



مجلة الطفولة العربية
مجلة فصلية تصدرها
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



تصدر بدعم مالي من
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية تقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة عرفاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث ومقالات وقرارات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

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

قواعد عامة:

- يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:
1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
 2. التعهد من الكاتب، أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
 3. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا يزيد عدد صفحاته على 40 صفحة حجم A4.
 4. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
 5. إرسال نسخة واحدة من البحث مع الديسك وملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرساله البحث لأول مرة.
 6. يمكن إرسال نسخ المساهمات عن طريق الإنترنت الخاص بمجلة الطفولة العربية:
haa49@qualitynet.net

قواعد خاصة:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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

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

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).
2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:
 - أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
 - ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.
 - ج. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.
3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.
4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً. الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

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

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

ثالثاً - عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

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

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

رابعاً - التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

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

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

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

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

الهيئة الاستشارية

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

هيئة التحرير

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

* انتقل إلى رحمة الله تعالى عام 2001.

** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 8 / 5 / 2012.

*** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 2 / 8 / 2013.

محتويات العدد الثامن والخمسون

الصفحة	
7	* افتتاحية العدد
	* البحوث والدراسات:
9	- المهارات التكنولوجية الخاصة بمعلمات رياض الأطفال واللازمة للتعامل مع مناهج اللغة العربية الإلكترونية د. عيسى خليل الحسنات
35	- تصورات معلمات رياض الأطفال نحو القراءة للأطفال بصوت مسموع د. فتحي محمد حميدة
53	- أثر برنامج تعليمي قائم على اللعب الحركي في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى أطفال المرحلة الابتدائية في ظل العولمة أ. د. عبدالرحمن الهاشمي د. فائزة محمد العزاوي
	* كتاب العدد:
71	- مبادئ السيميوطيقا العامة تأليف: جان ماري كلانكينبرج الناشر: ضمن سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة ديوك عرض ومراجعة: د. جميل حمداوي
79	- حتى يصبح التعلُّم مرثياً وملموساً (الأطفال - في مواقف التعلم - فرادي وجماعات) تحرير: كلاوديا جوديسي كارلا رينالدي مارا كريسيفسكي الناشر: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 2013 ترجمة: د. علي عاشور الجعفر عرض ومراجعة: أ. د. فيولا البيلاوي
	* المقالات:
89	أطفالنا... والتليفزيون: رؤية نفسية تربوية د. محمد محمود العطار
	* تقارير:
103	دراسة مقارنة عن التعليم المبكر: دعم الدول المتقدمة له ومقارنته بواقع التعليم المبكر بدولة الكويت د. فاطمة محمد الهاشم

افتتاحية العدد

كل طفل يتكلم ابتداءً من السنة الثانية من عمره، ويستمر الكلام مع الإنسان طول حياته إلى مماته. والإنسان هو وحده القادر على استعمال اللغة. والقدرة على استعمال اللغة عبارة عن مهارة، وهناك فرق بين اللغة كأداة للتواصل وبين الكلام الذي هو عملية التواصل، ويؤكد اللغويون أن مهارات الكلام والاستماع تسبق مهارات القراءة والكتابة. ويعمل جيروم برونر، صاحب نظرية التعلم بالاكشاف، بأنه غالباً ما يكون هناك تخلف ست سنوات في عمر الطفل اللغوي عن عمره الزمني، لأن الكلام المكتوب يختلف عن الكلام الشفهي.

لقد آن الأوان كي نشعر بالحاجة إلى فهم أفضل لطبيعة التعامل مع لغة الأطفال، وإمكانية الاستفادة من طبيعة الطفولة والغوص في أغوارها. ونحن نرى من باحثي هذا العدد اهتمامهم البالغ في كيفية طرح الأفكار للتعامل مع اللغة العربية بمدارس رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية من خلال أبحاثهم الرصينة التي تبين أن أكثر الأشياء حاجة إلى الرعاية والدراسة هو اللغة عند الأطفال التي تسهم إلى حد بعيد في أفكارهم وإنجازاتهم التعليمية، حيث إن اكتساب اللغة في فترة الطفولة المبكرة يتأثر بالعامل العاطفي، وأن فقر هذا العامل كثيراً ما يؤدي إلى التأخر في ظهور الكلام لدى الأطفال.

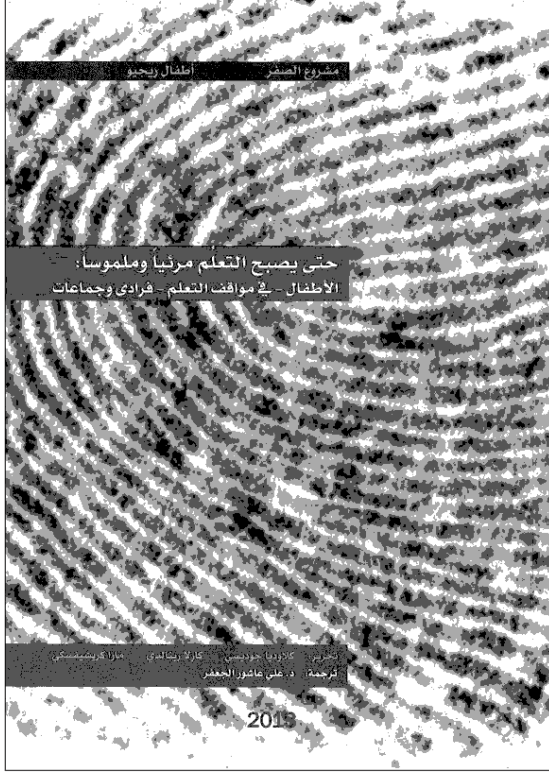
ومن هنا نرى أن الحصيلة اللغوية للطفل تلعب دوراً بارزاً في تقدمه المعرفي ونموه الانفعالي والاجتماعي، فاللغة وسيلة الطفل للتفكير والتحليل والتعبير، وإذا حرم الطفل من هذه الخبرات يؤدي ذلك إلى تخلفه فكرياً واجتماعياً. وقد بدأت أصابع الاتهام تشير في ذلك إلى التأثير السيئ للمربيات الأجنيات على لغة أطفال المجتمعات الخليجية. فعندما يعهد بتربية الطفل إلى مربية أجنبية فإن ذلك يؤدي إلى ارتباطه بها عاطفياً، وهذا يؤثر سلباً في اكتساب الطفل للغة العربية. وهنا تبرز أهمية التعاون والتنسيق بين كل من أسرة الطفل ومدرسته، بحيث إن ما يحصل عليه الطفل من رعاية لغوية داخل مدرسته يجب أن يرى تعزيزاً له من قبل الأسرة حتى يحصل الطفل على فرص تربوية مهمة، وبالتالي يصبح المنزل امتداداً للمدرسة ومشاركاً لها في حمل مسؤولياتها التربوية والاجتماعية.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

صدر حديثاً

عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



ضمن الجهود التي تقوم بها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في عرض الأسلوب التربوي المعروف باسم: "ريجيو إيميليا" قامت الجمعية بترجمة كتاب: (حتى يصبح التعلم مرئياً وملموساً: الأطفال - في مواقف التعلم - فرادى وجماعات). وهذا الكتاب هو عبارة عن تجربة بحثية قام بإجرائها مشروع "الصفير" بكلية التربية للدراسات العليا بجامعة هارفارد، ومؤسسة أطفال ريجيو بمدينة "ريجيو إيميليا الإيطالية".

ولعل الموضوع الأبرز الذي يتناوله مشروع الكتاب هو التوثيق، باعتباره العملية التي تجعل من التعليم مرئياً وملموساً، فنجد من ضمن فصول

الكتاب المهمة عرضاً للحياة اليومية للمدرسة، وكيفية رؤية غير العادي في العادي من الأشياء، وأهمية وفهم التوثيق، وغيرها من الموضوعات والمشروعات التي قام بها أطفال بلدية "ريجيو إيميليا الإيطالية"، والتي قام بعرضها وتوثيقها معلمات تلك المدارس.

وهذا الكتاب هو سلسلة من الكتب التي قامت الجمعية بترجمتها، فكان كتاب: "الأطفال ولغاتهم المئة: مدخل ريجيو إيميليا - تأملات متطورة" هو الباكورة، الذي صدر في عام 2010، وكتاب: "المؤشرات" الذي صدر مؤخراً عن الجمعية بالتعاون مع "مؤسسة أطفال ريجيو". والكتاب الحالي هو الثالث الذي يطرح الجانب النظري والتطبيقي في آن واحد.

طبع هذا الكتاب بدعم مالي
من وقفية الأستاذ / عبد الباقي عبد الله النوري

البحوث والدراسات

المهارات التكنولوجية الخاصة بمعلمات رياض الأطفال واللازمة للتعامل مع مناهج اللغة العربية الإلكترونية

د. عيسى خليل أحمد الحسنات

قسم الدراسات التربوية - الجامعة العربية المفتوحة

فرع الأردن

issakh@yahoo.com

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات الخاصة بمعلمات رياض الأطفال، واللازمة للتعامل مع مناهج اللغة العربية الإلكترونية، وقد عمد الباحث إلى تصميم وتطوير استبانة للكشف عن المهارات الخاصة بمعلمات رياض الأطفال للتعامل مع مناهج اللغة العربية الإلكترونية. وقد تمثلت أبرز المهارات التي تعتقد المعلمات بأهميتها لتطبيق المناهج الإلكترونية بفاعلية في: المهارات الحاسوبية المتضمنة في دورة ICDL، والقدرة على حل المشكلات الخاصة بجهاز الحاسوب، وتعلم مهارات التعلم المتمازج Blended learning، ومهارات الإدارة الجيدة للصف في ظل وجود أجهزة الحاسوب. وانتهت الدراسة إلى عدة توصيات.

The Special Technology Skills Needed by kindergarten Teachers to Deal with an Arabic E-Curricula

Issa Khalil Ahmad Al-Hasanat

Dept. of Educational Studies, Arab Open University - Jordan

Abstract

The aim of the study was to pinpoint the special technology skills that are needed by kindergarten teachers in order to be able to handle an Arabic e-curricula. To achieve this, the researcher constructed a questionnaire containing special technology skills that are needed by kindergarten teachers. It was founded that the major skills that teachers believed are important for implementing an Arabic e-curricula effectively were: ICDL computer skills, computer problems solving- skills, blended learning skills, and good class management skills in a computerized environment. The study suggested a number of recommendations.

مقدمة:

لقد أثرت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في مجال التعليم بشكل كبير، باعتباره ركناً مهماً من أركان بناء المجتمعات، والقوة المحركة للتغيير، وأصبح نجاح الأمم والشعوب مرتبطاً بقدرتها على التعلّم النوعي، لذلك كان لا بدّ من التفكير جدياً بتطوير التعامل مع أدوات التعلّم بطريقة تختلف عن الماضي، وبما يتناسب مع التطورات التقنية الحديثة حتى يتمّ بناء المجتمع الذي يضمن للأجيال القادمة مستقبلاً زاهراً معتمداً على حسن استخدام مصادر المعرفة (عمار وأبو زيد، 2005). وتتكوّن أدوات التعلّم عامّة من: المنهاج المدرسي باعتباره الوسيلة التي يتمّ استخدامها من أجل خلق جيل متعلّم قادر على التعايش في ظلّ أيّ مجتمع وتحت أيّ ظرف، وطرائق التدريس المختلفة التي سيتمّ إيصال المنهاج من خلالها إلى الطلبة، وبيئة التعلّم التي ستحتضن عملية التعلّم داخل المدرسة أو خارجها، والمعلم الذي سيقود عملية التعلّم من خلال فكره وثقافته، والمهارات التي يمتلكها، والتدريب الذي يتلقاه، وأخيراً الطالب الذي يعتبر محور العملية التعليمية.

ولقد ظهر تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية واضحاً، وتميّز الحاسوب عن غيره من الوسائل التقنية باعتباره من أهمّ الوسائل التعليمية الفاعلة التي أثرت في مسيرة الحياة التعليمية من خلال مساعدة الطالب على اكتساب المهارات العالية، مثل: سرعة الملاحظة، والتجاوب السريع مع الحدث، وتنمية القدرة على التفكير، والقدرة على حلّ المشكلات بالإضافة إلى وضع الإستراتيجيات للوصول إلى أهداف معينة. ومساهمة الحاسوب في مساعدة الطلبة الأقلّ قدرة على متابعة الدرس بحسب قدرتهم الاستيعابية. والتعلّم من خلال استجابة الحاسوب للأسئلة التي يطرحها الطالب بطريقة متسلسلة ومنظمة. وتدريب الطالب على الوصول إلى المعلومات من مصادر متنوعة؛ مما أسهم في توسيع قاعدة المعرفة عند الطلبة. وعدم إشعار الطالب بالحرّج بسبب إجابته غير الدقيقة. وإمداد المتعلّم بتغذية راجعة فورية تزيد من دافعيته (نصير، 1999) للتعلّم وتساعد على تصحيح أخطائه. وإمكانية تقديم خدمات تعليمية لعدة مناطق نائية؛ وذلك بوجود شبكة اتصال قوية تسدّ النقص في وجود معلمين متميزين، وإمكانية استخدام الحاسوب في تقديم أشكال مختلفة من الخبرات التعليمية والتعلّم العلاجي والإثرائي (سلامة، 2001). وشعور الطالب بالحرية والراحة في أثناء تفاعله مع الحاسوب. وتسريع النمو العقلي للطلبة، وتقليل الوقت اللازم للتعلّم، وإثارة الدافعية للتعلّم والمساعدة على الاحتفاظ بالظروف المثيرة للتعلّم.

لم تعد العملية التعليمية القائمة أساساً على استخدام الحاسوب منذ الصفوف المدرسية الأولى، ومروراً بكلّ مراحل التعلّم ترفاً، أو عملية مقتصرة على المدارس الخاصة، أو المناطق الغنية من المجتمعات والدول، وليست جزءاً مستقلاً من أجزاء العملية التعليمية، ولكنها مدخل أساسي للتعلّم مثل القراءة والكتابة، لذلك ينبغي أن يتمّ إجراء دراسة عملية شاملة لإحلال الحاسوب تطبيقياً، وليس شكلياً في التعلّم، وأن يتمّ العمل على تأهيل المجتمعات والمؤسسات التعليمية والعاملين والطلاب، لإعادة صياغة التعلّم والتأهيل والتدريب وفق مدخلات وفلسفات جديدة، تأخذ بالاعتبار التحوّلات الجذريّة التي تجريها الحوسبة والشبكة في العملية التعليمية التي تعيد ترتيب دور المؤسسات

والأسر والمجتمعات والعاملين ووسائل التعليم (غرايبة، 2004).

ولقد تزايدت أهمية استخدام الحاسوب في عملية التعلم مع ظهور شبكة الإنترنت التي أحدثت تأثيراً واسعاً، انعكس على العديد من المفاهيم الحياتية والعملية، وحيث إن التربويين يبحثون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة، وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، فإن تقنية الحاسوب والإنترنت قد مثلتا بيئة ثرية لممارسة العمل في مشاريع تعاونية بين الطلبة من خلال تسهيل عملية الاتصال بينهم وبين زملائهم في أماكن متباعدة جغرافياً، بالإضافة إلى تنمية مهارات التفكير لديهم والبحث عن المعلومات عبر الشبكة، أما بالنسبة للمعلمين فإن الاتصال بالشبكة العالمية مكنهم من الوصول إلى مجموعة من الخبرات والتجارب التعليمية التي يصعب الوصول إليها بطرق أخرى، وتكمن قوة الإنترنت في قدرتها على الربط بين الأشخاص عبر مسافات هائلة ومصادر معلوماتية متباينة. فاستخدام هذه التكنولوجيا يزيد من فرص التعلم، ويمتد بها إلى مدى أبعد من نطاق المدارس (الموسى، 2003).

ولقد تميزت شبكة الإنترنت باعتبارها مصدراً مهماً من مصادر الحصول على برمجيات الوسائط المتعددة التي تمتزج فيها الرسومات والأصوات والحركة؛ مما أكسب المتعلم المتعة والفائدة، بالإضافة إلى اختصار الوقت والجهد، والإسهام في تنمية مهارات التفكير. ومن خلال هذه الشبكة أصبح المتعلم يتحكم في سير عملية تعلمه، ويمتلك فرصة أكبر لتثبيت معلوماته، لكثرة الوسائل المستخدمة في توصيلها، كما تمكنه من إعادة الدرس أكثر من مرة بحسب حاجته؛ مما يساعد على تثبيتها في ذهنه. وبالإضافة إلى ذلك كله، فإن هذه البرمجيات تثير دافعية المتعلم نحو التعلم، وتثير انتباهه نحو الموضوع، وتزوده بتغذية راجعة فورية، وفقاً لاستجابته في الموقف التعليمي، وتمكنه من التقويم الذاتي، مما ينمي لديه الشعور بالثقة بالنفس.

إن الاستخدام الكبير لشبكة الإنترنت في أنحاء العالم كافة، ودخولها بقوة في العملية التعليمية، والانتشار المتزايد لأجهزة الحاسوب مع تدني أسعارها، وظهور بعض المصطلحات الحديثة مثل التعلم المستمر مدى الحياة إلى جانب العمل، والتطور المستمر في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتسابق أفراد الدول إلى التعلم من أجل تحسين الأداء، وليس من أجل الحصول فقط على الشهادات، أدى إلى ظهور ما يعرف بالتعلم الإلكتروني.

ويعرف التعلم الإلكتروني على أنه استخدام الوسائط المتعددة من أجل تحسين عملية التعلم من خلال تسهيل وتيسير الوصول إلى المعلومات (Anderson, 2001)، ويعرف مارتين تساش التعلم الإلكتروني على أنه عبارة عن مجموعة العمليات المرتبطة بالتعليم التي تتم عبر الإنترنت، مثل الحصول على المعلومات ذات الصلة بالمادة الدراسية، ولا يقتصر الأمر على أن يقوم المعلم بإبلاغ التلميذ الموجود في مكان آخر عبر جهاز الحاسوب بما يجب أن يقوم به من واجبات، ثم يعيدها إلى معلمه بعد الإجابة عنها، ولا يعني مجرد استغلال الإمكانيات التقنية المتاحة فحسب، بل هو عبارة عن ثورة في عالم التعليم (تساش، 2006).
ومما ساعد على انتشار التعلم الإلكتروني في مختلف القطاعات التعليمية الأمور الآتية:

- تجاوزه لقيود المكان والزمان، فباستطاعة المتعلم أن يختار الوقت الذي يرغب فيه لتلقيه العلم، والمكان الذي يفضل أن يمارس فيه عملية التعلم، حيث إن الغرفة

- الصفة لم تعد المكان الأوحى لتلقي مختلف العلوم.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتمكينهم من إتمام عمليات التعلم في بيئات مناسبة لهم، و التقدم حسب قدراتهم الذاتية، وتمكين الطالب من تلقي المادة العلمية بالأسلوب الذي يتناسب مع قدراته من خلال الطريقة المرئية أو المسموعة أو المقروءة ونحوها.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفاعل الفوري إلكترونياً فيما بينهم وبين المعلم من جهة أخرى من خلال وسائل البريد الإلكتروني و مجالس النقاش و غرف الحوار ونحوها.
- نشر ثقافة التعلم و التدريب الذاتيين في المجتمع، والتي تمكن من تحسين و تنمية قدرات المتعلمين و المتدربين بأقل تكلفة، وبأدنى مجهود.
- إحساس الطلاب بالمساواة في توزيع الفرص في العملية التعليمية، وكسر حاجز الخوف و القلق لديهم، و تمكين الدارسين من التعبير عن أفكارهم و البحث عن الحقائق و المعلومات بوسائل أكثر و أجدى مما هو متبع في قاعات الدرس الاعتيادية.
- سهولة الوصول إلى المعلم حتى خارج أوقات العمل الرسمية.
- استخدام أساليب متنوعة و مختلفة في تقييم أداء المتعلمين.
- توفير رصيد ضخم و متجدد من المحتوى العلمي و الاختبارات لكل مقرر، و يمكن من تطويره و تحسين و زيادة فعالية طرق تدريسه.
- توفر المحتوى التعليمي في التعلم الإلكتروني عبر الرسومات و المخططات المرئية و النصوص المكتوبة و أشرطة الكاسيت و الفيديو، مما يجعل التكرار وفقاً لطرائق حسية مختلفة ممكناً و يعزز من ثم تخزين هذا المحتوى.
- قلة كلفة التعلم الإلكتروني، حيث إن توافر خدمة التعلم الإلكتروني الفوري عبر الإنترنت و أقراص التخزين المدمجة و أقراص الفيديو الرقمية و غيرها، سوف يخفف على المتعلم مشقة الانتقال إلى مركز تعليمي بعيد، ما يعني أنه سيوفر كلفة السفر، و يكسب مزيداً من الوقت.
- سهولة الاطلاع على المناهج الإلكترونية بسبب توافرها على مدار الساعة، مما يسمح للمتعلم عبر الإنترنت بمتابعتها في أي وقت يراه مناسباً.
- مرونة التعلم الإلكتروني حيث باستطاعة المتعلم عبر الإنترنت أن يعمل مع مجموعة كبيرة من المعلمين في مختلف أنحاء العالم، في أي وقت يتوافق مع جدول أعماله، و يمكنه من بعد أن يتعلم في المنزل، أو في مقر العمل، أو في أي مكان يُسمح له فيه باستعمال الإنترنت، و ذلك في أي وقت كان.
- المساعدة الإضافية على التكرار.
- تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم، والتي كانت تأخذ منه وقتاً كبيراً في كل محاضرة مثل استلام الواجبات و غيرها، فقد أصبح من الممكن إرسال و استلام كل هذه الأشياء عن طريق الأدوات الإلكترونية مع إمكانية معرفة استلام الطالب لهذه المستندات (المحيسن، 2003)، (الموسى، 2003)، (Willis، 2000).

لقد بدأ القائمون على العملية التربوية والمختصون بتكنولوجيا التعليم التنسيق فيما بينهم من أجل العمل على تكامل المعرفة بالتكنولوجيا، وإيجاد أفضل الصيغ للاستفادة من تقنيات العصر من أجل تحسين العملية التعليمية. وبدأ التفكير في الاستفادة من مزايا التعلم الإلكتروني دون التركيز عليه لذاته، بل باعتباره وسيلة من ضمن الوسائل التي تعين المعلم على تحقيق أهدافه، وهذا يعني: تكامل الوسائل التعليمية ضمن آلية وثقافة معينة يمتلكها المعلم داخل الغرفة الصفية ويطوعها كيفما شاء، ومن هنا ظهر ما يعرف بالتعلم المتمازج Blended Learning. ويقصد به اشتراك مجموعة من الطرق معاً من أجل تحقيق الأهداف التعليمية من خلال: الإنترنت والبرامج الحاسوبية، والتعلم التشاركي، والتعلم الاعتيادي (Bersin & Associates, 2003)، (Valiathan, 2002).

يحتوي التعلم المتمازج على عدة أنشطة تفاعلية مثل: الأنشطة داخل الصف وجهاً لوجه، أو التعلم الذاتي، ويركز بالدرجة الأولى على حسن إدارة العملية التعليمية، بتنظيم كافة الوسائل التي تقود إلى تعلم ناجح.

وبدأ التعلم المتمازج بالانتشار بشكل كبير في الفترة الماضية في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب قلة تكلفته وعظم فاعليته، وأخذ يحل تدريجياً محل التعلم الإلكتروني باعتباره التطور الطبيعي للتعليم الإلكتروني، لأنه يقدم خليطاً متجانساً من الوسائط المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية، ولا يعتمد وسيلة وحيدة فقط، وهناك مجموعة من العوامل التي ساعدت على انتشاره من مثل التنظيم الأمثل لاستغلال المصادر المتاحة من أجل التعلم، واستغلال نقاط القوة لكل وسط من الوسائط المتعددة، والتفكير في طبيعة أهداف التعلم، وظهور العديد من المشكلات نتيجة الاعتماد على وسيلة دون غيرها، وقلة تكلفة التعلم المتمازج، وإمكانية بناء وسائل التعلم من البيئة المحلية، وتأثيره الفاعل في العديد من التجارب الناجحة (Bersin & Associates, 2003).

ويبرز جلياً من خلال الطرح السابق، الأهمية القصوى للدور الذي ينبغي أن يقوم به المعلم في مرحلة التطوير والتحسين، فاتجه التفكير في أدوار المعلم بطريقة مختلفة، ومن بين هذه الأفكار بداية اختفاء فكرة المعلم الموسوعي متعدد القدرات متكامل الصفات، والنظر إلى هذا النموذج على أنه خيالي وغير واقعي. وتتمثل أدوار المعلم في التعلم المتمازج في: إتقان مهارات التواصل والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة، واكتساب مهارات تطبيقها في العمل والإنتاج، والقدرة على عرض المادة العلمية بشكل مميز، والإدارة الصفية الفاعلة، وتهيئة بيئة صفية جيدة، والقدرة على استخدام التقويم المستمر والتغذية الراجعة في أثناء التدريس. فالدور الاعتيادي للمعلم سوف يتغير من ملقن إلى مرسل ومدرّب ونموذج ومتخذ قرار.

إنّ عملية إعداد المعلم للدور المطلوب منه ليست بالأمر اليسير إذا تم التنبه إلى حقيقة هذا الدور، فالأمر لن يقتصر على تنظيم مجموعة من الدورات التدريبية التي تركز في الغالب على الجانب الفني والتقني فقط، وإنما ينبغي وضع خطة متكاملة تهتم بمجالات اهتمام المعلم كافة، والوصول إلى تغيير قناعاته واتجاهاته نحو التكنولوجيا، وأهميتها في إحداث التحسن المطلوب على عملية التعلم، ويذهب بعض المفكرين إلى ضرورة تحديد معايير علمية وتربوية وثقافية ملائمة لانتقاء الطلاب المعلمين الذين يسعون إلى تطوير

ذاتهم وخبراتهم (حسن، 2002) بالإضافة إلى التدريب على المهارات الآتية: تعلم فنيات العمل على برامج أجهزة الكمبيوتر، وكيفية تعديل أصول التدريس لتعكس تعليمًا متمركزًا حول الطالب فقط، واستخدام الوسائط المتعددة بكفاءة وفاعلية، ومعرفة نظم تشغيل الحاسب وخصوصًا ما يتصل منها بالشبكات، والتعامل مع العروض التفاعلية بكفاءة وفاعلية، والخبرة اللازمة في طرق البحث عن المعلومة، وليس في المعلومة نفسها، واستثمار التقنيات التربوية الحديثة في تطوير إستراتيجيات التدريس، وتصميم الصفحات التعليمية على الإنترنت ونشرها، وتطوير خطط الدرس بحيث يتم دمج مصادر الإنترنت في المنهج الدراسي، وإدارة العملية التعليمية الفعالة والمتفاعلة مع البيئة والتكنولوجيا (عمر، 2003)، (الموسى، 2003).

ومن الأدوار التي يتوقع لها أن تتغير جذرياً عند الانتقال إلى التعلم الإلكتروني أو التعلم المتمركز، دور المتعلم باعتباره محور عملية التعلم والتعليم، والذي من أجله تسخر الإمكانيات لتحسين طرق تعلمه من أجل إعداده لدور مميز في المجتمع المعاصر. لذلك، فإن عملية إعداده لتقبل هذا الدور الجديد لا تقل أهمية عن إعداد المعلم، فتنفيذ هذه العملية يحتاج إلى خبرة في التعامل مع هذه التقنيات الحديثة، إضافة إلى البعد النفسي. والمقصود هنا قدرة الطالب على تنظيم الوقت بمفرده، والالتزام بالذاكرة دون ضغط خارجي، واحترام القيم الأخلاقية في استعمال الإنترنت، علاوة على البعد الصحي، المتمثل في الاهتمام بارتفاع المقعد، وحجم شاشة الحاسوب، وتعويد العين البقاء فترة طويلة أمام الشاشة، وتمارين لتدريب الأصابع على الكتابة. إن ما ينبغي فعله هو العمل على توفير المناعة الكافية لدى الطلبة ضد الأضرار التي يمكن أن يتسبب فيها التعلم الإلكتروني، ومساعدتهم على معرفة الحدود الواجب الالتزام بها عند الخوض في العالم الكوني الرقمي، والتأكيد أن مهمتهم لا تنحصر في فهم ما يتعلق بالإنترنت، بل أن يتعلموا النقد والسؤال المستمر عن الجدوى والفائدة وحساب الخسارة (تشاس، 2006).

وبما أن الطفولة هي حجر الأساس في بناء المجتمعات الحديثة، والطفل هو الثروة الحقيقية لأية أمة، وتعد ثقافة الطفل لبنة أولى لثقافة الإنسان، ومن ثم ثقافة المجتمع، فقد تعددت وسائل الثقافة وأساليبها ووسائطها وألوانها وأشكالها، ومن بين هذا الركام من الطرق والوسائل والأشكال بزغ في المرحلة الأخيرة شكل جديد من أشكال الثقافة يمكن الاصطلاح على تسميته بـ«الثقافة الإلكترونية»، ووسيلته الأساسية هي الحاسب الآلي وشبكات المعلومات في المنازل والمدارس والأندية.

وكما أن للواقع العاطفي أدبه الذي يحفل بانفعالاته الوجدانية في صورها المتعددة كذلك للثقافة العلمية أدبها، ويرى بعض الباحثين أن الثقافة الإلكترونية وجه من أوجه الثقافة العلمية التي ولدت من قبل أدب الخيال العلمي الذي امتد تياره في القرن العشرين مع تجلي طغيان النزعة المادية وانتصار الصناعة وتفوقها على كل الأنشطة المختلفة في العالم عن ذي قبل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

درجت الدراسات التي تناولت دور التكنولوجيا في عملية التعلم على دراسة أثر

برمجية تعليمية محددة في تحصيل الطلبة، أو أثر استخدام التكنولوجيا في دافعية الطلبة واتجاهاتهم نحو الدراسة، وأظهرت معظم الدراسات وجود أثر إيجابي في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم (kent, 2002)، في حين أشارت دراسات أخرى إلى وجود أثر جيد يتعلق بزيادة تحصيل الطلبة عند استخدامهم برمجيات حاسوبية في التعليم. وبقيت الدراسات تركز على البحث في أثر استخدام الحاسوب في التعليم، وقلما تطرقت إلى المهارات التكنولوجية الخاصة بالمعلمات، وسعت الدراسة للإجابة عن السؤال الآتي:

ما المهارات التكنولوجية الخاصة بمعلمات رياض الأطفال واللازمة للتعامل مع مناهج اللغة العربية الإلكترونية؟

أهمية الدراسة:

لقد أخذت وزارة التربية والتعليم الأردنية على عاتقها مسؤولية تطوير النظام التربوي، وتنمية الموارد البشرية، والفرص المتاحة، والمعرفة، وكثرة وطنية إستراتيجية، وتعزيز القدرة على البحث والتعلم، والتكيف بمرونة مع متطلبات العصر، لإحداث تطور نوعي في مصادر التعلم، ووسائطه المتنوعة وتوظيف ما وصل إليه التقدم الهائل في تقنيات المعلوماتية الحديثة. ولأهمية إبراز الدور المستقبلي للمعلم في التعلم الإلكتروني ومدى وعيه لهذا الدور وقدرته على الاستعداد له، فإن الدراسة سعت إلى رصد المهارات اللازمة له للتعامل مع المناهج الإلكترونية خاصة أن وزارة التربية والتعليم في الأردن تسعى لتصميم وإنتاج مناهج إلكترونية لرياض الأطفال كافة، وللغة العربية خاصة لأهميتها في تلقي جميع العلوم. علماً بأن معلمات رياض الأطفال يوظفن بعض الأقراص المدمجة والمواقع باجتهاد خاص.

محددات الدراسة:

- تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء أدواتها التي صممها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة.
- أفراد الدراسة: تقتصر عينة الدراسة على عينة متيسرة قصدية تضم معلمات رياض أطفال.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمكان الذي تمّ فيه إجراء الدراسة.
- تتحدد نتائج هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي تمّ فيها إجراء الدراسة، وهي الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2010 / 2011.
- وعليه لا يجوز تعميم نتائج هذه الدراسة في حال استخدمت أدوات مغايرة لما ذكر.

الدراسات السابقة:

تعدّ قضية التعلم الإلكتروني من القضايا المهمة التي لفتت أنظار الكثير من الباحثين والمختصين، ولعل السبب في ذلك يعود إلى أن هذا العصر اتسم بسرعة التغير في مجال المعرفة والاتصالات، مما انعكس على عمليتي التعلم والتعليم، فكان من الأولى أن تأخذ العملية التربوية بأبعاد ومضامين هذا التغير التكنولوجي التربوي. والمهارات الأساسية

الواجب توافرها عند المعلم في ظل التعلم الإلكتروني.

وأشارت نتائج دراسة (النعيمة، 2001) إلى أنّ التعامل مع برامج الوسائط المتعددة المصحوبة بإمكانية الوصول إلى الإنترنت يسهم في زيادة المهارات المعلوماتية لدى الطالبات المعلمات، وأوصت الباحثة باستخدام بيئة التعلم الإلكترونية للتغلب على مشكلات الفروق الفردية بين الطالبات المعلمات من أجل زيادة المهارات المعلوماتية لديهن باعتبارها متطلباً من متطلبات إعداد معلم المستقبل، وأوضحت أنّ التعامل مع الإنترنت يستلزم التعريف بكيفية الاستفادة من المواقع المتاحة في العملية التعليمية، وليس فقط إتاحة الفرصة للمعلم الطالب بالتعامل مع هذه التقنية.

وقد أشارت دوهاني (Duhaney, 2001) في الدراسة التي أعدتها بعنوان «إعداد المعلمين لدمج التكنولوجيا» إلى مساهمة برامج إعداد المعلمين في جعل المعلمين يدمجون التكنولوجيا في التدريس والنشاطات التعليمية، من خلال تدريبهم على توظيف التكنولوجيا في التدريس والتعلم، وبشكل مناسب مع مراعاة التغير السريع المتنامي على الصعيد التكنولوجي، وألا تقتصر هذه البرامج على الإستراتيجيات المعروفة: الممارسة والتطبيق والبرامج التعليمية، بل يجب أن تراعى طرائق وإستراتيجيات أخرى من مثل أفراد مساق يخصص للتكنولوجيا بحيث يتعلمه المعلمون في برامج إعدادهم، ويدرسه خبير مختص في التكنولوجيا و تضميناتها التربوية. وغرس البعد التكنولوجي في كل مساق يدرسه المعلمون في برامج إعدادهم، وهذا المساق يدرسه خبراء في المادة الدراسية، لأنهم الأقدر على فهم المحتوى المعرفي للمادة، وأن يتجه المعلمون في أثناء تدريبهم إلى فحص حالات ومواقف دمجت فيها التكنولوجيا في المنهاج، وأن تحلل هذه الحالات مما يوفر منظورات نظرية وعملية للمعلمين ليأخذوا بأحسنها، وأوردت الباحثة أنّ أهم التحديات التي تواجه المعلمين في دمج التكنولوجيا في المنهاج يتمثل في الإعداد الضعيف في أثناء عملية التدريب وتعريضهم لمواقف تعليمية أقل جاهزية تكنولوجية مما هو موجود حقيقة في المدارس.

وأشارت دراسة بيادودن وكريغ (Beadudin & Grigg, 2001) إلى المعلم باعتباره خبير المحتوى الذي يفهم المادة التعليمية ويقدمها للطلبة في الميدان، وأكدت أهمية العمل على تأهيل المعلم حاسوبياً، من خلال إلحاقه بالدورات اللازمة لإكسابه المهارات الأساسية التي تمكنه من المساهمة في تطبيق المنهاج بشكل دقيق، وإخضاعه للتدريب على كيفية استخدام التكنولوجيا في الغرفة الصفية.

وخلصت دراسة المساد وأبو سل وعيسى وأبو عطية والعبودي وحماد (2002) التي هدفت إلى كيفية المواءمة بين المناهج الحالية واستخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس الأردنية، إلى أنّ آليات الانتقال من الواقع الحالي للمناهج والكتب المدرسية إلى الواقع المحوسب تكون بالتعاون مع المؤسسات والشركات في القطاعين العام والخاص ذات الاختصاص لإنتاج برمجيات تعليمية للمباحث المختلفة، والإفادة من تجارب الدول الأخرى المتقدمة في المجال، وتطوير المناهج والكتب المدرسية كي تعكس هذا التوجه نحو التعلم المحوسب وتضمينها إستراتيجيات للتعلم المعان بالحاسوب. وتضمن الكتب المدرسية والأدلة عدداً من المواقع الإلكترونية التي يمكن أن تثري الموضوعات المختلفة، وتزويد المدارس بقائمة أسماء البرمجيات المتعلقة بالمفاهيم والمهارات الواردة في صف

معين، أو مرحلة معينة، ويمكن اقتناؤها في المدرسة، وتدريب المعلمين والمشرفين على استخدام الحاسوب، وتدريب المعلمين وتوعيتهم بدورهم الجديد في بيئة التعلم المحوسب، إذ يصبح المعلم داعماً للتعلم، ومصدراً من مصادره لا ملقناً للمعلومات. وتدريب المعلمين والمشرفين على قضايا تربوية متعلقة باستخدام الحاسوب وسيلة تعليمية، كالإدارة الصفية والعمل الجماعي.

وأكد جودارد (Goddard, 2002) من خلال دراسة هدفت إلى معرفة ما ينبغي على المعلمين عمله ليستخدموا التكنولوجيا الاستخدام الأمثل داخل الحجرات الدراسية على أهمية اتجاه المعلم والطالب ورضاها عن دور الحاسوب في العملية التعليمية، أكثر من مجرد قياس مدى فاعلية الحاسوب كأداة تدريس وتعلم. ويعتبر أن قدرة المعلم والطالب الفنية على التعامل مع الحاسوب تساعد كثيراً في عملية استخدامه في عملية التعلم. وأورد الباحث خمسة مبادئ أطلق عليها اسم مبادئ الممارسة الجيدة لتوظيف التكنولوجيا ودمجها في أثناء التدريس الصفّي، هي: توجيه التلاميذ نحو المشاريع البحثية، وتشجيع نقاشات التلاميذ في مجموعات صغيرة، والقيام بمناظرات وعروضات داخل الصف، وتوظيف المحاكاة، وإيجاد فرص للمشاريع التعليمية الفردية.

وأظهرت نتائج دراسة (الموسوي، 2003) في الدراسة التي أجريت في عُمان وجود علاقة دالة إحصائياً بين الثقافة الحاسوبية للمعلمات واتجاهاتهن نحو استخدام الحاسوب في التدريس، وكذلك وجود علاقة دالة إحصائياً بين استخدام الحاسوب في التدريس ودور المعلمة وطريقتها في هذا الاستخدام، بينما لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين الثقافة الحاسوبية للمعلمات واتجاهاتهن نحو الثقة بالقدرة على استخدام الحاسوب في التدريس، وكذلك مع معوقات استخدام الحاسوب في التدريس. ويمكن أن يعزى السبب لاقتناع المعلمات بمميزات الحاسوب وبأثره الإيجابي في عملية التعلم إلى دور المعلم في استخدام الحاسوب في عملية التدريس، إلا أنه وبسبب نقص الدورات التدريبية التي تساعدهن على استخدام الحاسوب بكفاءة، وضعف معلوماتهن الأكاديمية حول قدرات الحاسوب، فإن المعلمات يجدن أنفسهن لا يملكن الثقة بالقدرة على استخدام الحاسوب في التدريس.

وفي دراسة كيم (Kim, 2003) حول تأثير الإنترنت في حياة الأطفال اليومية والحالة النفسية والاجتماعية، بحث فيها سلوك استخدام الإنترنت من قبل الأطفال وكيونته، وتأثير استخدام الشبكة في التغييرات على حياة الأطفال اليومية، وقد شارك في هذه الدراسة 297 مشاركاً كأفراد لعينة الدراسة التي بحثت في كيفية تخصيص الأطفال أوقاتهم للوسائط المختلفة والنشاطات اليومية، إضافة إلى العلاقات بين استخدام الإنترنت من قبل الأطفال ومستوى النشاطات الصفية والانخراط الاجتماعي لديهم. ووجدت الدراسة أنه لا يوجد أي تأثير للإنترنت في تغيير نشاطات الأطفال اليومية، كما وجد أن الأطفال الذين يقضون وقتاً أطول على الإنترنت من المحتمل أن يقضوا الوقت نفسه مع وسائط، ومع نشاطات طبيعية أخرى.

وقامت أنتي فيف (Antifaiff, 2000) بدراسة عنوانها «دمج التكنولوجيا في المنهاج» استهلتها بمصطلح دمج التكنولوجيا مبينة أنه يعني «غرس» التكنولوجيا كأداة لتعزيز

التعلم في حقل معرفي ما، والتوسع بالأهداف التعليمية التي يقصدها المنهاج في ذلك الحقل. وترى أن هذا المفهوم يعد مفيداً عندما يستطيع التلاميذ اختيار أدوات التكنولوجيا لمساعدتهم في تحصيل المعلومات وتحليلها وتركيبها وعرضها بطريقة تدل على فهمهم لها. وترى الباحثة أن ترسيخ مفهوم دمج التكنولوجيا يجب أن يسير في اتجاهين متوازيين: الأول فني معني بتوفير الدعم الإداري اللازم لدخول التكنولوجيا في المدارس وداخل الصفوف تحديداً، والثاني منهجي معني بإعداد المعلمين بالنمو المهني اللازم للأخذ بالتكنولوجيا. وهذا يتطلب وجود منسق تكنولوجي في المدرسة. وقد تحدثت الباحثة في دراستها عن بعض المبادئ التي يجب مراعاتها عند دمج التكنولوجيا في المنهاج كأن يفهم المعلمون ما يمكن أن تقوم به التكنولوجيا، وما لا يمكن أن تقوم به داخل الصفوف، وكذلك أن الحواسيب لا يمكن أن تحل محل المعلمين، وأن دمج التكنولوجيا في المنهاج يعني تركز التعليم حول المتعلم في الدرجة الأولى.

