات. وبالتأكيد، فإن العديد من الأماكن في الدماغ لها علاقة بذكريات معينة فمثلاً، تخزن الذكريات المتعلقة بالصوت في القشرة الدماغية السماعية. وقد وجد الباحثون منطقة في الدماغ الداخلي، الهيبوكامبوس Hippocampus تصبح نشطة تماماً لتكوين ذكريات مكانية وغير ذلك من الذكريات الواضحة، مثل ذاكرة الكلام والقراءة، وحتى الذاكرة المتعلقة بالأسماء.

وعلى رغم تباين هذه التعريفات، فإن الباحثين يجمعون على أن أي تعريف للذاكرة يجب أن يشمل جميع العمليات المعرفية ابتداءً من استقبال المعلومات حتى الاستجابة المعرفية. وفي كل الظروف فقد اتفق علماء النفس على أن دراسة الذاكرة ترتبط بثلاث عمليات أساسية (Santrok, 2003; Davis & Palladino, 2004) هي (أ) الترميز (Encoding) ويرتبط بإعطاء المعاني للمثيرات الحسية الجديدة من خلال عمليات التسميع والتكرار والتنظيم والتلخيص وغيرها ليضمن وصول المعلومات إلى الذاكرة الطويلة المدى (ب) التخزين أو الاحتفاظ (Storage) وهو نظام للتخزين المؤقت في الذاكرة القصيرة المدى، وآخر دائم في الذاكرة الطويلة المدي تجعل المعلومات جاهزة ومنظمة للاستخدام وقت الحاجة اليها (ج) الاسترجاع (Retrieval)، ويتمثل في ممارسة استدعاء أو استرجاع المعلومات والخبرات السابقة التي تم ترميزها وتخزينها في الذاكرة الطويلة المدى.

هناك نماذج متعددة للذاكرة، منها على سبيل المثال لا الحصر، الذاكرة قصيرة المدى، والتي يمكن تعريفها من خلال نموذج اتكنسون- شفرين (Atkinson & Shiffrin, 1968)، حيث يقوم هذا النموذج على افتراض أن المادة موضوع التذكر قد تفقد أو تخبو خلال 30 ثانية ما لم يتم تكرارها أو تسميعها أو معالجتها على أي نحو، وهي ذاكرة محدودة السعة تماماً. إن هذه المحدودية في سعة الذاكرة قصيرة المدى تحدث تماماً عندما تحاول تعلم إجراء جديد من الإجراءات التي تستخدم في القوانين أو المواصفات أو معرفة أي معلومة أخرى محايدة أي غير مشبعة بمحتوى انفعالي، وربما يمكن للفرد أن يكون على وعي بمحدودية سعة ذاكرته قصيرة المدى عندما يحاول حل مشكلة حسابية عقلياً أو عندما يقرأ جملاً مركبة(Waldrop, Carpenter) (في: الزيات، 1998).

يقسم علماء النفس المعرفي الذاكرة قصيرة المدى الى مكونين رئيسيين هما الذاكرة المباشرة، والذاكرة العاملة، وخير وصف لهما هو أنهما مجموعة مؤلفة من سعات الذاكرة المؤقتة التي تعمل على التوازى. ويهتم أحد أنواع الذاكرة العاملة وهو العقدة الصوتية باللغة، ويختزن بشكل مؤقت الكلمات المنطوقة والأصوات ذات المعنى. ويدعم هذا الجهاز القدرة على الاحتفاظ برقم هاتف في أثناء الاستعداد لتحريك قرص الهاتف وكذلك القدرة على الاحتفاظ بكلمات في العقل في أثناء الكلام أو فهم جملة عادية. ويختزن النوع الآخر للذاكرة العاملة، وهي الجسم المخطط البصري الفراغي والصور البصرية مثل الوجوة والمعروضات الفراغية. ويعتقد أن كّلاً من الجسم المخطط البصري الفراغي والعقد الصوتية يعملان على شكل أجهزة تحافظ على المعلومات من اجل استخدامها المؤقت (سكواير وكاندال، 2002). ويبدو أن هناك تداخلاً معقداً ما بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة يحتاج لمزيد من التوضيح من خلال منظومة الذاكرة وإستراتيجيات تحسين الذاكرة.

فقد توصل كل من بليمر ووايت ، (Pillemer & White)(في: عبدالله، 2003) إلى

منظومتين متوازيتين ومستقلتين للذاكرة هما:

(أ) منظومة الذاكرة السلوكية التي تنمو في مرحلة مبكرة، وتظهر هذه الذاكرة وتعبر عن نفسها في شكل إعادة التشريع والتخيل، ويأتي الدليل على هذه الذاكرة السلوكية لدى الأطفال من الدراسات التي أجريت على تذكر الأطفال للعب.

(ب) منظومة الذاكرة اللفظية: التي تنشأ في السنة الثالثة، وبين الثالثة والرابعة يصبح الأطفال قادرين على التحدث عن خبراتهم الماضية وتذكرها، وعلى الرغم من أن هذه الذكريات غير كاملة فإنها دقيقة وصحيحة نسبياً.

وتحدث تغيرات أكبر في منظومة الذاكرة السماعية اللفظية بعد سن الرابعة من العمر. ففي السنتين الخامسة والسادسة من الحياة تصبح الذاكرة اللفظية منظومة الذاكرة الذاتية المشارك بها اجتماعياً، وذلك مع زيادة الوعي الاجتماعي للطفل. ويمكن ملاحظة التجارب الشخصية والتمكن منها عن طريق مشاركة الآخرين بها عن طريق العملية التي يسميها العلماء التكرار **rehearsal** ، وفي مرحلة الكمون **Latency stage** يطور الأطفال قدرتهم على تذكر الأحداث والوقائع الشخصية الخاصة، إضافة إلى ذاكرة الأحداث العامة، وذلك مع نمو ذكائهم ونضج عملياتهم العقلية أو المعرفية خلال سنوات التفكير الإجرائي الحسي في سن الثامنة من العمر تقريباً. وفي هذه السن يطور الطفل قدرته اللفظية السماعية على النطق والحديث عن ذكرياته وتجاربه الذاتية، وبذلك تصبح الذاكرة أكثر اكتمالاً ودقة. ويذكر أن الذاكرة العادية يمكن تحويلها لذاكرة استثنائية من خلال التدريب المكثف على تكنيكيات تحسين الذاكرة ، وأن المصنفين عالمياً هم أصحاب ذاكرة استثنائية إنما يستخدمون استراتيجيات الذاكرة للحفظ والاسترجاع وليس هناك ما يميز أدمغتهم عن أصحاب الذاكرة العادية(Ericsson, 2003).

ومن البرامج المحتمل تأثيرها في تعزيز الذاكرة العادية وتحويلها لذاكرة استثنائية هي عملية التدريب المكثف على برنامج العبق والمشهور عالميا باليوسيماس. ومن المناسب إلقاء الضوء على هذا البرنامج.

2 برنامج العبق (اليوسيماس)

1.2 المفهوم والتدريب وتعزيز التخيل:

يرتبط برنامج اليوسيماس باستخدام العداد، ويطلق عليه في العربية «العبق»، واشتهر في ماليزيا باسم اليوسيماس، ومنها انتشر في بقية دول العالم في أكثر من 40 دولة من بينها السودان. وآلة العبق هي عداد مستطيل مصنوع عادة من الخشب يرتبط بالنظام العشري. وكل عمود رأسي يتكون من 5 حرزات، واحدة فوق الحاجز بينما 4 تحته. وتساوي الخرزة فوق الحاجز 5 ، وذلك عندما تدفع للأسفل بينما أي واحد ة من الخرزات الأربع تحت الحاجز تساوي 1 عندما تدفع للأعلى (ملحق، 2).

وتم تدريب آلاف الأطفال العرب على برنامج اليوسيماس في الفئة العمرية 6 - 12 سنة، كما تم تدريب مئات المدربين على البرنامج، وشارك الأطفال العرب في عدة مسابقات

عالمية بماليزيا في السنوات السابقة، وتم تغطية برنامج اليوسيماس في عدد من الوسائط الاعلامية، وقدم الأطفال عروضاً مدهشة في التلفزيون من خلال اجراء العمليات الحسابية (الخليفة، 2010، الخليفة ويوسف، 2009، الخليفة وحمزة وعبد الرضي، 2009). وفي هذه الدراسة سوف نستخدم الاسم العربي للبرنامج " العبق " وبين قوسين الاسم الماليزي للبرنامج (اليوسيماس). واليوسيماس هو الاسم المختصر من أول الكلمات الانجليزية التالية:

(UCMAS)(Universal Concept of Mental Arithmetic System)

وتعني النظام الشامل لنظام الحساب الذهني. ويستخدم في النظام العداد المعروف بالأباكوس، وبعد سلسلة من التدريب على البرنامج، وانطباع صورة العداد في النصف الأيمن من الدماغ يستخدم الطفل الصورة لاجراء العمليات الحسابية ذهنياً، ويسمى ذلك بالحساب الذهني.

دخل برنامج العبق السودان عام 2004 بواسطة مستشارية الجودة الشاملة، وبمباركة من رئيس الجمهورية ووزارة التعليم العالم، ويرجع الفضل في ذلك إلى بروفسير هادي التجاني مستشار رئيس الجمهورية للجودة، وتأسست المرحلة الأولى في أغسطس 2005 ، حيث تم تنفيذ البرنامج في ست مدارس حكومية كتجربة بإشراف وزارة التعليم العام، بمعدل مدرستين بكل محافظة بولاية الخرطوم (الخرطوم، بحري، أمدرمان) لعدد (1000) طالب، وقد تم عرض البرنامج بحضور عدد من الوزارات الولائية لوزارة التربية والتعليم. وعادة يتم التدريب على برنامج العبق في (10) مستويات، ويحتاج كل مستوى إلى (3) شهور، وتكون فترة التدريب ساعتين في الأسبوع، بالإضافة لربع إلى نصف ساعة يومياً في التدريب بالمنزل. وحالياً (عام 2011) هناك آلاف الأطفال الذين تم تدريبهم على البرنامج في المدارس الحكومية والمراكز الخاصة.

في بداية التدريب هناك تمارين للسرعة يطلب من التلاميذ كتابة الأرقام من صفر إلى تسعة، وكتابة عدد من الأسطر فى دقيقة، وبعد ذلك يبدأ التدريب على العبق (اليوسيماس) بإجراء عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة بصورة أسبوعية. ففي كل أسبوع يتم التدريب على قانون معين من قوانين البرنامج. وهناك جلسة محددة في كيفية جلوس التلاميذ، وهي أن تكون الرقبة عالية، وفرد الظهر والصدر في وضع مستقيم، والجلوس في منتصف الكرسي، ولا يسمح بتاتاً بالاتكاء على الطاولة في أثناء فترة التدريب، وأن تشكل الرجلان زاوية قائمة، وأن تكون اليد اليمنى السبابة والإبهام في شكل المسدس، واليد اليسرى الوسطى والسبابة في شكل أذني الأرنب، وأن تكون الأنف مقابلة (للبوينت) على العبق. وأظهرت نتائج الدراسات أن تلك الجلسة تساعد دخول الأوكسجين للجسم، وتنشيط الدورة الدموية، كما تعمل على تنشيط الخلايا العصبية في دماغ الطفل (Dino, 2005).

وهناك عدة مزايا للتدريب على برنامج العبق منها اكتساب القدرة على السرعة والدقة في الحساب إذ إنّ المتدربين يستطيعون حل المسائل الرياضية بسرعة ودقة، بالإضافة إلى اكتسابهم القدرة على القيام بالحساب الذهني، مستفيدين من صورة العبق المنطبعة في

نصف الدماغ الأيمن من غير استخدامه فعلياً. وأظهرت الدراسات بأنه يمكن تنشيط القشرة الدماغية أو الخلايا العصبية من خلال التعرض للمثيرات مثلاً البصرية والسمعية. فتحريك الأصابع والحديث بصوت عالٍ يؤديان إلى التنشيط المناسب للخلايا الحسية والحركية في الجهاز العصبي. وفي هـذا الخصوص، فإن التدريب على العبق في الصغر يعتبر ذا فائدة في تنشيط أدمغة الأطفال الصغار. وأيضاً من مزايا نمو الدماغ الأيمن بواسطة العبق يحتوي الدماغ على نصفين هما الأيمن والأيسر، فهما متساويان في الحجم، ولكنهما مختلفان في الوظائف، فالدماغ الأيسر يُشار إليه بالدماغ الرقمي، فهو يتحكم في الكتابة والقراءة والحساب والتفكير المنطقي، أما الدماغ الأيمن فإنه يتحكم في القدرة على الخيال والابتكار والناحية الفنية (الخليفة ويوسف، 2009، الخليفة، حمزة وعبد الرضي، 2009، يوسف، 2008).

يستخدم في برنامج العبق طريقة الحساب الذهني، وهي طريقة لإجراء العمليات الحسابية، وتسمى أيضاً بالعبق المتخيل Imagery Abacus ،حيث يقوم فيها المتمرس على العبق بإجراء العمليات الحسابية عن طريق تخيل صورة آلة العبق، أي: كأنه يعالج كريات العبق بأصابعه، وهو في الحقيقة غير موجود فعلياً، ويستطيع المتمرسين القيام باجراء العمليات الحسابية عن طريق العبق العقلي (Mental Abacus) بسرعة مضاعفة مقارنة بوجود العبق، ويمكن لأي شخص أن يكتسب السرعة في الحساب بالعبق العقلي شريطة أن يتلقى تدريباً جيداً (Kojima, 1963). فالممارسة اليومية المستمرة كل يوم تعمل على طبع صورة العبق في المخ، أي: يتمكن المتدرب على تكوين صورة العبق، وتساعد بطاقات التعليم Flash cards في تعزيز صورة العبق في المخ (Daniel, 2005) وقد أكدت البحوث أن متمرسي العبق يحركون كريات العبق بسرعة أكبر من تحريك هذه الكريات بوجود العبق بين أيديهم. وتكتسب هذه المهارة على تخيل العبق من خلال التدريب، وقد أشارت بحوث رسم المخ أن العبق العقلي يتم فيه الحساب على الدوائر العصبية المختصة بالصور البصرية (Chene, et al. , 2006)

إن عملية الحساب الذهني بتخيل العبق هي طريقة في الحساب، يعتمد على وظيفة الدماغ البشري والاستفادة من تخيل أو تصور خرزات العبق في الدماغ من خلال الإدراك المحسوس والخيال والذاكرة. وقد يعتقد البعض أن العبق طريقة بدائية في الحساب، لكنه نتيجة أو ثمرة فن علمي يرجع إلى 500 سنة من حياة البشر. وأنه من الممكن التفكير في حساب الأرقام الكبيرة، ولكن هناك العديد من العمليات الحسابية للأرقام البسيطة من حولنا، والتي لا تحتاج إلى استعمال الآلات الحسابية فقط تستخدم للحساب الذهني أو نشاط الدماغ. وهناك طرق قليلة تستخدم في أثناء التدريب على العبق والحساب الذهني منها التدريب على مهارة التصور، والتدريب على مهارة البطاقات السريعة (عرض البطاقات بطريقة سريعة)، والتدريب على مهارة الاستماع، واستخدام القضبان السحرية، ومن خلال العبق والتدريب على الحساب الذهني يتحقق الآتي، القدرة على التركيز، لأن تخيل العبق يتطلب تركيز الانتباه، وتقوية الذاكرة من خلال مشاهدة الشكل المتغير للخرزات (Dino, 2005). وربما يكون من المناسب معرفة أثر البرنامج بصورة محددة في عملية تعزيز الذاكرة السماعية والبصرية قصيرة المدى.

2.2 الدراسات السابقة:

أجريت معظم الدراسات المتعلقة ببرنامج العبق وتفجير القدرات العقلية في مجال الذكاء والسرعة، وتنشيط نصف الدماغ الأيمن، وزيادة معدل الذكاء الكلي الذي تم قياسة باختبار المصفوفات المتتابعة المعياري (Raven, 1998; Raven & Court, 1996)، وزيادة التحصيل في الرياضيات (الخليفة ويوسف، 2009، الخليفة، حمزة، وعبد الرضي، 2009) بينما لم تتم دراسة أثر البرنامج في تعزيز الذاكرة إلا في بعض الدراسات العامة التي عالجت موضوع الذاكرة ضمن متغيرات أخرى بينما هناك أربعة دراسات فقط بحسب علم الباحثين أجريت في اليابان والصين والهند عن الذاكرة قصيرة المدى. فيما يخص الدراسات العامة أظهرت دراسة دينو (Dino, 2005) فروقاً بين الطلاب الذين تدربوا، والذين لم يتدربوا على عمليات الحساب الذهني. فقد تفوق الطلبة المتدرِّبون على غيرهم في الذاكرة وعمليات التركيز الثابت. وأظهرت دراسة لتوشيو التي بحثت أثر تجربة الاستماع إلى الموسيقا وحل المسائل الحسابية في معرفة المناطق التي تنشط في أثناء تجربة الاستماع عن طريق فحص النشاط الدماغي بواسطة(EEG) (موسى، 2009). وقد ثبت وجود منطقة نشطة في نصف الدماغ الأيمن عند الاستماع إلى الموسيقا، ومنطقة نشطة في نصف الدماغ الأيسر عند اجراء العمليات الحسابية. وكشفت نتائج دراسات أخرى مثلاً (Hatano, 1977; Hatano & Osawa, 1993) أن برنامج العبق يحسن الذاكرة العددية، وأن المتمرسين في استخدام العبق يستطيعون تذكر ما بين 13 - 20 رقماً في الاستدعاء الطردي أو العكسي، وذلك لأنهم يرمزون الأرقام في أخيلتهم بحسب صورة العبق المنطبعة في نصف الدماغ الأيمن.

أما بالنسبة للدراسات المتخصصة تحديداً في اختبار أثر برنامج العبق في تعزيز الذاكرة قصيرة المدى، فقد كشفت دراسة ليزهو وآخرين (Lizhu, Lanya, Kaihui, Shisheng, & Licheng, 2010)، في الصين أن المتدربين على برنامج العبق في الصف الأول في مدرسة شيهيزي الأولية بمحافظة اكسنجيانج أستطاعوا أن يتذكرو في الترتيب الطردي لاختبار إعادة الأرقام ما بين 8 - 9 أرقام بمتوسط (8.7) رقم بينما تذكر غير المتدربين ما بين 7 - 8 أرقام بمتوسط (7.8) رقم، وكانت الفروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى (0.05). وأظهرت الدراسة أن متوسط أداء المجموعة المتدربة على العبق في أداء الترتيب العكسي لاختبار إعادة الأرقام يتراوح بين 5 - 6 رقم بمتوسط 5.7) رقم، بينما كان أداء المجموعة الضابطة يتراوح بين 4 - 5 رقم بمتوسط (4.6) رقم وكانت الفروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى (0.01). وأظهرت دراسة زيبينج وجيمين (2010) في الصين بأن هناك فوارق بين المتدربين وغير المتدربين في الذاكرة السماعية والبصرية. فقد أظهرت دراستهما أن نسبة الذين اكتسبوا نسبة تذكر 80% وأعلى كان معدل الذين حصلوا على درجة الامتياز (50%) بينما وسط غير المتدربين (23.3%)، وبالنسبة للذاكرة البصرية كانت نسبة الامتياز وسط المتدربين (26.7%) بينما هي وسط غير المتدربين 6.6%. فتكشف هذه النتائج عن فروق كبيرة بين المتدربين وغير المتدربين في الذاكرة البصرية والسماعية، والتي أثرت في تعزيز التميز بصورة كبيرة.

وفي اليابان، كشفت دراسة تاناكا وآخرين (Tanaka, Michimata, Kaminaga, Honda, & Sadato, 2002) عن مجموعة ضابطة وتجريبية بأن المتدربين المتمرسين على العبق، وهم من ذوي استخدام اليد اليمنى، وتم تدريبهم ما بين 8 - 16 سنة، ولهم قدرات استثنائية في الذاكرة قصيرة المدى للارقام، ولكن الميكانزمات النيورولوجية خلف هذه القدرات تظل غير معروفة. وتكشف نتائج الدراسة أن المتمرسين في العبق يستخدمون عملية التمثيل البصري-المكاني لتذكر الأرقام. وكان متوسط تذكر الأرقام بالنسة للمجموعة التجريبية من المتمرسين (12.2 زائد ناقص 1.55 رقم)، بينما متوسط المجموعة الضابطة (8.5) زائد ناقص 1.13 رقم). وتكشف هذه النتائج أن المتمرسين لهم مدى رقمي أعظم من غير المتمرسين. وتم استخدام تقنية الرنين المغناطيسي لفحص نشاط الدماغ بالنسبة للمتمرسين على برنامج العبق وغير المتمرسين. وأظهرت نتائج الدراسة بأن نشاط المجموعة الضابطة كان أعظم في مناطق القشرة الدماغية التي لها علاقة بالذاكرة اللفظية السماعية العاملة في نصف الدماغ الأيسر، والتي تتضمن منطقة بروكا. أما بالنسبة للمتمرسين على برنامج العبق فقد كان نشاط الدماغ أعظم في القشرة الدماغية التي لها علاقة بالذاكرة العاملة البصرية المكانية في نصف الدماغ الأيمن. ولكن عموماً كان نشاط الدماغ أعظم بالنسبة للمتمرسين، فضلاً عن استخدامهم لمناطق في الدماغ لا تستخدم بالنسبة لغير المتمرسين؛ لهذا السبب يستخدم المتمرسون التمثلات البصرية المكانية للأرقام في أثناء مهمات قياس مدى الذاكرة، وتعمل هذه الإستراتيجية على تعزيز طاقة المدى العددي لتذكر الأرقام.

وفي الهند، أجرى باشكاران وزملاؤه (Bashkaran, Sengottainyan, Madhu, & Ranganathan, 2006) دراسة لعدد (100) طفل تتراوح أعمارهم ما بين 5 إلى 12 سنة، موزعين بصورة متكافئة على مجموعتين تجريبية (50) طفلاً تلقوا تدريباً على برنامج العبق في فترة ما بين عام إلى عامين، ومجموعة ضابطة (50) طفلاً لم يتلقوا أي تدريب. وكشفت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في نتائج اختبارات الذاكرة، وقد خلص الباحثون فيها إلى أن التدريب على برنامج العبق يعمل على تعزيز الذاكرة قصيرة المدى السمعية والبصرية بصورة خاصة، والذاكرة ككل بصورة عامة. تكشف نتائج الدراسات التي أجريت في اليابان، والصين والهند، وهي أكثر الدول التي تم فيها تطبيق برنامج العبق، تأثيره القوي في تعزيز أو تحسين الذاكرة. قصيرة المدى فكان متوسط الرقم السحري في السنة الأولى للتدريب على برنامج العبق في الصين بالنسبة للأرقام الطردية للمتدربين (8.7) وللأرقام العكسية (5.7) بينما كان المتوسط للمتمرسين في اليابان (12.2). إن متوسط المجموعة المتدربة في الصين يوازي متوسط المجموعة غير المتدربة في اليابان. وتحاول الدراسة الحالية، كأول دراسة تجري في العالم العربي بحسب علم الباحثين، فحص التأثير المحتمل لبرنامج العبق على الذاكرة البصرية والسماعية بصورة محددة وسط عينة من تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم في السودان، فضلاً عن تحديد الرقم السحري للمدى العددي الطردي والعكسي.

3.2 أسئلتا وفرضا البحث:

(1) هل توجد فروق في الذاكرة البصرية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تدربوا على برنامج العبق (اليوسيماس)، وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتدربوا؟

(2) هل توجد فروق في الذاكرة السماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تدربوا على برنامج العبق (اليوسيماس)، وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتدربوا؟

وينبثق من السؤالين المطروحين فرضيتان للبحث السيكولوجي هما:

(1) توجد فروق دالة إحصائياً في الذاكرة البصرية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تدربوا على برنامج العبق (اليوسيماس)، وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتدربوا.

(2) توجد فروق دالة إحصائياً في الذاكرة السماعية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تدربوا على برنامج العبق (اليوسيماس)، وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتدربوا.

3 - منهج البحث

1.3 المنهج التجريبي:

تم استخدام المنهج التجريبي في الدراسة الحالية، والأساس في البحوث التجريبية هو أن إحدى المجموعات البحثية يمر بخبرة (المجموعة التجريبية) لم تمر بها المجموعة الأخرى (المجموعة الضابطة)، وأحد التنويعات في المنهج هو البدء بالسبب ومحاولة الوصول منه إلى النتيجة (Ary, Jacobs & Razaviech, 1996). وتحاول الدراسة الحالية توظيف المنهج التجريبي لفحص أثر برنامج العبق في تعزيز الذاكرة السماعية والبصرية وسط عينة من تلاميذ مرحلة الأساس في ولاية الخرطوم وعلى عينة تجريبية تم تدريبها على برنامج العبق، وعينة ضابطة لم يتم تدريبها على البرنامج خلال العام الدراسي 2009.

2.3 عينة البحث:

تم اختيار العينة التجريبية والضابطة بصورة عشوائية من مدارس الأساس التي طبق فيها برنامج العبق، ومن مراكز التدريب الخاصة بولاية الخرطوم. بلغ العدد الكلي لأفراد العينة (201) تلميذ وتلميذة منهم (100) يمثلون العينة التجريبية من الإناث (51)، والذكور (49) ، وعدد (101) يمثلون أفراد العينة الضابطة منهم (51) من الذكور، و(50) من الإناث تتراوح أعمارهم بين 7 - 12 سنة. وتم اختيار هذه العينة من (7) مدارس أساس، و(4) مراكز خاصة لتدريب العبق بولاية الخرطوم من محليات الخرطوم، الخرطوم بحري، أم درمان، شرق النيل (جدول 1، 2) . وكان هناك تكافؤ بين المجموعتين من حيث العدد، والعمر، والنوع، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للمدارس المختارة.

جدول (1) العينة التجريبية لبرنامج العبق (اليوسيماس) لقياس الذاكرة السماعية والبصرية

الرقم	المدرسة/ المركز	الموقع	المحلية	العينة التدريبية	الذكور	الإناث
1	القادسية الخاصة	القادسية	شرق النيل	15	8	7
2	أم أيمن الخاصة	الجريف	شرق النيل	11	6	5
3	إقرأ الخاصة	بري	الخرطوم	11	7	4
4	نور الهدى الخاصة	القادسية	شرق النيل	10	5	5
5	أبوكدوك بنين	أم درمان	أم درمان	6	6	-
6	أبو كدوك بنات	أم درمان	أم درمان	6	-	6
7	أساسية كريم الدين	القادسية	شرق النيل	10	4	6
8	مركز نور الهدى	كوبر	بحري	10	5	5
9	مركز إقرأ	بري	الخرطوم	10	5	5
10	مركز الجريف شرق	الجريف	شرق النيل	11	5	6
المجموع				100	51	49

جدول (2) العينة الضابطة لبرنامج العبق (اليوسيماس) لقياس الذاكرة السماعية والبصرية

الرقم	المدرسة	الموقع	المحلية	العينة الضابطة	الذكور	الإناث
1	القادسية الخاصة	القادسية	شرق النيل	22	11	11
2	أم أيمن الخاصة	الجريف	شرق النيل	20	9	11
3	إقرأ الخاصة	بري	الخرطوم	12	6	6
4	نور الهدى الخاصة	القادسية	شرق النيل	23	13	10
5	أبوكدوك بنين	أم درمان	أم درمان	5	5	-
6	أبو كدوك بنات	أم درمان	أم درمان	5	-	5
7	أساسية كريم الدين	القادسية	شرق النيل	14	7	7
المجموع				101	51	50

3.3 أدوات البحث:

تشمل أدوات قياس الذاكرة السماعية اختبار القرآن الكريم، واختبار المدى العددي الطردي والمدى العددي العكسي بينما تشمل اختبارات الذاكرة البصرية المكانية اختبار البطاقات التعليمية واختبار طبل الذاكرة. وتم تطبيق هذا الاختبارات بصورة فردية واستغرقت زمناً قدره حوالي (60) دقيقة للتلميذ الواحد. وبلغ الزمن الكلي لتطبيق الاختبارات حوالي (200) ساعة صافية، ولهذا السبب يصعب اختيار عينة أكثر من العينة التى تم اختيارها .

أولاً. اختبار القران (الذاكرة السماعية): تم اختيار آيات من القرآن الكريم لقياس الذاكرة السماعية من الجزء 4 - 22 ، وهي من خارج المقرر الدراسي. وتتلى هذه الآيات واحدة تلو الأخرى بصوت جهير على المفحوص وبعد سماعها جيداً، يطلب منه استرجاعها. ودرجة المفحوص في الاختبار هي العدد الكلي للكلمات الصحيحة التي تم استرجاعها حيث تعطي الإجابة الصحيحة واحداً، وتتراوح الدرجات الكلية للاختبار بين (15 - 24) درجة (أي:

أن عدد كلمات الآية يتراوح ما بين 15 - 24 كلمة)، ويقدر الزمن الذي تتلى فيه الآية من 15 إلى 30 ثانية (ملحق، 4).

ثانياً. اختبار المدى العددى (الذاكرة السماعية): هو واحد من اختبارات مقياس وكسلر لـذكاء الأطفال- الطبعـة الثالثة الفرعية المقنن في السـودان (الحسـين، 2005، 2008)، وفـى هذا الاختبار تقدم شـفاهة سلسـلة من الأرقـام بواقع ثانية لكل رقـم، ثم يطلب من المفحـوص أن يعيد تذكرها. ويتكون الاختبار من جزئين هما الترتيب الطردي والترتيب العكسـي. ومن إجراءات الاختبار البداية بالسـؤال (1) لجميع الأعمار، ويوقف الاختبار بعـد الإخفاق فـي المحاولتين الأولى والثانية في أي سـؤال. وبعد ذلك يتـم تطبيق المدى العكسـي (Wechsler, 1991). والدرجات العظمى لاختبار المدى العددي الطردي هي (16) درجة. وتم إضافة (12) سـؤالاً ليصبح عدد الأسـئلة من 1 إلى 20 بدلاً عن 1 إلى 8 وبذلك تكـون الدرجة العظمى للاختبـار (40)، والدرجات العظمى للمدى العكسـي 14 تم إضافـة (11) سـؤالاً ليصبـح عدد الأسـئلة 1 إلى 18 بـدلاً من 1 إلـى 7 ، وبذلك تكون الدرجـة العظمـى للاختبار (36) (ملحق1، 3). ويرجع السـبب في زيـادة المدي الطردي والعكسـي بأن المتمرسـين في اسـتخدام العبق يسـتطيعون تذكر ما بين 13 إلى 20 رقم فـي الاسـتدعاء الطردي أو العكسـي للأرقـام (Hatano, 1977, Hatano & Osaw, 1993)، بينمـا معظم بحـوث الذاكرة أظهرت بأن الافراد يمكـن أن يتذكروا 7 وحدات من الأرقام زائد ناقص 2 (Miller, 1956) ، وتم بناء مقياس وكسلر لذكاء الأطفال بناءً على ذلك (Wechsler, 1991).

فيمـا يخص درجة صدق الاختبار فقد بلغت درجـة الصدق التلازمي لاختبار المدى العـددي مـع العمر (0.529) فـي تقنين ولاية الخرطـوم (0.529) وفي التقنين السـوداني بلغت (0.513)، وبلغت درجة الارتباط بين اختبار المدى العددي في مقياس وكسـلر لذكاء الراشـدين- المعـدل ومقياس وكسـلر لـذكاء الأطفال-الطبعـة الثالثـة 0.67 وبلغت درجة الاتسـاق الداخلي بين اختبار المدى العددي والدرجة الكليـة للمقياس 0.628 وفيما يخص درجـة ثبـات الاختبار فقـد بلغت عن طريـق التجزئة النصفيـة في تقنين ولايـة الخرطوم (0.70) ، وبلغـت فـي التقنين السـوداني (0.70)، وعـن طريق معادلة جوتمـان (0.80)، وألفاكرونباخ (0.77)، وبلغت نسبة تشبعات اختبار المدى العددي بالعامل العام (0.48)، ومعامل التحميل (0.69) (الحسين، 2005، 2008).

ثالثـاً. اختبـار البطاقات التعليمية Flash Cards (الذاكـرة البصرية) وهي مجموعة مـن البطاقات تعرض للمفحوص، تتكون البطاقة من وجهين الوجه الأول به صور الأعمدة عليها الكريات وكل بطاقة تعكس رقم خانة عشـرية واحدة أو أكثر، والوجه الثاني يعرض الرقم. وتسـتخدم البطاقات للتدريب على إسـتراتيجية الالتقاط السريع للأرقام المعروضة باسـتخدام حاسـة البصر، حيث يقوم المدرب بعـرض البطاقات على الأطفـال بواقع ثانية واحـدة للبطاقـة أو أقل حسـب التدريب، وعنـد نهاية العـرض للبطاقة بالتلويـح بها أمام الأطفال يطلب منهم ذكر الأرقام التي عرضت على كل بطاقة على حدة. وأيضاً من خلال هذه البطاقـات مع تقدم البرنامج التدريبـي على آلة العبق تعرض الأرقام على الأطفال، ويطلب منهم إجراء العمليات الحسابية المختلفة على الأرقام المعروضة على البطاقات، والهدف من

استخدام هذه الصور هو حفظ صور العبق ونهاية البرنامج يحفظون حوالي 450.000 صورة دانيال (Daniel, 2005).

رابعاً. اختبار اسطوانة الذاكرة Memory Drum (الذاكرة البصرية) تعرف أسطوانة الذاكرة بأنها جهاز مغناطيسي لحفظ البيانات، وهي من الأشكال الأولى لذاكرة الكمبيوتر. تم اختراعه في النمسا في عام 1932 بواسطة العالم غوستاف تاوشيك Gustav Taushek . وأسطوانة الذاكرة عبارة عن أسطوانة معدنية كبيرة مصقولة مزودة بمواد مغناطيسية للتسجيل، إذ يوضع طبق القرص الصلب على شكل الأسطوانة، أو على الأرجح سطح القرص حتى يتحرك رأس القاري أو الكاتب مع محور الأسطوانة لدورة واحدة ـ يقدر زمنها بحوالي ثانية ـ مع كل صف، والاختلاف بين الأسطوانة والقرص الحديث أن الرأس في الأسطوانة لا يتحرك بدخول الصفوف بل ينتظر المتحكم بكل بساطة المعلومات حتى تظهر تحت الرأس بينما تدور الأسطوانة، أما مشغل الأقراص فإن الرأس يأخذ وقت محدد (وقت البحث) ليتحرك تجاه المكان بينما تتحرك الأسطوانة مع الرؤوس المثبتة غالباً داخلياً بواسطة سرعة عشوائية وهذه الميزة ليست ملازمة لتقنية الأسطوانة. والزمن الذي تأخذه الأسطوانة للمناوبة بإرسال البيانات المطلوبة إلى الموقع، في أسوأ الفروض هو الوقت الكامل للدورة (موسى، 2009). وفي أسطوانة الذاكرة، تم تسجيل بعض الكلمات التي تعرض للمفحوصين بمعدل كلمة في كل ثانية وعدد الدرجات هو عدد الكلمات الصحيحة التي تذكرها المفحوص.

3 - 4 إجراءات البحث:

بعد اختيار الادوات التي تستخدم في البحث تم إجراء دراسة استطلاعية لمعرفة سلامة لغتها وزمن تطبيقها ووضوح ارشاداتها، والتي أظهرت نتائجها إمكانية مواصلة البحث. وتم تقديم خطاباً من قسم علم النفس بجامعة الخرطوم للسادة مديري المدارس والمراكز الخاصة لتدريب العبق للسماح بإجراء البحث على العينة المختارة. وبالفعل تمت عدة زيارات ميدانية للمدارس والمراكز، وكانت هناك استجابة وتعاون ملحوظ من الفريق العامل بها. وقامت إدارة هذه المؤسسات بتوفير مكان لإجراء البحث والجو المناسب الذي تتطلبه طبيعة اختبارات البحث من هدوء، وعدم الانشغال بأي مؤثر خارجي يصرف المفحوص عن التركيز البصري السمعي والاستماع الجيد لأدوات البحث. وتم تطبيق الأدوات بصورة فردية، وعادة يبدأ التطبيق بشرح الاختبار، ثم أخذ البيانات الأولية لكل مفحوص والتي تتضمن الاسم، العمر، المدرسة ومستوى التدريب. ويستغرق زمن الاختبارات حوالي 30 إلى 45 دقيقة، والزمن الكلى المستغرق لتجهيز الاختبارات وحضور التلاميذ وانصرافهم يستغرق حوالى ساعة. وتم جمع بيانات البحث في 8 شهور فى الفترة ما بين يوليو 2008 إلى فبراير 2009. وعموما كان هناك تعاون تام بين المفحوصين والفاحصين فى تطبيق أدوات البحث. وتم شكر المفحوصين وإدارة المدارس على تعاونهم التام وبعد اكتمال إجراءات التطبيق، تم تصحيح الاختبارات ورصد الدرجات، ثم إجراء المعالجات الإحصائية التي تناسب أسئلة وفروض البحث بالنسبة للمجموعة التجريبية والضابطة، والتي تشمل المتوسط والانحراف المعياري واختبار قيمة ت.

4- نتائج البحث

4- 1 نتيجة الفرض الأول:

«توجد فروق دالة إحصائيا في الذاكرة البصرية بين أفراد المجموعة التجريبية الذين تدربوا على برنامج العبق (اليوسيماس) وأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتدربوا». وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) .

جدول (3) اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية لاختبارات الذاكرة البصرية

مصدر البيانات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	القيمة الإحتمالية	الاستنتاج
البطاقات التعليمية	التجريبية	100	10.90	2.405	3.679	.001*	توجد فروق لصالح التجريبية
	الضابطة	101	8.95	4.727			
أسطوانة الذاكرة	التجريبية	100	13.19	4.220			توجد فروق لصالح التجريبية
	الضابطة	101	10.87	2.788	4.591	.001*	

* فروق دالة فى مستوى (0.001).

من الجدول أعلاه (3) يظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في الذاكرة البصرية المقاسة بالبطاقات التعليمية وأسطوانة طبل الذاكرة بين درجات التلاميذ الذين تدربوا على برنامج العبق والتلاميذ الذين لم يتدربوا لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة 0.001 . ويتضح ذلك من خلال متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار البطاقات التعليمية (10.9) ، واختبار أسطوانة الذاكرة البصرية (13.2) بينما كانت درجات المجموعة الضابطة في اختبار البطاقات التعليمية (8.9) بفارق 2 درجة عن المجموعة التجريبية وأسطوانة طبل الذاكرة (10.9) بفارق 3 درجات عن المجموعة التجريبية. كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن فروق ذات دلالة إحصائية في الذاكرة البصرية بين المتدربين وغير المتدربين على برنامج العبق لصالح المجموعة المتدربة. ومن المحتمل أن تعزى هذه الفروق في تعزيز الذاكرة البصرية لأثر التدريب على برنامج العبق الذي تم بالنسبة لتلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم.

