

محتويات العدد الأربعين

الصفحة

7	* افتتاحية العدد
	* البحوث والدراسات:
8	- الوعي اللغوي واستراتيجية إدراك الجملة عند الطفل د. مولاي إسماعيل علوي
31	- دور الكفاءة اللغوية والسياق الثقافي في تمثل مفهوم الزمن وتمثيله لدى عينتين من الأطفال المغاربة والفرنسيين أ.د. بنعيسى زغبوش أ.د. برتراند طرواديك
65	- معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة (دراسة استقصائية) أ.د. ماجد أبوجابر م. عالية الطباخي
	* كتاب العدد:
106	- تربية العنصرية في المناهج الإسرائيلية تأليف: د. صفا محمود عبدالعال عرض ومراجعة: د. محمد عوض الترتوري
	* تقارير:
114	- المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين
117	* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
118	* من قصص الأطفال

افتتاحية العدد

يتناول هذا العدد من مجلة الطفولة العربية موضوع اللغة والطفولة، حيث يعرج بالقارئ على بعض المتغيرات ذات العلاقة بالوعي اللغوي عند الأطفال، وسيلاحظ القارئ بين ثنايا هذا العدد كيف تتوزع الدراسات بين تخصصات علم اللغة وعلم النفس وعلم الثقافة وعلم الاجتماع، وهذا التكامل بين الجوانب المختلفة للغة يعطي الموضوع طعماً خاصاً وتشويقاً للقارئ في مجال ربط المعرفة، وهذا ما قصدناه في السير بالقارئ سيراً من المعرفة النظرية إلى التطبيق العملي دون الفصل بين اللغة كنظام والطفل ككيان.

واللغة نظام للتواصل الإنساني يعتمد أساساً على الاستماع والتحدث، وترتبط بالقراءة والكتابة، وقد أجمع اللغويون على دراسة اللغة كنظام يتألف من مجموعة من وحدات تنظيمية، كما ركز علماء النفس على نشوء اللغة عند الطفل وتطورها على مستوياتها المختلفة، وانكب علماء الاجتماع على دراسة اللغة كظاهرة اجتماعية وأداة للتفاعل الاجتماعي.

وتزداد قدرة الطفل اللغوية بازدياد قوة اللغة كوسيلة للاتصال والتفكير عن طريق نمو المفردات، والسهولة في التعبير وإتقان المفاهيم، وتعتبر القراءة من المهارات الأساسية في حياة الطفل واكتساب المعرفة، والوقوف على فكر الآخرين، وتهيئة الطفل للقراءة ضرورية قبل البدء بها.

ولقد حاولنا في هذا العدد أن نلقي الضوء على جزء من العلاقة بين الطفل واللغة، فتلك العلاقة - على الرغم من أهميتها - لم تأخذ الاهتمام الكافي في الدراسات الميدانية. وسيلاحظ القارئ بين ثنايا هذا العدد من مجلة الطفولة العربية كيف تربط دراسة اللغة بين الوعي اللغوي وإستراتيجية إدراك الجملة، ودور الكفاءة اللغوية والسياق الثقافي، وأهمية المهارات اللغوية المبكرة عند الطفل، ومن خلال هذه العلاقة يمكن أن نحدد عمليات تطويرية تأخذ مساراً محدداً في النمو اللغوي عند الأطفال.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

الوعي اللغوي وإستراتيجية إدراك الجملة عند الطفل

د. مولاي إسماعيل علوي

شعبة علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهران
فاس، المملكة المغربية

الملخص:

تتحدد أهمية هذه الدراسة في الوقوف عند أهم النظريات والاتجاهات السيكمعرفية والسيكولسانية، التي حاولت البحث في مختلف الإستراتيجيات التي يوظفها الطفل لإدراك الجملة: فهما إنتاجا وتقويما، وفي وعيه بمكوناتها وعناصرها. وانتهت أغلب هذه الأبحاث إلى تأكيد أولوية الوعي الدلالي على الوعي التركيبي في معالجة الطفل للجملة.

The linguistic Awareness and the Child Phrase Perception Strategy

Moulay Smail Alaoui

Department of Psychology
Faculty of Letters and Humanities
Dhar El Mehraz - Fez - Morocco
Alaoui_899@hotmail.com

Abstract

The importance of this study lies in its reference to some of the most salient psycho-cognitive and psycholinguistic theories and approaches which have tried to find out possible strategies utilized by the child in his understanding and evaluating of the phrase, as well as his awareness of its constituents. Most of such studies stress the priority of the semantic awareness over the syntactic awareness in the child phrase analysis.

مقدمة:

لا شك في أن الطفل يمر بمراحل نمائية في اكتساب اللغة وإدراك مكوناتها وعناصرها، والوعي بتركيبتها وقواعدها؛ إذ ينتقل من مرحلة تعلمه اللغة الشفهية داخل الأسرة إلى مرحلة تعلمه اللغة المكتوبة في المدرسة. غير أن عملية تحويل معارف الطفل ونشاطاته اللغوية من حالتها الأولية البسيطة إلى حالتها النهائية المعقدة، شكلت أحد الموضوعات والقضايا الشائكة التي أخذت حيزاً مهماً من الأبحاث والدراسات في الكثير من الاتجاهات النظرية الكبرى، من قبيل النظرية السلوكية التي اعتبرت أن الإنسان هو حصيلة مختلف أشكال التعلم الناتجة عن المحيط البيئي والاجتماعي والمثيرات الخارجية؛ والنظرية اللسانية التوليدية التي خلصت إلى أن الطفل يولد وهو مزود بمعرفة تامة عن النحو الكلي، وبمخطط من البنيات الملائمة التي تساعد على اكتساب اللغة واستعمال القواعد المعقدة والبسيطة في الآن نفسه؛ والنظرية التكوينية التي اعتمدت مقاربة بنائية لاكتساب المعارف من خلال تتبع مراحلها وأطوارها وسيرورة تكوينها عند الطفل.

ولقد شكلت هذه التوجهات النظرية الكبرى، أهم الأطر المرجعية لكثير من الدراسات والأبحاث السيكلولسانية التي اهتمت، في البداية، بدراسة قدرة الطفل على فهم اللغة وإنتاجها، باعتبارها أداة للتواصل والتعبير عن معارفه وأفكاره وتمثلاته، ثم تطورت هذه الأبحاث، في أواخر السبعينيات وبداية الثمانينيات من القرن الماضي؛ حيث اتخذت من الوعي اللغوي موضوعاً سيكلولسانياً، وخلصت إلى نتيجة مفادها أن اللغة لا يكتسبها الطفل ويستعملها من أجل الفهم والإنتاج والتواصل فقط، وإنما من شأن هذه اللغة نفسها أن تكون موضوعاً للتفكير والتحليل والوعي بعناصرها المتعددة: الدلالية والتركيبية والمعجمية والتداولية... (علوي، 2005)، أي: إن الطفل يستطيع تحقيق مسافة معرفية بينه وبين اللغة؛ ومن، ثم قد يتمكن من إنجاز مجموعة من النشاطات الواعية حولها. إذن، فالنشاطات اللغوية التي يقوم بها الطفل: فهماً وإنتاجاً وحكماً وإدراكاً، لا تتم بشكل آلي وتلقائي ولا واع، وإنما هي نشاطات واعية ومفكر فيها. ومن وجهة نظر السيكلولوجيا المعرفية، يمتلك الطفل كفاءات معرفية وله قدرات ذهنية، ويستطيع القيام بكثير من النشاطات، كالإدراك والفهم والتفكير ومعالجة المعلومات وحل المشكلات والوعي بتمثلاته ومعارفه ومراقبتها وتوظيفها عند الحاجة. وفي هذا السياق حاول الباحثون في المجال السيكلومعرفي والسيكلولساني، الإجابة عن مجموعة من الأسئلة من قبيل:

- ما طبيعة التمثلات اللغوية عند الطفل، وما مكوناتها وعناصرها ومراحلها وآليات اشتغالها؟
- هل يمكن الحديث عن سيرورة نمائية، تنتقل على إثرها هذه التمثلات أو المعارف اللغوية من حالتها اللاواعية إلى حالتها الواعية، أم أنها تشتغل بشكل آلي وتلقائي؟
- هل يتوافر الطفل على وعي لغوي مبكر، أم أن القدرة على التفكير في اللغة لا تتحقق إلا بدخوله إلى المدرسة؟
- وأخيراً، هل هناك تفاعل وعلاقة تأثير متبادلة بين لغة الأسرة وخطاب المدرسة، أي: بين الاكتساب اللغوي والوعي اللساني؟

1. نظريات واتجاهات في الوعي اللغوي عند الطفل:

إن محاولة الإجابة عن هذه الأسئلة، قد أسهم في ظهور الكثير من النظريات ذات المرجعية السيكومعرفية والسيكولسانية، نلخص أهمها فيما يلي:

أولاً - على مستوى النظريات السيكومعرفية، نجد أن الاتجاه البنائي التكويني مع أقطابه الكلاسيكيين أو الجدد (بياجي Piaget، 1945؛ سنكلير Sinclair، 1967؛ باسكوال ليون Pascual – Leone، 1976؛ وكينز Case، 1985) يعتبر المعرفة اللغوية من تجليات النشاط التمثلي، وتشترك مع باقي الآليات المعرفية الأخرى، في تحريك وتيرة النمو التي تنتقل من مرحلة الفعل الحركي إلى المعرفة المجردة، ومن المعرفة غير الرمزية واللاواعية إلى المعرفة الرمزية والواعية أو الانتباه الذهني أو بنية المراقبة التنفيذية. أما الاتجاه المعلوماتي، فيتبنى فكرة الاشتغال الآلي والتلقائي للتمثيلات الرمزية. فسواء تعلق الأمر بالإنسان أو الآلة، بالذهن أو الحاسوب، فإنه يتم استقبال المعلومات ومعالجتها وتخزينها ثم استعمالها في تنفيذ المهام وحل المشكلات. وإذا كان الاتجاه الحاسوبي - القالبى (فودور Fodor، 1983) يرى أن اشتغال اللغة يتم من خلال قوالب متخصصة وفطرية ووراثية، وتعمل وفق نظام يشبه الحاسوب، فإن الاتجاه الاقتراني (ماك ليلند Mc Clelland وريمهارت Rumelhart وهينتون Hinton، 1987) يعتبر أن نظام معالجة المعلومات يشغل بواسطة شبكة من العلاقات المترابطة بين الخلايا العصبية، ويؤكد على ضرورة أن يشغل الحاسوب على شاكلة الدماغ. ولقد برهنت نظرية معالجة المعلومات عن جدوى وأهمية العلاقة بين - تخصصية بين السيكلوجيا واللسانيات وعلم الأعصاب، وأثمرت الكثير من البرامج والنماذج التفسيرية (لوني LeNy، 1989)، من أبرزها نظام المعالجة الدلالية والتركيبية للغة عبر الحاسوب، والذي يسمى بـ «شبكة الانتقال المعزز» Augmented Transition Networks (ATN). بالإضافة إلى نماذج الذاكرة الدلالية، التي عملت على قياس زمن النفاذ إلى المعجم، والحكم على الجملة (سميث Smith وشودن Shoden وريبس Rips، 1974؛ كولنس Collins وكوليان Quillian، 1977). غير أن الاتجاه المطامعري يدافع عن وجهة نظر تتلخص في الاشتغال المعرفي الواعي والمراقب (فلافل Flavell، 1978، 1979)، ويتبنى رؤية تكاملية وتفاعلية تجمع بين التمثيلات غير الرمزية والتمثيلات الرمزية، بين النشاط اللاواعي والآلي والتلقائي والإجرائي والنشاط الواعي والمراقب والتصريحي (كارمليوف - سميث Karmiloff-Smith، 1992؛ مونود Mounoud، 1990، 1994).

ثانياً - على مستوى النظريات السيكولسانية، هناك من الباحثين من يعتبر أن الوعي اللغوي يكون في فترة مبكرة من نمو الطفل، وتتجلى هذه القدرة في التفكير في اللغة والوعي بعناصرها ومكوناتها، وفي إنجاز الكثير من النشاطات اللسانية الواعية المبكرة، وبالتحديد ابتداء من السنة الثانية والنصف، كاللعب بالكلمات وتصحيح أخطائه وأخطاء الآخرين، والحكم على بعض الجمل والملفوظات (كلارك Clark، 1976؛ وطوليل Taulelle، 1984؛ وبوني Bonnet وطامين - كرديس Tamine-Gardes، 1984). وعلى العكس من ذلك، هناك مواقف أخرى يدافع أقطابها عن فكرة التفكير الصريح في اللغة، أي: إن الطفل لا يتمكن من الوعي بالجوانب الفونولوجية والدلالية والتركيبية والمعجمية والتداولية...

إلا إذا دخل المدرسة وتعلم القراءة والكتابة، واكتسب خطاباً لسانياً، يُمكنه من إنجاز الكثير من المهام والنشاطات، كإصدار الأحكام والقيام بالمقارنات وتقطيع الوحدات اللسانية إلى عناصر صغرى (هاكس Hakes، 1980؛ ببندروبولو Papandropoulou، 1980؛ كومبر Gombert، 1990؛ كولنسكي Kolinsky، 1986؛ لوبونيك Le Bonniec، 1987).

غير أن التوجه الحالي والجديد في الدراسات والأبحاث السيكمعرفية والسيكولسانية، حاول الجمع بين أطروحة الوعي اللغوي المبكر وأطروحة الوعي اللغوي المتأخر، بين نظرية النمو ونظرية التعلم، بين الاكتساب اللغوي داخل مجال الأسرة والوعي اللساني داخل فضاء المدرسة، وذلك في إطار رؤية تفاعلية تتلخص في كون الطفل بإمكانه تكوين نظريات ساذجة وعفوية حول اللغة، ويستطيع الحكم على وحداتها وعناصرها، والتعليق عليها والوعي بوظائفها. يمكن الاستنتاج، إذن، أن الطفل يتوافر على مجموعة من المعارف والمعلومات والأفكار الواعية، ويعمل على استثمارها وتوظيفها في فهمه للجملة وإنتاجها، والحكم عليها، وإدراك مكوناتها وعناصرها، وهي معارف أو تمثيلات تتفاعل فيها عوامل داخلية وخارجية، وعمليات آلية ومراقبة، ومعلومات واعية وغير واعية، وأخيراً قد تكون ذات مصادر أسرية أو مدرسية.

2. شبكة الانتقال المعزز والمعالجة الآلية للجملة:

إذا كانت اللغة تشكل عاملاً مهماً في اكتساب المعارف، فإلى أي حد استطاعت الأبحاث التي أنجزت في إطار الذكاء الاصطناعي، الاستفادة من السيكولسانيات؟

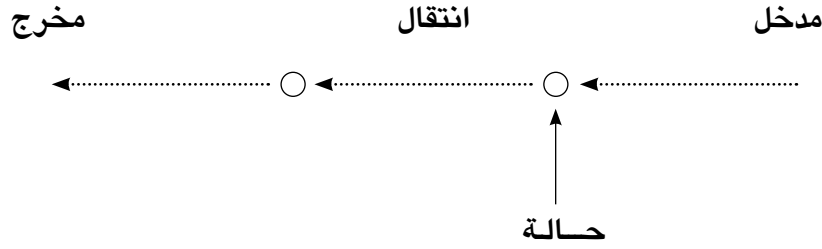
لقد أثمرت هذه العلاقة بين -التخصصية عن إنجاز نظام يسمى شبكة الانتقال المعزز (ATN). وهو نظام للمعالجة الدلالية والتركيبية للغة، ويتعلق الأمر بالبعد التطبيقي للنموذج الذي يحاكي معالجة اللغة الطبيعية (زغبوش، 2008).

ونشير إلى أنه تم توظيف هذا النظام الصوري في سيرورة فهم الجملة، والتي تعتمد على إستراتيجية إدراكية، تنطلق من اليسار إلى اليمين وعلى قاعدة تركيبية يتم اعتمادها بالرجوع إلى الوراء والبحث عن الخطأ في الجملة (دينهيري Denhière وبواترونو Poitrenaud، 1986). مهدت هذه الفكرة لأعمال مهمة لاحقة (كيزر Kayser، 1993؛ بيدرا Pitrat، 1990) اهتمت أساساً بدراسة الخصائص الدلالية والتركيبية لعناصر الجملة ومكوناتها.

وتعتبر شبكة الانتقال المعزز، بحسب لوني LeNy (1989)، من أهم البرامج في مجال معالجة المعلومات بواسطة الحاسوب، والتي جاءت بديلاً للسانيات التوليدية مع تشومسكي Chomsky (1969، 1975)، التي لم تقدم تحليلاً دقيقاً لسيرورة معالجة الجمل والنصوص، هذا في حين يزودنا نظام ATN بأدوات ووسائل قابلة للاستثمار والتوظيف في مجال الدراسات السيكولسانية.

ويتكون نظام ATN، باعتباره معالماً حاسوبياً، من مجموعة من الحالات توجد عليها الآلة والعديد من الانتقالات التي تتناسب مع التغيرات التي تطرأ على هذه الحالات. وإذا أردنا تشبيه هذه المكونات، يمكن اعتبار الحالات أوضاعاً والتحويلات تنقلات. ويمكن الإشارة إلى

الأوضاع بالدوائر، وإلى الانتقالات بالأقسام (لوني Le Ny، 1989). ولتوضيح ذلك، نعتمد الشكل الآتي:



الشكل (1)

ويمكن الاعتماد على المثال الآتي، لتحديد عمل نظام ATN وطريقة معالجته للجملة دلاليًا وتركيبياً.



الشكل (2)

وتتميز الشبكة، باعتمادها على معجم داخلي يشتمل على أكبر قدر ممكن من الكلمات. فكل كلمة يجب أن يكون موقعها مناسباً داخل سياق الجملة. فالفعل مثلاً، يجب أن يتوافق، تركيبياً ودلاليًا، مع باقي الكلمات الأخرى. كما أن العقدة الأولى تشير إلى أنه بالإمكان حصول على احتمال آخر: «الطائرات» مثلاً، وهذا الأمر ينطبق على جميع العقد الأخرى. وبشكل عام، يقوم نظام ATN، في كل عقدة، على اختيار الاحتمال الممكن، وفي حالة فشله يقوم بالمحاولة الثانية وهكذا دواليك، حتى يصل إلى استنفاد جميع المحاولات. وفي حالة الفشل النهائي، وعدم تمكنه من العثور على الكلمة المناسبة في المعجم الداخلي، يشير إلى عبارة: «كلمة مجهولة».

وإذا أردنا مقارنة طريقة اشتغال هذا النظام مع كيفية معالجة الإنسان للمعلومات وقراءته للجملة والنصوص، يمكن الإشارة إلى حركات العينين في القراءة، أو التوقفات التي يقوم بها في حالة وجود كلمات غير مفهومة أو تنتمي إلى لغة أخرى. ويجب التذكير كذلك أن نظام ATN، لا يهتم فقط بالمعلومات الدلالية والمعجمية، بل يمنح أهمية بالغة للمعلومات التركيبية، أي: للعلاقات الموجودة بين مكونات الجملة وعناصرها (فاعل، مفعول به) تحديداً. وفي هذا الإطار، تساءل لوني Le Ny (1989) عن الطريقة التي يستطيع بها هذا النظام التعرف على الفاعل أو المفعول به، وتحديد أدوارهما ووظائفهما التركيبية في الجملة. ولتحديد هذه العلاقة، يجب أن يُؤخذ بعين الاعتبار موقع الأقواس في الشبكة، أي: مكان الكلمة: هل توجد قبل الفعل أو بعده؟ ولقد تم الاعتماد على قاعدة تقوم بمهمة هذه المعالجة، وهي:

- إذا كانت الكلمة قبل الفعل، فهي فاعل.

- وإذا كانت الكلمة بعد الفعل، فهي مفعول به ⁽¹⁾.

ومن خلال هذه القاعدة، يتم التعرف على الأدوار الدلالية للكلمات الواردة في الجملة (وضع، حدث، منفذ، متأثر...).

والملاحظ أن هذه المعالجة ترتبط بالجانب التركيبي، فهي قائمة على عملية ترتيب الكلمات وموقعها من الجملة، غير أن ثمة عدة صعوبات تقف أمام تطبيق هذا النظام على اللغات الطبيعية، فبالنسبة للغة العربية، مثلاً ⁽²⁾، والتي تتميز بالتعدد الدلالي، يصعب على هذا النظام معالجة بعض أنواع الجمل، كالجملة المبنية للمجهول أو فهم بعض ظروف الزمن التي تقترن بالجانب السياقي ووضعية التلفظ.

من الواضح إذن، أن نظام ATN يشغل بشكل آلي وتلقائي، ويستعين بمجموعة من القواعد والسجلات المتخصصة التي تتوافر على أكبر قدر من المعلومات الدلالية والمعجمية والتركيبية. لكن مع ذلك، أثبتت التجارب عدم قدرته على فهم بعض أنواع الجمل التي تطرح نوعاً من اللبس والغموض على المستويين التركيبي والدلالي. فهذا النظام يجد صعوبة في قبول الجملة الآتية: «أنا غير فرح»، ومثل هذه الجملة، لا تطرح أية مشكلة بالنسبة للإنسان. وأخيراً، وكما هو الشأن بالنسبة لكثير من النماذج المعتمدة في مجال الذكاء الاصطناعي، لا يهتم نظام ATN بسيرورة اكتساب المعارف، ويكتفي بدراستها في حالتها النهائية والمستقرة (كارون Caron، 1989).

3. نماذج الذاكرة الدلالية وقياس زمن الحكم على الجملة:

تهدف هذه النماذج إلى دراسة خصائص الذاكرة المعجمية، وتحديد كيفية تنظيمها وآليات اشتغالها وطرق النفاذ إلى المعلومات الموجودة فيها، وقد حاولت الإجابة عن مجموعة من الأسئلة من قبيل:

- كيف يتم تمثيل دلالة الكلمة في الذهن؟

- كيف تنتظم الدلالة في الذاكرة؟

يمكن تحديد أهم هذه الإجابات في نموذجين بارزين: يتمثل الأول في نماذج الشبكات الدلالية التي ترى أن عملية تخزين دلالة كلمة ما في الذاكرة، تتم بواسطة مجموعة من العلاقات تربطها مع باقي الكلمات الأخرى؛ ويتحدد الثاني في نماذج السمات الدلالية التي تعتبر أن الدلالة تتكون على شكل لائحة من الخاصيات أو السمات المسجلة مع الكلمة في الذاكرة.

لقد تم اعتماد الشبكة الدلالية لتفسير طريقة تنظيم المعرفة والمعلومات المعجمية في الذاكرة البعيدة المدى، «فهي ممثلة على شكل لائحة من المفاهيم تسمى بالعقد Nodes،

(1) يجب الانتباه إلى أن هذين الاحتمالين يتعلقان باللغات اللاتينية التي تبني الجملة فيها على أساس: فاعل وفعل ومفعول SVO، أما اللغة العربية فبنيتها التركيبية هي: فعل وفاعل ومفعول VSO.

(2) راجع بهذا الخصوص محاولة زغبوش وبوغناني (2006)، حيث عمل الباحثان على تكييف المعالجة الآلية لشبكات الانتقال بما يناسب مقتضيات التركيبية المميزة للنظام التوزيعي. التركيبي للغة العربية.

وتكون مُخزنة في الذاكرة. بينما العلاقات التي تربط العقد بعضها ببعض، فتُعرف بالأقواس «Arcs» (ريشار Richard, 1990: 61). ففي نموذج كويليان Quillian (1967)، تدرج العلاقات الموجودة بين العناصر التالية: «له أجنحة»، «له ريش»، «يَطير»... ضمن عقد مرتبطة بمفهوم (طائر)، في حين أن العناصر من قبيل: «يتنفس»، «يأكل»، «يتنقل»، «له جلد»... مخزنة في مفهوم (حيوان). وهذه الطريقة التي تُخزن بها المفاهيم، تجعلنا نهدف إلى بناء ما يسمى «الخاصيات الموروثة»، ومفادها أن تتبع الهرم المفهومي، يكفي للحصول على اللائحة الكاملة لهذه العناصر، مع العلم أن العقد الدنيا ترث خصائص العقد الأعلى منها. وهذه العملية توفر الجهد، وتتيح إمكانية الاقتصاد في عملية التخزين في الذاكرة (ريشار Richard, 1990). فمثلاً كلمة «نبات»، باعتباره كائناً عضوياً مختلفاً عن الكائن الحيواني، يتوافر على أوراق ويعيش ويتغذى من الهواء والماء والتراب (كولان Collins و كويليان Quillian, 1977). وبهذه الطريقة يتم تنظيم المعلومات في الذاكرة، بالاعتماد على مبدأ الاقتصاد في التخزين (كارون Caron, 1989).

أما نماذج السمات الدلالية، فتعتبر أن المفاهيم تتوافر على مجموعة من السمات أو الخصائص الدلالية، وهذا يعني أنه بالإمكان الحديث عن موضوع واحد، من خلال توظيف مجموعة مختلفة من السمات المقترنة بهذا المفهوم. وتختلف السمات التي يتم تعدادها للمفهوم الواحد، تبعاً لاختلاف أهميتها. ويقترح علينا نموذج سميت Smith وسودين Shoden ريبس Rips (1974)، تصنيف السمات الدلالية إلى قسمين: يشتمل الأول على سمات أساسية تحدد بالخصوص مفهوماً معيناً. ويتمثل الثاني في سمات ثانوية، ولكنها تشترك في تحديد المفهوم. مثلاً: «له ريش»، «له أجنحة»... تعتبر سمات أساسية تحدد مفهوم «طائر»، بينما السمات الآتية: «قادر على الطيران»، «يبني عشه»، «يعيش في الأشجار»... تعتبر خاصيات ثانوية مقارنة مع المفهوم نفسه.