وأشارت الدراسة التي أعدها مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية (مركز الإمارات، 2004) إلى أن المعلمين الذين يفتقدون إستراتيجيات التعليم الفعالة، وغير الواعين بالأنماط المختلفة للتدريس، والتقنيات المختلفة المحفزة على التعليم، وحاجات التلاميذ المتعددة وعقولهم المختلفة، وأنظمة التقييم، لا يمكنهم تحقيق التغيير المؤثر المطلوب، لذلك لا بد من إعادة تأهيل المعلمين من خلال الارتقاء إلى أفكار تعليمية أخرى مثل «التعليم المتمركز حول الطالب»، و«الغرف الصفية التفاعلية»، و«التفكير النقدي». وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تغيير ما ساد من اعتقاد خاطئ بأن إدخال التكنولوجيا والحواسيب إلى الغرف الصفية سيكون له تأثير السحر في تغيير المدارس، مع التأكيد أن العامل المهم في نجاح أفكار الصفوف المرتكزة حول الطالب، أو الصفوف التفاعلية، أو التفكير النقدي هم المدرسون، ولهذا فإن التغيير سوف يكون هامشياً ما لم يتسلح المدرسون بالمعرفة والتدريب الضروريين.

وأوصت الدراسة التي أعدتها الراشدي والبلوشي والنبهاني (2004)، والتي رصدت واقع استخدام الحاسوب في التعليم الصفي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والبحث عن معوقات استخدام الحاسوب في التعليم في سلطنة عمان، بضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على أساسيات الحاسوب، وكيفية عمل الدروس باستخدام بعض البرامج المتوافرة لمساعدتهم على التجديد في طرق التدريس، ولجذب الطلاب للتعلم ولإثارة دافعيتهم، بالإضافة إلى مراعاة احتياجات المتدربين عند عقد الدورات، وظروفهم من حيث الوقت والمكان الذي تعقد فيهما الدورات التدريبية والأخذ بمقترحاتهم. كما أكدت الدراسة تركز عمليات التدريب على المشكلات التي يواجهها المعلمون والمعلمات عند استخدامهم للحاسوب في التعلم الصفي، ودعت إلى ضرورة محاولة توفير ظروف ملائمة تمكن المعلمين والمعلمات من استخدام الحاسوب في التعلم الصفي كالتقليل من الأعباء الإدارية وخفض نصاب الحصص.

وحددت الدراسة التي قام بها كل من (عمار وأبو زيد، 2005) في البحرين أهم المهارات التي ينبغي على المعلم والطالب إتقانها للتعامل مع المناهج الإلكترونية بفاعلية على النحو الآتي: القدرة على استخدام أوامر نظام التشغيل، والقدرة على استخدام برنامج معالجة

النصوص، والقدرة على تحميل البرامج من الإنترنت ومن الأقراص المدمجة، والقدرة على الانتقال من برنامج لآخر في آن واحد، والقدرة على استخدام البريد الإلكتروني، بالإضافة إلى معرفة بعض مصطلحات الإنترنت، والقدرة على البحث عن مواقع خاصة بموضوع معين، والقدرة على التواصل كتابة.

وأجرى المومني (2008) دراسة هدفت الكشف عن أهمّ المشكلات التي تواجه رياض الأطفال في الأردن من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها، واشتملت عينة الدراسة على 127 معلمة يعملن في 30 روضة في مدينة إربد الواقعة في شمال الأردن. حيث قام الباحث بتطوير أداة لتحديد وقياس المشاكل هي: النقص في تأهيل معلمات رياض الأطفال وتدريبهنّ تكنولوجياً ومهنياً، وتدني الرواتب للمعلمات العاملات، بالإضافة إلى النقص في كثير من الأمور الماديّة المتعلّقة في البنية التحتيّة لتلك الرياض. وأوصى الباحث بوجوب تأهيل معلمات رياض الأطفال مهنيّاً وتكنولوجياً من خلال إلحاقهنّ بدورات تدريبية مستمرة.

وفي مجال التكنولوجيا ومناهج اللغة العربية فقد أجرى فارس (2003) دراسة هدفت إلى تصميم برمجية تعليمية ودراسة أثرها في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية مقارنة بالطريقة الاعتيادية. تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا وطالبة من طلبة مدينة إربد تم اختيارهم عشوائياً، وتم توزيع العينة على مجموعتين: إحداهما تجريبية تكونت من شعبيّ ذكور وإناث درست بالطريقة العادية، وطبق الباحث اختباراً تحصيلياً قديماً وآخر بعدياً. وأظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في التحصيل الكلي تعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الصوص (2003) إلى معرفة أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية. أجريت الدراسة على طلبة الصف التاسع الأساسي في مدرسة ابن عباس الثانوية للبنين، قام الباحث ببناء اختبار للكتابة الإبداعية وتصميم برنامجين لتطوير مهارة الكتابة الإبداعية. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية الحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية.

وأجرى الطوالبه (2003) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام نمط التدريس الخصوصي المعزز بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن لقواعد اللغة العربية. وتكون أفراد الدراسة من (104) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في إحدى المدارس الخاصة في عمان. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى كل من طريقة التدريس المعتمدة على نمط التدريس الخصوصي المعزز بالحاسوب والمستوى التحصيلي المرتفع والتفاعل بين الطريقة والجنس. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى كل من الجنس والتفاعل بين الطريقة والجنس والمستوى التحصيلي.

وقد هدفت دراسة (صالح، 2001) إلى معرفة أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب متعدد الوسائط في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف التاسع في قواعد اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة من الصف التاسع الأساسي، وقد اختيرت شعبتان من مدرستين (إحداهما خاصة والأخرى حكومية) عشوائياً، وخصصت

إحدهما لتتلقى المادة التعليمية باستخدام برنامج تعليمي محوسب متعدد الوسائط، والأخرى لتتلقى المادة التعليمية باستخدام الطريقة التقليدية في التدريس. اعتمدت الباحثة في دراستها علامات الطلبة في اللغة العربية في العام الدراسي السابق لتدل على علامة التعلم القبلي، واستخدمت اختباراً تحصيلياً لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة، وتكون الاختبار من (30) فقرة من الاختيار من متعدد، واستخدمت طريقة تحليل التباين لمقارنة متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارين

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات رياض الأطفال في مدينة عمان، وتم اختيار عينة مقصودة بلغ عددها (60) معلمة، وقد روعي في اختيار العينة رياض الأطفال التي تتبع مدارس كبيرة، وذلك لقدرة المدرسة على توفير الدعم التكنولوجي الكافي.

أدوات الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة استخدم الباحث استبانة تكشف عن المهارات التكنولوجية الخاصة بمعلمات رياض الأطفال للتعامل مع مناهج اللغة العربية الإلكترونية.

وقد تم إعداد هذه الاستبانة من خلال إرسالها إلى 60 معلمة في رياض الأطفال في عمان، وتم استلامها جميعها. وتضمنت الفقرة الواحدة من الاستبانة خمسة خيارات هي: موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة.

واحتوت الاستبانة المجالات الآتية:

1. المهارات الحاسوبية التي تعتقد المعلمات أنها مهمة لهن حتى يتمكن من التعامل مع المناهج الإلكترونية بكفاءة: وتضمن هذا المجال (10) فقرات ناقشت رأي المعلمات في أهمية مهارات الحاسوب مثل شهادة ICDL والتي تحتوي سبعة محاور هي: مبادئ أساسية في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات، واستخدام نظام التشغيل في التعامل مع الملفات، معالج النصوص، والجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات، وعرض الشرائح، والمعلومات والاتصالات.

كما ناقشت فقرات هذا المجال رأي المعلمات في تعلم مهارات حاسوبية أكثر تقدماً مثل صيانة جهاز الحاسوب ومبادئ الشبكات، وأهمية دورة إنتل التي تهدف لتطوير قدرات المعلمة في استخدام الحاسوب في التعليم.

2. المهارات المتعلقة بكيفية التعامل مع مشاكل الحاسوب: تضمن هذا المجال (10) فقرات ناقشت أهمية قدرة المعلمة على معالجة مشاكل الحاسوب بنفسها مثل: الأعطال الشائعة وإصلاح الطابعة، وأساليب التعامل مع الفيروسات للتخلص منها، وكيفية المحافظة على جهاز الحاسوب والبرامج والمعلومات المخزنة فيه.

3. المهارات التدريسية التي ينبغي أن يلم بها المعلم للتعامل مع المناهج الإلكترونية بكفاءة: وتضمن هذا المجال (10) فقرات ناقشت أهمية تأهيل المعلمة للتخطيط

السليم للتعامل مع المناهج الإلكترونية، بالإضافة إلى أهمية تزويدها بمعلومات نظرية عن تكنولوجيا التعليم وإطلاعها على مفهوم التعليم المتمازج، والذي يركز على استخدام التكنولوجيا ضمن أدوات عدة يتم استخدامها وفق إستراتيجية محددة للمساهمة في تحسين نوعية التعلم، وتدريبها على الدور الجديد للمعلمة في ظل تنامي دور التكنولوجيا في العملية التعليمية، وكيفية تسخيرها في التواصل مع الطلبة ومعالجة الفروق الفردية بينهم.

4. مهارات تدريس المنهاج الإلكتروني مقارنة بالمنهاج الاعتيادي: وتضمن هذا المجال (5) فقرات ناقشت رأي المعلمة في الأمور التي تميز بين المنهاج الإلكتروني والمنهاج الاعتيادي من خلال طريقة التنفيذ ومساحة الحرية التي تسمح للمعلمة بالتطبيق وعلاقة كل منهاج بالقدرات المطلوب من المعلمة امتلاكها من أجل تطبيق ناجح وفعال.

صدق الأداة وثباتها:

وقد تمّ التحقق من صدق الاستبانة المنطقي من خلال عرضها على أربعة مختصين في تكنولوجيا التعليم. وقد طلب إليهم أن يحكموا فيما إذا كانت كل فقرة تنتمي للبعد الذي أدرجت ضمنه. وقد تم استبقاء الفقرات التي أجمع عليها (3) من هؤلاء أنها مناسبة لقياس الأهداف التي وضعت من أجلها، كما تم تعديل الفقرات التي اقترح بعض المحكمين ضرورة تعديلها. واعتبرت الإجراءات السابقة دلالة صدق ظاهري للأداة.

وتمّ حساب ثبات الدرجة الكلية للاستبانة عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره شهر واحد على العينة ذاتها، فكان معامل الارتباط المحسوب بمعادلة بيرسون هو (0.90)، وقد اعتبر معامل الثبات مقنعاً لأغراض الدراسة.

النتائج:

تناولت الدراسة السؤال الآتي :

ما المهارات التكنولوجية الخاصة بمعلمات رياض الأطفال، واللازمة للتعامل مع مناهج اللغة العربية الإلكترونية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم توزيع الاستبانة التي استهدفت الكشف عن المهارات التكنولوجية الخاصة بمعلمات رياض الأطفال واللازمة للتعامل مع مناهج اللغة العربية الإلكترونية، وفيما يلي عرض للنتائج:

أولاً- المهارات الحاسوبية التي تعتقد المعلمة أنها مهمة لها حتى تتمكن من التعامل مع المناهج الإلكترونية بكفاءة:

أشارت الإحصاءات الوصفية التي أجريت على فقرات المقياس إلى أن المعلمات يعتقدن بأهمية المهارات الحاسوبية لهن للتمكن من العمل على المناهج الإلكترونية، وقد أعطي (غير موافق بشدة) علامة واحدة، و(غير موافق) فقد أعطي علامتين، و(محايد) أعطي

ثلاث علامات، و(موافق) أعطي أربع علامات أما (موافق بشده) فقد أعطي خمس علامات. والجدول رقم (1) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات على كل فقرة من فقرات المقياس الخاص بمجالات المهارات الحاسوبية التي تعتقد المعلمة بأهميتها لاستخدام المناهج الإلكترونية بكفاءة.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات على كل فقرة من فقرات المقياس الخاص بمجالات المهارات الحاسوبية التي تعتقد المعلمة بأهميتها لاستخدام المناهج الإلكترونية بكفاءة مرتبة بشكل تنازلي اعتمادا على متوسطات الفقرات

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط بدلالة سلم الإيجابية
1	الحصول على الشهادة الدولية لرخصة قيادة الحاسوب ICDL	80%	20%				4.800
2	التعامل مع جهاز العرض «داتاشو» وجهاز الحاسوب المحمول	55%	45%				4.550
6	إتقان مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت	45%	45%	10%			4.350
10	كيفية التعامل مع المناهج المحوسبة بشكل فاعل	40%	50%	10%			4.300
7	المهارات التي تقدمها دورة ICDL بأجزائها كافة مهمة جدا بغض النظر خضوع المعلم للاختبار أم لا	37%	53%	5%	5%		4.2167
5	تعلم المزيد من المهارات الحاسوبية بشكل مستمر سواء كانت ضرورية للتعامل مع المناهج المحوسبة أم لا	28%	46.7%	20%			4.0877
4	التمكن من الطباعة السريعة باللغتين العربية والإنجليزية باستخدام الحاسوب بشكل جيد	40%	30%	23.3%	6.7%		4.033
9	اجتياز دورة إنتل والمعروفة بكيفية استخدام الحاسوب في التدريس	12%	46.7%	33.3%	8.33%		3.6167
8	الاكتفاء بمعرفة كيفية تشغيل المناهج المحوسبة	10%	48.3%	5%	31.7%		3.3860
3	التعامل مع البرامج مثل الويندوز ومعالج النصوص والجدول الإلكترونية	12%	45%	10%	33.3%		3.3500

يلاحظ من الجدول أن المعلمات يعتقدن بأهمية الحصول على الشهادة الدولية لرخصة قيادة الحاسوب (ICDL)، بالإضافة إلى أهمية التدريب على استخدام الحاسوب المحمول وجهاز العرض، والتمكن من الطباعة السريعة باللغتين العربية والإنجليزية باستخدام الحاسوب بشكل جيد، ولاحظ أنهم يميلون إلى تعلم المزيد من علوم الحاسوب، والتي تفيدهم في عملهم للتعامل مع المناهج المحوسبة بشكل فاعل بالإضافة إلى آلية التعامل مع الشبكات، وأن الاكتفاء بتشغيل المناهج المحوسبة غير كاف. كما لوحظ عدم الاهتمام الكافي بين المعلمين لأهمية دورة إنتل.

وقد سجلت أعلى نسبة اتفاق في أهمية المهارات الحاسوبية بين المعلمات في الفقرة (1) «الحصول على الشهادة الدولية لرخصة قيادة الحاسوب (ICDL)، تلتها الفقرة (2) «التعامل مع جهاز العرض «داتاشو» وجهاز الحاسوب المحمول»، ثم الفقرة (6) «إتقان

مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت». والفقرة (10) «كيفية التعامل مع المناهج المحوسبة بشكل فاعل». وبعد ذلك الفقرة (7) «المهارات التي تقدمها دورة ICDL بأجزائها كافة مهمة جداً بغض النظر خضوعه للاختبار أم لا» وتلتها الفقرة (5) «تعلم المزيد من المهارات الحاسوبية بشكل مستمر سواء كانت ضرورية للتعامل مع المناهج المحوسبة أم لا». وجاءت بعد ذلك الفقرة (4) «التمكن من الطباعة السريعة باللغتين العربية والإنجليزية باستخدام الحاسوب بشكل جيد» ثم الفقرة (9) «اجتياز دورة إنتل والمعروفة بكيفية استخدام الحاسوب في التدريس» أما الفقرة (8) «الاكتفاء بمعرفة كيفية تشغيل المناهج المحوسبة» وأخيراً الفقرة (3) «التعامل مع البرامج مثل الويندوز ومعالج النصوص والجداول الإلكترونية»، فقد جاءت في الترتيب الأخير من الأهمية. وتظهر هذه النتائج أن المعلمات لديهن الرغبة في تعلم العديد من المهارات الحاسوبية التي تمكنهن من التعامل مع المناهج الإلكترونية، وعدم الاكتفاء بتشغيلها فقط.

ثانياً- التعامل مع مشكلات الحاسوب:

أشارت الإحصاءات الوصفية التي أجريت على فقرات المقياس إلى أن المعلمات يعتقدن بأهمية التدريب على حل المشكلات الخاصة بجهاز الحاسوب.

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات على كل فقرة من فقرات المقياس الخاص بمجالات التدريب على التعامل مع مشكلات الحاسوب والتي تعتقد المعلمة بأهميتها مرتبة بشكل تنازلي بحسب المتوسطات الحسابية للفقرات

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط بدلالة سلم الإجابة
19	الاستخدام السليم للجهاز للحد من الأضرار الصحية الناجمة عن استخدامه الخاطيء	40%	51.7%	8.33%			4.3167
20	كيفية المحافظة على البيانات المهمة من خلال الأقراص الممغنطة	40%	51.7%	8.33%			4.3167
11	تدريب معلم الحوسبة على حل المشكلات الخاصة بالعتل المفاجيء للحاسوب أثناء الدرس	38%	46.7%	15%			4.233
16	التعامل السليم مع مشاكل الربط على شبكة الإنترنت والإنترانت	38%	45%	16.7%			4.2167
18	التعامل مع مشاكل الفيروسات وكيفية الوقاية منها	32%	48.3%	20%			4.1167
13	كيفية استخدام وتركيب تقنيات التعليم جهاز عرض البيانات Data Show	23%	63.3%	13.3%			4.100
15	القدرة على تمييز الرسائل التي يصدرها جهاز الحاسوب نتيجة حدوث خطأ ما والتعامل معها بشكل سليم	27%	45%	28%			3.9833
14	التعامل مع مشكلات الحاسوب من مهمات مشرف مختبر الحوسبة وليس المعلم	38%	20%	35%	6.67%		3.900
12	الإلمام بأمور صيانة جهاز الحاسوب	22%	48.3%	25%	5%		3.8667
17	التدريب على حل مشاكل الطباعة	17%	53.3%	18.3%	11.7%		3.750

يلاحظ من الجدول أن اهتمام المعلمات بتعلم كيفية التغلب على مشكلات الحاسوب التي تواجههن في أثناء تعاملهن مع المناهج الإلكترونية، وأن الأعطال المفاجئة للحاسوب يعتبرنهما من أهم الأمور التي يرغبن في تعلمها، بالإضافة إلى كيفية الوقاية من فيروسات الحاسوب والتخلص منها، وتفهم أعطال شبكة الحاسوب بنوعيتها الإنترنت والإنترنت على الرغم من انقسام المعلمات نحو دور مشرف الحاسوب في التعامل مع هذه المشكلات ودور المعلمة في صيانة الجهاز. وتتفق المعلمات على أهمية تعلم استخدام تقنيات التعليم مثل جهاز العرض.

وحصلت الفقرة (19) «الاستخدام السليم للجهاز للحد من الأخطار الصحية الناجمة عن استخدامه الخاطيء» والفقرة (20) «كيفية المحافظة على البيانات المهمة من خلال الأقراص الممغنطة» على أعلى نسبة اتفاق بين المعلمات على أهمية هذه الفقرات في التعامل مع مشكلات الحاسوب، تلتها الفقرة (16) «التعامل السليم مع مشاكل الربط على شبكة الإنترنت والإنترنت» والفقرة (11) «تدريب معلم الحوسبة على حل المشكلات الخاصة بالتعطل المفاجيء للحاسوب في أثناء الدرس»، ثم الفقرة (18) «التعامل مع مشاكل الفيروسات، وكيفية الوقاية منها»، وتليها الفقرة (13) «كيفية استخدام وتركيب تقنيات التعليم».

وجاءت الفقرات الأخرى أقل اتفاقاً بين المعلمات على أهميتها حيث جاءت الفقرة (15) «القدرة على تمييز الرسائل التي يصدرها جهاز الحاسوب نتيجة حدوث خطأ ما والتعامل معها بشكل سليم» وتلتها الفقرة (14) «التعامل مع مشكلات الحاسوب من مهمات مشرف مختبر الحوسبة وليس المعلم» ثم الفقرة (12) «الإلمام بأمور صيانة جهاز الحاسوب». واعتبرت الفقرة (17) «التدريب على حل مشاكل الطابعة» أقل الفقرات التي حازت على اهتمام المعلمات.

وتظهر هذه النتائج رغبة المعلمات في اكتساب المهارات المتعلقة في التعامل مع المشكلات التي تحدث لهن أثناء تشغيل المناهج الإلكترونية بدرجة أكبر من غيرها، وتعلم كيفية التغلب على مشكلات الحاسوب والتكنولوجيا الأخرى، ولكن بدرجة أقل، ويسجل عدم معارضتهن لتعلم أي من هذه المهارات الفنية.

ثالثاً- المهارات التدريسية التي ينبغي أن تلم بها المعلمة للتعامل مع المنهج الإلكتروني:

أشارت الإحصاءات الوصفية التي أجريت على فقرات المقياس إلى أن المعلمات يعتقدن بأهمية اكتساب المهارات التدريسية الضرورية للتعامل مع المناهج الإلكترونية.

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات على كل فقرة من فقرات المقياس الخاص بمجالات المهارات التدريسية التي ينبغي أن تلم بها المعلمة للتعامل مع المنهاج الإلكتروني من وجهة نظرها مرتبة بشكل تنازلي بحسب المتوسط الحسابي للفقرات

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط بدلالة سلم الإجابة
22	التدريب على التخطيط السليم للحصة التدريسية المحوسبة	53%	46.7%				4.533
23	كيفية استخدام التقنيات التعليمية داخل الغرفة الصفية وتوظيفها لتحقيق الأهداف	53%	43.3%	3.33%			4.500
26	توعية المعلم بمتطلبات الدور الجديد له في ظل الحوسبة كموجه وميسر لعملية التعلم	45%	46.7%	8.33%			4.3667
21	تزويد المعلم بخلفية نظرية حول التعليم باستخدام التكنولوجيا	38%	48.3%	8.33%			4.3158
30	تدريب المعلم على التواصل الجيد مع الطلبة من خلال مهارات الاتصال المناسبة	35%	55%	10%			4.250
24	تدريب المعلم على مهارات التعلم «المتمازج» Blended learning	28%	53.3%	8.33%			4.22
28	تدريب المعلم على امتلاك عنصر المفاجأة والتشويق أثناء عرض المادة	30%	60%	10%			4.200
29	التدريب على كيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	33%	48.3%	18.3%			4.150
27	التنوع في أساليب التدريس المختلفة (البيداغوجيا)	28%	51.7%	15%			4.1404
25	تعلم مهارات الإدارة الجيدة للصف في ظل وجود أجهزة الحاسوب	22%	68.3%	10%			4.1167

يلاحظ من الجدول عدم معارضة أي معلمة لأي فقرة من الفقرات السابقة، وهذا يدل على رغبة المعلمات باكتساب المهارات التدريسية كافة التي يعتقدن بأهميتها للتعامل مع المناهج الإلكترونية وبدرجات متقاربة، حيث بلغ الفارق في المتوسط بين الفقرات نسبة بسيطة وإن حصلت الفقرة (22) «التدريب على التخطيط السليم للحصة التدريسية المحوسبة» على أعلى نسبة استجابة تلتها الفقرة (23) «كيفية استخدام التقنيات التعليمية داخل الغرفة الصفية وتوظيفها لتحقيق الأهداف» ثم الفقرة (26) «توعية المعلمة بمتطلبات الدور الجديد له في ظل الحوسبة كموجه وميسر لعملية التعلم»، ثم الفقرة (21) «تزويد المعلمة بخلفية نظرية حول التعليم باستخدام التكنولوجيا».

وكان اتفاق المعلمات بعد ذلك على الفقرة (30) «تدريب المعلمة على التواصل الجيد مع الطلبة من خلال مهارات الاتصال المناسبة» ثم الفقرة (24) «تدريب المعلمة على مهارات التعلم» المتمازج «Blended learning»، وتلتها الفقرة (28) «تدريب المعلمة على امتلاك عنصر المفاجأة والتشويق في أثناء عرض المادة».

ويلاحظ أيضاً من الجدول أن الفقرة (29) «التدريب على كيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة» قد حصلت على أعلى نسبة استجابة، والتي حصلت على درجة (محايد)،

وتلتها الفقرة (27) «التنوع في أساليب التدريس المختلفة (البيداغوجيا)» والفقرة (25) «تعلم مهارات الإدارة الجيدة للصف في ظل وجود أجهزة الحاسوب» مع أنهم لا يعارضون التدريب على هذه المهارات.

رابعاً- هل تختلف مهارات تدريس المنهاج الإلكتروني عن المنهاج الاعتيادي من الناحية التربوية؟

أشارت الإحصاءات الوصفية التي أجريت على فقرات المقياس إلى أن المعلمات يرين اختلافاً بين مهارات تدريس المنهاج الاعتيادي والمنهاج الإلكتروني مع وجود تفاوت في الآراء حول ماهية هذا الاختلاف.

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات على كل فقرة من فقرات المقياس الخاص باختلاف مهارات تدريس المنهاج الإلكتروني عن المنهاج الاعتيادي من الناحية التربوية مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي للفقرات

م	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط بدلالة سلم الإجابة
34	المنهاج الإلكتروني مدعم بالأنشطة المتنوعة مما يعطي المعلمة مهارة انتقاء النشاط الملائم لكل طالب، وبالتالي يساهم في التغلب على الفروق الفردية بين الطلبة	27%	40%	25%	3.3%		3.9474
33	المنهاج الإلكتروني مصمم بطريقة تثير الدافعية لذا على المعلم التعامل مع هذه الميزة واستغلالها بطريقة مثلى	30%	31.7%	30%	3.3%		3.9298
31	المنهاج الاعتيادي يعتبر مناهجاً مرناً يستطيع المعلم التحكم في طريقة عرضه، بينما المنهاج الإلكتروني مناهج مصمم بطريقة لا يستطيع المعلم أن يضيف أو يغير من أسلوب العرض	27%	30%	26.7%	11.7%		3.754
35	المنهاج الاعتيادي هو مناهج تقليدي يؤدي إلى محدودية التفكير والإحباط، بينما المناهج الحوسبية تفتح المجالات للمعلم والطالب للبحث المتواصل والتحدي المعرفي	22%	20%	28.3%	20%	5%	3.3509
32	المنهاج الإلكتروني مقيد للتفكير، بينما المنهاج الاعتيادي يعطي الطالب الحرية في التفكير	5%	13%	23%	43%	5%	2.6667

لوجود بعض الفقرات السالبة في الاستبانة السابقة، فقد قام الباحث بإدخال الفقرات على برمجية SPSS لحساب المتوسط الحسابي لكل فقرة، مع مراعاة عكس الفقرات السالبة ضمن المقياس المستخدم.

يلاحظ من الجدول أن هناك اتفاقاً بين المعلمات حول تفوق المنهاج الإلكتروني على المنهاج الاعتيادي في طريقة عرض الأنشطة وتنوعها، وظهور دور المعلمة في طريقة اختيار هذه الأنشطة مما يثير دافعية الطلبة، وقيام المعلمة باستثمار هذه الدافعية لتحقيق أهداف المنهاج ويظهر ذلك واضحاً في الفقرة (34) «المنهاج الإلكتروني مدعم بالأنشطة المتنوعة

مما يعطي المعلمة مهارة انتقاء النشاط الملائم لكل طالب وبالتالي يساهم في التغلب على الفروق الفردية بين الطلبة» حيث حصلت هذه الفقرة على أعلى نسبة استجابات، تلتها الفقرة (33) «المنهاج الإلكتروني مصمم بطريقة تثير الدافعية، فينبغي على المعلمة التعامل مع هذه الميزة واستغلالها بطريقة مثلى».

ويلاحظ في نفس الوقت أن نسبة كبيرة من المعلمات يرين عدم وجود مساحة كافية تستطيع المعلمة أن تبرز شخصيتها في التدريس من خلال المنهاج الإلكتروني الذي صمم بطريقة تساعد الطالب على التعلم الذاتي بعكس المنهاج الاعتيادي الذي يعتبر منهاجاً مرناً كما يظهر ذلك واضحاً في الفقرة (31) «المنهاج الاعتيادي يعتبر منهاجاً مرناً تستطيع المعلمة التحكم في طريقة عرضها بينما المنهاج الإلكتروني منهاج مصمم بطريقة لا تستطيع المعلمة أن تضيف أو تغير من أسلوب العرض» ومع ذلك فإن نسبة كبيرة من المعلمات يرين أن المنهاج الاعتيادي مقيّد للتفكير، بينما المنهاج الإلكتروني يساعد المعلمة والطالب على الانطلاق نحو عالم المعرفة، وتظهر نسبة لا بأس بها من المعلمات عدم قدرتهن على الحسم في هذه القضية، كما يظهر ذلك واضحاً في الفقرة (35) «المنهاج الاعتيادي هو منهاج تقليدي يؤدي إلى محدودية التفكير والإحباط بينما المناهج المحوسبة تفتح المجالات للمعلم والطالب للبحث المتواصل والتحدي المعرفي. والفقرة (32) «المنهاج الإلكتروني مقيّد للتفكير بينما المنهاج الاعتيادي يعطي الطالب الحرية في التفكير».

تلخص نتائج هذه الاستبانة في مجملها البرنامج التدريبي الذي ترغب المعلمات في أن يتم تدريبهن عليه للتفاعل بشكل نشط مع المناهج الإلكترونية قبل تعرضهن لها، على أن يستمر البرنامج التدريبي في أثناء تطبيقهن لهذه المناهج في الميدان، ويتكون هذا البرنامج من أربعة أقسام رئيسية:

1. مهارات خاصة بالتعامل مع جهاز الحاسوب.
2. مهارات فنية للتعامل مع مشكلات الحاسوب.
3. مهارات تدريسية تربوية للتعامل مع المناهج الإلكترونية.
4. المعرفة النظرية عن تقنيات التعليم وأهميتها في تحسين عملية التعلم.

مناقشة نتائج السؤال:

ما المهارات التكنولوجية الخاصة بمعلمات رياض الأطفال واللازمة للتعامل مع مناهج اللغة العربية الإلكترونية؟

استخدم الباحث للإجابة عن هذا السؤال استبانة استهدفت الكشف عن المهارات التكنولوجية الخاصة بمعلمات رياض الأطفال واللازمة للتعامل مع مناهج اللغة العربية الإلكترونية.

المحور الأول: المهارات الحاسوبية التي تعتقد المعلمة أنها مهمة لها حتى تتمكن من التعامل مع المناهج الإلكترونية بكفاءة:

أظهرت النتائج أن المعلمات يعتقدن بأهمية الحصول على الشهادة الدولية لرخصة

قيادة الحاسوب (ICDL)، والتي تتكون من سبعة برامج مختلفة، وهي تشكل المبادئ الأساسية في التعامل مع تكنولوجيا المعلومات.

ويرى الباحث أن انتشار شهادة ICDL جاء نتيجة حتمية لمتطلبات هذا العصر، فالبرامج التي تضمنتها الشهادة تعتبر الأساس السليم والبنية التحتية للشخص الذي يرغب باستخدام الحاسوب في حياته، وإن تفاوتت أهمية بعض البرامج على غيرها، فإن جميع هذه البرامج مكتملة لبعضها. وللحصول على رخصة السواقة على الحاسوب فيجب على المعلمة أن تجتاز اختبارات تم تصميمها من قبل مؤسسة اليونسكو، وهي الجهة المشرفة عليها، وبنتيجة تزيد على 80% في جميع البرامج عدا تكنولوجيا المعلومات فيشترط أن تكون النتيجة تزيد على 60%. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الراشدي وأخريات (2004)، والتي أوضحت نتائجها أن أهم الكفايات والقدرات اللازمة لعبور الفجوة بين المعرفة المكتسبة والقدرة على التطبيق في مجال العمل هو تعلم أساسيات الحاسوب وتطبيقاته في المجالات المختلفة.

ومن ناحية أخرى فقد أظهرت المعلمات رغبتهم بالتدرب على استخدام الحاسوب المحمول وجهاز العرض، والتمكن من الطباعة السريعة باللغتين العربية والإنجليزية باستخدام الحاسوب بشكل جيد، بالإضافة إلى آلية التعامل مع الشبكات، ويعتقدن أن الاكتفاء بتشغيل المناهج الإلكترونية غير كاف. ويعتقد الباحث أن التدريب على الطباعة باللغتين العربية والإنجليزية هو مطلب أساسي ومهم، ويفضل أن تبدأ بها محو أمية الحاسوب وخصوصاً عند الأشخاص الكبار، ذلك أنهم يخافون من استخدام الحاسوب، ومن ثم فإن تعريضهن لعملية الطباعة فقط، تعمل على إزالة هذا الخوف، وتعطيهن الآلية السليمة في التعامل مع لوحة المفاتيح، لذلك يعتبره الباحث المدخل السليم لدورات التعامل مع جهاز الحاسوب.

ويرى الباحث أن يتم إعطاء المعلمات فكرة عامة عن شبكات الحاسوب وآلية الاتصال بين الأجهزة داخلياً من خلال الشبكة المحلية LAN، أو الشبكة الواسعة التغطية WAN والتي تمثلها شبكة الإنترنت، حتى تتكون عندهن صورة متكاملة عن تكنولوجيا المعلومات والآلية التي يتم من خلالها نقل المعلومة.

ويبرر الباحث ضرورة العمل على تمكين المعلمة من ثقافة الحوسبة؛ لأن المعلمة كانت وما زالت في ذهن الطلبة المصدر الوحيد للعلم والمعرفة، وأنها من يحمل مفاتيح المعلومات بشكل كامل، ولا يعقل ألا تتمكن من الإجابة عن أي تساؤل من قبلهم، وعلى الرغم من أن هذه الصورة ينبغي أن تتغير ويبدأ الطالب بالاعتماد على نفسه في البحث عن المعرفة مستعيناً بالعديد من المصادر، إلا أن التطبيق الآلي للمناهج الإلكترونية دون ثقافة متكاملة عن تكنولوجيا المعلومات سوف يوقع المعلمة في العديد من المشكلات سواء الفنية منها أو المعرفية، لذلك يوصي الباحث بضرورة العمل على تمكين المعلمات من مفاتيح التكنولوجيا دون تعمق مفرط.

المحور الثاني: التعامل مع المشكلات:

أظهرت الدراسة أن المعلمات يؤمنن بأهمية التدريب على حل المشكلات الخاصة بجهاز

الحاسوب، وخصوصاً المشكلات المتعلقة بالتعطل المفاجئ له، بالإضافة إلى مهارات التعامل السليم مع جهاز عرض البيانات وكيفية التحكم به لضبط الصور، وكذلك الإلمام بأمور الصيانة العامة. وتتفق المعلمات على أن وجود مشرف لمختبر الحوسبة قد يساهم في حل جزء من المشاكل التي يتعرض لها في أثناء عملهن في تطبيق المناهج الإلكترونية، ومع ذلك فإنهن يفضلن أن يتمكن من حل هذه المشاكل بأنفسهن لتوفير الوقت واكتساب الخبرة، بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع المشاكل التي تنجم من إصابة أجهزة الحاسوب بالفيروسات وكيفية الوقاية منها، والتدريب على الاستخدام السليم لجهاز الحاسوب من أجل الحد من الأخطار الصحية الناجمة من استخدامه الخاطي، بالإضافة إلى كيفية المحافظة على البيانات المهمة المخزنة على الأقراص الصلبة أو الممغنطة.

ويعتقد الباحث أن هذه المهارات مهمة جداً للمعلمات، ويتفق معهن على ضرورة التدريب عليها حتى لا يتسبب خلل بسيط في ضياع وقت الحصة أو لا تستطيع المعلمة التصرف حيال مشكلة بسيطة، وخصوصاً مع تأخر فرق الدعم الفني المكلف من الوزارة بحل مشكلات أجهزة الحاسوب. ولاحظ الباحث أن دورات التأهيل للمعلمين للعمل على الحاسوب لا تتضمن هذه النقاط، وتنحصر فقط في التدريب على المهارات المتعلقة بالحصول على شهادة ICDL بالإضافة إلى دورة إنتل INTEL (التعليم للمستقبل)، والتي تركز على البيداغوجيا وتأهيل المعلمين على استخدام أساليب تدريس للمناهج الإلكترونية، لذلك يوصي الباحث وبشدة أن تؤخذ هذه النقاط بعين الاعتبار وأن تكون من ضمن البرنامج التأهيلي للمعلمين من أجل تطبيق المناهج الإلكترونية بفاعلية.

المحور الثالث: المهارات التدريسية التي ينبغي أن تلم بها المعلمة للتعامل مع المنهاج الإلكتروني:

أظهرت نتائج الدراسة أن المهارات التدريسية التي تشعر المعلمات بأهمية التدريب عليها يمكن تلخيصها في تزويد المعلمة بخلفية نظرية حول التعليم باستخدام التكنولوجيا، والتدريب على التخطيط السليم للحصة التدريسية المحوسبة، وكيفية استخدام الوسائل التعليمية داخل الغرفة الصفية وتوظيفها لتحقيق الأهداف .

ويتفق الباحث مع المعلمات على أهمية هذه النقاط، ويعتبرها منطلقاً قوياً للتخطيط لأي برنامج تدريبي على التعلم الإلكتروني، حيث تعتبر ثقافة الحوسبة مدخلاً مهماً لتقبل الدور الجديد للمعلمة في ظل انتشار التكنولوجيا، ولا ينبغي التوقف فقط عند المهارات الفنية التي تمكنها من استخدام التكنولوجيا، لأن التكنولوجيا وحدها لا تحقق الأهداف التعليمية، لذلك ينبغي أن يتم تدريب المعلمات على التخطيط السليم للحصة التدريسية، وأن تحسن انتقاء الوسائط المتعددة في أثناء عملها، فلا تكتفي باستخدام التعلم الذاتي أو مختبر الحوسبة أو جهاز عرض البيانات دون معرفة مسبقة بإمكانيات كل وسيلة، وكيفية استخدامها بالشكل المطلوب، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أعدها مؤسسة «بنتون» (بنتون، 1997)، والتي كان من أبرز توصياتها ضرورة الاعتناء بالمحتوى، وأصول التدريس، بالإضافة إلى التطور المهني للمعلم، بدلاً من الاهتمام فقط بإدخال المعدات الحديثة في المدارس. وتؤكد ذلك الدراسة التي أعدها مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية (مركز الإمارات، 2004) والتي أشارت إلى أن المعلمين الذين يفتقدون إلى إستراتيجيات

التعليم الفعالة، وغير الواعين بالأنماط المختلفة للتدريس، والتقنيات المختلفة المحفزة على التعليم، وحاجات التلاميذ المتعددة وعقولهم المختلفة، وأنظمة التقييم، لا يمكنهم تحقيق التغيير المؤثر المطلوب. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى رغبة المعلمين بالتدريب على مهارات التعلم «المتمازج»، ومهارات الإدارة الجيدة للصف في ظل وجود أجهزة الحاسوب، وتوعية المعلمة بمتطلبات الدور الجديد لها في ظل الحوسبة كموجهة وميسرة لعملية التعلم، والتنوع في أساليب التدريس المختلفة، وتدريب المعلمة على امتلاك عنصر المفاجأة والتشويق في أثناء عرض المادة، والتدريب على كيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتدريب المعلمة على التواصل الجيد مع الطلبة من خلال مهارات الاتصال المناسبة.

ويؤكد الباحث أهمية هذه النقاط باعتبارها الكفايات التي ينبغي تدريسها في كليات التربية من أجل إعداد المعلم الجيد قبل التحاقه بالخدمة الفعلية، والمرجعية المناسبة للمشرف التربوي لمتابعتها في الميدان، فهي جزء من برنامج مستمر متجدد صالح لمعلمي هذا العصر، وليس فقط لمعلمي المناهج الإلكترونية. ويركز الباحث على أهمية استمتاع المعلم بأدائه داخل الصف، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال فهمه الواضح وقناعته بأهمية دوره، وأثره في العملية التعليمية.

ويتفق الباحث أيضاً مع دراسة (الموسوي، 2003) عندما أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الثقافة الحاسوبية للمعلمات واتجاهاتهن نحو استخدام الحاسوب في التدريس وكذلك وجود علاقة دالة إحصائياً بين أثر استخدام الحاسوب في التدريس ودور المعلمة وطريقتها في هذا الاستخدام.

المحور الرابع: مقارنة مهارات تدريس المنهاج الإلكتروني بالمنهاج الاعتيادي:

أظهرت نتائج الدراسة تفوق المنهاج الإلكتروني على المنهاج الاعتيادي من وجهة نظر المعلمات في طريقة عرض الأنشطة وتنوعها، وظهور دور المعلمة في طريقة اختيار هذه الأنشطة مما يثير دافعية الطلبة وقيام المعلمة باستثمار هذه الدافعية لتحقيق أهداف المنهاج، ويتفق الباحث مع هذا الرأي نتيجة الجهد الكبير الذي تم بذله في عملية اختيار الأنشطة، وطرق عرض الدروس في أثناء عملية التصميم نتيجة لمشاركة العديد من المعلمات في تصميم هذه الأنشطة، ووضع خبراتهم في الميدان بتصرف مصممي المنهاج.

وفي المقابل، لوحظ أن نسبة كبيرة من المعلمات (57%) يعتقدن بعدم وجود مساحة كافية تستطيع المعلمة أن تبرز شخصيتها في التدريس من خلال المنهاج الإلكتروني الذي صمم بطريقة تساعد الطالب على التعلم الذاتي بعكس المنهاج الاعتيادي الذي يعتبر مرناً، ومع ذلك فإن نسبة كبيرة من المعلمات (42%) يرين أن المنهاج الاعتيادي مقيد للتفكير بينما المنهاج الإلكتروني يساعد المعلم والطالب على الانطلاق نحو عالم المعرفة، وتظهر نسبة لا بأس بها من المعلمات عدم قدرتهن على الحسم في هذه القضية. ويعلل الباحث هذه الآراء المتباينة بضخالة الثقافة الحاسوبية التي تم تزويد المعلمات بها، وعدم امتلاكهن للمعرفة النظرية بأصول التعامل مع تكنولوجيا التعليم من ناحية، وبتجاهات المعلمات أنفسهن تجاه التكنولوجيا وبخبرتهن التراكمية في التدريس الاعتيادي من ناحية أخرى. ومع ذلك، فإن هذه الاختلافات سيكون طريقها إلى الزوال من وجهة نظر الباحث بمرور

الوقت ومن خلال التدريب بشكل أكثر على آلية تطبيق المناهج الإلكترونية، ومن خلال الاقتناع بأهمية استخدام التكنولوجيا في التعليم كوسيلة مساعدة لتحقيق أهداف التعلم، وليست هدفاً في ذاتها.