وربما يعزى الاختلاف في نتائج الدراسة بين المجموعتين لدور برنامج العبق في تعزيز الذاكرة البصرية بالنسبة للمتدربين. ويرى الباحثان أن النظر (البصر) لخرزات العداد هو المهارة الأساسية الأولى، وذلك لأن الرؤية غالباً ما تكون هي الشكل الأول من أشكال التعرض للأشياء التي نريد أن نتذكرها، فكلما كان التخيل للمعلومات بحيوية وإبداع أكثر، كان ثباتها في الذهن أكثر فعالية، ويعزز القدرة على التخزين واستدعاء المعلومات، وقد يكون العبق أحد الأدوات التي تعزز العمليات العقلية، وربما يكون له الأثر الفعّال في تنشيط الخلايا العصبية التي تحمل الإشارات للمخ مما يعزز من درجة الأدائية والفعالية. وأن التدريب المتكرر على برنامج العبق بقصد ترقية الأداء (Deliberate Practice) ينتهي بالطفل إلى تكوين صورة للعبق في الدماغ يمكّنه من خلالها تمثيل الأرقام والعمليات

الحسابية المختلفة دون أن يكون العبق موضوعاً أمامه، مما يعزز لدى الطفل القدرات العقلية الصورية المكانية. وإن العبق العقلي يقوم أساساً على التخيل والصور البصرية المتحركة داخل المخ، مما يوفر استثاره داخلية مكثفة للخلايا المختصة بالتخيل يمكن القول بأن هذه الطريقة تمثل تحديات لقدرات الطفل البصرية.

يذكر دينو (Dino, 2005)، مؤسس برنامج اليوسيماس في ماليزيا، أن عملية تحريك الخرزات بالأيادي تدعم النمو لوظيفة الدماغ فهي تعمل على تقوية البصر وحاسة اللمس، وكل العضلات تعمل في تناسق وانسجام بالتالي يعمل نصفا الدماغ في نفس الوقت ويقومان بتبادل الرسائل بينهما. وأيضاً تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة باشكاران وزملائه (Bashkaran, 2006)، ودراسة استقلر (Stigler, 1984) حيث أثبت كلاهما بأن المبتدئين على برنامج العبق يتأثرون بالمثيرات البصرية التي تفرضها التجربة فتؤثر على أدائهم، بينما تلك المثيرات لا تؤثر لدى الخبراء، لذا يمثل العداد حجر الزاوية في تعزيز المخ، ومن ثَمّ يساعد في تنمية الذاكرة وتقوية التركيز وتنمية مهارات التخيل. وأظهرت دراسة الطيب (2008) بأن برنامج العبق يزيد من نسبة دقة إجراء العمليات الحسابية بالنسبة لذوي القدرات العالية، حيث كان الفرق بين المتدربين وغير المتدربين 23,57 درجة لصالح المتدربين.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي أظهرت بأن برنامج اليوسيماس يعزز عملية التآزر البصري- المكاني، والتي تنعكس بدورها في معدل الذكاء العملي الأدائي في نصف الدماغ الأيمن (مركز الخيال والإبداع) للطفل بنسبة 5.3 درجة مقارنة بغير المتدربين بينما ينمي البرنامج الذكاء الكلي بنسبة 4 درجات مقارنة مع غير المتدربين (يوسف، 2008). وكشفت نتائج عدة دراسات بأن نصف الدماغ الأيمن للطفل السوداني يمكن تنشيطه، فقد أظهرت نتائج دراسة مقارنة بين ذكاء الأطفال في السودان واليابان قدمت بجامعة كويوتو تفوق أطفال السودان في الذكاء اللفظي (الشفاهي السماعي) في نصف الدماغ الأيسر بينما تفوق الأطفال في اليابان في الذكاء العملي (البصري، الأدائي) في نصف الدماغ الأيمن (الخليفة، طه، الحسين، 2008). وبذلك يكون برنامج اليوسيماس له تأثير قوي في تنشط نصف الدماغ الأيمن.

وربما يعزى تفوق المجموعة التجريبية في اختبارات الذاكرة البصرية المقاسة باختبار طبل الذاكرة والبطاقات التعليمية إلى عملية تعزيز حاسة البصر بصورة أفضل، والتي أثرت بدورها في عمليات استقبال المعلومات وتخزينها واسترجاعها من مركز الذاكرة بقدر عال من الانتباه والضبط. وبحسب نظرية بادلي عن الذاكرة العاملة فإن المكون الثاني لها هو مسودة التجهيز البصري المكاني، والذي يخزن المعلومات البصرية المرئية والمكانية ويعمل بصورة ذاتية تحت إمرة المنسق المركزي الذي يلعب دوراً مهماً في الانتباه وتخطيط وضبط السلوك والتحكم فيه.

وترتبط عمليات التعزيز التي تمت بالنسبة للذاكرة البصرية-المكانية بمثابة عملية ضبط لتدفق المعلومات على حاسة البصر من خلال اختيار أو انتقاء الإستراتيجيات الملائمة التي تقوم بحل المشكلات. وسبق القول بأن برنامج العبق يعمل على تخصيب الخيال بالنسبة للأطفال وبعد شهور من التدريب ينطبع العداد في النصف الأيمن من دماغ

المتـدرب وفيما بعد لايحتاج الطفل للعـداد الفعلي (المادي) إنما يحتـاج للصورة المنطبعة، والتي يقوم من خلالها على إجراء العمليات الحسابية.

4-2 نتيجة الفرض الثاني:

«توجـد فروق دالة إحصائياً في الذاكرة السـماعية بين أفـراد المجموعة التجريبية الذيـن تدربـوا علـى برنامج العبـق (اليوسـيماس)، وأفـراد المجموعة الضابطـة الذين لم يتدربوا»، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين.

جدول (4) اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعة الضابطة والتجريبية لاختبارات الذاكرة السماعية

البيانات	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
القرآن الكريم	التجريبية	100	63.3	20.863			توجد فروق لصالح التجريبية
	الضابطة	101	47.2	16.040	6.137	.001**	
المدى العددي الطردي	التجريبية	100	12.1	3.489			توجد فروق لصالح التجريبية
	الضابطة	101	9.2	2.331	6.758	.001**	
المدي العددي العكسي	التجريبية	100	9.2	4.007			توجد فروق لصالح التجريبية
	الضابطة	101	6.3	2.870	5.878	.001**	

** فروق دالة فى مستوى (0.001)

أظهـرت نتائـج الدراسـة أعلاه (جـدول 4) بأن متوسـط المجموعـة التجريبية في التذكر السـماعي لآيـات القرآن الكريم 63.3 مقارنة بمتوسـط المجموعـة الضابطة 47.2 ، وذلـك بفـارق 26.1 درجة، وهي فروق دالة إحصائياً في التذكر في مسـتوي 0.01 لصالح المجموعة المتدربة على برنامج العبق. وكشـفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً في مسـتوى (0.01) فـي الذاكرة السـماعية والبصرية قصيرة المدى بـين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح الأولى.

عموماً كشفت نتائج الدراسة تأثير برنامج العبق (اليوسيماس) في عملية تعزيز الذاكرة السـماعية فـي مجال حفظ القـرآن الكريم لآيات ليسـت ضمن المنهج المدرسـي، وفي عملية إعـادة الأرقـام بصورة طردية وبصورة عكسـية فـي اختبار المدى العددي لمقياس وكسـلر لـذكاء الأطفال-الطبعـة الثالثة، وكانت جميع الفروق بين المجموعـة التجريبية والمجموعة الضابطة دالة إحصائياً في مستوى 0.01 . وبحسب نتائج المقارنة السببية غالباً ما تعزى هذه الفروق لدور برنامج العبق في تعزيز الذاكرة السـماعية لدى التلاميذ المتدربين، حيث يشير الدليل العلمي إلى حدوث إشارات للتنبيه الذهني لدى المتدربين، وتعزيز مركز الذاكرة السـماعية فيه، فعملية التذكر ربما لا تعتمد فقط على المعلومات الموجودة في البيئة، لكنها تعتمـد كذلك على البيئة العقليـة للمتذكر، والتي تم تعزيزهـا أو تفجيرها بعملية التدريب على برنامج العبق، والتي انعكست في زيادة معدلات الأداء في اختبارات الذاكرة السماعية بالنسبة للمتدربين.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية في خطوطها العريضة مع نتائج دراسة زيبينج وجيمين (Zhiping & Jimin, 2010) في الصين التي أظهرت فوارق بين المتدربين وغير المتدربين في الذاكرة، ووجود علاقة ارتباطية بين الذاكرة والتميز في التحصيل الدراسي. فقد أظهرت دراستهما بأن نسبة الذين اكتسبوا نسبة تذكر 80% وأعلى كان معدل الذين حصلوا على درجة الامتياز (50%)، بينما وسط غير المتدربين (23.3%)، وبالنسبة للذاكرة البصرية كانت نسبة الامتياز وسط المتدربين (26.7%)، بينما وسط غير المتدربين (6.6%). كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة باشكارن وزملائه (2005) في الهند بوجود فروق دالة إحصائياً في نتائج اختبارات الذاكرة، ويرجع السبب في ذلك إلى أن التدريب على برنامج العبق يعمل على تعزيز الذاكرة قصيرة المدى السمعية منها، والذاكرة ككل بصورة عامة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة اليابانية التي أجراها تاناكا وآخرون (Tanaka, et al., 2002) لمجموعة ضابطة، ومجموعة تجريبية من المتمرسين. ولقد كشفت النتائج بأن المتمرسين لهم مدى رقمي أعظم من غير المتمرسين. وأظهرت نتائج الرنين المغناطيسي أن نشاط المجموعة غير المتمرسة كان أعظم في مناطق القشرة الدماغية التي لها علاقة بالذاكرة اللفظية السماعية العاملة في نصف الدماغ الأيسر، والتي تتضمن منطقة بروكا. أما نشاط الدماغ بالنسبة للمجموعة المتمرسة على برنامج العبق فقد كان أعظم في القشرة الدماغية التي لها علاقة بالذاكرة العاملة البصرية المكانية في نصف الدماغ الأيمن. ولكن عموماً كان نشاط الدماغ أعظم بالنسبة للمتمرسين فضلاً عن استخدامهم لمناطق في الدماغ لا تستخدم بالنسبة لغير المتمرسين. لهذا السبب يستخدم المتمرسون التمثلات البصرية المكانية للأرقام في أثناء مهمات قياس مدى الذاكرة، وتعمل هذه الإستراتيجية على تعزيز طاقة المدى العددي لتذكر الأرقام.

وغير اتفاق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة المتخصصة تحديداً في قياس الذاكرة السماعية بين المجموعة التجريبية والضابطة تتفق نتائج الدرسة الحالية بصورة عامة مع نتائج دراسات أخرى فحصت الذاكرة ضمن متغيراتها منها دراسة دينو (Dino, 2005) بين الطلاب الذين تدربوا، والذين لم يتدربوا على عمليات الحساب الذهني، فقد تفوق الطلبة المتدربون على غيرهم في الذاكرة المستقرة والتركيز الثابت. ودراسة لتوشيو (Toshio, 2000) التي كشفت عن طريق (EEG) رسام الدماغ بوجود منطقة نشطة في نصف الدماغ الأيمن عند الاستماع إلى الموسيقا، ومنطقة نشطة في نصف الدماغ الأيسر عند إجراء العمليات الحسابية.

إن عملية التدريب على العبق تكسب الطفل مهارات التركيز والانتباه، وقد ذكر جونسون (في: سمول، 2006)، أن الانتباه «هو الفن الحقيقي للذاكرة»، فعندما يكون الاهتمام ضئيلاً بشيء ما فإنه غالباً ما يصعب تذكره، وذلك لأن الأفراد لا يولونه الانتباه التام. وكثير من الأفراد ينسون أسماء الأشخاص الجدد بعد لحظات من التعرف عليهم، وباستخدام الحساب الذهني بإمكان الاستجابة لمثيرات سمعية وبصرية تجرى على أثرها العمليات المطلوبة، فبالتدريب المستمر تكتسب تلك المهارات، وستزداد الفوائد باستمرار كلما زادت المهارة. ولقد أظهرت ملاحظات الباحثين أن المتدربين على برنامج العبق يعممون عملية التذكر الخاصة

بالأرقام الطردية والعكسية في الحياة اليومية في حفظ أرقام الهواتف، وفي عمليات الجمع والطرح العفوية، وفي عد النقود.

ويرى الباحثان أن التدريب على العبق ربما يكون معززاً للصحة العقلية للذاكرة من خلال البيئة المنبهة للذهن، فالتنبيه الذهني يعتبر أمراً حاسماً للصحة الذهنية وأداء الذاكرة السماعية البصرية بصورة خاصة. ومن المعروف أن برنامج العبق ينشط جانب المخ الأيمن بصورة كبيرة بحسب نتائج يوسف بزيادة (5.3) درجة فضلاً عن التنمية الكلية للدماغ بحوالي 4 درجات. ويرجع السبب في ذلك للصورة الذهنية التي تكونت من أثر التدريب في الدماغ التي على أثرها يتم إجراء العمليات الحسابية المختلفة دون أن يكون العبق موضوعاً أمام التلاميذ، مما يعزز لدى الطفل القدرات العقلية خاصة البصرية السماعية. وسبق القول بأن عمليات التدريب المتكرر على العبق تعمل على طبع صورة العبق في نصف الدماغ الأيمن للطفل ويكون الطفل غير محتاج للعبق الفعلي أو المادي، وإنما يحتاج للصورة المنطبعة في الدماغ لآجراء العمليات الحسابية بصورة فائقة. ولقد أظهرت جميع نتائج الدراسات المذكورة سابقاً سرعة أداء المجموعة المتدربة على برنامج العبق في حل المسائل الحسابية، واختبارات التحصيل في الرياضيات، وحل اختبارات الذكاء والقدرة على حل المشكلات (حمزة، 2008، سلام، 2010، الطيب، 2008، محمد، 2010).

إن الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى السماعية والبصرية منها لها ارتباط بالذكاء العام، والقدرة على حل المشكلات والاستدلال والذكاء السيال والقدرات البصرية بحسب نتائج الدراسات المذكورة في مقدمة الدراسة. ويرى الباحثان أنه كلما زاد التدريب على النظر والالتقاط (النظر) أصبح ذلك مألوفاً وطبيعياً أكثر بالنسبة للمفحوص، بالتدريب على العبق يكون لدى الطفل قدرات عالية على الإدراك والتخيل وحل المشكلات، وقد تُغير عمليات التدريب من أدمغتهم، وتصبح أكثر فعالية ومرونة. ولكن من المحتمل أن تأثير برنامج العبق يزيد أو يقل بفعل الزمن، ولكن من المحتمل في الوقت نفسه أن تتم استعادة هذا التأثير في حالة تقليله بتقديم أساليب مهارات حل المشكلات ضمن المناهج الدراسية بالنسبة للأطفال في مدارس مرحلة الاساس

برنامج العبق والرقم السحري 12 ± 2:

كشفت نتائج الدراسة أن متوسط أداء المجموعة التجريبية في التذكر السماعي في الذاكرة قصيرة المدى في اختبار المدى العددي الطردي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال-الطبعة الثالثة كان 12.1 درجة مقارنة بمتوسط المجموعة الضابطة 9.2 ، وذلك بفارق 2.9 درجة، وهي فروق دالة إحصائياً في التذكر في مستوى 0.01 لصالح المجموعة المتدربة على برنامج العبق. كما كشفت نتائج الدراسة أن متوسط المجموعة التجريبية في تذكر الآرقام في اختبار المدى العكسي لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال-الطبعة الثالثة 9.2 درجة مقارنة بمتوسط المجموعة الضابطة 6.3 ، وذلك بفارق 2.9 درجة، وهي فروق دالة إحصائياً في التذكر السماعي في مستوي 0.01 لصالح المجموعة المتدربة على برنامج العبق.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت الدور الذي يلعبه برنامج العبق في تعزيز الذاكرة قصيرة المدى الخاصة بإعادة الأرقام بصورة طردية،

وبصورة عكسية كما في نتائج الدراسة الصينية التي قام بإجرائها ليزهو وزملاؤه (Lizhu, et al., 2010). ويلاحظ بأن متوسط أداء المجموعة السودانية في التذكر الطردي (12.1) أعلى من متوسط أداء المجموعة الصينية (8.7)، ويرجع السبب في ذلك لمستويات التدريب بالنسبة للمجموعتين إذا كان التدريب لسنوات أكثر بالنسبة للمجموعة السودانية مقارنة بالصينية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية تماماً مع دراسات أخرى منها على سبيل المثال دراسة تاناكا وآخرين (Tanaka, et al., 2002) في اليابان، بينما استطاعت المجموعة السودانية بحسب نتائج الدراسة الحالية التذكر ما بين 9 - 12 رقم. ومن المحتمل أن ترجع الفروق بين نتائج الدراسة السودانية واليابانية لمدة التدريب على برنامج العبق فالدراسة اليابانية تشير للمتدربين المتمرسين، الذين أكملو جميع مستويات التدريب المختلفة بينما المجموعة السودانية أكملت مستويات محدودة في عمليات التدريب على برنامج العبق، وليس من بينهم من أكمل جميع مستويات التدريب. ونتيجة للتأثير الكبير لبرنامج العبق في عملية تعزيز الذاكرة البصرية والسماعية يقترح فحص البرنامج، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات في العالم العربي بغية تعميمه في المستقبل.

وتكشف نتائج الدراسة أعلاه أن المتدربين والمتمرسين في العبق يستخدمون عملية التمثيل البصري-المكاني لتذكر الأرقام في نصف الدماغ الأيمن الذي تمت عملية تنشيطه من خلال التدريب. وتحيلنا عملية تفجير الذاكرة السماعية قصيرة المدي بالنسبة للأرقام الطردية إلى موضوع سعة الذاكرة قصيرة المدى، وهي تذكر حوالي 7 أرقام كما في دراسة ميللر (Miller, 1956) الكلاسيكية القائلة بأن حجم أو سعة الذاكرة قصيرة المدى يمكن تقديره من خلال ما أطلق عليه (العدد السحري7 ± 2) وفقاً له بأن عامة الأفراد يمكنهم تذكر حوالي سبع فقرات، يُضاف إليها أو يُخصم منها فقرتان، أو بمعنى آخر ما بين 5 - 9 فقرات. ولكن بحسب نتائج الدراسة الحالية أنه يمكن تدريب هؤلاء الأفراد لتذكر مدى أوسع من الأرقام الطردية ببرنامج العبق متوسط مقداره (12.1) في الدراسة السودانية و (12.2) في الدراسة اليابانية بزيادة قدرها (5) أرقام من متوسط الرقم السحري (7). إن هذه الزيادة التي يمكن وصفها بالهائلة ربما تجعلنا نفتح باب التساؤل أمام نظرية الذاكرة الكلاسيكية التي ترتبط بتذكر 7 ± 2 رقم لذاكرة مدربة يبلغ مقدارها السحري 12 ± 2.

المراجع

المراجع العربية:

جينسن، إيريك (2001). كيف نوظف أبحاث الدماغ في التعليم. ترجمة مدارس الظهران. الظهران: مدارس الظهران الأهلية.

الحسين، أنس الطيب (2005). تكييف وتقنين مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال الطبعة الثالثة بولاية الخرطوم. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة النيلين: السودان.

الحسين، أنس الطيب (2008). تكييف وتقنين مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال، الطبعة الثالثة لولايات السودان الشمالية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين: السودان.

حمزة، عالية الطيب (2008). أثر برنامج العبق (اليوسيماس) في تنمية الذكاء وزيادة السرعة لدى تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم. رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الخرطوم: السودان.

الخليفة، عمر (2010). برنامج العبق وتفجير قدرات وطاقات الأمة السودانية. محاضرة مقدمة بوزارة التعليم العام، ولاية الخرطوم أكتوبر 2010.

الخليفة، عمر؛ حمزة، عالية، عبدالرضي، فضل المولى (2009). تأثير برنامج العبق (اليوسيماس) على زيادة معدل الذكاء السيال والسرعة وسط تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم. مجلة الدراسات السودانية، 15، 171 - 193.

الخليفة، عمر؛ يوسف، صديق (2009). تأثير برنامج العبق في زيادة معدل الذكاء وسط الأطفال في السودان. مجلة آداب النيلين، 1، 73 - 103 (السودان).

الخليفة، عمر؛ طه، الزبير بشير؛ الحسين، أنس (2008). تكييف مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- الطبعة الثالثة في السودان واليابان: دراسة عبر ثقافية. المجلة العربية للتربية الخاصة، 12، 171 - 194.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي والمعرفي: (المعرفة والذاكرة والابتكار). المنصورة: جامعة المنصورة.

سكواير وكاندل، لاري وايرك آر (2002) . الذاكرة من العقل إلى الجزئيات. تعريب سامر عرار. الرياض: مكتبة العبيكان.

سلام، إخلاص عباس (2010). أثر برنامج العبق (اليوسيماس) في تنمية الرياضيات والذكاء والسرعة لدى تلاميذ التعليم الأساسي بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الاسلامية.

سمول، جاري (2006). المرجع الأساسي للذاكرة: إستراتيجية مبتكرة للحفاظ على شباب المخ. جدة: مكتبة جرير.

الطيب، هبة (2008). دافعية الإنجاز وسمة القيادة لدى الأطفال الموهوبين بمرحلة الأساس ولاية الخرطوم (دراسة مقارنة). أطروحة دكتوارة غير منشورة، جامعة الخرطوم.

العتوم، عدنان (2004). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.

محمد، حسن أحمد (2010). مقارنة تحصيل التلميذات اللاتي تدربن على برنامج اليوسيماس واللاتي لم يتدربن عليه في العمليات الحسابية الصف السادس مدرسة بشير العبادي أساس (مجلية أم درمان). بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير غير منشور، جامعة الخرطوم.

موسى، إجلال (2009). الذاكرة السماعية والبصرية لدى تلاميذ مرحلة الأساس بولاية الخرطوم المتدربين على برنامج العبق (اليوسيماس) وغير المتدربين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم.

يوسف، صديق محمد أحمد (2008). أثر التدريب على برنامج العبق (اليوسيماس) في تعزيز ذكاء الأطفال بولاية الخرطوم. رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة النيلين: السودان.

المراجع الأجنبية:

Anderson, J. (1995). Cognitive psychology and its lmplication. 4th edition WH , New York: Freeman and Company.

Ary, D., Jacobs, L. & Razavieh, A. (1996). Introduction To research in education .(Fifth edition). New York: Holt, Rinehart and Winston , Inc.

Atkinson, R., & Shiffring, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence and J.T. Spence (Eds). The Psychology of Learning and Motivation (Vol. 2) N.Y. Academic Press.

Baddely, A. & Hitch, G. (1974). Working memory. In G. Bower (Ed). Advances in learning and motivation, Vol. 8 , PP 47-90, New York: Academic Press.

Bashkaran, M., Sengottainyan, A., Madhu, S., & Ranganathan, V. (2006). Evaluation of memory in abacus learners. *Indian Journal of Physiological Pharmacology*, **50 (3), 225-233.**

Colm, R., Abad, F., Rebollo, I., & Shah, P. (2005). Memory span and general intelligence: A latent -variable approach. Intelligence, 33, 623-642.

Colm, R., & Shih, P. (2004). Is working memory fractionated onto different components of intelligence. Intelligence, 32, 431-444.

Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. Behavioral and Brain Sciences, 24, 87-185.

Chene, C., Wub, T., Chenga, M., Huanga, Y., Sheud, C., Hsiehc, J. & Leea, J. (2006). Prospective demonstration of brain plasticity after intensive abacus-based mental calculation training: An fMRI study. Nuclear Instruments and Methods in Physics Research Section A ,569 (2) 567-571.

Daniel, K. (2005). WhatisUCMAS? At;http://arachive.gulfines.com/articles/03/10/27/101373. html.

Davis, S. & Palladino, J. (2004). Psychology. 4th eds. New Jersey Pearson-Prentice Hall .

Dino. W. (2005). Child Educations on mental Arithmetic by Image of Abacas Education and Developing Human Intelligence. Malaysia: Company of UCMAS.

Ericsson, K. (2003). Exceptional memorizers: Mad, not born. Trends in Cognitive Sciences, 7, 233 , 237.

Frick, R. (1988). Issues of representation and Iimited copacity in the Auditory short-term store. *British Journal of Psychology*, **79, 213-240.**

Frick , R. (1990). The visual suffix effect in tests of the visual short- term store. Bulletin of the Psychonomic Society, 28, 101-104.

Hatano, G. (1977). Performance of Expert abacus Operators. Congnition, 5, 57-71.

Hatano, G., & Osawa, K. (1993). Digit memory of grand experts in abacus derived mental calculation. Cognition, 15, 95-110.

Kane, M., Hambrick, D., Tuhalski, S., Wilhelm, O., Payne, T., & Engle, G. (2004). The generality of working memory capacity: A latent-variable approach to verbal and visuo-spatial memory span and reasoning. *Journal of Experimental Psychology*, **General, 133, 189-217.**

Kojima, T. (1963). Advanced abacus: Japanese theory and practice. Tokyo; Chares E. Tuttle Company.

Kyllonen, P. & Christal, R. (1990). Reasoning ability is (little more than) working memory

capacity?! Intelligence, 14, 389-433.

Lizhu, L., Lanya, D., Kaihui, F., Shisheng, Z., & Licheng, Z. (2010). Initial research on abacus mental arithmetic education in enlightening children's intelligence. Shihezi, Xinjiang Province, China.

Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing in formation. The Psychological Review, 63, 81-97.

Miyake, F., Friedman, N., Rettinger, D., Shah, P., & Hegarty, M. (2001). How are visuospatial working memory, executive functioning, and spatial abilities related? A latent -variable analysis. *Journal of Experimental Psychology***. General, 130, 621-640.**

Raven, J. (1998). Manual for Raven's Progressive Matrices. Oxford: Oxfor Psychological Press.

Raven., J., & Court, J. (1996). Raven Manual: General Overview. Oxford: Oxford Psychological Press.

Santrock, J. (2003). Psychology. 7th eds. Boston: Mc Graw Hill.

Solso, R. (1988). Cognitive psychology. 2ed Edition. Boston: Allyn and Bacon.

Sternberg, R. (2003). Cognitive Psychology. 3rd Edition. Australia: Thomson, Wadsworth.

Stigler, W. (1984). The Effect of Abacus Training on Chinese Children's Mental Calculation. Cognitive Psychology, 16, 145-176.

Tanaka, S., Michimata, C., Kaminaga, T., Honda, M., & Sadato, N. (2002). Superior digit memory of abacus experts: An event-related functional MRI study. NeuroReport, 13, 2187-2191.

Todd, J., & Marois, R. (2004). Capacity limit of visual short-term memory in human posterior parietal cortex. Nature, 428, 751-754.

Toshio. H. (2000). What Abacus Education Ought to Be for the Development of the Right Brain. *Journal of the Faculty of Education***, 96, 154-156.**

Wechsler, D. (1991). Wechsler Intelligence Scale for Children-Third Edition (WISC-111). San Antonio. TX: Psychological Corporation.

Zhiping, Q., & Jimin, F. (2010). Abacus mental arithmetic education and students' potential abilities development. Yaoqiao Center Primary School in Dantu District, Zhenjiang, Jiangsu Province.

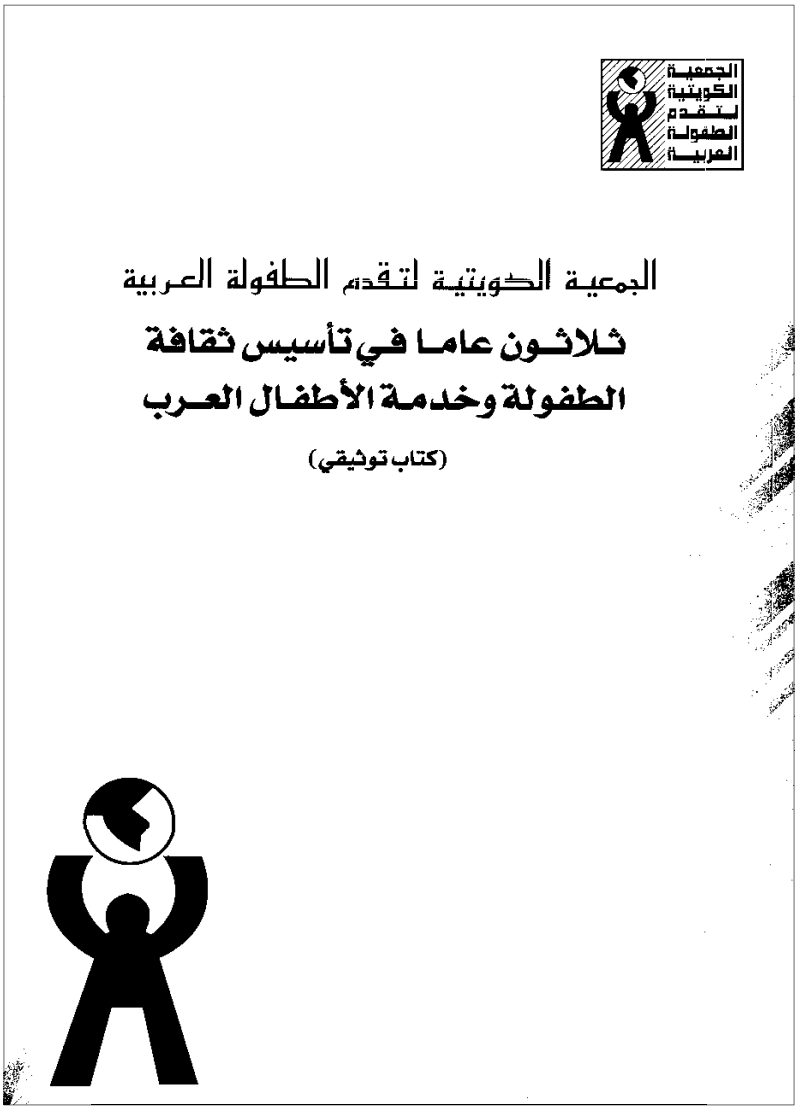
إصدارٌ جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ثلاثون عاماً في تأسيس ثقافة الطفولة وخدمة الأطفال العرب

(كتاب توثيقي)



يؤرخ هذا الكتاب بأقسامه الثمانية

ويحكي حكاية الأمل الذي صار حقيقة عبر ثلاثين عاماً (1980 - 2010)

وإذا كان هذا الكتاب يشهد بشيء فهو شهادة ناطقة على أن العمل الاجتماعي الملتزم بخير الناس أطفالاً أو راشدين لابد أن يوتي ثمره الطيب

وهذا ما كان من الجمعية ولها حتى الآن

النمو المعرفي للطفل بين الذهن والدماغ والثقافة

أ.د. بنعيسى زغبوش
مختبر العلوم المعرفية – كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهراز – فاس – المغرب

الملخص:

يناقش هذا البحث كيفية معالجة ذهن الطفل للمعطيات التي يستقبلها من الواقع، من خلال مستويين:

- مستوى البنيات المعرفية الفطرية الكونية المشتركة بين الأفراد.

- مستوى الخصوصيات الفردية في معالجة المعطيات بشكل متفرد، وفق متغيرات السياق (اللغوي، والاجتماعي، والثقافي...).

إن التفاعل بين هذين القطبين هو الذي يوجه سيرورة معالجة المعرفة وبنائها وجهة تحقق التغاير في نمو الأطفال. وعلى اعتبار أن الطفل نتيجة بنية عصبية وبيولوجية، وفي الوقت نفسه يتفاعل مع ثقافة محيطه، فيمكن اعتبار نموه نمواً بيولوجياً وثقافياً في آن.

Child Cognitive Development
Between Mind, Brain and Culture

Benaissa ZARHBOUCH
Laboratory of Cognitive Science - Faculty of Letters and Humanities
Dhar El Mehraz - Fez - Morocco

Abstract

This study discusses how the child's mind processes data which it receives from reality; the discussion focuses on two levels:

- Universal innate cognitive structures shared by individuals.

- Individual specificities as to data processing, in a specific manner, in terms of context variations (linguistic, social, cultural,...).

It is the interaction between these two poles which directs the cognitive processing, its formation as well as the area the realization of the dissimilarities in the children development. Given that the child is a biological neurological structure and, at the same time, a result of his interaction with cultural context, its development could be considered both as a cultural and biological development.

تقديم:

تعتبر نظريات النمو المعرفي لدى الطفل، من بين النظريات السيكولوجية التي عملت على الكشف عن كيفية اشتغال ذهن الطفل، سواء على مستوى تحديد محتوياته المعرفية، أو بنياته أو مراحل نموه، ضمن العلاقة التي تجمع بين مفاهيم النمو والتفكير والسياق، وبين ما تتخلله من مواقف حول العلاقة بين أولوية النضج (الفطرية)، أو التعلم (السلوكية)، أو التفاعل بينهما (البنائية والتفاعلية). كما ارتكزت هذه النظريات على مناقشة العلاقة بينالطفل وسياق نموه وحالاته الانفعالية[1] . فإذا كانت السلوكية قد أقصت رغبات الفرد ومعتقداته وحالاته الذهنية من مجال أبحاثها (Neves, 2008)، فإن المقاربة السيكولوجية الحاسوبية كانت ملزمة باتخاذ الموقف نفسه. وإذا كانت السلوكية قد أقصتها عن وعي لأنها وفق تصورها لا تخضع للملاحظة والقياس في السلوك الخارجي المتمظهر، واعتبرت الاشتغال الذهني علبة سوداء لا طائل من البحث فيها، فإن المقاربة الحاسوبية قد أقصت المتغيرات السالفة بسبب طبيعة منهج النمذجة والتقييس الذي اعتمدته، لأن الإمكانات المادية والقيود البرمجية للحاسوب لا تسمح بإدخال هذه المتغيرات في نمذجة الاشتغال المعرفي أو تقييسه حاسوبياً. وهو الأمر الذي كشف عن الحدود النظرية والمنهجية للمقاربة الحاسوبية المتجلية أساساً في عجزها عن تفسير كيفية معالجة الفرد للمعطيات وفق سياقه وخصوصياته المعرفية، وبذلك تعتبر المقاربة الحاسوبية في حالة فشل بتعبير شانجوه (Changeux, 2003). وكما أكد ذلك (Andler, 1989): «إذا كنا لا نستطيع إقصاء أهمية تدخل العوامل الاجتماعية والتاريخية والثقافية؛ فباستطاعتنا إعلان خيار تجاهلها في مرحلة أولى». إنه التجاهل الذي أدى إلى عجز السلوكية والحاسوبية معاً عن تقديم أجوبة مقنعة عن تعدد مسارات نمو الفرد نتيجة لتعدد سياقات النمو، واختلاف أساليب المعالجة باختلاف الأفراد واختلاف ثقافاتهم[2] . وبذلك فإن كلاً من السلوكية والمقاربة الحاسوبية أصبحتا (ولو عبر مراحل تاريخية مختلفة) قاصرتان، نظرياً ومنهجياً، عن تقديم إجابات مقنعة حول إشكالية معالجة المعلومات بطرق مختلفة بحسب تنوع طبيعة الفرد، ووسطه، وثقافته، والشروط المحيطة به، وحالاته الانفعالية. وهو الأمر الذي استلزم تطوير مناهج وتقنيات جديدة تمكن من الجواب عن متغيرات جديدة في النمو المعرفي للطفل، هذا النمو الذي لا يخضع للملاحظة المباشرة والقياس والتقييس.

2. المعرفية: من التمثل إلى المعتقد:

إن حدود الدراسات السيكولوجية السالفة تكمن في دراسة معرفة جاهزة (السلوكية)، أو في اعتمادها على بنية معرفية شبه مكتملة، ولا تهتم بسيرورة تشكلها أو نموها وتطورها (الحاسوبية) من جهة؛ ومن جهة أخرى، إنها لم تراع الخصوصيات الفردية (الانفعالية والثقافية والاجتماعية) في معالجة المعلومات، واقتصرت على دراسة التمثلات الذهنية بوصفها وحدات مستقلة عن دلالتها، وعن إحالتها الخارجية. وبذلك يمكن القول إن تتبع سيرورة النمو المعرفي، هي التي تحتم إدخال متغيرات السياق في المعالجة المعرفية. كما أن الدراسات السابقة لم تهتم بالحالات غير السوية التي تمنح مؤشرات مهمة على فهم السلوك السوي من خلال تحديد كيفية تأثير الاضطرابات والإصابات الدماغية مثلاً على سلوك الفرد، وعلى قدراته المعرفية[3] . وإجمالاً تؤكد الدراسات الحالية أن المعطيات

الأكثر تدهوراً هي ذكريات أحداث خاصة، حدثت في سياق خاص، وفي مناسبة خاصة (Damasio, 2002: 110).

وإذا كانت المعرفة بالنسبة للسلوكية نتيجة يمكن قياسها والحكم عليها، ويمكن التحكم فيها من خلال مثيرات خاصة قد يدعمها التعزيز، أو تفسيرها من خلال مثيرات أو استجابات وسيطة؛ وإذا كانت النماذج المعلومياتية[4] قد قادت إلى وصف وصورنة أكثر دقة لما كان يصنف بشكل عام باسم «معرفة» (Tiberghien, 1991: 28) ، فإن المعرفة بالنسبة للمعرفية، تعتبر سيرورة ونتيجة في الآن نفسه. وكما يشير إلى ذلك لوموان (Le Moigne, 1995)، لا يمكننا فصل المعرفة عن الذكاء (أو الذهن) الذي ينتجها. وعليه، يجب تعريفالمعرفة من خلال سيرورة تشكلها، وفي الوقت عينه، باعتبارها نتيجة سيرورة تشكل هذه المعرفة. ومن ثم، لا يمكن فصل المعرفة عن الذات التي تنتجها.

تسلم النظريات التقليدية للمعرفة بحسب (Besnier, 1996)، المنحدرة من المقاربة الحاسوبية المستقلة عن السياق، والتي تعتبر نظريات للنشاط الذهني، بأن هذا الأخير يكمن في تمثلات توجد في " رأس" الأفراد لمعرفة المواضيع أو الواقع. في حين ترفض النظريات الحالية الدور المركزي الممنوح للتمثل، وتسلم بأن المعرفة هي بالتأكيد نتاج علاقات الأفراد مع المواضيع. وبذلك تتميز الأفكار بمحتويات ذهنية (أو قصدية) لا يمكن عزلها عن الذهن الذي يشتغل بها. تنتج المعتقدات عن سيرورة إنتاج الملفوظات والتواصل بين الأفراد، وتكون منوطة بمحتوى قصدي أو دلالي، من مثل المقاصد والمخاوف والآمال... إنها إجمالاً مرتبطة بمحتوى انفعالي. إن تمثل الطفل لشكل الأرض مثلاً (راجع: فوسنيادو وبريرو Vonsniadou & Brewer, 1994)، فوسنيادو وسكوبيليتي (Vonsniadou & Skopeliti, 2005)، شولز وسالجو ووايدان (Schoultz, Saljo & Wyndhamn, 2001)، طروادیك وزغبوش وفْريد (Troadec, Zarhbouch & Frede, 2009)، قد يكون في«رأسه» منبسطاً أو مجوفاً أو مستديراً أو كروياً، ولكن لا يمكن تقويمه إلا من خلال التعبير عنه في علاقة تواصلية، للحكم عليه بأنه تمثل خاطئ أو صحيح. حينها فقط، يصبح معتقداً، أي: أن الطفل يعتقد مثلاً أن تمثله لشكل الأرض هو الشكل المنبسط، ويعبر عنه في صيغة الأنا المفرد المتكلم: «أعتقد أن شكل الأرض منبسط»، ارتباطاً بسياق إنتاجه وبالمرحلة العمرية لتشكله، وبمدى نمو بنياته المعرفية.