إلا أنه يجب التنبيه على أنه إذا كان «الطيران» خاصية من خصائص الطيور، فإنها ليست سمة أساسية تنطبق على هذا النوع. فمثلاً «النعامة» تُصنف ضمن الطيور على الرغم من أنها لا تقوى على الطيران (ريشار Richard, 1990). وبالنظر إلى هذا الاختلاف الموجود في السمات الخاصة في المفهوم الواحد، أوضحت دراسة قام بها كولنس Collins و كويليان Quillian (1977)، الجانب التراتبي للمفاهيم، من خلال قياس زمن الحكم على الجملة، اعتماداً على ثنائية: صحيح / خطأ. وقد تم التوصل إلى «أن الأطفال يستغرقون وقتاً أطول للحكم على جملة «الكناري له ريش» مقارنة مع جملة «الكناري أصفر اللون»، ويستغرقون وقتاً أقل للحكم على جملة «الكناري طير» مقارنة مع جملة «الكناري حيوان». ويحكمون على جملة «الكناري يستطيع الغناء» في وقت أقل من الحكم على جملة «الكناري له جلد» (كارون Caron, 1989: 104).

وفي هذا الإطار تم توظيف مفهوم النموذج الأكثر تمثيلاً في عملية تصنيف السمات وتحديد سلم ترتيبها، وسرعة الحكم عليها. فكلما كانت السمة هي النموذج الأكثر تمثيلاً للمفهوم، كان زمن التعرف عليها أقل. فعبرة «الكناري طائر»؛ تتطلب وقتاً أقل للحكم عليها مما يتطلبه الحكم على عبارة: «الدجاج طائر»، لأن الكناري يعتبر النموذج الأكثر تمثيلاً للطيور.

الملاحظ إذن، أن كويليان Quillian (1967) كان يهدف إلى صورة المعارف وتمثيلها

في إطار منظور معلوماتي أكثر منه سيكولوجي، وهذا ما دفع السيكلوسانيين إلى محاولة بناء نماذج عامة للمعجم الداخلي (زغبوش، 2008). ومع ذلك شكلت النتائج التي انتهت إليها هذه النماذج، دعامة أساسية في فهم ميكانيزمات معالجة الجملة بشكل خاص وقياس زمن الحكم عليها.

4. نمو الوعي اللغوي بالجملة عند الطفل:

الواقع أن معظم الأعمال والأبحاث السيكلوسانية قد درست الكثير من المواضيع اللسانية، حيث اهتمت بمختلف وحدات وعناصر اللغة من مثل الفونيم والاسم والكلمة والفعل....، وأخذت الجملة حيزاً مهماً من هذه الاهتمامات. وهذه حقيقة توضحها مجموعة من الدراسات المهمة التي تمحورت حول مختلف أنواع الجمل، من مثل الجمل البسيطة والمركبة والصحيحة والخاطئة والمبهمة والمجازية والاستفهامية والمنفية.... وتمثلت النشاطات اللسانية، التي قام الباحثون، بتتبع مسارها ومراحل ارتقائها في الفهم والإنتاج وإصدار الأحكام، سواء بالترادف أو التضاد أو القبول أو الرفض....، وشملت مختلف أنماط الوعي اللساني عند الطفل، من مثل الوعي الفونولوجي والوعي التركيبي والوعي المعجمي والوعي التداولي والوعي الدلالي....، وإذا كان النشاط الدلالي الواعي جزءاً من النشاطات اللسانية الواعية العامة، فيمكن تحديده بالقدرة على فهم مختلف وحدات اللغة وإنتاجها، والوعي بدلالاتها وبمعناها ومكوناتها وإدراكها، بوصفها نظاماً اعتبارياً، أي إدراك وحدات اللغة باستقلال عن مرجعها الواقعي. والواقع أن أبحاثاً كثيرة تناولت بالبحث والتقصي مظاهر الوعي الدلالي عند الطفل ومراحل نموه وسيرورة ارتقائه، وشملت هذه الأبحاث مجموعة من المواضيع.. من مثل الوعي بدلالة الكلمة والفعل والاسم والجملة، وهذه الأخيرة حظيت باهتمام خاص، حيث خصصت لها العديد من الأبحاث والأعمال، حاول من خلالها الباحثون الإجابة عن أسئلة جوهرية من قبيل:

- كيف يدرك الطفل الجملة؟
- ما طبيعة التمثيلات التي ينتجها حول الجملة؟
- ما طبيعة الأحكام التي يصدرها؟
- ما المعايير والمقاييس التي يعتمد عليها في قبوله أو رفضه للجملة؟
- ما الاستراتيجيات التي يوظفها الطفل، في إدراكه الواعي بالعلاقات بين مكونات الجملة وعناصرها؟
- وأخيراً، هل يدرك الطفل الجملة باعتبارها وحدة لسانية مستقلة، أم ذات مضمون دلالي؟

الملاحظ أن أبرز الدراسات التي تناولت نمو النشاط الدلالي الواعي للجملة، هي دراسة بوتتي Boutet، كوتيي Gauthier وسان بيار Saint-pierre (1983-1985). وتتحدد الفرضية العامة التي اعتمدها، في كون السن يعتبر عاملاً مهماً في نمو الوعي اللساني بالجملة عند الطفل. فهو ينتقل من مرحلة الاستعمال اليومي للغة، إلى مرحلة الوعي اللساني والقدرة على الانتباه، إلى المواضيع اللسانية والتفكير فيها. وشملت التجربة (142) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (6 و 11) سنة، وتم اعتماد اختبارين لذلك: تمحور الأول حول عملية إنتاج الجملة، ومطالبة المفحوصين باقتراح الجمل القصيرة أو الطويلة أو

السهلة أو الصعبة؛ أما الثاني، فتمثل في مطالبتهم بإعطاء تعريف لكلمة «جملة»، مع تقديم التسويغات اللازمة لذلك.

والجدير بالذكر، أن هذا البحث لم يقدّم بمقارنة أجوبة الأطفال بأجوبة الراشدين، كما هو الشأن في أعمال كليتمان وآخرين وهاكس، وإنما تم الاعتماد على معيار مُحدد بشكل قبلي، حيث يقوم المجرب باقتراحه، مع الأخذ بعين الاعتبار جميع أصناف الأجوبة والتعليقات والتسويغات المقترحة من قبل المفحوصين، والتي تعكس تمثلاتهم للجملة. وقد قامت هذه الدراسة بتصنيف التسويغات على الشكل الآتي:

- النوع الأول: عبارة عن تسويغات، تبين عدم قدرة الأطفال على التمييز بين مفهوم الجملة بوصفها مقولة تركيبية، وبين مضمونها والأحداث التي تحيل عليها. «فمثلاً في حالة الجملة الآتية: «الدمى عجيبة»، لا يقبلها الطفل الذي عمره (9) سنوات ونصف، ويعتبرها غير صحيحة، بدعوى أن «الكراكيز» هي التي تكون عجيبة وليست الدمى» (بوتي Boutet وكوتيي Gauthier وسان بيار Saint-pierre، 1983: 218).
- النوع الثاني: تسويغات تأخذ بعين الاعتبار وضعية التلفظ، بمعنى أن الطفل يفسر الجملة بحسب مضمونها الدلالي وعلاقتها بوضعيته هو، باعتباره مُتكلماً له حضور في الزمان والمكان.
- النوع الثالث: تشمل التسويغات التي تأخذ بعين الاعتبار اهتمام الأطفال بالعلاقات الدلالية بين مكونات الجملة وعناصرها.
- النوع الرابع: تسويغات تبين مدى اهتمام المفحوصين بالخصائص الصورية والتركيبية للجملة.

من خلال التمعّن في هذه التسويغات، يمكن توزيعها إلى نوعين:

- النوع الأول: يتميز بالخاصية الكمية، حيث يهتم الطفل بعدد الكلمات الواردة في الجملة.
- النوع الثاني: يتعلق بالخاصية العلائقية، حيث ينتبه الطفل فيها إلى العلاقات المعجمية أو التركيبية بين عناصر الجملة (كلمة - اسم - فعل...).

واستناداً إلى هذه المعطيات المستخلصة من إجابات الأطفال وتسويغاتهم، توصلت هذه الدراسة إلى أن التسويغات اللسانية من النوع الأول تكون غير واعية، في حين أن التسويغات من النوع الثاني والثالث والرابع، يمكن تصنيفها في القدرة اللسانية الواعية، التي تعكس وعي الأطفال بمكونات الجملة وعناصرها. فإذا كان هناك تراجع في التسويغات اللسانية غير الواعية بنسبة (32%) من مجموع الإجابات، فإن هناك ارتفاعاً في عدد التسويغات اللسانية الواعية من النوع الأول والثاني والثالث، من (61%) إلى (92%). والملاحظ كذلك، أن ثلث إجابات الأطفال البالغين سن السادسة للجملة، لها علاقة بالأحداث والمواضيع التي تحيل عليها، وهذا يعني أن إجابات الثلثين منهم وتسويغاتهم، تعبر عن قدرة لسانية واعية. وهذه النتيجة تتشابه مع مجموعة من الأعمال التي أثبتت وجود هذه القدرة عند الأطفال صغار السن، وذلك من خلال التصحيح الذاتي والإدلاء ببعض الملاحظات حول اللغة (سنكلير Sinclair، 1967). وعموماً، يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في بعض النقاط الآتية:

- أهمية المدرسة ودورها في تلقين الطفل القواعد التركيبية والصرفية واكتساب الخطاب اللساني الواعي (جملة، فعل، اسم).
- يستطيع الطفل التخلي عن معرفته التلقائية تدريجياً، فابتداءً من سن السادسة، يستطيع تكوين معرفة حول اللغة، تشبه في بعض مظاهرها المعرفية، تلك التي يتوافر عليها الراشد.
- تعمل المدرسة على صقل معارف الأطفال وتنظيم مهاراتهم وقدراتهم اللسانية، «ابتداءً من سن السادسة. فعملية تعلم القراءة والكتابة، تساعد على الانتباه والتفكير في الخاصية الخطية والمادية للغة، وفي التوزيع المكاني لعناصر الجملة، كالحروف والكلمات» (بوتي Boutet وكوتيي Gauthier وسان بيار Saint-pierre، 1985: 16-15).

وفي دراسة سابقة أخرى (بوتي Boutet وكوتيي Gauthier وسان بيار Saint-pierre، 1985)، توصل الباحثون إلى أنه بالإمكان الحصول على إجابات مهمة من الأطفال صغار السن، في مهام الحكم على الجمل. ومن بين النتائج التي انتهت إليها، أن الأطفال البالغين سن الخامسة لا يقبلون بعض الجمل غير المقبولة دلالياً، مثل: «جعلني الوحل نظيفاً»، في حين يقبل الراشد هذه الجملة. إلا أن مثل هذه النتائج تكشف، بالنسبة لهاكس Hakes (1980)، عن نوع من القدرة الدلالية المبكرة، ولا يمكن الحصول على أحكام تركيبية، إلا بعد دخول الطفل إلى المدرسة وتعلم القواعد التركيبية. وقد شملت دراسته (100) طفل من (4) إلى (8) سنوات. وتمثلت المهام التي كان على المفحوصين إنجازها، في الفهم وإصدار الحكم بالترادف أو القبول أو الرفض، وتقطيع الجملة إلى وحدات لسانية صغرى. وجاءت النتائج على الشكل الآتي:

- تركز أحكام الأطفال صغار السن، على الجانب الدلالي للجملة وعلى مضمونها.
- كلما تقدم الأطفال في السن، تتناسب أجوبتهم مع أجوبة الراشدين.
- يصدر الأطفال أحكامهم الدلالية قبل أحكامهم التركيبية، وهذه الأحكام الأخيرة، تبدأ مع دخولهم إلى المدرسة، حيث يتمكنون من إدراك مفهوم الجملة وتعريفه.

وفي هذا السياق، قام كار Carr بعمل متميز، وتوصل إلى تحديد ثلاث مراحل لنمو الأحكام الدلالية عند الطفل، على الرغم من اقتصره على عينة محدودة من الأطفال (بريدار Bredart وروندال Rondal، 1982).

- المرحلة الأولى: يوظف الأطفال فيها تجاربهم اليومية والمعيشة، لإصدار أحكامهم حول الجملة. فهناك بعض الأطفال يرفضون الجمل الصحيحة تركيبياً، والممكنة دلالياً، مثل: «الحصان يشرب الماء»، بدعوى أن الكلب هو الذي يشرب الماء. وهذه وضعية معيشة مقترنة بتجاربه اليومية. لذلك استبعد الطفل الوضعية التي يشرب فيها الحصان، مادامت وضعية «شرب الكلب» هي الأصح والأقرب إلى تجاربه اليومية. ففي هذه المرحلة، التي حددها الباحث بين سن الثانية والثالثة، لا يستطيع الطفل التمييز بين الكائن والممكن. وعلى الرغم من وجود بعض الإجابات الصحيحة التي تعبر عن رفضهم لبعض الجمل غير الممكنة، فإن ذلك لا يعني توافر الطفل على قدرة لسانية واعية.

- المرحلة الثانية: يظهر فيها عند الطفل نوع من القدرة على تصحيح الجمل التي تتضمن موضوعات وأحداث وتجارب لم يسبق أن عاشها أو شاهدها، وهذا ما يُؤشر على بداية ظهور الوعي الدلالي عند الطفل.

- المرحلة الثالثة: يتمكن الطفل فيها من إصدار أحكام صائبة، ومن إقامة نوع من المسافة بينه وبين اللغة وعناصرها المادية (بريدار Bredart ورونالد Rondal، 1982).

وتعتبر أحكام الترادف أو التضاد من النشاطات اللسانية الواعية والمهمة، التي لم تخصص لها إلا أعمال قليلة. فالأبحاث التي أنجزت إلى الآن (بايلن Beilin، 1975 هاكس Hakes، 1980)، انتهت إلى خلاصة مفادها أن الأحكام بالترادف تتطور وتنمو بشكل بطيء، مقارنة مع فهم الجملة، وأن نسبة مهمة من الأجوبة الصحيحة لا تظهر إلا ابتداء من سن السادسة فما فوق. وقد تمثلت المهمة التي على المفحوصين إنجازها، في تأكيد الترادف بين جملتين لهما نفس المعنى، ويختلفان في الشكل والبنية التركيبية. ولم يتم إلى الآن، بحسب بريدار Bredart ورونالد Rondal (1982)، معرفة مصدر الصعوبات التي يجدها الأطفال في إصدارهم لهذه الأحكام: هل يتعلق الأمر بمستوى تمثلاتهم الخاصة بالذاكرة القصيرة المدى، أم يتعلق الأمر بضعف في سيرورة الفهم، أو نقص فيه؟ إن الإجابة عن هذين السؤالين تتطلب البحث في هاتين السيرورتين المعرفيتين.

كما حاول هارفي Harvey (1985)، من جهة أخرى، التمييز بين الترادف المرجعي وبين وبين الترادف اللساني. والمثال الآتي يمثل الترادف المرجعي:

- ملكة بريطانيا.

- إليزابيث الثانية.

والمثال الموالي يمثل الترادف اللساني:

- إنه غاضب.

- إنه ساخط.

فإذا كان الترادف من النوع الأول يكشف عن المعارف العامة للطفل وتجاربه اليومية، فإن الترادف الثاني يتطلب منه معارف لسانية وقدرة لغوية واعية كومبر Gombert (1990).

كما استعمل هاكس Hakes (1980) جملاً أخرى، مثلاً: الترادف بين الجمل التي تتوافر على ظروف الزمان والمكان.

أ- توجد السيدة أمام الطفل.

ب- يوجد الطفل وراء السيدة.

وتوصل كذلك، إلى أن الأطفال صغار السن لا يستطيعون تأكيد الترادف، إلا ابتداء من سن الثامنة والتاسعة. كما توصل نفس الباحث إلى نتائج مشابهة، تتلخص في أن الطفل، قبل سن الثامنة والتاسعة، لا يستطيع تأكيد الترادف بين الجملتين الآتيتين:
- يوجد من الحلوى أكثر مما يوجد من القشدة.

- يوجد من القشدة أقل مما يوجد من الحلوى.

وعموماً، لا يتوافر الطفل، بحسب هذه الأبحاث، على كفاءة لسانية واعية، أي: على وعي بالكلمة أو الجملة أو الفعل...؛ أو على قدرة التمييز بين الدوال والمدلولات، أي: بين الجانب المادي للوحدات اللسانية ومضمونها الدلالي، إلا ابتداء من دخول الطفل إلى المدرسة، وتعلمه قواعد الكتابة والقراءة. أما القدرة على تجزئ الجملة إلى وحدات لسانية صغرى، وتأكيد الترادف أو التضاد بينها، وفهم المجاز فيها، فهذه النشاطات اللسانية الواعية لا تظهر إلا ابتداء من سن العاشرة والحادية عشرة.

وإذا كانت الأبحاث حول الترادف قليلة، فإن دراسة الأحكام الدلالية والتركيبية والمقارنة بينهما، قد شكلت إحدى الموضوعات المهمة والبارزة فيها، حيث شكلت حيزاً مهماً من اهتمامات الباحثين في هذا المجال (هاكس Hakes، 1980). ويمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها، في خلاصتين أساسيتين: تتمثل الأولى في أسبقية الأحكام الدلالية على الأحكام التركيبية، وتتحدد الثانية في أهمية المدرسة ودورها في اكتساب الطفل للمهارات والمعارف اللسانية الواعية، والتي تمكنه من الوعي بالخصائص الصورية والتركيبية للجملة ولللاقات الموجودة بين مكوناتها.

لقد قام بياლისتوك Bialystok (1986) بدراسة عن الصعوبات التي يجدها الأطفال، بين (5 و 9) سنوات في إصدارهم للأحكام الدلالية والتركيبية حول مجموعة من الجمل التي تتميز بالخصائص الآتية:

- جمل صحيحة تركيبياً وممكنة دلالياً.
- جمل غير صحيحة تركيبياً وممكنة دلالياً.
- جمل صحيحة تركيبياً وغير ممكنة دلالياً.
- جمل غير صحيحة تركيبياً وغير ممكنة دلالياً.

وخلصت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- تمكّن معظم الأطفال من إصدار أحكام إيجابية حول الجمل الصحيحة تركيبياً والممكنة دلالياً.
- استطاع جميع الأطفال، وفي مختلف الأعمار، إصدار الأحكام بالرفض حول الجمل الصحيحة تركيبياً وغير الممكنة دلالياً.
- تمكن معظم الأطفال بين (5 و 7) سنوات من رفض الجمل غير الصحيحة تركيبياً والممكنة دلالياً.

نستنتج أن هذه الدراسة تبين بعض مظاهر الوعي التركيبي المبكر عند الطفل، على الرغم من غياب خطاب لساني صريح، يتضمن التسويغات التركيبية حول قبول الجمل الصحيحة والخاطئة أو رفضها. غير أن كومبر Gombert (1990)، اعتبر أن نجاح الأطفال في مثل هذه المهام راجع إلى معرفتهم الضمنية باللغة؛ ومن ثم، فالأحكام التركيبية الواعية، لا تظهر إلا ابتداء من سن السابعة فما فوق. أما التصحيح الذاتي وتصحيح الأخطاء التركيبية للآخرين ورفض بعض الجمل الخاطئة تركيبياً، والتي يستطيع الأطفال صغار السن

القيام بها، فيمكن اعتبارها نوعاً من المراقبة التركيبية التلقائية. وإذا كان بريدار Bredart وروندال Rondal (1982)، يشيران إلى وجود صعوبة في التمييز بين أحكام الطفل التركيبية وأحكامه الدلالية، فإن ذلك راجع بالأساس إلى التفاوت بين النشاط اللساني الواعي والخطاب اللساني الواعي. فعدم تمكن أغلب الأطفال صغار السن من تفسير الأخطاء الواردة في الجملة أو تسويغها، هو الذي جعل مجموعة من الباحثين يستبعدون إمكانية الحديث عن قدرة تركيبية واعية مبكرة، ويؤكدون على أسبقية الوعي الدلالي على الوعي التركيبي.

وعن أهمية المدرسة ودورها في جعل الأطفال قادرين على إصدار أحكام تركيبية عوض أحكام دلالية، قام ماس Mass (1985) بدراسة حول مراحل نمو التمثيلات الواعية للجملة عند الطفل في مرحلة التمدرس. وشملت التجربة الأقسام الأربعة الأولى من التعليم الأساسي.

فإذا كانت البيداغوجيا الحديثة تعتبر أن التلميذ، قبل سن التمدرس، لا يتوافر على معارف لسانية واعية، والتي هي من مهام المدرسين، فإنه ينبغي الاعتراف بوجود صعوبات في إيجاد تعريف موحد للجملة، لذلك يمكن تحديد ثلاثة معايير لها، وهي:

- المعيار الدلالي: تعرف الجملة على أنها تعبير عن فكرة مكتملة.
- المعيار التركيبي: تتحدد الجملة على أنها تتكون من مسند ومسند إليه.
- المعيار الصوتي: تتحدد الجملة بوصفها سلسلة من الأصوات والفونيمات.

وبالاستناد إلى هذه المعايير، حصر ماس Mass (1985) أهداف بحثه ومقاصده في الإجابة عن سؤالين أساسيين:

- «هل يعتمد الطفل على المعايير الدلالية (المعنى)، أم التداولية (السياق)، أم الصورية (التركيب) في تمثلاته للجملة؟
- هل يوظف الطفل هذين المعيارين معاً؟ أم هناك تفاوت بينهما بحسب مراحل الطفل النمائية؟» (ماس Mass، 1985: 18).

فإذا كانت المهام المحددة، في هذه التجربة، تتمثل في تقديم سلسلة من الكلمات إلى الأطفال ومطالبتهم بترتيبها، وتكوين جملة أو مجموعة من الجمل، فإننا نلخص النتائج التي تم التوصل إليها في العناصر الآتية:

كان إنتاج أطفال القسمين: الأول والثاني من التعليم الأساسي للجمل وتعليقاتهم عليها، في البداية، يتم بتلقائية، ويقوم على المعايير الدلالية والتداولية، هذا في الوقت الذي لم يتمكنوا فيه من تأكيد الترادف بين جملتين، كما أن جوانبها التركيبية والصورية، غير كافية لمنحها صفة جملة.

أما في القسمين الأخيرين، فيلاحظ الباحث «بداية ظهور القدرة على تفسير الجمل والتعليق عليها عند الطفل، بالاعتماد على معايير صورية وتركيبية وفونولوجية، حيث نجده يوظف العبارات الآتية: جملة صحيحة، جملة خاطئة، جملة غير تامة، جملة غير مفهومة...» (ماس Mass، 1985: 20).

خلصت هذه الدراسة، عموماً، إلى نتيجة مفادها أن الطفل يتوافر على تمثلات حول الجملة، وله القدرة على التفكير فيها وفي مضامينها ومكوناتها، لذلك يجب أن تهتم البيداغوجيا الحديثة بهذه التمثلات، وتكشف عن مضامينها ومصادرها ومراحلها، «وأن تنظر إلى الجملة نظرة شمولية، تأخذ بعين الاعتبار المظاهر الدلالية والتداولية والتركيبية والصرفية، وذلك من خلال ما تقترحه من طرائق ومناهج وبرامج تعليمية» (ماس Mass، 1985: 29).

5. نمو الوعي الدلالي بالجملة المبنية للمجهول:

إن أول ملاحظة ينبغي الإدلاء بها، هي أن الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع الوعي الدلالي بالجملة المبنية للمجهول عند الطفل قليلة العدد، ولم تحقق بعد ذلك التراكم المأمول. فمعظم الأعمال التي تناولت موضوع الوعي اللساني بالجملة عامة، حاولت التركيز على مجموعة من القضايا يمكن تلخيصها في المواضيع الآتية:

- المقارنة بين الجمل الصحيحة والجمل الخاطئة.
- إصدار أحكام بالترادف أو التضاد.
- المقارنة بين الأحكام الدلالية والأحكام التركيبية.
- المقارنة بين الجمل القابلة للقلب⁽³⁾ وغير القابلة للقلب.
- القيام بمهام ترتيب الكلمات في جمل أو تجزيئها إلى وحدات لسانية.

وتجدر الإشارة هنا، إلى أننا سنستحضر مجموعة من الأعمال والدراسات المهمة التي انطلقت منذ أواخر الستينيات وبداية السبعينيات من القرن الماضي. وهي وإن كانت تدرج ضمن البحث في مظاهر الاكتساب اللغوي، ولم توظف مفاهيم من قبيل الوعي والنشاط اللساني والتفكير في اللغة، فإن توجهاتها ونتائج أبحاثها، تبدو قريبة من نظرية أصحاب أطروحة الوعي اللساني المبكر؛ إذ يظل الهدف من أبرز النشاطات اللسانية الواعية عند الطفل، هو تحديد تمثلاته ومعارفه وتفسيراته المقترحة حول اللغة، والتي تتحقق من خلال عمليات متعددة، من مثل الفهم والإنتاج والتأويل والحكم والتعليق... وفي هذا الإطار، ينبغي أن نميز بين النشاط اللساني الواعي الذي يقوم به الطفل، والخطاب اللساني الواعي الذي هو خطاب علمي من اختصاص الباحث اللساني.

6. استراتيجيات فهم الجملة المبنية للمجهول وإنتاجها:

حظيت الجملة المبنية للمجهول، حسب أليرون Oléron (1979)، باهتمام خاص؛ لأنها تتميز بمجموعة من الخصائص من بينها غياب الفاعل وتغير موقعه ورتبته في بنية الجملة. كما استقطبت كثيراً من الدراسات التي كانت تهدف، في البداية، إلى التحقق من الفرضيات التي اقترحتها اللسانيات التوليدية أو التحويلية مع تشومسكي Chomsky، والتي تعتبر من بين المقاربات المهمة التي شكلت، دون منازع، إحدى المرجعيات الأساسية

(3) يعتبر صلوبين Slobin (1966) هو أول من اقترح مفهوم القابلية للقلب في الجملة، فهي تكون قابلة للقلب إذا تضمنت ثنائية: كائن حي / كائن حي، وتكون غير قابلة للقلب إذا شملت على ثنائية كائن حي / كائن غير حي.