التوصيات:

- بالاعتماد على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:
- إعادة النظر في البرامج التدريبية التي يتم بموجبها تأهيل معلمات رياض الأطفال بعناية، وبما تناسب مع احتياجاتهن الحقيقية لتطبيق المناهج الإلكترونية بشكل فاعل وألا تكون كمية الدورات على حساب نوعيتها.
- توسيع مصادر التدريب على الأدوات التكنولوجية لمعلمات رياض الأطفال، للقدرة على بناء المناهج الإلكترونية، وتوظيفها في صفوف رياض الأطفال.
- دعم المعلمات المتميزات في تطبيق المناهج الإلكترونية بشكل مادي ومعنوي.
- زيادة فرق الصيانة المختصة بحل المشكلات الفنية التي تتعرض لها الحواسيب في المختبرات لإصلاحها بالسرعة الممكنة.
- لفت الأنظار إلى مرونة اللغة العربية وقدرتها على استيعاب ألوان التكنولوجيا المختلفة.
- إجراء دراسات مماثلة للكشف عن المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال في التعامل مع المناهج الإلكترونية.

المراجع

المراجع العربية:

- بنتون (1997). استخدام التكنولوجيا لدعم التعليم في الولايات المتحدة. باب المقال. جمعية اقرأ لدعم الطلاب العرب. www.Eqraa.com.
- تساش، مارتين (2006). التعليم الإلكتروني تحد جديد للتربويين: كيف نشبتهم أمام «الفوضى المعلوماتية» متوفر على: http://www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=6689
- حسن، السيد محمد (2002). أدوار المعلم بين الواقع والمأمول في مدرسة المستقبل «رؤية تربوية» متوفر على: <http://www.ksu.edu.sa/seminars/future-school/index2.htm>
- الراشدي، أمل، البلوشي، بدرية، النبهاني، كاذية (2004). واقع استخدام الحاسوب في التعليم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. متوفر على: <http://www.al-musawi.com/pptlessons/instcomp/comteaching.pdf>
- سلامة، عبد الحافظ محمد (2001). وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط 3. عمان: دار الفكر.
- صالح، نزهة (2001). أثر استخدام البرنامج المتعدد الوسائط في التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف التاسع الأساسي في قواعد اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.
- الصوص، سمير (2003). أثر برنامج تعليمي مدار بالحاسوب في تطوير مهارة الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا. عمان: الأردن.
- الطوالب، محمد (2003). خير جليس في هذا الزمن حاسوب أدوار متغيرة للمتعلمين والطلبة وأولياء الأمور، رسالة المعلم، العدد (1)، 22-20

عمار، حلمي، أبو زيد، عبد الباقي (2005). تكنولوجيا الاتصالات وآثارها التربوية والاجتماعية «دراسة ميدانية بمملكة البحرين» متوفر على:

<http://www.khayma.com/education-technology/s20.htm>

عمر، ماجد (2003). أثر استخدام الحاسوب على تطوير العملية التربوية. مركز الأبحاث. متوفر على:
http://www.kuwait25.com/ab7ath/view.php?tales_id=585

غرايبة، إبراهيم (2004). هل يتغير التعليم العربي ومؤسساته وسياساته. متوفر على:
www.aljazeera.net/programs/no_limits/articles/2004/5/5-31-2.htm

فارس، عبد الإله (2003). تصميم برمجية تعليمية ودراسة أثرها في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية وفروعها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.
المحيسن، إبراهيم (2003). التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة؟ ورقة عمل مقدمة لندوة: مدرسة المستقبل جامعة الملك سعود.

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية (2004). نحو تطوير معايير التدريس في العالم العربي. متوفرة:

<http://www.ecssr.ac.ae/CDA/ar/FeaturedTopics/DisplayTopic/0,2251,317,00.html>

المسار، محمود، أبو سل، موسى، عيسى، راشد، أبو عطية، سميرة، العابودي، نسرين، حمام، خالدة (2002). الموازنة بين المناهج الحالية واستخدام الحاسوب وسيلة تعليمية في المدارس الأردنية. وزارة التربية والتعليم الأردنية.

الموسوي، علي (2003). الثقافة الحاسوبية لدى معلمات الحلقة الثانية وعلاقتها باتجاهاتهن نحو استخدام الحاسوب في التدريس. متوفر على:

<http://www.al-musawi.com/pptlessons/compltracy/index.htm>

الموسى، عبد الله (2003). التعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه. متوفر على:

<http://www.ksu.edu.sa/seminars/futureschool/Abstracts/AlmosaAbstract.htm>

المومني، عبد اللطيف عبد الكريم (2008). مشكلات رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر المعلمات العاملات فيها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9 (4)، 236-253.
نصير، يوسف (1999). تكنولوجيا المعلومات والعملية التعليمية. المدرسة الأردنية وتحديات القرن الحادي والعشرين. عمان: دار الفارس للنشر والتوزيع.

النعيمي، نجاح (2001). أثر تقديم برامج الحاسوب متعددة الوسائط المصحوبة بإمكانية الوصول إلى الإنترنت، على مستوى المعلوماتية لدى طلاب المعلمين ذوي مصدر الضبط الخارجي والداخلي وتحصيلهم في مجال تقنيات التعليم. المدرسة الإلكترونية. المؤتمر العلمي السنوي الثامن بالاشتراك مع كلية البنات. جامعة عين شمس. أكتوبر. القاهرة.

المراجع الأجنبية:

Anderson, C. (2001). E-learning in practice: Proprietary knowledge and instructional design. e-learning fundamentals. Version 1.

Antifaiff, G. (2000). Integration technology into curriculum. *Educational Communications and Technology*, University of Saskatchewan, Retrieved April, 2000, from: <http://www.usask.ca/education/htm>.

Beadudin, L., & Grigg, L. (2001). Integration of computer technology in the social studies classroom: An argument for a focus on teaching methods:

http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_2/integration_computer_ssclassroom.htm.

Bersin & Associates (2003). Blended learning: What works? e-Learning Centre e-learning information and services. Tuesday, 21 December 2004 www.bersin.com.

Duhaney, D. (2001). Teacher Education: Preparing Teachers to Integrate Technology. *International Journal of Instructional Media*, 28, (1), 23.

Goddard, M. (2002). What do we do with these computers? Reflections on technology in the classroom. *Journal of Research on Technology in Education*, 1(35), 19-26.

Kent, D. (2002). Analyzing the impact of web-based geometry applets on first grade students. Retrieved from: <http://www.marcopolo-education.org/documents/progress/dissertation.pdf>

Kim, Y. (2003). The impact of the internet on children's daily lives: physical, social and psychological well-being. Retrieved from: <http://proquest.uni.com/pqdweb?did=765248111&Sid>.

Valiathan, P. (2002). Blended learning models. E-learning centre. Retrieved from: www.e-learningcentre.com.

Willis, B. (2000). Distance learning. Retrieved from: <http://www.uidaho.edu/evo/distglan.html>.

صدر حديثاً



صدر حديثاً عن مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا الإيطالية بالتعاون مع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتيب بعنوان: (المؤشرات: رياض الأطفال ومراكز رعاية الرضع في بلدية ريجيو إيميليا).

ويحتوي هذا الكتيب على العلامات الرئيسية في التجربة المعروفة باسم «أسلوب ريجيو إيميليا التربوي» الذي يخص المرحلة العمرية من الميلاد وحتى السادسة، كما يشرح الكتيب الجهود غير المرئية التي جعلت من هذه التجربة إحدى أهم التجارب العالمية فيما يتعلق بالطفولة وتعليمها.

تصورات معلمات رياض الأطفال نحو القراءة للأطفال بصوت مسموع

د. فتحي محمود إحميدة

أستاذة تربية الطفولة المبكرة المشارك
الجامعة الهاشمية - الأردن

الملخص:

تعد القراءة للأطفال بصوت مسموع من أكثر الوسائل الفعالة لخلق المتعة والسرور نحو القراءة لدى أطفال الروضة. وعلى الرغم من أهميتها فإن عدداً قليلاً فقط من المعلمات يمارسها في رياض الأطفال. هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمات رياض الأطفال نحو القراءة بصوت مسموع للأطفال. تكونت عينة الدراسة من 113 معلمة. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء استبانة تكونت من ثلاثة مجالات وهي: درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في القراءة بصوت مسموع للأطفال، ودرجة تقديرهن لمشاركة الأهل في القراءة للأطفال، وأبرز المشكلات التي تواجههن في تلك الممارسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير المعلمات لممارساتهن في القراءة بصوت مسموع للأطفال جاءت متوسطة، بينما كانت تصوراتهن لمشاركة الأهل في القراءة للأطفال متدنية، كما كشفت الدراسة عن بعض المشكلات التي تواجه المعلمات في القراءة بصوت مسموع للأطفال كان أبرزها ضيق الوقت وعدم ملاءمة بناء الروضة لممارسة تلك الإستراتيجية. ولم تظهر الدراسة فروقاً إحصائية في تصورات معلمات رياض الأطفال تعزى للمؤهل العلمي، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجال درجة تقديرهن لمشاركة الأهل تعزى للخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة الطويلة. وانتهت الدراسة بتقديم بعض التوصيات والاقتراحات المتعلقة بمجال الدراسة.

Kindergarten Teachers' Perceptions of Reading Aloud to Children

Fathi M. Ihmeideh

Associate Professor of Early Childhood Education
Hashemite University - Zarqa, Jordan

Abstract

This study aimed at exploring pre-school teachers' perceptions of storybook reading to children. The study's sample consisted of (113) pre-school teachers from Zarqa governorate. To achieve the objectives of the study, the researcher developed a questionnaire that consisted of three domains, namely; the degree of teachers' assessment of their practices in storybook reading, their perceptions of parental involvement in reading to children, and the main problems they face regarding this practice. The results revealed that the degree of teachers' assessment of their practices in storybook reading was moderate, whereas it was low on parental involvement in reading to children. Moreover, the results showed that there were a number of problems teachers face regarding this practice such as lack of time and inadequate facilities. The results also revealed that there were no significant differences regarding teachers perception due to qualifications, while there were significant differences due to teaching experiences on parental involvement domain in favor of teachers with long experience. The study ended with a number of suggestions and recommendations.

مقدمة والدراسات السابقة:

تعد القراءة للأطفال بصوت مسموع من أهم المهارات التي تعمل على ارتقاء نموهم المعرفي واللغوي. وتبدأ هذه العملية في سن مبكرة من حياة الطفل من خلال تعريض الأطفال للصور المختلفة والإشارة له إلى الصور المرسومة على صفحات الكتب، ثم القراءة له من كتب القصص المطبوعة (Morrow, 2009).

وقد وجد التربويون في كتب القصص الوسيلة التي تمكنهم من الكشف عن الخيال والتفكير الإبداعي لدى الأفراد في مراحل العمر المختلفة، فمعظم اختبارات الإبداع اللفظية الشهيرة سواء منها تلك المعنية بالإبداع كنتاج أو عملية لدى الأطفال والراشدين تضم في أجزاء منها مهمات قصصية يكون أداء الأفراد عليها مؤشراً على درجة الإبداع لديهم (Meador, 1992; Runco, 2003). وقد أشارت دراسات الطفولة المبكرة بوضوح إلى أثر القصص في تنمية إبداع الأطفال (الحموي، 1996؛ الفراء، 2006)، وتوسيع مدارك الأطفال وزيادة ثروتهم اللغوية (Morrow, 2009)، وتنمية تفكير الأطفال، وزيادة قدرتهم على استيعاب المفاهيم العلمية (المومني، 2003، Cho & Kim, 1998)، وارتفاع تحصيلهم الدراسي (أبو زهري، 2010).

فالقراءة للأطفال من الكتب والقصص بصوت مرتفع، كما تقول (Trelease, 1989)، تعد أكثر الوسائل الفعالة لخلق المتعة والسرور نحو القراءة لدى أطفال الروضة، بالرغم من أن كثيراً من المربين يرون أنه ينبغي تعريض الطفل لتلك القصص قبل وقت طويل من التحاقه بالروضة، أي في السنوات الأولى من ميلاده (Rog, 2001; Brabham & Brown, 2002). فقراءة كتب قصص الأطفال منذ سن مبكرة من حياة الأطفال تعود بالنفع عليهم عندما يلتحقون بالمدرسة، والعكس صحيح. فمثلاً: وجد (Scarborough, Dobrih & Hager, 1991) أن أطفال الصف الثاني الذين حققوا درجات متدنية في القراءة كانوا ممن أتيح لهم الفرص للتعرض إلى خبرة لقصص، والقراءة لهم منها في سنوات ما قبل المدرسة. وقد عدت (Beaty, 2009) قراءة القصة في سنوات الطفولة المبكرة من الدعائم المهمة التي يجب أن تشتمل عليه برامج الروضة.

فعندما يقرأ المعلمون لأطفالهم كتباً أو قصصاً ومجلات أطفال فإنهم يساهمون في تشجيع الأطفال على إظهار سلوكيات القراءة والكتابة المبكرة كإهتمام بالكتب والقصص، وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها كإدراكهم أن الكتب ممتعة، وتقليبها والتظاهر بقراءتها، فضلاً على تطوير الوعي بالمواد المطبوعة التي سبقت الإشارة إليها عندما يدرك الأطفال أن مصدر القصة ليس في الصور، وإنما المصدر هو الكلام المطبوع المتمثل في الخربشات السوداء التي ينظر إليها القارئ من وقت لآخر، وهذه الخربشات التي تقرأ على كل صفحة إنما هي كلمات منطوقة فيدرك الطفل أن الكلام المطبوع مطابق تماماً للكلام المنطوق كلمة كلمة. بالإضافة إلى ذلك فإن القراءة للأطفال سواء في البيت أو الروضة يعد نشاطاً اجتماعياً يمارس في جو من الحب والحنان، يجلب السعادة لنفس الطفل (Christie, 1997; Morrow, 2009).

وتشير جوهر (2005) إلى أن قراءة كتب قصص الأطفال تعود بالنفع على الأطفال

في مجالات النمو اللغوي إنتاجاً وفهماً واكتساباً، فضلاً عن دورها في تطوير الشخصية، والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال والكبار. وقد أجرى (Doak, 1988) دراسة حالة هدفت إلى الكشف عن أثر قراءة القصص للأطفال في تسهيل التعلم المبكر للقراءة منذ أيام الولادة الأولى. درس الباحث حالة طفل واحد مستخدماً القصص الشعرية الملونة ذات الجمل القصيرة المكررة، متبعاً أسلوب الملاحظة المباشرة. بدأ الباحث بقراءة القصص للطفل منذ الساعات الأولى من مولده، وتابع قراءة القصة له إلى أن أصبح عمره ثلاث سنوات. أشارت النتائج إلى أن الطفل أظهر سلوكيات القراءة مبكراً، حيث كان يقلب القصص، ويعي اتجاه الصفحات في نهاية السنة الأولى من عمره، ثم بدأ يقلب الكتب بيديه مقلداً الكبار، إلى أن أصبح يقرأ بضع كلمات في السنة الثالثة من عمره.

وقد أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها كل من (Senechal, LeFerre, Smith-) و (chant & Cloton, 2001) أن قراءة كتب القصص للأطفال تساهم في تعزيز ونمو المفردات لديهم، حيث كان للاستجابة الفاعلة اللفظية وغير اللفظية التي يقوم بها الكبار في أثناء قراءتهم القصص الأثر الكبير في تعزيز اكتساب المفردات لدى أطفالهم من خلال بناء مفردات جديدة وإدراك معاني الكلمات، وهذه مهارات تعد مهمة جداً في بزوغ عملية القراءة والكتابة لدى الأطفال.

وتختلف أهداف قراءة كتب القصص للأطفال في العالم العربي عنه في العالم الغربي، ذلك أن قراءة كتب القصص للأطفال في العالم العربي تعد جزءاً أساسياً في التدريس لتقديم حرف جديد من حروف الأبجدية، أما في الدول الغربية فالهدف يختلف حيث نراهم غالباً ما يقدمون القصص لمشاركة الأطفال فيما يحبونه، أو ليعرضوهم لبعض جوانب ثقافتهم (Mason, Peterman, Powel & Keer, 1989). ولعل هذا مرده أن لدى المعلمين وعياً ضمنيّاً بالقيمة التربوية لقراءة القصص وأهميتها في تنشئتهم الثقافية. ففي دراسة أجرتها (Heath, 1983)، وجدت أن المعلمات لديهن اتجاهات إيجابية نحو قراءة القصص للأطفال، حيث يهدفن إلى إثارة اهتمام الأطفال بكتب معينة، وتعريف الأطفال بلغة الكتاب وفوائده. أما في البيئة العربية، فقد قامت جوهر (2005) بدراسة بهدف الكشف عن اتجاهات معلمات الروضة بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال. وتوصلت إلى أن لدى المعلمات اتجاهات إيجابية نحو استخدام قراءة كتب القصص في التعامل مع الأطفال، والاعتقاد بجدوى تلك القراءة. كما أظهرت المعلمات وعياً بأهمية قراءة الآباء للأبناء.

فلمعلمة رياض الأطفال دور رئيس في توجيه خبرة قراءة كتب القصص ابتداءً من لحظة اختيار كتب قصص الأطفال وفق المعايير الملائمة نمائياً إلى إعدادها، فتقديمها لهم وفق الطرائق المناسبة في قراءة القصص للأطفال (هيبر، 2006). وعليه، فمن المهم أن تمتلك المعلمة اتجاهات إيجابية نحو قراءة القصص للأطفال، وأن تؤمن بدورها في تطوير قدرات الأطفال على التعلم، وأنها ليست ضرباً من الكماليات. وعند قيام المعلمة بالقراءة الجهرية المصورة للأطفال من كتب القصص المختلفة فإنها تساهم في زرع حب القراءة في نفوس الأطفال، وإيجاد الدافعية الداخلية لإنتاج قارئين وكاتبين مبكرين، فضلاً عن مساهمتها في تنمية مهارات القراءة والكتابة (Heroman & Jones, 2010). كما تساهم

تلك القراءة الجهرية المصورة للأطفال في جعلهم قادرين على تأليف وسرد ما يتذكرونه من القصة بالاستعانة بالصور، وبلغة الكتاب، وقراءة القصة من خلال تذكر الكلمات التي ألفوها في أثناء القراءة الجهرية لهم بصوت مسموع.

وعليه، يستحث (McWilliams, 2005) هم المعلمين إلى قراءة القصص للأطفال، ويبدى دهشته من المعلمين الذين يبررون عدم توظيف القصص في المنهاج التعليمي بضيق الوقت، حيث يشير إلى أن الواجبات الصفية التي يؤديها الطلبة اليوم سينسونها في الغد، بينما مضامين القصة التي تروى لهم ستستمر معهم طيلة العمر. كما أن مسؤولية قراءة كتب القصص للأطفال لا تقع فقط على كاهل المعلمات، وإنما للوالدين دور كبير في القراءة لأطفالهم من كتب القصص، وتشجيع الأطفال على بناء علاقة إيجابية بينهم وبين كتب القصص (Hannon, 1995). لذلك فعلى المعلمات وطاقم الروضة دور كبير في تبصير الوالدين بأهمية القراءة للأطفال من كتب القصص، ومساعدتهم على لعب دورهم على أكمل وجه، وجعل قراءة القصص في البيت، وجعلها خبرة يومية روتينية. وفي هذا الصدد أكد (Lynch, Anderson, Anderson & Shapiro, 2006) ضرورة إشراك الوالدين في قراءة القصص لأطفالهم، وضرورة إطلاعهم على الإستراتيجيات التي تساعد أطفالهم على القيام بتلك النشاطات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أجرت اليونيسيف مسحاً شاملاً للممارسات التعليمية في رياض الأطفال عام 2000، وجاء في التقرير الذي أظهره المسح أن نسبة كبيرة من معلمات رياض الأطفال لا يستخدمن القصص في ممارساتهن التعليمية (اليونيسيف، 2000). فالملاحظ للممارسات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال يجد غياباً واضحاً في توظيف كتب قصص الأطفال ورواية القصة في صفوف رياض الأطفال، فمن خلال الزيارات الميدانية التي قام بها الباحث لرياض الأطفال، وجد أن القصص لا توظف بفاعلية في رياض الأطفال حيث تكتفي بعض المعلمات بالتقديم لحرف الأسبوع بقصة تكون في الغالب ركيكة وغير طبيعية، ويشترط لاختيارها أن تحتوي على أكثر عدد من الكلمات التي يبدأ بها الحرف المقصود، فضلاً عن غير مناسبتها لنمو الأطفال واهتماماتهم، وقدرتها على تطوير إبداعهم وخيالهم. كما أن الكتب الوحيدة التي توجد في معظم الصفوف هي الكتب المقررة (Textbooks) ككتاب العربية والرياضيات والعلوم، وغيرها، أما كتب قصص الأطفال فلا وجود لها في معظم تلك الرياض بحجة أن أطفال هذه المرحلة لا يستطيعون القراءة، ومن ثم فهم يحرمون من التعرض لخبرة الكتب والقصص في تلك المرحلة المهمة والحساسة من حياتهم.

وأعدت وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المجلس الوطني لشؤون الأسرة عام 2004 المنهاج الوطني التفاعلي الذي أكد على أهمية ركن الهدوء أو المكتبة في صفوف الروضة، وهو المكان الذي تنفذ فيه عادة فترة القصة (Story time)، وحث المنهاج كذلك معلمات رياض الأطفال على أن يوفروا في ذلك الركن مسجلاً وسماعات وأشرطة القصة، وقصصاً مختلفة ومناسبة للأطفال ولموضوعات الوحدات التعليمية، وقصصاً كبيرة مصممة وفق «الكتاب الكبير» (Big book)، وصوراً ملونة متنوعة للمحادثة والتعبير ومجلات الأطفال (أبو طالب والصايغ والسعدي، 2004). ومن أهداف تعلم اللغة وأدبياتها

لدى الأطفال في المنهاج الوطني التفاعلي «الإدراك»، وهو مساعدتهم في فهم اللغة القصص والمحادثة. ولذلك يحدد دور المعلمة بسرد القصص المختلفة لإغناء لغة الأطفال (أبو طالب وآخرون، 2004). ولما كانت وزارة التربية والتعليم لا تلزم رياض الأطفال الخاصة باتباع هذا المنهاج، اتجهت بعض رياض الأطفال الخاصة لاختيار مناهجها مما توفره دور النشر التجارية من كتب لم تُعدّ في الغالب من قبل متخصصين في مجال الطفولة المبكرة، كما غابت فترة القصة من برنامج معظم تلك الرياض، ومن ثمّ غابت القصص، وحلت محلها الكتب التجارية المقررة. ونظراً لقلّة الدراسات المتوافرة حول تصورات المعلمات نحو ممارساتهنّ التعليمية في الأردن، وندرة تلك التي تهدف إلى استقصاء تصوراتهنّ نحو قراءة كتب قصص الأطفال برزت الحاجة إلى إجراء دراسة تستقصي تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب القصص للأطفال بمحافظة الزرقاء، وبيان أبرز المشكلات التي تعوق تنفيذ تلك الفترة المهمة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف إلى واقع قراءة كتب القصص للأطفال من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في مدينة الزرقاء من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة الأربعة الآتية:

1. ما تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال في محافظة الزرقاء
2. هل هناك فروق إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال تعزى إلى مؤهلاتهنّ العلمية؟
3. هل هناك فروق إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال تعزى إلى خبراتهنّ التدريسية؟

مصطلحات الدراسة:

معلمة رياض الأطفال (Kindergarten Teacher): هي المعلمة المؤهلة علمياً وتربوياً، والتي تكلف رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم بالعمل في رياض الأطفال لتقديم المعرفة وتعليم الأطفال الصغار الذين يتراوح أعمارهم ما بين ثلاث سنوات وثمانية أشهر إلى ست سنوات.

القصة (Story): هي سرد مشوق مترابط لحدث أو أحداث وثيقة الصلة ببعضها البعض، يمر بها شخص أو عدد من الأشخاص باتجاه حل أزمة أو عدد من الأزمات، واجتياز مشكلة واقعية أو خيالية (الفرا، 2006).

قراءة كتب القصص (Storybook Reading): يقصد بها قيام المعلمة بالقراءة من كتاب أو قصة مطبوعة للطفل بصوت مرتفع واضح مسموع تشير به إلى الصور والكلمات الموجودة في الكتاب أو القصة بينما يقوم الطفل بالاستماع إلى ما تقوم المعلمة بقراءته ورؤية ما تشير إليه مع إمكانية مشاركة الطفل في أثناء القراءة من خلال الإجابة عن تعليقات المعلمة أو أسئلتها التي تطرحها في أثناء قراءة القصة أو محاولة تقليد بعض

الكلمات التي تقرأها المعلمة.

محددات الدراسة:

- تم إجراء هذه الدراسة وفق المحددات الآتية:
- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة خارج مجتمعها الإحصائي، بمدى ملاءمة المجتمع الخارجي لمجتمع الدراسة الحالي، وهن معلمات رياض الأطفال اللواتي في رياض الأطفال الخاصة التابعة لمديرية تربية الزرقاء الأولى للفصل الدراسي الأول من العام 2009/2010. ومن الجدير بالذكر أن اقتصر هذه الدراسة على رياض الأطفال الخاصة في الزرقاء دون الحكومية يعود إلى حداثة رياض الأطفال الحكومية وقلة أعدادها في تلك المحافظة.
- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالأداة التي استخدمت، حيث استخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة معلمات رياض الأطفال، وما تحقق لهذه الأداة من صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال الذين يعملون في رياض الأطفال في مديرية التعليم الخاص في الزرقاء للعام الدراسي 2009/2010. وقام الباحث باختيار عينة الدراسة من مجتمعها الأصلي بالطريقة العشوائية البسيطة، بلغ مجموع أفراد عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال (173) معلمة، أي: ما يعادل 10% من مجموع المجتمع الأصلي للدراسة.

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير استبانة خاصة لقياس تصورات المعلمات نحو قراءة كتب القصص للأطفال، وقد تم تطوير الاستبانة بعد مراجعة شاملة للأدب التربوي المتعلق بقراءة كتب القصص للأطفال، وبعد دراسة استطلاعية قام بها الباحث مع بضع معلمات رياض الأطفال من مجتمع الدراسة، ومن خلال خبرته الميدانية والبحثية في هذا المجال. وبناء على ما توصل اليه من معلومات، تم تطوير استبانة تكونت من ثلاثة مجالات رئيسية هي:

1. درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال، واشتملت على (15) فقرة.
2. درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لمشاركة الآباء في قراءة كتب قصص، واشتملت على (8) فقرات.
3. درجة تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال، واشتملت على (14) فقرة.

وقد تم تقسيم درجة تقدير معلمات رياض الأطفال إلى ثلاثة مستويات وفقاً لطبيعة الدراسة وأهدافها على النحو الآتي: درجة تقدير عالية (من 4 فأكثر)، ودرجة تقدير متوسطة (من 3 إلى 3.99)، ودرجة تقدير قليلة (أقل من 3)، وقد أقر هذا المعيار عدد من المحكمين

المتخصصين في تربية الطفولة المبكرة وأساليب القياس والتقويم.

صدق الأداة وثباتها:

تم عرض الاستبانة أداة الدراسة على اثني عشر عضو هيئة تدريس من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجالات الطفولة المبكرة، وعلم نفس النمو، وعلم النفس التربوي في الجامعة الهاشمية، وقد أقر المحكمون سلامة الاستبانة ومناسبتها لغايات الدراسة، باستثناء بعض الملاحظات التي أبدوها من حيث الصياغة اللغوية وانتماء بعض الفقرات للمجال التي يناسبها. وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا في حساب درجة الاتساق الداخلي للاستبانة على مجالاتها الثلاثة، حيث بلغ معامل الثبات لمجال تقدير المعلمات لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال (0.78)، ولمجال تصورات المعلمات نحو مشاركة الآباء في قراءة كتب قصص (0.76). ولمجال المشكلات التي تواجه المعلمات في قراءة كتب قصص الأطفال (0.70)، وتعد هذه النسب مقبولة وكافية لأغراض الدراسة.

تحليل النتائج:

قام الباحث بالإجابة عن السؤال الأول من خلال حساب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لكل فقرة على حدة، وللمجالات المجتمعة، كما تم أيضاً حساب الرتب لكل فقرة بطريقة كمية، وللإجابة عن السؤال الثاني للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير معلمات رياض الأطفال على أداة الدراسة تم استخدام تحليل التباين المشترك الأحادي (One-Way ANOVA). كما استخدم اختبار شففيه للمقارنات البعدية (Scheffe Post-Hoc Test).

نتائج الدراسة

أولاً. نتائج السؤال الأول:

ما تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال في محافظة الزرقاء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والرتبة لكل فقرة من فقرات المجالات الثلاثة، وهي:

المجال الأول: درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال:

اشتمل هذا المجال على (15) فقرة تصف كل واحدة منها درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال. ويوضح الجدول رقم (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لفقرات هذا المجال.

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير المعلمات

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أقوم بقراءة كتب القصص يومياً للأطفال.	3.80	1.02	متوسطة
2	أحرص على التفاف الأطفال من حولي ليروا جميعاً الصور والكلمات أثناء القراءة.	4.47	1.00	عالية
3	أستخدم كتب القصص كبيرة الحجم في أثناء القراءة للأطفال.	2.69	1.12	قليلة
4	أضع كتب القصص بعد الانتهاء من قراءتها في ركن القراءة أو المكتبة لتكون في متناول الأطفال.	4.03	1.10	عالية
5	أعلق بعض القصص التي أقرأها في الصف بحيث تكون أمام مرأى الأطفال.	3.30	1.24	متوسطة
6	أشجع الأطفال على استعارة كتب القصص من ركن القراءة أو المكتبة.	2.94	1.25	قليلة
7	أكرر قراءة بعض القصص التي يفضلها الأطفال.	2.15	1.31	قليلة
8	أعرف الأطفال بالمفردات والتعبيرات الجديدة أثناء قراءتي لكتب القصص.	4.48	1.00	عالية
9	أطرح على الأطفال أسئلة تتعلق بشخصيات القصة التي أقرأها.	4.13	1.15	عالية
10	أطرح على الأطفال أسئلة متنوعة حول أحداث القصة بعد انتهائهم من قراءتها.	3.14	1.18	متوسطة
11	أشير إلى الكلمات المطبوعة أسفل الصور في أثناء قراءتي للقصة.	3.84	1.33	متوسطة
12	أكلف الأطفال بتمثيل القصة بعد أن تقرأ لهم.	4.09	1.20	عالية
13	أكلف الأطفال بمحاولة كتابة ما يريدون كتابته من القصة.	1.94	1.27	قليلة
14	أحرص على اختيار كتب القصص المناسبة لنمو الأطفال.	4.15	1.18	عالية
15	أشجع الأطفال على محاولة قراءة كتب القصص التي تقرأ لهم أو التظاهر بقراءتها.	3.34	1.35	متوسطة
	الكلّي	3.50	0.58	متوسطة

يظهر الجدول (1) أن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت متوسطة على المجال ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة (3.50) بانحراف معياري مقداره (0.58)، مما يعني أنها متوسطة بشكل عام على مجال ممارسة قراءة كتب القصص للأطفال. وحازت العبارات (2، 4، 8، 9، 12، 14) على درجة تقدير عالية، حيث كانت أعلى درجة تقدير العبارة التي نصت على «أعرف الأطفال بالمفردات والتعبيرات الجديدة في أثناء قراءتي لكتب القصص»، بمتوسط حسابي بلغ (4.48)، وبانحراف معياري مقداره (1.00)، يليها الممارسة التي نصت على «أحرص على التفاف الأطفال من حولي ليروا جميعاً الصور والكلمات في أثناء القراءة»، و«أحرص على اختيار كتب القصص المناسبة لنمو الأطفال» بمتوسط حسابي بلغ (4.47) و(4.15)، وبانحراف معياري مقداره (1.00) و(1.18) على التوالي. وجاء تقدير المعلمات على خمس ممارسات متوسفاً بمتوسط حسابي تراوح بين (3.14 – 3.84)، وبانحراف معياري تراوح مقداره بين (1.18 – 1.33). بينما كانت درجة تقدير المعلمات لباقي العبارات والبالغة أربع فقرات قليلة، حيث تراوحت متوسطاتها بين (1.94 – 2.94)، وانحرافات المعيارية بين (1.27 – 1.25). وكانت أدنى درجة للأداء العبارة التي نصت على «أكلف الأطفال بمحاولة كتابة ما يريدون كتابته من القصة»، بمتوسط حسابي بلغ (1.94)، وبانحراف معياري مقداره (1.27)، يليها الممارسة التي نصت على «أكرر قراءة بعض القصص التي يفضلها الأطفال»، و«أستخدم كتب القصص كبيرة الحجم في أثناء القراءة للأطفال» بمتوسط حسابي بلغ (2.15) و(2.69) وبانحراف معياري مقداره (1.31) و(1.12) على التوالي.

المجال الثاني: درجة تقدير معلمات رياض الأطفال نحو مشاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال:

ضم هذا المجال (8) فقرات تصف كل واحدة منها تصورات معلمات رياض الأطفال نحو مشاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال. و يوضح الجدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة تقدير المعلمات

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	أعتقد أنه من الضروري أن يسهم الآباء في قراءة بعض كتب القصص لأطفالهم في المنزل.	3.68	1.37	متوسطة
2	أعتقد أنه من الضروري تعريف الآباء القصص التي عليهم قراءتها لأطفالهم في المنزل.	2.53	1.56	قليلة
3	أعتقد أنه من الضروري دعوة الآباء لقراءة كتب القصص لأطفالهم في غرفة الصف.	2.41	1.45	قليلة
4	أعتقد أنه من الضروري حضور الآباء فترات أقرأ فيها كتب القصص للأطفال في الصف.	2.44	1.35	قليلة
5	أعتقد أنه من الضروري أن يهتم الآباء بملاحظة أطفالهم أثناء قراءة القصص في المنزل.	3.65	1.37	متوسطة
6	أعتقد أنه من الضروري أن يوفر الآباء لأطفالهم حيزاً في البيت لتزويدهم بكتب القصص والقراءة منها.	3.22	1.43	متوسطة
7	أعتقد أنه من الضروري أن يكون الآباء نموذجاً لأطفالهم من خلال القراءة أمامهم وحيث يراهم يفعلون ذلك.	3.38	1.17	متوسطة
8	أعتقد أنه من الضروري تعريف الآباء بأساليب قراءة كتب القصص للأطفال.	2.45	1.44	قليلة
	الكلية	2.97	0.85	قليلة

يشير الجدول (2) إلى أن درجة تقدير المعلمات لمشاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت قليلة على المجال ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة التقدير (2.97) بانحراف معياري مقداره (0.58)، مما يعني أنها متوسطة بشكل عام على مجال درجة تقدير المعلمات لمشاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال. وجاء أداء المعلمات على العبارات (1، 5، 6، 7) متوسطاً بمتوسط حسابي تراوح بين (3.68 – 3.22)، وبانحراف معياري تراوح مقداره بين (1.37 – 1.43)، حيث حازت العبارة التي نصت على «أعتقد أنه من الضروري أن يسهم الآباء في قراءة بعض كتب القصص لأطفالهم في المنزل» على أعلى درجة تقدير، بمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وبانحراف معياري مقداره (1.37). بينما كانت درجة تقدير المعلمات لباقي العبارات (2، 3، 4، 8) قليلة، حيث تراوحت متوسطاتها بين (2.53 – 2.41)، وانحرافات المعيارية بين (1.45 – 1.56). وكانت أدنى درجة للأداء العبارة التي نصت على «أعتقد أنه من الضروري دعوة الآباء لقراءة كتب القصص لأطفالهم في غرفة الصف»، بمتوسط حسابي بلغ (2.41)، وبانحراف معياري مقداره (1.45)، يليها الأداء الذي نص على «أعتقد أنه من الضروري حضور الآباء فترات أقرأ فيها كتب القصص للأطفال في الصف» بمتوسط حسابي بلغ (2.44)، وبانحراف معياري مقداره (1.35).

المجال الثالث: درجة تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال:

احتوى هذا المجال على (14) فقرة تصف كل واحدة المشكلات التي تواجه معلمات رياض

الأطفال في قراءة كتب قصص الأطفال. والجدول رقم (3) يظهر المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات هذا المجال.

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
1	لا أجد متسعاً من الوقت لقراءة كتب قصص الأطفال يومياً.	4.48	0.84	عالية
2	لا أتمتع بحرية في اختيار ما يناسب الأطفال من كتب القصص.	3.47	1.57	متوسطة
3	لا يوجد في المنهاج ما يطالبني بقراءة كتب القصص للأطفال.	3.97	1.12	متوسطة
4	لا يقبل الأطفال على فترة قراءة القصص (ينصرف الأطفال فور علمهم بأنني سوف أبدأ في قراءة القصص).	2.10	1.03	قليلة
5	لا أجد تعاوناً من الآباء في قراءة كتب القصص لأطفالهم.	2.56	1.29	قليلة
6	يصعب أن يتمكن الأطفال من الاستماع إلى قراءة كتب القصص.	2.64	1.64	قليلة
7	يعتقد الآباء أن تشجيع الطفل على الحركة والنشاط واللعب أهم من القراءة له في هذا العمر.	3.46	1.63	متوسطة
8	لا أجد مساحة كافية لتطبيق فترة قراءة القصص للأطفال.	4.18	1.01	عالية
9	زيادة عدد الأطفال في الغرفة الصفية يحول دون القراءة لهم من كتب القصص.	3.47	1.57	متوسطة
10	صعوبة نوافر كتب ملائمة نمائياً للأطفال	3.72	1.16	متوسطة
11	لا تشجعني إدارة الروضة على القراءة للأطفال من كتب القصص.	3.13	1.52	متوسطة
12	قلة عدد الكتب المتوفرة في الروضة.	4.15	1.05	عالية
13	لست على دراية باستراتيجيات قراءة كتب القصص للأطفال.	1.90	1.20	قليلة
14	لا أتمتع بحرية في اختيار ما يناسب الأطفال من كتب القصص.	4.13	1.20	عالية
	الكلي	3.02	0.55	متوسطة

يتضح من الجدول (3) أن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت متوسطة على المجال ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الممارسة (3.02) بانحراف معياري مقداره (0.55)، مما يعني أنها متوسطة بشكل عام على مجال درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال. وحازت العبارات (1، 8، 12) على درجة تقدير عالية، حيث كان أعلى درجة تقدير للمشكلات العبارة التي نصت على «لا أجد متسعاً من الوقت لقراءة كتب قصص الأطفال يومياً»، بمتوسط حسابي بلغ (4.48)، وبانحراف معياري مقداره (0.84)، يليها العبارة التي نصت على «لا أجد مساحة كافية لتطبيق فترة قراءة القصص للأطفال قلة»، و«عدد الكتب المتوفرة في الروضة» بمتوسط حسابي بلغ (4.18) و(4.15)، وبانحراف معياري مقداره (1.01) و(1.05) على التوالي. وجاء تقدير المعلمات على ست مشكلات متوسطاً بمتوسط حسابي تراوح بين (3.13 – 3.97)، وبانحراف معياري تراوح مقداره بين (1.12 – 1.52). بينما كانت درجة تقدير المعلمات لباقي المشكلات والبالغة أربعاً قليلة، حيث تراوحت متوسطاتها بين (1.90 – 2.64)، وانحرافات المعيارية بين (1.20 – 1.64). وكانت أقل تلك المشكلات تلك التي نصت على «لست على دراية باستراتيجيات قراءة كتب القصص للأطفال»، بمتوسط حسابي بلغ (1.90)، وبانحراف معياري مقداره (1.20)، يليها المشكلة التي نصت على «لا يقبل الأطفال على فترة قراءة القصص (ينصرف الأطفال فور علمهم بأنني سوف أبدأ في قراءة القصص) بمتوسط حسابي بلغ (2.10) وبانحراف معياري مقداره (1.03).

ثانياً - نتائج السؤال الثاني:

نص سؤال الدراسة الثاني على «هل هناك فروق إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال تعزى إلى مؤهلاتهن العلمية؟». وللكشف عن أثر المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجة أداء معلمات وفقاً للمؤهل العلمي وهو: (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، دبلوم عالي) على مجالات الاستبانة الثلاثة، كما يتبين في الجدول (4).

جدول (4) نتائج تحليل التباين الأحادي على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
درجة تقدير المعلمات لممارساتهن في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	0.772	0.386	1.122	0.328
	داخل المربعات	169	58.183	0.344		
	المجموع	171	58.956			
درجة تقدير المعلمات لمشاركة الوالدين في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	2.060	1.030	1.406	0.248
	داخل المربعات	169	123.757	0.732		
	المجموع	171	125.816			
درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	0.058	0.029	0.095	0.909
	داخل المربعات	169	51.745	0.306		
	المجموع	171	51.803			

أشارت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال لقراءة كتب قصص الأطفال في المجالات الثلاثة يمكن أن تعزى إلى مؤهلاتهن العلمية.

ثالثاً - نتائج السؤال الثالث:

نص سؤال الدراسة الثالث على «هل هناك فروق إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال نحو قراءة كتب قصص الأطفال تعزى إلى خبراتهن التدريسية؟». وللكشف عن أثر الخبرة التدريسية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن مستوى دلالة الفروق بين متوسطات درجة أداء معلمات وفقاً للخبرة التعليمية وهي: (5 سنوات فأقل، 6-9 سنوات، 10 سنوات فأكثر) على مجالات الاستبانة الثلاثة، كما يتضح في الجدول (5).