فالمخزون المعرفي الذاكروي إذن، لا يرتبط بمفاهيم أو تمثلات معزولة عن السياق، تسمح بالنفاذ إلى الموضوع فقط، بل يرتبط أيضاً بماضي الفرد باعتباره ذكريات مرتبطة بمحتوى انفعالي (أي كيف بلور الطفل مثلاً بشكل تلقائي تصوراً عفوياً حول شكل الأرض). وقد أسهمت إصدارات (Le Doux & Damasio, et al.)، بحسب دو فيلرويْ (De Villeroy, 2008a: 76)، في انتشار فكرة أن الذكاء والذاكرة وكل ما يوضع عادة في خانة الوظائف الذهنية العليا، تقترن بشكل وثيق مع الانفعال والرغبات والدوافع، وتجد هذه الفكرة حجتها في طريقة اشتغال الدماغ. فالقشرة الدماغية لا يمكنها الاشتغال بشكل سليم دون الرجوع إلى المناطق المسؤولة عن الانفعال، وهي المناطق اللمبية (أو الحوصلية) من الدماغ.

وبغض النظر عن هذا المسار الجديد في السيكولوجيا المعرفية والعلوم العصبية

المعرفيــة الذي يدخل مفهــوم الانفعال باعتباره مفهوماً مركزياً فــي المعالجة المعرفية، فإننا نتساءل عن الحدود التي يكون فيها النمو المعرفي للطفل محدداً من قبل الجينات (الطبيعة) أو البيئــة (الثقافة). وهي المســألة التي تحتم علينا مناقشــة الدراســات التــي انصبت على الكفــاءات المبكرة لدى الرضيع، وعلــى النظريات التي تؤكد على إدخــال المتغيرات الثقافية في النمو.

3. الكفاءات المبكرة والنمو المعرفي:

منذ 1959، أشار شومسكي إلى أنه لا يمكن شرح اكتساب اللغة من قبل الطفل الصغير، إلا مــن خــلال قــدرات فطريــة موجودة حتــى قبل الميــلاد. ويعتبــر شومســكي أن البنيات المعرفية واللســانية يجــب تصورها باعتبارها تعبيــراً عن برنامج وراثــي كوني. فالذات بالنســبة لشومسكي، «تتعرض» للمعلومة الملائمة، وتنكشــف البنيات الكامنة فيها تحت تأثيــر البيئــة. وبذلك يمتلك الإنســان «حالــة أولية، بمعنى حالة ســابقة علــى التجربة» (Chomsky, 1979). وقــد تم تأكيد وجود حالات فطرية أولية، ســنة 1963 في دراســة هوبل Hubel وويسل Wiesel نقلاً عن «جانيرو» اللذين لاحظا، في أثناء دراسة القشرة البصرية للقطط، أن الاستجابات العصبية لعالم بصري منظم، كانت موجودة منذ الميلاد. وبذلــك أكدا وجود حالــة عصبية أولية مســتقلة عن التجربة الحســية. إن محتوى الحالة الأوليــة لــم يتوقف عن التحديــد والاغتناء، حتى خــارج حدود كفاءة اللغــة. فقد أوضحت بعض التجارب أن الرضيع يمتلك مســبقاً معرفة ساذجة وضمنية بالخصائص الفيزيائية للأشــياء، والتي تســمح له بتنظيم العالم الذي يدركه وفق ميادين معينة (Jeannerod, 2008: 78)، من خلال دراسة أساليب بَنيَنَة المعارف وتنظيمها وخصائصها وتطورها لدى الطفل. وتتمحور هذه النظريات، بحسب كورديي (Cordier, 1999)، حول ثلاثة ميادين أساسية تتجلى في نظرية سيكولوجية ساذجة حول الكائن الإنساني، ونظرية بيولوجية ساذجة تتعلق بميدان الأحياء، ونظرية فيزيائية ساذجة مرتبطة بميدان الأشياء.

تفيــد هذه الدراســات أن ذهن الإنســان يمتلــك مقومات اشــتغاله. فالطفل قــادر بطبيعة تكوينــه الذهني، على بلورة معرفة عفوية عــن محيطه، نتيجة لتوافره على كفاءات مبكرة. يجــد الطــرح الســالف مرجعيته فــي تصورات الــذكاء الفطري التــي تعتبــر أن الطفل يولد «جاهــزاً» (Bideaud, 1999)، (أي: مجهــزاً بالعــدة اللازمة لنموه، وقــادراً على معالجة المعلومــات التي يســتقبلها من المحيط بشــكل إدراكــي خالص، أي: بــدون تحويلها إلى لغة (باعتبارهــا موروثــاً ثقافيــاً) قد تعــوق مكوناتها اللفظيــة أو المعجمية تطور قــدرات الفرد المعرفية. فعلى اعتبار أن الرضيع لا يتكلم بعد، يتم اعتماد مؤشرات أخرى لنشاطه المعرفي فــي أثناء تفاعله مع معطيات الواقع، مثل إيقاع دقات القلب، أو إيقاع التنفس، أو إيقاع مص حلمــة الرضاعــة، أو تثبيــت النظر على مثير معــين. وقد أفضت هذه الدراســات إلى أن ذهن الرضيع يحمل في ذاته ما يفيد قوانين نموه. فالرضيع يبدو أكثر كفاءة مما كان يعتقد سالفاً (Lécuyer, 2001). وهو ما أكدته مثلاً دراســة (Wynn, 1992) التي توصلت إلى وجود قدرة مضبوطة على القيام بعمليات حسابية لدى الرضيع، أو أن الرضيع يفهم بعض أوجه علم الحساب، «مادام المخ البشري يمتلك آلية لإدراك الكميات الرقمية (...) منذ السنة الأولى من الحياة» (Dehaene, 1997: 47).

إن مفهوم حالة أولية، سواء كانت معرفية أو دماغية، تفيد أن للذهن محتوى قبلياً منذ الميلاد (أي: بنيات عامة مشتركة بين كل الناس) مستقلاً عن التأثيرات الخارجية (Jeannerod, 2008: 78). وعليه، يعتبر ميهلر Mehler وديبو (1990: 128) أن كفاءات الرضيع تعود إلى «إرثه الوراثي»، أي: أن الرضيع، من وجهة نظرهما، يولد إنساناً.

وإضافة إلى الدراسات التجريبية السيكولوجية حول الكفاءات المبكرة لدى الرضيع، فإن تطور علوم الأعصاب أسهم في تقديم حجج تدعم أطروحة أن الطفل يتوافر على كفاءات مبكرة، مبرمجة وراثياً (كما ناقشناها أعلاه)، وأن تعرضه للمثيرات الخارجية يعتبر عاملاً حاسماً في تشكيل هذه القدرات بشكل معين. وبذلك تم نحت مفهوم "المطواعية" الذي يربط بين الاستعدادات العصبية للدماغ وتأثيرات المحيط عليها. وقبل مناقشة مفهوم المطواعية، نستحضر ملاحظة شانجوه Changeux نقلاً عن لاجيركرانز (Lagercrantz, 2010: 59) الذي اعتبر فيها أنه من الصعب الاعتقاد بأن بنية الدماغ، التي تضم حوالي 100 مليار من الخلايا العصبية، وكل منها يضم بين ألف و10 آلاف مشبك عصبي (بحسب تقدير شانجوه)، يمكن أن تكون محددة في تفاصيلها من قبل 22 ألف جينة فقط. إنها الملاحظة التي فتحت الباب لمناقشة تأثير البعد الثقافي على نمو الجهاز العصبي للطفل، وعلاقته مع موروثه البيولوجي.

وبغض النظر عن المواقف المتباينة حول الثقافة باعتبارها سبباً للهوية الاجتماعية، أو نتيجة لها، فإن الإنتاجات الثقافية أو الذاكرات الخارجية باصطلاح (Donald, 1999) التي ستبلغ للأجيال اللاحقة، لا تصبح مواضيع ثقافية إلا عندما يستعملها الإنسان ويمنحها تفسيراً واعياً في علاقته مع الآخر. وبذلك تتموضع الثقافة عموماً على مستوى جماعي وليس فردياً. وهو ما عبرت عنه روغوف (Rogoff, 2003: 3) بمصطلح "المشاركة في الثقافة". وبذلك توجد الثقافة على شكل عمليات ذهنية تخلق مستوى جديداً من الواقع. وتصبح الثقافة إذن ثقافةً بعد الوعي بها، أي: بعد خضوعها للمعالجة المعرفية، ومنحها دلالة خاصة وفقاً لسياق الفرد، وبذلك فهي حالة ذهنية تنتج في أثناء معالجة الذهن لصنف معين من معطيات الواقع. إن أحد نماذج الانفصال عن الثقافة مثلاً يتجلى في انفصال الفصامي عن الواقع، أو في الأشخاص الذين تعرضوا لإصابات دماغية فقدوا على إثرها جزءاً من ذاكرتهم أو لم يعد باستطاعتهم تخزين معلومات جديدة. إن أخذ خصوصيات السياق الاجتماعي - الثقافي والتربوي بعين الاعتبار، هو ما تحاول السيكولوجيا المُتَمَوْضِعَة situated (أو السيكولوجيا الاجتماعية - الثقافية) حالياً دراسته من خلال استحضار سياق التعلم الذي يؤثر على عملية اكتساب المعارف ونموها وتغاير أساليب معالجتها. وهي المسألة التي سنتطرق إليها لاحقاً.

4. البنيات الدماغية والإنتاجات الثقافية:

إن النقاش حول العلاقة بين الاستعدادات الفطرية والخصوصيات ثقافية في النمو المعرفي، سيعاد النظر فيها من خلال دراسات عصبية - بيولوجية حديثة تعتبر أن الإنسان يولد وهو مزود بمليارات الخلايا العصبية، وكل منها يقترن مع الباقي بآلاف المشابك العصبية (Lagercrantz, 2010: 58). إن هذا العدد الهائل من الخلايا العصبية

سيتناقص إلى النصف متأثرة بتعرضها للتنبيهات الخارجية. فالخلايا التي تنبهها الأعضاء الحسية تنمو وتتطور، وتلك التي لا يتم تنبيهها تموت وتندثر. يجب إذن أن يستقبل الأطفال المثيرات المعرفية والاجتماعية والوجدانية الضرورية في اللحظة المناسبة، لكي تنمو التعلمات، وتوظف بشكل سليم. وفي إطار التصور نفسه، يعتبر Changeux نقلاً عن (Théodule, 2007: 80) أن التفاعل مع العالم الخارجي يسهم في انتقاء بعض الاقترانات وإقصاء عدد كبير منها أيضاً. وبذلك تنتج المشابك العصبية وتتطور في الطفولة الصغرى، أي في اللحظة التي يشتغل فيها الدماغ كمشفط يلتقط كل الكلمات الجديدة للغة التي يتعرض لها. ومن ثم، يلزم تعدد المثيرات بشكل كبير لتعبيء مختلف مناطق الدماغ، لتأمين اشتغالها الناجع مستقبلاً، وهو ما يسمح بالقول مبدئياً إن الطفل في هذه الفترة يستطيع تعلم أكثر من لغة، كما سنناقش ذلك لاحقاً من خلال العلاقة بين اللغة العربية والدارجة.

إضافة إلى ذلك، تم الكشف حديثاً عن أهمية السياق في دراسات علوم الأعصاب التي توسلت أجهزة متطورة لتصوير مناطق الدماغ المتدخلة في معالجة معلومات خاصة، من خلال تقديم مثيرات بسيطة للمفحوص، من مثل قراءة كلمة أو سماعها أو رؤية صورة... وتطورها في دراسات علوم الأعصاب المعرفية التي تدرس الدماغ، وهو يشتغل في الزمن الفعلي من خلال إعطاء تعْليمات للمفحوص، من مثل التذكر والحكم والحساب الذهني... (Jeannerod, 2008: 79). وقد أفضت هذه الدراسات إلى نتيجة مهمة مفادها أن المعالجة في الدماغ، لا تتحدد في معادلة «منطقة = وظيفة» (Robert-Géraudel, 2004a: 53)، بل تتغير أساليب المعالجة حسب «السياق»، ولكن السياق المقصود في دراسات العلوم العصبية هو «السياق العصبي»، الذي يفيد اقترانات خاصة بين مناطق معينة من الدماغ، وفقاً لطبيعة المهمة الواجب القيام بها.

وعلى ذلك، عرفت العلوم العصبية قفزة نوعية من خلال اكتشاف "مطواعية الدماغ"، ويفيد هذا المفهوم قدرة الدماغ على إعادة التشكل بحسب نشاطات الفرد بفعل تأثير المحيط نقلاً عن: (Théodule, 2007: 80)، حيث تم توظيفه بالخصوص لمناقشة العلاقة بين اكتساب اللغة المنطوقة وتعلم اللغة المكتوبة. والسؤال المطروح بصدده هو: إذا كانت اللغة المنطوقة تكتسب من خلال الاستعداد الفطري والبرمجة القبلية، فكيف يتعلم الطفل اللغة المكتوبة باعتبارها إنتاجاً ثقافياً أو ذاكرة خارجية باصطلاح (Donald, 1999)؟ يجيب Changeux نقلاً عن: (Théodule, 2007: 81) بأن الطفل الصغير، ليتعلم الكلام، يجب أن يخلق في دماغه علاقات مستقرة بين الأصوات والمعاني. أما الكتابة، فتنمو لديه بعد اكتساب اللغة المنطوقة بفضل إرساء شبكات دماغية خاصة بالكتابة، والتي تستقر في الشبكات الدماغية للغة المنطوقة. يتعلق الأمر هنا بمطواعية كبرى، لأنه يجب تعبيء الشبكات التي تقيم علاقة بين «المكتوب والمنطوق والمعنى»، أي بين «البصر والسمع والدلالة». إن شبكات الكتابة هذه، التي توجد بشكل محتمل عند الطفل، تكون مطواعة بما فيه الكفاية في البداية لكي يتم تعبئتُها بحسب مثيرات المحيط. وعلى هذا، نلاحظ أن Changeux يعتبر أن نفس شبكات اللغة المنطوقة تستقبل اللغة المكتوبة، باعتبارها إنتاجاً ثقافياً أو ذاكرة خارجية.

لكن Dehaene (2007) يرفض هذا التصور الذي يفترض أن «الدماغ عضو طيّع لدرجة أنه لا يقيد في شيء اتساع النشاطات الإنسانية» (ص26). إن أطروحته العصبية - البيولوجية تفيد أن تعلم اللغة المكتوبة، باعتبارها إبداعاً ثقافياً حديثاً، يستلزم توظيف بعض مناطق الدماغ، غير المعدة سلفاً من طرف التطور البيولوجي لهذا الاستعمال. فالباحث يعتبر اللغة المكتوبة نفسها، قد تحولت تدريجياً وتاريخياً لكي تتلاءم بشكل أمثل مع ما تسمح بتحقيقه مطواعية الدماغ الإنساني (Dehaene, 2007: 28). وينتج عن ذلك أن «البنيات الدماغية تُقيّد البناءات الثقافية» (Dehaene, 2007: 395). وبذلك يعتبر Dehaene أن الكتابة نفسها تغيرت لتلائم طبيعة الاستعدادات الفطرية لدى الإنسان. وهو ما يفيد أن دماغ الإنسان مستعد لاستقبال المعلومات الخارجية بشكل يلائم بنياته. ومن ثم، وجب تعديل بنية الموضوع الخارجي (الذي هو اللغة المكتوبة)، حتى تلائم البنيات الدماغية الداخلية المعدة أصلاً لاستقبال اللغة المنطوقة. وبذلك نستشف في هذا الطرح أحد تفاسير تطور الكتابة عبر التاريخ، انطلاقاً من علامات تصويرية قريبة من الواقع في اللغات القديمة، إلى اللغات الألفبائية الحديثة المكونة من عدد محدود من الحروف، يمكن اعتمادها لإبداع ما لا نهاية له من التراكيب اللغوية المكتوبة. وبذلك تظل الإبداعية إحدى السمات الأساسية التي تميز الإنسان.

5. تأثير الثقافة على اشتغال الذهن:

وفي مقابل الطرح العصبي - البيولوجي السابق، تُظهر أعمال حديثة (راجع فوكس Fox, 2006) كيف يغير المحيط أساليب إدراك الفرد للمواضيع الخارجية، انطلاقاً من فرضية سيكولوجية تتعلق بالسيرورات الإدراكية والمعرفية أو الحالات الذهنية. وفي هذا الإطار، يوضح كيتاياما Kitayama ودوفي Duffy وكاوامورا Kawamura ولارسن Larsen (2003)، أن الأسلوب المعرفي غير المستقل عن سياق الحقل الإدراكي، يميز طريقة إدراك اليابانيين للواقع؛ في حين أن الأسلوب المعرفي المستقل عن سياق الحقل الإدراكي، يميز طريقة إدراك الأمريكيين للواقع.

وقد تم تأكيد هذا التصور من خلال دراسة نيسبيت Nisbett وماسودا Masuda (2007)التي تفيد أن الآسيويين والغربيين «يدركون العالم ويفكرون فيه بأشكال مختلفة»(نفسه: 46). وهكذا فإن الغربيين يركزون على موضوع مستقل له خصائص ثابتة، في حين أن الآسيويين يدمجون السياق العام الذي يتعلق به الموضوع، ويحددون خصائصه وفقه. ينتج عن ذلك، بحسب الباحثيْن، أن المعارف وصيغ اكتسابها «مُخترَقة»من قبل الثقافة. ويسند (Masuda & Nisbett, 2007:171) أصل هذه الاختلافات إلى تنظيم الواقع وإلى الممارسات الاجتماعية الآسيوية والغربية، وبذلك «تؤثر البيئات على طريقة الإدراك»، وهو ما يؤثر بدوره على أساليب النمو المعرفي ويحقق التغاير بين الأفراد. وفي هذا السياق، فإن دراسة تمثيل مفهوم الزمن بواسطة مفاهيم مكانية لدى عينة من المغاربة والفرنسيين (زغبوش وطروادیك، 2006، 2009)، (Troadec & Zarhbouch, 2011) تجد بعض أوجه تفسيرها في الإطار النظري لهذه الأبحاث، حيث توجه اللغة إدراك الفرد لتسلسل الأحداث وجهة معينة، يفرضها اتجاه كتابتها وقراءتها، وبذلك تؤثر اللغة على الإدراك وعلى الإنجاز. وهي المسألة التي سنوليها مزيداً من المناقشة

في النقطة الموالية.

6. نمو المفاهيم وسياق استعمالها :

في إطار النقاش السالف نفسه، حاولت دراسات أخرى (Vosniadou, et al., 1992, 1994, 2005)؛ (Shoultz, et al., 2001)؛ زغبوش وطروادیك، 2006، 2009؛ (Troadec & Zarhbouch, 2011)؛ (Troadec, Zarhbouch & Frede, 2011) مساءلة تأثير السياق الخارجي على تنظيم المعارف، وكيفية استعمال المفاهيم لتنظيم الواقع ذهنياً لدى الطفل، ومساءلة مدى وجود سمات خاصة مرتبطة بمفاهيم تشكل بعدها الاجتماعي والثقافي. إن التساؤل الجوهري في هذه الدراسات يمكن صياغته بما يأتي: إذا كانت البنيات المعرفية مشتركة بين الأطفال، فهل طريقة بناء مضامينها وتوظيفها مشتركة أيضاً بينهم، أم أنها تخضع لقيود السياق اللغوي والثقافي والتربوي؟

إن الدراسات حول مفهوم الزمن (زغبوش وطروادیك، 2006، 2009)؛ (Troadec & Zarhbouch, 2011) التي حاولت رصد أهمية السياق اللغوي والتربوي المغربي، مقارنة مع نتائج دراسات أخرى في سياقات ثقافية مختلفة، راجع مثلاً: (Fraisse, 1957)؛ (Tversky, Kugelmass & Winter, 1991)؛ (Nelson, 1996)؛ (Lakoof & Johason, 1999)؛ (Nùñez, 1999)؛ (Tartas, 2001)؛ (Boroditsky, 2001)؛ (Nùñez & Sweetser, 2006)، توضح كيف يتم توظيف المخزون المعرفي في تمثل بعض المفاهيم ومعالجتها وإنجازها بطرق مختلفة ومتعددة. فيما يخص التعبير عن مفهوم الزمن بواسطة التشبيه المكاني، توصل الباحثان إلى وجود تغاير على مستوى تمثيل اتجاه السهم الزمني (من اليمين إلى اليسار أو العكس)، وفق صيغة التعبير عن الزمنية المتأثرة باتجاه كتابة اللغة المستعملة في التواصل وقراءتها. من وجهة النظر هذه، فإن اتجاه السهم الزمني في المغرب، يبدو متعلقاً بالسياق، سواء فيما يخص صيغ التعبير عنه (رسم، كتابة) أو اللغات المستعملة لتمثيله (عربية، فرنسية).

أما في فرنسا، حيث ليست للأطفال تجربة اللغة العربية المكتوبة، فإن تمثيلهم للسهم الزمني يكون موجهاً فقط من اليسار إلى اليمين، في حين أن أطفالاً من أصول مغاربية لهم هذه التجربة، يبنون تمثلاً للسهم الزمني موجهاً في الاتجاهين، مثل أقرانهم المتمدرسين عادة في المغرب (أي: من اليمين إلى اليسار أو العكس، بحسب السياق). وفيما يخص الأطفال المغاربة غير المتمدرسين، وبما أنه ليست لهم أيضاً تجربة القراءة والكتابة باللغة العربية، فإنهم يوجهون السهم الزمني فقط في اتجاه مفضل (أي: من اليمين إلى اليسار). وبذلك لاحظ زغبوش وطروادیك وجود تأثير للكفاءات اللغوية المختلفة (الأحادية اللغوية في مقابل الازدواج اللغوي)، المرتبطة بالسياقات الاجتماعية - التربوية، على السلوكات الحسية - الحركية والمعرفية لدى الأطفال.

إن أهم نتائج الطرح السالف تكمن في أن الازدواج اللغوي يسمح بتطوير مرونة معرفية لدى مستعمل لغتين أكثر من أحادي اللغة (زغبوش وطروادیك: 2009)، (Zarhbouch & Troadec, 2011). ولتدعيم هذا الطرح، نستحضر دراسة غالوي (Galloway ,1981) العصبية حول الازدواج اللغوي[5]، والتي تفيد وجود تدخل قوي

لنصف المخ الأيمن في اللغات لدى مزدوج اللغة، تكون نسبياً نشيطة في التواصل، مقارنة مع اللغة الوحيدة لدى أحادي اللغة. يجب على الفرد الذي يستعمل لغتين أو أكثر أن يكون قد طور مستوى عالياً من المرونة التداولية ومن الحساسية للمؤشرات التفاعلية، أكثر من أحادي اللغة، إذا أراد أن يقيم تواصلاً ناجحاً مع الآخر، وأن يحافظ على مسار هذا التواصل في الوقت نفسه (Galloway, 1983: 98-99). وبذلك يشتغل نصفا المخ بشكل متآزر لتحقيق النجاعة لدى مزدوج اللغة، عكس أحادي اللغة الذي يختص نصف المخ الأيسر لديه في اللغة، في حين أن نصف المخ الأيمن، معروف عموماً بكونه مقر المهام البصرية - المكانية. وعليه، فإن الكفاءة اللسانية ومهارة معالجة العناصر النحوية بحسب قواعد معينة، تقترن بشكل متين بنصف المخ الأيسر لدى أغلب الأفراد. في حين أن اجتماع المهارات غير اللفظية المتفاعلة فيما بينها وتلك المتعلقة بالسياق (والتي تعتبر جزءاً مندمجاً من كفاءة التواصل)، تبدو مرتبطة بشكل وثيق بنصف المخ الأيمن (Galloway, 1983: 97).

لكن دراستيْ زغبوش وطروادیك (Zarhbouch & Troadec, 2011)، وانطلاقاً من خلفية سيكولوجية، وليست عصبية، كما الشأن مع Galloway(1983)، فتفيد أن الازدواج اللغوي في ذاته ليس هو الذي يولد المرونة الذهنية، بل إن ارتباطه بتجربة بعض الممارسات الثقافية هي الأساس في ذلك. إن هذه المرونة الذهنية على المستوى المعرفي هو ما تم التعبير عنه حديثاً بمفهوم مطواعية الدماغ على المستوى العصبي، والذي يتحقق بفضل التأثيرات الثقافية، كما ناقشنا ذلك في نقطة سابقة. وبذلك نستخلص أن بعض العادات الثقافية تؤثر على البناءات المعرفية في حدود أنها توجه الإدراك والإنجاز وجهة معيّنة، بل تؤثر حتى في كيفية إعادة تنظيم اشتغال الدماغ لدى مزدوج اللغة مثلاً Galloway (1983). وهي المسألة التي نجد مسوغها في كون المعارف وصيغ اكتسابها «مُخترَقة» من قبل العادات الثقافية كما يقول Nisbett وMasuda (2007).

إن نتائج الدراسات السالفة تكشف عن بعض مظاهر تعدد البنيات والوظائف المعرفية المتعلقة بالخصائص الفردية، وكيفية التعبير عن هذا التعدد وفق السياقات الإيكولوجية والثقافية التي ينمو فيها الأطفال. إن النتائج المرتبطة بدراسة مفهوم الزمن مثلاً، لا تلغي إمكانية عدم وجود اختلافات بين الأطفال المنحدرين من سياقات متباينة. وعليه، فدراسة مفهوم الزمن (زغبوش وطروادیك، 2006، 2009)؛ (Troadec & Zarhbouch, 2011)، توضح بعض أوجه توظيف المخزون الذاكروي في معالجة المعطيات بشكل خاص ومتعدد وفقاً للخصوصيات اللغوية والثقافية.

وفي الإطار نفسه، توضح دراسة نمو بعض المفاهيم الفلكية لدى الطفل (Schoultz, et al., 2001)؛ (Vosniadou, et al., 1992, 1994, 2005)؛ (Troadec, et al., 2009) كيف يؤثر الواقع الاجتماعي - الثقافي على إغناء المخزون المعرفي للطفل من خلال المساهمة في إضافة مفاهيم علمية جديدة أو إعاقتها. ومن ثم، كان منطلق الدراسات السالفة من سؤال أساسي هو: هل بلورة المعارف راجع إلى نماذج ذهنية قبلية، كما تدافع عن ذلك المعرفية التمثلية غير الحاسوبية؟ راجع مثلاً تصور (Vosniadou, et al., 1992, 1994, 2005)، أم إنها راجعة إلى السياق الذي تنمو فيه المعارف وفق مقاربة الاتجاه الاجتماعي- الثقافي؟

راجع مثلاً تصور: (Schoultz, et al., 2001)، أم إنها راجعة إلى البنية العصبية الموروثة عن التطور البيولوجي كما تؤكد ذلك المقاربة العصبية - البيولوجية؟ راجع مثلاً: (Dehaene, 2007).

إن المقاربة الاجتماعية - الثقافية المتبناة من قبل شولتز وآخرين (2001)، قد أفضت إلى اكتساب «أفضل» لبعض المفاهيم الفلكية من قبل الأطفال السويديين منذ صغرهم (أي: حوالي ست سنوات ونصف السنة). وتم تأكيد فرضيتهم من خلال دراسة تعتمد إدخال كرة أرضية في العلاقة التواصلية بين الفاحص والمفحوص، باعتبارها إنتاجاً ثقافياً ملائماً لمساعدة الطفل على التفكير. بيد أنها معرفة لا يكتسبها الأطفال المغاربة إلا حولي عشر سنوات ونصف السنة، وهو السن الذي يوافق تدريس علم الفلك بالمدرسة المغربية (Troadec, Zarhbouch & Frède, 2009). كما أن بحثاً مماثلاً أنجز بفرنسا (Frappart, 2006), (Troadec, Frède & Frappart, 2008) يشير إلى أنه في سن ثماني سنوات ونصف السنة فقط، تكتسب هذه المعرفة بشكل واسع من قبل الأطفال الفرنسيين. وهذه المرحلة تطابق أيضاً المستوى التعليمي الذي يُدرَّس فيه علم الفلك بفرنسا. إن المقارنات السالفة تدفع إلى الاعتقاد بأن السياق الاجتماعي - الثقافي والتربوي السويدي يشجع على اكتساب المفاهيم العلمية المرتبطة بعلم الفلك عبر الإنتاجات الثقافية الملائمة، والتي يعتبر الطفل السويدي متعوداً عليها بشكل كبير. ومن ثم، فمن المحتمل إذن أن الأطفال السويديين «مطلعون» بشكل مختلف عن أطفال بلدان أخرى، كما استنتج ذلك شولز وآخرون (2001). ولأن اكتساب معرفة علمية حول الشكل الكروي للأرض يمر أساساً عبر الغير، أو عبر وسائل الإعلام، أو عبرهما معاً (Harris & Koenig, 2006)، ولا يمكن أن يكون نتيجة معرفية عفوية، فمن المحتمل أن الأطفال السويديين يُعتبَرون أكثر اطلاعاً على هذه المعرفة من الأطفال المغاربة والفرنسيين، ومن أطفال آخرين درستهم فوسنيادو وآخرون (1992، 1994)، وأن السياق السويدي يسهم بشكل فعال في هذا الاكتساب.

وبناءً على الملاحظات السالفة، يمكن تأكيد أن وضعية التواصل وإدخال الإنتاجات الثقافية الملائمة، لا تبدو كافية للأطفال لتوليد تصور سليم حول الشكل العلمي للأرض، خلافاً لما أكده شولز وآخرون (2001). أكثر من ذلك، أوضحت دراسة Vosniadou وآخرين (2005) أن أطفالاً يونانيين في سن التمدرس، لا يفكرون بشكل صحيح حول شكل الأرض، إلا إذا كانت الكرة الأرضية الموضوعة أمامهم منسجمة مع نماذجهم الذهنية المنشطة سابقاً. يحصل من ذلك أنه إذا كان السياق الاجتماعي - الثقافي ضرورياً لنمو المعارف، فإنه يسهم أيضاً في تطور استقلال ذهن الطفل.

وهكذا فإن السياقات الإيكولوجية والثقافية، «تؤثر» بالفعل على نمو معارف الأطفال (Troadec, 2007). وسواء تعلق الأمر بميادين الزمن أو الفلك، فإنها تبدو متأثرة بعوامل إيكولوجية وثقافية ولغوية. وفي ارتباط بذلك، فإن النشاط اليومي للأطفال، خصوصاً عندما يتفاعلون مع الراشد بواسطة إنتاجات ثقافية، «تؤثر» أيضاً على الثقافة من خلال إنتاج شكل متطور منها. من خلال وجهة النظر هذه، فإن السياقات والأطفال هما جزءان لنفس الكل، وأن نمو الطفل المعرفي هو في الآن نفسه نتيجة لفاعلية الذات ولتأثيرات السياق.

وتتجلى أهمية السياق الاجتماعي والتربوي والتواصلي أيضاً في دراسة النمو المعرفي للطفل الأصم (راجع زغبوش، 2009). فعلى اعتبار أن الإمكانات المعرفية للأصم هي نفس إمكانات الطفل غير الأصم (Schlesinger & Meadow, 1972)، فإن نمو قدراته المعرفية والانفعالية والتواصلية، ونجاحه المدرسي، تتأثر بعوامل المحيط المدرسي والاجتماعي وخصوصيات تفاعله مع وسطه وتواصله مع الغير (Jensema & Trybus, 1978). وعليه، فإن النسق اللغوي (لغة الإشارة، قراءة الشفاه، اللغة المكتوبة...) ليس هو المحدد لنمو القدرات المعرفية للطفل الأصم، ولكن محدّدها الأساسي هو أساليب استعمال النسق اللغوي والطريقة التي يمكن بها خلق بيئة مشجعة على النمو المعرفي والتطور السيكولوجي المبني أساساً على التواصل. إن هذه النتيجة بالضبط، تفند بعض الادعاءات التي تسير في منحى أن تخلف العالم العربي ناتج عن بنية اللغة العربية وصعوبات تعلمها واستعمالها، مادامت اللغة في ذاتها ليست هي المؤثر المباشر في نمو الطفل المعرفي، بل العامل الحاسم في ذلك هو قيمتها الاجتماعية وأساليب استعمالها وتوظيفها في التواصل.

إن الاستفادة من دراسة البنية العصبية لدماغ الأصم، توضح أهمية السياق اللغوي والتواصلي في النمو المعرفي عموماً لدى الأصم وغير الأصم. لقد قدمت علوم الأعصاب الدليل على تكافؤ البنيات المعرفية بين الأصم وغير الأصم، وكذا طريقة اشتغال هذه البنيات، (راجع كورباليس، 2006: 171)، ولكن الواقع يوضح أن الأصم أقل كفاءة من غير الأصم، نتيجة لفقر مجال تواصله الحيوي، راجع دولو (Deleau, 2007) ، وليس بناءً على تعطل وظيفتي السمع والنطق لديه، مادام الأصم يعوض وظيفة السمع بالبصر ووظيفة النطق بإشارات اليدين، فالأصم يسمع بعينيه، ويتكلم بيديه.

7. السياق وتحيين الاستعدادات الفطرية:

إن تحليل العلاقة بين السياقات الإيكولوجية والثقافية الخاصة ونمو المعارف في ميادين مختلفة، يفضي إلى وجود تغايرات بين أطفال من سن واحدة ينتمون إلى ثقافات مختلفة. إن الاختلافات التي تمت ملاحظتها، ربما تكون تعبيراً على مستوى السطح، عن بنيات عميقة أو سيرورات سيكولوجية موجودة مسبقاً ومشتركة بين الكل. إنها اختلافات يجب اعتبارها ودراستها على الأقل في إطار سيكولوجي يأخذ بعين الاعتبار ما هو ثقافي، ويكون هدفها هو وصف تغايرات اكتساب المعارف وتفسيرها، انطلاقاً من أن «نمو الإنسان هو سيرورة ثقافية، وباعتبار الإنسان كائناً بيولوجياً، فإنه يحدد نفسه من خلال مشاركته في الثقافة» (Rogoff, 2003: 3).

يفسر Dasen (2007) نتائج الدراسات السالفة بأن ما هو كوني يحيل على كفاءات إنسانية مشتركة بين الكل، موجودة سابقاً، ويتم تحيينها بشكل مختلف وفق السياقات الإيكولوجية والثقافية لتصير أساليب معرفية متغايرة في النمو المعرفي. وعلى هذا، فإن بنيات معالجة المعلومات وأساليبها ليست محددة مسبقاً من خلال التطور البيولوجي للإنسان فقط، ولكنها معالجة «مبنية» أيضاً من قبل الأفراد، أي إنه واقع مبني «من قبل الذات» (Le Moigne, 1995) ، وفقاً للسياق الثقافي الذي تتحقق فيه.

وبذلك يبدو أن ما هو كوني عبارة عن مجموعة من الإمكانات الموجودة مسبقاً لدى كل

الناس، ليس له بالضرورة وجود في ذاته، ولكنه ينبثق بحسب السياقات. ومن ثم، لم يعد ممكنا التفكير بأن نمو الدماغ يعتبر برنامجاً محدداً كلية بشكل مسبق، ولا مشَكلاً كلية من قبل الثقافة. يجب، بحسب (Lagercrantz, 2010: 59)، أن نتعلم التفكير في العلاقة بين الدماغ والثقافة من خلال مصطلح «الإنتاج المشترك». وبهذا المعنى تشكل الثقافة الدماغ الذي بدوره يشكل الثقافة ويعيد بناءها أو إنتاجها بشكل مختلف. فإذا كان الدماغ في جزء منه مشكلاً من قبل التجربة، فإن ما هو معرفي يصبح إذن متعلقاً بالمحيط الاجتماعي وبالثقافة وبالتفاعلات بين الفرد ومحيط انتمائه(De Villeroy, 2008b: 67-77).

إنها المسألة التي عبر عنها لوهال وميلي(Lehalle, Mellier, 2002: 18) بخصوص سيكولوجيا النمو، عندما اعتبرا أن موضوعها العلمي هو «عرض القوانين العامة للنمو» (ما هو كوني)، وفي الوقت نفسه، إدماج «التغايرات الفردية في النمو» (ما هو نسبي أو ثقافي اجتماعي). إنها تغيرات سيكولوجيا النمو التي عرفت إحدى تجلياتها الكبرى بين دراسة بياجي التي تطمح إلى الكونية من خلال دراسة الطفل الإبستيمي، ودراسات ما بعد بياجي التي حاولت إدخال متغيرات اجتماعية - ثقافية، وصولاً إلى دراسات حول أنظمة المعارف المحلية التي طبعت الإطار النظري لبياجي بطابع النسبية، بحسب ماينراد (Maynard, 2008). من هذا المنطلق، يمكن القول إن نمو الطفل ينتج في سياق إيكولوجي وتاريخي واجتماعي-ثقافي خاص، يفرض قيودا على مراحل النمو ومحتواه وشكله، ارتباطاً بتعدد الممارسات التربوية. وفي هذا الباب، يقر سوبر Super وهاركنيس(Super & Harkness, 1986: 551) بأن الموضوع الملائم لدراسة نمو الطفل هو «الطفل في سياق»، أو الطفل في «وسطه» باصطلاح سباتيي(Sabatier, 2000). وهو ما يبرر طلب Bruner بأن تدمج سيكولوجيا النمو المعايير الثقافية الخاصة بالطفل (نقلاً عن Neves, 2008: 61).