التي تم اعتمادها في صياغة أبحاث ودراسات سيكولسانية حول الجملة بشكل عام، والجملة المبنية للمجهول بشكل خاص. فقد انصبت أساساً، على أنماط التحويلات التي تعرفها الجملة النواة، وحاولت التأكد من الزمن الذي يستغرقه المفحوص في تحويل الجملة إلى الصيغ المنفية والاستفهامية والمبنية للمجهول...، وهنا يمكن ذكر بعض الأسماء البارزة مثل ميلير Miller وميهلر Mehler وسفان Savin.. ونشير في هذا السياق إلى أن صلوبين Slobin (1966) قام بمقارنة أزمنة مراجعة الجملة المبنية للمعلوم والجملة المبنية للمجهول، وخلص إلى أن تحويل هذه الأخيرة، يتم في وقت أقصر، خلافاً للفرضية التحويلية.

الملاحظ، إذن، أن زمن تحويل الجملة إلى البناء للمجهول، لا يستغرق وقتاً طويلاً، إذا كانت الجملة قابلة للقلب. أما الجملة غير القابلة للقلب، فكانت تُراجع في وقت أطول من الجملة المبنية للمعلوم. وبذلك نستنتج أن فرضية تشومسكي، القائلة بطول زمن فهم الجمل، تبعاً لتعقيدها التركيبي، لم تتأكد. إن قواعد التحويل لا تمثل، هنا، الشرط الأساسي لتفسير التعقيد أو الصعوبات الناتجة عن تحويل الجملة (كارون Caron، 1989).

غير أنه ظهرت بعض الأبحاث المهمة، وبعد هذه المرحلة. وفي هذا السياق، تعتبر دراسة سنكلير Sinclair وفيريرو Ferreiro (1970)، من أهم الأعمال التي أنجزت حول فهم الجملة المبنية للمجهول، وإنتاجها وتكرارها باللغة الفرنسية. ولقد شملت هذه الدراسة التكوينية (174) طفلاً، تتراوح أعمارهم ما بين (4 و 7) سنوات، واعتمدت على اختبار ثلاث خاصيات في الجملة: تمثلت الأولى في بنية الجملة (جملة مبنية للمعلوم، جملة مبنية للمجهول)، وتجلت الثانية في خصوصية الفعل (شائع، صعب، مركب...)، وتعلقت الثالثة بدرجات القلب (جملة قابلة للقلب، جملة غير قابلة للقلب).

وقد بينت نتائج هذه الدراسة، بعض الصعوبات التي يجدها الطفل في فهم الجملة المبنية للمجهول وإنتاجها. ويمكن تلخيصها في العناصر الآتية:

- تطرح الجملة المبنية للمجهول بعض الصعوبات بالنسبة للأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين (4 و 7) سنوات، وذلك راجع بالأساس إلى عاملين اثنين: يتمثل أولهما في نوعية الأفعال الواردة في الجملة؛ ويتحدد ثانيهما في قابلية الجملة للقلب.
- إذا كان الأطفال يتمكنون من فهم الجمل التي تتوافر على أفعال من قبيل: «غسل أو دَفَع»، حيث وصلت نسبة الأجوبة الصحيحة، إلى (100%)، فإن فعلاً مثل «تَبَعَ»، يطرح صعوبات خصوصاً لدى الأطفال صغار السن.
- كما أن نسبة الأجوبة الصحيحة الخاصة بالجمل القابلة للقلب كانت ضعيفة، مقارنة مع الجمل غير القابلة للقلب، حيث بلغت النسبة إلى (90%) ما بين سن الرابعة والخامسة.

وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسة التكوينية، فإن أسئلة كثيرة بقيت بدون إجابة من بينها: ما أنواع الاستراتيجيات التي يُوظفها الطفل في فهم الجملة المبنية للمجهول وإنتاجها؟

لقد حاولت الدراسة التي أنجزها كل من سيكوي ولوفيلي Segui et Leveille (1977)،

البحث عن طبيعة الاستراتيجيات التي يوظفها الطفل في فهمه للجملة المبنية للمجهول وتفسيرها. ومن أجل تحقيق هذا الهدف، تم اعتماد الجمل التي تتوافر على بنيات تركيبية مختلفة من مثل الجمل القابلة للقلب والجمل غير القابلة للقلب، بالإضافة إلى أفعال من قبيل: «دفع» و«صدم».

والجدير بالإشارة أن هذه الدراسة انطلقت من فرضية عامة، وهي: أنه كلما تقدم الطفل في السن، تزايد اهتمامه بالمكونات والعناصر التركيبية للجملة. وهي الفرضية التي حاول بيغير Bever (1970) إثباتها في دراسته، حيث توصل إلى أن الأطفال صغار السن، ينتبهون إلى علاقات الترتيب الموجودة بين مكونات الجملة. ويمكن تلخيص أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، في العناصر الآتية:

- يتمكن الأطفال المتراوحة أعمارهم ما بين (3 و 10) سنوات، من فهم الجملة المبنية للمعلوم القابلة للقلب وغير القابلة للقلب.
- يجد الأطفال ما بين (3 و 6) سنوات، صعوبة في فهم الجمل المبنية للمجهول القابلة للقلب، حيث تم الحصول على نسب مئوية منخفضة وغير مُقنعة.
- غير أنه في حالة الجمل المبنية للمجهول غير القابلة للقلب، كانت النسب المئوية جد مهمة، وتوضح مدى تمكن الأطفال صغار السن، من فهم هذه الجمل ابتداء من سن الثالثة فما فوق. فمثلاً بالنسبة لأطفال سن الرابعة، بلغت النسبة (85%)، بينما وصلت النسبة أطفال سن السابعة إلى (95%).

- الملاحظ هنا وجود متغيرات كثيرة أثرت على فهم الطفل وإدراكه للجملة المبنية للمجهول، وفي مقدمتها عامل السن أو المستوى النمائي للطفل، ونوعية الجمل المقترحة عليه، وأخيراً قابلية الجملة للقلب. وقد أوضح كل من سيكوي Segui ولوفيلي Leveille (1977) أن نتائج هذه التجربة، جاءت متشابهة مع النتائج التي توصل إليها صلوبين Slobin (1966) ودراسة سنكلير Sinclair وفيريرو Ferreira (1970). وتتلخص هذه النتائج، في العناصر الآتية:

- يتمكن الأطفال من فهم الجمل المبنية للمعلوم منذ سن مبكرة، مقارنة مع الجمل المبنية للمجهول.
- يتحسن أداء الأطفال كلما تقدموا في السن. ومن هنا، تأتي أهمية الجانب النمائي، في فهم الجمل المبنية للمجهول وإنتاجها.
- يجد الأطفال صغار السن، صعوبة في فهم الجمل المبنية للمجهول القابلة للقلب، وهذا يعني أن عامل القلب يؤثر بشكل واضح على أداء المفحوصين.
- يعتبر الأطفال صغار السن أن الاسم الأول في الجملة المبنية للمجهول، هو الفاعل أو المنفذ الحقيقي للفعل.

وقد توصل بيغير Bever (1970) أيضاً إلى هذا الاستنتاج الأخير، عندما أشار إلى أن الأطفال صغار السن، يوظفون استراتيجيات الترتيب، ويفضلون الترتيب الآتي: فاعل - فعل - مفعول به.

بالاستناد إلى هذه النتائج المهمة، توصلت هذه الدراسة إلى الاستنتاجات الآتية:

- حضور خاصية النمو والتدرج في فهم الطفل واستيعابه للبنيات التركيبية، وذلك من خلال العناصر والمكونات الواردة في البنية السطحية للجملة.
- يمنح الطفل، في البداية الأهمية لترتيب العناصر التركيبية للجملة، وهذا ما يفسر إسناد صفة الفاعل أو المنفذ للاسم الأول في الجملة المبنية للمجهول.

- يتمكن الطفل، بعد هذه المرحلة، من إدراك الأدوار الدلالية والتركيبية لمكونات الجملة وعناصرها، ويستطيع التمييز بين الفاعل الذي قام بالفعل والمفعول به الذي وقع عليه الفعل (سيكوي ولوفيلي Segui et Leveille، 1977). ونشير هنا إلى أن هذه النتائج والاستنتاجات توصل إليها برونكار Bronckart (1977) أيضاً في دراسة شملت أطفالاً تراوحت أعمارهم ما بين (3 و 12) سنة، حيث اقترح عليهم مجموعة من الجمل المبنية للمجهول والمبنية للمعلوم، بعضها قابل للقلب، وبعضها الآخر غير قابلة للقلب، فكانت النتائج على الشكل الآتي:

- يتمكن الأطفال البالغون سن الرابعة، من فهم الجمل المبنية للمعلوم القابلة للقلب، في حين يجدون صعوبة في فهم الجمل المبنية للمجهول التي تتوافر على نفس الخاصية، ولا تكون النسبة المئوية مقنعة إلا ابتداء من سن الخامسة فما فوق، وتصل إلى نسبة (100%) عند أطفال سن السادسة.
- يستطيع الأطفال فهم الجمل المبنية للمجهول غير القابلة للقلب منذ سن الثالثة، ويعتمدون في ذلك على فهمهم لمعاني الكلمات الواردة في الجملة.
- «لا يجد الأطفال البالغون سن التاسعة، أدنى صعوبة في فهم جميع أنواع الجمل المقترحة عليهم، سواء كانت قابلة للقلب أو غير قابلة للقلب» (برونكار Bronckart، 1983: 42-43).

الملاحظ أن النتائج التي توصلت إليها جميع هذه الدراسات، تؤكد تلك التي توصل إليها باحثون من أمثال: صلوبين Slobin (1966) وبيفير Bever (1970) باللغة الإنجليزية، والتي انتهت إلى الخلاصات الآتية:

- يهتم الطفل بمعاني الكلمات ودلالاتها داخل الجملة.
- يجد الطفل صعوبة في فهم الجمل المبنية للمجهول القابلة للقلب.
- ينتبه الطفل إلى عناصر الجملة، حيث يعتبر الاسم الأول هو الفاعل، والاسم الثاني هو المفعول به.

وعلى الرغم من أهمية هذه النتائج وقيمتها العلمية، فإن أسئلة عديدة بقيت بدون إجابة من قبيل: متى يتمكن الطفل من إدراك عناصر الجملة المبنية للمجهول ومكوناتها؟ ما الاستراتيجيات التي يوظفها في ترتيبه لعناصر هذه الجملة (فعل، فاعل، مفعول به...).

إن بعض عناصر الجواب نجدها في دراسة برونكار Bronckart وسنكلير Sinclair (1972)، حيث كان الهدف منها اختبار مدى قدرة الأطفال على ترتيب ثلاث كلمات غير مرتبة في جمل مفيدة، مثلاً: (العلبة، الولد، فتح). وتوصلت هذه الدراسة إلى أن نسبة كبيرة من الأطفال، وفي مختلف الأعمار، يسندون للاسم الأول صفة الفاعل أو منفذ الفعل، وللإسم الثاني صفة المفعول به أو الخاضع للفعل، وقد بلغت نسبة ذلك (80%)، وهذا يعني

أنهم يوظفون قاعدة الترتيب.

كما بينت نتائج الدراسة أهمية حضور الفاعل في الجملة، فهو عامل أساسي في عملية الفهم. وهذا ما توصلت إليها أيضاً مجموعة من الأبحاث الأخرى، وتمثل هدفها الأساسي في تحديد مدى انتباه الطفل إلى غياب الفاعل، أو حضوره في الجمل المقترحة عليه. كما تجلّى الأسلوب القياسي المعتمد لذلك في تقديم مجموعة من الصور التي تعبر عن أحداث منفذها مجهول، وعلى المفحوصين تعيين الجملة التي تتناسب مع الصورة في وقت محدد. ومن بين النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، هي أن الأطفال يميلون إلى اختيار الجمل المبنية للمعلوم، أكثر من اختيارهم للجمل المبنية للمجهول (دي بوشرون De Boucheron, 1981).

الملاحظ، إذن، أن الطفل يركز اهتمامه على الفاعل الذي يقوم بالفعل أو منفذ الحدث في حالة الجملة المبنية للمعلوم، في حين أن غياب الفاعل أو تغيير موقعه، يجعله يحول هذا الانتباه إلى الفعل أو الحدث في حد ذاته، وإلى التحول الذي يطرأ عليه. وهذا ما يفسر الصعوبات التي يواجهها الأطفال في فهم الجمل المبنية للمجهول غير التامة أو المبتورة، أي: تلك التي يغيب عنها الفاعل، مقارنة مع البناء للمجهول التام. غير أن مونتاجيرو Montagero يرى أن الأطفال يتمكنون من إنتاج مثل هذه الجمل، لكنه ينبغي انتظار بلوغهم سن السادسة، حتى يستطيعوا إنتاج الجمل المبنية للمجهول التامة. إلا أن السؤال الذي يحتاج إلى إجابة هو: إذا كان الأطفال يستطيعون فهم الجمل المبنية للمجهول وإنتاجها، فلماذا يواجهون صعوبة في تأكيد الترادف بين البناء للمجهول والبناء للمعلوم (دي بوشرون De Boucheron, 1981).

في تجربة قام بها بيلن Beilin (1975) مع أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (4 و 8) سنوات، توصل إلى أنهم لا يستطيعون تأكيد الترادف، إلا في حدود سن السابعة والثامنة؛ مثلاً، بين الجملتين الآتيتين:

- دفع الولد البنت.

- دُفعت البنت من قبل الولد.

وفي هذا الإطار قام بيلن Beilin (1975) بالتمييز بين نشاطات الفهم والإنتاج، والنشاطات اللسانية الواعية. فإذا كان بإمكان الطفل فهم الجملة المبنية للمجهول وإنتاجها في سن مبكرة، فإن ذلك يُفسر بحدسه لقواعد اللغة. في حين لا يمكن الحديث عن نشاط لساني واع أو قدرة على إصدار الأحكام حول الجمل، إلا إذا وصل إلى مستوى نمائي معين، يجعله قادراً على القيام بعمليات منطقية مجردة؛ ومن ثم إنجاز مجموعة من المهام، من مثل فهم الجمل المبنية للمجهول القابلة للقلب، أو تأكيد الترادف بين جملتين، أو إدراك عناصرها اللسانية ومكوناتها التركيبية. ونشير إلى أن دي بوشرون De Boucheron (1981) توصلت أيضاً إلى النتيجة نفسها، حيث أكدت أن الأطفال غالباً ما يفضلون الترتيب الآتي: فاعل - فعل - مفعول به. وعلى الرغم من ذلك، لا يستطيع الأطفال إدراك الخاصيات المجردة لمكونات الجملة، وتظل تمثلاتهم لها ذات طبيعة دلالية ومعجمية. فمثلاً الجملة الآتية:

- تداعب الأم الكلب.

يفهم الطفل هذه الجملة على أن الأم هي التي تقوم بفعل المداعبة، في حين أن الكلب هو

الذي يقع عليه الفعل. فهو يعتمد في فهمه لهذه الجملة على معارفه العامة وتمثلاته غير اللسانية.

وعليه، نستنتج أن الطفل يوظف، في البداية، استراتيجيات دلالية، ولا يهتم بالمقولات والعناصر التركيبية في الجملة. وينتبه أكثر إلى ترتيب الكلمات في مرحلة ثانية، تبدأ مع سن الرابعة، حيث يقوم بترتيب الكلمات بدور مهم في فهمه للجملة، «وقد يُكوّن تمثلات معجمية من قبيل: "Y" هي التي تقوم بفعل المداعبة، و "X" هو الذي وقع عليه فعل المداعبة. وسيتم تعميم هذه العناصر المعجمية لتصبح سمات عامة ومجردة (فاعل، فعل، مفعول)، عندما يصل الطفل إلى سن السابعة والثامنة» (دي بوشرون De Boucheron, 1981: 260).

وفي دراسة ميدانية قمنا بها (علوي، قيد النشر) حول نمو الوعي الدلالي بالجملة المبنية للمجهول في اللغة العربية عند الطفل، شملت (160) طفلاً، وخلصت إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- يتفاوت فهم الطفل للجملة المبنية للمجهول وإنتاجها والحكم عليها، تبعاً للأسباب التي تتلخص في غياب الفاعل عن بنية الجملة وطبيعة الحدث الوارد فيها ودرجة القلب، وأخيراً، نوعية الفعل المبني للمجهول وخاصياته الصرفية.

- يمتلك الأطفال صغار السن القدرة على إدراك غياب الفاعل، ويوظفون استراتيجيات دلالية، لكن ينبغي انتظار بلوغهم سن الثامنة حتى نحصل على إجابات من قبيل: نائب الفاعل، الفاعل، المفعول به...

- يجد الطفل صعوبة في تحويل الجملة من البناء للمعلوم إلى البناء للمجهول وتأكيد الترادف أو التضاد بينهما، وهذا ما يؤكد دور العامل المدرسي، لكن مع ذلك يمكن الإشارة إلى امتلاك الطفل لوعي دلالي مبكر.

وعموماً، يمكن استنتاج أن معظم هذه الأبحاث والدراسات قامت بتحديد مجموعة من الاستراتيجيات التي يوظفها الأطفال في فهمهم للجملة المبنية للمجهول وإنتاجهم وتفسيرهم لها. وإذا كنا قد أدرجنا هذه الأعمال ضمن نمو النشاط الدلالي الواعي للجملة المبنية للمجهول، فذلك لاقتناعنا بأن مفهوم الاستراتيجية يختلف عن مفاهيم أخرى من مثل العمليات أو الإجراءات. فإذا كانت هذه الأخيرة تتحقق بشكل آلي وتلقائي وغير خاضعة للمراقبة، فإن الاستراتيجية هي إجراء واعٍ ومراقب (أحرشاو والزاهر، 2000).

ويقترح بيفير Bever (1970) أربع استراتيجيات في ذلك: وهي الاستراتيجيات الإدراكية والمعجمية والدلالية والترتيبية. أما برونكار Bronckart وسنكلير Sinclair وببندروبولو Papandropoulou (1976)، فقد حددوا مختلف هذه الاستراتيجيات في نوعين، وهما:

- الاستراتيجيات الدلالية.

- الاستراتيجيات الصورية.

غير أن نوازي Noizet (1980)، «فضل التمييز بين الاستراتيجيات الدلالية ذات الدلالية، التي ترتبط بالمعارف اللسانية ذات السمات المعجمية والمعارف غير اللسانية، وبين الاستراتيجيات التركيبية التي تعكس اهتمام الطفل بترتيب الكلمات في الجملة ومعرفته

بالقواعد النحوية للغة» (برونكار Bronckart، 1983: 45). فالطفل يستطيع، من خلال توظيفه لهذه الاستراتيجيات، فهم مضامين الجملة المبنية للمجهول وإدراك مكوناتها والعلاقات الموجودة بين عناصرها، كما يتمكن من إسناد الأدوار الدلالية لهذه المكونات (منفذ، حدث، متأثر...)، ويقوم الطفل أخيراً، بتحديد وظائفها التركيبية داخل الجملة (فعل، مفعول به، فاعل). يمكن الحديث إذن، عن توظيف الطفل لاستراتيجيات دلالية يمكن اعتبارها نشاطات دلالية واعية، من جهة؛ واستراتيجيات تركيبية بالإمكان نعتها بالنشاطات التركيبية الواعية، من جهة ثانية.

خلاصة:

بالاعتماد على مضامين هذه النماذج النظرية والدراسات الميدانية التي استحضارنا أهمها، يمكن الوقوف عند الاستنتاجات الآتية:

- إذا كانت فترة الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، تمثل البداية الفعلية لاهتمام الباحثين بمختلف الاستراتيجيات التي يوظفها الأطفال في فهم الجملة وإنتاجها وإدراك مكوناتها والوعي بعناصرها، فإن فترة الثمانينيات والتسعينيات من نفس القرن، قد شهدت دراسة موضوع الجملة وتناوله بشكل عام، في إطار مقارنة جديدة تأخذ بعين الاعتبار وعي الطفل بمختلف مظاهرها الدلالية والتركيبية والمعجمية والتداولية، وقدرته على إصدار أحكامه بالقبول أو الرفض والترادف أو التضاد، حول الجمل المقترحة عليه.

- إذا كانت معظم نتائج الأبحاث والتجارب التي وقفنا عندها، تؤكد من جهة على الصعوبات التي قد يجدها الأطفال صغار السن في فهم الجملة وإنتاجها وإدراك مكوناتها والحكم على عناصرها، وفي تأكيد الترادف بين الجملة المبنية للمجهول والجمل المبنية للمعلوم، فهي تبين من جهة ثانية، أهمية النمو في الارتقاء التدريجي للتمثيلات الدلالية الواعية لدى الأطفال البالغين سن السادسة فما فوق، وعلى أسبقية الأحكام الدلالية الواعية على الأحكام التركيبية الواعية التي يصدرونها حول هذه الجمل. وهنا تقوم المدرسة بدور مهم في جعلهم ينتبهون إلى عناصرها اللسانية وخاصياتها التركيبية.

- وإذا كانت الجملة بشكل عام، والجملة المبنية للمجهول بشكل خاص في اللغة العربية (علوي، قيد النشر)، تتميز بمجموعة من الخاصيات الدلالية والتركيبية وتقترب بكثير من الأحكام والشروط اللغوية والنحوية، فإن استثمارها في أبحاث سيكولسانية وتطبيقها على الأطفال والتلاميذ الذين يتابعون دراستهم، قد تفضي إلى نتائج مهمة يمكن الاستفادة منها، في مجال علم النفس المعرفي، على مستوى التنظير وإنجاز البحوث والدراسات الميدانية، وفي مجال علم النفس التربوي، على مستوى التطبيق والممارسة الديدكتيكية داخل الفصل الدراسي.

إذا كان الطفل المغربي يمتلك تمثيلات ومعارف مبكرة وقبل مدرسية، فمن المفيد دراسة مكوناتها وعناصرها ومراحلها وأطوارها والعوامل المؤثرة فيها. فمن المؤكد أنه يوظف ويستثمر معارفه وتمثلاته الواعية في فهم الجملة المبنية للمجهول وإنتاجها والحكم عليها، وتأكيد الترادف أو التضاد بين البناء للمعلوم والبناء للمجهول. ولقد تبين لنا (علوي، قيد النشر)، أن ثمة مجموعة من العوامل تسهم في مظاهر نمو الوعي الدلالي بالجملة المبنية

للمجهول عند الطفل وهي: العامل النمائي الذي يؤثر على أداء الطفل. فكلما تقدم في السن، تزايدت أعداد إجاباته الصحيحة وتسويغاته المناسبة. والعامل الاجتماعي، حيث يستعين الطفل بخبراته اليومية وتجاربه المعيشة في توظيفه لاستراتيجيات دلالية. وأخيراً العامل المدرسي الذي يُمكن الطفل من اكتساب المعارف التركيبية والصرفية، خصوصاً في الفترة التي تبدأ من سن الثامنة فما فوق.

المراجع

المراجع العربية:

- أحرشواو، الغالي والزاهر، أحمد (2000). التمدريس واكتساب المعارف عن الطفل، مجلة العلوم التربوية والنفسية: 1 (1)، (45-16).
- زغبوش، بنعيسى وبوعناني، مصطفى (2006). المعالجة الآلية للغة: مسارات تحليل الجمل العربية باعتماد نماذج شبكات الانتقال. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهران بفاس: 14، 55-86.
- بنعيسى، زغبوش (2008). الذاكرة واللغة - مقارنة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية، الأردن، إربد: عالم الكتب الحديث.
- علوي، إسماعيل (2005). نمو الوعي اللغوي سيرورة اكتساب اللغة عند الطفل، مجلة علوم التربية: 29، (33-15).
- علوي، إسماعيل (قيد النشر). نمو الوعي الدلالي عند الطفل: الأسس المعرفية والممارسة التربوية. الأردن، إربد: عالم الكتب الحديث.