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي على مجالات الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية

المجال	مصادر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
درجة تقدير المعلمات لممارساتهن في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	1.869	0.934	2.766	0.066
	داخل المربعات	169	57.087	0.338		
	المجموع	171	58.956			
درجة تقدير المعلمات لمشاركة الوالدين في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	2.476	1.238	1.696	0.186
	داخل المربعات	169	123.340	0.730		
	المجموع	171	125.816			
درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب القصص	بين المجموعات	2	2.169	1.085	3.693	*0.027
	داخل المربعات	169	49.634	0.294		
	المجموع	171	51.803			

* مستوى الدلالة (0.05).

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي في الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالي درجة تقدير المعلمات لممارساتهن في قراءة كتب القصص، ودرجة تقدير المعلمات لمشاركة الوالدين في قراءة كتب القصص تعزى إلى الخبرة التدريسية، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مجال درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب القصص. وللتعرف إلى مصدر هذه الفروق تم إجراء اختبار شفهي للمقارنات البعدية، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار شفهي للمقارنات البعدية لمجال درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب القصص وفقاً لمتغير الخبرة التعليمية

المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	فروق المتوسطات	مستوى الدلالة
درجة تقدير المعلمات للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب القصص	5 سنوات فأقل	3.01		
	6-9 سنوات	3.11		
	10 سنوات فأكثر	3.32	0.306	* 0.029

* مستوى الدلالة (0.05).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي يواجهنها في قراءة كتب القصص، ولصالح المعلمات ذوات الخبرة الطويلة (10 سنوات فأكثر)، بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، إذ بلغت فروق المتوسطات (0.306) عند مستوى الدلالة (0.029). وهذا يشير إلى أن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال ذوات الخبرة التدريسية الطويلة للمشكلات التي يواجهنها في قراءة كتب القصص أعلى من زميلاتهن ذوات الخبرة التدريسية المتوسطة (6-9 سنوات) والقصيرة (5 سنوات فأقل).

مناقشة النتائج:

أولاً - درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال:

يتضح من نتائج الدراسة كما جاء في الجدول (1) أن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لممارساتهن في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت متوسطة، ويرجع الباحث سبب ذلك إلى تطور فهم المعلمات لأهمية قراءة القصص في تطور نمو الأطفال وتعلمهم، فقيام المعلمات بقراءة كتب القصص يومياً للأطفال، وتعليق القصص التي يتم قراءتها في الصف، بحيث تكون أمام مرأى الأطفال، وطرحها أسئلة متنوعة على الأطفال حول أحداث القصة بعد الانتهاء من قراءتها، كما أشارت إليه نتائج الدراسة، من شأنه أن يساهم في تنمية قدرات الأطفال القرائية المبكرة وتطوير قدرتهم على التعلم (Morrow, 2009; Fisher, 1991). وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة جوهر (2005) التي أشارت إلى أن لدى المعلمات اتجاهات إيجابية نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال.

وعلى الرغم من غياب فترة قراءة القصة عن معظم برامج رياض الأطفال الخاصة، التي تنفذ الكتب التجارية التي تقيم وزناً لقراءة القصص للأطفال، فإن المعلمات يلجأن بين الحين والآخر إلى القصص في تقديم المفاهيم العلمية، والحروف الهجائية. كما أن هناك

من يقوم بتأليف القصص وعرضها على الأطفال. فهذه المحاولات الفردية التي تقوم بها المعلمات أحياناً في قراءة كتب القصص للأطفال قد تعوّض غياب الوقت المنظم لفترة قراءة القصة في البرنامج اليومي.

ومن العبارات التي حازت على درجة تقدير عالية تلك المتعلقة بتعريف الأطفال بالمفردات والتعبيرات الجديدة في أثناء قراءة كتب القصص، والحرص على التفاف الأطفال حول المعلمة ليروا الصور والكلمات في أثناء القراءة، واختيار كتب القصص المناسبة لنمو الأطفال. ويمكن أن تفسر تلك النتيجة بطبيعة طريقة التعليم في معظم رياض الأطفال الخاصة من حيث احتواء كل حرف جديد يقدم للأطفال على قصة تشتمل على حروف الحرف، كما تميل معظم معلمات رياض الأطفال إلى قراءة القصص للأطفال، وتعرفهم بمفرداتها، واختيار المناسب منها لنمو الأطفال. وليس هذا مستغرباً لأن معظم المعلمات التي اشتملتهم عينة الدراسة كن من أولئك اللواتي يحملن مؤهلاً في تخصص متعلق بتربية وتعليم الطفل، حيث تشكل القصة إحدى أهم مداخل تقديم الخبرات التعليمية في صفوف رياض الأطفال (قنديل وبدوي، 2003).

أمّا العبارات التي حازت على درجة تقدير قليلة في هذا المجال فهي تلك التي تعلقت بتكليف الأطفال بمحاولة كتابة ما يريدون كتابته من القصة، وإعادة قراءة بعض القصص التي يفضلها الأطفال، واستخدام كتب كبيرة الحجم في القراءة للأطفال. وتفسر تلك النتيجة بالاعتقاد الخاطئ الذي تملكه معظم معلمات رياض الأطفال بضرورة تأجيل مرحلة الكتابة حتى يتقن الطفل القراءة (احميدة، 2009). وهذه نظرة تقليدية لتعلم الكتابة في صفوف الروضة، فالكتابة تكاد تكون مقتصرة على تشكيل الحروف، وكتابة الكلمات الأكثر تكراراً. ويؤيد هذا التفسير ما توصل إليه (Walmsley & Walmsley, 1996) عندما أشار إلى أن الكتابة في صفوف الروضة لم تخرج قديماً عن نطاق تشكيل الحروف الهجائية، ونسخها بهدف تحسين مهارات الخط وآليات الكتابة لدى الأطفال. وثمة سبب آخر قد تعود إلى أن جدول المعلمة في رياض الأطفال يكاد يكون مزدحماً، وخاصة أن عليهم الانتهاء من المنهاج في موعد محدد، مما يحد من ممارستهم لإعادة قراءة القصص المفضلة لدى الأطفال.

أما عدم توظيف الكتب الكبيرة (Big Books) في قراءة قصص الأطفال فيعود إلى ندرة وجود تلك الكتب في البيئات التعليمية الأردنية على الرغم من شيوعها في برامج التعليم المبكر في الدول الغربية. وتعود ندرتها إلى ارتفاع ثمنها مقارنة بالكتب ذات الحجم الاعتيادي، فضلاً عن ندرة الكتب الكبيرة في اللغة العربية، إذ إن معظم المتوافر منها هي كتب بالإنجليزية، وتكون في الغالب مستوردة من الدول الغربية وغير مناسبة للبيئة العربية ثقافياً واجتماعياً.

ثانياً. درجة تقدير معلمات رياض الأطفال نحو مشاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال؛

يتبين من نتائج الدراسة كما جاء في الجدول (2) أن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لمشاركة الآباء في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت قليلة، ولم تكن هذه النتيجة مستغرابة وذلك لأن المشاركة الوالدية في معظم برامج التربية ما قبل المدرسية في الأردن تكاد تكون

معدومة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Ihmeideh, Khasawneh, Mahfouz, & Khawaldeh, 2008) التي أشارت إلى أن مشاركة الوالدين في برامج الروضة تواجهها الكثير من العقبات، وتتمثل في رفض الإدارة والمعلمات لمشاركة الوالدين في برامج الروضة. والحق أن المشاركة الوالدية ينبغي أن تكون من العناصر المهمة في برامج الطفولة المبكرة، حيث أكد (Lynch, et al., 2006) ضرورة إشراك الوالدين في قراءة القصص لأطفالهم، وضرورة إطلاعهم على الإستراتيجيات التي تساعد أطفالهم على القيام بتلك النشاطات.

وحازت على درجة تقدير قليلة العبارات التي نصت على «ضرورة دعوة الآباء لقراءة كتب القصص لأطفالهم في غرفة الصف»، و«ضرورة حضور الآباء فترات أقرأ فيها كتب القصص للأطفال في الصف»، و«ضرورة تعريف الآباء بأساليب قراءة كتب القصص للأطفال». ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى عدم قناعة المعلمات بجدوى مشاركة الوالدين. وثمة سبب آخر لذلك كما أشار احميدة وآخرون (Ihmeideh, et al., 2008) يعود إلى أن معظم المعلمات يعددن مشاركة الوالدين في برامجهن التعليمية نوعاً من أنواع التدخل في شؤونهن التعليمية، وخاصة أنهم قد ينظرون إلى الوالدين على أنهم غير مؤهلين للقيام بهذا الدور. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة جوهر (2005) التي أشارت إلى أن المعلمات أظهرن وعياً بأهمية قراءة الآباء للابناء.

ثالثاً. درجة تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال:

أظهرت نتائج الجدول (3) أن درجة تقدير معلمات رياض الأطفال للمشكلات التي تواجههن في قراءة كتب قصص الأطفال جاءت متوسطة، وكان أبرز المشكلات التي تواجه المعلمات في قراءة كتب قصص الأطفال تلك المتعلقة بقلة الوقت المخصص لقراءة كتب قصص الأطفال يومياً، وعدم وجود مساحة كافية لتطبيق فترة قراءة القصص للأطفال. وتعود تلك النتيجة إلى ثقل الأعباء التدريسية والإدارية الملقاة على كاهل المعلمات، وهذا أمر لا يجعل لديهن متسعاً من الوقت لتوظيف فترة القصة. كما يعود عدم ملائمة البناء لممارسة نشاط القصة إلى طبيعة الرياض والمتصفية بضيق غرفها الصفية، واكتظاظ الأطفال في تلك الصفوف. ولعل هذا الأمر يعود، كما أشارت النابلسي (1993)، إلى أن النسبة العظمى من رياض الأطفال وخاصة التابعة للقطاع الخاص هي أبنية سكنية مستأجرة لم تصمم في الأساس على أن تكون رياض أطفال، وإنما صممت لتكون منازل سكنية.

من العبارات التي حازت على درجة تقدير قليلة تلك المتعلقة بعدم التمكن من إستراتيجيات قراءة كتب القصص للأطفال، وضعف إقبال الأطفال على فترة قراءة القصص. وتلك نتائج متوقعة لأن معظم المعلمات التي شملتها عينة الدراسة من المتخصصات في تربية وتعليم الطفل، حيث تعرضن في برامج إعدادهم إلى كيفية تقديم القصص وتدريبها للأطفال، وهذا أمر يحول دون مواجهتهن مشكلة في هذا الصدد. كما أن ضعف إقبال الأطفال على فترة قراءة القصص لم تعد مشكلة لدى معظم المعلمات؛ لأن القصص من الفنون المحببة لدى الأطفال.

وأشارت نتائج تحليل التباين في الجدول (4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال لقراءة كتب القصص على مجالات أداة الدراسة تعزى

إلى المؤهل العلمي. وقد يعود هذا الاتفاق في تصورات معلمات رياض الأطفال لقراءة كتب القصص باختلاف ما يحملن من مؤهلات علمية إلى أن برامج إعداد معلمة رياض الأطفال في معظم الجامعات وكليات المجتمع تتشابه في تعريض المعلمات لمساقات في القراءة للأطفال، حيث يتعرض الطلبة المعلمون في معظم برامج إعداد معلمي رياض الأطفال على مستوى الدبلوم والبيكالوريوس إلى مساقين اثنين يتعلقان بتدريس القصص (أدب الأطفال و تعليم القراءة والكتابة للأطفال)، وهذا أمر يؤدي إلى التقارب في تصوراتهن لقراءة كتب القصص للأطفال.

وأظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات معلمات رياض الأطفال لقراءة كتب القصص على مجال المشكلات التي تواجه المعلمات في قراءة كتب القصص تعزى إلى الخبرة التدريسية. كما بينت النتائج أن الفروق كانت بين المعلمات ذوات الخبرة التدريسية الطويلة (أكثر من عشر سنوات) وبين المعلمات ذوات الخبرة التدريسية القصيرة (5 سنوات فأقل) لصالح المعلمات ذوات الخبرة التدريسية الطويلة على كل مجال من مجالي الدراسة. وقد يرجع الباحث السبب إلى أن المعلمات ذوات الخبرة التعليمية الطويلة يتعرضن لزيارات إشرافية كثيرة ولورش عمل وبرامج تدريبية، وهذا أمر قد ينعكس إيجابياً في التغلب على المشكلات التي تواجهها.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة والنتائج التي توصلت إليها، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1. نظراً لتدني تصورات معلمات رياض الأطفال نحو المشاركة الوالدية في قراءة قصص للأطفال، فثمة توصية بضرورة حث رياض الأطفال على مشاركة الوالدين في برامج الروضة من حيث الإعداد والتنفيذ والتقويم، واعتبارهم -أي الوالدين- جزءاً لا يتجزأ من برامج الروضة التعليمية. وهذا يقتضي إعداد المعلمات وتبصيرهن بأساليب التعامل مع الوالدين وإشراكهم في برامج الروضة وتدريبهم على إستراتيجيات قراءة القصص لأطفالهم، وذلك بعقد دورات تدريبية لهم.
2. لما كانت هذه الدراسة قد كشفت عن مشكلات عديدة تواجه المعلمات في قراءة كتب القصص للأطفال، ومعظمها تتعلق بسوء الظروف المحيطة بالروضة، فينبغي على وزارة التربية والتعليم التدخل المباشر ومراقبة رياض الأطفال الخاصة، ووضع معايير صارمة، والتشديد في تطبيقها من حيث نصاب المعلمات والأعباء التي يقمن بها، وصلاحية مباني الروضة، وأعداد الأطفال مقابل المعلمات، ومناسبة الكتب الموجودة في الروضة وغيرها.
3. في ضوء محددات الدراسة التي تناولت محافظة واحدة من محافظات المملكة لتطبيق هذه الدراسة باستخدام أداة واحدة وهي الاستبانة، فثمة توصية باحثي تربية الطفولة المبكرة بإجراء المزيد من الدراسات في هذا الخط البحثي في محافظات متعددة من المملكة باستخدام أدوات بحثية أخرى كالملاحظة والمقابلة في الكشف عن تصورات المعلمات في قراءة كتب قصص الأطفال.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو زهري، إرشاد (2010). أثر استخدام المنحى التكاملية المبني على قصص الأطفال في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. عمّان: الجامعة الأردنية.
- أبو طالب، تغريد والصايغ، ليلي والسعدي، شيرين (2004). المنهاج الوطني التفاعلي - الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعليمهم (الإطار النظري). عمّان: وزارة التربية والتعليم والمجلس الوطني لشؤون الأسرة.
- احميدة، فتحي (2009). أثر أنشطة الكتابة اليومية في تطوير الكتابة المبكرة لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية، 26، 141 - 177.
- جوهر، سلوى (2005). اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعليم المبكر للقراءة والكتابة. المجلة التربوية، 77 (20)، 5 - 95.
- الحموي، نهى (1996). أثر برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي لدى أطفال السنة الثانية في الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة. عمّان: الجامعة الأردنية.
- الفرا، رلى (2006). أثر رواية القصة في تنمية الإبداع لدى عينة من أطفال الرابع الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. عمّان: الجامعة الأردنية.
- قنديل، محمد، ورمضان بدوي، (2003). أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
- المومني، إبراهيم (2003). أثر قراءة القصص ومناقشتها في مدى استيعاب طلبة الصف الثالث الأساسي للمفاهيم العلمية. دراسات: العلوم التربوية، 30 (1)، 14 - 27.
- النايلسي، هالة (1993). أثر كل من الجنس وترتيب صف الروضة حسب طريقة الأركان التعليمية على النمو اللغوي والحركي عند عينة من أطفال منطقة عمّان الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة. عمّان: الجامعة الأردنية.
- هيبر، جودي (2006). العمل مع الأطفال (مترجم). عمّان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- اليونيسيف: منظمة الأمم المتحدة للطفولة (2000). تنمية الطفولة المبكرة في الأردن: تشكيل الصورة الفسيفسائية. عمّان: منشورات اليونيسيف، مكتب الأردن.

المراجع الأجنبية:

- Beaty, J. (2009). *50 early childhood literacy strategies*. Ohio: Pearson.
- Brabham, E. & Brown, C. (2002). Effect of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 465-473.
- Cho, B. & Kim, J. (1998). *Literature based science activities in kindergarten through children's picture books*. Paper presented at Annual International Conference and Exhibition of the Association for Childhood Education International, Tampa, Florida, April, 22-23, 1998.
- Christie, J., Enz, B. & Vukelich, C. (1997). *Teaching language and literacy; preschool through the elementary grades*. New York: Longman
- Doak, D. (1988). *Reading begins at birth*. Ontario, Canada: T. B. A. Publications ltd
- Fisher, B. (1991). *Joyful learning: A whole language kindergarten*. portsmouth, NH: Heinemann.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school: Research and practice in teaching literacy with parents*. London: Falmer Press.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language life, and work in communities and classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Heroman, C. & Jones, C. (2010). *The creative curriculum for preschool. Literacy, (vol.3)*., Washington Dc: Teaching Strategies

Ihmeideh, F., Khasawneh, S., Mahfouz, S., & Khawaldeh, M. (2008). The new workforce generation: understanding the problems facing parental involvement in Jordanian kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9 (2),161-172.

Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20.

Mason, J., Peterman, C., Powel, B., & Keer, B. (1989). Reading and writing attempts by kindergarteners after book reading by teachers. In J. Masson (ED.), *Reading and writing connection* (pp.105-120). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

McWilliams, B. (2005). *Effective storytelling: A manual for beginners*. Retrieved October 16, 2009, from: www.eldrabbary.net/roos/eest.htm

Meador, K. (1992). Emerging rainbow: a review of the literature on creativity. *Journal for the Education of the Gifted*, 15 (2), 163-181.

Morrow, L. (2009). *Literacy development in the early Years: Helping children read and write* (5th edition). Boston: Pearson Education, Inc.

Rog, L. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark, DE: International Reading Association.

Runco, M. (2003). Education for creative potential. *Journal of Educational Research*, 47 (3), 317-324.

Scarborough, H., Dobrich, W., & Hager, M. (1991). Literacy experience and reading disability: Reading habits and abilities of parents and young children. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 508-511.

Senechal, M., LeFerre, J., Smith-chant, B. & Cloton, K. (2001). On reflecting theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 439-460.

Trelease, J. (1989). Jim trelease speaks on reading aloud to children. *The Reading Teacher*, 43, 200-206.

Walmsley, S. & Walmsley, B. (1996). *Kindergarten: Ready or not?* Portsmouth, NH: Heinemann.

صدر 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 - 3:11 سنوات و 4 - 3:7 سنوات، وعلبة تجميع الأشياء للصور المتقطعة،
 وكتيب الإجابة للاختبار الفرعي "البحث عن الرموز"

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

أثر برنامج تعليمي قائم على اللعب الحركي في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى أطفال المرحلة الابتدائية في ظل العولمة

أ.د. عبد الرحمن عبد الهاشمي د. فائزة محمد العزاوي

جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن

drfaiza17@yahoo.com

drrhman@yahoo.com

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى تقصي أثر برنامج تعليمي قائم على اللعب الحركي في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى أطفال المرحلة الابتدائية في ظل العولمة. ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحثان عينة مكونة من (106) من طلبة الصف الرابع الابتدائي موزعة على مجموعتين: تجريبية وضابطة في مدرستين هما: مدرسة عمرو بن كلثوم، ومدرسة 8 شباط. وباستخدام اختبار الأداء في التعبير الشفوي، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تطوير مهارات التعبير الشفوي، وظهر أيضاً هناك فرق دال إحصائياً في أداء عينة البحث على اختبار التعبير الشفوي يعزى للجنس. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان توصيات عدة.

The Effect of an Educational Program Based on Movement Play in Improving Oral Expressive Performance for Children of the Primary Stage in the Context of Globalization

Abdulrahman A. Al-Hashemi

Faiza M. Al-Azawi

Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan

Abstract

The research aimed at investigating the impact of an educational program based on movement play in improving oral expressive performance for children of the primary stage in the context of globalization. To achieve this objective, the researchers selected a sample of (106) students divided into two groups: experimental and control group in two schools: the School of Amr Ibn Kulthoum and the School of 8th of Shubat. Using the test performance in oral expression the results showed that the experimental group has developed a better standard of skills in oral expression than the control group. The results also revealed that there were significant statistical differences in the performance of oral expression due to gender. In the light of these findings the researchers recommended a number of recommendations.

مقدمة:

إن تجليات النظام الدولي الجديد والعولمة والانفتاح وسيطرة القوى العظمى، تتضح من تفتيت القوميات وزعزعتها وتخريب لغاتها، وتدمير منجزاتها وتراثها. ومن شأن الشعوب الحيّة أن تتمسك بجميع مظاهر هويتها الحضارية في مثل هذه الظروف، فيصبح الحفاظ على اللغة أشد ضرورة عندما تتعرض هوية الأمة الحضارية لمخاطر كبيرة، كما هو الحال اليوم في ظل العولمة؛ وذلك لأن طغيان اللغات الأجنبية في بلاد العرب تتسرب منه أنماط من القيم وأساليب التفكير، والسلوك والحياة التي تتناقض مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده.

وقد توحدت اليوم محاولات سيطرة الغرب في ثقافته ولغته بأسلوب جديد هو العولمة، التي هي ظاهرة تغيير في مجالات السياسة والاقتصاد والثقافة واللغة والدين. فهي حضارة تعتمد على الإعلام، وعلى وسائل الاتصال الجديدة؛ لإحداث انقلاب شامل في كل جانب من جوانب الحياة العربية، وتصوغ النظام التربوي والتعليمي فيها صياغة جديدة، وتعيد النظر في مهام البحث العلمي وأغراضه وأساليبه لإنتاج حضارة مشوهة في ظاهرها الرحمة، وفي داخلها العذاب (القضاة، 2003).

ولعل أبرز مقومات الأمن الثقافي واللغوي هو الطفل العربي الذي يتشرب الثقافة العربية، ويتعلم اللغة العربية التي تواجه تحديات كثيرة. وأن غالبية المثقفين العرب يرون أن اللغة العربية دوراً أساسياً ومهماً في غرس الثقافة على أسس التوصيل الفعال النشط، ومن دون الفصحى التي يفهمها العرب جميعاً شرقاً وغرباً لن يكون ثمة ثقافة أصيلة؛ لأن اللغة العربية هي الأداة المعبرة عن حركة المجتمع وتطوره، وهي مخزون تراث الأمة وقيمها ومفاهيمها، وأداة ربط بين حاضر الأمة ومستقبلها. فإذا استطاع أطفال اليوم من أبناء العروبة إتقان اللغة العربية واستعمالها استعمالاً سليماً تزهدهم الثقافة العربية من جديد، ويكون لها حضورها وفعاليتها لبناء ثقافة عربية معبرة عن الواقع العربي، وذلك بالاستفادة من التطور السريع في صنع البرامج التعليمية لتعليم اللغة العربية للأطفال في مدارس المجتمع العربي (سلامة، 2003).

ويعد التعبير الشفوي أداة الاتصال السلمي بين الفرد، وغيره والنجاح فيه يحقق الكثير من الأغراض الحياتية، وهو من أهم مهارات اللغة التي تشمل زيادة على الحديث: الاستماع والقراءة والكتابة، ويعكس قدرة الفرد على امتلاك ناصية اللغة والتعبير عن النفس لإشباع الحاجات وتنفيذ المتطلبات.

وتبرز شخصية الإنسان ومستوى ثقافته في تعبيره الشفوي، وهو الذي يعكس مستوى الفهم والوضوح لدى المتحدث. فالتعبير قدرة عقلية معقدة، تعكس فكر الإنسان وخواطره، وما يجول في نفسه من أحاسيس ومشاعر، ويحتاج التعبير الصحيح إلى أسلوب منظم، وأداء جيد، ولغة سليمة، ويتطلب تدريباً متنوعاً وممارسة متواصلة؛ ليعكس الراحة النفسية التي ينشدها الفرد (يونس والكندري، د.ت).

والتعبير الشفوي أحد أهم الفنون اللغوية في سنوات الطفولة الأولى في المدرسة، لأنها تعد قاعدة أساسية في تعلم اللغة وتدريب المتعلمين على ممارسة توظيف اللغة وإحلالها

محلها الحقيقي في الواقع اليومي، ذلك أن السنوات الأولى تشكل في التعلم الأساسي قاعدة التعليم الكلي، والأساس الذي تبنى عليه كل تربية فمن خلالها يكتشف الأطفال أدوات التعلم ووسائل الاتصال، وعليها يتوقف نجاح الأطفال في التكيف مع الأنشطة الأخرى (الهاشمي، 1994).

وهناك ما يشير إلى وجود مشكلات لدى الكثير ممن يشتغلون في تدريس اللغة العربية، تتمثل في صعوبة تعلمها بشكل عام، وضعف تنمية مهارة التعبير بشكل خاص، مما يعني وجود مؤشرات على تدني أداء الطلبة في التعبير الشفوي، وقد أثبتت عدد من الدراسات هذا الضعف لدى التلاميذ كدراسة كل من (الطواب، 1986؛ Abu-Helu, 1997؛ وصوالحة، 2000؛ والسعدي، 2009)، وهذا يتطلب المزيد من البحوث والدراسات لمعرفة عوامل الصعوبة، وتحديد طرق العلاج.

ومن مظاهر الضعف الطلابي ما يتعلق بمواجهة الجهود من خوف وخجل وارتباك، وعدم الجرأة في الكلام، ومنها ما يتصل بالأفكار، حيث يمكن وصفها بالضحالة والغموض وعدم الترابط، مما يجعل توضيحها أمراً صعباً (سمك، 1986).

ويعزو البجة (1999) ضعف الطلبة في اللغة عموماً والكلام خصوصاً إلى ضعف المنهج والمحتوى، وغياب الإستراتيجيات التعليمية التي من شأنها إبراز الأنشطة المدرسية التي تحفز على ممارسة هذا الفن التعبيري بأشكاله المختلفة من خطابة ودعوة وشكر، واعتذار واستقبال وتوديع.

ولتحسين التعبير أشار أليكس (Alex, 1995) إلى أن الدراسات دلت على أن اللغة الشفوية التي يستخدمها الطفل داخل الغرفة الصفية هي امتداد للغة الكلام التي يمارسها في البيت والمدرسة، وأنها تعكس تفكير الطفل في البيئة المحيطة به. وهذا يعني أن على المعلمين اعتماد برامج تعليمية من شأنها تنظيم الخبرات التعليمية السابقة عند الأطفال، والتركيز على المفردات اللغوية المألوفة لديهم التي من شأنها تجنبهم مواقف الحرج والخوف، وتنظيم أفكارهم بشكل يمكنهم من التحدث في الحدود التي تناسب قدراتهم مع الاهتمام بجوانب التعزيز المستمر والحرص على الاستماع لأحاديثهم ومتابعة أدائهم اللغوي، واعتماد الأساليب التي تسمح لهم بأكبر قدر من المشاركة في البرامج والألعاب التعليمية.

ويعد اللعب سلوكاً فطرياً، وحيوياً في حياة الأطفال، فهو المعبر عن طريقة التفكير والعمل والتذكر والإبداع وتمثيل العالم الخارجي وتفهمه، وأنه يمثل للطفل الحياة بكاملها، ويتحقق ذلك عندما يمنحه الكبير الحرية التامة والتشجيع المستمر، مما يكسبه الثقة بالنفس، ويؤمن له الجو المشبع بالدفء والعطف والرعاية (العناني، 1993).

ويأتي توظيف اللعب في التدريس من الأساسيات التي كرسها المناهج المدرسية فيها اهتماماً بوصفها أفضل الإستراتيجيات التي تناسب الأطفال، وتحقق لهم غرضي المتعة والتعلم، وتساعد على تحويل المعلومات الواردة من نص اللعبة إلى مخزون لغوي يمكنهم من تطوير مواهبهم المتعددة، ويحقق لهم حاجاتهم، ورغباتهم المنشودة (الزعيبي، 2000).

وجاءت التغييرات المتسارعة في مصادر التعلم، وتعددت وسائل التعليم وأساليبه، وبدأ دور المدرسة في التركيز على ممارسة الأنشطة التي من شأنها تطوير وتحسين أداء الطالب. وكانت الأنشطة الدرامية في المجالات التي أفادت الطلبة في إعداد صياغة معارفهم، وجاء دور المعلم وسيطاً بين المتعلم ومصادره المعرفية. وبينت الدراسات أن الألعاب الحركية زادت في إبداعات الطلبة الصغار، وأسهمت في نموهم الاجتماعي، والعاطفي ومنتهم الفرصة للتعبير عن مشاعرهم وترجمة أفكارهم، وأسهمت في توضيح المفاهيم الجديدة لديهم، ووثقت التعاون والاتصال بين أفراد البيئة المدرسية (Bruse, 1988).

ونأتي أهمية اللعب الحركي وانعكاساته اللغوية عند الأطفال ثمرة للتواصل الاجتماعي بينهم، وهذا ما يحدث بعفوية من خلال الأحاديث والأدوار التي يؤديها أفراد المجموعة، ويأتي دور المعلم لتشجيع الأطفال وتعزيز اقتراحاتهم وتنمية قدراتهم الكلامية، وقد يستغل المعلم نشاطات الأطفال، ويسهم في توجيهها نحو تحقيق الأهداف المطلوبة، فيعمل مثلاً على اصطحابهم إلى رحلة لزيارة المراكز الصحية حيث ينمي خيالهم، ويحفزهم لممارسة أدوار الطبيب والمريض، وقد يوجههم إلى الممارسات المنزلية للقيام بأعمال التدبير المنزلي، مما يسهم في الحركة والتحدث والحوار وبناء الشخصية، وتجاوز الخجل (Strum, 1996).

إن المعلم قد يوجه الاهتمامات الفردية عند الأطفال بما يعود عليهم بالنفع، فينمي رغبتهم في التعامل مع الألعاب الكرتونية، وتجسيد الحيوانات وتفكيك الألعاب المحببة اليهم من سيارات وغيرها، ومنها تزداد المعرفة بالكلمات الجديدة ويزداد المحصول اللغوي (الهيتمي، 1977). كما أن اللعب الحركي، يمنح الأطفال فرحة أكبر للتعبير عن عواطفهم، وحل المشكلات التي تعترضهم، ويمكنهم اكتساب خبرات جديدة تساعدهم على فهم التفاعلات البشرية والتعبير عنها بثقة وجرأة، وقد تناول أليكس (Alex, 1995) الأدوار السلبية لبعض المعلمين التي تركز على فرضيتين الأولى: استئثار المعلمين بالحديث من دون الأطفال والثانية: تركيزهم على مهارتي القراءة والكتابة باعتبار اللغة الشفوية قد تم تعلمها مسبقاً، وطالب بعكس الأدوار في الحوار الصفحي لصالح الطلبة، والتركيز على التعبير الشفوي لما له من ارتباط وثيق بفكر الطالب، وعلى أن الكلام هو المنطلق لبعض المهارات الأخرى.

ومن خلال استعراض آراء التربويين، يتوقع أن استخدام اللعب الحركي في التدريس بعامة، والتعبير الشفوي بخاصة، يمكن أن يحقق نتائج معرفية متقدمة. فعن طريق هذه الإستراتيجية ينمي المتعلم قدرات الاستيعاب لديه، ويتمكن من تنظيم أفكاره ويبرز طاقاته في الكلام من دون خوف أو تردد، وأنهم يعدون إعادة صياغة المحتوى الدراسي، بما يناسب هذه الإستراتيجية سيكون له فاعلية في تنمية قدرات الاتصال والتعبير الشفوي عند الطلبة، زيادة على أن ذلك يعد ترجمة للمنحى التكاملي في تعليم مهارات اللغة وتعلمها.

والتعبير الشفوي من المهارات التي يسعى النظام التربوي في العراق إلى إكسابها للطلبة في مراحل التعليم، وقد أولت حركة التطوير التربوي اهتماماً كبيراً بنتائج التعلم اللغوي. وأكدت ضرورة تطوير أساليب التدريس التي تعزز اكتساب مهارات التعبير، ويتفق هذا الاتجاه مع الأهداف التي أشار إليها منهاج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

وحتى يتمكن الأطفال من اكتساب المهارات اللغوية، أولت معظم دول العالم اهتماماً كبيراً بمسرح الطفل حيث أنشأت مسارح عديدة للأطفال. وقد درس الباحثون العلاقة بين اللعب واللغة. فقد أكدت دراسة بليغرين وكالدا (Pellegrini & Calda, 1993) أن اللعب الحركي مهم في اكتساب المهارات اللغوية؛ لأن المهارات التي يتسخدمها الأطفال في أثناء اللعب، هي نفسها التي يحتاجون إليها في تعليم الفنون اللغوية من تعبير وقراءة وكتابة وتفسير، فيمارس الأطفال اللغة، ويستخدمونها، ويطورونها في أثناء اللعب، وبشكل متكرر.

ويأتي هذا البحث في الوقت الذي تؤكد فيه المناهج توظيف اللعب الحركي في الموقف الصفّي، بوصفه أحد الإستراتيجيات لتحسين القدرة اللغوية بعامة والتعبير اللفظي خاصة. وقد عملت على تبني برنامج تعليمي شامل حول ذلك. ولعل ما دفع الباحثين إلى هذه الدراسة - زيادة على المسوغات السابقة - قلة الدراسات التي تناولت أثر التمثيل واللعب الحركي في الأداء التعبيري بشكل عام.

مشكلة البحث:

تمشياً مع برامج التطوير التربوي التي تسعى إلى تحسين الأداء اللغوي لدى التلاميذ، بالاعتماد على أفضل الأساليب وانسجاماً مع تنظيم المناهج التي تركز على المعيار التكاملي في المحتوى والتطبيق وماله من أهمية في تطوير البناء المعرفي. لكل ذلك حددت مشكلة البحث الحالية باستقصاء أثر برنامج تعليمي قائم على استخدام اللعب الحركي في الأداء التعبيري الشفوي لدى أطفال المرحلة الابتدائية في ظل العولمة، وفي هذا الإطار سعى البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: هل هناك اختلاف في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يعزى لنوع البرنامج التعليمي (البرنامج التعليمي القائم على اللعب الحركي، والبرنامج الاعتيادي).

السؤال الثاني: هل هناك اختلاف في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يعزى لجنس الطالب في المجموعة التجريبية.

فرضيتا البحث:

سعى البحث الحالي إلى التحقق من الفرضيتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يعزى لنوع البرنامج التعليمي (البرنامج القائم على اللعب الحركي، والبرنامج التقليدي).
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بين الذكور والانات بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على اللعب الحركي.

أهمية البحث:

- اعتمد البحث الحالي المنهج شبه التجريبي لبيان أثر اللعب الحركي في تطوير مهارات التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ لذا يتوقع أن يساعد هذا البحث على:
- أ - تبصير القائمين على تعليم اللغة العربية، من معدي المناهج ومؤلفي الكتب والمشرفين التربويين ومعلمي المرحلة الابتدائية بمهارات التعبير الشفوي المناسبة لتلاميذهم، وإستراتيجيات التدريس الفاعلة في تحسين أداء طلبتهم الشفوي.
 - ب - دعم جهود القائمين على التدريب التي تهدف الى التنوع في أساليب التدريس بما يعزز الأساليب الأخرى.
 - ج - مواكبة التطور الذي يرمي إلى التجديد في أدوار المعلم والمتعلم، وذلك من خلال محاولات التجديد في تعليم التعبير الشفوي التي يتبناها البحث الحالي بتطبيق إستراتيجية اللعب الحركي.
 - د - إتاحة المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث حول أثر اللعب الحركي في تطوير الأداء اللغوي في مراحل تعليميه أخرى.

حدود البحث ومحدداته:

اقتصر البحث الحالي على:

1. عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في بغداد.
2. البرنامج التعليمي القائم على التدريس باللعب الحركي.
3. النصف الثاني من العام 2011.

ويتحدد تعميم نتائج البحث بالحدود المكانية والزمانية والموضوعية لهذا البحث وما لأدواته من صدق وثبات.

التعريفات الإجرائية:

اللعب الحركي: هو النشاط الذي يمارسه تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في بغداد للتعبير عن عواطفهم وأدوارهم من خلال اللعب بتمثيل موضوعات القراءة؛ لتعزيز فرص الكلام، وتحسين الأداء اللغوي.

التعبير الشفوي: هو قدرة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في بغداد على التعبير شفاهة عن أحاسيسهم وعواطفهم وقيمهم من خلال مواقف التحدث التي يتعرض لها بأسلوب سليم وسرعة مناسبة. وقيس بالاختبار الذي أعده الباحثان لهذا الغرض.

الدراسات السابقة:

لقد سعى الباحثان للحصول على دراسات سابقة ذات صلة بموضوع البحث

الحالي التي محورها اللعب الحركي، ومن هذه الدراسات:

دراسة الطواب (1986) التي أجريت في مصر، وهدفت إلى تعرف أثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوي عند أطفال الروضة والكشف عن الفروق الجنسية بين البنين والبنات في مرحلة الروضة من حيث استخدام اللغة في مواقف اللعب، وتكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (20) طفلاً وضابطة (20) طفلاً، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بالنسبة لعدد الكلمات والجمل المستخدمة. وتفوق الضابطة في القياس القبلي والبعدي لصالح البنات.

وأجرى أبو حلو (Abu-helu, 1997) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى فعالية أسلوب الدراما طريقه تدریس على المهارات الشفوية في اللغة الانكليزية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. تكونت العينة من (45) طالبة في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك، حيث قسمت الطالبات إلى مجموعتين تجريبية تضم (21) طالبة وضابطة تضم (24) طالبة، اعتمدت الدراسة المقابلة أداة لاختبار الطالبات، وقد اشتملت المادة التعليمية على مقدمة بعنوان (تاجر البندقية) تم تحويلها إلى حوار تمثيلي. وطبقت التجربة على عشر جلسات في ثمانية أسابيع، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: تحسن المهارة الشفوية لدى الطالبات بشكل دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) لصالح المجموعة التجريبية، وتحسن استخدام الطالبات الوظائف اللغوية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام حموة (2000) بدراسة أجريت في الأردن، وهدفت إلى تعرف أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية في الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وتكونت العينة من (71) طالباً وطالبة توزعوا على أربع شعب دراسية في مدرستين (ذكور، وإناث)، تم اختيار شعبتين من الطلاب والطالبات ليتم تدريسها بأسلوب التمثيل الدرامي، بينما تم تدريس الشعبتين في المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وخلصت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة في الاختبار البعدي لصالح أسلوب التمثيل الدرامي، وهناك فرق دال إحصائياً في الاستيعاب القرائي يعزى للجنس.

وهدفت دراسة صوالحة (2000) إلى تعرف أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة في تنمية مهارات القراءة الجهرية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي، وتكونت العينة من (52) طالبة في الصف الخامس، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية تتلقى تعليم القراءة بأسلوب الدراما ضمت (28) طالبة في الصف الخامس، وضابطة تتلقى تعليم القراءة ذاتها بالطريقة العادية ضمت (24) طالبة من الصف الخامس الأساسي، وتوصلت إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار القراءة الجهرية البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الاستيعاب القرائي والأبعاد الثلاثة للقراءة الجهرية المعبرة.

أما دراسة السعدي (2009) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر إستراتيجية سرد القصة

في تنمية مهارات التحدث وكتابة القصة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة في أربع شعب دراسية اختيرت بالطريقة العنقودية من بين ست شعب للصف السادس من المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك. ولتحقيق هذه الدراسة اعتمدت الباحثة اختباراً موقفياً لقياس مهارة التحدث، واختبار كتابة القصة لقياس مهارات كتابة القصة المحددة في الدراسة، وتطوير مجموعة من القصص المرتبطة بموضوعات التحدث والكتابة، وقد أظهرت النتائج أن الإستراتيجية كانت فعالة في تنمية مهارات التحدث وكتابة القصة.

ويلاحظ الباحثان أن الدراسات السابقة أظهرت أهمية اللعب الحركي وفاعليته في تحسين المهارات اللغوية باعتماده على استغلال حواس المتعلم، زيادة على إضفاء جو من المرح والحركة عند عرض الدروس اللغوية، وهذا النشاط يتماشى ورغبة الطفل في الحرية والحركة.

وامتاز البحث الحالي بأنه من البحوث النادرة التي أعدت برنامجاً تعليمياً قائماً على اللعب الحركي للأطفال في المرحلة الابتدائية، وفي ظل مفاهيم العولمة والتقدم التكنولوجي والمعرفي. ولم يعثر الباحثان على دراسة سابقة تناولت هذه المؤثرات.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

اعتمد الباحثان المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف البحث، والتحقق من فرضياته، باعتماد مجموعتين تجريبية وضابطة. درست المجموعة التجريبية التعبير الشفوي بإستراتيجية اللعب الحركي، ودرست المجموعة الضابطة المادة نفسها بالإستراتيجية الاعتيادية.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث (106) من طلبة الصف الرابع الابتدائي قصدياً يدرسون في مدرستين متقاربتين من مدارس بغداد، الأولى تجريبية هي مدرسة عمرو بن كلثوم، وتضم (53) طالباً وطالبة تلقت التدريس بأسلوب اللعب الحركي، والثانية ضابطة، وهي مدرسة (8 شباط)، وتضم (53) طالباً وطالبة تلقت التدريس بالطريقة التقليدية.

أدوات البحث:

اعتمد الباحثان الأدوات الآتية:

1. قائمة مهارات التعبير الشفوي.
2. اختبار الأداء التعبيري الشفوي.
3. البرنامج التعليمي.

أولاً. قائمة مهارات التعبير الشفوي:

هدف البرنامج الى تحسين التعبير الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأعد

الباحثان قائمة بمهارات التعبير الشفوي اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة. وذلك اعتماداً على الدراسات السابقة، وكتب اللغة العربية وأدلتها وأساليب تدريسها. واعتماداً التدرج الثلاثي (مهم جداً، مهم، غير مهم) وعرضت القائمة على مجموعة ضمت أساتذة اللغة العربية ومختصين في المناهج والقياس والتقويم، وعدداً من معلمي المرحلة الابتدائية ومشرفيها، وكان عددهم (15) محكماً، الملحق (1). وتم قبول المهارات التي اتفق عليها 80% فما فوق من المحكمين.