8. إشكالية الدارجة والعربية بين الاكتساب والتعلم:

وانطلاقاً من تصورات Changeux وDehaene السالفة الذكر، يمكن مناقشة إشكالية تداخل اللغة العربية والدارجة بالمغرب (وفي العالم العربي عامة) وقيمتهما الاجتماعية ضمن مفهومي الاكتساب والتعلم. فحسب الوضعية اللغوية التي رصدها أكواو Akouaou (1997) في المغرب، يعتبر الأطفال المغاربة مزدوجي اللغة، أو حتى ثلاثيي اللغة، على اعتبار أنهم يتكلمون الدارجة المغربية باعتبارها لغتهم الأولى، ويتعلمون اللغة العربية الفصحى المكتوبة في المدرسة. كما يتعلمون اللغة الفرنسية، باعتبارها "اللغة الأجنبية الإجبارية الأولى" (ص70). فإذا كان السياق اللغوي بالمغرب يتميز بتعدد اللغات، فإن ذلك أدى إلى تعدد النقاشات حول وضعها الاجتماعي والمعرفي من خلال إثارة أسئلة من قبيل: هل الدارجة المغربية جزء من اللغة العربية، أم هي لغة مستقلة لها خصوصياتها التركيبية والنحوية والدلالية والتواصلية وغيرها؟ إن الجواب عن هذا السؤال أدى إلى مواقف متباينة من حيث المنطلقات النظرية التي غالباً ما تكون خلفيتها إيديولوجية وسياسية أكثر منها علمية تجريبية. فمن الباحثين من يعتبرها ثنائية لغوية، وهناك من يعتبرها ازدواجية لغوية [6]. إن هذا الموضوع الذي ناقشه كثير من اللسانيين، وإلى حد ما علماء الاجتماع[7]، بقي موضوعاً لم يجد بعد اهتماماً خاصاً من قبل السيكولوجيين، اللهم

إلا إذا استثنينا، بحسب علمنا، دراسة أحرشاو (2007) التي كانت منطلقاتها تجريبية ميدانية. وقد أفضت هذه الدراسة التي اهتمت بالوعي بالازدواج اللغوي لدى الأطفال، إلى نتائج مهمة يمكن إجمالها في خلاصتين اثنتين:

- إن معظم الأطفال، حتى الصغار منهم، والذين لم يمارسوا الازدواج اللغوي إلا بشكل عفوي، يؤكدون وجود لغات أخرى، ويعطون أمثلة عنها.
- إن ممارسة الازدواج اللغوي في المغرب لا يبدأ بالضرورة في المدرسة على شكل تعلم منظم للغة ثانية، بل يتمظهر قبل ذلك على شكل نشاطات وخبرات ومعارف مبكرة يواجهها الطفل في حياته اليومية.

يجد هذا الازدواج اللغوي أو التعدد اللغوي امتداداته في الحياة اليومية للطفل المغربي على شكل إعلانات ولوحات إشهارية، وأسماء المؤسسات والشوارع وغيرها، لتمتد إلى مضامين الكتب المدرسية ومحتويات وسائل الإعلام (Zarhbouch, 2011). ومن ثم، فإن الاستعدادات القبلية للوعي بالازدواج اللغوي أو التعدد اللغوي معطاة أصلاً في واقع الطفل المغربي.

وبناءً عليه، نتساءل هل اللغة العربية لغة الطفل الأولى أم هي لغته الثانية؟ انطلاقاً من معيار استعمال اللغة في الحياة اليومية، وبما أن الفرد يكتسب الدارجة بيسر ونادراً ما يخطئ فيها، فيمكن اعتبارها لغته - الأم. وبما أنه غالباً ما يخطئ في العربية الفصحى (نطقاً أو كتابة)، فيمكن اعتبارها لغة ثانية يتم تعلمها. إن مسوغ هذا الطرح نرصده في كوننا نادراً ما نلاحظ أخطاء لغوية في أثناء الحديث باللهجات المحلية. في مقابل ذلك، إن المتخصص في اللغة العربية يلاحظ الأخطاء النحوية والتركيبية (نطقاً وكتابةً) التي يرتكبها متكلم اللغة العربية الناتجة عن صعوبة ضبطها على رغم الفترات الطويلة من تعلمها. كما نلاحظ كيف يتحول المتحدث مراراً في خطابه إلى الدارجة لشعوره بأنه لم يستطع تبليغ أفكاره باللغة العربية. وإذا كانت الأخطاء مرتبطة بالتعلم، فإن اللغة العربية يتم تعلمها، ومن ثمّ فهي لغة ثانية لا يستعملها المتحدث إلا في شروط خاصة (في التدريس أو الإعلام أو اللقاءات الثقافية...). إنه نقاش أولي يحتاج إلى تأكيد فرضياته من خلال دراسات سيكولوجية ميدانية تراعي تأثيرها على البنية المعرفية للطفل وعلى سيرورات نموها لديه. وقبل ذلك، إذا أردنا أن يتمكن الطفل من اللغة العربية ويحسن استعمالها، يجب أن تصبح لغة أولى مكتسبة في محيطه، ومن ثمّ وجب على الأبوين استعمال اللغة العربية الفصحى في تواصلهم مع أطفالهم ولو بجانب الدارجة في مرحلة أولى، مادام الطفل قادراً في هذه المرحلة على اكتساب أكثر من لغة، شريطة أن يتواصل بها معه أفراد محيطه، في اللحظة التي يشتغل فيها الذهن كمشفط يلتقط لغة محيطه وفق تصور Changeux الذي ناقشناه سلفا، أي إغناء محيط الطفل اللغوي باللغة العربية. ولنا في الأسر التي تتواصل مع أبنائها باللغة الفرنسية في المغرب مثلاً، مثال جيد حول كيفية اكتساب الطفل للغة الفرنسية والدراجة المغربية في الوقت نفسه وبنفس الكفاءة. إنها نفس الإستراتيجية التي يلزم اتباعها بخصوص تطوير التواصل باللغة العربية، بهدف الرفع من قيمتها الاجتماعية حتى لا تظل فقط لغة الإعلام والإدارة والمدرسة، أي: لغة مناسباتية، مع ما تخلقه هذه الوضعية من مشكلات على مستوى التدريس أو حتى

على مستوى البحث السيكولوجي التجريبي نفسه، مادام الباحث السيكولوجي يجد نفسه في بحثه الميداني، أمام إشكالية التواصل مع الطفل بالدارجة أم باللغة العربية.

9. خلاصات:

إذا كانت النماذج الأحادية التقليدية للنمو المعرفي تتضمن فكرة النمو عبر مراحل مختلفة، وأن الاختلاف بين الأطفال من ثقافات متباينة يكمن في سرعة النمو على «مسار» وحيد ممكن (راجع نموذج بياجي مثلاً)، فإن النماذج التعددية الراهنة، تتضمن فكرة أن التغاير بين الأطفال من ثقافات مختلفة، ليس فقط مسألة سرعة على«مسار» وحيد للنمو بالمفرد، ولكنها اختلافات تُعيّن تعدد المسارات الممكنة للنمو بالجمع. وبذلك يكون تاريخ السيكولوجيا عامة، قد ارتبط بالانتقال من البحث عن الوحدة وما هو كوني (بياجي، وفرويد وغيرهما) إلى البحث عن المتعدد بتعدد الثقافات (النظريات الحالية). وقد أسهم تفاعل السيكولوجيا مع علوم مجاورة (اللسانيات، علوم الأعصاب...) في تأكيد هذا البعد الثاني. إنها خلاصة تجد مقوماتها أيضاً في دراسة الذاكرة، التي انتقلت من دراسة ذاكرة إبستيمية منفصلة عن السياق، إلى دراسة ذاكرة تشتغل في الحياة اليومية وفق متغيرات ذاتية وسياقية. فالذاكرة لا تصير ذاكرة إلا بعد وعي الفرد باشتغاله المعرفي حولها في سياق ملائم، سواء في أثناء التخزين (أي: أن يقرر بأنها معلومة مهمة يجب تخزينها) أو في أثناء الاسترجاع (أي: أن يقرر بأنها معلومة ملائمة يجب استحضارها). فمثلاً، إذا استحضرنا الجملتين التاليتين، سواء في أثناء الاستقبال أو الإنجاز:

- دخلت التلميذة إلى القسم.
- دخلت الصحة إلى القسم.

نفهم أن بنيتيهما التركيبيتين سليمتان، لكن الجملة الأولى تفضي إلى معنى، ويمكن تخزينها باعتبارها معلومة ملائمة، في حين تظل الثانية بدون معنى (إلا مجازاً)، ويمكن تجاهلها. ولذا، فإن اختيار الكلمات الملائمة، مسألة تتدخل فيها سيرورة معرفية واعية تؤكد سلامة انتقاء الكلمات المستعملة، ومن ثمّ تؤكد سلامة دلالة الجملة. إن كيفية انتقاء الإنسان لكلماته والوعي بها، هو ما لا يمكن أن توضحه علوم أخرى تدرس اللغة من مثل اللسانيات والنورولوجيا وغيرهما، وبهذا يبقى موضوعاً سيكولوجيا بامتياز.

نستخلص من مضامين النقاشات السالفة أن أهمية سياق النمو وتأثيرات المحيط، تبدو عوامل وازنة في تحديد خصوصيات النمو المعرفي للاستفادة القصوى من الاستعدادات التي يتوافر عليها كل فرد. وعليه، فإن بنيات المعالجة الذهنية اللازمة للنمو متوافرة لدى كل فرد، لكنها تتخذ شكلاً معيناً نتيجة لغنى تجربة الفرد مع محيطه أو فقرها. وبذلك شكّل هذا النقاش رصداً لما هو كوني وما هو ثقافي في معالجة المعلومات، يصب في تصور الإنسان على أنه تطور بيولوجي وثقافي في الوقت عينه (Troadec, 2007)، أي: أن الإنسان يولد بالفعل إنساناً (الكونية)، ولكنه يصير أيضاً إنساناً (النسبية). وهو ما يفيد أن "ما هو داخلي وما هو خارجي يتحددان بشكل متبادل عبر تاريخ طويل" من التفاعل بينهما فاريلا(Varela, 1989: 117). وبناءً عليه، تعتبر بيري - كليرمون Perret-Clermont (1979: 211)، أنه انطلاقاً من أن الذكاء يترسّخ في بنياته البيولوجية، وفي

تطوره، وفي توظيفه من قبل الفرد، فإن الذكاء يبدو في جوهره من إنتاج مجموعة بشرية أيضاً. وبذلك، يمكن القول إن الذكاء اجتماعي أيضاً، على اعتبار أن الأطفال يعيشون في عالم ثقافي واجتماعي يقيمون معه علاقات اجتماعية بشكل مبكر جداً، ويمكن أن يمارسوا التفكير عليه، ويمكن أن يفعلوا فيه (Lécuyer, Streri & Pêcheux, 1996:175).

نستخلص إذن أن السيكولوجيا هي المؤهلة من بين كل العلوم الأخرى، لدراسة انبثاق الوعي لدى الإنسان، إنه ليس وعياً مطلقاً، بل وعي بموضوع مشروط بسياق انبثاقه، أي: بالثقافة التي يتفاعل معها، ويعيد بناءها في مرحلة تاريخية معينة. وتتجلى هذه الخاصية سواء في أثناء نمو الطفل المعرفي، أو في أثناء دراسة هذا النمو من قبل الباحث السيكولوجي. وفي هذا الباب، نستحضر برونر (Bruner, 1999: 322) الذي أكد أن "السيكولوجيا ليست "خارج" الثقافة أو "ما بعد" الثقافة. إنها جزء منها. بهذا المعنى، فإن السيكولوجيا تعكس الثقافة، وتسهم في الآن نفسه في تغييرها (...). إن السيكولوجيين، مثلهم مثل أي شخص آخر، يعتبرون عناصر فاعلة في ثقافتهم". وهو ما يفيد أيضاً أن النظريات العلمية التي يبلورها الباحثون لشرح الواقع وتفسيره "مؤرخة تاريخياً وموسومة ثقافياً" (Martinot & Troadec, 2003: 30)، على اعتبار أن النظرية ليست انعكاساً مباشراً للواقع أو مفصولة عن سياقه، ولكنها نتاج بناء الذهن الذي هو بدوره نتاج تفاعل الذات مع الثقافة في مرحلة تاريخية معينة.

خلاصة القول، إنه على الرغم من وجود الاستعدادات الفطرية (الدماغ) لدى الإنسان لاستقبال معطيات محيطه، فإن العالم الخارجي (الثقافة) لا يصبح له معنى إلا بعد خضوعه لما هو معرفي (الذهن)، أي: بعد معالجته ذهنياً والوعي به وتوظيفه في علاقات تواصلية مع الآخرين. وبذلك يصبح السياق (الخارج) والطفل (الذات) جزأين غير منفصلين لنفس الكل، ويشتركان في إنتاج نمو معرفي خاص ومتعدد. وأخيراً، فإن ما نلاحظه من تدهور لمستوى التعليم واللغة، لا يمكن أن يكون ناتجاً عن قصور معرفي أو عصبي لدى الطفل العربي، بل ناتج أساساً عن سياق يحتاج إلى الكثير من التهذيب والعقلنة.

الهوامش:

1. المقصود "بالانفعال" المصطلح الفرنسي émotion، والذي يمكن ترجمته أيضاً "بالوجدان".
2. إن السياق بالنسبة لكل من طروديك Troadec ومارتينو Martinot (37 : 2003)، هو كل ما يوجد خارج الذات.
3. يمكن مراجعة بعض الإصابات الدماغية وتأثيرها على السلوك ضمن: (Baddeley, 1994, Doré &Mercier, 1992, Robert- Géraudel, 2004b, Damasio, 2002).
4. راجع بعض هذه النماذج ضمن: زغبوش (2008).
5. للاطلاع على كيفية تمثل لغتين ومعالجتهما في الدماغ، ضمن إطار الازدواج اللغوي، وفق مقاربة نورولوجية، راجع: بارادي Paradis ولوبرون Lebrun (1983) .
6. راجع مناقشة الفاسي الفهري (1998) لهذا الموضوع وتمييزه بين الازدواج اللغوي Diglossia والثنائية اللغوية Bilinguism.
7. راجع بعض مساهمات اللسانيات من خلال كتابات عبد القادر الفاسي الفهري (مثلاً 1998)، أو علم الاجتماع من خلال كتابات محمد جسوس (مثلاً 2004).

المراجع

المراجع العربية:

أحرشـاو، الغالي (2007). مظاهر نمو الوعي بالازدواجية اللغوية عند الطفل المغربي. الكويـت: منشـورات الجمعيـة الكويتيـة لتقـدم الطفولة العربية. سلسـلة الدراسـات العلمية الموسـمية المتخصصة: 30.

جسـوس، محمد (2004). طروحات حول الثقافة واللغة والتعليم. منشـورات الأحداث المغربية. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.

زغبوش، بنعيسـى (2008). الذاكرة واللغة: مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية. إربد: عالم الكتب الحديث.

زغبـوش، بنعيسـى (2009). أهمية اللغة والتواصـل في تطوير البنية المعرفيـة للطفل الأصم. فاس: مجلـة كلية الآداب والعلوم الإنسـانية - ظهر المهـراز: 16، (68-84). (http://www.psy-cognitive.net/vb/t3373.html).

زغبـوش، بنعيسـى؛ طروادیك، بيرتراند (2006). "تأثير اتجـاه كتابة اللغة وقراءتهـا على التمثيل المكانـي لمفهـوم الزمـن". الكويـت: مجلـة الطفولـة العربيـة: 27 (7). (19-34). (http://www.psy-cognitive.net/vb/t39.html).

زغبوش، بنعيسـى؛ طروادیـك، بيرتراند (2009). "دور الكفاءة اللغوية والسـياق الثقافي في تمثّل مفهوم الزمن وتمثيله لدى عينتين من الأطفال المغاربة والفرنسيين". الكويت: مجلة الطفولة العربية: 40 (10)، (31-63). (http://www.psy-cognitive.net/vb/t1494.html)

الفاسـي الفهري، عبد القادر (1998). المقارنة والتخطيط في البحث اللسـاني العربي. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

كوربـاليس، مايكل (2006). في نشـأة اللغة: من إشـارة اليد إلى نطق الفم. ترجمة: محمود ماجد عمر. الكويت: عالم المعرفة: 325.

المراجع الأجنبية:

Akouaou, A. (1997). Les variétés linguistiques au Maroc. Statuts, usages et fonctions. In : M. Taifi (Ed.), Voisinage. Mélanges en hommage à la mémoire de Kaddour Cadi. Fès, Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Dhar el Mahraz, pp. 67- 88.

Andler, D. (1989). Progrès en situation d'incertitude, Le Débat : 47, 5 - 25.

Baddeley, A. (1994). Les mémoires humaines, La Recherche, Spécial N° 267, 730 - 735.

Besnier, J. (1996). Les théories de la connaissance. Paris: Flammarion.

Bideaud, J. (1999). Psychologie du développement: les avatars du constructivisme. Psychologie Français: 44 (3), pp. 205 - 220.

Boroditsky, L., (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speaker's conceptions of time. Cognitive Psychology: 43, 1 - 22.

Bruner, J. (1999). Infancy and culture: A story. In S. Chaiklin, M. Hedegaad, & U.J. Jensen (Eds.), Activity theory and social practice: Cultural-historical approaches (225 - 234). Aarhus: Aarhus University Press.

Changeux, J. (2002). L'homme de vérité. Paris: Odile Jacob.

Changeux, J. (2003). Gènes et Culture. Ed. Odile Jacob, Colloque annuel du Collège de France.

Chomsky, N. (1979). Structures Syntaxiques. Paris: Seuil.

Cordier, F. (1999). Le développement des théories naïves sur le monde. L'exemple de la biologie, Colloque du 15 - 17 / 10 / 99, Perception du monde et perception du langage. Université

de Strasbourg.

Damasio, A. (2002). La conscience du temps. Pour la Science: 302, pp.110 - 113.

Dasen, P. (2007). L'approche interculturelle du développement. In J. Lautrey (Ed.), Psychologie du développement et de l'éducation (197- 225). Paris: PUF.

De Villeroy, E. (2008a). La psychologie au XXI siècle: Vers de nouveaux horizons… Sciences Humaines (Hors-série spécial): 7, pp. 84 - 86.

De Villeroy, E. (2008b). Le boom de la psychologie: Révélateurs de nos sociétés? Sciences Humaines (Hors-série spécial): 7, pp. 80 - 81.

Dehaene, S. (1997). La bosse des maths. Paris: Odile Jacob.

Dehaene, S. (2007). Les neurones de la lecture. Paris: Odile Jacob.

Deleau, M. (2007). 2e après propos. Surdité et psychologie: d'une approche sensorielle à une approche écologique développementale. Enfance: 3, pp.298 - 309.

Donald, M. (1999). Les origines de l'esprit moderne. Trois étapes dans l'évolution de la culture et de la cognition (1ère édition anglaise, 1991). Paris & Bruxelles : DeBoeck.

Doré, F. & Mercier, P. (1992). Les fondements de l'apprentissage et de la cognition, Gaëten Monin (éd), Presse Universitaire de Lille.

Fox, N. (2006). How can research on the brain inform and expand our thinking about human development? Human Development: 49, pp.257 - 259.

Fraisse, P. (1957). Psychologie du temps (2ème édition, 1967). Paris, PUF.

Frappart, S. (2006). Compréhension de la forme de la Terre et du cycle jour/nuit: impact de la dimension du modèle et cohérence entre les réponses. Mémoire de recherche (dir. B. Troadec & V. Frède). Université de Toulouse-Le Mirail.

Frappart, S., Frède, V., & Troadec, B. (2008). « Duel » de théories concernant le développement des connaissances: l'exemple de la forme de la Terre. Archives de Psychologie: 73, pp.147- 165.

Galloway, H. (1981). Contribution of the right cerebral hemisphere to language and communication. Issues in cerebral dominance with special emphasis on bilingualism, University of California, Los Angeles. N° 82 - 01095. University Microfilms International, B.P. 1764, Ann Arbor, MI 48106, USA.

Galloway, L. (1983). Etudes cliniques et expérimentales sur la répartition hémisphérique du traitement cérébral du langage chez les bilingues: modèles théoriques. Langage: 72, pp.79-113.

Harris, P., & Koenig, M. (2006). Trust in testimony: how children learn about science and religion. Child Development: 77 (3), pp. 505 - 524.

Jeannerod, M. (2008). Psychologie et neurosciences: Une autre conception de la nature humaine. Sciences Humaines (Hors-série spécial): 7, pp. 78 - 79.

Jensema, C. & Trybus, R. (1978). Communication patterns and educational achievement in hearing-impaired students. Series T, n° 2, Office of demographic studies, Gallaudet College, Washington.

Kitayama, S., Duffy, S., Kawamura, T., & Larsen, J. (2003). Perceiving an object and its context in different cultures: A cultural look at New Look. Psychological Science, 14 (3), pp.201- 206.

Lagercrantz, H. (2010). La fabrication du cerveau. Sciences Humaines: 219, pp. 54 - 59.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). Philosophy in the flesh. The embodied mind and its

challenge to Western thought. New-York: Basic Books.

Le Moigne, J. (1995). Le constructivisme. Tome 2: des épistémologies. Paris: ESF.

Lécuyer, R. (2001). Rien n'est jamais acquis. Ou de la permanence d'un objet… de polémique, Enfance: 1, pp.35 - 65)

Lécuyer, R., Streri, A., Pêcheux, M. (1996). Le développement cognitif du nourrisson. Tome 2, Paris: Nathan.

Lehalle, H. & Mellier, D. (2002). Psychologie du développement. Enfance et adolescence. Paris: Dunod.

Maynard, A. (2008). What we thought we knew and how we came to know it: Four decades of cross-cultural research from a Piagetian point of view. Human Development: 51, pp. 56-65.

Mehler, J. & Dupoux, E. (1990). Naître humain. Paris: Odile Jacob.

Nelson, K. (1996). Language in cognitive development: emergence of the mediated mind. Cambridge: Cambridge University Press.

Neves, R. (2008). Naissance de la psychologie cognitive: Penser, c'est calculer. Sciences Humaines (Hors-série spécial): 7, pp.60 - 61.

Nisbett, R., & Masuda, T. (2007). Culture and point of view. Intellectica: 46 - 47, pp.153-172.

Núñez, R. & Sweetser, E. (2006). With the future behind them: convergent evidence from Aymara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. Cognitive Science: 30(3), pp.401 - 450.

Núñez, R. (1999). Could the future taste purple ? Reclaiming mind, body and cognition. *Journal of Consciousness Studies*, **6 (11 - 12), pp.41- 60.**

Paradis, M. & Lebrun, Y. (1983). La neurolinguistique du bilinguisme: représentation et traitement de deux langues dans un même cerveau. Langage: 72, pp.7- 13.

Perret-Clermont, A. (1979). La construction de l'intelligence dans l'interaction social, Berne: Peter Lang.

Robert-Géraudel, A. (2004a). L'homme parle plutôt avec l'hémisphère gauche. Science et Vie (hors série): 227, pp.42 - 47.

Robert-Géraudel, A. (2004b). Les circuits de la parole. Science et Vie (hors série): 227, pp.48 - 53.

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University Press.

Sabatier, C. (2000). Enfants et milieux. In J. Rondal, et E. Esperet (Eds.), Manuel de psychologie du développement (155 - 190). Bruxelles: Mardaga.

Schlesinger, H. & Meadow, K. (1972). Sound and sign, childhood deafness and mental health. Berkeley : University of California Press.

Schoultz, J., Säljö, R. & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly Talk: Discourse, Artifacts, and Children's Understanding of Elementary Astronomy. Human Development: 44, pp.103 –118.

Super, C. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development* **: 9, pp.545-569.**

Tartas, V. (2001). The Development of Systems of Conventional Time: a Study of the Appropriation of Temporal Locations by Four-to-Ten Year Old Children. *European Journal of*

Psychology of Education, **16 (2), pp.197- 208.**

Théodule, M. (2007). Jean-Pierre Changeux: «L'individualité nait de la souplesse neuronal». La recherche: 410, pp.78 - 81. (Propos recueillis par Marie-Laure Théodule).

Tiberghien, G. (1991). Psychologie de la mémoire, In R.Bruyer, & M.Van Der Linden, Neuropsychologie de la mémoire humaine, Presses Universitaires de Grenoble.

Troadec, B. & Martinot, C. (2003). Le développement cognitif. Théories actuelles de la pensée en contextes. Paris: Belin.

Troadec, B. & Zarhbouch, B. (2011). Flèche du temps, compétences linguistiques et routines culturelles: une étude de la diversité chez des enfants de 10 - 11 ans en France et au Maroc. L'année psychologique: 111, 227- 253.

Troadec, B. (2007). Psychologie culturelle. Le développement cognitif est-il culturel? Paris: Belin.

Troadec, B., Zarhbouch, B. & Frède, V. (2009). Cultural artifact and children's understanding of the shape of the Earth: The case of Moroccan children. *European Journal of Psychology of Education***: 4 (Vol. XXIV), pp.486 - 498.**

Tversky, B., Kugelmass, S. & Winter, A. (1991). Cross-cultural and developmental trends in graphic productions. Cognitive Psychology: 23, pp.515 - 557.

Varela, F. (1989). Connaitre. Les sciences cognitives. Tendances et perspectives (1ere édition anglaise, 1988). Paris: Seuil.

Vosniadou, S. & Brewer, W. (1992). Mental models of the earth: a study of conceptual change in childhood. Cognitive Psychology: 24, pp.535 - 585.

Vosniadou, S. & Brewer, W. (1994). Mental models of the day/night cycle. Cognitive Science: 18, pp.123 - 183.

Vosniadou, S., Skopeliti, I. & Ikospentaki, K. (2005). Reconsidering the role of artifacts in reasoning: children's understanding of the globe as a model of the earth. Learning and Instruction: 15, pp.333 - 351.

Wynn, K. (1992). Addition and subtraction by human infants. Nature: 358, pp.749 - 750.

Zarhbouch, B. (2011). Psychologie cognitive au Maroc. In B. Troadec & T. Bellaj (Eds.), Psychologies et cultures. Collection «Espaces Interculturels». (227- 253) Paris: L'Harmattan.

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

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

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

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

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

كتاب العدد

أصول التربية
إضاءات نقدية معاصرة

تأليف: د.علي أسعد وطفة
أستاذ أصول التربية، كلية التربية – جامعة الكويت
الناشر: لجنة التأليف والتعريب والنشر – جامعة الكويت، 2011
(552) صفحة

عرض ومراجعة: د.عبدالله بدران
أستاذ محاضر في الجامعة الأمريكية – الكويت

لا يخفى على أحد أن التربيــة العربية تعيش أزمتها الفكرية كجزء من أزمة حضارية عامة تقض مضاجع المجتمعات العربية المعاصــرة برمتهــا. ولا غرو في القــول إن الأزمة التي تعيشــها التربية العربيــة تتميز بالعمق والشــمول لتأخذ صورة جمود في المضامين وركود في المناهج وانغلاق في الرؤى وتصلب في التصــورات. وإذا كانت التربية العربية تعاني حقاً من الانغلاق والتزمت والانقطاع والجمود، فإن هذا الجمود والانقطاع يتجلى في أكثر حالاته مأساوّية وبؤساً في الفكر التربوي الذي يختنق في شرانق الجمود ويتقصّف تحت مطارق العدمية والتصلب.

ولنقل، وفي بعض القول حكمة، إن تقدم المجتمعات العربية مرهون بتقدم أنظمتها التربوية، وإن تقدم الأنظمة التربوية لا يكون إلا بومضة روح نقدية تســتطيع اختراق الحجب وكســر الجمــود للخروج بالتربيــة، ومن ثم بالمجتمــع، من عالم الضيــاع والاختناق إلــى فضاءات تنويرية حضاريــة جديدة. ولا نبالغ إذا قلنــا إنّ التربية العربيــة تحتاج اليوم إلى إنّ فكر مســتنير وممارســة فكرية نقدية أكثــر من أي وقت مضى للخــروج مــن الدهاليز المظلمة إلى عالم الضياء والعطاء والمشــاركة فــي نهضة الأمة وبناء حضارتها المأمولة.

فالتربيــة العربية تختنق بعناصر جمودها وعطالتها وانكســارها تحت مطارق أوضاع التخلــف المدمرة الكبرى التي تعاني منها جميع الأوطان في ممالك العروبة والإســلام. ولم يخــف على المفكرين العرب المعاصرين عمق هذا الانكســار الحضــاري، فبدؤوا بالعمل على اختراق جدار الصمت والسكون انطلاقاً إلى آفاق أرحب من فضاءات النقد والرفض والتمرد على أوجاع الفكر وهزائم العقل، وعدمية الاستكانة إلى ظلام التقاليد الفكرية المتكسرة تحت حوافر التخلف المزمن الذي فرضته عصور الظلام.

وفي دائــرة هذا الأفق التنويري الجديد برزت نخبة مــن المفكرين التربويين العرب الذي نذروا أنفســهم للعمــل على تطوير التربيــة، والنهوض بالفكر التربــوي العربي وتجديده،

إيمانـاً منهـم بأن تجدد هـذا الفكر يؤسـس لحركة عربية نهضوية تكسـر أوضـاع الجمود والتقوقـع والتصلب فـي الفكر والممارسـة التربوية سـعياً إلى فضاءات تربوية إنسـانية جديدة. وإلى هذه الفئة من المفكرين ينتمي مؤلف هذا الكتاب الدكتور علي أسعد وطفة الذي خرج من عمق هذا الصمت التربوي عبر كتابه الجديد الموسوم بـ: (أصول التربية: إضاءات نقديـة معاصـرة) ليؤكد انتسـابه إلى مرحلـة جديدة مـن التفكير النقدي الـذي ينطلق من التربية وإليها، سـعياً إلى النهوض بالفكر التربوي العربي المعاصر إلى آفاق نقدية جديدة متجددة. ومن يتأمل في مضامين هذا الكتاب سـيجد أنه يومض برؤية نقدية لأوضاع الفكر التربـوي العربي في كليته وشـموله، كما سـيجد فيه رؤية متمردة ضـد التقاليد التربوية الظلاميـة الثاوية في أعماق هذا الفكر تعطيلاً لمقومـات انطلاقه إلى فضاء جديد ينفتح على شمس الحرية، ويستضيء بأنوار العقلانية التربوية التي لطالما افتقدناها كثيراً في مراحل الزمن الغابر. فالكتاب مضمخ بعطاءات النقد والتمرد على أوضاع الجمود ومحمل بالدعوة إلى حركة تنويرية في الفكر التربوي والممارسـة اليداغوجيـة. فالمنهج النقدي الذي يتبناه الكاتـب يتجلى في مختلـف المضامين الفكرية لهذا الكتاب الذي يشـكل في حقيقة الأمر نوعاً من الممارسة النقدية الهادفة إلى كسر عوامل العطالة والجمود في التربية والفكر التربوي، حيـث يتحـرك الكاتب خـارج دائرة المعتـاد والمألوف والمكـرر والمجتر الـذي لطالما خبرناه وعرفناه وألفناه في الفكر التربوي المعاصر.

وتتضـح قيمة هـذا العمل عندما نأخذ بعين الاعتبار ما يعانيـه الفكر التربوي من هيمنة نمط متجانس من التقاليد في الكتابة التي لا تتجاوز في معظمها حدود النسخ والاستنساخ ولاسيما في مجال أصول التربية، فالمكتبة العربية تفيض بالكتب التي دبجت في هذا الميدان، ولكـن من يتأمل في مضامين هذه الكتب يجد أنهـا لا تخرج عن كونها نوعاً مهنياً من الكتابة التي تستنسخ بعضها بعضاً في مستوى المضامين والمنهج الغايات، ولا تكاد الكتابة في هذا الميـدان تعدو أن تكون أكثر من تقليد أكاديمي يهدف إلى تعريف الطلاب ببعض جوانب هذا الفرع العلمي على نحو يفتقر إلى العمق والأصالة والتجديد.

وعلـى خلاف هـذه الصورة ينطلـق الكتاب من رؤى جديـدة تتميز بطابعهـا النقدي في تنـاول موضوعات هـذا الجانب العلمـي، فمنذ البداية يحـاول الباحث الخـروج من دوامة التقليـد والتكرار والاجترار مجترحاً منهجية جديدة تخاطـب العقل وتنزع إلى التجديد في تناول موضوعات هذا العلم ورسم مناحيه المختلفة.

وقـد راعى الكاتب في تأليف هـذا الكتاب أن يكون عميقاً في تناوله لمكونات التربية، وأن يقدم صـورة واضحة لهذا العلم وفق معايير منهجية تتسـم بالجـدة والأصالة. والفصول التي تواترت في هذا العمل لم تكن توليفاً عابراً مدرسـي أو مقرر جامعي، بل جاءت تجاوباً لمقتضيات رؤية علمية شمولية، إذ حررت الفصول على أسس منهجية ومعايير علمية، راعى فيه الكاتب الدقة العلمية والمنهجية الموضوعية في تناول الظواهر التربوية المدروسة.

ويعلـن الكاتب منذ البدايـة أن الكتاب يمثل ثمرة جهود مضنية بذلها على مدى سـنوات طويلة في البحث والعمل والدراسة «تقصياً لأهم الجوانب العلمية في مجال أصول التربية وإنـه – أي الكتاب – يمثل قطوف عقدين من الزمن في ميـدان التدريس الجامعي، والتأليف في مجال التربية وأصولها وعلومها المختلفة».

الرسالة التربوية للكتاب:

يعلن الكتاب منذ البداية عن الرسالة الإنسانية للفكر التربوي الأصيل الذي يتميز بحصافته وانفتاحه، ويعرف بمرونته، ويتصف بقدرته على التواصل الخلاق مع مختلف مكونات الوجود الاجتماعي، ويصف هذا الفكر بأنه يشكل رفضاً لكل أشكال التحجر والتقوقع والانغلاق، كما أنه يعبر عن حركة فكرية إنسانية دينامية تنهض على نوابض رؤية كونية تتجاوز كل حواجز الانغلاق على الذات، والانفصال عن الواقع تخفياً في المناطق المظلمة من الوجود، إذ لا يمكن للتربية الحقّة أن تأخذ طابعاً مقفل المسارات، منفعلاً مع الأحداث، مغترباً على الواقع، بل هي دائماً صورة من صور الانفتاح الإيجابي على الكون في أكثر جوانبه الأخلاقية والإنسانية المضيئة، عبر أنساق رؤية فلسفية تجوب الآفاق بحثاً لا ينقطع عن المعرفة الإنسانية التي تقارب الكمال وتدانيه.

فالمربي، كما يقول جون ديوي، يجب أن يكون فيلسوفاً، والفيلسوف يجب أن يكون مربياً بالضرورة. والمربي لا يمكنه أن يكون من غير رسالة تربوية تنهض به إلى آفاق القدرة على استلهام المعاني، وتوليد الدلالات الكونية في رحاب الحياة التربوية وفضاءاتها المختلفة. فالتربية رسالةُ إنسانية وأخلاقية في آن واحد، ومن ثم فإنّ التربية من غير رسالة إنسانية فراغ وخواء، ومن أجل ذلك يجب على المربي أن ينهض إلى مرتبة الفيلسوف في قدرته على مخاطبة العقول البازغة والضمائر الخلاقة للأجيال والناشئة، وحال المربي كحال الصقور التي لا تستطيع أن تحدد أهدافها إلا من الذروة والعلى، ومن غير هذا التحليق في الأجواء والآفاق يتحول المربي إلى أعمى بصير لا يمتلك القدرة على المناورة وتحديد غائية الفعل التربوي ومساراته وجدواه.

فالأنساق التربوية المعاصرة تواجه منظومة معقدة من التّحديات التي فرضتها التغيرات العاصفة في مختلف الميادين والمجالات، ويتمثل جوهر هذه التّحديات في قدرة الأنظمة التربوية على مواجهة هذه التغيرات ومواكبة صيروراتها الحادثة في مستويات الفكر والنظرية. وقد أثمرت هذه المواجهة إحداث تغيرات بنيوية في الأنظمة الفكرية التربوية، إذ شهدت الساحة المعرفية ولادة أنساق فكرية ونظرية تربوية جديدة في ظل التصادم مع ثورة الأشياء في عالم لا يتوقف عن صيرورة التبدل والتغير. فالفكر – كما هي الحياة– مواجهة كبرى مع التّحديات، ولا يستقيم وجوده إلا بقدرته على مواجهة التّغير ومواكبة الإيقاع المتسارع لصيرورة التسارع، واحتواء الآثار التي يمكن أن تترك بصماتها على مقدرات الحياة.

فليس الشيء أن يبقى ويستمر في الوجود ما لم ينطو في ذاته على أسباب نمائه وتطوره، فدوام الحال من المحال، كما تقول الحكمة القديمة، وكل شيء يزول ويتلاشى ما لم يتطور وينمُ ويتقدم ويستمر في مسار نمائه وتطوره وتقدمه، ولا تشكّل العلوم الإنسانية استثناء يتجاوز حدود هذه القاعدة، فالعلوم تستجمع في ذاتها القوة الحقيقية على الاستمرار في الوجود عبر التقدم والتطور، ولكي يحظى علم من العلوم أو فن من الفنون بإمكانية الاستمرار في الوجود يجب عليه أن يماحك ويعارك ويصادم من أجل الحضور في عالم المتغيرات والطفرات، لأن عالم اليوم يشهد طفرات مذهلة من التطور والتحول والتغير في مختلف الميادين وشتى الاتجاهات، وهذا التحول بقدرته الهائلة يصدم الواقع والأفكار

والأشـياء ويغيرها ويضعها في مواجهة التغير، حيث يجب عليها أن تواكب حركة ا لتّغير والتحول.

ومما لا شك فيه أنّ الفكر التربوي يكافح ويناضل من أجل مواكبة هذه الدينامية الطاغية في الوجود، ومن أجل الاسـتمرار يترتب عليه أن يطور أدواته ومناهجه وأسـاليب حركته، وينمـي في ذاته كل إمكانات المناورة من أجل الاسـتمرار في الوجود علمـاً بين العلوم، وفناً بين الفنون.

وفي دائـرة هذه الحركة الدائمة نحو المطالب المتجددة فـي الوجود يكون التّحدي الأكبر للتربيـة في قدرتها على الاسـتمرار في عالـم المتغيرات والمواجهات، حيـث تولد النظريات والـرؤى الجديـدة والتصورات في عالم يتدفـق بعطاءاته الفكرية المسـتمرة، وذلك لمواكبة عالم المستجدات والمتغيرات.

وفـي عمـق الفكر التربوي هذا تنبلج إضاءات فكرية جديدة فـي علم أصول التربية الذي أدرك حكمة التجدد وروعة الانسـجام وفضيلة التوازن الخلاق وعظمة الانطلاق نحو عالم يفيض بالإثارة والطفرة والجدة. فعالم التربية يشـهد مسـتجدات فكريـة وواقعية أفضت إلـى تغير فـي ملامح العلوم التربوية وفـي وظائفها وبنيتها وكينونتهـا، ويتجلى هذا كله في تدفق هائل للنظريات والأبحاث والدراسـات، وظهور علوم جديدة مثل الأنثروبولوجيا التربويـة والإثنولوجيـا واقتصاديات التربيـة والنظريات التربوية الحديثـة التي تتدفق فيضاً في عالم الفكر التربوي برمته.

ومـن هـذه الزاوية تولد ضـرورة التجديد فـي المعرفـة التربوية نحو آفاق قـادرة على النهوض بالوعي والعقل، والتفكير التربوي إلى مستويات أكثر شمولاً وعمقاً ورحابة. ومن هذا المنطلق تجد محاولتنا هذه مشـروعيتها العلمية في تقديم صورٍ متجددة للفكر التربوي المعاصر وإضاءات معاصرة في أكثر جوانبه حداثة وتنوعاً وإبداعاً.