المراجع الأجنبية:

- Beilin, H. (1975). Studies in the cognitive basis of language development, *New Academie pres*: 197
- Berthoud-Papandropoulou, L. (1980). La réflexion métalinguistique chez l'enfant, Genève: Imprimerie Nationale.
- Bever, T.G. (1970). The cognitive basis for linguistic structures, in J, R, Hayes (Ed) *Cognition and development of language*, New York; Wiley.
- Bialystok, E. (1986). Children's concept of Word journal *Psycholinguistics, Research*; 15, 13-32
- Bonnet, C & tamine-Garbes, J. (1984). Quand l'enfant parle du langage. Bruxelles: Mardaga.
- Boutet, J., Gauthier, F. & Saint Pierre. (1985). Activité et discours métalinguistiques d'enfants de 6 à 12 ans en dehors de la classe de grammaire. *Revue française de pédagogie* : 71. 13-16.
- Boutet, J. Gauthier, F & Saint Pierre. (1983). Savoir dire sur la phrase. *Archives de psychologie* ; 54, 205-228
- Bredart, S & Rondal, A. (1982). L'analyse du langage chez l'enfant, Bruxelles; Mardaga.
- Bronckart, J,P & Sinclair, H. (1972). Les débuts de la fonction symbolique, *Archives de psychologie*, 41, 187-190.
- Bronckart, J. (1977). Theories du langage une introduction critique. Bruxelles, Mardaga.
- Bronckart, J. Sinclair, H. & Papandropoulou B. (1976). Sémantique et réalité psycholinguistique, *Bulletin de psychologie*, n° spécial, La mémoire sémantique.
- Bronckart, J. (1983). La compréhension des structure à fonction casuelle, in

- psycholinguistique de l'enfant. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Caron, J. (1989). Précis de psycholinguistique, Paris, PUF.
- Case, R. (1985). Intellectual development, *Birth to adult hood*, New Work: Academic Press.
- Chomsky, N. (1975). Réflexion sur le langage, (trad.fr), Paris; Flammarion.
- Chomsky, N. (1969). Structures syntaxiques. (trad. fr), Paris; Seuil.
- Clark, E. (1976). Acquisition du langage et représentation sémantique, *Bulletin de psychologie*, Numéro spécial, La mémoire sémantique; 219-224.
- Collins, A & Quillian, M. (1977), How to make a language user, in Tulving and Donaldson, 309-351.
- Denhière, G & Poitrenaud, D.(1986), Les apports de l'intelligence artificielle à la psychologie du langage. Quelques exemples Psychologie intelligence artificielle et Automatique, Bruxelles ; Mardaga.
- Du Boucheron, G.(1981), La mémoire sémantique de l'enfant, Paris ; PUF.
- Flavell, J. (1978). Métacognitives aspects of problem solving, B. Resenick, (ed), The nature of intelligence; Hills dole Erlbaun.
- Flavell, J. (1979), Métacognition and cognitive monitoring, *developmental American psychologist*; 34. 906-911.
- Fodor, J. (1983). La modularité de l'esprit, Essais sur la psychologie, Paris ; Minuit.
- Gombert , J. (1990). Le développement métalinguistique, Paris ; P.U.F.
- Hakes, D. (1980). The developement of métalinguistique abilities in children, Berlin ; Springer-Verlag.
- Harvey, N.(1985). Sentential synonymity judgment. *Journal of psycholinguistic research*. 14. 219-262.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). Beyoud modularity development perceptive on cognition science, Cambridge Ma. Mit. Press/ Bradford books.
- Kayser, D. (1993). Un point de vue cognitive sur représentation et référence, in Denis, M et Sabah, G (eds) Modelés et concepts, pour la science cognitive, Hommage a le Ny,J,F, Gronobles; PUG.
- Kolinsky, R. (1986). L'émergence des habiletés métalinguistiques, *Cahiers de psychologie cognitive* ; 6(4). 348-351.
- Le Bonniec, G. (1987). Connaître et le dire, Bruxelles ; Madaga..
- Le Ny, J. (1989). Science cognitive et compréhension du langage, Paris : P.U.F.
- Mass, M. (1985). Et si les enfants avaient une certaine idée de la phrase, *Revue française de pédagogie* ; 71. 17-22.
- Mc Clelland, J., Rumelhart, D. & Hinton, G. (1987). Une nouvelle approche de la cognition, Le connexionnisme, *Le Débat* ; 47; 45-64.
- Mounoud, P. (1990). Le développement cognitif, Enrichissement ou appauvrissement? Ed developmental psychology cognitive percepturo-motor and neuropsychological perspectives. Amsterdam ; Noth Holland, 383-414.
- Mounoud, P. (1994), L'émergence de conduites nouvelles rapports Dialectiques entre système de connaissance. *Psychologie et éducation* ; 18, p (11-42).
- Noizet, G. (1980). De la perception à la compréhension du langage, Un modèle psycholinguistique du langage, Paris ; PUF.
- Oléron, p. (1979). L'enfant et l'acquisitions du langage, Paris, Ed, PUF.

- Pascual-Léone, J. (1976), Metasubjective problems of constructive Cognition forms of *Knowing and their psychological* ; 32, (531-570).
- Piaget, J. (1945). La formation du symbole chez l'enfant, Neuchâtel ; Delachaux et Neislte.
- Pitrat, J. (1990). Méconnaissance Futur de l'intelligence artificielle, Paris ; Hermes.
- Quillian, M.R. (1967). Word concepts a theory and simulation of some basic semantic capabilities, *Behavioral Science*; 12, 410-430 (trad, fr, in Mehler et Noizet, 1974).
- Richard, J. (1990). Les activités mentales comprendre, raisonner trouver des solutions, Paris ; Arcmand - Colin.
- Segui, J. & Leveille, M. (1977). Etude sur la compréhension de phrases chez l'enfant, *Enfance* ; 1. 105-114.
- Sinclair, H. & Ferreiro, E. (1970). Etude génétique de la compréhension production et répétition des phrases au mode passif, *Archives de psychologie* ;40, 1-42.
- Sinclair, H. (1967). *Acquisition du langage et développement de la pensée*. Paris ; Dunod.
- Slobin, D. (1966). Grammatical transraions andsentence comprehension in childhood and adulthood, *JVLVB, S*; 219-227.
- Smith, E. Shoden, E & Rips, L. (1974). Structure and process in semantic memory ; a featural model for semantic decisioion, *Psychological, Review*; 81, 214-241.
- Taulelle, D. (1984). L'enfant à la rencontre du langage, comment l'enfant découvre et crée sa langue maternelle, Bruxelles ; Mardaga.

دور الكفاءة اللغوية والسياق الثقافي في تمثيل مفهوم الزمن وتمثيله لدى عينتين من الأطفال المغاربة والفرنسيين

أ.د. بتراند طرواديك

وحدة علم النفس للتكوين والبحث
جامعة تولوز لوميراي (Toulouse-Le Mirail)
فرنسا

أ.د. بنعيسى زغبوش

شعبة علم النفس
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
ظهر المهرز، فاس - المغرب

الملخص:

تناقش هذه الدراسة دور الكفاءة اللغوية والسياق الثقافي في أساليب التنسيق بين الفعل الحسي - الحركي والفعل المعرفي لتمثيل مفهوم الزمن وتمثله لدى الطفل. وقد عملنا على فحصها من زاويتين: أولاً - زاوية نظرية تطرقنا فيها إلى مفهوم الزمن في الأبحاث الفيزيائية والسيكولوجية وعلوم الأعصاب، مستحضرين التغيرات اللغوية والثقافية لتمثيل مفهوم الزمن ذهنياً وتمثله على الخط الزمني الافتراضي. ثانياً - زاوية ميدانية اعتمدت عينة من الأطفال المغاربة والفرنسيين، بغية تحديد العلاقة بين الكفاءات اللغوية وبين اتجاه السهم الزمني الافتراضي، وفق سياقات ثقافية مختلفة. وقد أفضى تحليل أساليب التنسيق بين الفعل الحسي - الحركي والفعل اللغوي الشفوي المرتبط به، سواء على مستوى التغيرات بين - الفردي أو بين - الثقافي، إلى نتيجتين:

- يتميز الأطفال مزدوجو اللغة بمرونة معرفية أكثر من الأطفال الأحاديي اللغة.

- إن تأثير ازدواج اللغوي على اتجاه السهم الزمني الافتراضي يعتبر مسألة كونية، لكن تأثره باللغات المستعملة يعتبر مسألة ثقافية.

The Role of the Linguistic Competence and the Cultural Context of the Representation of Time Among Moroccan and French Children

Benaissa ZARHBOUCH

Department of Psychology
Faculty of Letters and Humanities
Dhar El Mehrz , Fez - Morocco

Bertrand TROADEC

Department of Psychology
University of Toulouse-Le Mirail
Toulouse - France

Abstract

The study deals with the role of both the linguistic competence and the cultural context of the coordination styles between sensory-motor and cognitive actions within a framework of child mental and real representation of time. We have touched upon the issue from two different angles: (i) from a theoretical perspective, we have sought to determine the significance of the concept of 'time' in physical, psychological and neurological researches, bearing in mind the linguistic and cultural variations in mental and real representation of the notion of time, in terms of its representation on the virtual time axis; (ii) from an empirical point-of-view, a sample of Moroccan and French children was chosen with the aim to investigate the relationship between the linguistic competence and the direction of the virtual time arrow in different cultural contexts. The results showed that: (a) bilingual children show more cognitive flexibility than monolinguals do; (b) the effect of bilingualism on the direction of the virtual time arrow is universal, and the effect of the used languages on the bilingual in this respect is a cultural matter.

1. مقدمة:

إذا كان مفهوم الزمن يرتبط مباشرة بحاضر الناس وماضيهم ومستقبلهم، وإذا كان الزمن مفهوماً مرتبطاً بوعي الإنسان، فإن الحديث عنه يعني الحديث عن مفهوم مجرد، على اعتبار أن الزمن ليس شيئاً ملموساً خاضعاً لحواسنا، بل يُدرك من خلال تجلياته في سلسلة من الأحداث أو الظواهر (سواء الطبيعية أو البيولوجية أو التاريخية...) التي لها ديمومة معينة، وتتعاقد وفق نظام معين. وعليه، فمن الطبيعي افتراض وجود «زمن ذهني» يبنيه الذهن من خلال سيرورات معرفية، بالاعتماد على ما هو حاصل في الواقع وعلى المعطيات التي خزنها الفرد في ذاكرته. وهو ما سيشكل لديه نموذجاً ذهنياً سيوظفه لفهم ظواهر زمنية أخرى مستقبلاً أو تحديد وقائع ماضية في التسلسل الزمني. إنه النموذج الذهني الذي سنحاول الكشف عن أهم خصوصياته من خلال ملاحظة تأثير عوامل اللغة وتأثير العوامل الاجتماعية والثقافية على تمثيل مفهوم الزمن وتمثيله في مختلف أبعاده. وتجد النقاط السالفة مسوغاتها في أنه من غير الممكن أن يدرك الإنسان إدراكاً مباشراً لانتهازي الزمن. وعليه، فالإنسان يجزئ الزمن إلى لحظات قد تكون دقائق أو ساعات أو أياماً أو شهوراً...، ويعمل على ضبط ذلك من خلال اللغة، ومن خلال إنتاجات ثقافية أهمها الساعات اليدوية والحائطية.

وبناءً عليه، تهدف هذه الدراسة إلى البحث في خصوصيات بناء مفهوم الزمن ذهنياً، والتعبير عنه لغوياً أو حركياً، من خلال استحضار متغيرات السياق اللساني والثقافي للطفل. وإذا كان الزمن يُبنى من خلال اللغة، وإذا كانت كل لغة تتصف باتجاه معين في كتابتها وقراءتها وتتصف بخصوصيات ثقافية معينة، فكيف ستتأثر الكفاءة اللغوية على تمثيل مفهوم الزمن ذهنياً وتمثيله واقعياً لدى الأطفال الأحاديي اللغة؟ وما الاستعارات التي يوظفها الأطفال للتعبير عنه؟ وأكثر من ذلك ما تأثير اللغة لدى مزدوجيها على اتجاه السهم الزمني، خصوصاً لدى من تعلم لغتين تكتبان وتقرأان في اتجاهين مختلفين (العربية والفرنسية مثلاً)؟

إن هذه الأسئلة هي التي ستوجه مناقشة الإشكالية العامة لهذا البحث، والمتمثلة في تأثير اتجاه اللغة والسياق الثقافي على استعارة مفاهيم لغوية لتمثيل مفهوم الزمن باعتباره مفهوماً مجرداً لا ندركه إلا من خلال تجلياته. وقبل ذلك، سنحاول تسليط بعض الضوء على الأبعاد النظرية لمفهوم الزمن من خلال مناقشة الأسئلة الآتية: كيف يتمثل الطفل مفهوم الزمن؟ وما الأبعاد الفيزيائية والسيكولوجية لمفهوم الزمن؟ وما أوجه التقاطعات بينهما في دراسته؟ وكيف يمكن أن تعالج الذاكرة وتخزنه وتستحضره؟ وما أهم تقاطعاته مع أبحاث علم الأعصاب ومع الإصابات الدماغية؟ إنها أمور سنحاول توضيحها في الإطار النظري لهذه الدراسة.

2. تأطير نظري:

2. 1. مفهوم الزمن بين التصور الفيزيائي والتصور السيكلوجي:

إن مقارنة مفهوم الزمن تستدعي التمييز بين زمن فيزيائي مرتبط بالمعرفة العلمية، وزمن معيش أو سيكلوجي مرتبط بالحياة اليومية (بارو Barreau، 1996). وسنتناول

فيما يلي خصوصيات الزمن الفيزيائي والزمن السيكلولوجي.

2.1.1. الزمن الفيزيائي؛

إن تلازم الزمن والمكان والسرعة، باعتبارها مفاهيم مجردة، شكلت محور الدراسات الفيزيائية بامتياز. فالزمن الفيزيائي، بحسب كلاين Klein (2003)، هو «زمن الفيزيائيين ذو الصبغة الرياضية، إنه الزمن «الحقيقي» في نظرهم، والذي ليست له سوى علاقات ضعيفة مع فكرة الزمن المشترك بين الناس» (ص 16). إن خصوصية هذا الزمن تستمد من هدف الفيزيائيين من دراسته، ويكمن هذا الهدف في اكتشاف «طبيعة» الزمن غير المرئية والكامنة وراء الخصائص التي تحجبها. وكمثال على الطبيعة «المقنعة» للزمن، يذكر كلاين Klein (2003) الاستعمال المشترك واليومي للساعات اليدوية والحائطية. فعندما ننظر إلى الساعة لمعرفة الوقت، فإننا ننظر في الواقع إلى موضع عقارب الساعة وفقاً لسرعة دورانها. إذن فنحن نحدد الزمن انطلاقاً من مواضع مكانية، ولا نحدده هو في ذاته. وفي هذا الإطار، يعتبر كلاين Klein (2003: 23) أن الزمن النسبي الظاهري لدى عموم الناس، فهو هذا المقدار الحسي الخارجي (من مثل الساعة، واليوم، والشهر، والسنة...) الذي نستعمله عادة لقياس جزء من الديمومة بواسطة الحركة، والذي يكون دقيقاً تارة، وتقريباً تارة أخرى. بل حتى «العلم حينما يقيس الزمن، فإنما يقيس في الحقيقة المكان» (زكريا إبراهيم، بدون تاريخ، 61.60). فالزمن الفيزيائي لا يخضع مباشرة لحواسنا مادماً لا ندرك في الحقيقة سوى تأثيراته وتجلياته وأشكاله وتحولاته التي يمكن أن تعطينا تصوراً خاطئاً حول طبيعته.

إن الزمن الذي ستعتمده الدراسات السيكلولوجية، والذي سيشكل محور هذه الدراسة، ينتمي إلى الفيزياء الكلاسيكية التي تركز على تصور خطي للسببية، نتج عنه خط زمني مُسَهَّم fléché، أي: أن الخط الزمني ينتهي بسهم صغير يشير إلى اتجاهه. إنها الطريقة اليومية والمشاركة التي «يُعين» الناس بها الزمن، ويعبرون بها عنه. إنه زمن ذو بعد واحد، ويمكن تمثيله بواسطة خط هندسي افتراضي مستمر، وهو ما يفيد تمثيلاً مكانياً للزمن، يتحدد مجراه من الماضي إلى المستقبل. ولهذا السبب غالباً ما ينتهي الخط الزمني بسهم صغير يشير إلى الاتجاه الذي يسير فيه. إن مفهوم الزمن الخطي والمُسَهَّم، يسمح بالتعرف على خاصية أن بعض الظواهر الفيزيائية التي يمكن أن يلاحظها الإنسان، تبدو غير قابلة للانعكاس (Klein, 2003: 128)، إلا إذا تدخلت بعض الآليات الذهنية المرتبطة باستغلال ذاكرة الإنسان، والتي تعمل على إعادة بناء الحدث على المستوى الذهني، وليس على المستوى الواقعي، وهو ما يمنح لمفهوم الزمن بعده السيكلولوجي، كما سنوضحه في النقاط الموالية.

2.1.2. الزمن السيكلولوجي؛

2.1.2.1. مفهوم الزمن في النظرية البنائية؛

إن تمثيل مفهوم الزمن بحسب بياجيه Piaget وإنهلدر Inhelder (1966)، يتم بناؤه «في ارتباط مع تنظيم الأوضاع والتنقلات في المكان» (ص 23). يبتدئ هذا البناء لدى

الطفل منذ المرحلة الحسية - الحركية، أي: قبل تشكل اللغة، ويتأسس التوازي بين مجالي الزمن والمكان بالتدرّج، عبر انطباعات زمنية أولية (من مثل الانتظار... إلخ) يتم تنظيمها في سلسلة زمنية موضوعية.

وفق هذا التصور العام، تعتبر النظرية الإجرائية لبياجي Piaget (1946) أن الزمن الفيزيائي، يتميز بإعمال الفكر في العلاقات المنطقية التي تجمع بين الزمن والمكان والسرعة، وهو بالتالي سيرورة معرفية يبنّيها الفرد لخلق تمثّل منسجم لهذا المفهوم بكل خصائصه وأبعاده ومتغيّراته. وبناء عليه، فالزمن بحسب بياجي Piaget (1946)، لا يمكن إلا أن يكون عملياتياً opératoire، ولا بد أن يتشكل لدى الطفل بالتدرّج ومن خلال مراحل النمو الذهني التي يمر بها، ليصل إلى تكوين تمثّل منسجم لمفهوم الزمن، يتميز بالتجانس والاستمرارية ووحدة النمط. وعليه فقد بقي بياجي وفيما لتصوره العام في طرحه لنمو مفهوم الزمن لدى الطفل، على اعتبار أن بياجي ينطلق من مسلمة التطور الخطي والتراكمي للذكاء وتطور البناء المعرفي، بدءاً بالذكاء الحسي - الحركي وانتهاء بالذكاء المجرد. وبذلك يترجم بياجي زمن «النمو» في سيرورة تقوم فيها «بنية عقلانية» مقام بنية «لاعقلانية» أو «أقل عقلانية» وفق صياغة رمزية (علمي إدريسي، 2006: 110) يمكن تطبيقها أيضاً على نمو مفهوم الزمن لدى الطفل.

وعلى الرغم من أهمية أعمال بياجي في هذا المجال، فإن ما كان ينقصه هو إطار نظري يأخذ بعين الاعتبار التغيّرات بين - الفردي من جهة والأسلوب المعرفي لمعالجة المعلومات من جهة أخرى، وهو ما يستلزم إطاراً نظرياً لكيفية معالجة المعلومات على المستوى المعرفي، واستحضار خصوصيات السياق الثقافي والاجتماعي، وسياق الوضعية التعليمية للطفل. إنها المسألة التي حاولت الدراسات السيكلولوجية الحديثة تجاوزها، من خلال تجاوز الأنموذج paradigme الأحادي للنمو، واقتراح أنموذج تعددي بديل.

2.2.1.2. مبداء التعاقب والتزامن في النظريات السيكلولوجية لمعالجة المعلومات:

إن مبدأ التعاقب والتزامن باعتبارهما مفهومين زمنيّين، وجدا صدى لهما في بعض نظريات معالجة المعلومات أيضاً، وعرفا امتداداً لهما على مستوى المعالجة الذهنية للمعلومات. ولما كان نموذج معالجة المعلومات يولي أهمية بالغة لأنظمة المعالجة المعرفية للمعلومات، فإن هذا النموذج العام قد تم تطويره مع داس Das وكيربي Kirby وجارمان Jarman (1979) عندما أدرجوا في نظريتهم أفكار لوريا Lauria حول «التركيب المتزامن» و«التركيب المتعاقب»، وأطلقوا على هذا النموذج الجديد اسم «نظرية دمج المعلومات». تمر عملية معالجة المعلومات في إطار هذا النموذج بنفس المراحل التي كشف عنها النموذج المعلوماتي (راجع زغبوش وآخرين (1997)؛ زغبوش (2003)). والجديد في نظرية داس Das وزملائه (1979)، هو وجود طريقتين لمعالجة المعلومات (أغبال، 2007: 88): طريقة تركز على مبداء التعاقب، وأخرى تركز على مبداء التزامن.

فطريقة التركيب المتعاقب تتجلى في ميل واضح إلى بسط المعلومات واستعراضها على شكل حلقات متوالية، لا ترتبط إلا بعلاقة التسلسل. ويفترض أن يكون الفرد الذي يستخدم هذه الطريقة شديد الميل إلى الحفظ والاستظهار. أما طريقة التركيب المتزامن،

فتتجلى في القدرة على استحضار كمية معينة من المعطيات في آن واحد، ثم إقامة علاقات منطقية بينها، وإدراك المعنى العام الذي تدل عليه التركيبية التي بُنيت على ذلك النحو. هذا مع العلم أنه يمكن للطريقة نفسها أن توظف استراتيجيات مختلفة. وقد تتغير شروط إنجاز المهمة كلما تغيرت التعليمات التي يتلقاها الفرد بخصوص كيفية معالجتها (Das و Kirby و Jarmen، 1979؛ Das، 1984). إلا أن إنجاز بعض المهام الخاصة وفهمها يستلزم بالضرورة تنظيمها وفق منهجية التركيب المتعاقب، كما هو الشأن مثلاً بالنسبة للسلاسل الزمنية أو التراكم اللغوية (نقلاً عن أغبال، 2007: 88-89).

2.1.2. مفهوم الزمن واشتغال الذاكرة؛

في الدراسات السيكلوجية المعرفية الحديثة، وبناءً على معطيات النماذج المعرفية الحاسوبية والنماذج الاقترانية ودراسات علوم الأعصاب، ارتبطت دراسة مفهوم الزمن باعتباره تمثلاً، بدراسة الذاكرة وبدراسة العمليات الذهنية التي تشتغل فيها. إن دراسة مفهوم الزمن، باعتباره تمثلاً⁽¹⁾، يخضع لمعالجة معرفية خاصة، انطلاقاً من المعلومات التي يستقيها الفرد من الواقع، ومن تلك التي يستحضرها من الذاكرة البعيدة المدى. وعلى أساس أن كل نشاط ذاكري يتضمن عمليات التخزين والتنظيم في الذاكرة، فإن كل معلومة في الذاكرة تُقيم علاقات متنوعة مع معلومات أخرى، سواء علاقات دلالية أو فونولوجية... وبالخصوص علاقات زمنية. إن المعلومات التي تحتويها الذاكرة تتعلق باللحظة التي وقع فيها حدث معين، وبالسياق الذي تم فيه، وبالخصائص الحسية والرمزية لهذا الحدث (دوري Doré وميرسيي Mercier، 1992: 345). فالإنسان يُوضع الأحداث في الزمن، من خلال تحديد متى جرت، وفي أي ترتيب، وكم استغرقت من الوقت، سواء أكان ذلك طول العمر أم لبضع ثوان (دامازيو Damasio، 2002: 110). وأكثر من ذلك، يُعتبر Signoret (1991: 44) أن المعلومات تتموضع على مستوى التسلسل الزمني (أي كرونولوجياً) بين المعلومة التي تسبقها، وتلك التي تليها، وتُنسج علاقات مع المعلومات التي تم الاحتفاظ بها في ذاكرة الفرد، بناءً على اللحظة التي وقع فيها الحدث.

إن هذا الطرح يحيل على مفهوم «الزمن الذهني» (دامازيو Damasio، 2002: 110) الذي يحدد الكيفية التي يدرك بها الإنسان مرور الزمن، والذي يبني الفرد من خلاله مؤشرات الزمنية. فعلى الرغم من إيقاع الزمن الموحد للساعة، فإن إيقاع الزمن الذهني يتغير بحسب الظروف المرتبطة بالحالة الوجدانية للفرد من مثل الملل، والتعب، والمنفعة، والمتعة، والقلق...، وبذلك يرتبط إدراك الزمن بانفعالات الفرد التي قد تشوه إدراكه. فعندما يكون الفرد غير مرتاح أو قلقاً، فإنه يشعر بأن الزمن يمر ببطء؛ لأنه يركز على الصور «السلبية» المرتبطة بتوتره. وفي هذا الإطار أوضحت دراسات مختلفة (بحسب دامازيو Damasio، 2002) أن الدماغ ينتج صوراً بشكل سريع عندما يعيش الفرد تجربة «إيجابية». وبالمقابل، إن إيقاع إنتاج الصور يتباطأ في أثناء الانفعالات «السلبية». وهكذا، فإن إدراكنا للزمن يتأسس على عوامل متعددة ومختلفة من مثل محتوى الأحداث المدركة،

(1) يشير التمثيل هنا، بحسب دوري Doré وميرسيي Mercier (1992: 5) إلى وجود تنظيمين متوازيين ولكنهما مترابطان بشكل وثيق. فهناك أولاً العالم الممثل، أي المحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد موضوعياً، وهناك ثانياً التمثيل الذي يعتبر بشكل ما نموذجاً مستتبناً ومنظماً للمحيط الموضوعي.

والانفعالات التي تثيرها هذه الأحداث، وإيقاع الصور التي تمر، وكذا الإدراكات الواعية أو غير الواعية التي ترافقها. وإذا كنا عادة ما نحمل ساعة يدوية، فلأن تقديرنا للديمومات غير فعال وغير موضوعي: يجب إذن أن نضبط زمننا الذاتي بانتظام لينسجم مع الزمن الموضوعي. وبالطبع هناك عديد من العوامل التي تتفاعل فيما بينها لتغير نسيج زمننا السيكلولوجي باستمرار، من بينها السن طبعاً، ولكن أيضاً حالة نفاذ الصبر، أو الانتظار، أو أكثر من ذلك كثافة الأحداث التي تجري بالنسبة لنا ودلالاتها (كلاين Klein، 2003: 182).

من الواضح إذن أن «الزمن الذهني» يتحدد من خلال الانتباه الذي نوليه للأحداث، ومن خلال الانفعالات التي نشعر بها عندما تحدث. إن هذا الزمن يتأثر أيضاً بكيفية تسجيل هذه الأحداث وبشروط إعادة تنشيطها (دامازيو Damasio، 2002: 110). وهو ما أدى إلى عدم الفصل بين الزمن الذهني والذاكرة لدى الفرد. وبغض النظر عن تقسيمات الذاكرة وأهميتها على مستوى معالجة المعلومات (راجع زغبوش، 2008؛ زغبوش، 2008ب)، فإن وعي الإنسان بالزمن والمكان وتوجهه فيهما وفق سياق معين، من اختصاص الذاكرة الإبيزودية⁽²⁾، التي تحيل على ذاكرة أوطوبيوغرافية (أو ذاكرة السيرة الذاتية) تتعلق بأحداث شخصية يمكن تحديد مجراها في الزمن والمكان (تولفنج Tulving، 1983)، وتعمل على خدمة أربع وظائف مهمة:

- التخزين: أي تخزين أحداث خاصة محددة زمنياً (مثل: عضني البارحة كلب الجيران) (هامرس Hamers وبلان Blanc، 1983: 137)، وأحداث عامة عاشها الفرد، أي: كل التجارب المعيشة في وقت معين، والتي يرتبط فيها كل حدث بسياق معين (بادلي Baddeley، 1994: 731) ويؤطر ضمن زمن معين.