ثانياً. اختبار الأداء التعبيري:

لمعرفة أثر البرنامج التعليمي المبني على التدريس باللعب الحركي في تحسين مهارات التعبير الشفوي، أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً لهذه الغاية اعتماداً على أدوات دراسية سابقة حول التعبير الشفوي ومنها دراستا (الهاشمي، 1994؛ الزغبى، 2000).

وتكوّن محتوى الاختبار من (8) أسئلة لقياس المهارات التي تبناها البرنامج، حيث ترجمت إلى أهداف سلوكية الجدول (1)، وقد تضمن السؤال السابع تعريض الطلبة لموقف قصصي يستمعون إليه في شرح يناسب خيالهم ويثير اهتمامهم. واستخدمت أداة التسجيل المناسبة في السؤال الثامن ليتمكن الطلبة من سماع الأصوات مقسمة بحسب أنماطها اللغوية وموقفها في سياق النص.

جدول (1) الأهداف التي يسعى الاختبار التحصيلي إلى قياسها

الدرجة	السؤال	الهدف
4	الأول	أن يميز الطالب بين التعبير الصحيح وغير الصحيح
4	الثاني	أن يجيب عن الأسئلة إجابة كاملة
4	الثالث	أن يختار الكلمة المناسبة لإتمام المعنى
4	الرابع	أن يستخدم كلمة في جملة مفيدة
2	الخامس	أن يرتب الكلمات المبعثرة لتكوين جملة صغيرة
10	السادس	أن يتحدث بجملة مفيدة مفسراً لصورة أو معبراً عن مشهد
4	السابع	أن يكمل قصة بجملتين مناسبتين
6	الثامن	أن ينغم الأصوات بما يناسبها والأنماط التراكيبية
6	التاسع	أن يستخدم الإيماءات والحركات لتوضيح المعاني

بعد تجهيز فقرات الاختبار، وتحديد العلامة المناسبة لكل سؤال عرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، لبيان مدى قياس الفقرات للأهداف التي وضعت لقياسها وتعرّف صدق الأداة، الملحق (1). وقد اعتمدت نسبة 80% فما فوق لقبول كل فقرة من فقرات الاختبار.

ثبات الاختبار:

للتأكد من ثبات الاختبار اعتمد الباحثان طريقة الاختبار وإعادة الاختبار؛ إذ طبق على عينة استطلاعية من مجتمع البحث خارج عينة البحث عددها (24) طالباً وطالبة،

وبفارق أسبوعين بين الاختبارين الأول والثاني، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة بيرسون، فكان (0.847%)، وهو معامل مناسب لإجراء البحث. وتم حساب الزمن المقرر بواقع أربع دقائق لكل تلميذ، واختيرت الفقرات التي جاء معامل صعوبتها بين (0.35 و0.72)، ويزيد معامل تميزها على (0.30) وأصبح الاختبار في صورته النهائية. وجاءت الدرجات على الأسئلة من الأول إلى الخامس بواقع درجة لكل فقرة ويليهما السؤال السادس، بواقع درجتين للفقرة الواحدة ليصبح المجموع 28 درجة. أما السؤال السابع والثامن فهما (6.4) درجات وعلى الترتيب بواقع علامتين لكل فقرة ضمن الفئة (2، 1، 0) وجاء توزيع الدرجات حسب أهمية المهارات، وعددها في كل سؤال، وتضمن السؤال الثامن الهدفين (9.8) بسبب العلاقة المنطقية بينهما.

ثالثاً. البرنامج التعليمي:

شمل البرنامج مجموعة من الموضوعات الإنشائية التي تعالج موضوعات مرتبطة بحياة الطالب، وتم اختيار أربعة دروس اشتملت على موضوعات اجتماعية وقيم أخلاقية وذلك بالتعاون مع معلمي المرحلة، وأعيد بناء محتواها في صورة تمثيلية وهي (العيد، حفلة عرس، الراعي والغنم، حديقة الحيوانات). وأعد الباحثان مذكرات تحضير لكل درس، وتم صياغتها من حيث الأهداف السلوكية والوسائل التعليمية والأنشطة والتقويم، ليكون دليلاً للمعلم وفقاً لإستراتيجية اللعب الحركي.

صدق البرنامج:

لتقويم صلاحية البرنامج تم عرضه بصورته النهائية على عدد من المختصين في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها ومجموعة من المعلمين والمشرفين وعددهم (15) فرداً، الملحق (1). وقد اعتمدت نسبة 80% فما فوق لقبول مكونات البرنامج التعليمي.

أسس البرنامج التعليمي ومسوغاته:

يسعى البرنامج إلى تنمية البناء اللغوي عند الأطفال، وما يصحبه من متعة نفسية وإثارة للدافعية وفق الأسس الآتية:

1. تنمية مهارات التعبير الشفوي، وذلك ببناء موقف صفي قائم على تفعيل خبرات التلاميذ من خلال الألعاب والنشاطات.
2. جاء تدريب التلاميذ على اللغة الشفوية منسجماً مع جملة من المهارات اللغوية التي ركز عليها الباحثان.
3. استند الباحثان إلى نتائج الدراسات التربوية التي أكدت أهمية اللعب الحركي عند الأطفال.
4. وجود مؤشرات على اهتمام معلمي المرحلة بمهارتي القراءة والكتابة، وقلة التركيز على مهارات التعبير الشفوي.
5. إن مهارة الكلام ترتبط بمهارات اللغة الأخرى.
6. لقد راعى البرنامج التعليمي وجود ألعاب ينبغي للتلميذ أن يمارسها، وهو ما

تضمنته دروس التعبير المعدة وفقاً للعب الحركي.

7. أشارت الدراسات السابقة الى وجود ضعف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في التعبير الشفوي.

مكونات البرنامج:

أعد الباحثان برنامجاً تعليمياً قائماً على اللعب الحركي وللبرنامج مكونات هي:
الأهداف والمحتوى وإستراتيجيات التدريس والأنشطة والتقويم

أهداف البرنامج:

يتوقع أن يحقق البرنامج التعليمي تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ورفع مستواهم وزيادة قدرتهم على:

1. أن يجيب التلميذ عن أسئلة مباشرة.
2. أن يميز بين التعبير الصحيح.
3. أن يعبر عن الصور والمشاهدات.
4. أن يعبر عن خياله وأفكاره بلغة سليمة.
5. أن يعطي جملاً قصيرة على غرار أنماط لغوية تحدد له.
6. أن تزداد ثروة التلميذ من المفردات والتراكيب.

المحتوى التعليمي:

ترجمت المحتويات الدراسية لموضوعات (العيد، حفلة عرس، الراعي والغنم، حديقة الحيوانات) إلى مواقف كلامية ودرامية. وتم اشتقاق المهارات التي تضمنها البرنامج، وما صاحبها من أنشطة ووسائل كما هو موضح في مذكرات التحضير ودليل التدريس، وقد تكونت الأنشطة من وصف للمهارة والمعيار الدال عليها ودور المعلمة في تدريب الطلبة على إتقانها ليصار بعد ذلك إلى التطبيق في الغرف الصفية لإبراز الحصّة بأفضل مستوى. ثم تحضير الأدوات والوسائل التعليمية، وروعي في النشاطات الصفية التكامل بين مهارات اللغة وبين الحركات والألعاب، مما يعكس التداخل بين المستويات الصفية ومستوى التراكيب والأفكار.

وحرصت المعلمة على تنظيم الأدوار بين التلاميذ ليتمكن الجميع من الحديث واللعب كأن تقدم الصور للأولاد أو تطلب منهم ترتيب الأدوار، أو القيام بحركات تتطلب ضرورة خاصة. وفي المحصلة كانت الحصص مسرحاً لأحداث وحركات وتعبير وغناء يتمتع بأدائها التلاميذ وتتابع المعلمة مدى تحقيق الممارسات المطلوبة.

زمن البرنامج:

تم الاتفاق مع معلمة المجموعة التجريبية بتحديد جدول زمني لتطبيق البرنامج ولمدة عشرة أسابيع، وتم تجهيز الأدوات اللازمة من ملابس وأوراق ملونة وصور

وأدوات موسيقية، وبما يتناسب مع موضوع الدرس، وتم تحديد المشاركين في اللعب وبيان أدوارهم فردياً أو جماعياً، واستبدالهم بأشخاص آخرين مع تأكيد حرية الأطفال في الارتجال والتمثيل، وحريرتهم في اختيار الأدوار. وركزت المعلمة على اللفظ الصحيح والتراكيب السليمة.

إجراءات تطبيق البحث:

بعد الانتهاء من تحويل المحتوى الدراسي إلى مواقف تمثيلية وتجهيز أدوات البحث تم تدريب معلمة المجموعة التجريبية؛ لتوضيح إستراتيجية اللعب الحركي وأهميتها في تدريس الأطفال، ومناقشة مهارات البرنامج وأهدافه، والمحتويات والأنشطة الصفية وأساليب التقويم، ونوقشت خطط التدريس وكيفية تنفيذها.

- طبق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع البحث نفسه عدد أفرادها (24) طالباً وطالبة في الصفوف الرابعة. وبعد أسبوعين أعيد الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها، وتم حساب معامل الثبات، وكان (0.847%).
- طبق الباحثان اختباراً قبلياً على مجموعتي البحث، التجريبية والضابطة استخدمت فيه أدوات التسجيل المناسبة، وحددت المتغيرات الدخيلة.
- بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبق الاختبار البعدي، وذلك بإعادة تطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة، وبالآلية نفسها. وخصص لكل طالب خمس دقائق ورصدت علامات الطلبة على نموذج الاختبار القبلي السابق، ثم استخدمت المعالجة الإحصائية.

تصميم البحث

مجموعة تجريبية	اختبار قبلي	برنامج تعليمي / متغير مستقل	اختبار بعدي
مجموعة ضابطة	اختبار قبلي	تدريس عادي / متغير مستقل	اختبار بعدي

G1 O1 X1 O1
G2 O1 X0 O1

حيث إن:

G1: المجموعة التجريبية X1 المعالجة التجريبية (اللعب الحركي).
G2: المجموعة الضابطة X0 البرنامج التقليدي / بلا معالجة تجريبية.

نتائج البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرّف أثر برنامج تعليمي قائم على اللعب الحركي في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتعرف تأثير متغير الجنس في هذا التحسن. ولتحقيق ذلك اختار الباحثان عينة مكونة من (106) من طلبة الصف الرابع الابتدائي تم توزيعهم على مجموعتين: الأولى تجريبية تضم (53) طالباً وطالبة، والثانية ضابطة، وتضم (53) طالباً وطالبة. وبعد تطبيق البرنامج وجمع البيانات أجريت التحليلات الإحصائية المناسبة لاختبار فرضيتي البحث.

وفيما يأتي نتائج فرضيتي البحث:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تحسين الأداء التعبيري الشفوي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يعزى للبرنامج التعليمي (البرنامج القائم على اللعب الحركي، والبرنامج الاعتيادي).

وللتحقق من صدق الفرضية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة البحث في اختبار التعبير الشفوي القبلي والبعدي بحسب الطريقة والجنس

الجنس		القبلي				البعدي			
		تجريبية		الضابطة		تجريبية		الضابطة	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
14.07	2.02	15.60	2.82	23.36	1.15	20.73	2.05	23.40	1.14
15.40	1.14	14.25	1.89	23.37	1.12	20.42	1.95	23.37	1.12
14.47	1.89	15.32	2.67						

وللكشف عما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة استخدم الاختبار الإحصائي (t-test)، والجدول (3) يبين هذه النتائج.

جدول (3) قيم (t-test) لدلالة الفروق في متوسطات درجات عينة البحث وانحرافات المعيارية وتبايناتها بحسب الطريقة في اختبار التعبير الشفوي

المجموعة	الاختبار	t-test	مستوى الدلالة	الجدولية	درجة الحرية
الضابطة التجريبية	القبلي	0.348	غير دالة	1.980	104
الضابطة التجريبية	البعدي	4.595	دالة	2.373	104

يُظهر الجدول (3) قيمة (t-test) للدلالة بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث وانحرافات المعيارية بحسب الاختبار (القبلي والبعدي) والمجموعة (التجريبية والضابطة)، فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (0.348) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي، وهي أقل من القيمة الجدولية (1.980) تحت درجة (104)، وهي غير دالة عند مستوى (0.05).

وكانت القيمة التائية المحسوبة (4.595) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي، وهي أعلى من القيمة الجدولية (2.373) عن درجة (104)، وهي دالة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.05). وهذا يعني رفض الفرضية الأولى لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تطوير مهارات التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي يعزى لمتغير الجنس عند التدريس باللعب الحركي.

وللتحقق من صدق الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكلتا المجموعتين في ضوء متغير الجنس على القياس القبلي والبعدي والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4) قيمة (t-test) لدلالة الفروق في متوسطات درجات أفراد عينة البحث بين أفراد المجموعتين بحسب الجنس

الجنس	العدد	المجموعة	t-test	مستوى الدلالة	الجدولية	درجة الحرية
ذكور إناث	27 26	ضابطة	0.896	غير دالة	3.460	51
ذكور إناث	27 26	تجريبية	0.580	غير دالة	3.460	51
ذكور ذكور	27 27	ضابطة تجريبية	30.666	دالة	3.460	52
إناث إناث	26 26	ضابطة تجريبية	16.855	دالة 0.001	3.460	52

يظهر من الجدول (4) أن القيمة الناتجة المحسوبة (0.896) بين ذكور وإناث المجموعة الضابطة، وهي أقل من القيمة الجدولية (3.460) تحت درجة حرية (51)، أي: أنها غير دالة عند مستوى (0.05). أما القيمة الناتجة المحسوبة بين ذكور وإناث المجموعة التجريبية (0.580)، فهي أقل من القيمة الجدولية (3.460) تحت درجة حرية (51) أي: أنها غير دالة عند مستوى دلالة (0.005). أما القيمة الناتجة المحسوبة بين ذكور المجموعة الضابطة وذكور المجموعة التجريبية (30.666)، فهي أعلى من القيمة الجدولية (3.460) تحت درجة حرية (52)؛ أي: أنها دالة لصالح ذكور المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.00). أما القيمة الناتجة المحسوبة بين إناث المجموعة الضابطة وإناث المجموعة التجريبية (16.855)، فهي أعلى من القيمة الجدولية (3.460) تحت درجة حرية (52)، أي: أنها دالة لصالح إناث المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (0.001)، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية لصالح التجريبية.

مناقشة النتائج:

هدف هذا البحث إلى تعرف أثر استخدام برنامج قائم على اللعب الحركي في تنمية مهارات التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وقد تضمنت الدراسة فرضيتين صفريتين تم مناقشتها كالآتي:

أولاً. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في تطوير مهارات التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، يعزى لنوع البرنامج، ولصالح التلاميذ الذين درسوا البرنامج القائم على اللعب الحركي (المجموعة التجريبية)؛

وتعزى هذه النتيجة إلى عوامل عدة من أبرزها:

إن اللعب الحركي وما يتصف به من خصائص فنية يجعل الدرس أكثر تشوقاً وبهجة ويوثق العلاقة بين المعلمين والتلاميذ والمادة الدراسية، مما يحفز التلاميذ على التعبير عن انفعالاتهم من دون خوف أو خجل، كما أنه قد يضيق الفجوة بين سلوك التلاميذ خارج المدرسة وداخلها ليصبح كلامهم في المدرسة امتداداً لخلفتهم السابقة. وقد يعود السبب إلى أن اللعب الحركي يسهم في تشكيل سلوك الطلبة؛ إذ يشعرون من خلال التمثيل الحر أنهم أقرب إلى الكبار، مما يدفعهم إلى محاكاتهم وتقليدهم بأساليب متقدمة في التعبير تتمثل في القدرة على إثارة الأسئلة والإجابة عنها، واشتقاق الجمل المناسبة في المواقف الاجتماعية (Michaelis, 1980).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه سترام (Strum, 1996) من أن الأدوار التي يقلدها الطلبة تمكنهم من اكتشاف العلاقات البشرية والتعبير عنها باللغة المناسبة، وعليه فإن الألعاب الحركية تحقق الانطلاق اللغوي؛ لأن الطلبة يبتعدون عن الإجماع الذي تفرضه أساليب التدريس الأخرى، وإن اللعب التلقائي يدعم الرغبة لدى الأطفال في المزيد من الحديث من خلال حوارات تدور في أثناء التمثيل، أو من تقليد مشاهد يألّفونها أو تبني مواقف يدافعون عنها، أو بحركات معبرة عن مفاهيم رياضية، أو اجتماعية أو بيئية مما يسهم في اختيار الكلمات المناسبة لهذه المواقف واستخدامها بشكل صحيح، ويدعم ذلك ما أكدته (سلد، 1990) في أن الأطفال يحققون أكثر ما يفتقده الكبار، ويرجع ذلك إلى قدراتهم العجيبة في التمثيل الرمزي والخيالي.

ثانياً - مناقضة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند (0.05) في تطوير مهارات التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي لصالح إناث المجموعة التجريبية.

فعلى الرغم من أن الطلبة ذكوراً وإناثاً يتعلمون في بيئة مدرسية مختلطة، وإن إحساس الطرفين بعناصر الجمال والرغبات المشتركة متشابهة. ولكن أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في الأداء التعبيري. وربما يعود ذلك إلى أن اللعب الحركي له تأثير على الإناث أكثر من الذكور، بسبب أن الإناث في طبيعتهن يملن إلى التمثيل، وهذا ما يلاحظ من ألعابهن؛ إذ يتجهن إلى الدمى أو تحريكها. والبنت بطبيعتها تميل إلى التمثيل الحركي؛ إذ تحاول دائماً التقرب إلى الوالدين والأقرباء والأصدقاء بحركات تمثيلية وحنان متدفق، ولأنهن بعيدات عن لعب الذكور وانطلاقهم وألعابهم، وأيضاً لأن الإناث منذ فطرتهن يتجهن إلى حنان الأم وارتباطهن بها أكثر واحتضانهن الألعاب التي تمثل الدمى وتحريكها، وتمثيل دور الأم والمرضة والأخت الصديقة؛ لذا فهن يعبرن عن الحنان بالتمثيل الحركي. وربما لأن الموضوعات التي تم تمثيلها قريبة من طبيعة الإناث أكثر من الذكور.

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي:
1. استخدام اللعب الحركي في تدريس التعبير الشفوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
 2. إجراء المزيد من الدراسات لبيان أثر اللعب الحركي في تطوير مهارات القراءة والأناشيد.
 3. عقد دورات لمعلمات المرحلة الابتدائية لتعريفهن بإستراتيجيات التمثيل واللعب الحركي، وأساليب توظيفها داخل الغرف الصفية.
 4. إجراء دراسات تكشف عن اتجاهات المعلمات في مرحلة التعليم الابتدائي نحو تعلم اللغة العربية بأسلوب اللعب الحركي.
 5. تضمين أسلوب اللعب الحركي في أدلة المعلمين والمناهج المدرسية، وتوضيح إمكانية استخدامه في المباحث الدراسية.

المراجع

المراجع العربية:

- البجة، عبدالفتاح حسن (1999). أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- حموة، بهية غازي (2000). أثر التمثيل الدرامي للنصوص القرائية على الاستيعاب القرائي لطلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: الجامعة الأردنية.
- الزغبى، محمد (2000). تقويم الاستجابات اللغوية الشفهية الموقفية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مدارس تربية لواء الرمثا. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.
- السعدي، فريال زكي (2009). أثر استراتيجيات سرد القصة في تنمية مهارات التحدث وكتابة القصة لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.
- سلامة علي عبد السلام (2003). وسائل النهوض باللغة العربية وحمائتها من الآثار السيئة للعولمة. مؤتمر اللغة العربية أمام تحديات العولمة. بيروت: معهد الدعوة الجامعي للدراسات الإسلامية.
- سلد، بيتر (1990). مقدمة في دراما الطفل. ترجمة: كمال زاخر لطيف. الإسكندرية، بيروت: دار المعارف.
- سلك، محمد (1986). فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها السلوكية وأنماطها العملية، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- صوالحة، فائق (2000). أثر استخدام أسلوب الدراما في تعليم نصوص القراءة على تنمية مهارات القراءة الجهرية المعبرة لدى طالبات الصف الخامس. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: جامعة اليرموك.
- الطواب، سيد محمود (1986). أثر اللعب التمثيلي في النمو اللغوي لدى أطفال الحضانة. الإمارات العربية المتحدة: حولية كلية التربية، (1) - 73.
- العناني، حنان عبد الحميد (1993). الدراما والمسرح في تعليم الطفل. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- القضاة، محمد أحمد (2003). الثقافة العربية والتغيير وتحديات العولمة. مؤتمر اللغة العربية أمام تحديات العولمة. بيروت: معهد الدعوة الجامعي للدراسات الإسلامية.
- الهاشمي، عبد الرحمن (1994). أثر أساليب تصحيح التعبير في الأداء التعبيري لطالبات المرحلة الإعدادية في العراق. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- الهيبي، هادي نعمان (1977). أدب الأطفال، القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

يونس، فتحي علي والكندري، عبد الله (د.ت). *اللغة العربية للمبتدئين*. ط2، منشورات الكويت.

المراجع الأجنبية:

Abu- Helu, Y. (1997). *The Influence of as a teaching proceed on Jordanian ninth-Grade students oral proficiency in the English language (Master's thesis)*. Jordan: Yarmuk University.

Alex, Z. H. (1995). *Oral language in development across the curriculum*. Education Recourses Information Center (ERIC), 60 (2), 255-58. [ED389029].

Bruce, R. (1988). *Creative dramatics in the language arts Classroom*. Education Recourses Information Center (ERIC), 1798-4769. [ED297402].

Michaelis, J. (1980). *So social studies for child: Guide to basic instruction*. CA: University California.

Pellegrini, J., & Calda A. D. (1993). *Al- symbolic play and literacy - reading quarterly*. GA: University of Georgia.

Strum, B. (1996). *Let's pretend – the Importance at Dramatic play*. Canada: Canadian Child Care Federation.

الملحق (1)

أسماء محكمي أدوات البحث

الاسم	التخصص	الجامعة
1. أ.د. حسن العزاوي	مناهج لغة عربية	كلية التربية / جامعة بغداد
2. أ.د. صفاء حبيب	قياس وتقويم	كلية التربية / جامعة بغداد
3. أ.د. طه الدليمي	مناهج لغة عربية	كلية التربية / جامعة بغداد
4. أ.د. عبد الجليل	لغة عربية / نحو	جامعة بغداد
5. أ.د. كامل الدليمي	مناهج لغة عربية	جامعة بغداد
6. أ.د. كامل الكبيسي	قياس وتقويم	جامعة بغداد
7. د. انتصار الجنابي	مناهج لغة عربية	معهد إعداد المعلمين / بغداد
8. د. رند معين	مناهج لغة عربية	جامعة بغداد
9. د. سعاد الوائلي	مناهج اللغة العربية	الجامعة الهاشمية
10. د. محسن عطية	مناهج لغة عربية	جامعة بابل
11. أ. تحسين الألويسي	مشرف لغة عربية	وزارة التربية / العراق
12. أ. محمد النعيمي	مشرف لغة عربية	وزارة التربية / العراق
13. أ. أحلام عبد الوهاب	معلمة لغة عربية	وزارة التربية / العراق
14. أ. كاظم عجيل	مدرس لغة عربية	وزارة التربية / العراق
15. أ. منى يونس	مدرسة لغة عربية	وزارة التربية / العراق

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

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع 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 الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراسات والبحوث المستقلة 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 الأبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

كتاب العدد

مبادئ السيميوطيقا العامة

تأليف: جان ماري كلانكينبرج

تم نشر هذا الكتاب ضمن سلسلة العلوم الإنسانية

جامعة ديوك، 1996

(501) صفحة من حجم الجيب الصغير

عرض: د. جميل حمداوي

jamilhamdaoui@yahoo.fr

توطئة:



من المعلوم أن السيميائيات (sémiologie) هي علم العلامات والرموز والإشارات والأيقونات والمخططات، أو هي دراسة العلامات اللسانية وغير اللسانية في حضان المجتمع. والآتي، أنها تبحث عن الدلالة أو المقصدية التواصلية في الخطابات اللغوية والأنظمة البصرية غير اللفظية، عبر المرور بمجموعة من الأنظمة الشكلية المجردة التي تتحكم في بناء هذه الدلالة وتوليدها. ومن المعروف أن السيميائيات أنواع عدة، فهناك السيميائيات العامة (sémiologie générale) التي تدرس العلامات بشكل عام، وتضع أنظمة وقواعد عامة لفهمها نظرياً وتطبيقياً، وتتخذ هذه السيميائيات بعداً فلسفياً مجرداً، وتتداخل

مع مجموعة من المعارف والعلوم. ومن جهة أخرى، هناك السيميائيات الخاصة المتعلقة بمجال معين أو نظام خاص كسيميائيات الصورة مثلاً، وهناك سيميوطيقا الخطاب أو السيميائيات التحليلية المرتبطة بسيميوطيقا الشعر، أو سيميوطيقا السرد، أو سيميوطيقا المسرح. وبطريقة أخرى، فهناك السيميولوجيا (sémiologie) التي تعنى بدراسة العلامات بصفة عامة، والسيميوطيقا (sémiotique) التي تهتم بتحليل الخطابات والنصوص، كأن نقول: سيميوطيقا الشعر، وسيميوطيقا المسرح، وسيميوطيقا السينما.

هذا، ويشهد تاريخنا الحديث والمعاصر مجموعة من السيميائيين البارزين في الغرب، كفرديناوند دوسوسير، وشارل ساندرس بيرس، ورولان بارت، وكريماص، وجوزيف كورتيس، وجاك مولينو، وأميرطو إيكو، وميشيل ريفاتير، وجوليا كريستيفا، وبول ريكور، وجاك فونتانيني، و«جماعة مو»، وكريستيان ميتز، وهيلبو، وغيرهم. وما يهمنا في هذه السلسلة السيميائية هو جان ماري كلانكينبرج (Jean-Marie Klinkenberg)، وقد عرف بكتابه القيم: «مختصر السيميوطيقا العامة / Précis de sémiotique générale». إذاً، ما هي مضامين هذا الكتاب؟ وما هو تصور جان ماري كلانكينبرج

للسيميوطيقا العامة؟ وكيف ينظر إلى العلامة والبلاغة والصورة؟ ومن جهة أخرى، كيف يتعامل هذا الباحث مع الإرث السيميائي الغربي؟ تلکم هي أهم النقاط التي سوف نحاول التركيز عليها في موضوعنا هذا.

سيرة جان ماري كلانكينبرج:

يعد البلجيكي جان ماري كلانكينبرج (Jean-Marie Klinkenberg) من أهم السيميائيين المعاصرين في الثقافة الغربية، وهو أستاذ علوم اللغة بجامعة لياج (Liège)، كما أنه متخصص في السيميوطيقا والبلاغة والثقافة الفرنكفونية. وقد بلور معظم نظرياته واجتهاداته وأعماله اللسانية والبلاغية والسيميوطيقية في أحضان «جماعة مو» (Groupe Mu). وبسبب هذا، فقد وجه السيميوطيقا بصفة خاصة، والثقافة بصفة عامة، وجهة معرفية (بعد ذهني تجريدي)، ووجهة سوسولوجية (بعد تداولي سياقي). وقد نشر الباحث أكثر من خمسمائة (500) عمل، وترجمت هذه الإنتاجات إلى أكثر من خمس عشرة لغة منذ كتابه الأول: «البلاغة العامة» سنة (1970) إلى كتابه الأخير: «الأدب البلجيكي» سنة (2005). ومن هنا، فقد ربط هذا السيميائي البلجيكي السيميوطيقا منذ كتابه الأول ببعدين أساسيين: وهما: البعد المعرفي والبعد التداولي، كما كانت تفعل «جماعة مو» التي تربى بين أحضانها، وكانت تنطلق في مقارباتها التحليلية والمنهجية من المستندين: السيميائي والبلاغي معاً.

هذا، وقد كان جان ماري كلانكينبرج من مؤسسي السيميوطيقا البصرية أو المرئية (la sémiotique visuelle) إلى جانب «جماعة مو» (Groupe Mu)، وأمبرطو إيكو (Umberto Eco)، وكريستيان ميتز (Christian Metz)، وجاك فونتانيي (Jacques Fontanille). ويعني هذا أنه كان يهتم بدراسة الصورة الأيقونية والتشكيلية في علاقتها بالنصوص والخطابات اللفظية، كما كان يخصص الإنتاجات الأدبية الفرنكفونية بدراسات سيميائية وبلاغية متنوعة ومفيدة، رؤية وتصوراً وتطبيقاً.

السيميوطيقا العامة:

ألف السيميوطيقي البلجيكي جان ماري كلانكينبرج (Jean-Marie Klinkenberg) كتابه: «مختصر السيميوطيقا العامة» (Précis de sémiotique générale) في طبعته البلجيكية سنة 1996⁽¹⁾، وكانت طبعته الفرنسية سنة 2000⁽²⁾، ويضم الكتاب (486) صفحة من الحجم المتوسط. وقد تناول فيه الدارس مفهوم العلامة في ضوء مجموعة من التصورات والنظريات الغربية، وذلك ابتداءً من فرديناند دوسوسير، وبيرس، مروراً برولان بارت، وكريماص، و«جماعة مو».

ويرى الباحث بأن السيميوطيقا تبحث عن الدلالة والمقصدية التواصلية، وأن السيميوطيقا بمثابة العلم الذي تتقاطع عنده مجموعة من العلوم كاللسانيات، والأنتروبولوجيا، والفلسفة، وعلم التواصل. ويرتكز الدارس في أبحاثه الفردية والجماعية

(1) Klinkenberg, J.-M. M: *Précis de sémiotique générale*. Bruxelles: De Boeck. 1996.

(2) Jean-Marie Klinkenberg: *Précis de sémiotique générale*, Duculot, paperback: Paris, Le Seuil, 2000.

على سيميوطيقا معرفية واجتماعية مبنية على البلاغة والبعد السياقي التداولي. ويعني هذا أنه يدرس العلامات والأنظمة السيميوطيقية في أحضان المجتمع، وذلك في ضوء رؤية معرفية وبلاغية، من خلال الجمع بين اللغة والكلام، أو بين الكفاءة والأداء الإنجازي، وقد اهتم الباحث كذلك بدراسة الصور والأيقونات والرسوم الفضائية.

هذا، وينطلق الدارس في كتابه هذا من السيميوطيقا العامة التي تدرس العلامات في أحضان المجتمع معرفياً وسياقياً، معتمداً على آراء دوسوسير، وبيرس، ورولان بارت، وكريماص، وإيكو. ومن ثم، تهدف السيميوطيقا العامة عند الباحث إلى دراسة العلامة من وجهة فلسفية وتاريخية وتصنيفية ووصفية، كما تعنى ببناء موضوع علاماتي متكامل نظرية وتطبيقاً، واقتراح نماذج أكثر شكلانية وتجريداً وعقلانية وصورنة، ودراسة العلامات بمختلف أنواعها وتجلياتها بنية وتركيباً ووظيفة.

وإذا كانت السيميوطيقا الخاصة ذات طابع مجالي خاص، تدرس أنظمة العلامات من الوجهة التركيبية والدلالية والتداولية، كدراسة أنظمة العلامات في السينما أو الصورة، فإن السيميوطيقا التطبيقية تهتم بتحليل النصوص والخطابات. ويعد جان ماري كلانكينبرج (1996) وأمبرطو إيكو⁽³⁾ (1975) من أهم الدارسين الذين اهتموا كثيراً بدراسة السيميوطيقا العامة، وذلك تنظيراً وتاريخاً ووصفاً وتصنيفاً.

وعليه، يعرفنا جان ماري كلانكينبرج في كتابه: «مختصر السيميوطيقا العامة»، بمبادئ السيميوطيقا العامة التي تتمثل في شكلنة الدلالة والمقصدية في بعديهما التركيبي والتواصلية، كما يرسم لنا تاريخ العلامة بشكليها العلمي والفلسفي في حقلها الثقافي الغربي، وترابطها مع مجموعة من العلوم والمعارف الإنسانية والتجريبية، ودراسة السيميوطيقا ذهنياً واجتماعياً، بواسطة الجمع بين السيميوطيقا والبلاغة في إطار تصور نظري ومنهجي تطبيقي متكامل، بمعنى أن هذا الدارس يؤسس لسيميوطيقا بلاغية جديدة بامتياز، ذات طابع مادي مرجعي قائم على السياق التداولي.

وعليه، تهتم السيميوطيقا العامة كما لدى جان ماري كلانكينبرج بالمبادئ الأساسية التي تركز عليها النظرية السيميائية، كما تعنى بمدارسها وتياراتها وقضاياها العامة، وتلقي نظرة تاريخية بانورامية حول روادها القدامى، وبحثها المحدثين والمعاصرين، وتهدف أيضاً إلى وضع منهجية وصفية إجرائية، ومقاربة تفسيرية تأويلية لدراسة الظواهر غير اللسانية. وللتوضيح أكثر، تنشغل السيميوطيقا العامة بمجالات العلامة في مستوياتها الصوتية والصرفية والدلالية والتركيبية والتداولية، وتعنى كذلك بتياراتها المختلفة دلالة وتواصل، وبناء نماذجها المجردة الصورية، ودراسة سيميوطيقا الصورة في أبعادها الأيقونية والتشكيلية والكرافية (الكتابة والخط)، والبحث عن العلاقات الموجودة بين الصورة المرئية والنص اللغوي.

الإطار المنهجي والإبستمولوجي:

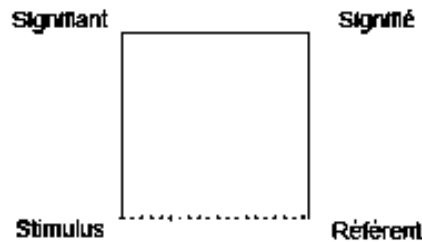
يشغل جان ماري كلانكينبرج ضمن السيميوطيقا العامة التي تهتم بفلسفة العلامات ومنطقها، ودراسة دلالات العلامات والرموز والإشارات والأيقونات، ويتكى جان ماري

(3) Umberto Eco: Traité de sémiotique générale, 1975.

كلانكينبرج في هذا المنحى على أعمال كل من فرديناند دوسوسير، وبيرس، وبنفينست، وهلمسليف، وشارل موريس، وأمبرتو إيكو، ورولان بارت، ورومان جاكسون، وكريماص، وجاك فونتاني، و«جماعة مو». ويتعامل مع مجموعة من الأمثلة اللغوية المأخوذة من اللغة التداولية المعاصرة. كما يدرس العلامات السيميائية في الخطابات اللسانية اللفظية وغير اللفظية من خلال مستوياتها الصوتية، والكرافية، والصرفية، والدالية، والتركيبية، والتداولية، وذلك من خلال الجمع بين بعدين متكاملين: البعد المعرفي (البعد السيميوطيقي المجرد) والبعد الاجتماعي (البعد البلاغي والتداولي). بمعنى أنه يدرس العلامات في حضان المجتمع، كما ينص على ذلك فرديناند دوسوسير في كتابه القيم: «محاضرات في اللسانيات العامة»⁽⁴⁾. ومن ثم، يتسم هذا الكتاب بطابعه العام رؤية وتصوراً، وتشغيل لغة وصفية بسيطة وواضحة ومركزة، وذلك في أثناء تقديم المعلومات السيميائية، واستعراض المعارف المتعلقة بالسيميوطيقا العامة، والتعريف بمدارسها النظرية، وطرح قضاياها الشائكة على المستوى اللغوي والبصري.

نظرية العلامة:

انصب أكثر اهتمام جان ماري كلانكينبرج على نظريات العلامة في تنوع مدارسها وتياراتها واتجاهاتها، كما قدم نظريته حول العلامة من خلال التركيز على مجموعة من التصورات، فالعلامة عند فرديناند دوسوسير تتكون من الدال والمدلول والمرجع، لكن سوسير يقصي المرجع، ويكتفي بالدال الصوتي، والمدلول المفهومي المجرد، ويستبعد المرجع الحسي. ومن ثم، فإن العلاقة بين الدال والمدلول هي علاقة اعتباطية أو اتفاقية (conventionnelle)، ولكنها هي علاقة اصطناعية وسببية عند بنيفنست، وعلاقة تماثلية عند هيجل. ومن هنا، فإذا كانت العلامة ثلاثية عند أرسطو، وفرديناند دوسوسير، وشارل موريس، وبيرس. فإن العلامة عند جان ماري كلانكينبرج رباعية الأبعاد، فهناك: الحافز (stimulus) في شكل دال صوتي وكتابي (الفونيم والكرافيك)، والدال (مونيم صوتي)، والمدلول (مفهوم معنوي يتشكل من مجموعة من السمات الدالية، وكل تكرار لسمة معينة يتشكل من خلالها ما يسمى بالتشاكل (Isotopie)، والمرجع (الموضوع الحسي):



ويعني هذا أن العلاقة بين الدال والمدلول ليست دائماً اعتباطية، بل قد تكون محفزة وسببية. وينطلق الدارس في تركيزه على الحافز من العلامة البصرية الأيقونية التي تكون في شكل خط أو كتابة بصرية، ويكون لها علاقة تماثلية مع المدلول. بمعنى أن العلامة في نظرية جان ماري كلانكينبرج تتكون من أربعة عناصر: الدال (الكلمة)، والحافز (الصوت / المكتوب)، والمدلول، والمرجع. ويتكون المدلول من سمات دلالية، وقد يكون مفهوماً منطقياً،

(4) Ferdinand de Saussure: Cours de linguistique générale, Payot, Paris, 2005.

أو مفهوماً نفسياً. كما تتخذ العلامة عند الدارس طابعاً تتابعياً، إذ ننتقل على مستوى العلامة من الحافز إلى الدال، فالمدلول، ثم المرجع، ويسمى هذا التتابع المتسلسل بالمسار الإحالي أو المرجعي؛ لأنها تحيل على المرجع، على عكس تصور فرديناند دو سوسير الذي يستبعد المرجع، ويكتفي بثنائية الدال والمدلول.

هذا، ويقسم الباحث جان ماري كلانكينبرج العلامة اللسانية والبصرية على غرار بيرس إلى أربعة أقسام، وهي:

1. الأيقون (L'icône): وهي علامة بصرية محفزة عن طريق المماثلة والمشابهة بين الدال والمدلول، ومن أمثلتها: الصور الفوتوغرافية والخرائط الجغرافية.
2. الإشارة (L'indice): تكون فيها العلاقة بين الدال والمدلول محفزة سببياً ومجاورة، كما هو شأن الدخان الذي يشير إلى وجود النار.
3. الرمز (Le symbole): وهو عبارة عن علاقة اعتبارية تجمع بين الدال والمدلول، مثل: الميزان رمز العدالة، والحمامة رمز البراءة، والليل رمز الحزن، والسيف رمز الشجاعة.
4. العلامة اللسانية أو اللغوية (Le signe linguistique): وهي عبارة عن علامة لفظية خطابية أو نصية أو تلفظية تتحكم الاعتبارية فيها على مستوى علاقة الدال بالمدلول.

وتأسيساً على ماسبق، تدرس السيميوطيقا العامة عند الباحث جان ماري كلانكينبرج مجموعة من العلامات اللغوية والبصرية، كعلامات المرور، والشيكات، والبطاقات البنكية، وعلامات المرور، والرموز، والإشارات، والأيقونات، والشعارات الملاحية والعسكرية، والصور الأيقونية، والصور التشكيلية⁽⁵⁾. ومن ثم، تتميز العلامة السيميائية بثلاث خاصيات رئيسية، وهي:

1. خاصية الاستبدال: حيث تحضر علامة، وتغيب علامة أخرى تعويضاً، واستبدالاً، وتناوباً، وإحالة، وتكنية، واستعارة، وترميزاً.
2. خاصية الاختلاف بين الدال والمدلول: حيث يختلف الدال عن المدلول، وتتعدد علاقاتهما، فقد تكون علاقة اعتبارية، أو سببية، أو طبيعية، أو تماثلية.
3. تتميز علاقات العلامات بمجموعة من الخصائص المنطقية: كالهوية (هو هو)، والاستقراء (من الجزء إلى الكل)، والاستنباط (من الكل إلى الجزء).

كما أن العلامة أنواع عدة، فهناك: الإشارة، والرمز، والأيقون، والاستعارة. ومن جهة أخرى، هناك عند بيرس: الاسم، والمؤشر، والعارض، والمخطط⁽⁶⁾. كما يميز الباحث جان ماري كلانكينبرج بين العلامات السيميائية تصنيفاً وتنوعاً وتنميطاً، يميز أيضاً بين دلالة التعيين (النقرير أو الدلالة الحرفية المباشرة) ودلالة التضمين (الإيحاء والمجاز).

(5) KLINKENBERG, J.-M. (2000), «Structure des signes iconiques», Précis de sémiotique générale, Paris, Seuil, p. 382-394.

(6) KLINKENBERG, J.-M. (2001), «Qu'est-ce que le signe?», dans J.-F. Dortier (dir.), Le langage, Auxerre (France), Sciences humaines, p. 105-112.

وعليه، فالعلاقات بين العلامات عند جان ماري كلانكينبرج قد تكون علاقة اعتبارية اتفاقية بين الدال والمدلول في معزل عن المرجع (الرمز- العلامة اللغوية)، وقد تكون علاقة محفزة بين الدال والمدلول في ارتباط مع المرجع، وقد تكون إما علاقة سببية أو مجاورة (الإشارة)، وإما علاقة تماثلية (الأيقون). ومن ناحية أخرى، يميز جان ماري كلانكينبرج في إطار السيميوطيقا البصرية أو المرئية بين العلامة الأيقونية والعلامة التشكيلية، فالعلامة الأيقونية قائمة على التماثل بين الدال والمدلول، وتحيل مباشرة على المرجع الحسي والواقعي. أما العلامة التشكيلية، فترتبط بالخطوط والكتابة والألوان بعيدة عن كل ترابط تشابهي أو تماثلي. ويعني هذا أن العلامة الأيقونية محفزة تشابهاً وتماثلاً. في حين، تتميز العلامة التشكيلية بكونها علامة اعتبارية.