فأصول التربية، كعلم وفن ومعرفة، يشهد اليوم تدفقاً فكرياً متجدداً في الأدوات والرؤى والمنهج تجاوباً مع متطلبات التغيير في مصادره الخارجية والداخلية. ومما لا شـك فيه أن أصول التربية علم يزود الباحثين بمعرفة شـمولية عن طبيعة الحياة التربوية وفعالياتها المدرسية، ويمكّن المربين والدارسين من تفهم النظريات العامة التي تفسر الظواهر التربوية بالعوامـل الاجتماعيـة والاقتصادية والفلسـفية. فالتفكيـر التربوي بمسـتوياته المختلفة ومضامينـه المتعـددة ونظرياتـه المتعـددة وغاياتـه المضمـرة والمعلنة يتواصـل ويتحرك ويتواتر عبر الزمن، فيرتسـم في صورة تأمل عقلي يمتلك هويته الخاصة ووحدته النقدية المتميزة. وهذا يعني أن تنامي الفكر التربوي يترافق في العادة مع ظهور مشـكلات تربوية مستجدة في الساحة التربوية ذاتها، ومن ثم فإنّ الفكر التربوي يأتي استجابة لعوامل النمو والتعقيد اللذين تشـهدهما العملية التربوية ذاتها عبـر تاريخها الطويل. فكل تربية تقترح نموذجاً إنسـانياً تسعى إلى تحقيقه وهي في دائرة هذا التوجه تعمل على تحديد الفعاليات التربوية لصيرورة الإنسان في تواتر نموه من الطفولة إلى الرشد. وهذا النموذج الفلسفية تقتضـي بنـاء وشـائج جوهرية وأصيلـة بين التربيـة والفلسـفة والحياة كما بـين المربي والفيلسـوف. فالصورة التي تسـعى التربية إلـى تحقيقها مرهونة ببنـاء تصورات عقلية

وفلسفية كمرتكزات كلية ينطلق منها العمل التربوي بذاته.

وتأسيساً على هذه الصورة نقول: إن على المعلم أو المربي تزويد نفسه بمعرفة نقدية شمولية لمختلف أركان العملية التربوية ومصادرها وأصولها كي يكتسب صفته التربوية، ويمتلك قدرته على بناء الأجيال والناشئة بناء إنسانياً أخلاقياً يتميز بالأصالة والرشاقة والجمال. ومن المؤكد أن أيّ تعليم يفتقر إلى المعلم صاحب الرسالة الغائية في التربية والحياة لن يستطيع أن ينهض بالمجتمع، وينير له دروب المشاركة في بناء الذات والحضارة الإنسانية. ومن هنا تبرز أهمية التأصيل الفكري للمعلمين والمربين والدارسين، وتمكينهم التي تشكّل عماد العملية التربوية برمتها. وكما أسلفنا فإنّ علم أصول التربية الذي يبحث في هذه المكونات ويعرف بها يعد مادة حيوية لعملية بناء المعلم وتشكيله وتأصيل قيمته الإنسانية والتربوية.

في مضامين الكتاب:

بلغة عربية انسيابية تتصف بجمالها ورشاقتها وقدرتها على التأثير في ذائقة القارئ يرسم الكاتب معالم وحدود القضايا التربوية التي يتناولها في هذا الكتاب حيث يجد القارئ نفسه تحت تأثير بيان لغوي جميل آسر اعتمده الكاتب في مختلف مراحل هذا العمل، وفي مختلف مستوياته العلمية.

يتضمن الكتاب تسعة فصول تغطي أهم المجالات الحيوية لأصول التربية، حيث كرس الفصل الأول لبحث التجليات الفكرية في مفهوم التربية، وخصص الفصل الثاني لدراسة الأصول الثقافية للتربية، بينما انفرد الفصل الثالث في تناول الأصول السيكولوجية للتربية، ويتضمن الفصل الرابع بحثاً في الأصول الاجتماعية للتربية، أما الفصل الخامس فقد كرس لقضايا الأصول الفلسفية للتربية، ويتناول الفصل السادس الأهداف التربوية في مناحيها الفلسفية، وقد خصص الفصل السابع لدراسة الأصول الأخلاقية للتربية، أما الفصل الثامن فقد كرس لبحث الأصول الأنثروبولوجية للتربية، وفي الفصل التاسع والأخير نجد تناولاً للأصول الاقتصادية في التربية. وبالإضافة إلى المقدمة والخاتمة نجد أن الكتاب يشكل لوحة مكتملة اجتمعت فيها مختلف التجليات الأساسية لأصول التربية الفكرية والاقتصادية والاجتماعية والأنثروبولوجية.

يدور **الفصل الأول** حول التجليات الفكرية في مفهوم التربية، ويبحث في مختلف الإشكاليات التي تتعلق بمفهوم التربية ذاته. ويحاول الباحث الفصل ما بين صورتي التربية كفن وعلم، ويبحث في جماع العلاقة بين المنهجين فيقول: «إذا كانت التربية فناً، فإنّ هذا الفن لا يعمل في مادة جامدة، كفن النحت، بل في مادة حية تنطوي في ذاتها على مبدأ نموها» كما يقول توما الإكويني. وباختصار يحاول الكاتب بما عرف به من منهجية علمية أن يحدد تخوم هذا المفهوم وحدوده بطريقة منهجية موضوعية حيث يحدد التخوم الفاصلة بين هذا المفهوم أي: التربية وعلم التربية والتربية والبيداغوجيا ودلالة المفهوم في اللغات العربية والأجنبية.

وفي **الفصل الثاني** من الكتاب يتناول الباحث الأصول الثقافة للتربية. كما يتناول العلاقة الحيوية القائمة بين التربية والثقافة فيقول: «بين التربية وشائج علاقة فريدة في

طبيعــة العلاقة بين الظواهر والأشــياء، وتأخذ هذه العلاقة طابعــاً وجودياً، حيث لا تكون الثقافــة مــن غير تربية، ولا تكــون التربية من غيــر ثقافة. فالتربية بمناهجهــا ومضامينها وتجلياتهــا ظاهــرة ثقافية بالضــرورة، ومن ثمّ فــإنّ الثقافة لا يمكن أن تكــون خارج دائرة التربيــة من حيث الوظيفة والهوية، فوظيفة الثقافــة وظيفة تربوية، كما أن وظيفة التربية وظيفة ثقافية بالدرجة الأولى». ومثل هذه العلاقة تعلن نفسها بوضوح في مختلف مداخل العلاقــة بين الثقافة والتربيــة. فالتربية تنقل الثقافة وتحييها، ومــن غير التربية تضمحل الثقافة وتتلاشــى، وكذلك الحال في الثقافة التي لا تكون إلا بقدرتها على التأثير في الأفراد، حيث يأخذ التأثيــر فيهم طابعاً تربوياً بالطبيعة والضرورة. ويبين الباحث أن العلاقة بين الثقافة والتربية ليســت علاقة ميكانيكية، بل هــي علاقة وجودية تفاعليه قائمة على تبادل التأثيــر والفعــل، حيث يؤدي كل منهمــا دور المنتج الحيوي للآخر في نســق علاقات جدلية متنامية بصورة أزلية.

وقــد أغنى الكاتب هذا الفصل بمختلف الــدلالات والمعاني التي تدل على عمق العلاقة بين التربيــة والثقافــة حيث لا تكون الثقافــة من غير تربيــة أو لا تكون التربية مــن غير ثقافة. والفصــل غني بالأمثلــة والبيانات والمحاججات الجميلة التي تضــع تصوراً جميلاً للعلاقة بين المفهومين.

وفي **الفصل الثالث** نجد تناولاً منهجياً للأصول السيكولوجية للتربية. يبين الكاتب في هــذا الفصل مختلف النظريات والتصورات الســيكولوجية الحديثة للعملية التربوية حيث يتوجــب على المربــي أن يكون عالماً في النفس قبل أن يكون مربيــاً. ومن أجل أن يقوم المربي بعمله يجب عليه أن يمتلك معرفة عميقة جوهرية بالتكوين النفســي للطفل، كما يجب عليه في الوقت نفســه أن يعــرف الكيفية التي تحــدث التغيير المطلوب في طبيعة الإنســان وفي بنيته السيكولوجية، وهذا يعني أن المعرفة الدقيقة والعلمية بسيكولوجيا الطفل ومكوناته الانفعالية هي السبيل الوحيد لتربيته وتعليمه بصورة علمية.

وفي هذا الفصل نجد مناقشــة نقدية لمختلف النظريات الســيكولوجية في مجال التربية والتعليــم، كما نجد تحليــلاً معمقاً لأهــم المبادئ التربوية المســتقاة من مختلــف النظريات النفسية في مجال علم النفس الطفولة وعلم النفس التربوية. وفي هذا السياق يقول المؤلف: «لقد شكّلت المعرفة العلمية، بطبيعة الأطفال وميولهم واتجاهاتهم واهتماماتهم، فتحاً كبيراً في مجال التربية والحياة التربوية. وليس لهذا الفتح أن يقف عند حدوده الأخلاقية ومعانيه الإنســانية التــي تتمثل في احتــرام الطفولة ومحبتها، بل يتجاوز هذا إلــى آفاق لا حدود لها يتمثل غيض منها في تمكين المجتمعات الإنسانية من تفجير قدرات أبنائها وتحويل طاقاتهم المستبلة قديماً إلى قدرات إبداعية خلاقة تفيض في الكون عطاءات إنسانية غامرة».

لقد اســتطاع علــم النفس اليوم أن يهتك الأســرار الدفينة للنفس الإنســانية، وأن يتوغل فــي أعماقها، وأن يكتشــف مجاهلها، وأن يفك رموزها، ويبدد طلاســمها، وذلكم هو التحليل النفســي الــذي يبحث في الأعماق، ويكتشــف مجاهل العقل الباطن للنفس الإنســانية، وهو بذلــك يقدم للتربية معرفة ســيكولوجية تفوق شــطحات الخيال بجمالهــا، ويغنيها بأروع إبداعات المعرفة في مستواها السيكولوجي.

وفي **الفصل الرابع** نجد تناولاً للأصول الاجتماعية للتربية «فالإنسان الذي تودّ التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة في الإنسان بل هو الإنسان على غرار ما يريده المجتمع كما يقول إميل دوركهايم، وهذا يعني أن الإنسان» حيوان اجتماعي بالطبع»، وتلك هي العبارة المشهورة التي رددها كبار المفكرين ودونتها أقلامهم، بدءاً بالمعلم الأول أرسطو، وانتهاء بابن خلدون في مقدمته المشهورة. فالكينونة الاجتماعية للإنسان تأخذ صورةً حقيقةً دامغةً سجلت حضورها المميز في مختلف الثقافات وفي تنوع الحضارات. وفي هذا الفصل الجميل يتناول الباحث مختلف الأسس الموضوعية للنزعة الاجتماعية في التربية، ويستعرض مختلف النظريات والاتجاهات السوسيولوجية لهذا الميدان منذ القرن الرابع عشر حتى اليوم حيث ترتسم معالم النظريات السيوسيولوجية في التربية مثل: أوغست كونت ودوركهايم وسبنسر وبيير يورديو وبازيل برنشتاين وبودلو واستابليه، وغيرهم من هؤلاء الذين رسخوا النظريات الاجتماعية في التربية. والفصل غني بمختلف النظريات الاجتماعية الحديثة في مجال التربية والممارسة البيداغوجية للتربية بأبعادها الاجتماعية.

ويستعرض **الفصل الخامس** الأصول الفلسفية للتربية، ويركز هذا الفصل على تناول مختلف التيارات والاتجاهات الفلسفية في التربية بدءاً من المرحلة الإغريقية حتى يومنا هذا. فالفلسفة كما يقول الكاتب تجسّد قدرة الإنسان على فهم العالم وإدراكه بمقتضى العقل والتأمل العقلي، والعقل يتماهى بالتساؤل، ويستلهمه لينطلق منه في عملية تشكيل المعرفة وبنائها، وهو انطلاقاً من خاصة التساؤل النقدي المفتوح يبني ممالك المعرفة، ويرفع حصونها استكشافاً للعالم، وخوضاً مستنيراً في متاهاته الغامضة. فبعد أن يحكم الكاتب تعريف الفلسفة وصلاتها مع الدين والعلم والأسطورة وتقاطعاتها مع التربية يستعرض أهم التيارات الفكرية الفلسفية وتأثيرها في التربية مثل: المثالية والمادية الماركسية والبراغماتية والوجودية. ويركز الباحث على تناول الفلسفة التربوية، حيث يقول: «الفلسفة عشق مطلق للحقيقة، وما أعظم أيّ نظام تربوي يعمل على بناء أجيال تعشق الحقيقة، وتسعى إليها، وليس أكثر من تعليم الفلسفة يؤدي إلى عشق الحقيقة والتفاني في طلبها». وهنا نجد تقديراً لا يوصف لعملية التفاني في طلب الحق والصدق والحقيقة، فالفيلسوف عاشق للحقيقة، ينشدها أينما وُجدت، على الرغم من اقتناعه باستحالة امتلاكه لها بالمطلق على وجه اليقين!.

وفي **الفصل السادس** تتجلى رؤى الكاتب في مجال الأهداف التربوية، حيث يتناول مختلف الاتجاهات والنظريات والتصورات والفلسفات التي تتناول الغايات التربوية وأهداف التربية في المنظومات الفكرية والتربوية العربية. فالأعرج الذي يسلك الطريق الصحيح يسبق العداء الذي يسلك الطريق الخطأ، كما يقول فرنسيس بيكون، والعالم يفسح الطريق لمن يعرف إلى أين هو ذاهب، كما يقول رالف وامرسون.

فالأهداف التربوية، في بنيتها وآليات اشتغالها، تشكل ظاهرة تربوية معقدة، تتخاصب فيها معطيات الفكر بمعطيات الواقع، وتتكامل في تكويناتها طموحات المجتمع مع طموحات الفرد، وتتجلى في مضامينها فلسفة المجتمع مع فلسفة الفرد، كما تتبلور في ذاتها الروح الحضارية للمجتمع بما تمتلكه الروح من قدرة على مواجهة التّحديات التي تفرضها الحياة

بمعطياتها الحضارية والإنسانية.

يعرف الكاتب الأهداف التربوية بوصفها انعكاساً لطموحات المجتمع وتطلعاته ورؤية للصورة الإنسانية التي يريدها المجتمع ويرتضيها لنفسه. وتأخذ الأهداف التربوية مداها وجوهرها في قدرتها على تحديد صورة الإنسان المستقبلي التي يريدها المجتمع لنفسه بما يجب أن تكون عليه هذه الصورة من سمات وخصائص وماهيات. وغالباً ما تكون الأهداف التربوية محض إجابة عن تساؤلات تربوية تقليدية قوامها: ما صورة الإنسان الذي نرغب في بنائه تربوياً؟ أيّ إنسان نريد؟ أيّ مجتمع نريد؟ ما حدود هذه الصورة؟ وما طبيعة الأدوات التي يمكن أن تعتمد في تحقيقها؟ وتنبثق في الإجابة عن هذه التساؤلات الغائية فلسفة تربوية تستجيب نقدياً لمسألة هوية الإنسان وكينونته التربوية، تلك هي أبعاد الإشكالية التي تضعها فلسفة الأهداف التربوية أمام العقل النقدي، وتسعى إلى تحديدها وتفكيكها وتحليلها.

ثم يتناول الكاتب مفهوم الأهداف التربوية، ويفصله عن مختلف المفاهيم المتداخلة معه، ثم يبحث في وظيفة الأهداف وفي أهميتها، ويرسم صورة واضحة لمصادر اشتقاقها، ويتناول أبرز سماتها ومعالمها. ويتحدث عن تكامل مصادرها الفلسفية والفكرية، ويبرز أهميتها في قدرتها على التجاوب مع حاجات المجتمع وتطلعاته. ويؤكد في نهاية الفصل على أهمية المراجعة النقدية للأهداف التربوية ولاسيما فيما يتعلق ببناها وآليات اشتغالها، ومراحل تنفيذها، وضرورات تطويرها إلى مستويات ما تفرضه الحياة من تطورات جديدة وتحديات متجددة.

وفي **الفصل السابع** يطالعنا الكاتب بموضوع الأصول الأخلاقية للتربية، ويُصدّره بمقولة كانط الجميلة: «ثمة أمران يملأان نفسي إعجاباً واحتراماً: السماء المزدانة بالنجوم فوقي، والقانون الأخلاقي في أعماقي». يرى الكاتب أن البعد الأخلاقي يشكّل ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية ونسقاً حيوياً في نسيج وجودها. وإنه من الصعوبة بمكان الفصل ما بين الأخلاق والتربية، إذ لا يكون أحدهما من غير الآخر أبداً، فالتربية فعل أخلاقي في جوهره، كما أن الأخلاق فعالية تربوية بطبيعتها. ويتجلى هذا التصور للعلاقة ما بين التربية والأخلاق في رؤية هربرت سبنسر الأخلاقية، إذ غالباً ما كان يردد قائلاً: «إنّ الغرض الجزئي والكلي من ا لتربية يتمثل في فكرة واحدة هي «الفضلية». وتأسيساً على هذه الرؤية لا يمكن للأخلاق أن تنفصل عن جوهرها التربوي، في الوقت الذي لا يمكن فيه للتربية أن تنقطع عن كونها رسالة أخلاقية في أشمل تجلياتها الإنسانية وأعمقها على الإطلاق. وعلى هذا النحو يصعب تماماً إيجاد الحدود الفاصلة بين التربية والأخلاق، أو بين الأخلاق والتربية، لأن كلاً منهما يرتهن بالآخر، ويتكامل معه في عملية بناء الفرد والتأثير في سلوكه والنهوض به إلى مستوى السمو الإنساني والأخلاقي.

فالأخلاق نظام من القيم يوجه حياة الفرد، ويرتقي بها إلى مستوياتها الإنسانية، حيث لا يمكن للإنسان أن يكون إنساناً إلا في صورته الأخلاقية. والإنسان هو الكائن الوحيد في مملكة الكائنات الذي يرتقي إلى مستوى الفضلية مضحياً برغباته وميوله على مذابح السمو الأخلاقي، سعياً إلى تجسيد قيم الحق والخير والجمال والفضيلة والشرف الكرامة والتضحية والإيثار والتسامح والشجاعة والنبل الإنساني، وتلك هي القيم والفضائل التي

تشكّل جوهر الحياة الأخلاقية والتربوية في آن واحد.

يتناول الكاتب في هذا الفصل مفهوم الأخلاق، ويرى أنها منظومة من القيم والمعايير السلوكية التي يرتضيها المجتمع لنفسه وأفراده نشداناً لفضائل الحق والخير والجمال، وهي من حيث وظيفتها توجه الأفراد إلى ما يجب عليهم القيام به، وتنهى عما يجب تجنبه في مختلف المواقف الحياتية والإنسانية. يتناول الكاتب مفهوم الأخلاق في الثقافة الإنسانية، ومن ثم يعمل على تحليل المفهوم وتحديد تخومه الفكرية. ومن ثم يتناول الأبعاد التربوية لمفاهيم: الحق والخير والواجب والضمير والجمال وغيرها من القيم وضرورتها في التشكيل التربوية للفرد ويعالج هذه المفاهيم في إطار المقولات والنظريات الفكرية والأخلاقية والتربوية السائدة. ومن ثم يتناول الفصل الاتجاهات الفكرية المثالية والمادية والطبيعية في مجال التربية والأخلاق.

ويعرج الفصل على مفهوم التربية الأخلاقية في المدرسة والمؤسسات التربوية، ويؤكد على الضرورة الحيوية للمسألة الأخلاقية في هذه المؤسسات في عصر يضج بكل معطيات الانحراف والجريمة والعطالة والجمود. وينتهي الكاتب في هذا الفصل إلى القول: إن التربية معنية بترسيخ نسق من الفصائل والقيم الأخلاقية في وعي الطلاب ووجدانهم، وتتمثل هذه القيم في فضائل: الأدب، والكرم، والتسامح، والإخلاص والرحمة، والعفة، والنزاهة، والصبر، والتأني، والشفقة، والرقة، واللطف، والاعتدال، والشكر، والعرفان، والصدق، والشجاعة، والتواضع، والدعابة، والظرافة، والعدالة، والبساطة، والحب والحق، والخير، والجمال.

في **الفصل الثامن** يتناول الكاتب الأبعاد الأنثروبولوجية للتربية، ويطالعنا الكاتب في مقدمة الفصل بالقول: «عندما يقرأ الإنسان في صفحات الأنثروبولوجيا، ويتجول في رحابها الواسعة، ويتهادى في فضائها الفسيح، يسيطر عليه فضول علمي غامر، يأخذه في رحلة البحث عن الدلالات والمعاني الكبرى للوجود الإنساني، وعندما يستزيد من القراءة، تمتلكه نزعة غامرةٌ، ورغبة جامحة، تشده للترحال على مراكب هذا العلم، بحثاً عن المعرفة والحقيقة، واستكشافاً للجمال المكتنز في عالم الإنسان، والحياة الإنسانية. فالأنثروبولوجيا حالة من الترحال في الجوانب الخفية الغامضة من الحياة الإنسانية، وهو نوع من الترحال الذي يأخذ القارئ إلى عوالم غريبة وبعيدة ليستكشف معانيها، ويفكّ رموزها، ويكتنه أسرارها، وينهل من معينها، ولطالما كانت الرحلة على مركب الأنثروبولوجيا أشبه برحلة سحرية في عالم من الأسرار يفيض بالغامض والصامت والمكتنز والرمزي والخيالي والمدهش والأسطوري والواقعي والحقيقي في آن واحد، ويقيناً إن الترحال في هضاب هذه الأنثروبولوجيا أشبه برحلة في قارب يتهادى في مجرى وادٍ جميل عميق تحيط به أسرار الطبيعة وجمالها، حيث تحمل كل انسيابية على صفحات الماء استكشافاً متجدداً لسحر الطبيعة وجمالها وألقها، فلا يأمنَّ المسافر على نفسه من الإصابة بخدر ودوار افتتاناً بجمال الطبيعة، واندهاشاً بأسرارها.

إنك لتقف بإعجاب كبير، ودهشة أكبر، أمام هؤلاء الأنثروبولوجين الذي حطوا الرحال في عوالم بعيدة، فعاشوا مع أقوام بدائية تصارع في حياتها اليومية أشد قوى الطبيعة، كما في جبال الإسكيمو الجليدية، وفي شمس الصحارى الحارقة، في جزر الأوكيناوا والتروبرياندر

وغينيا الجديدة، وفي كل الأصقاع الجغرافية الغريبة والعجيبة. فالترحال والتجوال والسير الذاتية والتدوين الأدبي مناهج حقيقية في التكوين الأصيل للأنثروبولوجيا التي تعد نتاجاً طبيعياً لتطور الرحلة والأدب والتشويق عبر التاريخ من رحلات ابن بطوطة حتى السندباد البحري. فكيف تستطيع أن تقف أمام هذه العناوين الساحرة دون أن تصاب بدوار، كأن تقف قارئاً لـ«المدارات الحزينة» لكلود ليفي ستروس، والمجتمع القديم لمورغان، والمغامرون في غرب المحيط الهادئ لمانيلوفسكي، ومئات العناوين حول الطوطم والتابو والسحر والمعجزة والدين والأخلاق في الحضارات القديمة.

وعلى هذا المنوال الأنثروبولوجي، تكمن الأصالة العلمية للأنثروبولوجيا التربوية في قدرتها الهائلة على استكشاف العمق والروح الدلالة والمعنى الكامنة في قلب العمليات التربوية، بطريقة تفوق حدود وإمكانات الفروع العلمية الأخرى التي تبحث في قضايا التربية ومشكلاتها وتحدياتها. فنحن مع الأنثروبولوجيا التربوية نجد أنفسنا في مشهد حيّ كلي شمولي مضمخ بدلالته الإنسانية مفعم بزخم الحياة ودفعها، وذلك لأن الأنثروبولوجيا تتناول القضايا التربوية في سياقها الإنساني الحي، وكأنك في مشهد خلاق خلاب تتفاعل فيه كل اللحظات والجزئيات والمواقف والمعاني والدلالات التي تشترك جميعاً في بناء المشهد التربوي في حركته ونقلته وتكونه وانبساطه وانعطافه، فتقف مذهولاً مسحوراً أمام هذا الفعل الإنساني الذي يجمع بأطراف الواقع والعقل والرمز والوجدان في نبضة واحدة. وتأتيك اللحظات الآتية للمشهد، حيث تم استخدام الرموز والدلالات والمعاني والكلمات والإشارات والإيماءات جميعاً في عملية توصيف الفعل التربوي واستخراج الحقائق الكامنة فيها جلية واضحة تخاطب العقل والوجدان، وتمنحهما القدرة على الفهم والتمثل.

وما يؤسفنا أن الحقيقة التربوية في حلتها الأنثروبولوجية مازالت بعيدة المنال في ثقافتنا التربوية، وفي مجال حياتنا الأكاديمية التي تكاد تخلو إلا من إشارات هنا وهناك عن بعض الدراسات الأنثروبولوجية التربوية النادرة التي تقع في بعض الكتب التربوية على نحو مختصر. وهذا يدل على ضعف كبير في حضور هذا العلم العظيم في الأنساق المعرفية العربية بصورة عامة. وإنني لأجزم بأننا في أمس الحاجة اليوم إلى بناء هذه ا لأنثروبولوجيا التربوية، وتأصيل حضورها في ثقافتنا ووعينا وحياتنا الأكاديمية، لما تنطوي عليه من أهمية وخطورة وحساسية وقدرة منهجية في استلهام الحقيقة، واستكشاف المناحي الأساسية لعالم تربوي مجهول برمته وكليته.

في هذا الفصل يقدم الكاتب محاولة جادة في الإجابة عن مجموعة من الأسئلة، أهمها:

- ما الأنثروبولوجيا، وما تعريف الأنثروبولوجيا التربوية؟
- ما المراحل التاريخية التي مرّ بها تطور الأنثروبولوجيا التربوية؟
- ما طبيعة المناهج السائدة في الأنثروبولوجيا التربوية وما سماتها؟
- ما أهم المكونات الفكرية والنظرية لهذا الفرع العلمي الناشئ؟
- ما صورة هذا العلم في بعض البلدان ولاسيما المتقدمة منها؟

يتميز هذا الفصل بغناه، حيث يتناول الباحث الأنثروبولوجيا التربوية في أغلب

بلـدان العالم، ويسـتجوب مـا تنطوي عليه من قيـم وتصورات وأفـكار ونظريات تربوية. وباختصـار فإن الكاتـب يقدم لنا عبر هذا الفصل مشـهداً للأنثروبولوجيا التربوية يتصف بغنى المضامين فكرية حول معطيات هذا العلم الناشئ ونظرياته وتعيناته في دوائر المكان والزمـان. ويختتم الكاتب هذا الفصل بالقـول: «إن الأنثروبولوجيا التربوية ما تزال غائبة فـي حياتنا الأكاديمية في الوطن العربي، وهذا الفـرع المعرفي الجديد يحتاج إلى جهود من الباحثين والمفكرين العرب لتقديم هذا العلم والتعريف به تمهيداً للمشاركة في تأصيله علمياً عبر الدراسـات والبحوث الأنثروبولوجية الممكنة في دائرة حياتنا المدرسـية المثقلة بهموم العصر ومشكلاته. في هذه الدراسة حاولنا أن نقدم إجابات عن الأسئلة التي طرحناها حول ماهيـة الأنثروبولوجيـا، وتعريفاتهـا، ومراحل نشـوئها وتكونها، وانتشـارها في أصقاع العالم. ومما لا شـك فيه أنّ هذا الموضوع يحتاج إلى دراسـات وأبحاث كثيرة، وحسبنا أننا قدمنـا صورة مصغرة ومختصـرة لهذا الفرع العلمي، ونأمل لهـذا الجهد المتواضع أن يقرع الأجراس منبهاً إلى أهمية تعريب هذا العلم على أمل المشاركة في معطياته وأبحاثه ونهضته في المستقبل القريب.

في **الفصل التاسع** يتناول الكاتب الأصول الاقتصادية للتربية، ويستهله بالقول المأثور لمهاتيـر محمد الذي يقـول: «عندما أصلي أيمم وجهي صوت مكـة، ولكنني عندما أردت بناء بلادي يممت وجهي شـطر اليابـان». ويؤكد الكاتب في هذا الفصل علـى العلاقة الجوهرية المتنامية بين التربية والاقتصاد التي تأخذ صورة معقدة من التفاعلات يتشابك فيها المعرفي بالاقتصادي والسياسي بالتربوي دون انقطاع. ومما لاشك فيه أن هذه العلاقة بين التعليم وسـوق العمل قديمة قدم التاريخ، ولكن التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي شـهدتها المجتمعات الإنسـانية دفعت بهذه المسألة إلى مرتبة الصدراة، وذلك عندما بدأت المؤسسات التعليمية والتربوية تتحول إلى مؤسسـات إنتاجية بالمعنى الدقيق للكلمة، وعندما صارت معنيـة بإنتاج القوى الاجتماعية المؤهلة علمياً وفنياً لممارسـة مختلف الوظائف والمهن في الحياة الاجتماعية.

لقد استكشفت اقتصاديات التربية المعالم المجهولة للعلاقة بين التربية والاقتصاد، وبين رأس المال البشري والتنمية الإنسانية، كما أضاءت كثيراً من الغموض الذي يحيط بطبيعة العلاقة الجدلية المعقدة بين المادي والمعنوي في العملية التنموية بصورة عامة. ومهما يكن الأمر فإنّ الدراسـات الجارية في هذا الميدان قد رسَّـخت رؤى وتصورات علمية شاملة حول طبيعة العلاقة بين الاقتصاد والتربية، وأكدت أهمية الوظيفة الاقتصادية للتربية.

وقد مكنت نتائج الدراسـات الجارية فـي مجال اقتصاديات التربيـة الحكومات والدول والأفـراد مـن توجيه سياسـاتها التربوية والاقتصادية في المسـارات المأمولة، واسـتفادت هـذه الحكومـات بدرجة كبيرة مـن معطيات البحـث العلمي فـي ميدان التفاعـل المعقد بين التعليم والاقتصاد وبين رأس المال البشـري والتنمية. وشكّلت نتائج هذه الدراسات منطلقاً للإستراتيجيات والسياسات التربوية في مختلف أنحاء العالم لمواجهة كثير من المعضلات السياسية والاقتصادية. ومن هذا المنطلق دأبت كثير من الدول على تطوير التعليم والتأهيل لمواجهة تحديات التخلف وتحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي.

فاقتصاديـات التربيـة كمـا يـرى الكاتب تكتسـب اليـوم أهمية إسـتراتيجية سياسـية

واقتصادية واجتماعية، وتشكّل مدخلاً رئيسياً من مداخل التخطيط الاجتماعي والتربوي للتنمية والتّحديث والتطوير في المجتمع. لقد أوضح الباحث في هذا الفصل مختلف المداخل الأساسية لاقتصاديات التربية في مسارات التوظيف والتمويل والاستثمار والعوائد. وقدم تصوراً شاملاً لمختلف المفاهيم والمقولات والدراسات الجارية في هذا الميدان. وقد راعينا في تناولنا لهذه المسألة أهمية التأثير الذي يحققه التعليم في نمو المجتمع وتطوره الاقتصادي على نحو شامل.

وقد اعتمد الباحث منهجاً واضحاً في تناوله لقضايا رأس المال البشري، حيث تناول قضايا التوظيف والاستثمار الاقتصادي في رأس المال البشري عبر العملية التربوية في مستوى الأفراد وفي مستوى المجتمع، كما تناول بالدراسة والتحليل تأثير رأس المال المتشكّل في دخول الأفراد وفي النمو الاقتصادي للمجتمع. وقد جرى هذا التناول وفقاً للمنهج المجهري «المايكرو اقتصادي» من جهة، والمنهج الشمولي «الميكرو الاقتصادي» من جهة أخرى. وقام بعرض عدد كبير ووافٍ من الدراسات الاقتصادية التربوية التي تناولت مختلف المسائل التي تتعلق بالتربية والاقتصاد ورأس المال البشري.

خلاصة:

تتجلى أزمة الفكر التربوي العربي في أزمة الخطاب التربوي السائد الذي يشكّل صورة للأزمة الفكرية والأكاديمية التي تعانيها أقسام الأصول التربوية، وهي المعنية أصلاً بإنتاج هذا الخطاب في حلته النقدية. فالخطاب التربوي السائد في الوطن العربي يأخذ طابع الخطاب التمجيدي السائد الذي يعلي من شأن الأوضاع التربوية القائمة، ويثني على كل ما فيه من مزايا وعطايا وسمات، وهذا الخطاب هو خطاب مؤسساتي تنتجه المؤسسات التربوية للدولة، ويقوم على تمجيد الدور الذي تؤديه التربية في خدمة المجتمع والأنظمة السياسية القائمة. ويتجلى هذا الخطاب بقوة في الكتابات العربية التربوية، إذ يقوم كثير من التربويين العرب بتقديم أنظمتهم التربوية على أنها الأفضل عالمياً والأجود عربياً، ويشكّل هذا الاتجاه أحد أخطر عوامل الأزمة الحضارية والتربوية في الوطن العربي وأشدها فتكاً وتدميراً.

لقد وضع الكتاب (أصول التربية: إضاءات نقدية) ليتجاوز حدود الأزمة التربوية المعاصرة عبر نسق من التصورات النقدية، وليكون مرجعاً علمياً حديثاً للطلاب والباحثين والمربين. والكتاب باختصار يتضمن تسعة فصول ومقدمة وخاتمة تغطي مختلف جوانب علم أصول التربية في مجال التربية وعلومها، وقد روعي في تأليفه الأصالة المنهجية والدقة العلمية والموضوعية.

يتناول الفصل الأول مفهوم التربية وأبعاده وتجلياته، ويعالج الفصل الثاني الأصول الثقافية للتربية، ويدور الفصل الثالث حول الأصول السيكولوجية للتربية، أما الفصل الرابع فيستعرض الأصول الاجتماعية للتربية، وتشكّل الأصول الفلسفية للتربية موضوع الفصل الخامس، بينما يتناول الفصل السادس الأهداف التربوية والسياسات التربوية المرتبطة بها، وقد خصص الفصل السابع لمقاربة الأصول الأخلاقية للتربية، ونجد في الفصل الثامن مقاربة لمسألة الأصول الأنثروبولوجية في التربية، ثم يأتي الفصل التاسع

أخيراً ليقدم تصوراً واضحاً عن الأصول الاقتصادية للتربية.

والكتاب يشكّل مصدراً جديداً من مصادر المعرفة التربوية، ونأمل له أن يثمر في مجاله، وأن يجد المربون والطلاب فيه ما يمكّنهم من فهم أبعاد هذا العلم ومتطلباته، ومن إدراك أشمل المصادر العملية التربوية ومضامينها وحدودها، وأن يشكّل أحد منطلقات وعيهم التربوي الشامل والمعمق بأبعاد العملية التربوية.

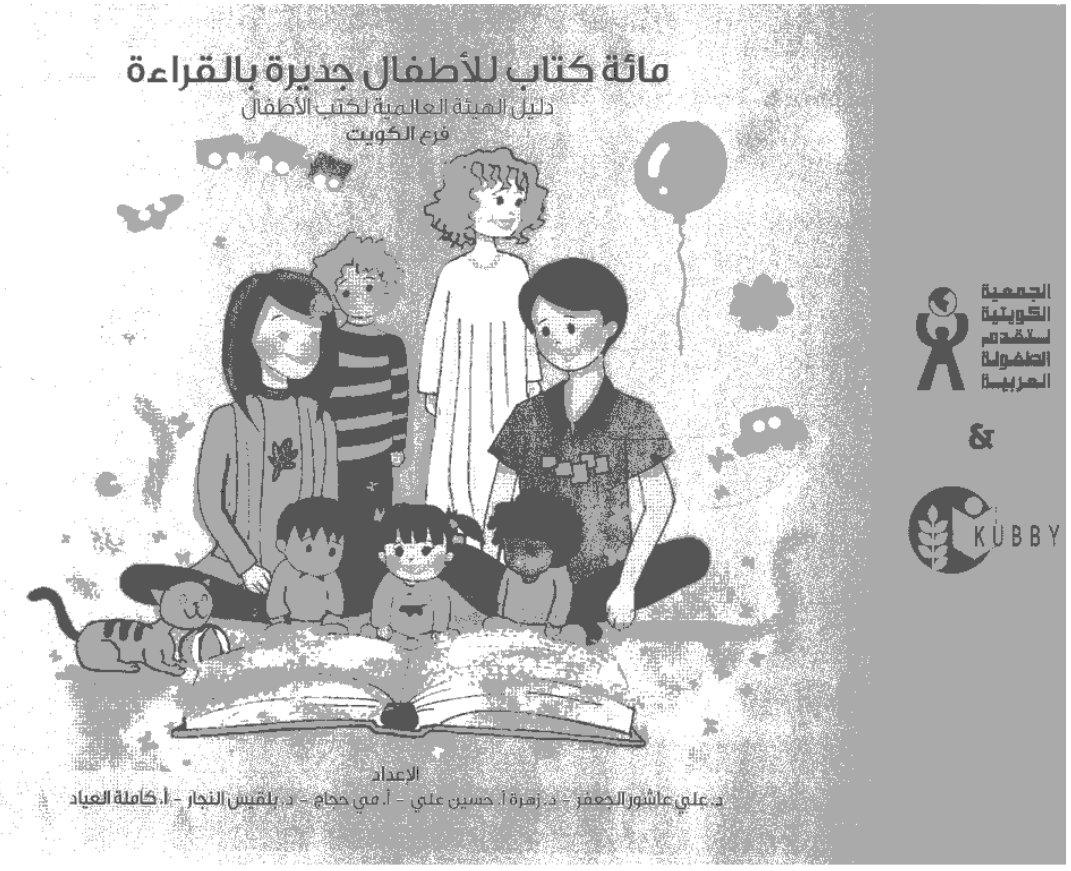
ويجب علينا القول في هذا السياق بأن خصوصية هذا الكتاب تأتي في تناوله المعمق لمستجدات علم أصول التربية، ومراعاته للمنهج العلمي في تناول مختلف القضايا التي يتناولها. ومهما يكن فإننا نعتقد أن الكتاب يشكّل مسنداً مرجعياً يثري أفهام المعلمين والمربين. ويمكّنهم من إدراك أعمق لمختلف قضايا التربية وإشكالياتها ومصادرها وأصولها.

وأخيراً نقول: إن هذا الكتاب المرجعي يمكنه أن يشكّل مصدراً جديداً من مصادر المعرفة التربوية، ونأمل له أن يمثر في مجاله، وأن يجد المربون والطلاب فيه ما يمكّنهم من فهم أبعاد هذا العلم ومتطلباته، ومن إدراك أشمل لمصادر العملية التربوية ومضامينها وحدودها، آملين أن يشكّل أحد منطلقات وعيهم التربوي الشامل والمعمق بأبعاد العملية التربوية. وفي نهاية المطاف يجب توجيه كلمة شكر وتقدير إلى لجنة التأليف والتعريب والنشر بجامعة الكويت على الجهود الكبيرة التي بذلتها في إصدار هذا الكتاب وتبنيه كتاباً مرجعياً في جامعة الكويت.