- التذكر: وينحصر مثلاً في تذكر أحداث خاصة حدثت في زمن معين، مثل تناول وجبة الفطور هذا الصباح (تولفنج Tulving، 1972)، أو تذكر أحداث عامة مثل الأشخاص الذين عرفهم الفرد في مرحلة معينة من حياته، أو النشاطات التي قام بها في الماضي، إلخ. وعلى أساس ذلك فإن تذكر إبيزود معين، يستلزم أن يكون الفرد قادراً على النفاذ إلى تجربة معينة وفق سياق معين وفي زمن معين.

- إن الذاكرة الإبيزودية مهمة للتوجه في الزمن والمكان؛ لأن وعينا بالمكان والزمن الذي نوجد فيهما يتم تدعيمه عندما نكون على علم بكيفية الوصول إليهما، وهذا أمر يساهم في توجيهنا نحو الهدف. وبذلك لا تكمن أهمية هذه الذاكرة فقط في تذكرنا لما فعلناه في الماضي، ولكن أيضاً في تذكرنا بما سنفعله في المستقبل (بادلي Baddeley، 1994: 731). فالماضي والمستقبل مفهومان زمنيان يساهمان في موضوعة نشاطات الفرد في الحاضر.

إن تذكر إبيزود معين يفترض أن يكون الفرد قادراً على النفاذ إلى تجربة معينة، وهذا ما لا يستطيعه الأفراد المصابون بفقدان الذاكرة (بادلي Baddeley، 1994: 267)، كما سنرى

(2) يستعمل محمد الكفاط (1996) مصطلح الإبيزود L'épisode وهو مشتق من épisodia في التراجيديا اليونانية، ومن بين معانيها أنها حركة ثانوية تتصل بطريقة غير مباشرة بالحركة الرئيسية لتكوين الكل. إنه المصطلح الذي اعتمدناه ولم نستعمل مصطلح «مشهد» حتى لا يختلط مع scène.

ذلك لاحقاً. وعليه، فإن تأثيرات مخزون الذاكرة المكون من تراكم التجارب السابقة، تفيد بأن كل سلوك إنساني مرتبط حتماً بماضيه. إن أي إصابة على مستوى الدماغ ستؤدي حتماً إلى ضياع مجموعة من الذكريات، مادام الوعي الزمني يرتبط ارتباطاً جوهرياً بالمعالجة المعرفية للمعلومات على مستوى الذاكرة وبالمعلومات التي تخزنها. ويجد الطرح السابق ما يدعمه في الإصابات الدماغية، خاصة بعدما بدأت أهمية هذه الظواهر تعرف طريقها إلى البحث، عندما تسلح السيكلوجيون بالجهاز المفاهيمي الذي بدأت تبلوره السيكلوجيا المعرفية لفهم إصابة فقدان الذاكرة *amnésie*.

2.1.2. مفهوم الزمن في علوم الأعصاب:

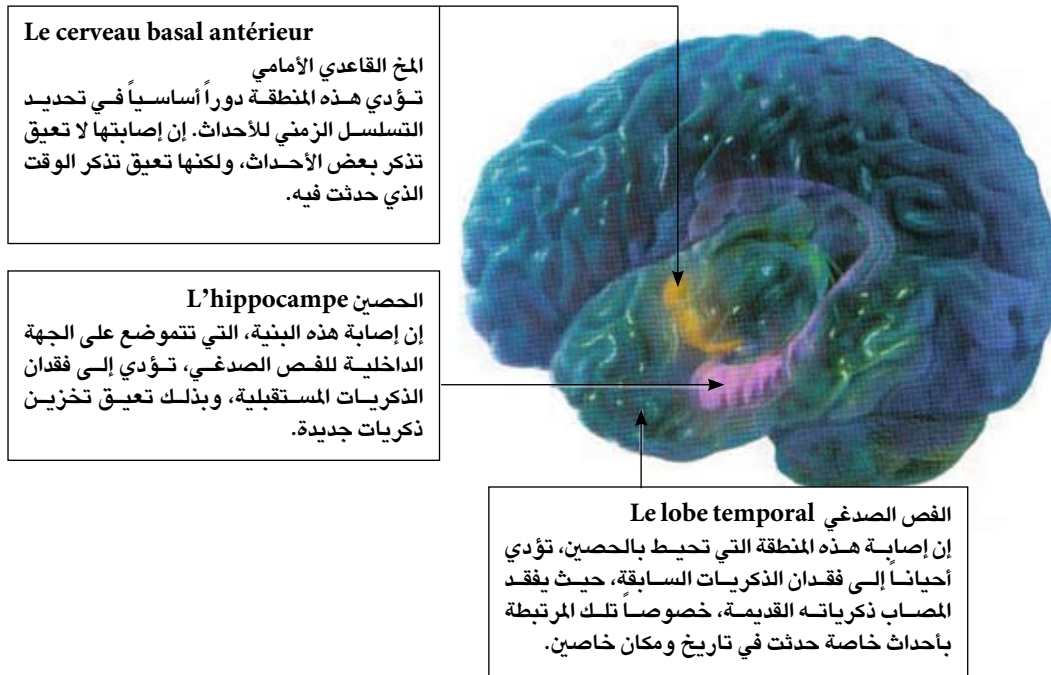
إن الكائنات غير المدركة تضبط الزمن الظاهر أو الزمن الطبيعي بواسطة ما يسميه الباحثون بالزمن البيولوجي، أو الزمن الباطني، أو الساعة البيولوجية، فبه تحدد مدد زمنية معينة، وتنشط فيها لتستمر حياتها (صالح، 1970). أما الإنسان الذي ينسق نشاطه الخاص مع نشاطات الأشخاص الذين يعاشهم، ما دام أن إحالتهم الضمنية تكون على نظام وحيد لقياس الزمن المؤسس على مسار الشمس، فإنه اكتسب «ساعة بيولوجية» مضبوطة على توالي الليل والنهار. وقد حدد علماء الأعصاب موضع هذه الساعة في منطقة من الدماغ تسمى «تحت المهاد» *hypothalamus*، وهي التي تضبط «زمن الجسم» (دامازيو Damasio، 2002: 110).

وما دمننا «نبني» خيطنا الزمني» حدثاً بحدث، ونربط الأحداث الخاصة بتلك التي تحدث من حولنا» كما يقول دامازيو Damasio (2002: 110)، فإن التأكد من هذه المسألة دفع الباحثين إلى دراسة أساليب «معالجة الزمن» لدى الأفراد المصابين على مستوى الدماغ. فعندما تُصاب مناطق من الدماغ تتدخل في تعلم أحداث جديدة أو تذكرها، فإن الأفراد يجدون صعوبة في موضوعة الأحداث الماضية في حقبها، وفي إعادة بنائها على مستوى التذكر وفق تسلسلها الزمني (أي كرونولوجياً). وعليه، فإن هؤلاء المصابين، وبفقدانهم لجزء من ذاكرتهم، يفقدون مفهوم الزمن الذي مرّ، ولا يميزون بين ساعة، وسنة، وعشر سنوات، فالإصابة تعيق إعادة بناء الذكريات الماضية. إن الارتباط بين فقدان الذاكرة والزمن، يصبح أكثر وضوحاً في حالات الإصابة الدائمة للحصين *hippocampe*. إن هذه الإصابة تمنع تكون ذكريات جديدة، ضرورة لبناء التسلسل الزمني الخاص بالفرد أو سيرته الذاتية أو ذاكرته الأوطوبيوغرافية بحسب تعبير تولفن Tulving (1983).

وفي هذا الباب، نشير إلى حالات لا تستطيع النفاذ إلى ذكرياتها السابقة، ولا تخزين أحداث جديدة، من مثل حالة شخص، ذكره بادلي Baddeley (1993: 13-14)، لم يعد يتذكر من الأحداث التي عاشها سوى ما يدخل في حيز زمني لا يتجاوز عشر الدقائق، ومن ثم لم يعد بمقدوره التوجه في الزمن والمكان، لدرجة أنه إذا خرج إلى الشارع لا يستطيع العودة إلى بيته. أما ماضيه، فلم يعد يتذكر منه سوى الأحداث العامة والكبيرة جداً. كما قدم مونيي Meunier وباشفاليي Bachevalier وميشكان Mishkin (1994: 761) حالات تميزت بالقدرة على تعلم معلومات جديدة مع عدم تذكر سياق هذا التعلم (مثلاً أن يغني الفرد أو يأكل دون أن يتذكر الأغنية التي غناها أو الوجبة التي أكلها). أما دامازيو Damasio (2002: 111) فيقدم مثلاً عن هذه الإصابات بشخص لا يستطيع تكوين ذكريات جديدة

ولا يستطيع تذكر الذكريات الماضية. إنه يعيش بشكل دائم في الحاضر، وغير قادر على تذكر الأحداث التي وقعت منذ دقيقة أو منذ 20 سنة. لقد فقد أي وعي بمرور الزمن، وأصبح عاجزاً عن تحديد التاريخ الحالي وعن تذكر سنه. كما توجد حالات أخرى يمكن أن تحتفظ ببعض التعلّمات الحديثة، من مثل الحالة التي وصفها كلاباريد (Claparède 1911)، حيث صافح مصابة بفقدان الذاكرة وفي يده إبرة وخزتها، وعندما حاول مصافحتها في الغد، رفضت ذلك دون أن تتمكن من تسويغ سبب رفضها (نقلاً عن: بادلي Baddeley، 1994: 731). إلا أن وارينتون (Warrington وويسكرانتز Weiskrantz 1968) أشارا إلى أن بعض المصابين لم يستطيعوا تذكر ما تعلموه من مقاطع لغوية، لكنهم تعرفوا على المقاطع السابقة التعلّم أحسن من المقاطع الجديدة في أثناء الاختبار (نقلاً عن دوري Doré وميرسي Mercier، 1992: 5).

توضح الحالات السالفة أن أي إصابة في الدماغ تؤثر في الوعي الزمني للفرد. وفي محاولة من دامازيو (Damasio 2002) لتحديد مناطق الدماغ التي تسمح بوضع الذكريات في تاريخها المناسب، قام بدراسة مجموعة من الأفراد المصابين بإصابات مختلفة في الذاكرة، بهدف تحديد كيفية بناء الخيط الزمني للسيرة الذاتية للفرد. وقد حدد المناطق المسؤولة عن معالجة مفهوم الزمن في الشكل (1)، من خلال تحديد المناطق المصابة في الدماغ، وتحديد طبيعة الصعوبات التي يواجهها المصاب.



الشكل (1) تحديد الإصابات الدماغية وتأثيرها في تخزين المعلومات المرتبطة بالزمن (نقلاً بتصريف عن: دامازيو Damasio، 2002: 112)

إن المعطيات السالفة تؤكد أن الذكريات الأكثر تدهوراً هي التي تحيل بالتحديد إلى علامات زمنية: إنها ذكريات أحداث خاصة، حدثت في سياق خاص، وفي مناسبة خاصة.

مثلاً إن ذكرى يوم الزواج أو ذكرى الحصول على شهادة تحملان علامات زمنية. إن دراسة هؤلاء المصابين تكشف أن معالجة الزمن تقتسم بعض المسارات العصبية مع بعض أنواع الذاكرات (دامازيو Damasio، 2002: 110)، مادامت الذكريات عبارة عن إشارات كهرو- كيميائية تخلق بتفاعلاتها سلسلة من التمثلات (وايت White، 1994).

2.2. البعد الثقافي واللغوي لمفهوم الزمن:

2.2.1. البعد الثقافي لمفهوم الزمن:

إذا كان ليبيانسكي Lipianski (1992) قد أشار إلى أن الأفراد يميلون إلى امتلاك الإنجازات الخاصة بثقافة ما، والامتثال لها، وإعادة إنتاجها، ومن ثم يشعرون بانتمائهم الجماعي للثقافة نفسها، فإن الممارسات المتعلقة بالرعاية والتربية التي يقوم بها الآباء والمربون، تقوم على تبليغ المعايير والقيم والمعارف بمساعدة وسائط متوافرة في المحيط، من مثل اللغة الشفوية والمكتوبة (برونر Bruner، 2000) وإنتاجات ثقافية أخرى. وتعتبر هذه الوسائط أداة مساعدة على تشكيل المعارف المخزنة في ذاكرة الفرد، والتي تستوجب بدورها إدخال وإزالة تعكس تجربته. وبهذا المعنى فإن الذاكرة نشاط اجتماعي يمر عبر خطاب ينبنى باستمرار في علاقة مع الآخر (Billig و Edwards، 1994: 742). فالآباء يعلمون أبناءهم ما يجب الاحتفاظ به، ويعلمونهم حتى طرق التفكير والاستدلال والتعبير عن الانفعال، وبذلك فهم ينشئونهم اجتماعياً وفي الوقت نفسه يمررون لهم الماضي، لتصبح معارف الفرد عبارة عن تمثيلات ومفاهيم يوظفها لقراءة واقعه وفهمه والتوجه فيه بشكل ينسجم مع المعايير الاجتماعية والثقافية.

وفي إطار هذا التصور، أوضح كل من نونيز Núñez (1999) ونونيز Núñez وسويتسر Sweetser (2006) أن الارتباط بين الزمن والمكان هو ارتباط كوني، وفي الآن نفسه يمكن للشكل الذي يتخذه هذا الارتباط أن يتغير بحسب الثقافات. فالملاحظ أن قبائل الأيمارا Aymara مثلاً (أمريكا الجنوبية) «يضعون» الماضي «أمامهم» في حين أنه يوجد في «الخلف» بالنسبة للفرنسي. وانطلاقاً من تحليل قواعد النحو في اللغة العربية والفرنسية، توصل ويبر Weber (1989: 252) إلى أنه إذا كان الإنسان الغربي الحديث يبدو «منبهرًا» بالمستقبل الذي «يضعه» أمامه، فإن الإنسان المغربي الحديث «منبهر» بالماضي. إلا أنه، وانطلاقاً من تحليل استعمال اللغة من خلال ربط عديد من المصطلحات المكانية من قبيل «يمين» و«يسار» و«أمام» و«خلف»، مع مصطلحات زمنية من مثل «قبل» و«بعد»، قدم هيل Hill (2003) معطيات مناقضة لطرح ويبر Weber (1989) استقاها من دراسته لأشخاص في المملكة العربية السعودية، وتؤكد أن «المستقبل يوجد أمامنا» (ص، 177).

وفي إطار البحث عن الخصوصيات الاجتماعية والثقافية لمفهوم الزمن، فحص ريكارد Ricard و ثووان Thuan (2000)، الاختلافات الموجودة بين التصورات الثقافية لمفهوم الزمن الفيزيائي الغربي ومفهوم الزمن الفلسفي البوذي. فبالنسبة للبوذيين، «لا يوجد زمن في ذاته» (ص، 194)، بمعنى زمن مستقل عن ملاحظ واع. وهنا يبدو الزمن مفهوماً ابتكره الناس لضبط الظواهر الطبيعية. وعليه، استخلص الباحثان «أن هذا الزمن لا يوجد إلا في

علاقته بتجربتنا، وفي علاقته بأنساق مرجعية خاصة» (نفسه)، مثلما هو الشأن بالنسبة للساعات اليدوية والحائطية. فمعرفة الزمن تتعلق بشكل وثيق «بالوسائل» المستعملة لمعرفة، وبذلك فطبيعته تكون طبيعة مبنية».

وفي السياق نفسه، يدافع غوفان Gauvain (1998) عن فكرة أن «السيرورات السيكلوجية تتوسطها الأدوات والإنتاجات الثقافية artefacts المادية والرمزية، التي اخترعها الناس لضبط تفاعلاتهم مع الآخرين ومع العالم» (ص، 10). يقترح المؤلف تحليلاً تاريخياً للزمن بحسب استعمال الساعات اليدوية والحائطية. ومن وجهة النظر هذه، فإن تكنولوجيا الساعات الحائطية تسهم في وجود الزمن وضبطه، وتسمح باستباق مختلف أفعال الناس وتنسيقها (راجع أيضاً هوتشين Hutchins، 1955).

كما سبق أن أثار فيكوتسكي Vygotski (1934 / 1985) وكذلك غوفان Gauvain (1998) أهمية نظام اللغة، وأنظمة توافقية أخرى من مثل اليوميات واللوحات التاريخية والساعات... إلخ، باعتبارها وسائل لتمرير المعلومات وتبليغها للفرد. وهي إنتاجات ثقافية تعرف انتشاراً واسعاً في المدارس، باعتبارها وعاء لفهم التمثيلات الثقافية (نقلاً عن فريدمان Friedman، ذكر في مونتانجرو Montanero، 1984).

2.2.2. التعبير اللغوي عن مفهوم الزمن:

يعتبر التركيز على طبيعة مكونات اللغة من المعالم الأساسية للمقاربة التحاورية والاجتماعية - الثقافية (روكوف Rogoff، 1990؛ ورتش Wertsch، 1998) للمعرفية والتواصل. إن ما يقال في وضعية تواصلية هو انعكاس لمحتوى مفاهيمي في ذهن الفرد، ومن ثم يسمح ببناء استنتاجات حول وجود معتقدات تقود الأفراد إلى إدراك الأحداث بصورة ملائمة (شولتز Scholtsz وآخرون، 2001). إلا أن نونيز Núñez وسويتسر Sweetser (2001) يؤكدان أن الخطابات الشفوية ترافقها عادة تعابير الوجه وأوضاع الجسم والحركات العفوية التي تسهم في التعبير عن الزمن. وكمثال على ذلك، نجد في الثقافة الغربية أن اللحظات توضع افتراضياً في المكان بواسطة إشارة اليد (الشكل 2) التي تتجه من اليسار (بالنسبة للماضي) إلى اليمين (بالنسبة للمستقبل)، وفقاً لاتجاه كتابة اللغات اللاتينية وقراءتها.

فإذا كان أصل اللغة المنطوقة هو الحركات التي تحمل دلالات معينة، ولكنها مرتبطة كلياً بسياق معين، فإن الاستقلالية عن السياق هو عنصر يوحى بأن الحركية تشكل نقطة الانطلاق التي تطورت من خلالها اللغة كما يقول ذلك غوربالي Gorbali (نقلاً عن فيليبون Philipon، 2007: 22)، ما دام أن المناطق الدماغية التي تنشط من خلال الحركات لدى القردة هي نفسها المناطق التي تنشط لدى الإنسان الذي حرم من اللغة المنطوقة، ويتواصل بواسطة لغة الإشارات.



الشكل (2) حركات يديوية للتعبير عن التعاقب الزمني (© طرواديك Troadec)

انطلاقاً من هذا التصور، يعتبر بارو Barreau (2000) أن مفهوم الزمن يتشكل بالأساس من مجموعتين من المفاهيم الضرورية للتعبير عنه ولتمثله وتمثيله: هناك من جهة مفاهيم التآني والتعاقب والديمومة، ومن جهة ثانية هناك مفاهيم الحاضر والماضي والمستقبل. إن المجموعتين السابقتين من المفاهيم تتقاطع باستمرار فيما بينها لخلق تعدد في المعاني المعقدة لمفهوم «زمن» (انظر أيضاً كلاين Klein، 2003). وهو ما دفع بعض الباحثين إلى التركيز على ضرورة الاهتمام بنمو مفهوم الزمن وتطوره في مجتمع معين (Montangero، 1977). وفي هذا الإطار، قامت السيكلوجيا النمائية الحديثة بمقاربة الزمن الاصطلاحي المرتبط بالمفردات وبالأبعاد الزمنية (Rodriguez-Tomé وariaud، 1987) ومقاربة العلاقات بين الزمن والمعايير الاجتماعية والثقافية (Tartas، 2001). فقد أشار مثلاً كل من بيرى Berry وبورتينغا Poortinga وسيغال Segall ودازن Dasen (2002) إلى أن هنود الهوبي Hopi لا يتوافقون على مفاهيم تفيد الحاضر، والماضي، والمستقبل باعتبارها كذلك، ولكنهم يستعملون مفاهيم «التام» accompli (الحاضر والماضي) و«غير التام» non-accomplish (المستقبل). إنها نفس خصوصيات اللغة العربية التي أشار إليها ويبر Weber، حيث اعتبر أن «المقولات الزمنية للماضي والحاضر والمستقبل، لا توجد كما هي في اللغة العربية. فاللغة العربية تعارض أساساً بين صيغتين من الزمن: الزمن «التام» accompli [معروف من قبل الشخص وموضوع أمامه] والزمن «غير التام» inaccomplish [غير معروف من قبل الشخص وموضوع خلفه]» (ويبر Weber، 1989: 252). كما أشار كلاين Klein (2003) إلى نموذج قبائل أوركيفا بابوازي Orkaiva Papouasie بغينيا الجديدة التي لا يتوافق أفرادها على كلمات خاصة لتعيين الزمن في حد ذاته، ولكنهم يستعملون فقط كلمات لتسمية «النهار» و«الليل» و«قبل» و«الآن» و«بعد».

نستنتج إذن أن فكرة الزمن، باعتباره إنتاجاً إنسانياً، تحتوي على بنية ودلالة لغويتين خاصتين بكل ثقافة. من هنا تطرح فكرة ضرورة ربط النظرة «بين-الثقافية» مع كل مقارنة نمائية (بريل Bril وليهال Lehall، 1988؛ طرواديك Troadec، 1999، 2003). وفي هذا البعد المزدوج بالذات، قام كل من لوفور Lefort وإيسوس Ysos (2002) بدراسة حول تطور التمثيلات الزمنية لدى الأطفال الفرنسيين المنحدرين من الهجرة المغربية في فرنسا.

2.2.3. الاستعارة المفاهيمية بين مفهومي الزمن والمكان:

إذا كان الأفراد قليلاً ما يتحدثون عن الزمن كما هو، ويستعيرون لذلك كلمات وتعابير وصوراً من حقول معجمية أخرى لتعريفه، فإن عديداً من الدراسات أوضحت علاقة

متميزة بين ميدان الزمن وميدان المكان، كما هو الشأن مثلاً في أعمال بياجي Piaget (1946) وفريس Fraisse (1957)، وحديثاً نونيز Núñez (1999) الذي أكد الخاصية الكونية لهذا الترابط من خلال دراسة هذا المفهوم في عديد من الثقافات، واقترح له تنظيراً سيكولسانياً psycholinguistique من خلال مصطلح «الاستعارة المفاهيمية». ويقصد به الآليات المعرفية التي تساعد على القيام باستدلالات محددة في ميدان -هدف (هو ميدان الزمن)، انطلاقاً من إسقاطات التجربة واستدلالات مستخلصة من ميدان -مصدر (هو ميدان المكان). وإذا كانت هذه السيرورة تبدو كونية، فإنها تُعبر على الرغم من ذلك عن متغيرات مهمة بين -ثقافية وضمن -ثقافية (كوفيسيس Kövesces، 2005)،

ومن أجل التأكد من صلاحية الارتباط بين الزمن والمكان على مستوى الاستعارة المفاهيمية، اختبر بوروديتسكي Boroditsky (2000) فرضية مفادها بأن حث الأفراد على التفكير في بعض العلاقات المكانية، يؤثر على طريقة تفكيرهم في العلاقات الزمنية. ومن أجل ذلك، قدم الباحث لبعض الطلبة الأمريكيين مواقف مكانية تستلزم حركة معينة وفق الشرطين الآتين:

- (1) يتقدم الشخص نحو الموضوع.
- (2) يتقدم الموضوع نحو الشخص.

يطلب الباحث بعد ذلك من المبحوثين الإجابة عن سؤال مرتبط بالزمن، لكنه ملتبس في حدود أنه يمكن حله باستعمال استعارة مفاهيمية انطلاقاً من الموقفين المكانيين السالفين. مثلاً، «إذا تم تحريك اجتماع يوم الأربعاء بيومين إلى الأمام»، ففي حالة الوضعية (1) فإن الشخص «يتقدم» نحو المستقبل وتكون الاستعارة هي أن الاجتماع سيعقد يوم الجمعة، في حين أنه في الوضعية (2) فإن الموضوع «يتراجع» نحو الماضي وسيعقد الاجتماع يوم الاثنين. تسمح النتائج المحصل عليها مع الطلبة الأمريكيين باستنتاج أن استنباط تمثيل خاص عن المكان يؤثر فعلياً على الزمن. أما في التجربة الثانية، فإن العكس غير صحيح: وهكذا استنتج بوروديتسكي Boroditsky (2000: 16) أن «الناس يستعملون معلومات مكانية عندما يفكرون في الزمن، لكنهم لا يستعملون معلومات زمنية عندما يفكرون في المكان». وبناء عليه، يعتبر قطعياً أن دراسة تمثيل الزمن، تستلزم ضبط الإطار المرجعي المكاني الذي يتضمنه، وحتى صنف الحركة التي تنتج في هذا المكان (ماتلوك Matlock ورامسكار Ramscar وبوروديتسكي Boroditsky، 2005).

ولتلخيص ما سبق، ميز نونيز Núñez وموتز Motz وتوشر Teuscher (2006)، وكذلك نونيز Núñez وسويتسر Sweetser (2006)، بين مجموعتين أساسيتين من الاستعارة المكانية - الزمنية:

* تكمن الأولى في استعارة تكون نقطة إحالتها الثابتة أو المتحركة هو الأنا ego. مثلاً، يمكن أن يكون الأنا علامة ثابتة مع وجود حدث يقترب منها (نهاية السنة تقترب بسرعة) أو أن الأنا هو الذي ينتقل نحو الحدث (لقد وصلنا أخيراً إلى نهاية السنة).

* وتكمن الثانية في استعارة تكون نقطتها المرجعية هي العلاقة بين وضعين على الأقل في المكان يواجهان المتكلم. مثلاً، يمكن للمتكلم أن يستحضر ثلاثة أحداث متعاقبة (فصل

الشتاء بارد، وفصل الربيع معتدل، وفصل الصيف قائل، أو قد يستحضر تطور الحدث نفسه (كلما مر الوقت أصبحت فصول الصيف قائل).