السيميوطيقا والبلاغة:

يعد جان ماري كلانكينبرج من أهم الدارسين الذين حاولوا الربط بين السيميوطيقا والبلاغة، وإيجاد علاقات وأوجه التقارب والتشابه بينهما تصوراً ومنهجاً وتطبيقاً، وذلك إلى جانب «جماعة مو» التي كرست كل جهودها النظرية والتطبيقية لخدمة الشعرية أو البويطيقا (Poétique)، سواء أكنت شعرية لسانية أم بصرية. ومن ثم، تشكل البلاغة جزءاً إبداعياً من النظام السيميوطيقي الدلالي والاجتماعي والسياقي والمعرفي. بمعنى أن البلاغة تشكل المولد الديناميكي للوحدات الكلامية والإبداعية أداءً وإنجازاً وسياقاً، بينما تشكل السيميوطيقا الجهاز الوصفي الثابت الذي يعمل على رصد العلاقات البنائية، ويبحث عن المضمرة التوليدية التي تتحكم في إنتاج الخطابات سطحاً وتمظهراً. وإذا كانت السيميوطيقا تهتم بالجانب المعرفي الثابت من اللغة، فإن البلاغة تهتم بالجانب الإنجازي والأدائي من الكلام. بمعنى أن البلاغة ذات طابع أدائي وتداولي وسياقي في ارتباطها بالمجتمع، وتتلون في مقاصدها بتنوع السياقات المرجعية والإحالية. وما أحوج السيميوطيقا اليوم إلى الانفتاح على البعد المرجعي والسياقي! كما يلح على ذلك بول ريكور الذي دعا إلى الجمع بين الفهم والتفسير والتأويل، من خلال الانفتاح على الذات والواقع والمقصدية السياقية.

ومن المعلوم أن شارل موريس كان سباقاً إلى طرح البعد التداولي، حينما حصر المنهجية السيميوطيقية في مستويات ثلاثة: المستوى التركيبي، والمستوى الدلالي، والمستوى التداولي. بمعنى أن العلامات السيميائية لا تتخذ بعدها الدلالي إلا في انتظامها داخل بنيات تركيبية ودلالية وسياقية. وقد اشتغلت «جماعة مو» كثيراً على هذه التصورات من خلال الجمع بين هذه المستويات المنهجية، والانفتاح على اللسانيات اللغوية والبصرية، ودراسة علاقة النص بالصورة الأيقونية والتشكيلية⁽⁷⁾. وهذا ما دفع جان ماري كلانكينبرج إلى تمثل المقاربة البلاغية في دراسة الصور التشكيلية والصور الأيقونية في كثير من دراساته اللسانية والسيميائية، ولاسيما دراساته التي حلل فيها علاقة الصورة بالنص الأدبي. أي: لقد اهتم جان ماري بإبراز العلاقات الموجودة بين البلاغة والسيميوطيقا، بعد إنجاز العديد من الأبحاث الفردية والجماعية مع «جماعة مو» لمدة أربعين سنة⁽⁸⁾. من جهة أخرى، فقد

(7) Groupe μ: Traité du signe visuel. Pour une rhétorique de l'image. Paris: Seuil.1992.

(8) Klinkenberg, J-M.: Sept leçons de sémiotique et de rhétorique. Toronto: GREF.1996.

انشغل جان ماري كلانكينبرج كثيراً بالمفاهيم اللسانية، وخاصة المفاهيم السوسيرية منها، كالدال والمدلول، واللغة والكلام، واللسانيات والسيميائيات، والمستوى التأليفي والمستوى الاستبدالي، وثنائية السانكرونية والدياكرونية، وثنائية التضمن والتعيين، أو التقرير والإيحائية، وثنائية الشكل والمضمون، كما اهتم كذلك بالخطاب في أبعاده المنهجية ومستوياته اللسانية: الصوتية، والصرفية، والتركييبية، والدلالية، والتداولية، والبلاغية، ودراسة البلاغة عن طريق التركيز على الصور البيانية، والمحسنات البديعية، والحجاج التأثيري والإقناعي.

وهكذا، يرى جان ماري كلانكينبرج أن البلاغة فن الكلام، وليس فن اللغة. ويعني هذا أن السيميوطيقا مرتبطة باللغة. في حين، ترتبط البلاغة بالكلام والبعد الإنجازي التداولي البراجماتي. ويعني هذا أن البلاغة شقيقة البراجماتية بشكل وثيق، مادامتا قائمتين على الكلام والإنجاز والأداء وأفعال الكلام. وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على أن البلاغة نظام إبداعى ديناميكى تداولي، بينما السيميوطيقا نظام وصفي ثابت، يهتم بوصف الأنظمة اللسانية وغير اللسانية وصفاً وتقييداً وتنظيراً، بغية البحث عن الأنظمة الثابتة المضمره التي تتحكم في توليد الدلالة والبعد التواصلى. ومن ثم، فالبلاغة مقارنة اجتماعية ومقامية، تنبنى على نظرية الأفعال الكلامية في سياقها الحوارى والإنجازى. والآتى، أن البلاغة ترتبط بالتحويلات المجازية والإيحائية، وترصد مجمل الانزياحات الصوتية والبصرية والدلالية والتركييبية والإيقاعية من خلال انتهاكها للمعايير المألوفة والمتداولة. أما عن السبب وراء اهتمام جان ماري كلانكينبرج بالبلاغة والسيميوطيقا، فهو انتماءه إلى «جماعة مو» التي اهتمت خصوصاً بآليات الشعرية أو البويطيقا، حيث ركزت كثيراً على الصور البلاغية والحجاج، من خلال الاستعانة بالبنوية واللسانيات والسيميائيات، مع الاستفادة من أفكار فرديناند دوسوسير، وبيرس، ورومان جاكسون، ورولان بارت، وكريماص، وأمبرطو إيكو. وقد اهتمت «جماعة مو» بالبلاغة العامة بواسطة الانفتاح على مجموعة من المقارب المتعددة الاحترصاصات: اللسانيات، وسوسولوجيا الثقافة، والفلسفة، والبيوكيمياء، وعلم الجمال، وتاريخ السينما. كما اعتنت بدراسة الصور البلاغية المختلفة داخل نصوص لغوية معينة، وخطابات بصرية مختلفة، في ضوء رؤية معرفية نسقية، ومنهجية سياقية تداولية، تنبنى على تجريد الأنظمة الخطابية، واستكشاف التفاعلات السياقية البراجماتية، مع الاهتمام بالصورة الأيقونية والتشكيلية الثابتة أو الصورة السينمائية المتحركة. ويعني كل هذا أن «جماعة مو» كانت تستهدف تأسيس سيميوطيقا بلاغية عامة وخاصة، بغية معرفة أنظمة اللغة والكلام معرفياً وسياقياً.

السيميوطيقا البصرية أو البلاغة المرئية:

يعد جان ماري كلانكينبرج من أهم المؤسسين للسيميوطيقا البصرية أو البلاغة المرئية التي تعد جزءاً من السيميوطيقا العامة، وهي سيميائية تهتم بدلالة الصورة، مع رصد بعدها التواصلى والسياقى والوظيفى. ومن ثم، فهو يدرس الصور البصرية ونصوصها الموازية والمجاورة من خلال التشديد المنهجى على البعد المعرفى والبعد التداولى. وقد اعتمد جان ماري كلانكينبرج في ذلك على رولان بارت الذي أعد دراسة قيمة تحت عنوان: «بلاغة الصورة» سنة 1964. وتعد هذه الدراسة رائدة من نوعها في مجال السيميوطيقا

البصرية، مستعملاً في ذلك ثنائية التضمن والتعيين، ولاسيما في دراسته للصور الإشهارية والتشكيلية والأيقونية على حد سواء، ونستحضر من بين هذه الدراسات السيميائية التطبيقية دراسته التحليلية المشهورة للصور الإشهارية المتعلقة بعجائز بانزاني (Panzani). ومن ثمّ، لم تتحقق سميأة الصور البصرية والمرئية بطريقة علمية، وتصنيفها بطريقة تجريبية، إلا مع الباحث السيميائي أبراهام مول (Abraham Moles) سنة 1978. وبهذا، يكون رولان بارت وأبراهام مول وأعضاء «جماعة مو» من المؤسسين الفعليين للسيميوطيقا البصرية أو المرئية. وقد أسهم جان ماري كلانكينبرج، ضمن دراساته السيميائية والبلاغية التي خصصها للصور والأيقون والكتابة الخطية، في بلورة سيميوطيقا بصرية أو بلاغة مرئية متميزة، ترصد التفاعلات الموجودة بين النص والصور، من خلال الاعتماد على اللسانيات والبلاغة والسيميوطيقا، بغية تفسير ما هو بصري وأيقوني وتشكلي وإشهاري.

خلاصات ونتائج:

وهكذا، نصل إلى أن كتاب: «مختصر السيميوطيقا العامة» لجان ماري كلانكينبرج من أهم الكتب التي تهتم بتأسيس سيميوطيقا نظرية عامة، تستجلي مجالات هذا العلم الجديد، وترصد نظرياته وتياراته ومدارسه واتجاهاته اللغوية والبصرية، مع استكشاف مواقفها حول مجموعة من القضايا اللغوية واللسانية والسيميائية، وتتبع تاريخ الأبحاث السيميائية سواء أكنت فردية أم جماعية تعريفاً ووصفاً ونقداً. دون أن ننسى أن هذا الكتاب يقدم نظرية عامة حول نظرية العلامة تنظيراً وتفريعاً وتصنيفاً وتطبيقاً، كما يطرح مقارنة جديدة لدراسة العلامات بصفة عامة، ودراسة العلامات الأيقونية والتشكيلية بصفة خاصة، وهذه المقاربة هي في الحقيقة مقارنة بلاغية بامتياز؛ بمعنى أن جان ماري كلانكينبرج يركز كثيراً على البعد البلاغي في دراسة العلامات السيميائية، كما يستعين بالمرجع الإحالي والسياق التداولي لخدمة السيميوطيقا الوصفية. أي: إنه يجمع في تصورات النظرية والتطبيقية بين الكفاءة اللغوية والأداء الكلامي الإنجازي في مقارنة الظواهر الأدبية والسيميائية والبصرية، قصد تثبيت الأنظمة الثابثة العميقة التي تتحكم في توليد الخطابات والنصوص والكتابات والصور سطحاً وتمظهراً.

حتى يصبح التعلّم مرئياً وملموساً (الأطفال . في مواقف التعلّم . فرادي وجماعات)

تحرير

كلاوديا جوديسي كارلا رينالدي ماراكريشيفسكي

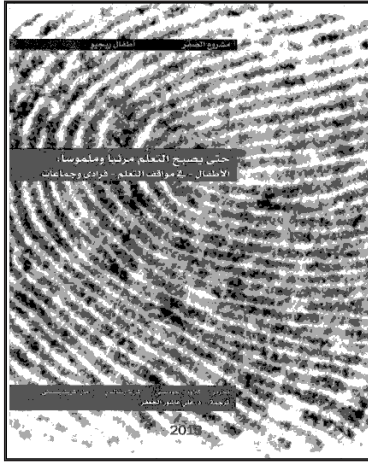
ترجمة: د. علي عاشور الجعفر

الناشر: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 2013

(370) صفحة

عرض ومراجعة: أ. د. فيولا البيلاوي

قسم علم النفس التربوي - كلية التربية - جامعة الكويت



تجدر الإشارة ابتداءً، ونحن بصدد عرض كتاب " حتى يصبح التعلّم مرئياً وملموساً: الأطفال في مواقف التعلّم - فرادي وجماعات "، إلى ذلك التوجه الذي تركّز عليه " الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية " وهو الاهتمام بالتجارب والخبرات العالمية الرائدة والواعدة في تعلم الأطفال ونموهم وتقدمهم، وفي الكشف عن مكنون إبداعاتهم وحسن توظيفها في عالم جدير بالأطفال.. فهذا الكتاب يأتي استكمالاً واستحقاقاً للترجمة العربية التي قدمتها " الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية " لنظرية " لوريس مالا جوزي "، والتي وثقتها في كتاب " الأطفال ولغاتهم المائة "، والتي تجسدت وتطورت فيما

صار يعرف منذ أكثر من نصف قرن بمقاربة ريجيو وأطفال ريجيو ومدارس ريجيو في منطقة إيميليا رومانيا ذات المكانة المدنية والثقافية والتربوية البارزة في إيطاليا، وإشعاعاتها على تطور الفكر التربوي والنفسي في العالم، ومنها الولايات المتحدة الأمريكية، ومن خلال جامعة هارفارد خاصة. ولهذا مغزاه الخاص عن مكانة مقاربة ريجيو وتعميم خبراتها من خلال مراكز ومؤسسات ومدارس تُعرف بمدارس ريجيو وأطفال ريجيو في أنحاء عديدة من العالم.

يقرر " هوارد جاردنر " (جامعة هارفارد) أنه لا يتردد في تصنيف مراكز رعاية الطفولة ورياض أطفال ريجيو إيميليا، والمستلهمة من أعمال لوريس مالا جوزي، لتكون في مصاف بعض المدارس التي اكتسبت على مر التاريخ جودة أسطورية، مثل أكاديمية أفلاطون ومدرسة ياسنانيا بولاني التي أسسها الكونت ليو تولستوي على أراضي ضيعته، وكلية المعامل في جامعة شيكاغو التي يترأسها كل من جون وأليس ديوي، ومجموعة المدارس المعاصرة المستلهمة من كتابات ماريا مونتيسوري ورودلف ستاينر وجان بياجيه.

هذا الكتاب " حتى يصبح التعلّم مرثياً ولموساً.. " هو توثيق لخبرات علمية وعالمية مشتركة بين ريجيو إيميليا (إيطاليا) وجامعة هارفارد (الولايات المتحدة الأمريكية)، متضمناً بتحليل كيفي وحي ذخيرة غنية من إبداعات الطفولة والمعاني الطفولة في كل ما ينتجه الأطفال، ويستجيبون به، ويعبرون عنه بأشكال مختلفة في تنوع يعكس تعلماً صادقاً وبأساليب مميزة من التعلم النشط والإبداعي...، وذلك وفق منظور عن الطفل بأنه يتمتع بالأهلية وبقابليات التعلم، وعلينا لذلك إتاحة الفرص له حتى يتسنى لكل طفل الاستفادة من إمكانيته تفرداً، وتعبيره عن نفسه، وإثراء تجربته وتطويرها؛ والمدرسة هكذا تكون هي مكاناً حيويّاً يمنح جميع الأطراف ذات الصلة فرصاً مواتية لاستكشاف أنفسهم وسجبتهم وطبيعتهم.

لقد تحققت هذه الخبرات العلمية العالمية في سياق شراكة وتعاون من خلال ما يعرف " بالمشروع صفر " في أواخر التسعينيات بين كلية التربية بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة الأمريكية ومراكز رعاية الطفولة ورياض الأطفال في ريجيو إيميليا بإيطاليا، وتأسيساً على ما تكتنزه هاتان المؤسسات العملاقان من خبرة متميزة متراكمة تمتد لأكثر من سبعة عقود من تطوير الفكر التربوي والبحث العلمي والممارسات والخبرات التربوية المتجمعة ومناصرة الأطفال، ودعم حقوق الطفل. ففي عام 1997 بدأ هذا التعاون، ومن خلال منظومة من الأبحاث، متمركزاً حول محور رئيس، وهو طبيعة " التعلم الجماعي " وكيفية توثيقه وإظهاره ليكون مرثياً، ودعمه وتقويمه. ومن ثم فإن الأبحاث المتضمنة في هذا الكتاب تُعنى في المقام الأول بالجمع بين التعلم الجماعي والتوثيق، وحيث يسهم التوثيق الممنهج والهادف للطرق التي يتم بموجبها تطوير الأفكار والنظريات والتفاهات من خلال مجموعات التعليم في ضمان التفاعل بين كل من التعلم الجماعي والتعلم الفردي، وتعزيز الالتزام بالميزات الفريدة لكل منهما. فعندما يكون التعلم موثقاً، يتمكن الأطفال من مراجعته وتفسير تجاربهم التعليمية، وكذلك التأمل في كيفية تطوير تلك التجارب؛ ومن ثم يصبح التفسير والتأمل وجهين رئيسيين للتوثيق، حيث يسهمان أيضاً في إيجاد بيئات التعلم المستقبلية، وفي اختيارات المعلمين في تصميم بيئات التعلم وسياقاتها.

لقد ركز التعاون البحثي على عدد من الإشكاليات المتعلقة بطبيعة التعلم في مجموعات، وبالطرق التي يمكن بها التوثيق والتقويم من خلالها لدعم مثل هذا التعلم: متى تصبح المجموعة مجموعة للتعلم؟ تُعرف " مجموعة التعلم " في هذا المشروع بأنها " مجموعة من الأشخاص المنشغلين انفعالياً وفكرياً وحسياً بحل المشكلات أو ابتكار المنتجات أو خلق المعاني، وحيث يقوم كل فرد من خلال هذا الجمع بالتعلم الذاتي وكذلك بالتعلم عبر طرق تعلم الغير " .

بهذا المنظور يتميز التعلم الجماعي بعدة سمات أساسية، وهي:

- تضم مجموعات التعلم أعضاء من الأطفال والكبار على حد سواء.
- يساعد توثيق تجارب الأطفال التعليمية في إظهار التعلم وجعله مرثياً، فضلاً عن قيامه بتشكيل ما يحدث من تعلم.
- ينشغل أعضاء مجموعات التعلم بالأبعاد الانفعالية والحسية، وكذلك الفكرية للتعلم.

• تركيز التعلم في مجموعات التعلم يمتد ليتجاوز تعلم الأفراد وصولاً كذلك إلى خلق كيان من المعرفة الجماعية (كرايشفسكي ومارديل: 286-296).

تلك تجربة تتسم بالتحدي بزغ معها نوع من "المعرفة الجماعية"، وحيث يكون بإمكان مجموعة التعلم أن تكون بمثابة "منظومة تعلم" تتصل عناصرها بعضها ببعض، وبفضل التأمّلات المستلهمة من مواد التوثيق.

تعكس هذه المعاني عنوان هذا الكتاب "حتى يصبح التعلم مرثياً... متضمناً هكذا ثلاثة معانٍ رئيسية: (جاردنر: 29) أولها إبراز اهتمام ريجيو الكبير بالعالم المرثي، أي بما يمكننا مشاهدته وفهمه ونقله للآخرين في أشكال بيانية. ويعكس هذا العنوان، ثانياً، الاستثمار في التوثيق باعتباره أداة قوية للتواصل مع جميع الأطراف المعنية وذات الصلة. وأخيراً، ومن منظور تجربة شخصية لجاردنر، فإنه يمثل أفضل جهودنا لبيان ما قد تعلمناه من خلال هذا التعاون.. تطلعاً إلى أن يصبح هذا التعلم مرثياً - ومسموعاً وملموساً - من خلال ما يقدمه هذا الكتاب من خبرات مبدعة وسرديات صادقة.

ليس الهدف من هذا الكتاب - كما تقرر "كارلا رينالدي" في تقديمها للطبعة العربية له - مقصوراً على عرض نتائج البحوث المشتركة بين ريجيو إيميليا وجامعة هارفارد، ولكنه بالأحرى يثير تساؤلات بشأن مركزية العلاقة بين التعليم والديمقراطية. إن عملية التعليم من أهم مهام الديمقراطية، كما أن الجهل هو في الحقيقة أكبر تهديد للديمقراطية.. إن الجهل الخطير، الذي يقوض معنى التعليم والديمقراطية نفسها من الأساس، هو غير القادر على التغيير أو الإقناع أو الاقتناع؛ لأنه لا يعترف بهوية أو حقيقة أخرى إذا لم تكن تخصه. الجاهل هو الذي يخلط بين الآراء والهوية، وهو الذي يعتقد بأن لديه رأياً، وأن رأيه هو الأفضل... إن المجتمع المثقف والمتعلم هو المجتمع الذي يقوم بتوفير الأوقات والأمكنة لعمليات المناقشة والحوار والمناظرة.. والذي يكون مفهوم التضامن مصحوباً بمفهوم المشاركة.. فلا إقصاء لأحد من المشاركة في عملية بناء المعرفة والقيم المشتركة - عملية تعليم المواطنة..، إنه المجتمع الذي يتتقف ويتعلم، ويتغير بأيدي مواطنيه.

ذلك هو مجتمع ريجيو.. وثقافة ريجيو، وحيث استقطبت ريجيو إيميليا اهتمام التربويين من شتى أنحاء العالم على مدى الأربعة عقود الأخيرة.. ومن ثم كان التلاقي والتعاون بين ريجيو إيميليا وجامعة هارفارد من خلال "مشروع الصفر" بجامعة هارفارد. وهنا نلقي بعض الضوء على "مشروع الصفر" لفهم السياق الفكري والإبداعي الذي تحقق فيه هذا التعاون، والذي يعكسه هذا الكتاب.

تأسس "مشروع الصفر" كمنظمة بحثية عام 1967 بكلية التربية بجامعة هارفارد على يد الفيلسوف نيلسون جودمان، بدأت ببادرة لبرنامج بحوث لتطوير التعليم في مجال الفنون والآداب. وقد أطلق جودمان هذه التسمية (مشروع الصفر) لأنه "ليس هناك شيء منظم نعرفه عن تعلم الفنون".

تبرز ثلاثة روافد رئيسية تصب جميعها في مجرى مشروع الصفر ونواتجه الملموسة في "كيف يصبح التعلم مرثياً وملموساً، وهي:

1) نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر في مطلع الثمانينيات، وكما ضمنها في كتابه "أطر العقل"، والتي تدعو إلى أن جميع البشر يمتلكون ما لا يقل عن ثمانية أو تسعة من الذكاءات المنفصلة، ونشرت فيها جميعاً بوصفها جزءاً من طبيعتنا البشرية. واستلهاماً لهذه النظرية توجهت جهود عديدة لتنمية ذكاءاتنا المتعددة واستثمارها في بناء المناهج الدراسية والبرامج التربوية والثقافية.

2) ويبدو الرافد الثاني في مجموعة من المشاريع المنبثقة عن مشروع الصفر؛ ففي خلال ما يقرب من نصف قرن، أصبح مشروع الصفر من أكبر المؤسسات الأمريكية وأطولها عمراً للبحث في الإدراك والتعلم، وبخاصة الفنون، وحيث أجريت مئات الدراسات والمشاريع ضمن هذا الإطار، من أبرزها القيادة في "ذكاء المشاريع" في فنزويلا، و"دفع الفنون" في كل من الصين والولايات المتحدة، و"مشروع سبيكتروم" لتطوير مناهج الأطفال الصغار وتقييمهم، ومشروع "التربية من أجل الفهم" منذ مطلع التسعينيات بالولايات المتحدة ومناطق أخرى حول العالم.

3) تركيز مشروع الصفر على أفضل السبل لتقييم تعلم الطلاب، مع الاهتمام الخاص بكيفية رصد الذكاءات المتعددة. وكذلك التركيز على أفضل السبل للفهم الأفضل في مختلف المجالات والتخصصات؛ فالفهم ليس مجرد الحفظ لبعض الحقائق والمفاهيم، ولكنه يتجاوز هذا المستوى إلى كونه النشر الملائم للمعرفة في المواقف المتجددة، وحيث يعد الفهم أداءً يستخدم مجموعة الذكاءات التي يظهرها الشخص لنفسه وللآخرين من أجل الاستفادة من الأشياء التي يتعلمها.

هذه الروافد الثلاثة التي تصب في مجرى مشروع الصفر هي ذاتها التي تفاعلت مع تجربة ريجيو إيميليا، وحيث يتضمن هذا المشروع عملاً تربوياً وبحثياً مشتركاً بين كل من "ريجيو إيميليا" (Reggio Emilia (RE)، و"مشروع الصفر" (Project Zero (PZ) - ويحمل في كل وحدات "حتى يصبح التعلّم مرثياً وملموساً" رمزاً مشتركاً، وهو: (RE)-(PZ) في كل أجزاء وفصول هذا الكتاب، كما يعلو صفحة الغلاف تحديداً بالمصدرين الراعيين: مشروع الصفر .. أطفال ريجيو.

لقد حافظ "مشروع الصفر" (PZ)، والذي تعاقب على رئاسته أسماء مرموقة، مثل "نيلسون جودمان" و"ديفيد بيركينز" و"هوارد جاردنر" و"ستيف سيديل" و"شاري تيشمان"، على مدى السنوات منذ انطلاقه عام 1967 حتى الآن، على تركيزه على مشروعات البحوث في مجالات الفنون والآداب، وليمتد كذلك ليشمل التعليم ومجموعات متنوعة وواسعة من الأعمار والتخصصات الأكاديمية ومواقع العمل، وتطوير أفضل الأساليب والممارسات لمساعدة الأفراد والمجموعات والمؤسسات على التعلم بكل ما أوتيت من قدراتها وإمكاناتها، واستكشاف كيفية التعليم للفهم، واستخدام المعرفة لحل المشكلات غير المتوقعة، وتشجيع التفكير الإبداعي، والارتباط بدنياً بالعمل وحاجات سوق العمل، واستثمار قوة التكنولوجيا الجديدة في مجال التعلم المتقدم، والدخول إلى عوالم جديدة من المعرفة.

ويوفر "مشروع الصفر" إتاحة للمعرفة لإنجازاته وتوثيقها في بحوث منشورة،

ومجموعة متنوعة من الكتب والمطبوعات والنشرات والمواد، وتنظيم مؤتمرات وندوات واجتماعات وورش عمل، وإدارة معاهد ومؤسسات بحثية في مجالات الاهتمام المختلفة بالمشروع - مما يمكن الاطلاع عليه من خلال الموقع الإلكتروني: www.pz.harvard.edu.

يركز الكتاب " كيف يصبح التعلم مرثياً وملموساً " على عدد من الإنجازات والإسهامات في مجالات تعلم الأطفال وإبداعات وجودهم الاجتماعي والشخصي، وما بين عالمي الصغار والكبار من تفاعلات وإبداعات بهذه المعاني التي تنشرها ريجيو إيميليا ومشروع الصفر واقعاً معاشاً ومُستلهاً من رؤى هذين المصدرين، ومستمداً من ذلك الفيض الغني من الدلائل البحثية التي تقودها ريجيو إيميليا في إيطاليا وجامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي غيرهما من أماكن ومؤسسات عديدة بالعالم. تتضمن هذه الإنجازات والإسهامات ما يلي:

- إطار تصوري يقود الفكر والبحث العلمي فيما يتعلق بالدراسات المستقبلية لتطوير أفضل الأساليب والممارسات للتعلم، وتركيزاً خاصاً على التعلم الجماعي.
- إدارة مجموعات التعلم وتوظيفها في تعلم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.
- الاستخدام التربوي والإنمائي للتوثيق للتعلم في سياق مجموعات تمكيناً للأطفال من المراجعة والتفسير والتأمل لتجاربهم وخبراتهم التعليمية، وللمعلمين من تصميم بيئات التعلم، وتيسير وتعزيز خبرات التعلم، ووثوق الرابطة بين البيئة والتعلم الجماعي.
- مشاركة الكبار - آباءً ومعلمين - في مجموعات التعلم وفي توثيق عمليات تعلم الأطفال، وحيث يكون الكبار في سياق هذه المشاركة معلمين ومتعلمين في خبرة غنية وفريدة من التعلم التعاوني.
- التوجه نحو إزكاء الدعم من البيئة الثقافية للأفكار الإبداعية والممارسات الإيجابية التي تقودها، وفي شراكة عالمية كل من ريجيو إيميليا وجامعة هارفارد لإرساء أفضل الشروط المواتية للتعلم النشط والإبداعي لمجتمع التعلم - صغاراً وكباراً، أفراداً أو مجموعات أو مؤسسات.

أما الكتاب من حيث المحتوى، فهو يتضمن ثمانية عشر فصلاً، تحتويها ثلاثة أجزاء تركز على قضايا التعلم الجماعي والتوثيق من منظور الفكر التربوي لريجيو إيميليا؛ وعرض النتائج الأولية للشراكة البحثية مع مشروع الصفر حول قضايا التعلم في الطفولة المبكرة استناداً إلى تجربة ريجيو؛ ثم إبراز الروابط المشتركة والمقاربات المتداخلة بين النظريات والتطبيقات الأمريكية، وتلك التي تقودها ريجيو إيميليا، ومغزى الأبحاث المشتركة في الإثراء المتبادل لكل من الخبرة الأوروبية والأمريكية وانعكاساتها على الفكر التربوي والممارسات التربوية في العالم. وفي إطار هذه الأجزاء الثلاثة والثمانية عشر فصلاً، يركز الكتاب إلى سبع سياقات متنوعة لرؤى وآفاق التعلم الجماعي، تستقطب في مجملها محتوى هذا الكتاب، وحيث توفرت في إطارها ذخيرة غنية ومتنوعة لممارسة التعلم الجماعي، وتحمل مسمياتها واقع هذه الممارسات، وهي: اليد الصحيحة، والسعر الصحيح، والأداء المسرحي، وأولياء الأمور والإنسان الآلي، ورسالة جماعية، والعجلة

والحركة، وتعليقات الأطفال على مجموعات التعلم وتعلم المجموعات.

يستهل الكتاب تقديمه بمقدمة خاصة للطبعة العربية من "كارلا رينالدي" - أحد مؤلفي هذا الكتاب - تبرز فيها مركزية العلاقة بين التعليم والديمقراطية، والحوار والمناقشة، والمشاركة والتضامن والاتحاد مع الآخرين الذين نمنحهم ونمنح أنفسنا الكرامة، درءاً لإقصاء أو استبعاد للآخر بل مشاركة في عملية بناء المعرفة والقيم المشتركة.. وتعلم للأخذ والعطاء، وبناء معرفة جديدة وواسعة الانتشار، ومستقبل مشجع يتجاوز التوقعات. ومن ثم فإن عملية التعلم مدى الحياة ليست مشروعاً تربوياً فقط، ولكنها مشروع المجتمع.

تتضمن استهلاله الكتاب أيضاً دليلاً للقارئ يعينه على حسن التوجه في جوانب الكتاب وصفحاته وكيفية استخدامه والاستفادة منه، إضافة إلى مقدمتين أحدهما لكارلا رينالدي (عن ريجيو إيميليا)، والأخرى لهوارد جار دنر (عن جامعة هارفارد)، وحيث تعرض المقدمتان لسيرة ومسيرة هاتين الجبهتين العالميتين في ريادة الفكر التربوي والبحث العلمي في الطفولة ومراكز ومؤسسات رعاية الأطفال ورياض الأطفال، وما يتعلق بكل ذلك من قضايا وآفاق عديدة.

يتناول الكتاب في الجزء الأول التعلم الجماعي والتوثيق في إطار عدة قضايا ذات مغزى في مقاربة ريجيو إيميليا، من أبرزها "مراكز رعاية الطفولة ورياض الأطفال باعتبارها أماكن ثقافية" تتجاوز مجرد الخدمات في تلك المرحلة إلى دورها في خلق الثقافة، ومن ثم كون المدرسة في المقام الأول هي مكان يشهد العمل على القيم نقلاً ومناقشة وبناءً، ومن ثم تأكيد تلك الصلة الوثيقة بين التعليم والقيم، وجعلها قيمة أساسية ومرئية وقابلة للمشاركة. فالقيم تحدد الثقافة وتتحد بها.

وتبرز كارلا رينالدي بعض القيم التي أسهمت في بناء تجربة ريجيو، وتنمية أطفال ريجيو، وبخاصة قيمة الذاتية التي تنظر إليها من منظور النزاهة والكمال. وتتصل قيمة الذاتية، بما تؤكده من تفرد وخصوصية لكل فرد، بصلة وثيقة مع قيمة الاختلاف: اختلاف النوع والعرق والثقافة والعقيدة. فالاختلاف لأننا أفراد، ولأننا جميعاً بطبيعة الحال مختلفون. ولهذا مضمونه التربوي، فالاختلاف مجرد ليس قيمة في ذاته، ولكنه يصبح كذلك إذا استطعنا خلق بيئة وثقافة وإستراتيجية ومدرسة من الاختلافات. وتبرز أيضاً قيمة المشاركة والمشاركة بوصفها قيمة، وحيث تعني في الأساس الشعور بحس الانتماء والمساهمة؛ وكذلك قيمة الديمقراطية الراسخة في مفهوم المشاركة. ثم قيمة التعلم، وقيمة اللعب والمتعة والعواطف والمشاعر.. تطلعاً في هذا السياق إلى النظر في نوع الثقافة التي يجب أن نسعى لبنائها، والمدارس التي يستحقها أبناؤنا، وأين المستقبل، وأين يقع "الجديد"، وما شكل المستقبل الذي يمكن تأسيسه معاً؟ تخلص كارلا رينالدي إلى التأكيد على التربية الثقافية باعتبارها في الأساس نمطاً من التفكير التربوي - العلائقي، والذي تطلق عليه "التفكير المستند إلى مشروع" - أي طريقة التفكير التي تقبل الآخر، وتتقبل الشك، وتعي وتتقبل الخطأ وعدم اليقين، وتعتمد بالحدود بوصفها أماكن تولد الجديد، لا بوصفها مناطق هامشية. ومن ثم فإن الجديد يكمن في تدعيم العملية التربوية استناداً إلى قيم الكرامة الإنسانية والمشاركة والحرية.

يولي الكتاب أهمية خاصة في ضوء توجهات ريجيو إيميليا ومشروع الصفر لقضايا التوثيق والتقييم والعلاقة الوثيقة بينهما ودورهما الأکید في عملية تعلم الأطفال، وما ينطوي عليه التوثيق من عمليات للتأمل في خبرة التعلم الفردي والجماعي، ومن تغذية راجعة تعزز ناتج التعلم وإدراكه كنواتج موثقة. ولا يقتصر التعلم الجماعي على الأطفال، ولكن " المدرسة هي أيضاً مكان للتعلم الجماعي للأباء " كما يتناول فصل باولا كالياري وكلاوديا جوديسي تأكيداً على العلاقة بين الأسرة والمدرسة كركن أساس من مشروع ريجيو إيميليا للطفولة المبكرة، وحيث إن مشاركة الأطفال والأسر والمعلمين هي إستراتيجية تربوية لأسلوب عمل المدرسة. والمدرسة بجانب كونها أيضاً بيئة تعلم للأباء، فهي كذلك بيئة بحثية حقيقية، وحيث تطرح كارلا رينالدي في فصل " شجاعة يوتوبيا " رؤى حقيقية للتفاعل المعلمين والمتعلمين في تطوير طرق تعلمهم وبناء المحتوى المعرفي لتعلمهم.

يتناول الجزء الثاني من الكتاب سرديات متنوعة وملاحظات حية عن إمكانية جعل التعلم الفردي والجماعي مرثياً استناداً إلى تجربة ريجيو حول مجموعات التعلم في مراحل الطفولة المبكرة. وتعتمد فصول هذا الجزء على التوثيق المرئي والتحريري الذي تم القيام به من خلال البحث التعاوني المشترك الخاص بالتعلم الجماعي لدى الأطفال والكبار، وذلك من خلال عملية يُطلق عليها التربويين في ريجيو إيميليا " البحث التربوي ". فالمعلمون يشاركون الأطفال في سياق أنشطة التعلم المختلفة، ويراقبون تقدمهم في تعلمهم، وحيث تكون الفصول والمدرسة بيئات تعلم يمكن رصد ومتابعة وتقويم تعلم الأطفال ونموهم وعلى أساس من المشاركة بين الأطفال والمعلمين والوالدين. لذلك فإن عملية البحث التربوي على هذا النحو هي عملية تعلم ونمو للمعلمين وللمتعلمين وللأسرة، بقدر ما هي عملية مستمرة ومتطورة من الافتراضات والتوقعات والتفسيرات، وباستخدام اللغات المتعددة لإظهار عملية ونتائج البحث كي يكون التعلم مرثياً، وحيث تعرض نسخاً من أحاديث الأطفال وإنتاجاتهم، وقصصاً عن التعلم الفردي والجماعي، وشرائح العرض والصور الفوتوغرافية ولوحات التوثيق التي تتوزع على جدران الفصل، إضافة إلى العروض الرسمية وغير الرسمية المقدمة إلى مجموعات المعلمين الآخرين.

لقد قام المعلمون من رياض أطفال ريجيو بتأليف الروايات والقصص والعروض التي يتناولها الكتاب في هذا الجزء، واجتمعوا معاً حول دائرة مستديرة لتأمل تجربتهم مع التعلم الجماعي، وحيث توصلوا إلى تحديد " عناصر متكررة " مهمة من خلال ملاحظاتهم وتوثيقاتهم، تشاركوها مع فريق مشروع الصفر، وطرحوها للمناقشة والتأمل والفحص المتعمق. وهنا يلتقي باحثو ريجيو ومشروع الصفر في تبادل الخبرات ووجهات النظر، وتوليد أفكار وافتراضات جديدة، وتوثيقها في نواتج من البناء المعرفي والخبري ودلائل مرئية وملموسة للتعلم كعملية وكناتج.

أما الجزء الثالث من الكتاب فهو نقلة ملموسة لخبرة ريجيو إيميليا وتفاعلها مع الخبرة الأمريكية عملاً على إيجاد صيغة إبداعية تجمع في طياتها ذلك الثراء البحثي والخبري لكل من ريجيو إيميليا ومشروع الصفر بجامعة هارفارد، وكما يتضح ذلك مما يقدمه بن مارديل عن " التنقل عبر الأطلسي " وتأكيد على العوامل الثقافية التي ينبغي أن تؤخذ في

الاعتبار في إيجاد فهم مشترك قائم على استيعاب ريجيو للنظريات والممارسات التربوية، كما تطورت في السياق الأمريكي، وللأفكار التي جرى غرسها في الوجدان الأمريكي.

ولكن تبقى بعض التحديات التي قد تسبب للتربويين الأمريكيين نوعاً من الصعوبة في استيعاب تجربة ريجيو إيميليا. فمن الواضح - وكما يقرر بن مارديل - أنه لا يمكن ببساطة تعبئة وتغليف ما يحدث في ريجيو وشحنه عبر الأطلنطي " (ص 281).. ولماذا تمثل أفكار مجموعات التعلم والتوثيق وبخاصة تلك التي تمارس في ريجيو إيميليا تحدياً بالنسبة للأمريكيين؟ فالتعامل مع هذا السؤال مباشرة من شأنه إعطاء أفضل فرصة لتجاوز هذا التحدي، وتقدير أهمية هذه الأفكار.. مع الأخذ بعين الاعتبار أعمال كثير من الباحثين في مشروع الصفر، حيث عكفوا لأكثر من ثلاثين عاماً على إجراء بحوث مع الأطفال والكبار والمنظمات، موجهة إلى فهم وتعزيز التفكير والتعلم والإبداع.

وعلى الرغم من التباين في منظوري ريجيو إيميليا وجامعة هارفارد، فإن العمل المشترك من خلال مشروع الصفر قادر على استيعاب هذا التباين: فبينما ينظر الكثير من الأمريكيين إلى المدارس باعتبارها وسيلة لإعداد الأطفال ليكونوا مواطنين نافعين، بمساعدتهم على اكتساب مهارات محددة ومعارف وأفكار رئيسية وعادات ذهنية. ويُنظر إلى رياض الأطفال على أنها تقوم بدور الحاضن للعب واللهو أو أنها أماكن لتعلم بعض مهارات القراءة والكتابة والحساب البدائية.. فإنه في ريجيو تعد رياض الأطفال والمدارس والمراكز أماكن توثق التعلم الإنساني؛ حيث يُنصت إلى الأطفال، ويُحترمون، ويتشاركون مع المجتمع الأوسع. تستند المدارس في ريجيو إلى شبكة من العلاقات، ولا يقتصر دورها على إعداد الأطفال للحياة، وإنما تعتبر هي نفسها ضرورية للحياة. المدراس في ريجيو إيميليا هي بمثابة مواقع للأبحاث التربوية تشهد توليد الثقافة وتطورها، بقدر ما هي مهمة لفهمنا للكيفية التي ينتج بها بناء المعرفة. ومن خلال التوثيق المنظم لتعلم الأطفال يُطوّر الأطفال والمعلمون ثقافة المدرسة، وحيث لا تقوم مجموعات التعلم بنقل الثقافة والمعرفة فقط، بل تخلقها وتطورها أيضاً.

وكما كان تقديم كتاب " حتى يصبح التعلّم مرئياً وملموساً " استهلالاً بكل من هوارد جاردنر (جامعة هارفارد ومشروع الصفر) و كارلا رينالدي (ريجيو إيميليا)، فإنهما أيضاً يخرجان الكتاب بتأملات لحصاد هذه الخبرة المشتركة بين عالمين وثقافتين وخبرتين متميزتين، وحيث يقدرها " هوارد جاردنر " بأن المزيج الناتج منها أكبر من مجموع أجزائه. وتستخلص كارلا رينالدي من هذه الخبرة المتجمعة والمتطورة من خلال التفاعل بين ريجيو إيميليا ومشروع الصفر أهمية العمل بقواعد وأخلاقيات وممارسات متنوعة، ومتطابقة عند جميع المعنيين معلمين وأطفال وأسرة، مما مكنهم جميعاً من الانتقال إلى عالم يكافح فيه الصغار والكبار على حد سواء بنجاح، على ما يبدو، في مجال مشاكل التعليم في سياقات متعددة ومناقضة؛ وبذلك أمكن جمع " قاموس خبرات " ساعد كل الأطراف المعنية بالتعليم والتعلم والثقافة على التفكير والاستنتاج ووضع النظريات والفهم والبحث وقابليات التطبيق والتغيير في عملية تعلم ونمو مستدام.