إصدارٌ جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

مائة كتاب للأطفال جديرة بالقراءة
دليل الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت



والكتاب نتاج قراءات فاحصة للعديد من الإنتاج الأدبي للطفل، تمت قراءتها ووضع المراحل العمرية المناسبة لها وذلك وفق أسس علمية.

والكتاب أيضاً يمثل نشاط الهيئة العالمية لكتب الأطفال - فرع الكويت (KUBBY)، وذلك خدمة للأطفال وأولياء أمورهم والمعلمين.

تقارير

تقرير حول المؤتمر الدولي:
تجربة « ريجيو إيميليا » الإيطالية التربوية لأطفال الحضانة ومرحلة الرياض
الكويت 5 - 7 مارس 2102

إعداد: أ. نورة يوسف الهاشل

إسهاماً من الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وبدعم سخي من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي والصندوق الوقفي للتعليم، وبتنسيق وتعاون مع المركز الوطني لتطوير التعليم والتوجيه العام لرياض الأطفال، عقدت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية «**المؤتمر الدولي الخاص بتجربة "ريجيو إيميليا" التربوية لأطفال الحضانة ومرحلة الرياض**» في الفترة ما بين 5 – 7 مارس 2012 تحت رعاية الدكتور عدنان شهاب الدين – مدير عام مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، استضافت فيه مجموعة من الخبراء الإيطاليين العاملين على تجربة «ريجيو إيميليا» والصانعين لها، وهن: أميليا جامبيتي، كلاوديا جوديسي، إيفيلينا ريفيربيري، باولا ريكو، والمترجمة جين مكول، وشارك في المؤتمر ما يربو على 250شخصاً، كان لمعلمات رياض الأطفال والتوجيه الفني منهم النصيب الأكبر، كما حضر لفيف من الخبراء وذوي الاختصاص من جامعة الكويت، والهيئة العامة للتعليم التطبيقي، والمهتمين في قضايا الطفولة من الجمعيات الأهلية، ومن البلاد العربية.

برنامج المؤتمر:

بدأ المؤتمر أول أيامه في يوم الاثنين الموافق 5 مارس 2012، وافتُتِح بكلمة للدكتور علي عاشور الجعفر – رئيس اللجنة التنظيمية للمؤتمر، والتي رحّب فيها بالخبراء الإيطاليين، وعبّر عن شكره لقبول هذه الدعوة لتبادل الخبرات، ونقل هذه التجربة المتميزة والفريدة لدولة الكويت، كما ذكر في كلمته لمحة تاريخية بسيطة عن هذه التجربة التربوية، والشرارة الأولى لانطلاقها، ثم توجه د.الجعفر بالشكر لعدة جهات وأفراد، كان على رأسهم الدكتور حسن الإبراهيم رئيس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الذي تبنّى فكرة د.علي الجعفر، ولاقت استحساناً منه، فأثمرت أولى ثمارها في ترجمة كتاب: «**The Hundred Languages Of Children– الأطفال ولغاتهم المئة**» عن اللغة الإنجليزية، ثم انعقدت ندوة بعنوان: «**ريجيو إيميليا: مدينة تعيش في**

مدرسة» في الصندوق العربي للتنمية الاجتماعية والاقتصادية، دُعي إليها المسؤولون في وزارة التربية، والآن نشهد هذا المؤتمر الرائد لأحد أفضل التجارب التربوية الناجعة في العالم.

بعدها شكر د.الجعفر المؤسسات التي كانت أحد أسباب وجود ونجاح هذا المؤتمر؛ لإسهامها المادي السخي، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي بإدارة الدكتور عدنان شهاب الدين، والصندوق الوقفي للتعليم برئاسة الأستاذ أنور النوري، ثم شكر المركز الوطني لتطوير التعليم واللجنة التي أسسها لتنفيذ التجربة، وأخيراً شكر التوجيه العام لرياض الأطفال في وزارة التربية الذي عمد إليه بترشيح أسماء المعلمات والمشرفات والموجهات لحضور هذا المؤتمر.

بعدها ألقى د.عدنان شهاب الدين كلمته التي أعرب فيها عن سعادته بهذا المؤتمر، وقد أثنى على الجهود المبذولة لتحقيقه، ودور المؤسسة في احتضان الأنشطة العلمية المميزة، ثم ألقت الأستاذة أميليا جامبيتي المنسق لمراكز ريجيو للأطفال كلمتها التي عبرت فيها عن أمانيها بتحقيق الفائدة للتعليم في الكويت من خلال نقل خلاصة التجربة الريجيوية التي عملوا على تنفيذها منذ 50عاماً، تكبّدوا خلالها العناء للوصول إلى المستوى المطلوب، والذي يرقى بالطفل في المجتمع الإيطالي، وشكرت المستضيفين والحضور، وتمنت لهم المتعة والإفادة، ثم ذكرت الزيارة التي قاموا بها بالأمس لروضة «السيد عمر» – إحدى الرياض في منطقة العاصمة التعليمية – وأشارت إلى اختلاف النظام التعليمي والتربوي عن التجربة الريجيوية، كما عمل الفريق الكويتي المنسق للمؤتمر على اصطحابهم في رحلة إلى إحدى الرياض في دولة الكويت، أراد الفريق الإيطالي اصطحاب الحضور في رحلة إلى رحاب إيطاليا وتحديداً إلى مدينة «ريجيو إيميليا»، وقد كانت هذه افتتاحية مميزة لبرنامج المؤتمر، حيث بدؤوا بعرض مشوق للتعريف بمدينة «ريجيو إيميليا» التي اتخذت منها التجربة التربوية اسماً لها، وكذلك التعريف بالتجربة، ووضع تصور أوّلي لطبيعة التعليم والمدارس التابعة لهذه التجربة، كل ذلك بمصاحبة أنغام الموسيقا الإيطالية العذبة.

بعد العرض المميز انطلقت الأستاذة إيفيلينا وهي معلمة في المدارس الابتدائية ورياض الأطفال ودور الحضانة، في قراءة قصيدة لوريس مالاجوزي الرائعة «No way, The hundred is there – لا مفر، المائة موجودة» ثم عرضت قصة مصورة لطفلتين في الحضانة تستكشفان

سماعة الهاتف، ومقايضة أحدهما على حذائها على أن تحتفظ هي بالسماعة، ومن هنا انتقل الاستكشاف إلى فردة الحذاء التي تم استخدامها كسماعة بديلة، بعدها علقت الأستاذة كلاوديا على النظام المتبع في مدارسهم، وأنهم يعتمدون على المجتمع في بناء المعرفة لدى الطفل، ويتيحون للأطفال فرصة التفكير فيما يفعلونه، كما ذكرت أن التعليم في «ريجيو إيميليا» لا يسير بشكل خطي أو مجدول لا يمكن الخروج عنه، فالأطفال خلال عملية التعليم يمضون إلى الأمام، وأحياناً إلى الوراء؛ يتقدمون، وفي بعض الأحيان يتوقفون، ومن الممكن أن يتراجعوا، كما أن التعلم عبارة عن حقيقة واقعة بين الأطفال والأشخاص الآخرين.

ثم عرضت قصة الطفلتين من ذوات الخمس سنوات ومشروع الظل الذي قُمْن به مع أصدقائهن بالفصل، وكيف رسمت كل طفلة نفسها على الورقة، وافترضت ظل هذا الرسم، ثم تمت عملية المقارنة بين الرسمين، وتبادلا الآراء وقامت الطفلتان بالخروج خارج الفصل لمعاينة ظلالهم الحقيقية والتحقق من صحة الرسومات ومناقشة ذلك مع بعضهما، ثم التعديل على الرسومات والتعليق على رسومات بعضهما البعض، والتفكير في أكثر من حل لجعل الرسم أقرب إلى مشاهدتهم للظل في الحقيقة. كل هذه العمليات تنمي لغة الرسم لدى الطفل، واختلاف مواضع الظل مع مرور الوقت والعلاقة بين الظل ومصدر الضوء، وتنمي روح المناقشة والتشاور والأخذ بالرأي، ودور المعلمة المُلاحِظة أن تدعم عملية التعليم، وتثير الأطفال، وتشجع مقارنة أفكارهم وتبادل خبراتهم، وحثت كلاوديا الحضور على جعل مثل هذه المشاريع والقصص موجودة على أرض الواقع كل يوم، وتؤكد على ضرورة تقبل الكبار لفكرة ألا يكونوا هم مصدر المعرفة والتعليم الوحيدين للطفل.

ثم عهدت بالميكروفون إلى الأستاذة كلاوديا جوديسي، عضو اللجنة الإدارية لمراكز ريجيو للأطفال، ورئيسة إنشاء دور الحضانة ورياض الأطفال في بلدية «ريجيو إيميليا»، التي عرضت بدورها فيلمين مصورين ليوم مدرسي كامل في إحدى مدارس «ريجيو إيميليا»، وقد ركز الفيديو الأول على الأطفال من عمر 3 – 9 شهور، وأما الثاني على أطفال مرحلة الرياض من 3 – 6 سنوات، وقبل البدء بعرض الأفلام تطرقت إلى بعض النقاط المهمة، فذكرت أن هذه الأفلام المصورة هي عملية توثيق للعملية في مرحلة ما قبل المدرسة، تُستخدم لعرضها على الآباء أو لمناقشة موضوع ما تم توثيقه مع المعلمين في المدارس الأخرى التابعة لـ «ريجيو إيميليا»، كما أنها تستخدم أيضاً مع الأطفال لمشاهدة أنفسهم ومراجعة خبراتهم. وتلفت المعلمة الانتباه إلى نقطة في غاية الأهمية، وهي أن هذا الفيديو هو أحد الأيام في المدرسة، وليس هذا هو سير اليوم المدرسي بشكل ثابت لكل يوم.

ويتبيّن من عرض الفيديو الأول أن البيئة في هذه المدارس غنية ومثيرة لفضول واكتشاف الطفل، فكل ما يمكن أن يخطر على البال هو موجود ومتاح للأطفال، كالإضاءات المختلفة، والأنابيب المطاطية المختلفة في الأشكال والأحجام، والملابس التنكرية والصلصال (الفخار)،

والمرايا المختلفة، والأحجار المتنوعة، وأوراق الأشجار، وجميع الخامات غير العادية أو المألوفة، أو التي ليست لغرض محدد، وتظهر المعلمة في الفيديو وهي تعزف على آلة الكمان مما يثير الأطفال الصغار لاكتشاف هذه الآلة التي تصدر تلك الأصوات، فتتيح المعلمة للطفل فرصة الاكتشاف بإعطائها الكمان للطفل، ويعبث الطفل بأوتار الكمان فتصدر أصوات. مثل هذه الخبرات المباشرة لها بالغ الأهمية في بناء المعرفة لدى الأطفال الصغار جداً.

وتشير كلاوديا إلى أن لوريس مالاجوزي المؤسس لنظام «ريجيو إيميليا» كانت تدور في ذهنه العلاقة بين النظرية والتطبيق، والقائمون على هذه التجربة الريجيوية يؤمنون بأن النظرية تصبح أقوى وأغنى بالتجربة والتطبيق، وأن كل يوم يمر هو يوم بحث واكتشاف ليس فقط مع الأطفال، وإنما مع الكبار والجميع، كما أن عامل الوقت في «ريجيو إيميليا» مهم جداً، فكل دقيقة داخل المدرسة لها أهميتها؛ من فترة الترحيب بالأطفال في الصباح، وحتى توديعهم في المساء. وهم يتعاملون مع البيئة من حولهم على أنها كائن حي، وهي بمثابة معلم آخر، ويستمعون لكل ما حولهم باحترام، وكذلك يقدمون الهدايا للبيئة التي يعيشون فيها.

وتحدثت بعدها عن دور التوثيق وأهميته الكبيرة في مدخل «ريجيو إيميليا»؛ فهو بمثابة إستراتيجية للتقويم في النظرية الريجيوية، وهو يُمكِّن المعلمة من تعليم الطفل، وإعادة التفكير فيما تم تعليمه للطفل، ويساعد على فهم عملية تعليم الطفل والاحتفاظ بأسئلتهم، فالتوثيق عملية ذات معنى بالغ في اليوم الدراسي للطفل؛ لأن هذه العملية تُمكِّن من الاحتفاظ بالأحداث المختلفة والنشاطات المختلفة التي تحدث في نفس الوقت.

في مدارس ريجيو تنطلق عملية التعليم من الشيء الذي يحبه الطفل، ويحب البحث والتعمق فيه، وتقدم في مدارسهم مفاهيم علمية وفيزيائية، والأطفال يتعاملون مع الأرقام والأشكال ويعُدُّون ويصنفون، كما أنهم يبحثون في مفهوم التوازن والأشكال ثلاثية الأبعاد (3D). وبعد عرض الفيديو الثاني لمجموعة من الأطفال الذين يصنفون الصخور بحسب أحجامها، ويُشكِّلون منها لوحة فنية في الحديقة الداخلية، تُعلِّق المعلمة كلاوديا على أن القيمة المستفادة من هذا العمل هي قيمة التجميع وتعلُّم قواعد التصنيف، كما ذكرت أن قيمة التعاون هي القيمة التي أعطت هوية لبرنامج «ريجيو إيميليا»، وأنهم في برنامجهم يفضلون قول كلمة (نحن) بدلاً من قول (أنا)، فالحرص يكون دائماً على الجماعة، وكل الأعمال تأخذ طابع الجماعة. ثم تطرقت إلى علاقة هوارد جاردنر صاحب نظرية الذكاءات المتعددة المشهورة ببرنامج «ريجيو إيميليا» وانبهاره به.

في ختام هذا اليوم الحافل والمليء بالخبرات المثيرة للدهشة، أشارت الأستاذة أميليا جامبيتي إلى أنه سيتم تخصيص أول نصف ساعة من يوم الغد للمناقشة والأسئلة.

يوم الثلاثاء الموافق 6 مارس 2012 هو اليوم الثاني في هذا المؤتمر الرائع، بدأت السيدة أميليا جامبيتي بالترحيب بالحضور، ثم طلبت منهم المشاركة والتعقيب على ما تم مشاهدته بالأمس من أفلام، وما تم سماعه من خبرات، فشارك البعض بإعجابه الشديد لهذه التجربة، وكيفية ربط التعليم بالمجتمع، وتحدث البعض من خبرته الشخصية في زيارته لهذه المدارس بإيطاليا، وعن ارتباط التعليم بالمتعة، وارتباط البيئة الوثيق بتعليم

الأطفال، والتعامل معها على أنها مصدر للتعلم وما يمكن أن يمنح الثقة للطفل، وفضّل البعض طرح الأسئلة، كوجود الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأين هم من هذا البرنامج التربوي؟، وتساءل البعض عن وجود خبرات معينة يتم تقديمها للطفل في هذه المدارس، هذه كانت بعض المداخلات التي تمت، وقد شكرت الأستاذة أميليا من شارك وعقّب وسأل، وبدأت بالإجابة عن بعض التساؤلات التي لا تحتاج إلى وقت طويل من التفكير والمناقشة بينها وبين بقية زميلاتها، والبعض الآخر تم ترحيله إلى نهاية اليوم حتى يتم مناقشته مع بقية أعضاء الفريق، وفي إجابتها عن السؤال المطروح بشأن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، قالت: إنه لا يوجد طفل ذو احتياجات خاصة، بل هو طفل ذو حقوق خاصة، وبدأت الخوض في الحديث عن برنامج «ريجيو إيميليا» وإيمانهم بأن الأطفال والآباء هم المطوّرون للخبرات، وليست هناك خبرات ثابتة، أما المعلمون فهم جزء نشط في العملية التعليمية، وهم يعملون على بث مجموعة من القيم والمبادئ التي تسير بجانب بعضها البعض، وأشارت إلى كلمة تنتمي إلى منهج «ريجيو إيميليا» لكن ليس لها ترجمة، وهي (Progettazione – البروجيتازيون)، وهذا مصطلح إيطالي يستخدمه المربون بـ«ريجيو إيميليا» للإشارة إلى جميع أشكال التخطيط المرن بشأن كل ما يتعلق بالحياة المدرسية وارتباطها بالمجتمع المحلي، من جانب المعلمين أو الوالدين أو الإدارة والمديرين، فهو يمكن أن يعني المشاريع التي يقوم بها الأطفال، والافتراضات التي يضعونها قبل البدء بالعمل، وما يظهر لهم من حقائق.

تؤكد أميليا على أهمية الاستماع لكل شيء في مدخل ريجيو، الاستماع للبيئة من حولنا، والاستماع حتى للصمت، وتشير إلى قيمة الملاحظة والإستراتيجيات المختلفة المتبعة في التوثيق، وأن هناك ثلاث عمليات أساسية لجعل التعليم ممكناً، وهي الملاحظة، والتفسير، والتوثيق، كما تذكر أنه عند وضع المنهج والتعليم يتم التفكير بالبيئة والمدينة والمجتمع حتى لا يتم فصل عملية التعليم عن هذه المكونات الأساسية لحياة الطفل.

انتقل الحديث بعد ذلك إلى الأستاذة كلاوديا التي عمّقت الفكرة التي طرحتها أميليا بشأن ارتباط المنهج الريجيوي بالمدينة والمجتمع، حيث تشير إلى أن مدينة «ريجيو إيميليا» هي مركز كل الأعمال التي تقوم بها مدارس «ريجيو إيميليا» وأنهم يعملون على جعل رابطة الطفل أقوى بالمدينة والمجتمع، ويكون الانفتاح على المعرفة من وحي المفهوم من خلال البيئة، فمنهج «ريجيو إيميليا» يحمل فكرة أن المدرسة ليست إعداداً للحياة في المدينة والمجتمع، بل إن المدرسة هي الحياة ذاتها.

إن أهم المشاريع التي يقوم بها أطفال ريجيو هي مشاريع مرئية للمجتمع، وهذا يحقق بالتأكيد الثقة لدى الأطفال، وعدم الخوف من المحاولة والخوض في البحث والعمل، ويمكن لبعض المشاريع الكبيرة جداً أن تُقسّم إلى مشاريع صغيرة مُوزّعة على المدارس التابعة لنظام ريجيو، وتعمل جميعها ضمن المشروع الكبير. وكان أحد هذه المشاريع المهمة والكبيرة هو المشروع النابع من نظرة الطفل وفضوله لمدينة «ريجيو إيميليا»،

فقد تحولت المدينة من خلال أفكار الأطفال، وأخذت شكلها الجديد وكان اسم المشروع بالإيطالية: «in attesa» وهو يحمل معنيين بالإنجليزية: المدينة غير المتوقعة، والمدينة في انتظار –City in waiting».

بعدها تم عرض فيديو لهذا المشروع الكبير الذي يوضح تجول الأطفال في المدينة واكتشافهم لكل شيء دون أي استثناءات، فقد ظهر الأطفال في الفيديو يشتمّون روائح كل شيء حتى الأشجار والجدران، وكان من أحد تعليقات الأطفال الموضحة بالفيديو «Ant has a house too– للنملة أيضاً منزل» وكذلك «The Park is a place of shadow– الحديقة مكان الظلال»، كما جمعوا بعض المواد والخامات الطبيعية من الحديقة، وقاموا بعمل لوحات فنية منها، كذلك كان مشروع الأحذية أحد المشاريع الصغيرة داخل هذا المشروع الكبير، فقد عاين الأطفال الأحذية أولاً في السوق، ومن ثم تم تصميمها من الصلصال، وبعد ذلك تم عرضها في المدينة، وكأن المشاريع التي يعملها الأطفال في مدينتهم منها وإليها.

في «ريجيو إيميليا» يتم الاحتفاء بكل عمل يخرج من يد الطفل، وجعله شيئاً ذا أهمية وقيمة تعليمية وجمالية، وهذه الأهمية التي تُعطى لأعمال الأطفال وجعلها مرئية للمجتمع بأكمله تنمي شخصية الطفل، وتعزز ثقته بنفسه، وكذلك يؤمن القائمون والعاملون في ريجيو بأهمية الاختلاف بين الأطفال، والاحتفاء بهذه الاختلافات والتنوعات التي تثري العملية التعليمية، وفي تعليق الأستاذة كلاوديا على ما تم مشاهدته في الفيلم حرصت على تأكيد فكرة تعزيز العلاقة بين الأطفال وما حولهم من بيئة ومواد، وتفاعلهم معها، وكذلك التركيز على خطوات وعمليات التعليم خلال هذه المشاريع والطرح الأوّلي لها وكيف يتم تطويره قبل المشروع.

وشرحت الأستاذة إيفيلينا مشروعين صغيرين من مشاريع تحول المدينة، وقبل ذلك بيّنت أهمية هذا النوع من المشاريع الذي يكون على مستوى المدارس بالنسبة للمعلمين، لأنها تتيح فرصة التجمع والحوار وتبادل الأفكار المختلفة بين مختلف المعلمين والفنيين، وهذه المشاريع يتم عرضها أولاً داخل المدرسة على الآباء الذين يساعدون في تطويرها قبل عرضها في المدينة، ثم ذكرت أن هذه المشاريع تعبر عن «ثقافة الطفل»، وهو الشيء الذي يصعب على كثير من الكبار فهمه، والاقتناع بأن هناك ثقافة خاصة بالطفل، وهذه الثقافة مهمة جداً في مدارس ريجيو، ويكمن التحدي هنا في إعطاء هذه الثقافة هويتها الخاصة بها، وجعلها مرئية للجميع.

قبل أي مشروع يجتمع الراشدون لوضع خطة وأسس لسير المشروع، ويفترضون بعض الأمور التي قد يفكر فيها الأطفال، أو يسأل عنها أو يفعلها، وبعض المشاريع تحتاج إلى أكثر من زيارة لإتمام المشروع، كمشروع (الحديقة)، وتتعدد الزيارات على مجموعات صغيرة وليس الفصل بأكمله، مما يتيح فرصة أمام المعلمين لمعرفة ملاحظات الأطفال وانطباعاتهم وتسجيلها، وقد يتفاجأ المعلمون أحياناً بالأماكن التي يكتشفها الأطفال، وما الذي يثير تفكيرهم ويتوقفون عنده، فالأطفال يستخدمون جميع حواسهم في اكتشاف الحديقة على سبيل المثال في هذا المشروع، ويستمعون إلى صوت المكان، ويكتشفون أماكن مشابهة لأماكن أخرى داخل الحديقة، مثل الكرسي الخاص بالبشر، والمكان المخصص لإيقاف الدراجات، ومحاولتهم للجلوس فيه، لأنه قد يشبه الكرسي بعض الشيء، ولأن

الكرسي مكان لاستراحة البشر، وموقف الدراجات مكان لاستراحة الدراجات. مثل هذه العلاقات والروابط التي قد يظهر بها الأطفال تعمل على تنمية العلاقات الترابطية، وتجعل التفكير أكثر عمقاً لدى الأطفال، وكذلك تلفت انتباه الأطفال الأشجار المختلفة ويكتشفون أنها كائن حي، وكل منها يعرف الآخر على الرغم من اختلافها، وأن الأشجار تحب وجودها مع بعضها في الحديقة، بعد ذلك عبر الأطفال عن هذه الأشجار بلغة الرسم، وقاموا باختبار الأصوات المختلفة التي تصدرها المواد الطبيعية المختلفة الموجودة في الحديقة، وبعضهم صنع آلة من بعض الأعواد فأنتجت صوتاً مخالفاً لبقية الأصوات، وبهذا يكون له اتجاهه الخاص به وتفرده، هذه الزيارات المتكررة للحديقة ولأي مكان يُبحث فيه أحد المشاريع يُوفّر لها باص صغير «Mini bus» وهو موجود دائماً في المدرسة يُمكّن المعلمة والأطفال من إعادة الزيارة في أي وقت، ومع كل زيارة كانت هناك خبرات واكتشافات مختلفة ينتهي إليها الطفل.

في هذا المشروع قام الأطفال بجمع بعض المواد الطبيعية من الحديقة وإحضارها للفصل، وكانوا يجمعونها على أساس تشابهها واختلافها، وكذلك كان من الممكن للمعلمة أن تثري هذه المواد، وتنوّه الأستاذة إيفيلينا على أهمية وضع الطفل في مساحات كبيرة غنية بالمواد المختلفة، فهذا من شأنه أن ينمي الفضول والحس البحثي لدى الأطفال، وتكون المعلمة مجرد مُلاحظة، ويمكن لها أن تتدخل أحياناً بتعزيز البحث لدى الطفل، أو إعادة فكرته واقتراحه بشكل أوسع، وبعد أن جمع الأطفال كل هذه المواد والخامات فكّروا بعمل طُرق مذهلة يتم رصفها في الحديقة حتى ينتبه الكبار لها في أثناء مشيهم في الحديقة، وينظرون للأسفل، ويرون العمل الذي قاموا به، وأطلقوا على هذا العمل اسم «Road Road»، وكانت هذه الطرق عبارة عن لوحات أسمنتية فنية صنعها الأطفال بمساعدة المعلمة في الفصل، وذلك بغرس المواد التي أحضروها من الحديقة في الأسمنت بشكل فني في قوالب أسمنتية، تم رصفها على أرض الحديقة كطريق مدهش ليشاهده البالغون، كان هذا أحد المشاريع المذهلة التي يقوم بها الأطفال في مدارس ريجيو، ويتضح من هذا المشروع دور عملية التوثيق الجبار في الحفاظ على هذا المشروع وإظهاره للجميع.

الطرح الثاني كان لمشروع تم التعاون فيه بين مدارس «ريجيو إيميليا» وجامعة هافارد، وبشكل أخص مع هوارد جاردنر، وهو عن نظرة الأطفال للأشياء ولرسوماتهم بشكل ثلاثي الأبعاد، وفي هذا المجال قامت طفلة في عمر 3 سنوات وشهرين برسم حصان على ورقة، وكانت قد عبرت عن أمنيتها بأن ترسم حصاناً يجري، وبعد أن انتهت من الرسم علقت على رسمها بأن للحصان أربعة أرجل، وكانت قد رسمت اثنتين فقط، وفكرت أين يمكن أن تضيف اثنتين أخريين، فقامت بقلب الورقة على الناحية البيضاء ورسمت رجلين مموجتين كتعبير عن الحركة وجري هذا الحصان، وفي رسومات أخرى لذات المفهوم، تم عرض رسمين لطفلتين في عمر خمس سنوات وستة أشهر، لدراجة في مناسبتين منفصلتين مع كل طفلة، وكانت حلولهما بشأن مفهوم ثلاثية الأبعاد لرسمتيهما متشابهة نوعاً ما، فإحداهما قلبت الورقة، ورسمت القطعة الحديدية التي تستند عليها الدراجة في وضع الوقوف، والأخرى ذهبت إلى النافذة وقلبت الورقة، وقامت بإعادة تحديد كل الرسم على ظهر الورقة، لأنها ترى بأن للدراجة جهتين.

بين حين وآخر يذكر أفراد الفريق الإيطالي بعض المبادئ التي كان يبثها لوريس مالاجوزي في مدارس ريجيو، فتقول المتحدثة: إن لوريس مالاجوزي لم يكن يفكر بجعل الطفل مواطناً، بل كان ينطلق من فكرة أن الطفل مواطن بالفعل، وكل ما عليهم هو جعله مواطناً جيداً وصالحاً.

في إجابة عن أحد الأسئلة التي تم طرحها في وقت مبكر من نهار اليوم الثاني، وهو ما يتعلق بوجود منهج ثابت في نظام «ريجيو إيميليا»، ذكر الفريق الإيطالي أن هناك بعض الأساسيات التي تضعها «البلدية»، ويجب اتباعها، لكن لا يتم التدخل في الأساليب، في منهج «ريجيو إيميليا» يتم مراعاة الربط الوثيق والعلاقة الوطيدة بين النظرية والتطبيق، وليس من الضروري أن يصنع جميع الأطفال المجسم ذاته، وفي الوقت ذاته، فالتركيز الأساسي يكون على الخطوات وعمليات التعلم. من المهم معرفة أن المنهج يستمد من الطبيعة، كما أنه يمكن أن يكون خاصاً بالمدارس نفسها. من الأهمية بمكان معرفة أن مناهج «ريجيو إيميليا» تتطلب من المعلمة أن تكون على مستوى عالٍ من الملاحظة والانتباه لقدرات كل طفل واحتياجاته، من أهم أهداف مدارس ريجيو هو أنّ يشعر كل الأطفال بالحب للتعلم، وبالحب للمعرفة، وأن يشعر الأطفال، بالثقة في أنفسهم.

أخذتنا بعد ذلك الأستاذة إيفيلينا في رحلة أخرى في الحدائق مع أطفال أكبر سناً في مشروع تم عمله في مدرسة ديانا الواقعة أمام أحد الحدائق العامة في المدينة، والتي كان ينظر لها الأطفال ويشاهدون سير الحياة خارج المدرسة، وفي إحدى زيارات الأطفال لهذه الحديقة علّق أحد الأطفال بأن الأشجار تتحدث عنهم، فقد كان لديهم إحساس بحياة هذا الكائن الحي، وأحياناً كانوا يمثلون شكل الأشجار، فيمسكون بأيدي بعضهم البعض، ويشكلون حلقة كحلقة الأشجار، ثم رسموا هذه الأشجار في أثناء وجودهم في الحديقة، وبعد رسمها رسموا دورة حياة الشجر منذ كانت بذرة، ومن ثم قاموا بعمل عائلة لهذه الشجرة.

أراد الأطفال عمل طوق (قلادة) لكل شجرة كهدايا يتم تقديمها للأشجار، وبما أن كل شجرة تختلف عن الأخرى فهذا يُحتّم أخذ القياسات الخاصة بكل شجرة على حدة، واتفق الأطفال على استخدام السلك الحديدي لأخذ القياسات، وذلك لأنه يمكن له أن يأخذ شكل قاعدة الشجرة، ثم ذهبوا بهذا السلك للفصل، وحدّدوا الشكل على ورقة، ثم بدؤوا بقص الورقة، وبعدها تم عمل القلادات والأساور للأشجار من الصلصال في الفصل، ثم حملت هذه الهدايا، وتم وضعها للأشجار في الحديقة، لكن لم ينتهِ عمل الأطفال في الحديقة بعد، فقد دخلوا في مشروعين آخرين، الأول أن يعكسوا الصورة التي يشاهدونها في السماء عند تجمع الأشجار على شكل حلقة، على الأرض ويشكلونها، فوضعوا مرايا كبيرة على الأرض فانعكست الصورة ورسموها، والثاني هو رسم الأغاني التي يعتقدون أنها صادرة من الأشجار، وهذه عملية معقدة جداً إلا أن خيال الأطفال وتعاملهم مع الأشجار كأشخاص سهّل هذا العمل، بالإضافة إلى تشجيع عملية التحويل من شيء إلى آخر في النظام الريجيوي، فهم يشجعون الطفل على تشكيل الكلمات بالرسم، أو تحويل الكلمات إلى إشارات وتحويل الرموز إلى كلمات، فهذا التبادل والتحويل من وإلى ينمي ويثري خيال الطفل، فقد شكّل الأطفال الأغاني على رسومات، ثم قاموا بتركيبها على صورة الأشجار من خلال الكمبيوتر،

فأصبحت كل شجرة بمصاحبة أغنيتها، وكذلك صنع الأطفال شكل كل شجرة من الأشجار من مادة الصلصال، ووضعوها بجانب الشجرة الحقيقية.

في يوم الأربعاء اليوم الثالث من المؤتمر الموافق 7 مارس 2012، بدأت الأستاذة أميليا جامبيتي الحديث بعد الترحيب بالحضور، وانطلقت من مدارس «ريجيو إيميليا» والعاملين فيها، فذكرت أن كل مدرسة تضم خمسة أطقم داعمة، وطباخة، ومدرسة تربية فنية، وقالت إن مدارس ريجيو مليئة بالمواد والأشياء التي تدعو للاكتشاف، والطفل عنصر فعّال في هذه المدارس، فهو من يقوم بسقاية المزروعات، وترتيب موائد الطعام وغيرها، فالمدرسة تصبح مجتمعاً قائماً على التعاون، وحتى المعلمات يطلبْنَ المساعدة والدعم، وأشارت الأستاذة إلى نقطة، مهمة وهي الفرق بين أن تكون المعلمة موجودة مع الأطفال (with the children)، وأن تكون المعلمة موجودة للأطفال (for the children)، وأحسبها في مدارس ريجيو موجودة مع الأطفال، فحتى المعلمات يكُنّ في حالة بحث وتعلم واكتشاف الأمور الجديدة في أثناء عمل المشاريع، ومن المهم للمعلمة أن تضع تصوراً لعمل المشروع، وتجهز المواد التي سوف تستخدمها للتسجيل وتدوين الملاحظات.

وقبل أن تنهي السيدة أميليا حديثها تؤكد على العناصر الثلاثة المؤثرة في العملية التعليمية لديهم، وهي: المعلمات، الأطفال، الوالدان، كما تذكر أن للأطفال الحرية في التنقل من مكان إلى آخر، وذلك لإحساسهم بالثقة، وهذا ينمي لديهم الإحساس بالمسؤولية، كما أن للمعلمة المرونة في تسيير اليوم الدراسي، مما يُمكّنها من عملية التعليم.

أكملت الأستاذة كلاوديا الحديث عن المعلمات والمؤهلات التي يجب الحصول عليها للانضمام لفريق العمل في «ريجيو إيميليا»، فذكرت أن المعلمة يجب أن تكون قد درست ثلاث سنوات في الجامعة، وأن تخضع لامتحان تحريري وامتحان شفهي، وكذلك يجب أن يكون لدى المعلمة الإحساس بأن العمل عبارة عن حياة، والبيئة هي التي يتم استلهام المنهج والمعرفة منها، وأشارت إلى ما يسمى بالبيداجوجيا، وأنها هي التي تتحكم في العلاقة بين المدارس الصغيرة والتابعة للمدارس الكبيرة لـ«ريجيو إيميليا»، وبيّنت أيضاً أن هناك تعاوناً ما بين مدارس ما قبل المدرسة والمدارس الابتدائية، وأنهم يعملون على تطوير علاقاتهم ومشاريعهم المشتركة، وفي هذه المشاريع يتعاون المعلمون مع بعضهم، ويتناقشون لتطوير مدارسهم الابتدائية، وفي أثناء عمل مثل هذه المشاريع المشتركة يجتمع أطفال ما قبل المدرسة مع أطفال الابتدائية في مركز لوريس مالاجوزي حتى يتمكنوا من التواصل مع بعضهم البعض، وفيما يخص المدارس الابتدائية ذكرت كلاوديا أنهم قد بدؤوا بها من ثلاث سنوات فقط، وقد كانت تحدياً كبيراً بالنسبة لهم، لأنهم يعتقدون أن هذه مسؤولية كبيرة تقع عليهم في توفير نوعية مميزة من تعليم الأطفال.

مشروع (Making Learning Visible) هو أحد المشاريع التي تم تنفيذها بالتعاون مع جامعة هارفارد، وقد استُخدمت الملاحظة والتوثيق كإستراتيجيات للعمل في المشروع، وهذه العمليات هي التي تُمكّنَ المعلمة من جعل عمل الطفل مرئياً للجميع، وكذلك تجعلها على وعي بما تعمل، وتُمكّنها من التطوير. تُوضّح كلاوديا أن عملية الملاحظة يجب ألا تكون خلال عمل محدد وتنتهي بانتهائه، فالملاحظة هي وسيلة المعلمة الأساسية لمعرفة أطفالها والتعامل والتفاعل معهم، فالنظرة للمعلمة يجب أن تكون على أنها باحثة مع أطفالها، وبهذا

تكون الملاحظة أجدى وذات أهمية لها، ومن الأهمية التي يحظى بها المُلاحظ أن يكون بمثابة مصدر يُرجع إليه عند الحاجة لمعرفة كل ما يخص الأطفال، وعلى المعلمة أن تكون واعية بأهمية مشاركة ملاحظاتها وآرائها مع الآخرين.

تعتبر عملية التصوير وتدوين الملاحظات عملية توثيق، والتوثيق هو طريقة للتقويم مع المعلمين ومع الآباء، فهناك علاقة بين التوثيق والتقويم وعملياته.

تم جمع مجموعة كبيرة من التوثيقات والملاحظات لعمر 3 سنوات حول موضوع الأشياء ثلاثية الأبعاد (3D)، فالأطفال يفكرون كيف يمكن أن يصنعوا شخصاً واقفاً ولا يقع، وعادة ما يكون التفكير والبحث بهذا الموضوع من قِبَل الطفل بشكل صامت، وهذا ما يمكن معرفته من قبل الكبار عند مراقبتهم للطفل من بعيد، أو في مكان غير مرئي بالنسبة له، بعدها عرضت مجموعة من رسومات الأطفال ومحاولاتهم لتفسير وتمثيل والبحث في مفهوم الأبعاد الثلاثية (3D)، فمن هذه المحاولات يمكن لهم أن ينطلقوا في إكمال البحث وتوسيعه وتطويره.

في مشروع آخر، وهو مشروع رسم اللعبة التي يلعبها الأطفال، كان الأطفال على وعي بأنهم يقومون بعملية تحويل للفكرة والصورة الموجودة في عقلهم إلى رسم أمام أعينهم، وكانت هذه العملية تحتاج إلى تفكير عميق ووقت كافٍ لتحقيق رسومات منطقية مطابقة للواقع. وقد ذكرت أن أحد الأطفال كانت فكرته مختلفة عن رسمه، وقد لاحظ هو هذا الاختلاف، وأراد معرفة السبب في اختلاف الرسم الذي قام به عما يفكر في رسمه، فقد أراد أن يرسم حلقة من الأطفال، لكنه رسم الأطفال بشكل خطّي، وأشار عليه صديقه أن يرسم خَطّاً على شكل دائرة، ثم يبدأ برسم الأطفال عليها، وهذه أحد المهام التي تقوم بها المعلمة، فهي تشجع الأطفال للتعليق ليس على رسوماتهم فقط، وإنما على رسومات أصدقائهم الآخرين أيضاً، وهذا التعليق على رسومات الآخرين يخلق لدى الأطفال مهارات التحليل والتحقق من كل التفاصيل، وكذلك ينمي لديهم أهمية تبادل الأفكار، وإمكانية الإضافة عليها وتطويرها، كما أن تقويم الأطفال لأعمالهم يساعدهم في تقبل آراء الآخرين. كل ذلك يشعر به من يتعرف على بعض المشاريع التي تم عملها في مدارس «ريجيو إيميليا» التي تشجع فكرة المحاولة والخطأ والتفاوض والنقاش بين الأطفال.