وبناءً على تصنيف الإطارات المرجعية المكانية المقترحة من قبل ليفينسون Levinson (2003)، وصف إيسوس Ysos وطرواديك Troadec (2005) الاستعارة الأولى باعتبارها «استعارة متمركزة حول الأنا»، والاستعارة الثانية بأنها «استعارة متمركزة حول الخارج». فالباحثان يعتبران أنه وراء الخاصية الثابتة أو المتحركة للعناصر، باعتبارها نقاطاً للعلامات (الذات أو الأوضاع المكانية)، يبقى الإطار المرجعي المكاني هو الذي يحدد بالفعل صيغة التعبير عن البعد الزمني.

2.2.4. التباين variabilité اللغوي والسهم الزمني الافتراضي :

توجد طريقة أخرى لتوظيف المفاهيم المكانية في مفهوم conceptualiser الزمن، وتكمن في «وضع سهم زمني افتراضي في المكان مباشرة أمام الفرد (انظر الشكل 2). وبذلك تكون الأحداث الماضية في الثقافة الغربية «متموضعة» على يسار، السهم والأحداث القريبة أكثر، أو تلك التي توجد في المستقبل «متموضعة» على يمين السهم (لايكوف Lakoff وجونسون Johnson، 1985، 1999؛ نونيز Núñez، 1999). فمنذ 1926، اعتبر جيلفورد Guilford، بحسب فريس Fraisse (1957: 301-302)، أن هذه «الحركة التي تسير من اليسار إلى اليمين ترجع، دون شك، لتأثير قراءة اللغة وكتابتها، والتي تخلق اتجاهها مفضلاً لدى العالم الغربي. فكل الرسامين الذين يريدون تمثيل مراحل تطور حدث ما أو سرد حكاية بواسطة الصور، يقومون دائماً بذلك من اليسار إلى اليمين».

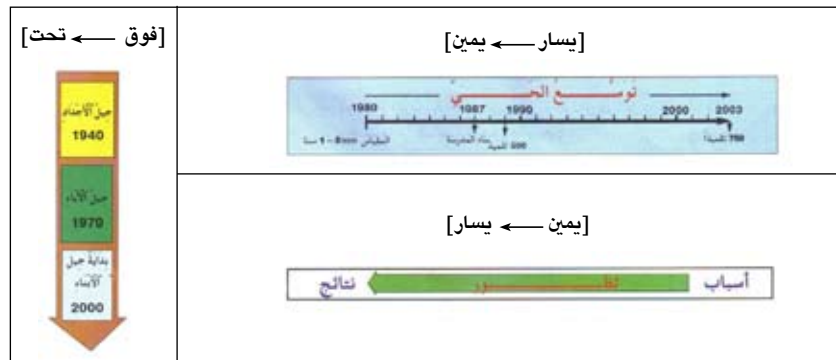
وبهدف توضيح تأثير اتجاه قراءة لغة معينة وكتابتها على اتجاه السهم الافتراضي للزمن، طلب تفيرسكي Tversky وكوغلماس Kugelmass ووينتر Winter (1991) من حوالي 1200 طفل وراشد أمريكي ويهودي وعربي، إنتاج تمثيلات للعلاقات بين المواضيع، بما فيها العلاقات الزمنية. واقترح الباحثون لذلك مهمة لا تستدعي القراءة أو الكتابة، بل يتعلق الأمر فقط بوضع صوِّرات فوق ورقة مربعة. تمثل هذه الصوِّرات مواضيع مختلفة بحسب علاقة كل واحد منها بالآخرين. فبالنسبة لموضوع «وجبات اليوم» مثلاً، يضع المجرب صوِّرة وسط الورقة، ويخبر المبحوث بأنها تمثل وجبة منتصف النهار، ويطلب منه أن يضع على جانبيها صوِّرات تمثل وجبة الفطور ووجبة العشاء» (ص 520). لاحظ الباحثون وجود تأثير لصيغة اتجاه قراءة اللغة وكتابتها على مفهوم الزمن، من خلال تسجيل ميل الأمريكيين إلى تمثيل المفاهيم المتعلقة بالزمن من اليسار إلى اليمين، وميل عربي اللغة إلى تمثيل الزمن من اليمين إلى اليسار، وخصوصاً من فوق إلى تحت بالنسبة للأصغر سناً منهم. وأخيراً تميل نسبة مهمة من متكلمي اللغة العبرية إلى تمثيل الزمن بشكل أفقي من اليمين إلى اليسار، لكنه يتغير تدريجياً مع السن ليصبح من اليسار إلى اليمين» (ص 529).

هل تقود هذه النتائج إلى القول: إنه عندما نعبر حركياً ولفظياً وكتابياً عن الزمن بأشكال مختلفة، فإننا ندركه بأشكال مختلفة أيضاً؟

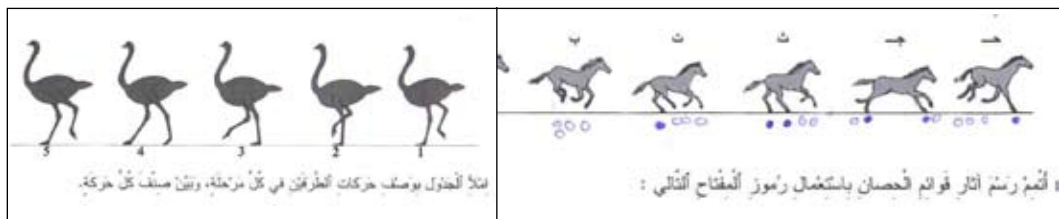
بالاعتماد على البنية اللغوية، تساءل Boroditsky (2001: 3) عما «إذا كان متكلمو

اللغة الإنجليزية ومتكلمو اللغة الإنجليزية المختلطة باللغة الصينية، يدركون بشكل مختلف موضوع الزمن عندما تكون المجموعتان «بصد التفكير باللغة الإنجليزية». تكمن أهمية اللغة الصينية، مثلها مثل الإنجليزية، في كون الألفاظ المكانية «قبل» (front/ qián) و«بعد» (back/ hóu) يُستعملان للتعبير عن الزمن، لكن الألفاظ المكانية «فوق» (up/ shàng) و«تحت» (down/ xiá) تختلف بين اللغتين. ففي اللغة الصينية، يتم التعبير عن الأحداث التي حدثت في الماضي بمصطلح «فوق» في حين يتم التعبير عن تلك التي ستأتي مستقبلاً بمصطلح «تحت». وبناءً على نتائج دراسته الميدانية، استنتج الباحث أن الطلبة المزدوجي اللغة (إنجليزية/ إنجليزية مختلطة بالصينية) «يميلون إلى التفكير بشكل عمودي فيما يتعلق بالزمن، حتى حينما يفكرون بالإنجليزية» (Boroditsky، 2003: 919). وعليه، استخلص الباحث أن هذه النتائج تثبت أطروحة النسبية اللغوية.

وعلى الرغم مما سلف، فإن كل الأعمال التي أتينا على ذكرها، تتصف بخاصية أساسية تكمن في تحديد اتجاه السهم الزمني (بصيغة المفرد) بالنسبة لفرد معين، في سياق لغوي معين. وعلى الرغم من ذلك، يبدو أنه عندما نأخذ بعين الاعتبار تعدد خصوصيات السياقات أو الأفراد، فإن تحديد هذا الاتجاه يستلزم صيغة الجمع. وفي هذا الإطار، لاحظ زغبوش وطرودييك Troadec (2006) في بعض الكتب المدرسية الموجهة للتلاميذ في المدارس الابتدائية بالمغرب، بأن السهم الزمني (الشكل 3) يمكن أن تكون له عدة اتجاهات في الكتاب نفسه وأحياناً في الصفحة نفسها، لاسيما [يسار ← يمين] و[يمين ← يسار] و[فوق ← تحت]، كما أن صيغ تمارين النشاطات العلمية (الشكل 4) أو التمارين الرياضية (الشكل 5)، كلها تتميز بوجود الاتجاهين معاً [يسار ← يمين] و[يمين ← يسار] سواء على مستوى الكتابة، أو على مستوى الرسم، وهو ما يحتم على التلميذ قراءتها في اتجاه، وإنجاز التمارين كتابة في اتجاه آخر.



الشكل (3) تمثيل السهم الزمني في الاتجاهات الثلاثة (تامر وآخرون، 2003: 8، 14، 36)



الشكل (4) تمثيل الحركة في اتجاهين مختلفين (الفايز وآخرون، 2005: 62، 71)



الشكل (5) تمارين تستلزم القراءة والإنجاز في الاتجاهين (رافق وآخرون، 2005: 19، 58)

وأكثر من ذلك، إن نتائج دراسة أنجزها زغبوش وطرواديك Troadec (2006) على عينة من الطلبة الجامعيين المغاربة، توضح أنه عندما تتعلق المهمة بوضع رسوم على السهم الزمني، فإن نصف الطلبة يوجهونه من اليسار إلى اليمين، ويوجهه النصف الآخر من اليمين إلى اليسار. وبالمقابل، عندما تتعلق المهمة باستعمال كلمات مكتوبة، فإن اتجاه السهم الزمني بالنسبة لنفس هؤلاء الطلبة، يبدو تابعاً بشكل قوي لاتجاه كتابة اللغة المستعملة، إما عربية أو فرنسية. وهذا ما يؤكد وجود تباين بين-فردى وضمن-فردى للاتجاه الزمني وتعايقه بحسب السياقات.

أما في فرنسا، فقد طلب كل من إيسوس Ysos وطرواديك Troadec (2005) من أطفال فرنسيين من جهة، وأطفال فرنسيين من أصول مغربية من جهة ثانية، أن يرتبوا ثلاث صور على طاولة، وأن يسردوا بعد ذلك الحكاية التي تمثلها هذه الصور. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاه من اليسار إلى اليمين يهيمن في فرنسا لدى كل الأطفال، سواء بالنسبة للسلوك الحسي-الحركي في أثناء وضع الصور أو بالنسبة للسلوك اللفظي في أثناء سرد الحكاية. إلا أن بعض الأطفال، وخاصة منهم الفرنسيين من أصول مغربية، يضعون بعفوية الصور من اليمين إلى اليسار، وفق اتجاه كتابة اللغة العربية، لكنهم يسردون الحكاية من اليسار إلى اليمين. إن الانسجام بين الفعل الحسي-الحركي والفعل اللغوي الشفوي لا يتصف إذن بالنسقية. وعلى هذا الأساس، فإذا كان بوروديتسكي Boroditsky (2001) قد أوضح أن التمثيلات المكانية للزمن تختلف بحسب الألفاظ المستعملة في اللغة الأم للأفراد، فإننا بنفس المنطق نعتقد أن مكونات ثقافية أخرى (من مثل اتجاه كتابة اللغة وقراءتها) يمكنها أن تخلق خطابات خاصة بالفكر خصوصاً على مستوى تشكيل مفهوم الزمن.

وبهدف خلق تراكم معرفي حول هذه الأعمال والتعمق فيها أكثر، فإن الدراسة الميدانية الموالية تهدف إلى ضبط أكثر للعلاقة الموجودة بين الكفاءات اللغوية لدى أحادي اللغة ومزدوجيها وبين اتجاه السهم الزمني الافتراضي لديهم، لاسيما عندما تكون اللغات المعتمدة تكتب وتقرأ في اتجاهات مختلفة (العربية والفرنسية). كما تهدف الدراسة الحالية إلى تحليل تباين التعبير الزمني وتعايقه وتحليل التنسيق بين الفعل الحسي-الحركي والفعل اللغوي الشفوي المرتبط به.

3. منهج الدراسة الراهنة وإجراءاتها :

3.1. توضيحات منهجية :

حتى لا نسقط في الانتقادات التي وجهت للأسئلة المغلقة (انتقاد شولتز Schoultz وآخرون (2001) لفوزنبيادو Vosniadou وبروور Brewer (1992)، والتي كيفما كانت

طريقة صياغتها، فإنها تبقى حاملة لمضامين معينة قد توجه تفكير المشارك وتؤثر على إجاباته بشكل من الأشكال، فإننا استعنا بأدوات ثقافية (صور) في إطار ممارسة تواصلية بين المجرب والمشارك الذي يعمل على تنظيم الصور وسرد الحكاية دون تدخل المجرب أو توجيهه، إلا ما يدخل في باب الإرشادات.

وانطلاقاً من أن دراساتنا لمفهومي الزمن والمكان تتبنى منهجاً وصفيّاً تجريبياً مقارناً، وبما أنها دراسة لمفاهيم ذهنية غير قابلة للملاحظة المباشرة، فإن المعرفة التي يمكن أن نستخلصها تبقى نتيجة لاستدلال يقوم به الملاحظ على ضوء ما يقوله أو يفعله الأفراد الخاضعون للملاحظة. وبناء عليه، فإن معرفتنا بتفكير الآخرين، كما يقول شولتز Schoultz وآخرون (2001)، هي دوماً معرفة غير مباشرة يتوسطها ما يقولون و/أو ما يفعلون، مادام أن معالجة الملفوظات ستفصح لنا عن معالجات معرفية يتعذر ملاحظتها مباشرة في المعطيات.

2.3. العينة :

أنجزت هذه الدراسة الميدانية في كل من المغرب وفرنسا⁽³⁾، على عينة تتكون من 184 طفلاً يتراوح سنهم بين 10 و11 سنة (متوسط السن = 10.8). وتُميّز في هذه العينة بين سبع مجموعات من الأطفال بحسب كفاءتهم اللغوية (أحادي اللغة ومزدوج اللغة) وبحسب السياق التربوي أو الثقافي-الاجتماعي المحلي (متدرسين وغير متدرسين) (الجدول 1). نوضح بداية «أن الأطفال مزدوجي اللغة هم من يتوافرون على يُسر وظيفي على الأقل في لغتين» (باليستوك Bialystok، 2001: 20). إلا أنه، ودائماً بحسب الباحث نفسه، لا يمكن للازدواج اللغوي أن يكون متغيراً اسماً بمعناه الدقيق، في حدود أنه لا توجد معايير مطلقة للتعرف على «حالة مزدوج اللغة». كيف نقيس بالفعل اليُسر الوظيفي الذي يتوقف على عوامل متغيرة؟ إن العوامل التي قد تكون ملائمة في المغرب قد لا تكون ملائمة في فرنسا: فاللغات المعنية ليس لها نفس الوضع (العربية في مقابل الفرنسية)، ومجموعات الأطفال التي تم تعيينها بمصطلحات «أحادي اللغة» و«مزدوج اللغة»، ليست قابلة بشكل صارم للمقارنة فيما بينها بالشكل الذي تتحقق به في صيغ متغير مستقل محدد في إطار أنموذج تجريبي صارم. إن مناهج علم النفس الثقافي، بحسب Greenfield (1977)، تختلف بالفعل عن مقاربة القياس النفسي أو التجريبي. فوفق هذا الأخير، يجب أن تكون المناهج المستعملة في ثقافات مختلفة، متطابقة كلياً. وبالمقابل، إن المقاربة الثقافية⁽⁴⁾ تعتبر أنه من الضروري التواصل مع أفراد ثقافة معينة وفق الصيغة المعتادة والملائمة لهذه الثقافة، والتي تدخل في إطار مشاركتهم نشاطات حياتهم اليومية (روغوف Rogoff، 2003). ومن وجهة النظر هذه، لا يمكن القيام بالمقارنات إلا على مستوى مفاهيمي ونظري لبلورة المعرفة العلمية، وليس على المستوى الإمبريقي الصارم للمناهج والسلوكيات، على الرغم

(3) يتقدم الباحثان بشكرهما لكل من: عبد العزيز شكود، وحسيبة الطايغي البرنوصي، واسمهان البوزكاوي، ويوسف إجليل، من شعبة علم النفس بكلية الآداب والعلوم الإنسانية-ظهر المهران بفاس (المغرب)، ولكل من Virginie Demeure وChristine Lebraud من جامعة تولوز لوميراي Toulouse-Le Mirail (فرنسا) على مساعدتهم ومساهماتهم الفعالة في جمع البيانات الميدانية لهذه الدراسة.

(4) لأخذ نظرة موجزة عن علم النفس بين-الثقافي، يمكن الرجوع إلى كراوي Guerraoui وطرواديك Troadec (2000) وللإطلاع على علاقة علم النفس الثقافي بالنمو، يمكن الرجوع إلى طرواديك Troadec (1999).

من أنها أنتجت بواسطة إجراءات متماثلة.

انطلاقاً من هذه الحثثيات المنهجية، فإننا ميزنا بين فئتين كبيرتين تضمنان فئات فرعية:

3. 2. 1. عينة الأطفال المغاربة، ونميز فيها بين الفئات الآتية:

- * أطفال مغاربة أحاديو اللغة لم يلتحقوا بالمدارس، يسكنون بالجزء العتيق من مدينة فاس. ويمكن اعتبار هؤلاء الأطفال غير متمدرسين وأحاديي اللغة في حدود أنهم لا يتكلمون إلا اللغة الدارجة المغربية. إنهم لم يترددوا بتاتاً على المدرسة، أو درسوا على الأكثر لمدة سنتين. ومنذ ذلك الحين، يشتغلون في ورشات بالمدينة العتيقة.
- * أطفال مغاربة مزدوجو اللغة ومتمدرسون في مدرسة عمومية بوسط قروي يبعد حوالي 100 كلم عن مدينة فاس.
- * أطفال مغاربة مزدوجو اللغة ومتمدرسون بمدارس عمومية في الوسط الحضري لمدينة فاس.

كل الأطفال المغربية المتمدرسين يتابعون دراستهم بالمستوى الخامس من التعليم الابتدائي العمومي. وبحسب الوضعية اللغوية التي رصدها أكواو (Akouaou 1997) في المغرب، يعتبر هؤلاء الأطفال مزدوجي اللغة⁽⁵⁾، أو حتى ثلاثيو اللغة، على اعتبار أنهم يتكلمون اللغة الدارجة المغربية باعتبارها لغتهم الأولى، ويتعلمون اللغة العربية الفصحى المكتوبة في المدرسة. كما يتعلمون منذ ثلاث سنوات اللغة الفرنسية، باعتبارها «اللغة الأجنبية الإجبارية الأولى» (ص 70). وتعتبر اللغة العربية الفصحى في المغرب، هي اللغة المكتوبة بالخصوص، ولغة القرآن الكريم، وهي لغة التدريس، وفي الوقت نفسه لغة مُدرّسة؛ في حين أن اللغة الفرنسية هي لغة مُدرّسة فقط. أما اللغة الدارجة المغربية، مثلها مثل اللغة الأمازيغية⁽⁶⁾، فإنها لغة التواصل الشفوي، ولغة الحياة اليومية.

3. 2. 2. عينة الأطفال الفرنسيين، ونميز فيها بين الفئات الآتية:

- * أطفال فرنسيون مزدوجو اللغة: فرنسية - عربية، متمكنون شفويّاً من لهجة مغربية (لهجة المغرب أو الجزائر أو تونس) ومتمكنون شفويّاً أو كتابياً من اللغة الفصحى.
- * أطفال فرنسيون مزدوجو اللغة: فرنسية - عربية، ومتمكنون شفويّاً فقط من اللغة العربية الفصحى و/أو لهجة مغربية.
- * أطفال فرنسيون مزدوجو اللغة، وهي اللغة الفرنسية، ولغة أخرى تكتب في نفس اتجاه اللغة الفرنسية: من مثل الإنجليزية أو الإسبانية أو البرتغالية،... إلخ.
- * أطفال فرنسيون أحاديو اللغة وهي اللغة الفرنسية، ليس لهم إلا بعض مبادئ لغة ثانية «اكتشفوها» في المدرسة.

نشير إلى أن كل الأطفال الفرنسيين متمدرسون بالقسم المتوسط الأول أو الثاني (أي: المستوى الخامس والمستوى السادس) في العديد من المدارس بالضاحية الشمالية والغربية

(5) راجع مناقشة الفاسي الفهري لهذا الموضوع وتمييزه بين الازدواج اللغوي diglossia والثنائية اللغوية bilingualism، ضمن: الفاسي الفهري (1998).

(6) تغيّر وضع اللغة الأمازيغية حديثاً بالمغرب، حيث أصبحت تدرس في المدارس والجامعات، وأصبحت لغة مكتوبة بحروف تيفيناغ.

لمدينة تولوز Toulouse الفرنسية. تم توزيع الأطفال على مجموعات مختلفة وفق أجوبة الآباء على استمارة تتعلق بممارساتهم اللغوية العائلية، ووفق أجوبة الأطفال على استمارة مشابهة. وفي كل الحالات، خضع الأطفال لمقابلة، الهدف منها هو مناقشة أجوبتهم على الاستمارة. وتسمح هذه المقابلة بالتأكد من أن الطفل مزدوج اللغة فعلاً، عندما يصرح هو نفسه بذلك. وهكذا، فإن معظم الأطفال الفرنكوفونيين الذين يوصفون بمزدوجي اللغة، يتعلمون لغة أخرى في المدرسة، ولكنهم لم يتمكنوا منها فعلياً. إضافة إلى ذلك، فإن الأطفال المزدوجي اللغة: فرنسية - عربية، يخضعون كلهم لاختبار بسيط لقراءة بعض الجمل باللغة العربية الفصحى، تم تقويمها من طرف خبير في هذا الباب. وتسمح هذه الخطوة بالتمييز بين أولئك الذين لا يتمكنون إلا من اللغة العربية شفويًا أو / و لهجة مغربية، وبين أولئك الذين يعرفون أيضاً قراءة اللغة العربية وكتابتها.

جدول (1) المتغيرات اللغوية ومتوسطات السن وانحرافه المعياري

لدى عينة الدراسة من مغاربة وفرنسيين

فئة الأطفال	الجنس		السن	
	ذكور	إناث	المتوسط	الانحراف المعياري
مغاربة أحادي اللغة غير متمدرسين	16	16	10.6	5.5
مغاربة مزدوجو اللغة (وسط قروي)	15	17	10.11	6.4
مغاربة مزدوجو اللغة (وسط حضري)	18	12	11.0	5.7
فرنسيون مزدوجو اللغة (عربية مكتوبة)	17	13	10.9	13.6
فرنسيون مزدوجو اللغة (عربية شفوية)	15	15	10.5	10.1
فرنسيون مزدوجو اللغة (لغة أخرى)	7	10	10.10	11.5
فرنسيون أحادي اللغة	8	5	10.3	11.5
المجموع (ن=184)	96	88	10.8	9.6

3.3 - وصف أدوات الدراسة :

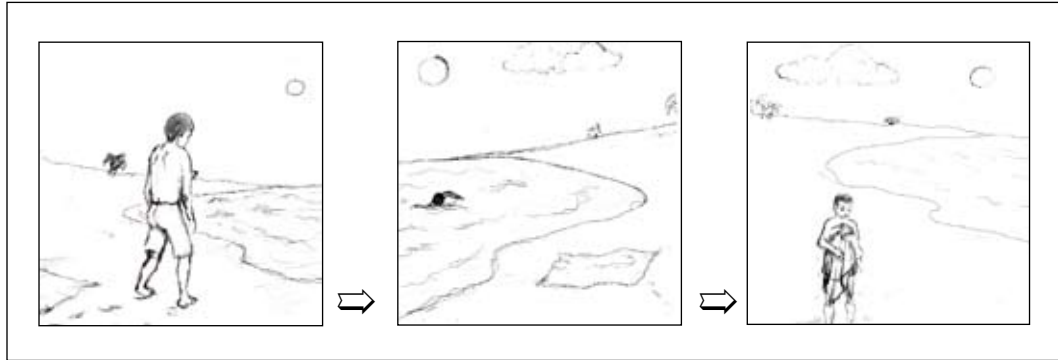
إن الأدوات التجريبية المستعملة في هذه الدراسة الميدانية مستوحاة من الأدوات التي استعملها تفيرسكي Tversky وكوغلماز Kugelmass ووينتر Winter (1991)، والتي طورها إيسوس Ysos وطرواديك Troadec (2005). وتتكون من ستة (6) مواضيع مصورة، أو «أحداث» حسب تعبير نلسون Nelson (1996)، وهي كالاتي:

- 1- الشاطئ. 2- الاستيقاظ. 3- العمل. 4- كرة القدم. 5- وجبة الفطور. 6- المطبخ. ويتكون كل حدث من ثلاث «حركات» تتعاقب زمنياً. بالنسبة لموضوع الشاطئ، فإن الحركة الأولى هي أن الطفل يقترب من الشاطئ، والحركة الثانية هي أنه يستحم في الماء، والحركة الثالثة هي أنه ينشف جسمه بالمنديل (الشكل 4 و 5). وقد تم التأكد من صلاحية هذه الأدوات من طرف سبعة خبراء، يتراوح سنهم بين 25 و 44 سنة، والذين طلب منهم ترتيب الحركات الثلاث لكل حدث بشكل يسمح بتكوين حكاية. ونقدم في الجدول (2) النسب المئوية لترتيب المواضيع من قبل الخبراء وفقاً لما هو منتظر. ويعتبر الموضوع 1 موضوعاً للتمرن فقط بالنسبة للأطفال.