والواقع أن كتاب " حتى يصبح التعلّم مرئياً وملموساً " هو ذخيرة علمية وإبداعية في الفكر التربوي والنفسى والممارسات والإنتاجات التربوية لبيئات تعلم... ومجتمع تعلم...

ولثقافة مميزة للعمل في مشروع الصفر تضافراً مع خبرة ريجيو إيميليا، وإبداعات جامعة هارفارد، مما يطلقون عليه "ثقافة البحث" التي تمتد جذورها إلى أكثر من ستة عقود من الزمان.. ولا يزال الباب مفتوحاً في تنمية مستدامة للأفراد والجماعات والمجتمعات لأجيال وأجيال، وفي مجالات التعليم والعمل والأسرة والثقافة والاكتشاف والتجديد والإبداع.

إن الكتاب، وفي كل صفحة، ينطق بلغة الأطفال.. وهي مائة ومائة ومائة! يدركها الجميع كباراً وصغاراً بكل الحواس رؤية ولمساً وسمعاً وشماً وتذوقاً، وفي حركة ونشاط، وبتلقائية وذاتية مبدعة، وفي مرح وبهجة.. لعالم جدير حقاً بالأطفال.. كم هي نزهة ممتعة ونحن نجوب كل جنبات هذا الكتاب - فكرية وعملية، نظرية وتطبيقية..، وفي إمتاع ومؤانسة بالعلم والمعرفة، وبالتعلم والتقدم..، وبلغة من السهل والممتع التي تنطق في كل محتوى الكتاب بلغة المجاز التي تنظر إليها ريجيو إيميليا على أنها ليست أداة بلاغية أو أسلوب كتابة، بل باعتبارها أداة حقيقية للمعرفة، بقدر ما هي أداة فعالة وإستراتيجية داعمة للتوصل إلى فهم جديد للأطفال. فالكتاب، الذي يستوعب كما ما يقرب من أربع مائة صفحة، وكيفاً كنز مكنون من الإبداع - يضعنا وجهاً لوجه أمام تحديات وحاجات لمراجعة فهمنا للأطفال.

المجلة التربوية



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



❖ تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.
❖ تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

الاشتراكات:

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

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٢٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٢٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٢٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

المقالات

أطفالنا.. والتلفزيون
رؤية نفسية تربوية

د. محمد محمود العطار

دكتوراه الفلسفة في التربية - جامعة كفر الشيخ
جمهورية مصر العربية

مقدمة:

أطفال اليوم هم شباب الغد، ورجال ونساء المستقبل، والذين تعقد عليهم الأمة آمالها وتطلعاتها، وتأتي أهمية مرحلة الطفولة لكونها الأساس الذي يبني عليه الفرد في مستقبله مجالات حياته ومدى صلاحيته ومساهمته كمواطن، فالمجتمع البشري يتحدد ويمتد بقاؤه من خلال ذرية من الأطفال حيث هذه الذرية هي ماضيه وحاضره وتطلعاته نحو المستقبل.

ويعد التلفزيون من أهم وأخطر وسائل الاتصال الجماهيري، كما أصبح التلفزيون بديلاً عن الأم والأب لدى الطفل نتيجة لتعرضه للتلفزيون لساعات طويلة، وأصبح يلعب بالأب الثاني، والأم الثانية، والتلفزيون جزء غير منفصل عن اهتمامات الأطفال اليومية منذ اللحظة التي يبدوون فيها إدراك العالم من حولهم، فمتى أدرك الطفل تكون أولى اهتماماته بالتلفزيون.

وللتلفزيون تأثيره القوي والمباشر على الطفل، ويعد من أكبر مصادر الخبرة في حياته، حيث إنه يشارك في شتى العمليات التربوية داخل المدرسة وخارجها.

كما يلعب التلفزيون دوراً مهماً في حياة الأطفال وتربيتهم أكثر مما تحدثه أي وسيلة أخرى من الإذاعة المسموعة والقصص المقروءة، فهو مدرسة تربوية وثقافية واجتماعية تأخذ مكان الصدارة في التأثير على الأطفال، بل وينفوق على غيره من وسائل الاتصال من حيث توصيل المعلومة إلى الطفل حيث إنه يمكن عن طريقه تقديم المعلومات التي يتعسر نقلها إلى الطفل عن طريق الكلمة المكتوبة أو المنطوقة أو الصورة إذا استعمل كل منها بمفردها (الحديدي، 1986).

والأطفال المدمنون على مشاهدة التلفزيون يعانون من مشكلات تتعلق بمستواهم الدراسي، ويميلون إلى العنف في تعاملهم مع رفاقهم، ويجب تنمية حب القراءة في نفوس أطفالنا منذ صغرهم، وعدم السماح لهم بتحكم التلفزيون فيهم طوال الوقت، وتشجيعهم على تنمية وقت الفراغ في اللهو واللعب.

إن التلفزيون بما يقدمه من برامج يستطيع الوصول إلى الأطفال في أعمار مبكرة وبكثافة عالية، فالأطفال من أكثر الفئات العمرية اهتماماً بمشاهدة التلفزيون.

الطفل والتلفزيون:

الطفل كائن حي.. يولد صفحة بيضاء، لديه الاستعداد الكامل للتعلم، واستثمار ما وهبه الله سبحانه من ذكاء وفطنة، ولهذا فإن الطفل إنسان صغير يتدرب اجتماعياً على يد من هم أكبر منه، ويتلقى عنهم الخبرات المختلفة.. والطفل في بداية حياته توجد لديه طاقة ضخمة للتعلم، والتشكل، ومن هنا فإن التأثير يكون سهلاً والتغيير يكون واضحاً.

وتتداخل مرحلة الطفولة مع مرحلة المراهقة، وهي مرحلة تتميز بتقلب الأحاسيس والمشاعر، وقد يستولي على المراهق شعور بعدم الاطمئنان والخوف، وقد يمر بخبرات اجتماعية قاسية تجعله سريع التأثر، وقد يثور على المجتمع، والأسرة، ثم يأتي التلفزيون فيشعل الفتيل...!!

ومن هنا فإن الطفل إنسان يكون في أمس الحاجة إلى من يفهمه، ويقدر مشاكله، ويساعده على حلها، ويأخذ بيده إلى بر الأمان، بدلاً من الصياح في وجهه، ومقابلة مشاكله بعدم الاكتراث، ومن هنا يهرب الطفل إلى الخيال.. ويستعين بجهاز التلفزيون على ذلك، حيث يرى فيه وسيلة للتنفيس عما عجز عن حله من مشاكل...!!

كما يجب أن نعلم يقيناً أن الظروف المحيطة بالطفل والحاجات التي يحس بها وظروف العائلة، ومستواها الاجتماعي، ودرجة الوعي لدى الأم والأب، وكل هذه الأمور هي التي تقرر كيفية استعماله للتلفزيون، من ثم تقرر النتائج المترتبة على هذا الاستعمال (العنبيسي، 1403 هـ).

ويذكر الباحثون أن أول اتصال بين الطفل والتلفزيون يتم في سن الثانية عندما ينصت مصادفة إلى برنامج يستمع له شخص آخر، ولكن سرعان ما يبدأ باستطلاع عالم التلفزيون، ويكون لنفسه ذوقاً خاصاً بالنسبة للبرامج التي يختارها، حتى إذا بلغ سن الثالثة يستطيع أن يطلب برنامجه المفضل ضمن برامج الأطفال، وهي لون من البرامج لها طابعها الخاص ومحتوياتها من قصص الحيوان والصور المتحركة، والمشاهد التي تتميز بالخيال والحركة السريعة.

ولقد أظهرت نتائج بحث أجرته الجامعة الأمريكية بالقاهرة أن الطفل يقضى في المتوسط 33 ساعة أمام التلفزيون أسبوعياً، أي: بمعدل 4.7 ساعة يومياً، وأن هذا الوقت يزيد عن الوقت الذي يقضيه في اللعب أو المدرسة بل ومع والديه، أو في مذاكرة دروسه بالمنزل، كما تبين أن متوسط عدد ساعات مشاهدة الأسرة للتلفزيون يومياً يزيد عن ست ساعات مع التوقع للزيادة في المستقبل (إبراهيم، 1989).

ويعد التلفزيون أحد المؤسسات الثقافية المهمة في المجتمع وتهدف برامجه المتنوعة إلى تعديل سلوك مشاهديه على اختلاف أنواعهم من حيث العمر الزمني ومستوى التعليم بينهم وإكسابهم أنماطاً جديدة من السلوك نتيجة لقضاء الساعات الطويلة لمشاهدة هذه البرامج.

والطفل في مرحلة الطفولة المبكرة يتأثر في فهمه للتلفزيون بالتركيز على الذات، ويدرك شخصيات التلفزيون في اتجاه واحد وهي أنها كلها جيدة أو كلها سيئة بدون وجود أي

موقف وسط. كما أنه غير قادر على إدراك وفهم الأحداث إلا من وجهة نظره الخاصة، وينظر إلى التلفزيون والأشخاص والدمى والكارتون كحقيقة وواقع إضافة إلى أنه لا يستطيع فهم المعاني المجردة، واستنتاج الأسباب، وتتبع سلسلة البرامج أو القصة.

وفي مرحلة الطفولة المتوسطة يستطيع الطفل فهم قصة الفيلم، ومتابعة الأحداث المعروضة، ويقل تركيزه على الذات.

أما في مرحلة الطفولة المتأخرة فإن الطفل يصبح قادراً على أن يتصور نفسه مع الآخرين في التلفزيون، وفهم المشاعر والأحاسيس والدوافع لدى أشخاص الفيلم، وما يرمز إليه الفيلم أو البرنامج، ويهتم بالبرامج أو المواد الواقعية التي يمكن أن تكون مفيدة للحياة العملية والمستقبلية (القايدي، 1425هـ).

أهمية التلفزيون:

يكتسب التلفزيون أهمية خاصة بين وسائل الإعلام المختلفة، حيث يتميز بأهمية خاصة في حياة الطفل؛ لأنه جهاز قادر على الترفيه والتثقيف في وقت واحد، ومن ثم يؤثر على عقلية الطفل ووجدانه، ويعتبر أداة مهمة للتعليم المباشر؛ إذ ينقل إلى الطفل المعلومات والمعارف والأخبار المحلية والعالمية ويقدم له الكثير من عادات وتقاليده الجماعات المختلفة.

وتزداد أهمية التلفزيون في مجال تثقيف الطفل لأنه يجذب انتباه الأطفال من سن سنتين تقريباً ويقضي الأطفال فترة طويلة في مشاهدته من ناحية، واحتل مكان باقي وسائل الإعلام من ناحية أخرى؛ لأنه يخاطب حاستين من الحواس: وهما حاسة البصر، وحاسة السمع، ومن المعروف أن الوسيلة الإيضاحية التي تعتمد على أكثر من حاسة من حواس الطفل يكون أثرها التعليمي أكثر جدوى وأكثر عمقا ودواماً من الوسيلة التي تعتمد على حاسة واحدة فقط.

وعندما يجمع التلفزيون بين الصوت والصورة فهذا يعتبر خلاصة إمكانيات الراديو والسينما حيث يضيف التلفزيون إلى سحر الصوت إغراء الصورة المتحركة حيث تساعد الصورة عموماً وحركات يدي المذيع وتعبيرات وجهه في توصيل الرسالة الإعلامية وتكملتها، وتعتبر أولى العناصر الرئيسية المكونة للبرامج التلفزيونية؛ لذلك يفوق تأثير التلفزيون كل وسائل الاتصال الأخرى (العبد، 1989).

والتلفزيون وسيلة شيقة للتسلية والمتعة للأطفال، وعلى الرغم من أنه جهاز كهربائي فإنه سهل الاستخدام، فالطفل الذي يبلغ من العمر ثلاثة أعوام يستطيع أن يجعله يعمل، ثم يجلس ليشاهده دون مساعدة من أحد (مختار، 1422هـ).

وللتلفزيون قدرات كبيرة تجعله في مقدمة مصادر الاتصال بالأطفال، ويقضي الأطفال فترات غير قصيرة في التطلع إلى شاشته، حيث يعتمد التلفزيون على العناصر السمعية والبصرية بالإضافة إلى سهولة التعرض له، حتى بالنسبة إلى الأطفال الصغار الذين لم يصلوا إلى مستوى تعلم القراءة، كما أن لديه القدرة على عرض المشاهد الواقعية والخيالية.

وقد اتسعت قدرات التليفزيون على نقل الثقافة حتى إلى الأطفال الصم، لذا تقدم بعض قنوات التليفزيون برامج خاصة لهؤلاء الأطفال، اعتماداً على حركات شفاه المتحدثين، ووجوههم، وحركاتهم، وإشاراتهم، مع الاستعانة بالكلمات، كي لا يجد المشاهدون (غير الصم) في ذلك ما يدعوهم إلى الملل عند مشاهدتهم هذه البرامج (فرماوي، وحسن، 1992).

خصائص التليفزيون:

يعتبر التليفزيون وسيلة مهمة من وسائل الاتصال الجماهيري، ولقد كان اختراعه ثورة في حياة الإنسان، وينفرد التليفزيون بمميزات عديدة لا تجتمع لغيره من وسائل الإعلام الأخرى المعروفة. فهو ينقل المشاهد إلى عالم من المتعة والثقافة والمعرفة دون الحاجة إلى أية استعدادات خاصة أو مواعيد محددة، كما هو الحال بالنسبة للسينما والمسرح.

ويتفوق التليفزيون على كل من السينما والمسرح في كونه وسيلة منزلية بالدرجة الأولى لا تتطلب مشقة الانتقال أو دفع النقود، كما أن التليفزيون ينقل الأفلام السينمائية والعروض المسرحية للمشاهد وهو في منزله لم يبرح مكانه (ذكرى، 1988).

ويمكن إيجاز أهم خصائص التليفزيون فيما يلي (العيسوي، 1979):

1. إمكانية نقل الأحداث ساعة وقوعها.
2. يمكنه نقل كثير من الجوانب الثقافية للشباب دون أن يتكبد المشاهدون أي عناء.
3. يمكنه نقل خبرات الأشخاص ذوي المواهب والتخصصات النادرة بإلقاء المحاضرات أو اللقاء بهم وعرض البرامج المتنوعة.
4. يمكنه نقل الخبرات الصعبة والمثيرة إلى المشاهدين، كالحياة في أعماق البحار والمحيطات أو فوق سطح القمر.
5. يعتبر التليفزيون من بين وسائل الاتصال الجماهيرية التي تحمل رسائل إلى ملايين البشر مرة واحدة.

دور الأسرة في علاقة الطفل بالتليفزيون:

تعتبر الأسرة عاملاً مهماً وأساسياً في تعامل الطفل مع التليفزيون، حيث إن الأطفال الذين يتركون بلا إشراف أو توجيه سوف يتوجهون إلى التليفزيون لما يتمتع به من خصائص جذب وإغراء. وطالما ترك الآباء والأمهات أطفالهم أمام التليفزيون، سواء كانوا يقصدون ذلك أم لا يقصدونه، فإن الأطفال سوف يتأثرون به، وتصبح مشاهدة التليفزيون عادة سريعة التمكن من الأطفال. بالإضافة إلى ذلك فإن تحكم التليفزيون في أوقات الأطفال يعد من الأمور المخيفة فعلاً، وبصرف النظر عن جوده البرامج ومحتواها، فإن الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون لمدة ست ساعات في اليوم، أو حتى ثلاث ساعات حرموا من حياة الطفولة العادية، ولو سلمنا بأن جميع البرامج التي يشاهدها الطفل هي برامج تستحق المشاهدة ومهمة، وتساعد على النمو العقلي للطفل، وتعمل على توسيع آفاقه، فإنه يجب القول بأن طريقة المشاهدة المستمرة وبدون انقطاع للبرامج هي العدو الأول للأطفال. ومن ثم فإن من الواجب أن تتم مشاهدة التليفزيون بطريقة جيدة، وإذا كان الأطفال مسموحاً لهم

بمشاهدة التلفزيون فهنا يجب توجيههم نحو مشاهدة بعض البرامج وليس كل البرامج، وبناءً على ذلك فإن أفضل البرامج التي ينبغي أن يشاهدها الأطفال تقع مسؤوليتها على عاتق الآباء والأمهات بالدرجة الأولى.

إن طريقة تعامل الآباء والأمهات مع التلفزيون تؤثر في الطفل، فإذا كان الآباء والأمهات يشاهدون برامج تلفزيونية متوسطة ومعتدلة، ويسمحون لأبنائهم بمشاهدتها، فإنهم في نفس الوقت يؤكدون على معنى التوسط والاعتدال في شخصيات أطفالهم، كما أن مساعدة الأطفال في تعليمهم المشاهدة التي ينتقون فيها ما يشاهدون، ويميزون في ذلك بين الطيب والرديء، يساعدهم على أن يتعلموا كيف يشاهدون قدر أقل من برامج التلفزيون، وعلى أن يروا الأشياء بعمق أكثر وتحديد الوقت الكافي من مشاهدة الأطفال للتلفزيون بشكل قاطع يعتمد على استكشاف المقدار الجيد من البرامج التلفزيونية التي قد يسمح للأطفال بمشاهدتها (القايدي، 1425).

وتزداد أهمية الأسرة ودورها في علاقة الطفل بالبرامج التلفزيونية في العصر الحاضر الذي تميز بانتشار القنوات الفضائية القادمة من جميع أنحاء العالم، وأصبح لزاماً عليها القيام بتحسين أطفالها بالمنهج الإسلامي فكراً وقولاً وعملاً، وترسيخ المبادئ والقيم الأخلاقية، وتربيتهم تربية ذاتية، وتوعيتهم بخطورة وسلبية ما تتضمنه بعض البرامج المرئية وخاصة الأجنبية.

إيجابيات التلفزيون:

إن التلفزيون يؤثر إيجابياً على الأطفال فهو عامل تثقيف وتعليم وتنمية خبرة لهم، يساعد على نمو عقولهم وتفتحها، فهو يقترح مجالات جديدة من المعارف بصورة مبكرة، وهو وسيلة للترفيه ينقلهم إلى أماكن مختلفة من العالم دون أعباء أو تكاليف تذكر، وهو تقنية تربوية تعليمية مهمة تهدف لزيادة المعرفة وكسب العادات الحسنة والفضائل الحميدة، والاتجاهات السليمة، وإن كان مرور هذه المواقف سريعاً مما يضعف تعلمها وآثارها.

ومن الآثار الإيجابية للتلفزيون على الأطفال ما يلي (محسن، 1417هـ):

1. إن التلفزيون يثير خيال الطفل، ويفتح أمامه آفاق جديدة بما يقدمه من صور وموسيقاً وألوان زاهية براقية.
2. يعد التلفزيون مصدراً من مصادر المعرفة للطفل من خلال البرامج المتنوعة.
3. يستخدم التلفزيون في التعليم، حيث يبث التلفزيون برامج تعليمية بالصور والشرح المتكامل حتى تعلق في ذهن الطفل، وكذلك أحياناً يتم وضع المناهج التعليمية في إطار درامي حتى تكون أكثر رسوخاً في ذهن الطفل.
4. يصل التلفزيون وجدان الطفل وأحاسيسه من خلال جو الترفيه والتسلية.
5. التلفزيون يشبع حاجات الطفل بحب الاستطلاع.
6. يزود التلفزيون الطفل بخبرات ومهارات في معظم جوانب الحياة.

سلبيات التلفزيون:

للتلفزيون آثار سلبية ، فهو يعدل نظام الأسرة وأنشطتها، وقد يحل محل أنشطة مهمة، وقد يشغل الأطفال عن الدراسة والقراءة والتحصيل، ويمكن أن يكون وسيلة للركون إلى الخيال هرباً من الواقع ومشكلاته، ويعد التلفزيون سلاحاً ذا حدين، فرغم الإيجابيات الكثيرة له كوسيلة إعلامية، إلا أن سلبياته كثيرة، ويمكن أن نجمل سلبيات التلفزيون فيما يلي (العنبيسي، 1403هـ):

1. التلفزيون هبط بمستوى الذوق والخلق لدى الأطفال.
2. التلفزيون يعمل على الإقلال من معرفة الطفل، ويأخذ من وقت القراءة.
3. التلفزيون يساعد على انتشار العنف بين الأطفال، ويعمل على نشر الجريمة.
4. التلفزيون يجعل الطفل شخصية سلبية، ويخلق لديه البلادة واللامبالاة، ونوعاً من التراخي في الإحساس، والقيام بأعمال عنيفة بعيدة عن الشفقة والرحمة (الشاش، 2006).
5. التلفزيون يأخذ الطفل من أحضان أمه، ولا يوفر وقتاً للعلاقات العائلية، ومن ثمّ يساعد على غربة الطفل في بيته وشعوره بالانعزال.
6. التلفزيون هبط بالقيم والمبادئ.. ويمجد القيم الهابطة، ويقدم صوراً مشوهة للعلاقات الإنسانية.. مما يشوه فكرة الطفل عن مجتمعه.

حاجات الأطفال التي يحققها لهم التلفزيون:

إن الطفل من الناحية الجسمية يكون في حالة نمو مستمر منتقلاً من مرحلة إلى أخرى، ومن الناحية الاجتماعية يكون في حالة إعداد وتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، أي: أنه يكون في فترة تكيف اجتماعي، فهو يتعلم المهارات المختلفة مثل: القراءة والكتابة والحساب ومناقشة المحيطين به إلى غير ذلك من أوجه النشاط التي سيكون في حاجة إليها عندما يبلغ سن الكبار، وهو يتعرف على المبادئ والقيم والعادات والتقاليد التي يتميز بها مجتمعه، كما يكتسب بعض المعرفة عن نظم وتاريخ الحضارة التي يعاصرها، وأنماط السلوك التي سيتخذها مثلاً له في مستقبل حياته.. إذ إنه يقترب من مرحلة النمو التي تسمح له أن يحرر من رقابة الوالدين ليدخل في مجتمع الرفاق والأصدقاء. ومن الناحية النفسية يحاول أن يخرج من نطاق مجتمعه ليكون لنفسه صورة منفصلة تعبر عن شخصيته الفردية (ميناء، 1988).

إن الطفل في مراحل نموه المختلفة يسعى إلى تحقيق أهداف عديدة منها ما يلي:

مكانه في هذا العالم الكبير، المهنة التي سيلتحق بها في مستقبل حياته، المبادئ الأخلاقية والسياسية التي سيعتنقها، الأصدقاء الذين سيقترن بهم، شريكة الحياة التي سيرتبط بها في المستقبل... إلخ، ومثل هذه الخبرات تكون في غاية الصعوبة على نفس الطفل، وغالباً ما تسبب له صدمات شديدة ومخاوف تشعره أحياناً بالفشل إذا لم يلق رعاية وتوجيهاً من

والديه ومعلمه.

وهنا يجد الطفل في مشاهدة التلفزيون ما يعينه على الهروب من الصراع النفسي والشعور بالفشل الذي يشعر به في عالم الواقع، إذ ربما يجد في برامجه بعض العون في فكرة صائبة لحل مشاكله. وقد ينصرف الطفل إلى التلفزيون لمجرد المتعة والترفيه أسوة بباقي أفراد الأسرة حتى إنه يشاهد برامج الكبار.

وعندما يحاول الطفل أن يشبع رغباته النفسية عن طريق برامج التلفزيون، ويجد لو نين من المادة الفنية لكل منهما قيمة تختلف عن الأخرى وتستثير فيه نوعاً من السلوك، ويقسم علماء الإعلام المادة الفنية إلى اتجاهين لكل منهما طابع خاص يميزه عن الآخر:

البرامج التي تتجه إلى الخيال:

تشجع المشاهد على أن يتخلص من مشاكله في عالم الواقع، ومن آثار هذه البرامج أنها تخلص الطفل ولو وقتياً من الشعور بالخطر والقلق، وغالباً ما تساعده على تحقيق رغباته وتشعره بالسعادة.

البرامج التي تتصل بالواقع:

فمن خواصها أنها تجعل المشاهد على اتصال دائم بمشاكل الحياة الواقعية وتحثه على الانتباه وبذل الجهد والإيجابية في التفكير والسلوك، وتزيد حصيلته من المعرفة.

التلفزيون رؤية نفسية:

يعتبر التلفزيون من عوامل توحيد الأفكار والمشاعر بين الناس، ويوحد من عاداتهم وتقاليدهم وأنماط سلوكهم وقيمهم، وذلك لأن الآلاف منهم يشاهدون نفس المؤثرات، فهو يساعد على تحقيق وحدة الفكر والمعايير والثقافة والأذواق الجمالية، وهو بذلك أداة من أدوات التنقيف الجماهيري وتكوين الذوق الفني والحضاري (جاء، 1987).

كما يعتبر التلفزيون قليل الأهمية إذا ما قارنته بالمؤثرات الأخرى التي تنبع من المنزل الذي تربي فيه الطفل، والجماعة التي يختلط بها، والمدرسة، والاتجاه الديني، والثقافة بوجه عام، فلا يمكن أن نشير إلى عمل سلوكي منسوب للطفل، ونقول بأنه يرجع إلى التلفزيون، لكن لا ينبغي أن نغفل مدى تأثير التلفزيون في إحداث هذا العمل السلوكي، أو يساعد على بلورته، أو إخراجها على صورة ما، فالطفل وهو يشاهد المسلسلات أو الأفلام يتقمص الشخصيات، ويعيش تصرفاتهم كممثل عليا له، وكأبطال يعجب بهم وينزع إلى تقليدهم. والطفل الذي يشاهد أحد البرامج يتعلم فيه كيف ترتكب جريمة كالسرقة مثلاً، ثم يقوم بتنفيذها كمقلد لهذا السلوك المنحرف، هذا الطفل بلا شك يختلف عن غيره من الأطفال في خواص مهمة، وهذه الفروق تنبع من خبرات وصفات متأصلة في الطفل، قد ترجع إلى نشأته الأولى في الأسرة، غير ما اكتسبه من التلفزيون، وإن كان له دور كبير في إبرازها (ميناء، 1989).

ويؤكد المتخصصون في ميدان علم النفس أن الأطفال هم الأكثر تأثراً من الكبار ببرامج

التلفزيون، ويعززون ذلك إلى عاملين هما (ذكرى، 1988):

الأول: أن الأطفال يستمدون كثيراً من خبراتهم عن الحياة من برامج التلفزيون، وإن خبراتهم الواقعية الواعية محدودة، لذلك يتقبلون ما يعرضه التلفزيون دون مناقشة بصيرة أو تفكير ناقد، فتكون درجة امتصاصهم للمادة المعروضة أكبر ما يمكن في مرحلة الطفولة.

الثاني: كلما صغر سن الفرد وقلت خبرته صعب عليه الفصل بين الواقع الحقيقي الذي يعيش فيه، والواقع الخيالي الذي تقوم عليه البرامج، ولذلك غالباً ما يعتقد أن ما يعرضه التلفزيون حقيقة واقعية.

وكما زاد سن الطفل وذكاءه كان أكثر نقداً وتذوقاً لبرامج التلفزيون، ومن الأهمية بمكان ملاحظة أن الأثر العاطفي للتلفزيون يبدو واضحاً بالنسبة للطفل الذي يحسن الاختيار عن الطفل الذي لا يحسنه.

ولا شك أن التلفزيون يلعب دوراً محورياً مهماً في صياغة سلوك الطفل وتنمية قدراته ومداركه، وهو يخلق الاهتمامات لديه ويثري من خياله وتصورات، ولأنه في التلفزيون تشترك الصورة والصوت والنغم والحركة في توصيل المعلومات، ويشترك سمع المشاهد وبصره في التقاط هذه المعلومات فمن ثم يتضاعف اكتساب الطفل للمعارف والمفاهيم، وكذلك يكتسب اللغة بألفاظها المتعددة وتراكيبها المختلفة، إذ أن العين البشرية قادرة على التقاط قدر كبير من المعلومات، بحيث يعجز الدماغ أحياناً عن هضمها وتحليلها كلها (مختار، 1422هـ).

ومن الثابت أن التلفزيون يترك انطباعات في أحاسيس الطفل ومشاعره، إذ تؤثر مشاهد العنف التي يراها الطفل على شاشة التلفزيون تأثيراً عميقاً ممتداً في نفسه، والقصاص التي تدور حول حوادث الخطف بالذات عادة ما تثير انفعالات الخوف والهياج التي تضطرم في نفس الطفل لأيام قد تطول مسببه له الأحلام المزعجة والمخاوف.

إن العنف يزيد من معدل الخوف لدى الطفل وفقدانه الثقة بنفسه، وبمن حوله، ويخلق لديه رد فعل مباشراً عنيفاً لحماية نفسه من أي سلوك غير مقصود، كما يقدم قذوات سيئة، وبالتالي يكون مصدر تقليد للطفل، ويكون ثقافة يكون فيها السلوك غير السوي أساساً في تعامل البشر، كما يكون أيضاً لدى الطفل حالة من تبدل المشاعر واللامبالاة خاصة إذا عرض العنف بطريقة عشوائية متكررة (سليم، 2006).

ويرى كثير من الآباء أن برامج العنف تُعلم الأولاد العدوان، ويتمسكون بهذا الرأي عندما يرون أطفالهم يحاولون تقليد بعض الشخصيات في ملابسها وفي حركاتها في أثناء المعارك والمبارزة، وعندما يلحظون بعد اقتناء أجهزة التلفزيون أن بعض الأطفال أصبحوا يناقشون احتمال الإضرار بغيرهم بالكيفية التي رأوها في مشاهد العنف (سيد، 1993).

وهناك دراسة أكدت أن 70% من الآباء يلقون باللوم في سلوك العنف لدى أبنائهم على قصص الجريمة في التلفزيون والإذاعة فهي تدفع الطفل الذي ليس لديه ميل للعنف إلى التجربة والمحاكاة وتزيد الميل للعدوان عند الطفل العنيف بطبعه، كما تبين أن الأطفال الذين

يقضون وقتاً طويلاً في مشاهدة برامج العنف في التلفزيون لديهم ميول عدوانية بنسبة أكبر من الأطفال الذين لا يشاهدون العنف فيه (الشاش، 2006).

ويفسر علم النفس السلوك العدواني من خلال بعض نظرياته، مثل نظرية التحليل النفسي التي تنظر للسلوك العدواني على أنه غريزة فطرية، ويقابله غريزة أخرى هي غريزة الجنس أو الحياة، وتعد مسؤولة عن مظاهر الحب والبناء والتقدم في حياة الإنسان وهي الجانب المقابل للسلوك العدواني (داغستاني، 1432هـ).

ومن العوامل والأسباب التي اتفقت عليها النظريات المفسرة للسلوك العدواني التقليدي حيث يظهر السلوك العدواني في بعض الأحيان من خلال التقليد حيث يقوم الأطفال بتقليد النماذج السلوكية التي يرونها بخاصة في أفلام الكرتون التي تقدم للأطفال، أو الأفلام التي يفضلها الأطفال وبخاصة أبطال هذه الأفلام، إذا كانت تقوم بسلوكيات عدوانية، فيقوم الطفل بتقليد هذا السلوك ومحاكاته (داغستاني، 1432هـ).

وإذا نظرنا إلى الجانب المضيء من إمكانات التلفزيون تكشفت لنا قدرته على مساعدة الطفل على اكتشاف مشاعره وأحاسيسه وآرائه وأفكاره تجاه الآخرين وإدراك أن ما قد ينتابه من مشاعر السخط والكرهية نحوهم أحياناً إن هو إلا أمر طبيعي ومشارك لا يستحق الانزعاج الذي يحدث للطفل نتيجة له، ومعرفة الطفل أن ما يدور في نفسه من مشاعر طيبة وغير طيبة إن هي إلا مشاعر مشتركة مع غيره من الأطفال يساعده على انتزاع نفسه من النظرة الذاتية الغالبة عليه، وتحقيق فريد من التوافق مع نفسه ومع الآخرين.

ويمتد دور التلفزيون في نمو الطفل الانفعالي إلى تعريفه بما هو جيد، وما هو رديء، وما هو صحيح، وما هو خاطئ من ألوان السلوك الاجتماعي، ومن ثم تنمية اتجاهات اجتماعية مرغوب فيها تتفق والقيم المقبولة في المجتمع الذي يعيش فيه (جاد، 2004).

وللتلفزيون تأثير فعال وحيوي في السلوك العدواني، وأن فاعلية هذا التأثير تزداد عندما يكون لدى الطفل الاستعداد النفسي لمثل هذه التأثيرات، وعندما تساعد ظروف الأسرة على ذلك، وعندما يكون الطفل في مرحلة عمرية تساعد على حدوث مثل هذه التأثيرات ويرى نوبل "Nobel" أن الكثير من المشكلات السلوكية سواء أكانت في المنزل أم في المدرسة تعتمد على أنواع السلوك التي يشاهدها الطفل على شاشة التلفزيون.

وفي دراسة أجراها كل من «ستين» و«فريديريك» على مجموعة من أطفال الحضنة لمدة ثلاثة أسابيع، حيث جعلوا الأطفال يشاهدون ثلاثة أنواع من البرامج التلفزيونية: برامج عدوانية، برامج محايدة، برامج لتعليم القيم والعادات المقبولة اجتماعياً، وقد تم تقسيم الأطفال إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة شاهدت نوعاً واحداً من الأفلام، وبعد مرور الأسابيع الثلاثة المشاهدة، فحص الباحثان درجة العدوانية عند كل مجموعة من المجموعات الثلاث فأتضح أن المجموعة التي شاهدت البرامج العدوانية كانت أكثر عدوانية من هؤلاء الذين رأوا البرامج المحايدة والبرامج التعليمية (مختار، 1422هـ).

إن لبرامج العنف والإجرام تأثيراً سيئاً في شخصية الطفل؛ ذلك لأن الطفل شغف بأن يقلد غيره، فيحاول التشبه بالشخصيات التي تقوم بأعمال إجرامية، كما أن عالم النعيم

الخيالي الذي ترسمه الأفلام لحياة المجرمين الخاصة، تدفع الأطفال إلى ممارسة الإجرام، والأساليب التي يتبعها المجرمون والمنحرفون في تنفيذ أعمالهم، تشكل مفاتيح للأطفال لأن يكتسبوا طرقاً في تنفيذ انحرافهم، لا يمكن أن تخطر في أذهانهم لو لم تنهياً الفرصة لمشاهدتها (فرماوي، وحسن، 1992).

إن كثير من برامج التلفزيون تعرض مشاهد العنف والقسوة والسلوك المنحرف بدرجة خطيرة تؤكد ما يقال بأن المواجهة الأولى للطفل مع العنف والسلوك العدواني تحدث على شاشة التلفزيون، ويرى كثير من علماء النفس أنه توجد علاقة ارتباطية بين زيادة جرائم العنف وازدياد البرامج المليئة بالسلوك العدواني.

التلفزيون.. رؤية تربوية:

الطفل كائن حي يتدرب في مرحلة التعليم ليكون إنساناً، فهو مخلوق بشري صغير يتدرب اجتماعياً على يد من هم أكبر منه حتى يأخذ مكانه اللائق في المجتمع في مستقبل حياته، فالطفل في بداية حياته يكون كالصفحة البيضاء ويتلقى الخبرات المختلفة من البيئة المحيطة به، وتكون له قدرة ضخمة على التعليم طوال سنوات عديدة (الفقي، 1971).

والأطفال في أعلى مستويات الذكاء وأدناها من الذين يشاهدون التلفزيون يلتحقون بالمدرسة وعندهم حصيلة من المفردات الجديدة تعادل ما يمكن تحصيله في سنه بالنسبة لنظائرهم من الأطفال في المجتمعات التي لم يدخلها التلفزيون، كما أن طول المدة في مشاهدة البرامج تساعد على زيادة حصيلة الطفل في المفردات، ولكن عندما يصل الطفل إلى نهاية المرحلة الابتدائية، فإن معظم أو كل هذا السبق ينتهي، ومن ذلك الوقت تزيد معلومات الطفل الذي لديه التلفزيون في الموضوعات المتصلة بالبرامج التي تنال إعجابهم، وتقل معرفته بغيرها من البرامج، وهذا يعني أن التلفزيون يعمل على تربية جيل له معرفة بالخبرات الخيالية في الترفيه والترويح عن النفس، وهي الوظيفة الكبرى للتلفزيون، بينما لا يهتم بإعطاء قسطٍ من الخبرات الواقعية (ميناء، 1989).

ومن الحقائق المسلم بها أن مسؤولية تربية النشء تربية سليمة هي مسؤولية مشتركة بين أجهزة الإعلام والأسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة من دور عبادة متمثلة في المسجد والكنسية ومن أندية رياضية ومراكز للشباب.

وتربية الطفل تربية سليمة متوازنة ومتكاملة تستلزم القيام بصيغ متعددة من التعاون والتنسيق المبرمج بين التلفزيون والأسرة والمدرسة في آن واحد.

والطفل يتعلم وهو جالس أمام التلفزيون من أجل الترفيه، وأنه يعي في ذاكرته المعرفة التي يكتسبها دون أن يكون ذلك مصدره من البداية فجميع استعمالات الطفل المبكرة للتلفزيون، هي من أجل الترفيه والمتعة فحسب (ميناء، 1988).

ولقد أثبتت العديد من الدراسات أن الأطفال النابهين يتعلمون من التلفزيون أكثر من غيرهم ممن دونهم في الذكاء، كما أنهم يكتسبون معرفة أكثر من غيرهم من أي برنامج يشاهدونه، وعندما يذهب الطفل إلى المدرسة يجد التلفزيون منافسة قوية من الدراسة المنتظمة التي تستأثر بانتباه الطفل واهتمامه، ولكنه يتجه إلى التلفزيون ليشاهد البرامج

التي تناسبه، ويتعلم منها الشيء الذي يعتقد بفاعليته وفائدته له (ذكرى، 1989).

ويعتبر دور التلفزيون مهماً بالنسبة لتربية النشء خاصة في المراحل التعليمية الأولى، حيث يعتبر دور التلفزيون في التعليم بالنسبة لدور الحضانه دوراً مهماً من الناحية التربوية، إذ أن التعليم بالتلفزيون يغرس في الطفل منذ نعومة أظفاره المبادئ والقيم والمثل بل يعتبر دائرة معارف كاملة للطفل عن طريقه يستطيع معرفة الكثير مما يدور حوله في الحياة (ميناء، 1988).

ويمكن أن نلخص إمكانات التلفزيون ودوره كوسيلة تربوية وثقافية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة فيما يلي (جاد، 2004):

1. اعتماده على حاستي السمع والبصر وهما أهم الحواس التي تعين الإنسان على استقبال المعرفة، مما يؤدي إلى تعزيز كل حاسة منهما للأخرى.
2. اعتماده على المرئيات في المقام الأول، ومن ثم قدرته على تنمية خبرة الطفل والتأثير فيه على الرغم من قلة حصيلته اللغوية، وعدم إلمامه بالقراءة.
3. تقريب الواقع إلى ذهن الطفل بالاستعانة بمعظم أبعاد هذا الواقع من شكل وحجم ولون وصورة وحركة.. إلخ كبديل عن الخبرة المباشرة التي قد يصعب توفيرها في البيئة الطبيعية للطفل.
4. الاستعانة بالعديد من المؤثرات البصرية والسمعية التي توضح المعاني التي يسوقها وتزيد من قدراته على التأثير والإقناع.
5. توافره بكل بيت وعدم وجود أية عقبات مادية تحول دون مشاهدته والاستعانة به في الساعات المناسبة لذلك.
6. الحاجة الشديدة إلى الاستعانة به لإغناء بيئة الطفل الثقافية والنهوض بها.
7. قدرته على التأثير على جميع أفراد الأسرة، وإمكانية تدعيمه لدور الأسرة في تنشئة الطفل.

ويبدو أن قيمة التلفزيون وإمكاناته التعليمية والتربوية تأتي أساساً من أن الإنسان يحصل على 88% من معرفته عن طريق حاستي السمع والبصر، ومن هذه النسبة يحصل المرء على 75% تقريباً عن طريق الإبصار وحده، بينما 13% عن طريق السمع. هذا إذا أضفنا إلى ذلك أن التلفزيون يمكن أن يصل إلى الملايين في وقت واحد، فإننا ندرك الثورة الهائلة التي يمكن أن يحدثها التلفزيون في مجال المعرفة والثقافة والتربية وتأثيره الملموس في حياة الناس بمختلف فئات عمرهم أطفالاً وشباباً ورجالاً (ذكرى، 1989).

ولكي يحقق التلفزيون الخدمة التربوية في المساهمة في تنشئة الأطفال يجب أن تهتم برامج الأطفال التلفزيونية بما يلي (ميناء، 1989):

1. الاهتمام بالبرامج الهادفة خاصة برامج التوعية وتنقية مضمونها من جميع أشكال السلوك غير السوي والبعيد عن الواقع العملي.
2. المساهمة في إعادة بناء الإنسان وتنمية الوجدان الإنساني والانتماء الوطني والابتعاد عن ملاحقة التغيرات المادية وسياقها المجنون وصرعها للإنساني

3. العمل على إحياء القيم المعنوية والأخلاقية والسلوكية المرغوب فيها.
4. توجيه الوالدين نحو البرامج الهادفة والملائمة للأبناء في كل مرحلة نمو، من النواحي الثقافية والتربوية.
5. إعادة النظر في فلسفة الأغاني، وذلك للارتقاء بمستوى المادة المقدمة لتأثيرها على الذوق العام وتربية النشء.

لقد أصبح التلفزيون داخل كل منزل وكل مؤسسه تعليمية، وعلى الرغم من ذلك لم يستخدم في مجالات التعليم بدرجة كبيرة، وإذا استخدم فلم يراع في برامجه إلى حد كبير الدقة العلمية والتربوية والتكنولوجية، ولكن استخدامه في مجالات الإعلام والإعلان والترفيه والثقافة.. يفوق بكثير استخدامه في مجالات التعليم والتربية.