في الجزء الثاني من المحاضرة الأخيرة بدأت الأستاذة بتعريف مفهومهم لمصطلح «المئة لغة» الذي يكررونه دائماً، وهو يعني من وجهة نظرهم اللغات الكثيرة التي يمكن أن يستقي منها الأطفال المعرفة، فالرسم لغة، والتصوير لغة، والموسيقا والرقص والغناء، وحتى للطعام لغات وليست لغة واحدة، إنه فن التعلم من خلال كل ما يحيط بالإنسان. قدمت بعد ذلك الأستاذة إيفيلينا مشروع (لعبة التسوق) أو (مشروع الجمعية) الذي تم بالتعاون مع جامعة هارفارد، وهو مشروع يهتم في جانب الرياضيات، فقد كان الهدف منه أن يتمكن الأطفال من العَد حتى العدد (10)، كما ينمي لدى الأطفال الإحساس بقيمة الأشياء، لأنه مطلوب منهم إعطاء الشيء قيمة نقدية في اللعبة، وفي مثل هذا المشروع تكون هناك فرصة كبيرة ليتبادل الأطفال معرفتهم، وكذلك لتقديم المساعدة للآخرين، أما من جانب المعلمة فجهاز التسجيل سيكون ذا جدوى كبيرة، فهو يُمكّن المعلمة والأطفال من إعادة الاستماع للحوار الذي دار بينهم.

قدمت بعدها الأستاذة أميليا فكرة عن الفيديو الذي سيُقدّم، والذي تم تصويره في مركز مالاجوزي في أثناء مشروع (Dialogue with spaces) والذي ظهر به كتاب خاص فيه، وقد قام الأطفال فيه بإعداد ملابس للأعمدة البيضاء الموجودة في المركز. يتضح من خلال الفيديو أن الأطفال يستخدمون كل حواسهم في اكتشاف المكان من حولهم، ويستخدم نظام ريجيو طرقاً متعددة ومختلفة للتواصل والمعرفة، وتوصيل المعلومة مما يثير الأطفال للتعلم، عُرض بعد هذا الفيديو فيديو آخر بعنوان (Dialogue with materials) الذي يبين الأطفال خلال استكشافهم للمواد والخامات الموجودة بين أيديهم بحواسهم المختلفة، ثم يبين الأطفال في الفصل وهم يصنعون بعض المواد بأنفسهم كطحن أوراق الشجر بالصخور، ثم نخلها حتى يكون لديهم مادة جديدة أشبه بالبودرة، وغيرها من الأنشطة المميزة.

ثم ألقت الأستاذة باولا ريكو الكلمة الأخيرة، والتي لخصت فيها أعمال المؤتمر بأيامه الثلاثة، تلاه تكريم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية للرعاة والمشاركين.

التوصيات:

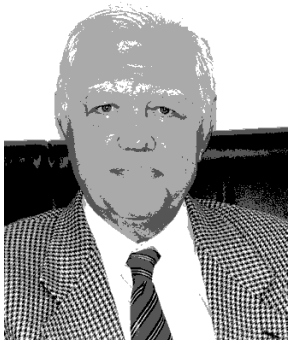
1. أن يكون هذا المؤتمر سنوياً يتم فيه عملية تبادل الخبرات والمستجدات.
2. توفير الكتب والمواد السمعية والبصرية الصادرة عن «ريجيو إيميليا» باللغة الإنجليزية في دولة الكويت، ليتمكن الراغبون بها من الحصول عليها بسهولة.
3. الاستمرار في عملية الترجمة للكتب التنظيرية الخاصة بتجربة «ريجيو إيميليا»، وكذلك الكتب التي تجمع بين النظرية والتطبيق.
4. استضافة معرض اللغات المئة الخاص بتجربة «ريجيو إيميليا» في دولة الكويت لتحقيق الفائدة القصوى من التجربة.
5. أن تطبق وزارة التربية تجربة «ريجيو إيميليا» الناجعة في إحدى رياض دولة الكويت بعد تأهيلها لهذه التجربة، وذلك بالتعاون مع أساتذة الجامعة المتمكنين من هذه التجربة.
6. تكوين لجنة من خبراء الطفولة في القطاع الحكومي والخاص تشرف على مثل هذه النوعية من المدارس، وألا تخضع لسيطرة التوجيه الفني.
7. عمل دورات تأهيلية وتدريبية للمعلمات الراغبات في العمل في الروضة المطبقة لنظام «ريجيو إيميليا» في الكويت.
8. ترجمة الاختبارات التحريرية الإيطالية التي تخضع لها المعلمات المقبلات على التعليم في مدارس «ريجيو إيميليا» وتوظيفها مع البيئة الكويتية، وإخضاع

المعلمـات الراغبات في العمل في الروضة المطبقة لنظـام «ريجيو إيميليا» في الكويت لها.

9. إنشاء شبكة تواصل على الإنترنت بين مدارس «ريجيو إيميليا» في إيطاليا، والفريق القائم على تأسـيس مدرسـة ريجيوية في الكويت، لتمكن الفريق الكويتي من سهولة التواصل مع العاملين في مدارس ريجيو، وليتسنى لهم رؤيتهم بشكل مباشر في أثناء اليوم الدراسي لتحقيق الاستفادة المثلى.

المجلة التربوية
مجلة فصلية، تخصصية، محكمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. صالح عبدالله جاسم
تنشر:
البحوث التربوية المحكمة
مراجعات الكتب التربوية الحديثة
محاضر الحوار الدوري
تقارير عن المؤتمرات التربوية
وملخصات الرسائل الجامعية
تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية
تصدر لها هيئة التحرير والمختصين لها من مختلف الأقطار العربية واللول الأجنبية
الاشتراكات:
في الكويت: ثلاثة دنانير للأفراد وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنانير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.
ترسل جميع المراسلات باسم:
رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص. ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٤٨٣٨٨٠١ (داخلي ٣٠٤٤ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٤٨٤٧٩٣٢ - فاكس: ٤٨٣٧٧٩٤
E-mail: TEJ@kuc01.kunivedu.kw

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



* انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم الثلاثاء الموافق الثامن من مايو 2012 في أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية الأستاذ الدكتور / محمد جواد رضا - عضو اللجنة الاستشارية في الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وأحد مؤسسيها، وعضو في هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية.

وكان رحمه الله مُربياً عربياً من العراق، وأستاذاً للتربية المقارنة في جامعة الكويت، وبغداد، والجامعة الأردنية، وجامعة آل البيت الأردنية، وجامعة عَمّان الأهلية، والحائز على «جائزة التربية العربية التقديرية» من قِبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إليكسو) لعام 2000.

وقد كان للمرحوم إسهاماته الدؤوبة في تكوين الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، والنهوض بالعديد من مهامها ونشاطاتها، ومن أهمها في السنوات الست الأخيرة:

- صدور كتابه الموسوم بـ: «العرب والتنمية والعالم: سلفية التربية أم مستقبلية الإنسان في سباق الأمم إلى مواقع القوة»، يناير 2006.
- حلقة نقاشية بعنوان: «الجامعات الخاصة وتقلص المسؤولية الوطنية عن التعليم الجامعي في دول الخليج العربي - مشكلة مضافة أم إسهام في حل؟»، فبراير 2006.
- ندوة بعنوان: "التعليم قبل المدرسي ومستقبل الأطفال في الكويت"، مارس 2007.
- صدور كتابه الموسوم بـ: "التعليم قبل المدرسي ومستقبل الأطفال في الكويت - قضية الأمس واليوم وغداً"، يناير 2008.
- صدور كتابه الموسوم بـ: "إعادة البناء التربوي للعراق: استعادة الذات الوطنية"، مارس 2008.
- ندوة بعنوان: "جامعة الكويت: المناهج الدراسية... وتسطيح العقل الثقافي (دراسة حالة)"، مارس 2010.
- وأخيراً ندوة: "التعليم قبل المدرسي (ريجيو إيميليا نموذجاً)"، ديسمبر 2010.

والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية إذ تستذكر إسهامات وتعاون هذا الرجل، تدعو الله العلي القدير أن يتغمده بواسع رحمته، وأن يلهم آله وذويه وأصدقاءه ومحبيه الصبر والسلوان.

* شارك الدكتور حسن الإبراهيم - رئيس مجلس أمناء شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"، والسيد أنور النوري، والأستاذة الدكتورة / فايزة الخرافي في الاجتماع العادي الأول لعام 2012 لمجلس أمناء "شمعة" الذي انعقد بفندق جيفينور روتانا في

العاصمة اللبنانية بيروت في يوم السبت 28 نيسان / أبريل 2012. وكان على جدول الأعمال: كلمة لرئيس مجلس الأمناء الدكتور الإبراهيم، المصادقة على محضر اجتماع مجلس أمناء شمعة 2 / 2011، متابعة توصيات الاجتماع الأخير للمجلس، تقرير شمعة عن العام 2011، مدة ولاية الرئيس في النظام الداخلي، الخطة الإستراتيجية للعامين 2012 ـ 2013، وأمور أخرى.

* وقع الدكتور علي عاشور الجعفر ـ عضو اللجنة الاستشارية في الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية مذكرة تفاهم مع "مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا الإيطالية"، ممثلة برئيسها د. كارلا ريتالدي، تتضمن هذه المذكرة مجموعة من البنود لاسيما فيما يتعلق بالنمو المهني للتربويين في دولة الكويت، بالإضافة إلى إقامة مؤتمر، واستضافة المعرض المتجول المعنون بـ: روعة التعلم (The Wonder of Learning) في الكويت، كما أعطت المذكرة حق ترجمة مطبوعات "مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا" إلى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ويستمر مفعول هذه المذكرة حتى عام 2016.

وقد تم توقيع هذه المذكرة في أثناء المؤتمر الدولي الذي أقيم في مدينة ريجيو إيميليا بإيطاليا خلال الفترة من 15 ـ 20 أبريل 2012، وذلك بحضور الوفد الكويتي برئاسة الدكتور رضا الخياط ـ مدير مركز تطوير التعليم ورئيس المجلس الأعلى للتعليم.

* ضمن مهرجان الشارقة القرائي للأطفال 2012 في معرض إكسبو الشارقة، والذي بدأت فعالياته خلال الفترة من 23 أبريل ـ 2 مايو 2012 في دولة الإمارات العربية المتحدة، قامت الأستاذة / مي عبد الكريم الحجاج ـ مديرة مكتبة المدرسة العالمية الأمريكية بالكويت ـ بتمثيل الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ـ الهيئة العالمية لكتب الأطفال (KUBBY) ـ فرع الكويت، وذلك للمساهمة في تحديد برامج التعاون بين الهيئة العالمية لكتب الأطفال ـ فرع الكويت والفروع الأخرى في الدول العربية. هذا وقد تم إطلاق صندوق الشارقة والمجلس الدولي لكتب اليافعين بهدف دعم قدرات الأطفال القرائية وتوفير الكتب اللازمة لهم، والبرامج التدريبية للعاملين في هذا المجال، وتعزيز حب القراءة لديهم في سبيل إيجاد جيل قارئ مدى الحياة. وسوف تساعد خدمات الصندوق الأطفال الذين يعانون من ظروف معيشية غير مستقرة، جراء الحروب والأزمات، أو الفقر والمرض في منطقتي آسيا الوسطى وشمال أفريقيا.

إصدارٌ جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الحقيبة الاختبارية
مقياس وكسلر الكويت لذكاء أطفال ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية

للدكتورة فوزية هادي الدكتور صلاح مراد
جامعة الكويت

تحتوي هذه الحقيبة على كل من:
الدليل النهائي للمقياس، كتيب الصور (1)، كتيب الصور (2)،
علبة المكعبات، وكراس تسجيل الإجابات للفترتين العمريتين
2:9 ـ 3:11 سنوات و4 ـ 7:3 سنوات، وعلبة تجميع الأشياء للصور المتقطعة،
وكتيب الإجابة للاختبار الفرعي "البحث عن الرموز"

سعر الحقيبة الواحدة 200 د.ك (مئتا دينار كويتي)

من قصص الأطفال

إعداد: د. علي عاشور الجعفر

اسم السلسلة: أحب أن أكتشف
اسم القصة: مخك
اسم المؤلف: ميلفين وجيلدا بيرجر
دار النشر: دار الشروق
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2007
الطبعة: الأولى
القيم: اكتساب المعلومات / عظمة الخالق عز وجل

التلخيص:

قصة مصورة تحتوي على معلومات قيمة بأسلوب سهل مشوق، وكل معلومة رئيسية تتبعها معلومات مفصلة، ومن هذه المعلومات أن المخ يخزن آلاف المعلومات، ويساعد على التعلم والتذكر، الحركة والنوم. وأن حجمه كحجم ثمرة البرتقال، وأنه يتلقى إشارات من الجسم كله، فينبهك إذا كنت جائعاً أو عطشان، وكذلك يرسل إشارات إلى الجسم كله فيساعد على الكلام والقراءة، بالإضافة إلى أن كل جزء من المخ له وظيفة خاصة تجعل القلب ينبض ويساعد على التنفس، ويمكن أن يجعلك حزيناً أو سعيداً؛ لأنه يسيطر على ما تفعله أو تشعر به.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: أجمل الأوقات (أفضل الطرق لتعلم جدول الضرب)
اسم المؤلف: جريج تانج
اسم الرسام: هاري بريجز
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: مصر
سنة النشر: 2005
القيم: الابتكار / التعليم

التلخيص:

ألف الكاتب هذا الكتاب لمساعدة الأطفال على التمكن من جدول الضرب، ويتركز هدفه في اتخاذ الطريق الأطول، ومساعدة الأطفال على الفهم، ورسوخ المعلومة باستخدام الأشعار والصور لتوصيل المفاهيم وتوضيحها، وتعتبر هذه القصة ممتازة جداً وفعالة لتعليم الأطفال الحساب ببداهة، ابتداءً من الصفر حتى إلى ما ليس له نهاية من الأعداد، لأنه اعتمد على الفطانة والفهم، وليس الحفظ والتكرار فقط، واستخدم النشاطات وألعاب التحدي.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: الروائع الفنية في المسائل الحسابية (فن حل المسائل)
اسم المؤلف: جريج تانج
اسم الرسام: جريج بابروكي
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: الابتكار / اكتساب المعلومات / تنمية الأدب لدى الطفل

التلخيص:

يوجد في القصة اثنتا عشرة لوحة فنية، وكل لوحة مرتبطة بمسألة حسابية تساعد الأطفال في عمر من خمس إلى عشر سنوات على إتقان مهارتين مهمتين، فبالنسبة للأطفال من الأعمار الأقل يتم التركيز على الجمع، فيستخدم المجموعات بدلاً من الأرقام المكتوبة، وبالنسبة للأطفال الأكبر سناً يتم التركيز على تحسين مهارات حل المشكلات لديهم، وهذه الألغاز أو المسائل الحسابية تنمي ذكاءهم، وهنا يربط بينها وبين مجموعة من اللوحات العالمية لكبار الفنانين، وذلك من خلال باقة من الأشعار التي تنمي الذوق الأدبي للطفل.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: عناقيد الحساب: أفكار مفيدة وألغاز حسابية
اسم المؤلف: جريج تانج
اسم الرسام: هاري بريجز
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
القيم: اكتساب المعلومات / اكتشاف طرق جديدة للتعليم

التلخيص:

تتحدث هذه القصة عن تسهيل طرق الحساب والعمليات الحسابية بطرق رسوم للحيوانات والأشكال، وتسهيل عملية الحساب من خلال نظرنا للأشياء، فيبدأ بمدرسة الأسماك وحلها في النظر لترتيب الأسماك بميل ليرى المجموعات وعددها، وأيضاً بذكر بعض المعلومات عن السمكة، وبعدها برسم عناقيد عنب معلقة على الشجرة، وطريقة جمعها بضم كل عنقود صغير مع كبير، ومع ذكر معلومة أن العنب في الصيف يتحول إلى زبيب، وبعدها إلى طرق عدة منها استعراض القواقع، وأزمة نملية، وسنام أو سنامان الكريز اللذيذ، كلاب المروج، وفطيرة كبيرة للبيع عليها عدد حبات مشروم والفطيرة مقطعة إلى قسمين، فالنصيحة أن يعد نصفها ثم يحاول مضاعفتها، زهرة الطاولة، بذور الفراولة،

لعبة النوافذ، واستمتع بالنسيم، وأنا أعتقد أنها طرق سهلة ومبتكرة تساعد الطفل وولي الأمر في حل العملية الرياضية المعقدة له، وخصوصاً من خلال قصة بها رسومات جميلة وملونة.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: القسمة كيف نتعلمها في الملاهي؟
اسم المؤلف: ستيوارت ج.ميرفى
اسم الرسام: جورج أولريخ
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: اكتساب المهارات الحسابية بطرق جديدة

التلخيص:

ذهبت مجموعة من الأصدقاء مكونة من (11) صديقاً إلى الملاهي، يبدأ مفهوم القسمة عندما يريدون أن يركبوا الألعاب، وتقسيم أنفسهم على المقاعد، وإضافة صديق جديد لشغل المكان الخالي حتى يصبحوا (14) صديقاً، وهنا ليس مفهوم القسمة وحده موجوداً بل الجمع لكن بطريقة غير واضحة.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: الكسور الحسابية... هيا اقفز يا كانجارو
اسم المؤلف: ستيوارت ج.ميرفى
اسم الرسام: كيفين أو مالى
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: أهمية الرياضة / اكتساب مهارات جديدة في الحساب / الصبر / عدم اليأس

التلخيص:

تحكي القصة عن كانجارو ويومه الرياضي الذي قام به هو ومجموعته الاثنا عشر، كانت أول مسابقة هي لعبة شد الحبل، وتحتاج إلى فريقين، وانقسمت المجموعة إلى نصفين، بحيث يكونون متساويين في العدد، وكل فريق يتكون من (6) أعضاء، بذل كل فريق أقصى ما لديه من قوة، في البداية كان فريق كانجارو هو الأفضل، ولكن قام الفريق الثاني بشدة قوية وفازوا بالمسابقة، أما المسابقة التالية فكانت السباق والسباحة التتابعية في بحيرة مقسمة إلى ثلاثة أقسام، مما يدعو إلى تقسيم الفريق إلى ثلاثة أقسام، وكل فريق به أربعة أعضاء،

وبدؤوا بالمسابقة، وجاء فريق كانجارو بالمركز الثاني، أما المسابقة التالية فاستخدموا بها زوارقهم الأربعة، وكان السباق في البحيرة، وقسم الفريق إلى أربعة فرق، كل فريق به ثلاثة متسابقين جدفوا وحركوا المياه، وجاء فريق كانجارو بالمركز الأخير، يئس كانجارو بعد تلك المسابقات ولكن بقيت مسابقة واحدة، وشجعه الكثير، وطلبوا منه أن يتحمس وسينال الفوز، كانت المسابقة الأخيرة هي أطول قفزة، وسيلعب كل متسابق على حدة، وبدأت المسابقة، وانتهت بفوز كانجارو مع التهليل والتشجيع الذي ناله من الجميع.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: المقارنة بين المجموعات الحسابية (دعوة للغداء والأكل: حساء)
اسم المؤلف: ستيوارت ج.ميرفى
اسم الرسام: فرانك ريميكيويكس
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: الصداقة / الاعتذار

التلخيص:

القصة تتحدث عن سلحف كان يصنع له حساء، وقام بتجهيز أدوات المائدة، وفي القصة كرر المؤلف ذكر أدوات المائدة، وركز على العدد، فيمر بجانبه أصدقاؤه فيدعوهم للغداء، فيقبلون دعوته على مضض، لأن رائحة الحساء لم تعجبهم، وفي لحظة ذهابه ليحضر الأدوات يقومون بتناول الحساء، ولما رجع تأسفوا له، لكنه فاجأهم بوجود حساء احتياطي.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: مهارات العد والضرب (حفلة استعراض فرقة القرود)
اسم المؤلف: ستيوارت ج.ميرفي
اسم الرسام: لين كرافات
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2005
القيم: تنمية حب الرياضيات / التعليم بطرق مشوقة

التلخيص:

إن المفهوم الحسابي الذي تقدمه هذه القصة هو العد بالمجموعات، ويعتبر هذا هو الخطوة الأولى في تنمية مهارات عمليات الضرب لدى الأطفال، فهذه القصة تعلم الطفل على

الأعداد، وكيف يعد، وفيها صور جميلة وكثيرة تشد انتباه الطفل، وتجعله يحب الأعداد من خلال القصة المفيدة، فأدخلت الحيوانات في هذه القصة حتى تعين الطفل وتحبب إليه تعلّم الأعداد، فهذه من أروع وأجمل القصص المفيدة في مجال الرياضيات والأعداد بالنسبة للطفل الذي يحب العد والأعداد.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: كيف تعيش صغار الحيوانات بأمان؟
اسم المؤلف: ماري أن فرايتز
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: اكتساب المعلومات

التلخيص:

تتحدث القصة عن بعض الحيوانات، وكيفية حماية صغارها من الخطر، والعيش بأمان فمعظم الصغار لا يعتمدون على أنفسهم، فهم يعتمدون على الكبار لمساعدتهم، مثل الجراء الحديثة الولادة التي لا تستطع الرؤية والمشي، والفئران الصغيرة التي تكون بدون فراء، وصغار النسور التي لا تستطيع الطيران، وهناك بعض الحيوانات التي تعتمد الأم على حمل صغارها على ظهرها مثل آكل النمل والعقرب، وهناك أيضاً بعض الحيوانات تضع صغارها في فمها كالتمساح خوفاً عليها من الأعداء، أو حيوان الكانغر الذي يضع صغيره في جراب في بطنه حتى يحصل على الدفء.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: الهواء حولك في كل مكان
اسم المؤلف: فرانكلين م.برانلى
اسم الرسام: هولي كيلر
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: أهمية الهواء في حياتنا اليومية / حمد الله وشكره / التجارب العلمية

التلخيص:

الهواء في كل مكان، فهو يملأ البيوت والسيارات وكل شيء، فإذا صعدت فوق جبل عالٍ فستجد الهواء حولك، فعلاً إنه شيء لا يصدق، لأنك لا تراه، ولكن تحس فيه إذا تحرك، لا يمكن رؤية الهواء في كوب فارغ، لكن إذ كنت تريد أن تتأكد من وجوده أملأ إناء بالماء، وضع عليه قليل من الألوان، وخذ منديلاً وضعه في قاع كوب، اقلب الكوب في الإناء بشكل مستقيم،

وادفعه بقوة، ثم ارفع الكوب، وأخرج المنديل فستجده جافاً، ضع الكوب مرة أخرى سترى أن الماء لا يدخل الكوب، وذلك بسبب امتلائه بالهواء، اجعل الكوب مائلاً قليلاً فستلاحظ أن الماء يدخل الكوب، وذلك بخروج الهواء على شكل فقاعات صغيرة، أخرج المنديل من الكوب فستجده مبللاً، إذاً الهواء حولنا في كل مكان، فإنه يحيط بالأرض كالقشرة التي تحيط بالبرتقالة، فالهواء ثقيل ويساوي خمسة آلاف تريليون طن، وأيضاً وزنه في حجرة متوسطة تقريباً 75طن، فإن وزنه يعتمد على حجم الشيء إن كان صغيراً أم كبيراً، كذلك الطائرات والبالونات تطير في الهواء، ولكن سفينه الفضاء لا تطير إنما يرفعها الصاروخ أعلى من الهواء، فسفينة الفضاء تحتوي على هواء لبقاء رواد الفضاء على قيد الحياة، فإنهم إن خرجوا خارجها يحملون معهم خزانات هواء، فالحمد لله أن الهواء في كل مكان حتى في الماء، فإن كنت تريد أن تتأكد من ذلك املأ كوباً من الماء واتركه ساعة فستجد فقاعات صغيرة داخلها، فالفقاعات هذه هو الهواء الذي خرج من الماء، فالأسماك تتنفس الهواء المذاب في الماء، والإنسان لا يستطيع أن يبقى فترة طويلة تحت الماء، لأنه لا يستطيع تنفس الهواء المذاب، إذاً الهواء حولنا في كل مكان.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: عالم الكائنات الحية
اسم المؤلف: كاثلين ويدنر زوفليد
اسم الرسام: نادين برنارد وستكوت
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشرة: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: اكتساب المعلومات / احتياجات الكائنات الحية

التلخيص:

القطة لديها فراء وذيل طويل وأربعة أرجل، الشجرة طويلة تنمو أوراقها الخضراء عالية في الهواء، وتنمو جذورها حتى تصل لأعماق الأرض، قد تكون أوراق الزهرة وردية أو صفراء أو حمراء، والطائر يطير بأجنحة مغطاة بالريش، والحجر ليس حياً، وأيضاً الدراجة ذات الثلاث عجلات، والكتاب، والأرجوحة، والدمية، كل الكائنات الحية تتشابه في أشياء معينة، فهي تحتاج للماء والطعام والهواء، وتستخدم الكائنات كل هذه الأشياء لتعطيها الطاقة، وتحتاج للطاقة لتنمو وتتحرك، وعندما تولد القطة تكون صغيرة تسمى هريرة، وتحصل على طعامها من أمها، والهريرة كائن حي تحتاج للطعام والماء والهواء لكي تنمو، يفقس الطائر الصغير من البيضة ويسمى فرخاً، وهو كائن حي يحتاج للطعام والماء والهواء لكي ينمو ويكبر، وكل الحيوانات كائنات حية، الأشجار والأزهار تسمى نباتات، وهي تحتاج للطعام والماء والهواء، كما يمكنه الحركة والنمو، وتبدأ حياتها بالبذور، وحينما تكون صغيرة يطلق عليها اسم النبتة، فالنبات له جذور ليمتص الماء، وله أوراق للتنفس، والجانب السفلي للورقة فيها ثقوب صغيرة للغاية، ويستنشق النبات من هذه الثقوب، الأوراق الخضراء تحصل على ضوء الشمس، وتستخدم ضوء الشمس في صنع

الغـذاء، كل النباتات والحيوانات كائنـات حية، كل الكائنات الحية تموت في النهاية، وهذه صفة مهمة خاصة في الكائنات الحية، والجماد لا يموت، لأنه لم يكن كائناً حياً.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: مم يتكـون العالم؟(غـازات وسـوائل ومـواد صلبة)
اسم المؤلف: كاثلين ويدنر زوفيلد
اسم الرسام: بول ميزل
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2005
القيم: اكتساب المعرفة / قدرة الخالق عز وجل

التلخيص:

كل شـيء في الأرض مصنـوع من مواد، والمواد مختلفة لها ثلاث حالات: صلبة وسـائلة وغازيـة، المواد الصلبة بعضها جامـد وبعضها لين، المواد الصلبـة لا تتغير إلا بتدخلك، أما السـوائل فتأخذ أشـكالاً مختلفة، وهناك أنواع من السـوائل غليظة وخفيفة وزلقة ولزجة، وجميعها تنسـكب، وتأخذ شـكل الإنـاء الذي توضع فيـه، والغازات أيضاً ليس لها شـكل، ومعظمهـا لا تسـتطيع أن تراها، ولكن تحس فيه كالهواء، وهنـاك تجربة عن الغازات بأنها تنتشر وتملأ الحيز مهما كان كبيراً، الماء نوع خاص من المادة يتحول من سائل إلى غاز، ومن سائل إلى صلب، وبالعكس، وعندما يتغير شكل المادة نقول: إن حالتها تغيرت، تغير درجة الحرارة هو الذي يسـبب تغير حالة المادة، هناك عدة تجـارب تبين تغير المادة، تتغير حالة الماء بسهولة بالتسخين والتبريد، لكن معظم الأشياء تبقى حالتها كما هي، وهناك حكمة من رب العالمين.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: كم عدد الأسنان في فم الإنسان؟
اسم المؤلف: بول شاورز
اسم المترجم: داليدا محمد إبراهيم
اسم الرسام: تروكيلي
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2005
القيم: المعرفة / الاهتمام بنظافة الأسنان

التلخيص:

تحكي هذه القصة عن عدد أسـنان كل من الكبار الصغار، فبدأت بالطفل الرضيع «بسام» الذي ليس لديه أسـنان، فهو لا يحتاجها لأنه يشـرب الحليب فقط، و«ابتسـام» الفتاة التي

عمرها عام ولديها ست أسنان تأكل بها، ثم «حسام» أخو «ابتسام» الكبير ولديه عشرون سناً يقضم ويمضغ الطعام بها، ومن ثم الوالدان لديهم اثنان وثلاثون سناً، وأن هناك أسناناً صغيرة مؤقتة تسقط عندما تظهر الأسنان الدائمة الكبيرة، وحكت أن حساماً يغسل أسنانه كل مساء وصباح، وهو يعتني بها جيداً، وبعدها قام حسام وأصدقاؤه بتأليف نشيد جديد، ولكن حساماً لا يتسطيع أن يقوله بشكل جيد، لأن اثنين من أسنانه وقعا منه.

اسم السلسلة: كل شيء عن
اسم القصة: مجموعة من أشهر المخترعين ومخترعاتهم
اسم المؤلف: فليتشر برات (ترجمة: محمد عبدالفتاح إبراهيم)
اسم الرسام: رص أندرسون
دار النشر: دار المعارف
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 1992
الطبعة: السادسة
القيم: حب الاكتشاف / الذكاء / الاختراع

التلخيص:

تحكي هذه القصة عن مجموعة اختراعات، وكيفية اختراعها، وفي الجزء الأول عن المفرقات والطباعة والتليسكوب، ومر اختراع المفرقعات بمراحل عديدة:

المرحلة الأولى: أن رجلاً اسمه «روجر بيكون» وهو راهب إنجليزي مزج مواد وهي نترات البوتاسيوم بالكبريت والفحم النباتي فنتج وميض مع صوت كقصف الرعد.

المرحلة الثانية: كان هناك راهب آخر اسمه «برنولد شوارتز» خطر بباله وضع مواد البارود في أنبوبة حديد، وأغلق أحد طرفيها ووضع قطعة حجر وأشعل النار فقذف الانفجار الحجر، وبذلك ظهر المدفع الذي به ساعد المقاتلين على الدفاع عن وطنهم، وبذلك قدم المساعدة للآخرين.

المرحلة الثالثة: قام «ألفريد نوبل» باختراع الديناميت

أما الطباعة فقد بدأ فيها «يوهانز جوتنبرج» وذلك بأن صنع عدداً من الحروف منفصلة عن بعضها، وحفرها بالخشب وجعلها بارزة ثم ضغطها في رمل ناعم لتترك أثراً عميقاً ثم صب سائلاً معدنياً على الأثر وتركه يجف واستعمله.

والتليسكوب اخترعه «جاليليو» بأن وضع عدستين في طرفي أنبوبة من الرصاص تقرب العديد، واكتشف فيه حقيقة أن الأرض تدور حول الشمس، وللتليسكوب منافع كثيرة للناس فقدم جاليليو الخير للناس.

كما بينت القصة عن كيفية اختراع السفينة الشراعية من قبل رجل هولندي، وأن «جيمس واط» اخترع آلة بخارية عجيبة لها منافع كثيرة، و«ستيفينسون» اخترع القطار وأنشأ

الخطوط الحديدية، وبعده اخترع «إيريكسون» أول مروحية لولبية، وصمم سفينة حربية اسمها «برنستون»، واستمرت الاختراعات إلى أن اخترعوا أول سيارة، و«ليفارسو» هو من اخترعها من بعد استفادته من تجارب غيره، واكتشف الأخوان «رايت» الطائرة على الرغم من المصاعب التي واجهتهم، وبذلك نتعلم الإصرار والتصميم، وتم اختراع آلة حلج القطن لمساعدة المزارعين، وآلة الحصاد اخترعها «سيروس ماك»، وأما اختراعات «بنيامين فرانكلين» فهي بطارية كهربائية ومانعة الصواعق، واخترع «مورس» رسائل البرق و«ألكسندر بيل» التليفون، وكذلك المخترع «أديسون» اخترع الضوء الكهربائي، والصور المتحركة والفوتوغراف.

وتحكي القصة عن اختراعات في المجال العسكري: وهي اختراع البارود ومراحل تطويره وتحسينه، وكذلك اختراع القنابل والغواصات البحرية والدبابات، وأما الاختراعات الحديثة: فهي المصابيح الحرارية واكتشاف اليورانيوم والراديوم بأنهما عنصران مشعان، واكتشاف أنبوبة أوديون المستخدمة في التلفون والتلفزيون والرادار.

اسم السلسلة: هيا نكتشف
اسم القصة: من يرقة إلى فراشة
اسم المؤلف: ديبورا هيليجمان
اسم الرسام: باري ويسمان
دار النشر: نهضة مصر
مكان النشر: القاهرة – مصر
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: اكتساب المعلومات / الرفق بالحيوان / التعليم الحي

التلخيص:

قصة عن تلاميذ قدمت لهم معلمتهم يرقة صغيرة داخل علبة زجاجية بها أوراق شجرة خضراء، راقبوا هذه اليرقة يوماً بعد يوم تكبر وتكبر وتتغذى على الأوراق، وتبدل جلدها حتى صنعت لنفسها غطاء من حرير، ومرت الأيام لا شيء يتغير في هذا الغطاء الخارجي، ثم فجأة تمزق، وخرجت منه رويداً فراشة جميلة ظلت مُعَلّقة به بالمقلوب حتى جف جناحيها ووصل لهما الدم كما قالت المعلمة، فقرر الأطفال أن فراشتهم الجميلة لا يمكن أن تعيش في هذه العلبة، فأطلقوها في الهواء، وراقبوها تمتص رحيق الأزهار في حديقة المدرسة، وشعروا بالسعادة الغامرة.

اسم السلسلة: مكتبتي الأولى
اسم القصة: غسان يعرف أنه يكبر
اسم المؤلف: نبيهة محيدلي
اسم الرسام: لجينة الأصيل
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت – لبنان

التلخيص:

غسان ولد صغير عمره ست سنوات، عمل له أهله حلفة عيد ميلاد، وحضر الحفلة الأهل والأصدقاء، استغرب غسان من نفسه، لأنه لاحظ أنه لا يكبر ورأى المرآة، وتفحص غسان نفسه حتى يكتشف أنه كبر وذهب ليسأل أمه، فقامت أمه بتجهيز ملابس الصيف واستبدالها مكان الملابس الشتوية، وقام غسان بمحاولة لبس ملابسه القديمة لكنها لم تكن مناسبة له، فضحك وعرف أنه قد كبر، لكنه حزن، لأنه لن يستطيع لبس ملابسه هذه مرة أخرى، ثم اقترحت الأم أن يعطيها لأخيه الصغير.

اسم السلسلة: مكتبتي الأولى
اسم القصة: غسان يعرف من أين يأتي المطر
اسم المؤلف: نبيهة محيدلي
اسم الرسام: لجينة الأصيل
دار النشر: دار الحدائق
مكان النشر: بيروت – لبنان
سنة النشر: 2001
الطبعة: الأولى
القيم: زيادة الحصيلة العلمية / الصبر / حسن استغلال المواقف

التلخيص:

كان غسان جائعاً جداً، فهو يحب عرانيس الذرة كثيراً، وأخذ يساعد أمه في تنظيفها، وقد وضعت الأم العرانيس في وعاء على النار، وقف غسان ينتظرها حتى تنضج، فشاهد الماء يغلي، فنادى أمه، وقالت الأم: هذا بخار الماء يا غسان، قال غسان: أعرفه لكن متى تنضج العرانيس؟ قالت الأم: هي بحاجة لتغلي أكثر، وعندما نزعت الأم الغطاء رأى غسان قطرات الماء على الغطاء فقالت الأم: أتعرف ما هذا يا غسان؟ قال: إنه بخار تحول إلى ماء عندما وصل للغطاء، شاهدته مع المعلمة في الصف، ولكن متى تنضج الذرة يا أمي؟ وأخذ يراقب إلى أن سمع صوت الغليان، ونادى أمه وفتحت الغطاء، وقالت له: أريد أن أسألك سؤالاً، لكن غسان أجاب بسرعة: أعرف... أعرف إنه البخار يتحول إلى ماء، فضحكت الأم ووضعت العرنوس في الصحن وقدمته لغسان، وقالت: كنت سأسألك بماذا يذكرنا الوعاء والبخار والغطاء ونقاط الماء، إنه يشبه أمراً يحصل في فصل الشتاء، ما هو؟ قال غسان: أعرف... أعرف، ولكني أريد أن آكل الآن، فأنا أحب الذرة كثيراً.

اسم السلسلة: جسم الإنسان
اسم القصة: الدماغ
اسم المؤلف: أنيتا جانيري
دار النشر: العبيكان
مكان النشر: الرياض – السعودية
سنة النشر: 2005
الطبعة: الأولى
القيم: تقدم للناشئين كيفية عمل الدماغ

التلخيص:

يقدم لنا كتاب الدماغ فكرة عن قوة الدماغ، وعما يحتويه الدماغ، وأن الدماغ عبارة عن خريطة ينقسم إلى عدة أجزاء، والجزء الأكبر منه ينقسم إلى جانبين: الجانب الأيمن والجانب الأيسر، وأهمية الأعصاب التي تنقل الرسائل من وإلى الدماغ، وهو الجزء الوحيد الذي يتذكر ويتعلم الإنسان من خلاله، ويبلغه أنه يحتاج للراحة فينام الإنسان، وعند النوم يحلم الإنسان من خلال دماغه.

اسم السلسلة: انظر إلى جسدك
اسم القصة: الدماغ والأعصاب
اسم المؤلف: ستيف باركر (ترجمة: هيفاء غزاوي حجازي)
دار النشر: المجاني
مكان النشر: لبنان
سنة النشر: 2000
القيم: التعرف على الدماغ وفوائده

التلخيص:

يتناول كتاب الدماغ والأعصاب ما يلي: دماغ حيوانات ما قبل التاريخ مثل الديناصورات، لها أدمغة صغيرة الحجم بالمقارنة مع حجمها، إن جميع الحيوانات تقريباً تتمتع بشبكة أعصاب، هذه الأعصاب الدقيقة تنقل ذبذبات كهربائية صغيرة داخل الجسم، لا يعني الدماغ الأكبر بالضرورة ذكاءً أعظم، والدماغ أكبر شبكة أعصاب في الجسم وأهمها، ويمثل الدماغ مركزاً لتسلم المعلومات وإرسال التعليمات إلى سائر أنحاء الجسم، وزن الدماغ واحد على خمسين من وزن جسم الإنسان ويتلقى خمس كمية الدم التي تجري في الجسم، يتألف الدماغ من نسيج ناعم، ويحتل الدماغ نصف القسم الأعلى من الرأس، داخل النخاع الشوكي مادة رمادية اللون تسمى المادة السنجابية، تتألف من أجسام خلايا عصبية وأربطتها، الحبل الشوكي هو العصب الرئيسي في جسم الإنسان، تخدير فوق الجافية هو حقن مخدر موضعي ما بين الحبل الشوكي وفقرات الظهر، تقع الخلايا النجمية داخل الدماغ ولها شكل النجوم، يشبه العصب في الجسم بسلك رفيع قاس شاحب اللون، تتكون كل خلية عصبية أو عصبة من جسم الخلية والنواة، وتتكون الإشارات أو الرسائل العصبية

من ذبذبة كهربائية، الحركات اللاإرادية أو الأفعال الانعكاسية تحصل بسرعة كبيرة كردة فعل لعمل ما ضبطتها إحدى الحواس، والدماغ هو مركز الإدراك والنشاط والتفكير والشعور والعواطف والذكريات والمشاريع والأحلام، تتكون وتخزن وتعزز الذكريات في مواقع مختلفة من الدماغ، منذ ملايين السنين والإنسان يتعرض للإرهاق في الحياة وقديماً كان الإنسان يرهق في جمع الطعام من أجل البقاء على قيد الحياة، ويقع الجهاز الهامشي في عمق الدماغ، يظهر الإنسان هادئاً ومسترخياً في أثناء النوم، بينما الدماغ ينشط في الحركة، ويصاب الدماغ والأعصاب باضطرابات مختلفة، الصرع هو تغير أو عاصفة في الموجات الكهربائية داخل الدماغ، يشكو بنسبة واحد إلى عشرة من الناس من الصداع أو ألم الرأس الحاد.