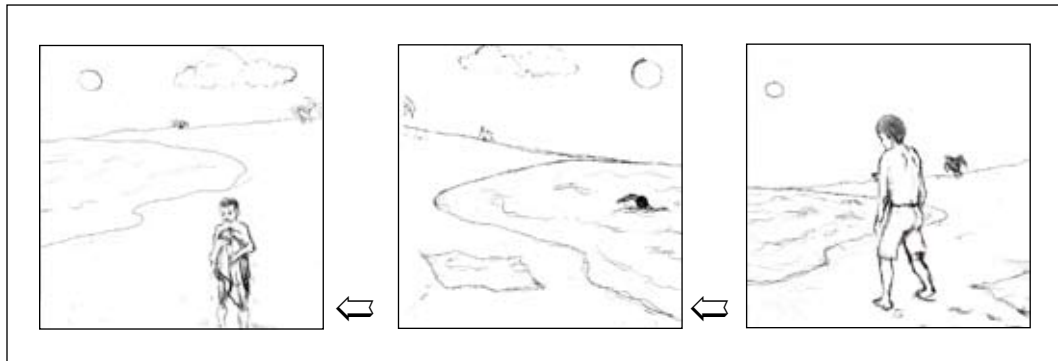
جدول (2) ترتيب حركات المواضيع من قبل الخبراء

الموضوع	ترتيبه وفق ما هو منتظر
1	72 %
4 - 3 - 2	100 %
5	86 %
6	100 %

تم تشخيص كل حركة من الموضوع أو الحدث بواسطة رسم بالأبيض والأسود على ورق مقوى (12 × 12 سم)، وقد أنجز هذا الرسم على وجه البطاقة (الشكل 4)، وعلى ظهرها (الشكل 5)، بحيث إن الرسم على ظهر البطاقة، يمثل الحركات، وهي موجهة في الاتجاه المعاكس للوجه. وبذلك يمكن أن تكون هذه اللوحات موضوع تشخيص من اليسار إلى اليمين في الأولى (الشكل 4)، ومن اليمين إلى اليسار في الثانية (الشكل 5).



الشكل (4) صور حركات موضوع الشاطئ [يسار < يمين]

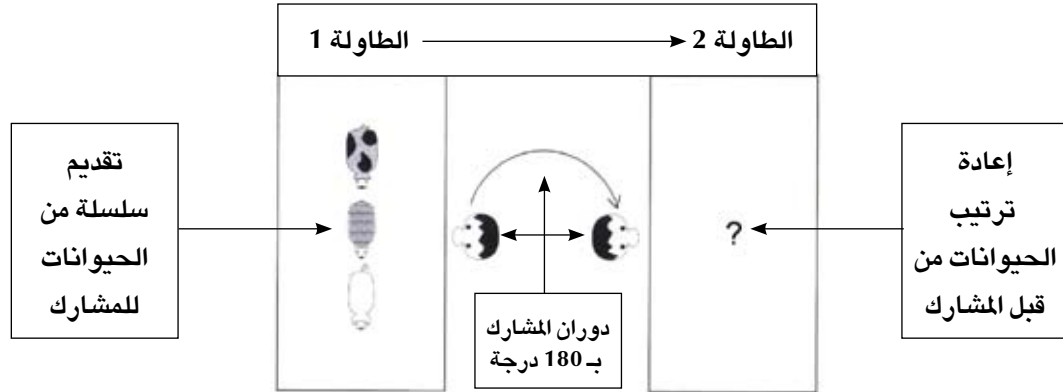


الشكل (5) صور حركات موضوع الشاطئ [يمين < يسار]

4.3. إجراءات الدراسة :

إن إجراء الدراسة مستوحى من أنموذج «الدوران بـ 180 درجة» الذي استعمله ليفنسون (2003) Levinson لدراسة التغيرات وفق الإطارات ذات المرجع المكاني بحسب

السياقات اللغوية. يتميز هذا النموذج بتقديم موضوع مكاني على طاولة أولى (سلسلة من الحيوانات مثلاً) ويطلب من المشارك أن يتذكره. وينتقل المشارك بعد ذلك إلى طاولة ثانية يقوم خلالها بدورة من 180 درجة، ثم يطلب منه أن يعيد ترتيب الموضوع نفسه على الطاولة الثانية (الشكل 6). وتكمن فائدة استعمال هذا النموذج في العلاقة التي أشرنا إليها أعلاه بين مجال المكان الذي يعمل على تقويمه وبين مجال الزمن الذي يمكن تقويمه أيضاً. إن هذا النموذج التجريبي المهيأ تقليدياً لاختبار تمثيل المكان، قد وظف هنا لدراسة التعبير عن البعد الزمني.



الشكل (6) نموذج الدوران بـ 180 درجة (بحسب ليفنسون Levinson، 2003: 156) (7)

وتُجرى التجربة في دراستنا كما يلي: يضع المجرب، وهو يسرد الحكاية، الصور الثلاث (الواحدة تلو الأخرى) لموضوع معين على الطاولة الأولى أمام الطفل، ثم يطلب منه أن يتذكرها. قُدِّمَت الصور من اليسار إلى اليمين بالنسبة لنصف عدد الأطفال، وتم تقديمها من اليمين إلى اليسار بالنسبة للنصف الآخر. وينتقل الطفل بعد ذلك إلى الطاولة الثانية من خلال القيام باستدارة 180 درجة؛ يعطيه حينها المجرب البطاقات غير مرتبة، ويطلب منه أن يعيد ترتيبها كما كانت في الطاولة الأولى، وأن يسرد الحكاية التي تمثلها. يطلب منه أيضاً تسوية العناصر 3 و 4 من خلال طرح السؤال: «كيف تفعل لتتذكر أنها بالفعل كذلك؟». وبالنسبة للموضوعين 5 و 6، يقدم للطفل إحياء مضاد: يتعلق الأمر بأن نوحى للطفل بإمكانية ترتيب الصور في الاتجاه المعاكس للاتجاه الذي قدمه، من خلال طرح السؤال الآتي: «في رأيك، هل يمكن أن نرتبها بهذا الشكل؟».

نشير إلى أن لغة الاختبار بالمغرب هي اللغة الدارجة المغربية لمنطقة فاس ونواحيها، وليس اللغة العربية الفصحى، مادامت اللغة الدارجة المغربية هي لغة التواصل الشفوي اليومي. وعلى الرغم من أن اللغة العربية الفصحى هي لغة التعليم العمومي ولغة وسائل الإعلام، فإنه يتم تعلمها أساساً في المدرسة، وإذن لا تكون مضبوطة بالشكل الكافي لتحقيق التواصل، خصوصاً مع الأطفال الصغار. أما في فرنسا فإن لغة الاختبار هي اللغة الفرنسية.

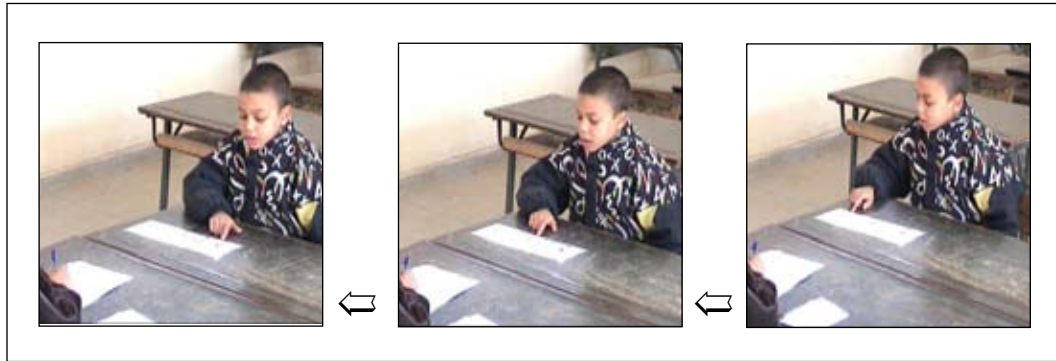
(7) إن الجمل التفسيرية في الإطارات المحيطة بالرسم وكذا السهام المرافقة لها، هي من وضع صاحبي هذه الدراسة.

3. 5. تنقيط الأجوبة :

إن الموضوع الأول هو موضوع للتدريب فقط. وحدها العناصر الخمسة الأخيرة تكون موضوع تنقيط في هذه الدراسة (الشكل 7). وتكمن أجوبة الأطفال من جهة، في الترتيب الذي اعتمدوه لوضع الصور الثلاث المكونة لكل موضوع على الطاولة الثانية. إذا كان هذا الترتيب يطابق وضعها الواحدة تلو الأخرى من اليسار إلى اليمين، تمنح له نقطة واحدة (1)، وإذا كان هذا الترتيب من اليمين إلى اليسار، تمنح له نقطتان (2)، وتمنح في كل الحالات الأخرى نقطة الصفر (0). وتكمن أجوبة الأطفال، من جهة أخرى، في ترتيب سرد الحكاية شفويًا، ويتم تنقيطها كما سلف ذكره. وبما أن الاختبار يتضمن 5 عناصر، فإن نتيجة أي طفل بالنسبة لكل صنف من الأجوبة (وضع الصور وسرد الحكاية)، يمكن أن يتراوح بين 0 و 10. وعليه فالمعدل الذي يقترب من 10 يشير إلى ميل نحو وضع الصور وفق الترتيب [يمين ← يسار]، في حين أن المعدل الذي يقترب من 5، يشير إلى ميل نحو الترتيب [يسار ← يمين]. وتجدر الإشارة إلى أنه فيما يتعلق بوضع الصور، يوجد عدد لا يُستهان به من الأجوبة قد نطقت صفرًا (0)، ويتعلق الأمر مثلاً بالأوضاع الآتية:

- تم وضع البطاقات الثلاث دفعة واحدة على الطاولة، ثم ترتيبها من خلال سحبها.
- تم وضع البطاقات كما تسلمها الطفل من يد المجرب، ثم قام بعد ذلك بتنظيمها من خلال سحبها.

هذه الوضعية الأخيرة قليلة بالنسبة لسرد الحكاية التي تكون البطاقات بخصوصها قد وضعت قبلاً على الطاولة؛ لذا فمعظم الأجوبة في هذه الحالة قد تم تنقيطها بنقطة واحدة (1) أو بنقطتين (2) حسب اتجاه السرد.



الشكل (7) مثال لترتيب حكاية وسردها في اتجاه [يمين ← يسار] من طرف طفل مغربي

(© زغبوش وطرواديك Troadec)

3. 6. نتائج الدراسة الميدانية :

3. 6. 1. اتجاه تقديم الصور :

يمثل الجدول (3) تأثير اتجاه تقديم الصور من قبل المجرب على متوسط نتيجة وضع البطاقات وسرد الحكاية، بالنسبة للمجموعات السبع من الأطفال.

جدول (3) مقارنة متوسطات نتائج وضع الصور وسرد الحكاية
بحسب اتجاه تقديم الصور والسياق الاجتماعي-الثقافي⁽⁸⁾

فئة الأطفال	وضع الصور		سرد الحكاية	
	تقديم (يسار < يمين)	تقديم (يمين < يسار)	تقديم (يسار < يمين)	تقديم (يمين < يسار)
مغربية أحادي اللغة غير متمدرسين	م=6.06 ع=2.99	م=8.31 ع=2.18	م=6.69 ع=2.18	م=8.00 ع=2.30
	ت=2.426؛ د.ح.=30؛ د.غ.>.05		ت=1.652؛ د.ح.=30؛ د.غ.>.05	
مغربية مزدوجو اللغة (وسط قروي)	م=3.88 ع=1.08	م=9.25 ع=1.23	م=4.31 ع=0.87	م=9.38 ع=0.95
	ت=13.044؛ د.ح.=30؛ د.غ.>.001		ت=15.627؛ د.ح.=30؛ د.غ.>.001	
مغربية مزدوجو اللغة (وسط حضري)	م=3.53 ع=1.76	م=6.47 ع=2.94	م=5.33 ع=1.39	م=9.13 ع=1.76
	ت=3.305؛ د.ح.=28؛ د.غ.>.001		ت=6.532؛ د.ح.=28؛ د.غ.>.001	
فرنسيون مزدوجو اللغة (عربية مكتوبة)	م=4.13 ع=1.35	م=5.60 ع=3.18	م=5.07 ع=0.25	م=7.33 ع=3.11
	ت=1.643؛ د.ح.=28؛ د.غ.>.01		ت=2.814؛ د.ح.=28؛ د.غ.>.01	
فرنسيون مزدوجو اللغة (عربية شفوية)	م=4.27 ع=1.10	م=5.20 ع=2.17	م=5.07 ع=0.25	م=6.47 ع=2.06
	ت=1.482؛ د.ح.=28؛ د.غ.>.01		ت=2.605؛ د.ح.=28؛ د.غ.>.01	
فرنسيون مزدوجو اللغة (لغة أخرى)	م=3.86 ع=0.90	م=4.00 ع=2.90	م=5.14 ع=0.37	م=7.40 ع=2.54
	ت=0.125؛ د.ح.=15؛ د.غ.>.05		ت=2.304؛ د.ح.=15؛ د.غ.>.05	
فرنسيون أحادي اللغة	م=3.50 ع=1.60	م=5.20 ع=0.83	م=5.00 ع=0.00	م=5.40 ع=0.54
	ت=2.169؛ د.ح.=11؛ د.غ.>.05		ت=2.124؛ د.ح.=11؛ د.غ.>.05	

3. 6. 1. 1. الأطفال المغربية الأحادي اللغة؛

بالنسبة للدراسة التي أجريت في المغرب، وفيما يتعلق بمجموعة الأطفال الذين لا يدرسون من المدينة العتيقة بفاس، تشير النتائج إلى اختلاف طفيف لوضع الصور على الطاولة بحسب شَرطي التقديم. يبدو الوضع [يمين < يسار] أكثر تداولاً في أثناء تقديم الصور نفسها من اليمين إلى اليسار. إلا أن متوسطات نتائج الدراسة في كلا الشرطين أكبر من 5، وتعكس بذلك ميلاً إجمالياً لهؤلاء الأطفال إلى «تفضيل» الوضع [يمين < يسار]. هذا «التفضيل» يبدو بجلاء أكبر في أثناء سرد الحكاية. فمهما كان اتجاه تقديم الصور، نلاحظ أن الأطفال الذين لا يدرسون يسردون الحكاية أساساً بحسب الترتيب [يمين < يسار]. إن الميل إلى «تفضيل» هذا الاتجاه الوحيد كان منتظراً في حدود أنه يطابق اتجاه كتابة اللغة العربية. إلا أن هؤلاء الأطفال الذين لا يدرسون، وبذلك فإن صيغة التواصل التي تسمح باكتسابه لا تبدو مرتبطة فقط باللغة المكتوبة، ولكن أيضاً مرتبطة باللغة الشفوية، وربما ترتبط خصوصاً بالحركات الاتفاقية التي ترافقها (نونيز Núñez وسويتسر Sweetser،

(8) تقرأ الرموز داخل الجدول كالتالي: م=المتوسط؛ ع=الانحراف المعياري؛ ت=قيمة اختبار(ت)؛ د.ح.=درجة الحرية؛ د=مستوى الدلالة؛ غ.د.=غير دالة.

2006؛ وجولدن - ميداو (Golden-Meadow، 2003)، ونقصد هنا بالخصوص حركات اليدين في أثناء التواصل. ويمكن أن نجد بعض التفسير لذلك في أهمية الجانب الأيمن وتثمينه في الثقافة العربية الإسلامية، حيث يؤكد القرآن الكريم، وتؤكد السنة النبوية ضرورة القيام بالوضوء، والأكل والشرب باليد اليمنى، والنوم على الجانب الأيمن، وتفضيل أصحاب اليمين؛ وبالمقابل القيام بحاجيات النظافة باليد اليسرى.

3.1.6.2. الأطفال المغاربة مزدوجو اللغة :

تتقدم النتائج في هذه الحالة بشكل مختلف جذرياً عن النتائج السابقة بالنسبة للأطفال المغاربة المتمدرسين. فإذا لم يكن هناك اختلاف بين الأطفال الذين لا يدرسون والأطفال المتمدرسين عندما يكون تقديم الصور هو [يمين < يسار]، فإن الاختلاف يبدو جلياً عندما يكون التقديم هو [يسار < يمين]. إن نتائج أطفال المجال القروي والمجال الحضري تبدو جداً متشابهة. وتشير هذه النتائج إلى تأثير مهم لاتجاه تقديم الصور على متوسط نتائج وضع البطاقات وسرد الحكاية. عندما يكون اتجاه تقديم الصور هو [يسار < يمين]، فإن وضع البطاقات، وكذا سرد الحكاية، يكونان وفق ترتيب غالب هو [يسار < يمين] (متوسط ≈ 5). وعندما يكون هذا الاتجاه هو [يمين < يسار]، فإن صنف السلوكيات يكونان عكسين في الترتيب [يمين < يسار] (متوسط ≈ 10). تبدو هذه النتائج متطابقة مع النتائج التي حصل عليها زغبوش وطرواديك Troadec (2006) في دراسة شملت طلبة جامعيين متوسط سنهم 22 سنة. نستخلص إذن أنه في المغرب، وبالنسبة للأفراد المتمدرسين، يمكن التعبير عن التعاقب الزمني في كلا الاتجاهين [يسار < يمين] و [يمين < يسار] بحسب سياق وروده (أي: اتجاه تقديم الصور على الطاولة، وصيغة التمثيل الكتابي للغة المستعملة في التواصل... إلخ). وإذا استحضرنّا المادة التعليمية التي تقدم للتلاميذ في الكتاب المدرسي، نلاحظ أن التلاميذ قد تعودوا على الاشتغال بالاتجاهين في أثناء التعلم سواء على مستوى القراءة (الأشكال: 3، 4، 5) أو الكتابة (الشكلين: 8، 9).



الشكل (8) تمرين في الرياضيات يوضح الاتجاهين معاً، سواء على مستوى القراءة أو على مستوى الكتابة (رافق وآخرون، 2005: 16)

3.1.6.3. الأطفال الفرنسيون مزدوجو اللغة :

تعكس نتائج الدراسة في فرنسا وضعية مختلفة أيضاً. فعندما تكون تشكيلة المجموعات

الثلاث من الأطفال مزدوجي اللغة متشابهة، فإن وضع الصور على الطاولة الثانية يكون في الغالب وفق الترتيب [يسار < يمين] مهما كان اتجاه تقديم الصور على الطاولة الأولى (متوسط ≈ 5). وبالمقابل، وفيما يتعلق بسرد الحكاية، فإننا سجلنا تأثيراً لاتجاه تقديم الصور عليها. إذا كان الأطفال يسردون الحكاية وفق الترتيب [يسار < يمين] عندما يتم تقديمها وفق هذا الترتيب (متوسط ≈ 5)، فإن هذه الحالة تختلف في الشرط الثاني [يمين < يسار] (متوسط ≈ 7.5) دون أن يكون هذا السلوك موجوداً بنفس هذه الكثرة لدى الأطفال المغربية المتدربين (متوسط ≈ 10).

وهكذا توضح هذه النتائج أن كفاءات الأطفال الفرنسيين مزدوجي اللغة تظل تابعة لاتجاه تقديم الصور، ولو أن الملاحظة نفسها سجلناها بشكل مختلف بالنسبة للأطفال المغربية المتدربين. ونضيف أن النتائج التي حصلنا عليها في فرنسا تسير في اتجاه تأثير الازدواج اللغوي باعتباره كذلك، وليس باعتبار تأثير اتجاه كتابة اللغات. فالازدواج اللغوي يحفز شكلاً من أشكال «المرونة» المعرفية التي تسمح للأطفال بالتوافق مع خصوصيات السياق، ولو لم يكونوا على دراية باللغة العربية.

3. 6. 1. 4. الأطفال الفرنسيون أحاديو اللغة :

وأخيراً، يتميز الأطفال الفرنسيون أحاديو اللغة، عن كل الأطفال الآخرين، بكونهم يضعون الصور على الطاولة الثانية، ثم يسردون غالباً الحكاية وفق الترتيب [يسار < يمين]، مهما كان اتجاه تقديم الصور على الطاولة الأولى. إن الاختلاف الأساسي بين مزدوجي اللغة الفرنسيين وأحادييها، يكمن في أن أحاديي اللغة يسردون الحكاية أساساً وفق الترتيب [يسار < يمين] عندما قدمت لهم الصور وفق الترتيب [يمين < يسار]، وهي ليست حالة الأطفال مزدوجي اللغة. هذه السلوكات المتطابقة بشكل صارم مع اتجاه كتابة اللغة الفرنسية، تلائم «تفضيل» الاتجاه الوحيد [يسار < يمين]، الذي يبدو مستقلاً عن اتجاه تقديم الصور. إلا أن هذا «التفضيل» قد يكون بشكل أساسي نتيجة لخصوصية حالة أحادية اللغة في حد ذاتها، وبشكل ثانوي نتيجة لاتجاه كتابة اللغة الفرنسية. وبالفعل، فإن حالة الأطفال المغربية غير المتدربين، والذين لا يتكلمون إلا اللغة الدارجة المغربية، تبدو مشابهة في هذه النقطة لحالة الأطفال الفرنسيين الأحاديي اللغة.

3. 6. 2. الارتباط بين وضع البطاقات وسرد الحكاية :

إن فحص الارتباط *corrélation* بين نتائج وضع الصور على الطاولة الثانية (سلوك حسي-حركي) ونتائج سرد الحكاية (سلوك لغوي)، يسمح بتوضيح عامل تغاير مهم بينهما: وتتجلى في الكفاءة اللغوية الأحادية في مقابل الازدواجية اللغوية (الجدول 4). بالفعل، إن الأطفال المغربية أحاديي اللغة، مثلهم مثل الأطفال الفرنسيين أحاديي اللغة، لهم سلوكات حسية-حركية وسلوكات سردية مرتبطة بشكل قوي فيما بينهما، على الرغم من اختلافها. فالأطفال غير المتدربين من المدينة العتيقة بفاس، يضعون الصور مع سرد الحكاية أساساً وفق الترتيب [يمين < يسار]، في حين يقوم بذلك الأطفال الفرنسيون الأحاديو اللغة وفق ترتيب معاكس [يسار < يمين]. أما الأطفال المغربية والفرنسيون مزدوجو اللغة، فإن سلوكاتهم الحسية-الحركية لا تبدو مرتبطة بشكل واضح بسلوكهم

اللغوي المتمثل في سرد الحكاية، ويمكن أن يكون ذلك مؤشراً على «المرونة» المعرفية التي أشرنا إليها أعلاه.

جدول (4) معامل الارتباط بين نتائج وضع الصور وسرد الحكاية بحسب اتجاه تقديم الصور والسياق الاجتماعي-ثقافي

فئة الأطفال	تقديم [يسار<يمين]	تقديم [يمين<يسار]
مغاربة أحادي اللغة غير متمدرسين	0.78**	0.81**
مغاربة مزدوجو اللغة (وسط قروي)	0.11	0.03
مغاربة مزدوجو اللغة (وسط حضري)	-0.16	0.18
فرنسيون مزدوجو اللغة (عربية مكتوبة)	-0.23	0.50
فرنسيون مزدوجو اللغة (عربية شفوية)	-0.07	0.41
فرنسيون مزدوجو اللغة (لغة أخرى)	-0.42	0.54
فرنسيون أحادي اللغة	[1≈]	0.87*

ملاحظة (1) **: $p < 0.01$ ؛ * : $p < 0.05$.

ملاحظة (2) فيما يتعلق بمجموعة الأطفال الفرنسيين أحادي اللغة، وفي شروط التقديم [يسار<يمين]، لا يمكن حساب معامل الارتباط لأن متغير «السرد» يعتبر «ثابتة» *constante*. وبناءً عليه، وبفحص هذه المجموعة حالة بحالة، تبدو العلاقة قوية بين متغير «الوضع» ومتغير «السرد».

3.6.3. نتائج الأجوبة على الإيحاء المضاد :

يكن الإيحاء المضاد في اقتراح ترتيب وضع الصور في الاتجاه المعاكس للترتيب الذي وضع الطفل به الصور، ثم نسأله ما إذا كان هذا الوضع ملائماً أم غير ملائم. تم تصنيف الأجوبة وفق فئتين: «غالباً نعم» و«غالباً لا». تظهر النتائج الأولية أن الأطفال المغاربة غير المتمدرسين يقبلون بشكل نسقي اقتراح الراشد المعاكس لاقتراحه. وهو ما يشير بشكل من الأشكال إلى نوع من الاحترام والتقدير للراشد الذي يسأله باعتباره مالكا للمعرفة (سواء المعرفة داخل القسم أو المعرفة في الورشة)، وهو السلوك الذي نستشف بعض جذوره في تصور نظام التربية السائد في المجتمع المغربي وفي نظامه التعليمي، ومفاده أن المتعلم صفحة بيضاء، وأن المربي أو المعلم أو صاحب الورشة هو مالك المعرفة، ولا يعترف هذا الوسط بأن الطفل يمتلك معرفة خاصة به، يمكن تسميتها (وفق تصور نظرية النظريات) بمعارف «عفوية» أو «ساذجة»، استقاها من خلال ملاحظته للوسط الذي يعيش فيه. ثم إن مجموع الأطفال مزدوجي اللغة، سواء أكانوا مغاربة أم فرنسيين، يقبلون الاقتراح المضاد، ولكن بشكل أقل نسقية من الأطفال السابقين. وأخيراً، فإن الأطفال الفرنسيين أحادي اللغة فقط، يعبرون عن مستوى مرتفع من رفض الاقتراح المعاكس الذي قدمه الراشد. ويكون هذا الرفض نسقياً عندما يكون اتجاه تقديم الصور هو [يمين<يسار].

4. مناقشة النتائج:

تُظهر نتائج هذه الدراسة تأثيراً مختلفاً للكفاءات اللغوية (الأحادي اللغة في مقابل مزدوج اللغة) على السلوكيات الحسية-الحركية المتمثلة في وضع الصور على الطاولة، وعلى النشاط المعرفي المتمثل في البناء الذهني للحكاية التي تُمثلها هذه الصور، وسردها شفويًا. يبدو بشكل واضح أن الأطفال أحاديي اللغة يتصفون «بمرونة» معرفية أقل من مزدوجي اللغة. وبذلك فإن هذه النتائج تتفق والأعمال الأولى التي أوضحت تأثيراً «إيجابياً» للازدواج اللغوي على النمو المعرفي. فقد أوضح بيل Peal ولامبير Lambert (1962)، من خلال مقارنة شاملة للذكاء، أن الازدواج اللغوي يحفز الخاصية الإبداعية والمرونة الذهنية أكثر من اللغة الواحدة. وقد أعاد بياالستوك Bialystok (2001، 2005) تفسير مفهوم المرونة الذهنية التي أثارها كل من بيل Peal ولامبير Lambert (1962) من خلال مصطلحات الانتباه الانتقائي والكف inhibition في إطار نموذج معرفي عصبي يستلزم وظيفة تنفيذية عامة، وهو الأمر الذي يستلزم بعض التوضيح.