التوصيات:

- للتنشئة الأسرية دور مهم في تشكيل سلوك الأطفال وتحسينهم ضد ما يشوب المؤثرات الخارجية من قصور أو تردي، فملقى على عاتق الأسرة وضع ضوابط ومعايير لمشاهدة الأطفال لنوعية الأفلام والبرامج التي تقدم العنف والجريمة في إطار مغلف من الإثارة والإبهار مما يجذب الأطفال، وبالأخص المستورد منها.
- أن تقدم معايير وتوجيهات أخلاقية يمكن للأطفال بواسطتها أن يقيموا أي عروض تليفزيونية عنيفة يرونها على الشاشة الصغيرة، وأن يوضح لهم الآباء أن ما يشاهدونه من عنف هو مجرد تسلية خيالية لا تمثل أنموذجاً صادقاً لعالم الواقع.
- ضرورة إنتاج برامج تثقيفية وتربوية يتعاون على إنتاجها أساتذة علم النفس ورجال التربية والدين والفكر وغيرهم، بالتعاون مع المؤسسات والهيئات المهتمة بالطفل في هذا المجال، حتى ينعكس هذا التعاون بتحسين الأداء بالتلفزيون العربي، والنهوض به ضد موجة العنف التي تتخلل المواد الفيلمية الأجنبية المبتوثة عبر الأقمار الصناعية سواء أكان بالطرق المباشرة أم غير المباشرة.
- أن تراعي برامج الأطفال التليفزيونية طبيعة الأطفال في مراحل نموهم المختلفة، والسمات العامة التي تميز الطفولة، وأن يجد الطفل في كل فقرة ما يشد انتباهه، وما يدعوه إلى متابعة الفقرة التالية.
- يجب ألا يترك الطفل وحده لفترة طويلة أمام التلفزيون، ولتكن مشاهدته على فترات أو للبرامج المخصصة للأطفال، أو فقرة الإعلانات التي يحبها الصغير، مع إعطائه فرصة لكي يلعب ويتحرك وينشط تفكيره وجسمه في أشياء أخرى.
- أن يعرض المسؤولون البرامج التي تناسب الصغار والكبار معاً في فتره المساء المبكر، ويؤخروا البرامج التي تناسب الكبار فقط إلى ما بعد العاشرة مساءً.
- إتاحة الفرصة للأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة للمشاركة في مجال إعداد وتقديم برامج الأطفال حتى يتمكنوا من نقل همومهم وطموحاتهم كغيرهم من الأطفال.
- إقامة ندوات وبرامج لأخصائيين إعلاميين وتربويين، لتوعية الأسرة وتوجيهها للحرص على ما يقدم للأطفال ومحاورتهم في أثناء فتره المشاهدة.

المراجع

- إبراهيم، أميره محمد (1989). دور برامج التلفزيون في تنشيط العلوم للأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الإعلام.
- جاد، سهير (1987). البرامج التلفزيونية والإعلام الثقافي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- جاد، منى محمد علي (2004). التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقاتها، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحديدي، منى سعيد (1986). برامج الأطفال في التلفزيون بين الحاضر والمستقبل، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- داغستاني، بلقيس بنت إسماعيل (1432هـ). مشكلات الطفولة التشخيص والعلاج، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- ذكري، طلعت (1988). أسس الحفاظ على كيان الأسرة، القاهرة، مكتبة المحبة.
- ذكري، طلعت (1989). التنشئة الأسرية وأثرها في حياة الأطفال، القاهرة، مكتبة المحبة.
- سيد، فتح الباب عبد الحليم (1993). أنت والتلفزيون، سلسلة سفير التربوية (9)، القاهرة، شركة سفير.
- سليم، مريم (2006). التلفزيون.. كيف نقي أطفالنا من أضراره، مجلة العربي، العدد (566)، الكويت، وزارة الإعلام.
- الشاش، هداية الله أحمد (2006). موسوعة التربية العملية للطفل، ط1، القاهرة، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
- العبد، عاطف عدلي (1989). كيف يستفيد طفلك من التلفزيون، القاهرة، مكتبة المحبة.
- العنبيسي، حسن على محمد (1403هـ). التلفزيون وأثره في سلوك أطفالنا، مجلة الأزهر، السنة (55)، العدد (9)، القاهرة، مجمع البحوث الإسلامية.
- العيسوي، عبد الرحمن (1979). الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيون العربي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- فرماوي، فرماوي محمد، وحسن، عصام أحمد (1992). كيف تستثمر وقت طفلك، سلسلة سفير التربوية، العدد (3)، القاهرة، شركة سفير.
- الفاقي، حامد عبد العزيز (1971). دراسات في سيكولوجية النمو، القاهرة، دار الكتب.
- القايدي، عيسى محمد (1425هـ). برامج الأطفال التلفزيونية، مجلة المنهل، السنة (70)، المجلد (66)، العدد (593). المملكة العربية السعودية، دار المنهل للصحافة والنشر المحدودة.
- محسن، مبرهان (1417هـ). التلفزيون وتأثيره على الطفل، مجلة منار الإسلام، السنة (22)، العدد (5)، الإمارات العربية المتحدة، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف.
- مختار، وفيق صفوت (1422هـ). أطفالنا هل هم ضحايا العنف التلفزيوني؟، مجلة منار الإسلام، السنة (27)، العدد (9)، الإمارات العربية المتحدة، وزارة العدل والشؤون الإسلامية والأوقاف.
- مينا، طلعت ذكري (1988). التلفزيون في حياة أطفالنا، القاهرة، مكتبة المحبة.
- مينا، طلعت ذكري (1989). التلفزيون والشباب، القاهرة، مكتبة المحبة.

صدر 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

دراسة مقارنة عن التعليم المبكر: دعم الدول المتقدمة له ومقارنته بواقع التعليم المبكر بدولة الكويت

د. فاطمة محمد الهاشم

اختصاصي تربوي

المركز الوطني لتطوير التعليم

دولة الكويت

مقدمة:

لم يكن من السهل جداً أن أكرر البحث عن موضوع أسهب الحديث عنه كموضوع التعليم المبكر، فأهمية التعليم المبكر لم تكن وليدة اليوم، بل إن أغلب الدول أصبحت تخصص وتصب اهتماماتها في سبيل تطوير التعليم في مرحلة الطفولة وتوفير الرعاية للأطفال. فقد شددت الدراسات والأبحاث أننا لو أردنا أن نضمن مجتمعاً سليماً لأنصب تركيزنا على اللبنة الأساسية ألا وهي مرحلة الطفولة (Chartier & Geneix, 2006; Moon & Burbank, 2004)، (الناشف، 2001). وقد أجمع علماء النفس والتربية على أهميتها، بل ووصفها بالمرحلة الحرجة لما لها من تأثير كبير في رسم شخصية الطفل وبناء قدرته للتعلم (Chartier & Geneix, 2006). كما أن المؤسسات التربوية والمنظمات العالمية صبت اهتمامها على هذه مرحلة التعليم المبكر. لذا فإن التطرق لهذا الموضوع كان من منطلق كيفية الاستفادة من النظريات وتجارب الدول المتقدمة، ومقارنتها بواقع حال التعليم المبكر بدولة الكويت.

الهدف من الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على آخر المستجدات في مجال التعليم المبكر، وبالأخص مرحلة ما قبل رياض الأطفال. وفي هذا البحث نستعرض النظريات التي ساهمت في بناء وتكوين التعليم المبكر ونماذج التدريس المختلفة التي طبقت في هذا القطاع، وتم تفعيلها عالمياً ومحلياً.

والتعرف على خصائص هذه المرحلة و كيفية الاهتمام بها من خلال استعراض النماذج المتطورة من مناهج وأساليب لدول متقدمة ورائدة في هذا المجال، وكيفية الاستفادة من خبرات الدول السابقة ونماذج التدريس المختلفة، ومن ثم مقارنتها بواقع الحضانات والتعليم المبكر في دولة الكويت. ويتلخص موضوع الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما النظريات والأساليب التربوية المستخدمة في مرحلة التعليم المبكر؟
- كيف تقوم الدولة المتطورة في مجال التعليم المبكر بالاهتمام بدور الحضانة وكيف لدولة الكويت الاستفادة من هذه الخبرات لتطوير مجال التعليم المبكر على مستوى الدولة؟

الدراسات السابقة:

أولاً - ما هو التعليم المبكر؟

لتسليط الضوء بشكل أفضل على موضوع التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، نحتاج أولاً إلى فهم التعريف و النظريات الأساسية للتعلم لهذه المرحلة العمرية وطرق التدريس التي طورها علماء النفس والتربويين.

يعني التعليم المبكر بالمرحلة العمرية للطفل من الولادة وحتى سن الثامنة، وهي مرحلة عمرية حساسة جداً في حياة الشخص (Huntsman, 2008). وقد اختلفت المسميات لمرحلة ما قبل التعليم الابتدائي كرياض الأطفال أو دور الحضانة أو التعليم للطفولة المبكرة أو التعليم ما قبل المدرسة. وقد اختلف أهل الميدان على تسمية هذه المرحلة فمنهم من أطلق عليها: مرحلة رياض الأطفال Kindergarten، أو الطفولة المبكرة Early Childhood Education، أو دار الحضانة Nursery، أو مرحلة التعليم ما قبل المدرسة Pre-School Education .

تعتبر مرحلة التعليم المبكر مرحلة تكوين شخصية الفرد من قيم أخلاقية وسلوكيات اجتماعية وأساليب التعامل المختلفة وسط الآخرين (Huntsman, 2008). كما أنه في هذه المرحلة تتشكل اللغة والأسس المنطقية الرياضية والعلمية للفرد، وذلك لأنها أسرع فترة لنمو عقل الإنسان (Huntsman, 2008).

ثانياً - أهداف التعليم المبكر:

تركز أنشطة اليونسكو المتعلقة بالطفولة المبكرة على رسم السياسات التمهيديّة من خلال التعاون مع الموظفين الحكوميين في استعراض وتطوير سياساتهم الوطنية المتعلقة بالأطفال الذين تمتد أعمارهم من الولادة إلى سن الثامنة (European Commission, 2009). وبالنظر إلى أن هذه الفئة العمرية تشمل مجموعات مختلفة من الأطفال في مراحل مختلفة من نموهم، فيصعب على البلدان، بطبيعة الحال، تلبية احتياجات جميع الأطفال المنتمين إلى هذه الفئة في آن واحد، وعلى نحو منصف؛ لذا أصبح من الضروري تحديد الأولويات.

تركز برامج اليونسكو الخاصة بالطفولة المبكرة على التعليم قبل الابتدائي الشامل للأطفال الذين يتجاوزون سن الثالثة، كما يسلط الضوء فيها على الروابط بين هذه المرحلة ومرحلة التعليم الابتدائي (European Commission, 2009). ومن المهم الإشارة إلى أنه يجب على التعليم قبل الابتدائي النهوض بتنمية الطفل الشاملة. وتقوم اليونسكو أيضاً بترويج هدفين أساسيين هما: توفير الرعاية والتعليم معاً. لذا لم يعد شأن التعليم المبكر مقتصرًا على حدود دول معينة بل أصبح موضوعاً عالمياً. فتم عقد مؤتمر حول رعاية وتعليم الطفولة المبكرة من قبل اليونسكو في موسكو في سبتمبر عام 2010، وكان يهدف للقاء إلى التركيز على الأهداف العامة التالية:

- التأكيد على أن التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة هو حق من حقوق جميع الأطفال وبوصفة أساس للتنمية .

- تقييم تقدم الدول الأعضاء من أجل تحقيق هدف التعليم للجميع .
- تطبيق قيود ملزمة لزيادة الفرص بشكل عادل من أجل الحصول على جودة خدمات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة .

وعليه أصبحت الدول تخصص ميزانية، وتشكل قطاعات خاصة للعناية بالامتداد الحضاري لها من خلال الرعاية للأطفال، والأمثلة التالية تبين النماذج التي طورتها الدول لتلبية وتغطية حاجات الطفولة والتعليم المخصص لهذه المرحلة. وتهتم الدول بهذا الجانب لما له أثر على المجتمع ككل، ولجانب التعليم المبكر أثر على تهيئة الطفل للمرحلة الابتدائية.

لذا نستخلص أن التعليم المبكر ينمي جوانب عديدة، ويساعد في تشكيل الطفل في عدة مجالات تربوية، وهي كالتالي:

- المجال الاجتماعي: تنمية القدرة على تشكيل العلاقات، واللعب مع الآخرين، والتعاون، والمشاركة، وإنشاء علاقات دائمة
- المجال البدني: تنمية المهارات الحركية والحسية للطفل
- المجال الفكري: التعلم لفهم العالم المادي
- المجال الإبداعي: تطوير المواهب في المجالات المختلفة مثل الموسيقى والفن والكتابة، والقراءة
- المجال العاطفي: تطوير الوعي الذاتي، والثقة بالنفس، والقدرة على التعامل مع المشاعر والإدراك.

ثالثاً - نظريات التعلم العامة:

يستند أي نظام تربوي على أسس وفلسفيات تتبع مدارس معينة وهي الأساس التي ينبثق من خلالها طرق التعليم المختلفة، وهي المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية والمدرسة البنائية.

المدرسة السلوكية:

تعتمد المدرسة السلوكية على الجانب السلوكي في التعلم، ويتجلى ذلك من خلال طرق تغيير السلوك من خلال توفير بيئة، والعمل بمبادئ لإكساب المتعلم وتكييفه من خلال محفزات وإكسابه سلوك جديد (Britannica, 2008).

المدرسة المعرفية:

تعتمد المدرسة المعرفية على النظر فيما وراء السلوك لتفسير التعلم القائم على الدماغ. المنتمون لهذه المدرسة يعتمدون على النظر في كيفية عمل الذاكرة البشرية لتعزيز التعلم (Britannica, 2008).

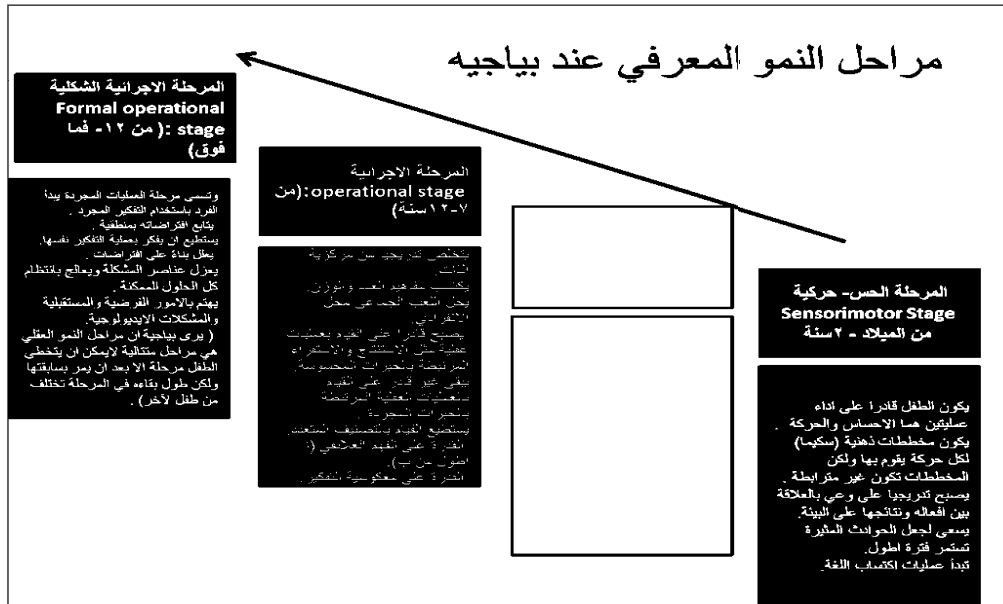
تنص هذه النظرية على أن هناك دورين أساسيين في عملية التعلم:

- نظام الذاكرة هو المركز المنظم للنشاط للمعلومات.
- على علم سابق ودراية من قبل المتعلم.

المدرسة البنائية:

في المدرسة البنائية ينظر إلى المتعلم بأنه يبني مهاراته بشكل فعال من خلال عملية التعلم. كأن يبني أفكاراً جديدة أو المفاهيم القائمة على المعرفة الحالية والسابقة. (Britannica, 2008).

رابعاً. النظرية المعرفية لبياجيه:



شكل (1) مخطط مراحل النمو المعرفي لبياجيه

انثبتت نظرية بياجيه من النظريات العامة للتعلم. وتنص نظرية بياجيه على أن التطور المعرفي لدى المتعلم يتم عن طريق التفاعل النشط بينه وبين بيئته، والتي تتطور شيئاً فشيئاً مع الوقت يكتسب من خلالها الطفل المعرفة من خلال ثلاث عمليات، وهي: التماثل والمواءمة والتنظيم، وهي أدوات تفاعل الفرد مع البيئة، وهذا التطور يمر بأربع مراحل ثابتة ومتتابعة (شكل 1)، وتتأثر بعوامل عدة وهي كالتالي:

1 - المرحلة الحس-حركية Sensorimotor Stage:

تبدأ هذه المرحلة من الولادة حتى يبلغ الطفل الثانية من عمره، وخواص هذه المرحلة تكون حسية، حيث يكون الطفل غير قادر على الكلام فيرضع الطفل ويبكي ويتحرك ويتابع حركة من حوله. كما يقوم الطفل في هذه المرحلة بالتنسيق بين الحواس وبين السلوك الحركي، فيتفاعل بحواسه أكثر من تفكيره، فلا يكون لديه معارف ثابتة (Britannica, 2008).

2- مرحلة ما قبل العمليات Preoperational Stage:

تبدأ هذه المرحلة عندما يتم الطفل السنة الثانية من عمره، وتنتهي بالسبع. ومن خواص هذه المرحلة في بدايتها أن الطفل لا يقوم بإجراءات كثيرة مثل تكوين المفاهيم وحفظ المادة وعدم القدرة على التصنيف. ويكون الطفل في هذه المرحلة أكثر اعتماداً على البيئة من حوله، ولا يستطيع الطفل أن يتفاعل مع أكثر من شيء في نفس اللحظة بعقله. أما المرحلة المتأخرة فيها فيبدأ الطفل بتكوين المفاهيم وعمل التصنيفات (Britannica, 2008).

3- مرحلة العمليات المحسوسة Concrete Operational Stage:

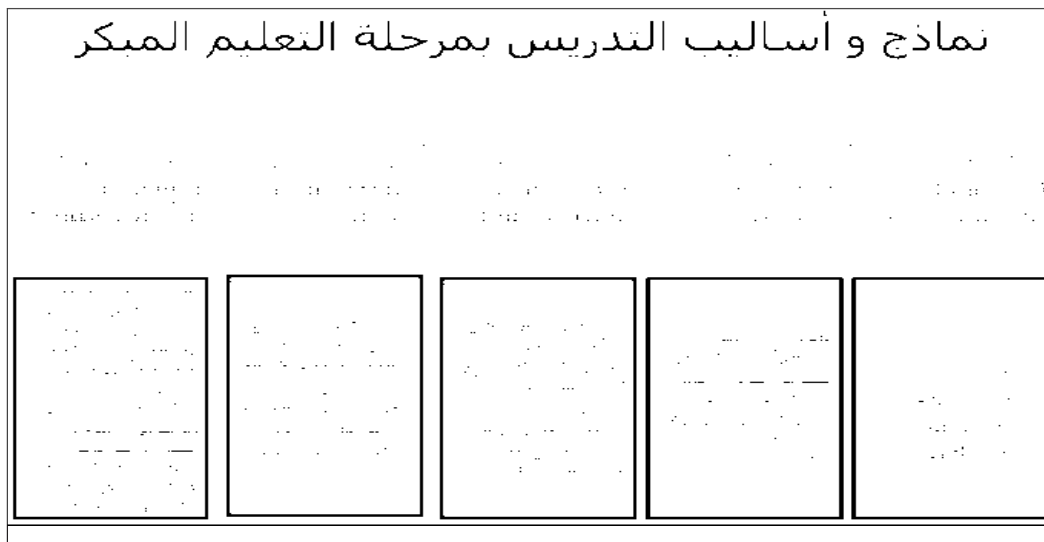
تمتد هذه المرحلة من السنة السابعة إلى السنة الحادية عشرة من العمر، ويبدأ الطفل في حفظ ما يتعلمه ولكن تفكيره مرتبط بدرجة كبيرة بالمحسوسات والتفاعل معها. ويكون الطفل في هذه المرحلة قادراً على ترتيب الأشياء، ويقوم ببعض العمليات المعقدة (Britannica, 2008).

4- مرحلة العمليات المجردة Formal Operational Stage:

تكون هذه المرحلة من سن الثانية عشرة إلى سن البلوغ، ويكون الفرد قادراً على التعامل مع الأشياء المجردة، ويستطيع أن يخزن في ذهنه كما هائلاً من المعلومات التي يستخدمها عند الحاجة إليها. ويكون قادراً على التصور والتخيل وممارسة الحلول بالطرق العقلية، ويواجه المشكلات، ويحاول حلها باستخدام أكثر من عامل أو مؤثر في نفس الوقت (Britannica, 2008).

خامساً - نماذج وأساليب تدريس الأطفال في مرحلة التعليم المبكر:

بناءً على نظريات الأساسية تطورت طرق التدريس، ونتجت عنها مدارس ونماذج ونستعرض أهم طرق التدريس المتعارف عليها في مرحلة التعليم المبكر.



شكل (2) مخطط نماذج التدريس لمرحلة التعليم المبكر

طريقة مونتيسوري Montessori Model:

فلسفة تعليم المونتيسوري تؤمن بان التعليم يجب أن يكون فعالاً وداعماً وموجهاً لطبيعة الطفل. كما إن طبيعة الطفل ليست بناء نظري، بل قام على أساس الملاحظة لدى المعلم وتعتمد طريقة مونتيسوري على أن الطفل فضولي، ولديه حب معرفة ما حوله، وعلى أساس هذه الرؤية نجد بأن فصول المونتيسوري تحوي أدوات معدة خصيصاً لملاءمة احتياجات الطفل، وتنمية حواسه من خلال صقل الجانب الحسي وتنمية الطفل ذاتياً بالاحتكاك الجسدي مع البيئة و حرية الاختيار للطفل للأدوات، ومن ثم التركيز على التكرار للوصول للإتقان (Weikart, 2005).

نموذج مدرسة شارع البنك Bank Street Model:

سمي هذا النموذج نسبة إلى شارع كلية التربية في مدينة نيويورك، والتي تقدم شهادات الدراسات العليا في التعليم. تتأثر الفلسفة التربوية لهذا النموذج لجون ديوي، والذي يعتمد على تنمية الطفل من خلال التعلم النشط (Weikart, 2005). وصمم النموذج ليحاكي فضول الأطفال والتعلم غالباً ما يكون بقالب اللعب والتفاعل الاجتماعي والإيقاع والألوان (Weikart, 2005). كما يحوي النموذج على أسس الأدب والرياضيات والفنون من خلال العمل بمجموعات، وبذلك ينعكس على دعم التعلم النشط للأطفال.

نموذج الرؤية البعيدة High/Scope Model:

وقد تم تطوير هذا المنهج في نهايات 1960 وقد استند المنهج على نظرية بياجيه البنائية لتنمية الطفل. وقد ركز المنهج على مرحلة ما قبل المدرسة قبل المدرسة (Weikart, 2005). يقوم المنهج على ترتيب المجالات الخاصة بالتعلم، وكل ركن في الفصل خاص بمجموعة معارف معينة (Sindelar, 2011). كما يعتمد هذا النظام على إشراك الطفل بروتين والثبات عليه، وممارسته بشكل يومي، وكذلك الانخراط في الأنشطة الجماعية الصغيرة والكبيرة، ودعم المعلم لهم بشكل مستمر.

نموذج التعليم الموجه The Direct Instruction Model:

نموذج التعليم الموجه بدأ في منتصف الستينات 1965، وهو يتبع منهجية المدرسة السلوكية في نظام التعليم. وقد اعتمد هذا النموذج على التحصيل العلمي واختبارات الذكاء (Sindelar, 2011). ويستخدم هذا النموذج المجموعات الصغيرة للتعليم والتخطيط مع الأطفال بدقة، كما يعتمد أيضاً على الأسئلة المباشرة في مجالات اللغة والرياضيات والقراءة (Russell, 2012). وتكون عادة الفصول تكون خالية من المواد التي تشتت الانتباه، ولكن مع المزيد من الدراسات اكتشف بأن هذا النموذج لا يتناسب مع مرحلة التعليم المبكر، ولكنه يصلح للمراحل الدراسية المتقدمة.

نموذج ريجيو إيميليا The Reggio Emilia Model:

نموذج ريجيو إيميليا يعمل على زيادة نمو الأطفال العقلي، معتمداً على بناء بيئة

تعليمية تعمل على تشجيعهم على التعبير عن أنفسهم واختيار موضوعات تقدم في بطريقة حوافز متعددة مثل الكلمات والحركات والرسم والموسيقا وألعاب الظل والدراما (Russell, 2012). وهذا النموذج ينظر للطفل بطريقة جديدة على أنه ومشارك في العملية التعليمية والنظر إلى دور المعلم كمنظم ومرشد وكذلك استخدام البيئة الطبيعية والتخطيط المنهجي لتحقيق الخدمات التعليمية المقدمة للأطفال. كما يشترك الآباء في عمليات التخطيط والتقييم، ووضع سياسة المدرسة من خلال الاجتماعات الدورية والذي يعتبر ركيزة أساسية في منهج ريجيو إيميليا (Russell, 2012). ويتيح للمعلم التخطيط للأنشطة والخبرات من خلال عمل المشروعات التعليمية والتي تحفز عنصر الاكتشاف لديهم وتتيح لهم التعبير عن أنفسهم وانفعالاتهم ومشاعرهم والإجابة عن تساؤلاتهم، وإنتاجهم العلمي ما هو إلا فهمهم واستيعابهم للخبرة التي يمرون بها. ويعكس منهج «ريجيو إيميليا» نظريات «جون ديوى وجان بياجيه» و«فيجوسكى» و«برونر» والنظرية البنائية ونظرية جاردنر للذكاءات المتعددة، حيث إنه منهج يربط بين النظرية والممارسة (Russell, 2012).

أسس المقارنة للدراسة:

تستند هذه الدراسة على الاستطلاع على النماذج المطورة عالمياً في مجال التعليم المبكر، وخصوصاً مرحلة الحضانه، وكيف أن الدول المقارنة ساهمت في تطوير برامجها وضمها للقطاع الحكومي بحيث يتم الدعم والتطوير من قبل الدولة، وما مدى استجابة هذه الدول للبرامج المطروحة في منظمة اليونسكو. اعتمدت الدراسة على مقارنة من خلال العوامل التالية:

الجهة المشرفة، والمعايير، ودور المعلم، والمنهج، وسن الطفل (جدول I المقارنات) لكل من الدول التالية: الولايات المتحدة الأمريكية، فنلندا، اليابان.

أولاً. الولايات المتحدة الأمريكية:

عمدت الولايات المتحدة في الوقت الحاضر إلى تبني تطبيق نماذج تربوية جديدة لبرنامجها الحكومي هيد ستارت (Head Start) الذي أنشئ في عام 1965، وهو برنامج بدأ تمويله من الحكومة الفيدرالية لتوفير برامج تربوية خاصة لأطفال العائلات ذات الدخل المحدود من سن الثالثة إلى سن الخامسة (Loeb, Fuller, Kagan & Carroll, 2004)، وقد شهد البرنامج مؤخراً تطوراً كبيراً عبر نماذج تربوية عديدة بدأ تطبيقها لهذه المرحلة العمرية. فالبرنامج لا يشتمل فقط على التعليم من خلال معايير وطنية، ولكنه يشتمل على خدمات الصحية وفحوصات طب الأسنان. كما توفر خدمة اجتماعية لمساعدة الأسر ذات الدخل المنخفض في كيفية تربية الأبناء (Loeb, Fuller, Kagan & Carroll, 2004). وتشرف وزارة الصحة والخدمات الإنسانية على برنامج الحضانه وتشترك وزارة التربية في المجال الفني عن طريق تزويد البرنامج بالمناهج المتطورة والمعلمين، كما يوجد معايير تشترك كل من وزارة الصحة والخدمات الإنسانية ووزارة التربية في وضعها بحيث تغطي الجانبين الصحي والتربوي لتوفير بيئة داعمة تربوية للطفل في الحضانه. كما تقوم بتنوير أولياء الأمور من خلال الخدمات الاجتماعية، وتتم تزويدهم بالنصائح والمعلومات المفيدة

في سبيل تعليم الأطفال، وتوفير رعاية مناسبة لهم.

ثانياً - فنلندا:

تتميز دولة فنلندا على مستوى دول العالم بمستوى التعليم الفائق، وتقدم دولة فنلندا العديد من الخدمات المدعومة حكومياً لتوفير أفضل سبل التعليم لطلبتها. وعلى الرغم بأن التعليم الإلزامي يبدأ في سن السابعة فهذا لا يعني بأن الحكومة الفنلندية لم تغفل عن الاهتمام بالتعليم المبكر. وتهتم وزارة التربية والثقافة بتأهيل المعلمين لهذه المرحلة المهمة تدريباً عالياً. ومن ثم يأتي دور كل من وزارة الصحة، والتي تقدم هدية (مجموعة من الكتب) للوالدين عند حصولهما على مولود جديد لتبين أهمية التعليم للوالدين، وتعزيز روح القراءة منذ اليوم الأول للطفل (Hyson, Tomlinson & Morris, 2009). وفي عام 1996 تم إقرار قانون "حق رعاية الطفل" بغض النظر عن دخل الأسرة أو الوالدين، وعلى أثره تم توفير برامج متعددة لرعاية الطفل منذ سن مبكرة وتقوم وزارة التربية بالتعاون مع وزارة الصحة والشؤون الاجتماعية بتوفير المناهج والمعلمين، ونسبة الرسوم، وكيفية إشراك الوالدين في العملية التربوية (Hyson, Tomlinson & Morris, 2009). أي تقوم بدور التوجيه السليم للعملية لبناء فرد (طفل) سليم في المجتمع الفنلندي.

ثالثاً - اليابان:

تهتم دولة اليابان في شؤون التعليم، وهي من الدول التي تتنافس في مسألة جودة التعليم. وقد اهتم الكونغرس الياباني بتسليط الضوء على مسألة إصلاح عام لنظام التعليم المبكر في اليابان وأصدر قراراً بعملية الإصلاح سنة (2012) بحيث يكون هناك نسبة إنفاق أكبر في مجال التعليم المبكر وتحسين جودته وتعزيز التعاون والتكامل ما بين دور الحضانه ورياض الأطفال وذلك لتحسين جودة التعليم والارتقاء به. وتهتم دولة اليابان بمسألة تطوير المعلم في هذه المرحلة من خلال تطوير البرامج الجامعية الخاصة بمعلمي هذه المرحلة، وتزوده باختصاصيين تربويين ونفسيين لضمان الرعاية للطفل (Sylva, et al., 2004).

جدول (1) المقارنات

اليابان	فنلندا	الولايات المتحدة الأمريكية	الدولة
وزارة التربية والعلوم والثقافة	وزارة الصحة والشؤون الاجتماعية	وزارة الصحة والخدمات الإنسانية	الجهة المشرفة
وزارة الصحة	وزارة التربية	وزارة التربية	الجهة المشاركة
معايير للطفل والمعلم والمنهج ومعايير لصحة الطفل والبيئة	معايير للطفل والمعلم والمنهج ومعايير واشتراطات صحية للطفل	يوجد معايير خاصة بالصحة للطفل ومعايير للتربية خاصة بالطفل والمعلم والمنهج المعتمدة وقيم اجتماعية تحض أولياء الأمور على حسن تربية أبنائهم	المعايير
رخصة لمعلم التعليم المبكر بالإضافة إلى زيارات متكررة لاختصاصيين تربويين ونفسيين لهذه المرحلة	يحتاج المعلم رخصة خاصة ويطلق عليه اسم مربّي	يحتاج المعلم لرخصة لهذه المرحلة العمرية	المعلم
مناهج تربوية موحدة	مناهج متنوعة ومختلفة بحسب المنطقة والحضانه	يوجد مناهج متنوعة ومعتمدة من قبل وزارة التربية	المنهج

المنهج	مناهج متنوعة ومعتمدة من وزارة التربية	مناهج متنوعة ومعتمدة من وزارة التربية	مناهج موحدة معتمدة من وزارة التربية
الدعم الحكومي	يوجد دعم لذوي الدخل المحدود	يوجد دعم حكومي	يوجد دعم حكومي بحسب طبيعة الدخل
سن الطفل	3 سنوات	8 شهور	3 سنوات
الإلزامية	لا يوجد إلزامية	لا يوجد إلزامية	لا يوجد إلزامية

التعليم المبكر في دولة الكويت:

تتبع دور الحضانه في دولة الكويت وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، وقد أنشأت أول حضانه في دولة الكويت عام 1974 (حضانه البستان)، وبلغ عدد طلابها في البداية بين 15 و20 طفلاً وكان تأسيسها من قبل الجمعية الثقافية النسائية. وقد كانت حضانه البستان أول حضانه نموذجية تطبق منهج مونتيسوري وصنفت كأفضل حضانه على مستوى الشرق الأوسط في تلك الحقبه. وعلى صعيد رياض الأطفال كانت دولة الكويت رائدة في هذا المجال ومثالا لبقية دول الخليج لتصدير البرامج والخبرات في مستوى رياض الأطفال (أبو حرب، 2005). ولكن مع زيادة الوعي وتسليط الضوء على مرحلة التعليم المبكر بات من الضروري استعراض حالة الاهتمام وتوفير الرعاية للطفل في دولة الكويت ومراجعة اللوائح والنظم الخاصة بهذه المرحلة العمرية ومقارنتها بالدول المتقدمة في هذا المجال لتطوير الجوانب الخاصة في هذه المرحلة، وبالأخص دور الحضانه.

أولاً - جهة الإشراف على الحضانات:

كما سبق لنا القول بأن وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل هي الجهة التي تشرف على الحضانات، وتعتمد الوزارة على مجموعة من اللوائح فقط. وحتى لحظة كتابة هذا البحث لا يوجد قانون خاص بالحضانات بدولة الكويت إنما لوائح من وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، ولكن يوجد مشروع قانون للحضانات الخاصة معروض على مجلس الأمة منذ سنة 2000، ويؤمل في إقراره سنة 2014. وبناءً عليه فإنه لا يوجد سن أدنى لعمر الطفل للحضانات، كما أن الدور الرقابي غائب، فلا يوجد جهة إشرافية كوزارة التربية أو وزارة الصحة، أو من جهة وزارة الشؤون نفسها لمراقبة أداء العاملين في الحضانه. وعليه فإنه لا يوجد قانون يلزم الحضانات باستقبال الطفل بسن معين.

ثانياً - المعايير/ المنهج/ المعلم:

بما أن دور وزارة التربية لا يزال غائباً، فهذا يعني عدم وجود معايير خاصة بالمنهج والمعلم والطفل، وعليه فإن اختيار المناهج والمعلمين لا يستند على أساس أكاديمي أو علمي دقيق. ولكن هذا لا يعني بالطبع عدم وجود حضانات ذات مستوى عالٍ و متميز. لسنا مع تقليل شأن وجهود كثير من الحضانات، ولكن حتى لا يبخس حق المجتهدين من أصحاب الحضانات المتميزة، ولا يضر طفل في حضانات غير مؤهلة، فإن مسألة وضع الحضانات تحت جهة فنية تراقب الأداء هو من أحد الضروريات لحماية حق الطفل قبل تقييم مستوى الحضانه.

ثالثاً. صحة الطفل:

تلزم وزارة التربية بوجود ملف للصحة المدرسية، فكل ولي أمر يقوم بتسجيل ابنه في مرحلة رياض الأطفال يقوم أولاً بمراجعة المستوصفات لفتح ملف لأبنائه في حال تسجيلهم، سواء في المدارس الحكومية أو القطاع الخاص. ولكن لا يوجد أي قانون من قبل وزارة الشؤون يلزم الحضانة بفتح ملف صحي للطفل، إلا أن بعض الحضانات تقوم بطلب فحص طبي، وكشف للتطعيمات كشرط للتسجيل في الحضانة.

الإشراف على الحضانات مسؤولية من؟

مما سبق في المقارنات للدول الثلاث نجد أن هناك ثلاث جهات في الدولة تتشارك في مسؤولية رعاية الطفل، ولها دور أساسي في مسألة توفير الحماية له. ولكن في دولة الكويت نجد أن وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل هي الجهة الوحيدة المسؤولة عن الحضانات في غياب جهة فنية كوزارة التربية، وجهة تهتم بالجانب الصحي كوزارة الصحة.

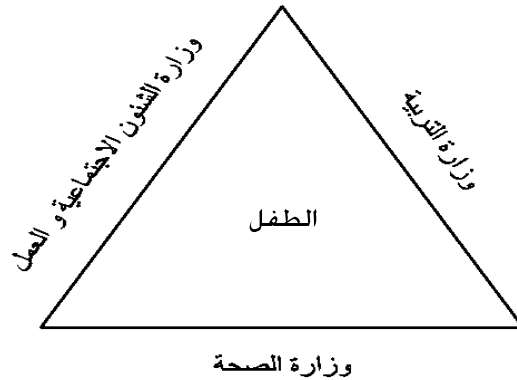
المناقشة:

من خلال البحث نجد أن المنظمات العالمية والاختصاصيين في مجال علوم التربية والنفس قد ركزوا على مرحلة الطفولة والاهتمام بها من خلال المناهج والأساليب الحديثة. كما تقوم عدة جهات حكومية بالتشارك في مسؤولية رعاية الطفل، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة له. أما على مستوى دولة الكويت فقد لوحظ غياب التنسيق بين الوزارات في إعداد القوانين المتعلقة بقانون الطفل والحضانات؛ لذا وجب تضافر الجهود لمشروع التعليم المبكر؛ لأنه مشروع مجتمع مدني يهتم باللبنة الأساسية للمجتمع (الطفل). وتضافر الجهود سينعكس على كيفية المراقبة ودور كل مؤسسة في دعم الحضانات وتقويم أدائها ومراقبتها. ويتم بتقسيم الأدوار حسب كل جهة كالتالي:

وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل (قانون الطفل والحضانات).

وزارة الصحة (مواليد - التطعيمات - المشاكل الصحية والسلوكية).

وزارة التربية (رياض الأطفال وحق تعليم الطفل في دولة الكويت).



من أحد المقترحات التي نود أن نشير إليها هي مسألة إعادة النظر في «الطفل المستمع»، كما كان في السابق، وتخصيص فصول له في مرحلة رياض الأطفال، والذي يبلغ عمر ثلاث سنوات. بحيث يكون سن القبول موازياً لكثير من الدول المتقدمة في مجال التعليم المبكر.

وكذلك يجب أن يكون هناك قطاع للتعليم المبكر في وزارة التربية لحل المشكلات الخاصة بالعملية التربوية في الحضانات ويجب أن تستقل إدارة التعليم المبكر عن إدارة التعليم الخاص. ووظيفة هذا القطاع الإشراف الفني على الحضانات واعتماد المناهج، ووضع المعايير التي تعنى بشأن تطوير الطفل فكرياً وروحياً وجسدياً.

الخاتمة:

لا يقل التعليم المبكر أهمية عن بقية المراحل الدراسية في حياة الفرد، بل أصبح الاهتمام بهذه المرحلة من المقومات الأساسية في العملية التعليمية. وتبدأ مرحلة تعليم الطفل ورعايته منذ الولادة ليس على مستوى الوالدين، بل المجتمع ككل. نستشف من تجارب الدول في مجال التعليم المبكر أن مسؤولية الطفل تقع على عاتق ثلاث جهات حكومية: وزارة الصحة، وزارة التربية، ووزارة الشؤون الاجتماعية. وقد لوحظ من خلال المقارنة أن الدول تعتمد على تعاون مشترك لجهات حكومية مختلفة لتأمين كل من الرعاية والتعليم للطفل في هذه المرحلة، وأن وزارة التربية تزود الحضانات بمعلمين ومناهج، وتراقب أداء الحضانات، كما تسعى الدول نحو الجودة في الأداء، وليس الاكتفاء بتوفير الخدمة. إن واقع الحال للحضانات في دولة الكويت يحتاج إلى تضافر الجهود من قبل جهات حكومية متعددة لتوفير خدمة أفضل للطفل، ومن ثم مواكبة المسير في عملية الارتقاء في مجال التعليم المبكر. والتركيز لا يجب أن يبدأ فقط في مرحلة التعليم الإلزامي، بل ببناء وتمهيد اللبنة الأساسية من أجل مجتمع أفضل.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو حرب، يحيى (2005). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، في مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- الناشف، هدى محمود (2001). برامج تربية طفل ما قبل المدرسة. القاهرة: حورس للطباعة والنشر.

المراجع الأجنبية:

- Chartier, A. M. & Geneix, N. (2006). Pedagogical Approaches to Early Childhood Education, paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: Early Childhood Care and Education, Paris.
- European Commission (2009). Early Childhood Education and Care- key lessons from research for policy makers, NESSE Report to the European Commission, European Commission, Brussels, Belgium.
- Huntsman, L. (2008). Determinants of quality in child care: A review of the research evidence, Centre for Parenting and Research, NSW Department of Community Services.
- Hyson, M., Tomlinson, H. B., & Morris, C. A. (2009). Quality improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty perspectives and recommendations for the future, Early Childhood Research and Practice, Vol. 11, No. 1.
- Loeb, S., Fuller, B., S. L. Kagan, S. L., & B. Carroll, B. (2004). Child care in poor communities: Early learning effects of type, Quality, and stability, Child Development, Vol. 75, No. 1, pp.47-65.
- Moon, J. & Burbank, J. (2004). The early childhood education and wage ladder; a model for improving quality in early learning and care programs, Policy Brief, Economic opportunity Institute, Seattle WA.
- Piaget, Jean. Encyclopedia Britannica (2008). Encyclopedia Britannica Online. Retrieved 3 Nov. 2013
- Russell, M. K. (2012). Assessing students in the margin: Challenges, strategies, and techniques. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Sindelar, N. (2011). Assessment-powered teaching. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sylva, K., et al. (2004). The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report, London: DfES and Institute of Education, University of London.
- Weikart, D. P. (2005). How high/scope grew: A memoir. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

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 بدراسكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

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



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

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

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