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

التلخيص:

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

تجارب من المعايشة الشخصية

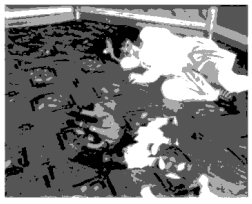
رحلتي مع طفلة في عالم المنتسوري

إعداد: نوال الهندال

هي طفلة صغيرة انضمت هذه السنة إلى أطفال الحضانة، ونظراً لعمرها، كان نصيبها أن تكون في مجموعة «قديمة» في الحضانة، وأقصد بالمجموعة القديمة أنهم أطفال قمنا بتعليمهم في السنة الماضية وتدرجوا معنا في المرحلة، ووصلوا إلى مستوى متميز في الكتابة والإدراك والثقة بالنفس، وكان لابد لها من التكيف معهم، بما تملكه من قدرات، ولم تكن شيئاً!. وهنا ظهرت فجوة بينها وبينهم.

هم أصدقاء... تعودوا على بعضهم، متعلمون بدرجة واحدة، لا يوجد سوى فروقات بسيطة بينهم، معتادون على المكان، وإحساسهم بالأمان والانتماء كبير.

أما هي، فوحيدة، خائفة، منطوية دائماً على نفسها، للتو عادت من بريطانيا، حيث كان يدرس أبوها الهندسة، كانت طوال حياتها القصيرة هناك، بأسلوبهم وطريقتهم ولغتهم.



أعلم بأنها ستتأقلم مع الوقت، ولكن ربما لا، وربما تكون بدرجة من الحساسية تولد لديها إحساساً عكسياً نحو الأشياء، إحساساً رافضاً يكبر معها، (فكانت هي الطفلة المناسبة لدراستي).

سأهدف إلى تعويدها على الثقة بالنفس، والاعتماد على الذات، والانتماء، والتعاون، كل ذلك إلى جانب الهدف الأساسي، وهو تعديل القدرة على الكتابة لديها، حيث إنها لا تمسك القلم بشكل سليم، خوفها يظهر في خطوطها الضعيفة والمتمحورة حول نفسها، نعم هذا ما لاحظته، كانت تمسك القلم لترسم بخط باهت وبصوت خافت كأنها تخاف أن تصدر صريراً ينبه مَن حولها إلى وجودها، وكانت خطوطها لها نقطة بداية لتنتهي في هذه النقطة، حتى ولو كان الخط مستقيماً، إذن هو الخوف وعدم الثقة بالنفس وبالآخرين.

سأبدأ معها مشواري، وسأستعين بالمنتسوري وألعابه، حيث إن للعب دوراً كبيراً في كسر كل الحواجز التي يبنيها الطفل حول نفسه، وسيكون هذا سلاحي.

في اليوم الأول من الأسبوع الأول:

اجتمعت بمدرساتها، ولكوني مسؤولة عنهم... كان إنصاتهم لي رائعاً، وتجاوبهم ملفتاً، وبت أتساءل لحظتها: هل كنت سألقى هذا التجاوب لو أنني شخص مختلف، وبيدي كتاب يصرح لي عمل المشروع؟ فهززت رأسي مبتسمة دون رد.

أخذت منهم معلومات عن الطفلة، والتي بالمناسبة لم أذكر اسمها إلى الآن، ولا أريد أن أسميها (بالطفلة الحالة)، حيث أرى أن ذكر اسم الشخص والإحساس به والدخول بمعاناته أقصر السبل وأنجعها لعلاجه.

إنها «رغد»... الطفلة موضوع العلاج، تحدثنا أنا والمعلمات والمساعدات كثيراً حولها، وكانت هنالك إحدى معلماتها، وصفت حالتها بأنها صعبة ولا فائدة منها، حيث إنها ترفض الكتابة في كثير من الأحيان، وإن فعلت تفعل بشكل خاطئ، لم أعلق مباشرة على ما قالت، ولكني نظرت إليها بنظرات كأنني أعدها بشيء أحسه مستقبلاً، ولم أستطع شرح ما أحس به، ولم أتنبأ به، ولكني قلت لها متفائلة:... لو بقي هذا الاعتقاد لديك ولم تقومي بتغييره، وتشاءمت من الطفلة ولم تساهمي، لن تستطيعي تغيير شيء، ضعي الأحسن واسعي إليه، وستجدين أقله إنجازاً... فصمتت.

ملخص ما دار بيننا، ينحصر حول الضعف تقريباً، في القرآن الكريم واللغة العربية والإنجليزية وأيضاً في مادة الرسم، حيث إن هنالك نهجاً أتبعه في الحضانة، والتي تحوي فصولاً لرياض الأطفال، يحصل فيه الطفل على قدر معين من المواد الدراسية بأسلوب مبسط ومناسب لعقله وفهمه.

استمعت لما قالوا، ودونته، وكان يجب أن استمع لشخص آخر قريب من «رغد»، لأعرف منه تاريخها، وسبب ما تحس به.

فأخذت موعداً من والديها للحضور، وجاءت أمها وكانت امرأة متعلمة، ومتفهمة لما تشعر به ابنتها، ولم أحاول أن أهول ما يجري، لأن ما يجري، طبيعي لطفل مر بما مرت به.

ولكني سأستعمل العلاج بمشروعي، وهذا ما أفهمته إياها، بعد أن علمت منها قليلاً من تاريخ الطفلة، وبأنها ولدت في الخارج، وعاشت هناك معها ومع والدها، وهي طفلتهم الوحيدة إلى أن ولدت أخت لها في بداية هذه السنة، كان ذلك مصادفاً لعودة العائلة من الخارج واستقرارها هنا، وحضانتنا هي ثاني حضانة طرقت بابها بعد تجربة سيئة مع الأولى، هززت رأسي مستمعة ومتفهمة، وقلت بصوت خافت: لا أعلم إن سمعتني أو لا! ما زالت المؤشرات تثبت لي بأنها الحالة المناسبة، فرفعت صوتي لإشراكها الحديث: مكان جديد، أخت جديدة، حضانة جديدة، معلمات جدد، ومنهج جديد، والنتيجة ضعف في التأقلم، قالت لي مفاجئة: وهل هنالك خطر على ابنتي؟ قلت لها منتبهة: لا...لا... لا يوجد أي خطر فاطمئني، ولكن ابنتك بحاجة للتأقلم (لا أكثر ولا أقل)، وسنحاول بطريقة ما إدماجها في المجموعة، وبث روح التعاون والانتماء في نفسها أكثر، وسيعالج الوقت ما تعانيه طفلتك الحبيبة الآن.

استأذنتها في إدخال ابنتها في المشروع، وكانت مرحبة جداً، وممتنة أيضاً، (وبدا مشوار المنتسوري).

اليوم الثاني من الأسبوع الأول:

قرأت عن المنتسوري كثيراً وقمت بتجميع مواضيع من الكتب والإنترنت، ولا أخفيكم سراً بأن طريقة المنتسوري وهي لطبيبة أطفال تدعى (ماريا منسوري) لا تختص بالأطفال الأصحاء فقط، وإنما يعالج أيضاً من يعانون من تخلف في النمو وصعوبات في التعلم والإدراك.

للمنتسوري قوانين، وألعاب معينة، وشروط موضوعة، كان يجب أن ألتزم بها وأنفذها، وظللت في مرحلة التجميع والقراءة أيام طويلة.

اليوم الثالث من الأسبوع الأول:

بحثت عن صور لألعاب المنتسوري، ووجدت بأن بعضها أستطيع أن أصنعه بيدي، وآخر استطيع أو أوفره من أدوات المطبخ والتنظيف، والبعض الآخر يجب أن أشتريه من مكان مختص في لعب المنتسوري، فسألت عن مكان كهذا فنصحوني بالاتصال بمكان محدد، اتصلت بهم وحددت معهم موعداً ليحضر المسؤول عن البيع ويزودني بكتالوج خاص بهذا النوع من الألعاب التعليمية، وقد قمت بشرح مختصر لمشروعي، ورحب بمساعدتي بشدة.

اشتريت ما يناسب المشروع، وبدأت بوضع الخطط، وعملت الاختبار القبلي، وبقي التنفيذ.

اليوم الأول من الأسبوع الثاني:

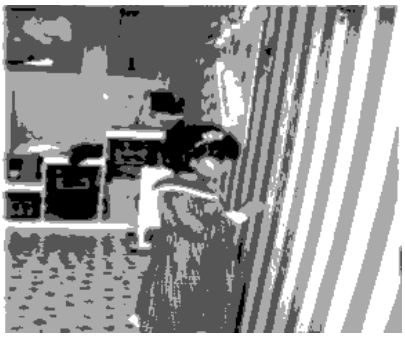
عرضت المعلمات مساعدتي في رصد الحالة ومتابعتها، ولكني فضلت عدم إشغالهم بهذا المشروع، فهو خاص بدراستي، وهنالك العديد من الأطفال أحوج أن يتم الاهتمام بهم من قبل معلماتهم، ومن سأحتاج لها سأستعين بها، فكان لي ما أردت من خصوصية وانفراد.

أعطيت مجموعة الطفلة «رغد» والمكونة من خمسة عشر طفلاً، الاختبار القبلي وهو عبارة عن خطوط ورسوم منقطة ليسير فوقها الطفل بقلمه.

قام الجميع بالحل، وانتهوا بسرعة، وكأن مستواهم أعلى من الاختبار البسيط، إلا هي.

رفضت حتى الجلوس على الكرسي، وكانت تقف معطية ظهرها ومنشغلة بكتابة وهمية بأصابع يدها على الحائط.

أقنعتها بالجلوس فلم تقبل، فأخذت إليها الاختبار فلم تحاول حتى النظر إلى الورقة التي أسندتها إلى الحائط وبدأت اللعب بشيء آخر، حدثتها كثيراً فلم تنصت وكان زملاؤها وزميلاتها يحاولون المشاركة بالحديث، إلا هي.



لم أحاول أن أضغط عليها بطلبي، وفكرت بحل آخر، فجاءت لي فكرة، قررت أخذهم جميعاً في رحلة إلى المركز العلمي، حيث إنني علمت من إحدى مدرساتها بأنها تتغير في الهواء الطلق، حيث إنها تحب اللعب والجري والانطلاق، أرجعت ذلك لكون إنجلترا مكاناً حافلاً بالحدائق الخضراء المزودة بألعاب الأطفال، وهو ما تعودت عليه، ناهيك عن الجو الرائع معظم أيام السنة.

إذن بيئة الرحلات والهواء الطلق ستساعد في تعديل مزاج هذه الطفلة البريئة، وسيساعدني في وضع أول حجر أساس في مشروعي، فلتكن الرحلة.

أنا أيضاً أحب الرحلات، واستمتع بالذهاب مع أطفال الحضانة، ولكن لهذه الرحلة هدف مخفي، ومقصد مختلف، فأخذت «رغد» معي في السيارة على غير العادة ليتسنى لي الحديث معها، ومحاولة فتح باب الحوار والتقرب منها أكثر، ولا تعجب عزيزي القارئ حين أقول حوار، فالطفل يمتلك قدرة على التحاور والنقاش حتى ولو بأسلوب ومفردات صغيرة، ولكن إن بينت له فهمك لما يقول، وأظهرت له اهتماماً بما يقول، أسهب بالحديث وأعطي، فقد كنت أتحدث معها، وأوضح لها أهمية المشاركة والتشارك في اللعب والكتابة وفي جميع الأمور.

وردت عليّ بجملة صغيرة تأثرت بها، ولكن لم أظهر ما أحسست به، «هما ما يحبوني» كانت جملتها الوحيدة التي ردت عليّ، وعرفت من خلالها بأن الطفلة ترغب بالاندماج ولكن خوفها من رفضهم لها يربكها ويجعلها تظهر ما تظهره من عناد وعدائية.

تحدثنا طويلاً، وأحسست بأنها سمحت لي بدخول قوقعتها، وأنني شخص مرغوب من قبلها الآن، وكان إنجازاً رائعاً، وتمنيت بأن يبقى هذا الشعور لديها ولا يتغير.

وفعلاً وبعد أن تمشينا في المركز، ويا له من فخر أحست به، كونها مقربة مني، وجميع الأطفال يضحكون لها ويتمنون أن يسيروا بقربنا، وكنت لا أصد من يأتي ولكن خوفاً من ضياعهم أو إصابتهم بأذى أحاول أن أرجعهم مع المعلمات، وأنبههم بأن «رغد» فقط معي.

بعد أن سرنا في قاعتي الاستكشاف والأكواريوم، جلسنا في الخارج قليلاً، وتحدثنا لبعض الوقت وضحكنا على بعض المواقف التي مررنا بها معاً، وكان هناك سرب من الحمام بقربنا، حاولنا إطعامه، وكانت متعة رائعة.

وهنـا أظهرت نفس ورقـة الاختبار التي رفضـت بالأمس، وطلبت منهـا أن تقوم بحلها، وفعلـت ذلك، ولم تعارض بتاتـاً، وكانت النتيجة كما توقعتها، مـن اضطراب وعدم تركيز على الخطوط وعودة إلى نقطة البداية.

أخبرتهـا أن ما تفعلـه رائع، ومميز، وسـنحاول أن نلعب معاً سـوية، ونقضي أوقاتاً كثيرة برفقة بعضنا البعض، فهي صديقتي الآن.

ولن أسـتطيع أن أعبر لكم بقلمـي عن مقدار فرحتها بعرض الصداقة هذا، وهذه بداية تبشر بالخير، ولأني كنت قد تعرفـت على ألعاب المنتسـوري، فقد قررت أن أبـدأ أول لعبـة هنا، نعم في المركـز العلمي وبالتحديد على الشـاطئ المجاور لـه، هي لعبة تهـدف إلى تعويد الطفل علـى الكتابة عن طريق لمس الحروف بيده، والتي تكون مرسـومة على أوراق «سنفرة» غير مؤذية للطفل، ولكن مختلفة باللمس عن الورق العادي، ثم بعدها يقوم بكتابة ما تم لمسه، وبنفس الشكل على الرمال.

لذلك أحضرت معي أحرفاً كبيرة عربية وأجنبية ورمال الشاطئ تكمل باقي الأدوات لهذه اللعبـة، فجعلتهـا تفعل ما رأيته على الفيديو الذي يصف كيفية اسـتخدام هذه اللعب، وهو الذي وجدته في (موقع خاص على الإنترنت عن المنتسوري وألعابه).

فرحت باللعبة كثيراً، وأخذت تتحسس الحرف، وتكتبه، وأنا أراقب ما تفعل، وأحسست أن أصابعها بدأت تكتب أسـرع ولكن بنفس الخط المتعرج، لا بأس فهذه البداية، وهي بداية ممتعة لهما كما أرى.

ولأن الوقت كان كافياً لإعطائها لعبة أخرى، ومفيدة أيضاً، والألعاب لدي كثيرة، فأحببت إعطاءها لعبة أخرى.

قد أكون متصفة بالطمع في تلك اللحظة، حيث إنني قمت بثلاثة خطوات من المشروع في وقت واحد وبمكان واحد، ولكن لن أستطيع أن أصف لكم مقدار سعادتي لتجاوبها، ورغبتها بالمشـاركة، وإرضـاء صديقتها الجديـدة (التي هي أنـا بالطبع)، فهل أنـا مخطئة بتصرف الاستغلال هذا؟

كانـت اللعبة الثالثة المسـتخدمة هـي الطين، حيث إننـا جميعاً نعلم مـا للطين من متعة وفائـدة للطفل وإحساسـه بالحرية في صنع ما يريد، وتركتها لتلعب وتشـكل الكثير، وأنا أقصد من ذلك تحريك أصابعها وتقويتها، ومساعدتها على التركيز وإطلاق خيالها.

أتعلمون... أن معظم المنتسـوري متوافـرة حولنا، ونراها باسـتمرار، ونكاد نعتاد على رؤيتهـا حتى بتنا ننسـى ما لـكل لعبة من فائدة كبيـرة مخفية وظاهرة، نعـم... فمن منا لا يرى الرمال حوله عند الذهاب للشـاطئ أو الحديقة أو البر، ومن منا لم ير الطين ويشـتريه لأبنائه، حيث إنه دائماً ضمن ورقة طلبات المعلمات التي يرسلونها لأولياء الأمور في بداية كل فصل دراسـي، ولكني اليوم أحسست بأن نظرتي لهذه الألعاب بدأت تصبح أكثر تركيزاً وفهماً.

انتهى الوقت سريعاً، وكان صوت آذان الظهر هو من أذن بانتهاء هذا اليوم الجميل والناجح، كما أحب أن أتصور، فما حققته اليوم سيكون له الجزء الأكبر في المشروع، والذي آمل بأن يتكلل بالنجاح على الطفلة في الأول والأخير.

اليوم الثاني من الأسبوع الثاني:

عند دخولي للحضانة في الصباح الباكر، وبعد إلقاء التحية على طاقم السكرتارية، كان سؤالي الأول عن صديقة الأمس، وفرحت جداً حين أجابتني السكرتيرة بأن «رغد» حضرت مبكرة جداً اليوم، ولم تكن مستاءة كعادتها، وأنها نظرت إلى مكان جلوسي المعتاد في الاستقبال بنظرة سريعة ولم تنطق بكلمة.

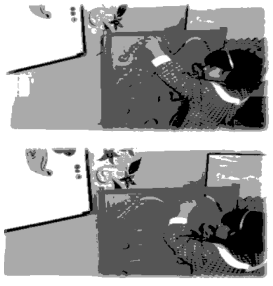
إذاً الطفلة قد بدأت بإظهار تعلقها بي، وهذا حسن، فالطفل يدرسك أولاً، وثقته فخر يحب أن تحسه، فالبراءة كجهاز كشف للكذب، إن اجتزته فهنالك شيء جميل بك لم تحسه أنت، ولكن أحسته البراءة، ولا أعلم ما هو، ولكني مرتاحة للنتائج الأولية للمراحل الأولى.

انتظرت مرور الحصة الأولى والثانية عن قصد، وكأنني أحاول أن أتأكد من شيء، سأوضحه لاحقاً.

بعد فترة... تحدثت مع المعلمة المسؤولة عن مجموعة الطفلة، حيث إنها الأكثر التصاقاً وقرباً بفتاتي وسألتها عنها، وهل هنالك تغير في سلوكياتها اليوم، فنظرت إليّ ولم تستغرب السؤال، فهي قد سبق أن علمت بما أنوي في المشروع، وقالت: لم ألاحظ شيئاً غريباً، فالطفلة ما زالت تجلس بمكانها المعتاد، تكتب حرفاً وتترك الكثير، ولكني لاحظت أنها تنتظر انتهاء الحصة لتتمكن من الخروج في الممر، والذي هو الأقرب إلى مكتبي، فهززت رأسي وكأنني أعلم ما تريد تلك الطفلة الحبيبة.

ذهبت إليها، فلقد تلقيت ما يكفي من الدعوات منها، وكم كنتُ فرحة بفرحتها حين رأتني، وقد تعمدتُ أن أستعد بالكاميرا عند لقائي بها، وكأنني كنت أتوقع ما ستفعل.

هي كانت تريد حباً وترحيباً، وقد لاقته، ومِن مَن؟؟... ممن تراه يعطي أوامر والجميع ينصت وينفذ، إذن فقد كسبت هي وقربت من الكل حين قربت مني، هذا ما تصوره خيالها وصدقته، وهو لا يبتعد كثيراً عن الحقيقة، فاهتمامي بها أحسه الجميع، ورغبتي في رؤيتها وعلاجها، نبه الجميع لها، فبدأو بالاعتناء بها أكثر، رياءً ربما وصدقاً، ولكني لن أدقق، ففي كلتا الحالتين ستكون الفائدة للصغيرة وهذا ما أطمح إليه.



بدأنا لعبة جديدة من ألعاب المنتسوري، وهي لعبة تحوي خطوطاً متعرجة يجب أن يمسك الطفل بالمقبض ليحركها بيده مرة تلو الأخرى، كي تتعود يده وتقوى على الكتابة، وقد تجاوبت معي الطفلة ولعبت بها، وأنا أرصد ما تفعل وما تقول، وهل سترغب بمشاركة الآخرين بها أم لا.

أرغب بالتوضيح... بأن ألعاب المنتسوري كثيرة، وجميعها تلامس حواس الطفل المختلفة من (لمس – شم – تذوق – وسمع) وأن فائدتها لا تكون للكتابة فقط، ولكن أيضاً للقراءة وتعلم مبادئ الحساب من جمع وطرح، بالإضافة إلى تعويد الطفل على الاعتماد على نفسه وزيادة الثقة بالذات، وتقديرها.

فالتعليم والتعديل في السلوكيات يكون هدفاً موضوعاً لكل لعبة ولا ينفصل أحدهما عن الآخر، فهي هنا تلعب منفردة دون مساعدة مني، وتحاول إعادة المقابض إلى مكانها كما في البداية لتبدأ من جديد.

كان اليوم طويلاً، ومغرياً لإعطاء لعبة أخرى من الألعاب التي قمت بتجهيزها، ووضعها ضمن جدول مدروس، فالترتيب ضروري عند استخدام هذا النوع من الأساليب، فلا يجب أن تسبق لعبة تحتاج إلى تركيز وانتباه كبير للعبة أخرى تحوي أدوات كبيرة سهل التحكم بها عند حملها، إذن ولأن الهدف المطلوب هنا هو تعديل القدرة على الكتابة وإمساك القلم بصورة سليمة كان لزاماً عليّ اختيار ألعاب تهتم بتقوية أصابع اليد وزيادة التركيز على الخطوط والسير عليها بصورة أفضل.

هذا هو هدفي المعلن، ولكن لا أخفي عليكم سراً، رغبتي في الحصول على الأكثر، من ألعاب المنتسوري، وهو ما أتوقعه حقيقة نظراً لما قرأت عن الفوائد الجمة لهذا النوع من التدريب والمؤثرة بشكل واضح وإيجابي على السلوكيات، وبناء الذات، وإيجاد الثقة وتعزيزها.

فالأصح هنا عندما أتحدث عن هدفي من هذا المشروع، أن أتطرق في عنواني لما سيصاحب نتائجي المقصودة من نتائج أخرى ألمسها وبشدة منذ بداية مشواري مع الطفلة، فالأفضل للعنوان أن يكون: «استخدام طريقة المنتسوري في تعزيز السلوكيات المرغوبة وتعديل القدرة على الكتابة لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال)»، فالسلوكيات الحسنة إن وجدت وعززت، كان الأحرى بالباقي أن يأتي تباعاً، وهذا ما أوضحته لي التجربة.

بات سؤال يدور في مخيلتي من حين إلى آخر، هل المشروع يقصد الطفلة الحالة أم من يتابع الحالة؟!

قررت أن أعطي «رغد» لعبة أخرى من ألعاب المنتسوري، تتميز بكبر الحجم والقدرة على التحكم بها، وتدور فكرتها حول تقدير الأحجام بوضع المكعبات فوق بعضها البعض، ثم محاولة إدخالها واحدة بداخل الأخرى لإرجاعها للوضع الأصلي، فكرتها جميلة، وتتطلب تفكيراً من قبل الطفل وإحساساً ذهنياً بالأحجام والألوان، وقد فرحت بها الصغيرة وأعادتها مراراً وتكراراً، وكأنها تخبرني بدون أن تتحدث بأنها تنوي أن تساعدني قدر المستطاع، وأنها ستفعل ما أطلبه منها، ولكن هل ستفعل ما تطلبه منها المعلمة، فلأحاول أن أجعل معلمتها تعطيها اللعبة القادمة، فالهدف الأسمى هو تعديل سلوكياتها نحو التعليم، ومن ثم فيما تتعلم.

اليوم الثالث من الأسبوع الثاني:

بات حضوري اليومي ضرورياً لمتابعة الطفلة، ورصد النتائج، ولكني في هذا اليوم لن أقدم لها اللعبة بنفسي، بل سأستعين بالمعلمة، وأتابع ما ستفعل عن طريق الفيديو المزود في كل فصل.

وقد قمت بتوجيه المعلمة وتوضيح ما عليها فعله ومحاولة إفهامها بضرورة ترك الطفلة لتعمل بيدها، وتصحح أخطاءها بنفسها إن وجدت، وهذا هو مبدأ من مبادئ المنتسوري وجب الالتزام به لمن يرغب في تحقيق النتائج المرجوة من استخدام هذه الطريقة.

ظللت أراقب الشاشة عن كثب، وأسعدني فعلاً ما رأيت، فقد كانت المعلمة من الذكاء بحيث أدمجت اللعبة التي وضعتها في مخطط اليوم بطريقة جماعية ملفتة للنظر.

ولأوضح أكثر، كانت اللعبة المقصودة عبارة عن استخدام أدوات بلاستيكية من المطبخ تشمل وعاء الماء الكبير مع مجموعة من الأكواب، لتقوم الطفلة بنفسها بسكب الماء.

ربما يكون هنالك تساؤل عن أهمية هذه اللعبة في ما أقصده من أهداف... فردي سيكون بأن مثل هذه اللعبة في المنتسوري تقوي قبضة اليد، وتساعد الطفل على التخلص من الرعشة في الأصابع إن وجدت، وتحدد أمامه هدفاً يجب أن يصل إليه، وبالنهاية عندما ينسكب بعض الماء على الطاولة أو الأرض (وهذا متوقع من طفل صغير) تتوافر أمامه قطعة من الإسفنج ليقوم بتنظيفه، فيالها من فائدة في علاج ضعف اليد، وزيادة تركيز العين والمخ، والتعرف من جهة أخرى على فائدة الإسفنج في امتصاص الماء، والمساعدة في التنظيف.

وكما قلت المعلمة لم تكتف بهذه النتائج، بل قامت بعمل مسرحية صغيرة تكون «رغد» هي بطلتها بأن تأخذ دور السيدة التي تدعو زواراً إلى بيتها، وتكون هي المضيفة التي تسكب الماء، وتقوم بتوزيعه، ثم تحضر وجبة مناسبة لهم وتضعها على أطباق توضع أمامهم.

قد تخلت المعلمة عن فكرة علاج الحالة بصورة منفردة، وفضلت إدخال المجموعة، وهي مرحلة كنت أنوي فعلها في خطوة متقدمة وليس الآن، ولكن النتيجة بهرتني، فها هي طفلتي المنبوذة في الأمس من قبل المجموعة والنابذة لهم، أصبحت هي الداعية لهم، وهي من تقوم بخدمتهم ولو كان عن طريق اللعب.

قمت برصد النتيجة لهذه اللعبة، وصوت ضحكاتهم على الشاشة كالموسيقا رغبت بألا تنقطع، ولكن أوقات الفرح ككل الأوقات يجب أن تنتهي، ليستمر اليوم بأحداثه الجديدة.

كان إعطاء لعبة أخرى في نفس اليوم فكرة واردة، وكون النتائج إيجابية للعبة السابقة سواء لتحقيق الهدف التعليمي من اللعبة، أو السلوكي المتمثل بالتعاون والمشاركة وروح الفريق، اخترت لعبة أصعب من سابقتها، متمثلة في فك وتركيب (الأزرار وعقد الخيوط والسحاب...إلخ) وهي لعبة جاهزة، قمت بشرائها، تهدف إلى تحقيق أهداف المنتسوري، وقد قمت أنا بتجهيزها وإعطائها لـ«رغد» وقد تعمدت ترك الأزرار مفتوحة، وكذلك الخيوط والسحاب لأرى ماذا ستفعل.

بحماس قامت تعيد ربط ما تم فتحه، وفي كل حركة تنظر لي وتبتسم، وكأنها بذلك تتأكد من أنني أتتبع ما تفعل، وكنت أهز رأسي لها مشجعة.

أردت أن أجعلها تعيد اللعبة من جديد، وأن تقوم هذه المرة بفك ما قمت بغلقه، وقد فعلت ذلك بسرعة، وبحماس، وقالت لي بلهجتها الكويتية المحببة: «أنا أعرف يا أبلة»، وقلت لها فخورة: أعلم بأنك تعرفين، فأنتِ بطلتي الصغيرة، ولن يصعب عليك بعد الآن شيئاً.

وانتهزت فرصة انشغالها باللعبة، وقمت بتجهيز لعبة أخرى لأعطيها إياها، لعبة مكونة من أرقام وأحرف من الإسفنج يقوم الطفل بغمسها في الألوان ثم طباعتها على الورق، ومن الأفضل تكوين كلمة مفهومة من هذه الأحرف، لعبة تهدف إلى استخدام المخيلة في تشكيل لوحة من ألوان متعددة وبالأخير تشكيل كلمة مفهومة تبقى في مخيلته.

ألعاب الأطفال جميلة، والدخول في عالمهم واللعب معهم أجمل، ولكن اليوم سأكتفي بالنظر لما تفعل وكيف تفعله، حتى أحقق الفائدة لها، وسألعب معها في المستقبل حين لن تكون بحاجة لهذا النوع من التدريب.

اليوم الخامس من الأسبوع الثاني:

قد تتساءل عزيزي القارئ: أين ذهب اليوم الرابع؟ ولكن هذا اليوم هو الخميس، وهو يوم أحاول أن أكون فيه في الجامعة لإنجاز أعمال مرتبطة بمقررات أخرى فقررت إعطاء «رغد» راحة، وقمت بتوجيه الجميع في جميع المواد لرصد تصرفاتها دون إشعارها بذلك، والأهم من ذلك قمت بعمل اتصال مهم وضعته نصب عيني منذ بداية خطوات المشروع، ولكني كنت أنتظر الوقت المناسب له، هو الاتصال بأم «رغد» لأرى إن كانت قد لاحظت تغيراً في سلوك الصغيرة نحو الأحسن أو حتى الأسوأ، فما تتعلمه هنا لابد له أن ينعكس لدى عائلتها في البيت، وأنا أريد أن أتعرف على هذا الانعكاس، وقد أجابتني الأم بصوت أكثر تفاؤلاً من آخر مرة تحدثنا بها معها، وقالت لي الكثير من أحاديث ابنتها معها عن الحضانة والرحلات والألعاب التي تلعب بها معنا، وأعربت الأم عن سعادتها عند إحساسها بسعادة ابنتها وحماسها ومحاولتها لتقليد ما تفعله في الحضانة داخل البيت، كنت في هذه المحادثة مستمعة فقط ولم أحاول مقاطعتها وتوجيه حديثها، وربما لم أقاطع لأن ما أسمعه يفرحني فرغبت بالمزيد، أنهيت المكالمة معها بطلب مني بأن تقوم بتزويدي بصور عن الصغيرة في المنزل عند ممارسة هذه الأعمال والألعاب المختلفة، وأن تزودني بتصوير عن أي عمل قامت به ولم تعتادوا رؤيته منها، مكالمة مهمة كان يجب أن أجريها، وأن أربط البيت بالمشروع لأرى جانباً مهماً، وأرصد نتائجي عنه.

اليوم الأول من الأسبوع الثالث:

قمت بتجهيز لعبتين لهذا اليوم...

اللعبة الأولى تحوي الملقط المستخدم لتعليق الملابس على الحبال، ووضعت لها مجموعة من الملابس صغيرة الحجم وطلبت منها تعليقها، وكما نعلم بأن الملقط فكه وغلقه يماثل إمساك القلم،

وهو ما أنوي تعويدها عليه.

وكمساند لهذه اللعبة ومقارب له في الهدف وضعت لعبة أخرى لجمع الأشياء من الطاولة باستخدام ملقط مختلف عن مشبك الغسيل، وقمت برصد النتائج.

أما اللعبة الثانية، فستكون بتصنيف أعداد من الأزرار المختلفة الألوان والأحجام ووضعهم بحسب الأحجام أولاً ثم الألوان ثانياً، وستفيد هذه اللعبة في التقاط الأزرار، وخاصة الصغير منها بتركيز وتأنٍ ومن ثم استخدام خاصية التعرف على الأحجام والألوان بالنظر واللمس والتمييز.

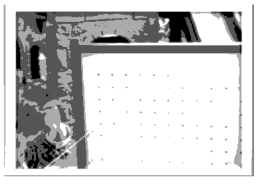
أوقات جميلة أعيشها مع «رغد»، هي تسعد بجلوسي معها، وتحدثني عن أصدقائها في الفصل وسعادتها معهم في بعض الأوقات، وضيقها من بعض التصرفات في أوقات أخرى، وكان عالمها بداً يصبح مزدحماً، ودائرة صداقتها بدأت تتسع.

إحساساً بالفرحة يشوبه بعض الحزن بدأ ينتابني، وقلت في نفسي لقد قاربت رحلتي معك يا صغيرتي على الانتهاء، ولكن أعدك بالبقاء بقربك وقرب من يحتاجني منكم، وأن أمسك بيده وأساعده، وأكون عوناً له (بعون من الله تعالى).

من أدوات مطبخ إلى أدوات خياط إلى أدوات بناء إلى أدوات رسام في رحلة المنتسوري، طريق يبدأ بالصعوبات أولاً، وهذا متوقع كون الحالة المختارة تعاني أصلاً من صعوبات، لينتهي بسلاسة ونجاح في حال العمل الصادق والهادف.

منتصف الأسبوع الثالث:

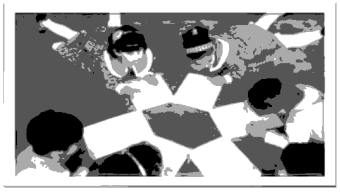
قد بدأت النتائج تظهر جلياً، وبت ألمس الفرق بعيني وعيون المدرسات، اجتمعت بهم ثانياً وثالثاً، وفي كل مرة استمع لما يسرني وأرى ما يفرحني من (أوراق عمل تقوم بحلها أو تسجيلات فيديو لمواقف مختلفة داخل الحصص المدرسية).



وقد حان وقت اللعبة الأخيرة من ألعاب المنتسوري، وسيليها الاختبار البعدي وسيكون في نهاية هذا الأسبوع، اللعبة ستكون باستخدام إبرة وخيط وعمل مجموعة من الخيوط على لوح كبير، لعبة من ألعاب المنتسوري تحتاج لتركيز كبير، فثقب الإبرة صغير، وكذلك ثقب اللوح.

بدأت أعمل أمامها بداية، ثم انتظرت منها تقليدي وكانت رائعة، في البداية واجهت بعض الصعوبات في إدخال الخيط في الإبرة، ولكن بعد ذلك أصبح العمل بالنسبة لها يسيراً.

فكرت كثيراً في كيفية وضع الاختبار البعدي، وقل أقدم لها نفس الورقة التي قدمتها في الاختبار القبلي لأرى التغير، أم أنني أستطيع أن أقدم نفس الاختبار، ولكن بطريقة أكثر شمولية للأهداف السلوكية، وأقصد بذلك إشراك جميع أفراد المجموعة بهذا الحل، ولكن كيف يكون ذلك؟



فكرت ووجدت الحل، لِمَ لا أقوم بطباعة اختبارها بحيث إنني أعرضه كلعبة جماعية يكمل كل طفل منهم الآخر، ويسلمه القلم، كما في سباقات الجري ليكمل هو فيما انتهى منه صاحبه، وهكذا إلى أن ينتهي الاختبار.

فكرة جميلة، وتطبيقها في غاية الروعة، سأرى بها قدرة الصغيرة على مسك القلم والتركيز على الخطوط، ومدى رغبتها بالتعاون مع المجموعة، سأصوب أكثر من هدف بهذه الفكرة، وليكن ذلك.

لم أستغرق سوى ساعة واحدة لإعداد هذه اللعبة وتجهيزها، والموعد في الغد لإعطائها لمجموعتها كي يلعبوا بها، وأرصد أنا النتيجة النهائية.

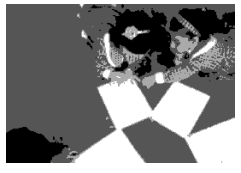
اليوم الأخير من الأسبوع الثالث:

وفق الجدول الذي قمت بوضعه وتسلسل الألعاب المنتسورية، من الأصعب إلى الأسهل، ومن الأكبر حجماً والأقل تركيزاً إلى الأقل حجماً للانتباه والتركيز في أثناء التطبيق.

وحان اليوم موعد الاختبار البعدي والذي سبق وشرحت فكرته عن كوني سأقدمه كلعبة تشاركية وتعاونية تحقق الهدف بطرقة أكثر توسعاً وشمولية، وليس من الضروري أن أقوم أنا بإعطاء هذا الاختبار بنفسي فتقبل الطفلة لأوامر معلماتها وانصياعها لتوجهاتها، أحد الأهداف المهم تحقيقها، وكنت متفرجة ومنتظرة.

مر الوقت بطيئاً، وأنا انتظر النتيجة، ولم يكن لكوني لا أثق بما اتبعناه من طرق، ولكن ما نتوقعه شيء، وما يحدث على أرض الواقع شيء آخر، تؤثر به متغيرات أخرى، من الممكن أن لا نعلم بها أو نتوقها، فمثلاً: شجار بسيط يدور بينهما وبين زميلتها (حنين)، والتي بدأت تشعر بالغيرة منها نظراً لما تراه من اهتمام بها بالقصد المشروع، والذي سيتطلب مني أن أعالج حنين أيضاً، ولكني لم أقرر بعد بأي طريقة، أو أن تكون «رغد» متعبة لعدم نيلها قسطاً كافياً من النوم، أو مريضة لا سمح الله، ويمنعها المرض من الحل كما هو متوقع، أو... أو... أو... بدأت الأفكار الغريبة والمخيفة تتزاحم في مخيلتي إن صح التعبير، لتصور لي نتيجة ربما اضطر لإعادتها وتفسير سبب فشلها.

وكان ما رجوته، فقد رأيت لحظات قيام الأطفال بالحل، ومن ضمنهم طفلتي موضوع البحث، وكان الخط جميلاً منسقاً ورائعاً، كأغنية ربيع رائعة على وتيرة واحدة، خطوط لا تحيد عن الخط، ولا ترفض حتى التخلي عنه تعانقه معانقة أم لطفلها تخاف عليه من السقوط.



«رغد» تكتب أمامي وأشاهدها، خط جميل، وتعاون رائع من ومع أصدقائها، ضحكات تدغدغ مسامعي، وتخبرني بانتهاء بحثي، ووضع الختم على ظرفه للتسليم، ولكنه يخبرني أيضاً بمشوار جديد سأفكر بسيره، والتعمق فيه، ولكنني لم أقرره بعد... وظهرت النتيجة.

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