* لتحديد المقصود بالانتباه، يجب الرجوع إلى ميلاد التيار المعرفي في السيكلوجيا، حيث طرحت مشكلات تتعلق ببنية الذاكرة وبآليات اشتغالها⁽⁹⁾: كيف يوفق الفرد بين كمية المعلومات الواجب معالجتها وبين الموارد الانتباهية التي يتوافر عليها وبين الزمن الكافي للمعالجة المعرفية الفعلية؟

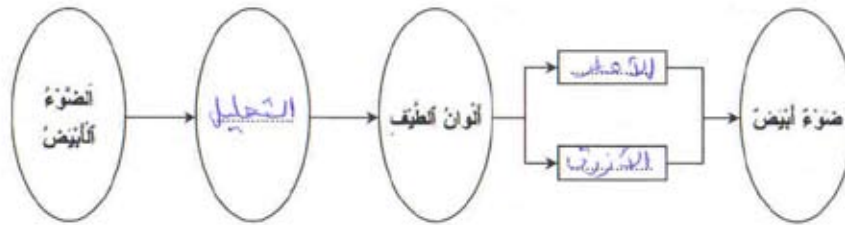
إن الإجابة عن هذا السؤال تكمن في أن معالجة المعلومات تنطلق من التسجيل الحسي باعتباره سيروية تخزن بواسطتها المعلومات في ذاكرة حسية لفترة زمنية جد قصيرة، ويخضع جزء منها فقط لعمليات الانتباه. فكلما كان الانتباه مركزاً على مثير أو حدث، كانت معالجته المعرفية عميقة، وانتقل إلى ذاكرة العمل. ويمكن تحليل السيروية الانتباهية من زاويتين مختلفتين: الانتباه الانتقائي أو الموجه، ويتمثل في توجيه الانتباه إلى مثيرات خاصة من المحيط، مع التغاضي عن معلومات أخرى غير ملائمة حاضرة في نفس الوقت. والانتباه الموزع الذي يكمن في تجزئ الانتباه بين عديد من المعلومات المتلازمة. فالعمليات المعرفية التي تحدد كمية المعلومات التي يستوعبها الوعي تعرف باسم الانتباه الانتقائي (Grider, Goethals, Kavanaugh, Solomon, 1993:181). وقد طرح نموذج Broadbent (بارو Parot وريشل Richelle. 1992:270-279) تصوراً خاصاً لسيرويات معالجة المعلومات من خلال التركيز على عمليات الانتباه الانتقائي. وأفادت خطاطة Broadbent في مَفْهَمِ conceptualiser عمليات معالجة المعلومات، وبالأخص العمليات الخاضعة للانتباه.

* أما الكف المعرفي، فهو آلية ذهنية ذات طبيعة إرادية تمنع أو تعلق معلومة غير ملائمة خلال المعالجة المعرفية، استجابة لمتطلبات المهمة المنجزة. إن الكف في هذا الإطار، لا يجب النظر إليه كنشاط سلبي كما تصوره بياجي، بل كنشاط إيجابي يشير إلى نوع من تعطيل التمثيلات والتصورات غير الملائمة للمهمة المطلوبة، وتعويضها بتصورات وتمثيلات ملائمة أكثر للمهمة. وهو بذلك يندرج ضمن الإستراتيجيات التكيفية مع الوضعية التعليمية التي يواجهها الفرد (علمي إدريسي، 2006: 108). وبهذه الكيفية، يعمل أحادي اللغة على كف

(9) للاطلاع على تفاصيل أكثر حول بنية الذاكرة وآليات اشتغالها، راجع: زغبوش (2008)؛ زغبوش (2008ب).

الاتجاه المعاكس لاتجاه اللغة التي اكتسبها وتعلم كتابتها، عكس مزدوج اللغة الذي لا يكف أي: اتجاه، ويتفاعل معهما بمرونة معرفية أكثر من أحادي اللغة.

وفي سياق تطور المفاهيم (أي: مفهوم الزمن وارتباطه بمفهومي المكان والسرعة في دراستنا)، يمكن التمييز في آليات الكف بين أنماط مختلفة، بحسب السيرة التي تطبق عليها، سواء أكانت حركية (وضع الصور على الطاولة) أو معرفية (سرد الحكاية)، بالاعتماد على الإطار النظري الذي طوره كل من هارنيسفيغر Harnishfeger وبوركلاند Bjorklund (1993). فالكف الحركي أو كف الفعل يعني قدرة الفرد على مراقبة سلوكه بهدف إيقاف فعل أو منع سلوكات حركية آلية بسرعة، وهي هنا اختيار وضع الصور [يمين-اليسار] أو العكس، وفق خطاطة ذهنية يفرضها سياق اتجاه قراءة اللغة وكتابتها. فالطفل يستحضر السلوك الحسي-الحركي الملائم بناء على ما خزّنه من معلومات في ذاكرته حول اتجاه قراءة اللغة وكتابتها؛ ومن ثمّ فمزدوج اللغة، وبسبب توافره على كفاءات لغوية مختلفة، سيستحضر هذا الاتجاه أو ذاك دون أن يخلق له تناقضاً مع المهمة المطلوب إنجازها. وإذا حاولنا تفسير ذلك على مستوى المادة التعليمية التي يتلقاها المتعلم في الكتاب المدرسي، فإننا سنلاحظ أن الطفل المغربي المتمدرس معتاد على القراءة في الاتجاهين حتى في نفس الصفحة، بل وعلى مستوى نفس الفقرة (كما هو الحال في الرياضيات) أو في نفس التمرين. كما أنه معتاد على إنجاز التمارين من خلال قراءتها وكتابة الأجوبة في الاتجاهين معاً أيضاً (الشكلين: 8 و 9). وهو ما يدل على تعود الطفل المغربي على هذه الثنائية في الاتجاهات، وعلى سهولة التعامل معها، ومن ثمّ على تطوير مهارات خاصة لديه، تتمثل بالخصوص في المرونة المعرفية التي يتعامل بها مع هذه المعطيات المدرسية.



الشكل (9) تمرين باللغة العربية في مادة العلوم، حيث يظهر أن الرسم موجه من اليسار إلى اليمين، في حين أن الكتابة موجهة من اليمين إلى اليسار (الفايز وآخرون، 2005: 93)

إن هذه الخلاصات تخالف نتائج دراسة الزغلول والبكور (2005: 142) التي مفادها أن «عملية تغير اتجاه مسار الإدراك البصري ربما يعمل على تشتيت الانتباه لدى القارئ؛ إذ عندما يواجه معادلات، أو مصطلحات باللغة الأجنبية في أثناء قراءته للنص، يتطلب منه التوقف ليعكس اتجاه الإدراك البصري من أجل قراءة تلك المعلومات. ثم العودة لعكس هذا الاتجاه مرة أخرى ليتابع القراءة، فهذا أمر يؤثر في عملية التركيز، ومن ثم في السرعة والدقة؛ مما ينعكس في المحصلة النهائية سلباً على عملية الإدراك والفهم». إننا نخالف هذه النتيجة لأننا نعتقد أن الباحثين درسوا من الإدراك فقط، وليس مستوى فهم القارئ للنص، ومن ثمّ فلا أساس علمياً يسوّغ تعميم نتائجهما على مستوى فهم القارئ للنص، والعوائق التي تعترض هذا الفهم، خصوصاً وأنها أشرنا في نقاط متعددة من هذه الدراسة إلى وجود اختلافات بين فردية في معالجة المعلومات، وخصوصاً نظرية داس Das وزملائه (1979).

إلا أن ما يمكن الإشارة إليه هنا، هو أن ثنائية الاتجاهات تطرح بعض الصعوبات لدى الأطفال حديثي العهد بالكتابة؛ إذ يصعب عليهم التمييز بين اتجاه كتابة اللغة العربية واتجاه كتابة اللغة الفرنسية، وهو ما يؤدي بهم أحياناً إلى كتابة الحروف العربية من اليسار إلى اليمين أو العكس.

نستنتج مما سبق أن الكف المعرفي يتحدد، إذن، كقدرة على منع معارف أو تعطيلها بواسطة الاحتفاظ فقط بالمعلومة الملائمة في الذاكرة العاملة، استجابة لمتطلبات المهمة (فيسر Visser وداسمال Das-Smal وكوامان Kwakman، 1989). وبهذا المعنى نفهم أن الكف المعرفي يعد آلية ذهنية يستبدل بها الفرد معارف غير ملائمة بأخرى أكثر ملاءمة، من خلال استقبال المعلومة ومعالجتها ومقارنتها مع المعلومات التي خزنها قبلاً في الذاكرة، ثم اتخاذ قرار معين⁽¹⁰⁾ سواء بقبولها أو بكفها استناداً إلى مرجعية معينة تعتبر معياره في ذلك (علمي إدريسي، 2006: 109). إنها مرجعية ثقافية-لغوية، في دراستنا هذه، وتتجلى في اتجاه قراءة اللغة وكتابتها؛ هذا الاتجاه الذي يقيد قرار المشارك الأحادي اللغة بقبول اتجاه واحد فقط، وتسمح لمزدوج اللغة بقبول الاتجاهين معاً. ونستثني من هذا الإطار الطفل غير المتمدرس، الذي يفضل اتجاهاً معيناً وفق خصوصياته الثقافية والاجتماعية. وبذلك تبدو العلاقة بين التعلم المعرفي وسيرورات التنشيط / الكف علاقات جدلية في المعالجة المعرفية للفرد.

وبما أن المعالجة المعرفية لا يمكن فهمها فقط في سياق سيرورات تنسيق وتنشيط الوحدات البنائية، ولكن أيضاً ضمن سيرورة كف البنيات المتنافسة التي تظل حاضرة في ذهن (هودي Houdé، 1995: 3-5)، فإن الازدواج اللغوي، باعتباره تجربة مستمرة لاختيار اللغة بحسب السياق، يرفع من القدرة العامة لكف خطاطة أو معلومة غير ملائمة لإنجاز المهمة المطلوبة. من وجهة النظر هذه، فإن الأطفال المغاربة والفرنسيين مزدوجي اللغة، مهما كانت اللغة الموظفة، يطورون كفاءات أفضل لتوافق سلوكياتهم الحسية-الحركية وسلوكياتهم المعرفية وفق سياق ورودها. وهو ما يتلاءم مع خصوصيات السهم الزمني الافتراضي الذي تكوّن لديهم، والذي يتميز بإمكانية توجيهه من اليمين إلى اليسار أو العكس. أما الأطفال المغاربة والفرنسيون الأحادي اللغة، سواء المتمدرسون منهم أو غير المتمدرسين، فإنهم يكشفون بالمقابل عن كفاءة معرفية منخفضة في أثناء معالجة المعلومات غير المتطابقة مع خطاطتهم الذهنية حول السهم الزمني الافتراضي وأثناء كفها.

إن هذه الخلاصة الأخيرة تحتم القيام بمزيد من الدراسات حول تأثير الازدواج اللغوي على استراتيجيات المعالجة المعرفية للتعلم ومحاولة استثمار نتائج هذه الدراسات في العملية التعليمية. وفي هذا الباب، نستحضر هودي Houdé (ترجمة: أوزي، 2006: 128) الذي يعتبر أن القدرات الذهنية للطفل تنمو لديه من خلال تعلمه كيفية كف الاستراتيجيات⁽¹¹⁾ التي تتنافس في ذهنه، من خلال التجربة والخطأ، أو عن طريق التقليد، أو بواسطة التعليمات الصادرة عن الآخرين.

(10) راجع زغبوش (2008 ب)، للاطلاع على بعض آليات واستراتيجيات المعالجة المعرفية على مستوى الذاكرة.

(11) يمكن الاطلاع على خصوصيات الاستراتيجيات التي يوظفها المتعلم في أثناء التعلم ضمن: فايول Payol ومونتوي Monteil (1994)، ترجمة:

بنعيسى زغبوش (2005). كما يمكن الاطلاع على تصور Kirby (1984) لاستراتيجيات معالجة المهام المعرفية ضمن: أغبال (2007).

إلا أننا نتساءل في هذا الإطار: كيف نفسر الفروق الفردية في معالجة المهام المطروحة على الأطفال كما في دراستنا، على الرغم من انتماء كل مجموعة من مجموعات العينة لوسط لغوي وثقافي متشابه، وعلى الرغم من مستوى السن المتقارب؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تحتم الإشارة إلى أن آليات بناء المعارف تتنوع وتتخذ أشكالاً متنوعة من التباينات (تباين بين-فردى، تباين ضمن-فردى، تباين بين سياقي، تباين بين-ثقافي)؛ فهي لا تقتصر على عملية التنسيق أو الدمج كما طرح ذلك بياجي، بل تتعداه لتشمل سيرورات تفكيرية تعمل على إقصاء كفاءة ما لصالح أخرى (راجع أحرشوا وخباش، 2005). وفي هذا الباب، لاحظ فيشر Fischer وكندي Kennedy (1997: 118) أن طريقة معالجة المعلومات تختلف في تفاصيلها من فرد إلى آخر في سياق كل مرحلة من المراحل النمائية الفرعية. ويفسر فيشر Fischer الفروق بين الأفراد بمجموعة من المتغيرات الشخصية ومتغيرات المحيط الاجتماعي (بما فيها المتغيرات اللغوية). ويؤدي التفاعل بين هذه المتغيرات إلى تشعب مسالك عملية النمو التي تسير في اتجاهات مختلفة (نقلاً عن أغبال، 2007: 96). وفي هذا الطرح تجاوز لنماذج المعالجة المعرفية الحاسوبية التي تماثل بين الإنسان والحاسوب على مستوى معالجة المعلومات.

ولما كان نمو العمليات المعرفية في نظر فيشر Fischer وبيب Pipp (1984) هو نتاج التفاعل بين عوامل المحيط والعوامل الذاتية، فإن هذا يدل على أن أداء الأفراد مرتبط بالنمو، ولكن أيضاً مرتبط بعوامل اجتماعية-ثقافية تمثل اللغة في دراستنا هذه إحدى أهم تجلياتها التي تقود كيفية إدراكهم للموضوع ومعالجته على المستوى الذهني والتعبير عنه حسياً-حركياً (من خلال وضع الصور وترتيبها) أو معرفياً (من خلال سرد الحكاية التي تمثلها الصور). ويتجلى ذلك بالخصوص في التنسيق بين الفعل الحسي-الحركي وفعل السرد؛ فإذا كان الغالب أن فعل السرد «جيد» لدى الأطفال أحاديي اللغة، فإنه يكون أقل من ذلك بكثير لدى مزدوجي اللغة، لكنه يشهد على «مرونتهم» المعرفية؛ بمعنى أنه يؤكد على اشتغال عصبي-معرفي أكثر كفاءة. أما فيما يتعلق بالسهم الزمني، فإذا كان اتجاهه يبدو مرتبطاً فعلاً بالاتجاه الوحيد لكتابة اللغة بالنسبة للأطفال أحاديي اللغة، فإنه يتعلق بشكل أقوى بخصائص السياقات المختلفة بالنسبة للأطفال مزدوجي اللغة، ويتجه بشكل ما في الاتجاهين المتعاكسين اللذين يفرضهما السياق اللغوي.

إن تحليل المعطيات السالفة يوضح أنه يمكن الارتكاز على مفهوم «النموذج الذهني» باعتباره مؤشراً على «البنية الدينامية التي تُؤسس بناء على ما تم تقديمه، وتتدخل فوراً للإجابة عن الأسئلة أو لحل المشكلات أو للتعامل مع حالات أخرى» (لفوزنيادو Vosniadou وبرور Brewer، 1992: 543). وهكذا يبدو النموذج الذهني من هذا المنظور كمتغير لتوضيح البنيات المفاهيمية التي يحتمل أن فهم طبيعتها ضروري «لفهم الأساس المعرفي» الذي ينفذ إليه الأفراد. وإذا كانت النماذج الذهنية تولد وتضبط بواسطة البنيات المفاهيمية للأفراد، فإن فوزنيادو Vosniadou وآخرين (2004: 543) يعتقدون «أن فهم النماذج الذهنية التي يوظفها الأفراد للإجابة عن أسئلة أو لحل المشكلات، تزودنا بمعلومات عن محتوى المعارف وبنيتها». لكن شولتز Schoultz وآخرين (2001) يعتقدون أن فهم الاشتغال المعرفي يحتم ألا يصبح التفكير مجالاً مستقلاً للبحث، يمكن

الوصول إليه خارج الممارسات الاجتماعية (كوفين Gauvain، 2001؛ ساليو Säljö، 1996)؛ بل يجب أخذ السياق والمتغيرات الثقافية والاجتماعية بعين الاعتبار في أي دراسة تروم فهم التصورات الذهنية لدى الأطفال. وفي إطار السياق الاجتماعي والثقافي الخاص الذي أطر دراستنا، لا يبدو أن الأطفال مزدوجي اللغة يواجهون أية صعوبة في وضع الصور وترتيبها وسرد الحكاية، وكذا قبول الاتجاهين. إضافة إلى أنهم أبانوا عن كفاءة عالية على إعادة تشكيل تصوراتهم المرتبطة بالكفاءة الحسية-الحركية (وضع الصور وترتيبها)، وبالكفاءة المعرفية (سرد الحكاية)، وهو ما يشهد على مرونتهم المعرفية. وبذلك، فنتيجة دراستنا تخالف ما توصل إليه الزغلول والبكور (2005) من كون قراءة النصوص العربية التي تتضمن مصطلحات بالإنجليزية يؤخر ويعوق عملية الإدراك لدى القارئ. إن النتيجة التي توصل إليها الباحثان لا يمكن فهمها إلا إذا أطرناها على مستوى زمن إدراك النصوص فقط، وليس على مستوى فهم مضمون النصوص المقروءة. إن أهمية نتائج الأبحاث التي يتوصل إليها الباحثون في الوطن العربي، تحتم تعميق البحث فيها ومناقشتها لاستثمارها تعليمياً في العملية التربوية. والسؤال المطروح هنا هو: كيف تتجلى المرونة المعرفية في الحياة الاجتماعية للتلميذ خارج المدرسة، مادام من واجب المدرسة أن تساعد التلميذ على حل المشكلات المدرسية أولاً ومشكلات الحياة الاجتماعية بعد ذلك. إن هذا الأمر يستدعي دراسات معمقة أخرى نرجو أن تجد طريقها إلى البحث العلمي مستقبلاً في وطننا العربي.

المراجع

المراجع العربية:

- أحرشواو، الغالي، خباش، هشام (2005). نمو تصور الكلمة عند الطفل من خلال نظرية الذهن. الكويت: مجلة الطفولة العربية، 25 (7)، 38-61.
- أغبال، أحمد (2007). الاتجاهات الجديدة في علم النفس المعرفي في مرحلة ما بعد بياجى. الرباط: مجلة علوم التربية، 34، 83-105.
- تامر، البشير؛ حسني، إدريسي؛ الزرهوني، نورة؛ زاكور، إمام؛ الشبيهي، هبة؛ شاكر، حسن؛ قلاذ، محمد؛ لمريني الوهابي، أمينة (2003). الجديد في الاجتماعيات: كتاب التلميذ والتلميذة. السنة الرابعة الابتدائية. الرباط: دار نشر المعرفة.
- رافق، عباس؛ أومريم، أحمد؛ مغفول. محمد؛ عاطف، نادية (2005). المفيد في الرياضيات: كراسة التلميذ. السنة الخامسة من التعليم الابتدائي. الدار البيضاء: دار الثقافة.
- زغبوش، بنعيسى (2003). نماذج تقييس الأنظمة الاصطناعية للغة الطبيعية. البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2، 37-69.
- زغبوش، بنعيسى (2008). الذاكرة واللغة: مقاربة علم النفس المعرفي للذاكرة المعجمية وامتداداتها التربوية. إربد: عالم الكتب الحديث.
- زغبوش، بنعيسى (2008ب). السيرورات المعرفية واستراتيجيات التعلم: نموذج المقاربة التربوية لإستراتيجية التكرار الذهني لدى الطفل. الكويت: مجلة الطفولة العربية.
- زغبوش، بنعيسى؛ سفير، عبد النبي؛ بوعناني، مصطفى (1997). نماذج البحث المعرفي ونمذجة العمليات المعرفية. فاس: مجلة معرفية، 1، 5-37.
- زغبوش، بنعيسى، طرواديك، برتراند (2006). تأثير اتجاه كتابة اللغة وقراءتها على التمثيل المكاني لمفهوم الزمن. الكويت: مجلة الطفولة العربية، 27 (7)، 19-34.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم؛ البكور، نائل محمود (2005). أثر تغيير اتجاه مسار الإحساس البصري في عملية الإدراك والفهم في أثناء قراءة النص العربي. البحرين: مجلة العلوم الإنسانية، 10، 132-149.
- زكريا إبراهيم (بدون تاريخ). برجسون. القاهرة: دار المعارف.

- صالح، عبد الرحمن (1970). الزمن البيولوجي. الكويت: مجلة عالم الفكر، 2 (8)، 9-64.
- علمي إدريسي، عبد الرحمن (2006). أهمية آلية الكف في سيروية اكتساب المعرفة. الرباط: مجلة علوم التربية، 32، 107-115.
- الفاسي الفهري، عبد القادر (1998). المقارنة والتخطيط في البحث اللساني العربي. الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.
- الفايز، الطاهر؛ مامون، الطيب؛ الراجين، أحمد؛ عربوني، بوعزة؛ بنمحلة، بوعزة؛ الفائز، إدريس (2005). الواضح في النشاط العلمي: كراسة التلميذ. السنة الخامسة الابتدائية. الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة.
- فايول ومونتوي (2005). استراتيجيات التعلم وتعلم الاستراتيجيات. ترجمة: بنعيسى زغبوش. ضمن: منشورات دفاتر مركز الأبحاث النفسية والاجتماعية، 3. التمدرس واكتساب المعارف، (57-86). فاس: كلية الآداب والعلوم الإنسانية - ظهر المهرارز.
- الكفاط، محمد (1996)، المسرح وفضاءاته، القنيطرة: البوكيلي للطباعة والنشر والتوزيع.
- هودي، أوليفي (2006). سيكولوجية الطفل بعد بياجيه بأربعين سنة. ترجمة: أحمد أوزي. الرباط: مجلة علوم التربية، 32، 125-131.

المراجع الأجنبية :

- Akouaou, A. (1997). Les variétés linguistiques au Maroc. Statuts, usages et fonctions. In: M. Taifi (Ed.), Voisinage. Mélanges en hommage à la mémoire de Kaddour Cadi. (67-88). Fès: Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines - Dhar el Mahrarz.,
- Baddeley, A. (1993). La mémoire humaine: théorie et pratique. Trad. Sous la direction de: Solange Hollard. Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.
- Baddeley, A (1994). Les mémoires humaines. *La Recherche* (Spécial), 267, 730-735.
- Barreau, H. (1996). Le temps (3^{ème} édition). Paris : PUF.
- Barreau, H. (2000). Temps. In : Dictionnaire de la Philosophie (1840-1852). Paris: Encyclopædia Universalis et Albin Michel.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., & Dasen, P. (2002). Cross-Cultural Psychology. Research and Applications (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2001). Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2005). Consequences of bilingualism for cognitive development. In: J. Kroll, A. de Groot (Eds.). Handbook of bilingualism. Psycholinguistic approaches (417-432). New York: Oxford University Press.
- Billig, M. & Edwards, D. (1994). La construction sociale de la mémoire. *La Recherche* (Spécial), 267, 742-745.
- Boroditsky, L. (2000). Metaphoric structuring: understanding time through spatial metaphors. *Cognition*, 75, 1-28.
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought ? Mandarin and English speaker's conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43, 1-22.
- Boroditsky, L. (2003). Linguistic relativity. In: *Encyclopedia of cognitive science* (917-921). London: Nature Publishing Group – Macmillan Press.
- Bril, B., & Lehalle, H. (1988). Le développement psychologique est-il universel ? Approches interculturelles. Paris: PUF.
- Bruner, J. (2000). Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses oeuvres (1^{ère} édition anglaise, 1986). Paris: Retz.
- Damasio, A. (2002). La conscience du temps. *Pour la Science*, 302, 110-113.
- Das, J. (1984). Aspects of planning. In: J.R. Kirby (ed). *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando, San Diego, San Francisco, New York, London: Academic Press Inc.
- Das, J., Kirby, J. & Jarma, R. (1979). Simultaneous and successive cognitive process. New York: Academic Press.
- Doré, F. & Mercier, P. (1992), Les fondements de l'apprentissage et de la cognition, Gaëtan Monin (éd). Lille : Press Universitaire de Lille.
- Fischer, K. & Kennidy, B. (1997). Tools for analyzing the many shapes of development: the case of self-in-representations in Korea. In: E. Amsel & K.A. Renninger (eds). *Change and development: issues of theory, method and application*. London: Lawrence Erlbaum

Associates.

Fischer, K. & Pipp, S. (1984). Processes of cognitive development: optimal level and skill acquisition. In: R.J. Sternberg (ed). Mechanisms of cognitive development. New York: Freeman.

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

Gauvain, M. (1998). Historical footprints of psychological activity. *Cross-Cultural Psychology Bulletin*, 32 (3), 10-15.

Gauvain, M. (2001). Cultural tools, social interaction and the development of thinking. *Human Development*, 44, 124-141.

Golden-Meadow, S. (2003). Hearing gesture: how our hands help us think. Cambridge: Harvard University Press.

Greenfield, P. (1997). Culture as process: empirical methods for cultural psychology. In: J. Berry, Y. Poortinga, J. Pandey (Eds.). Handbook of cross-cultural psychology (301-346). 1. Theory and method. Boston: Allyn & Bacon.

Grider, A.; Goethals, G.; Kavanaugh, R., & Solomon, R. (1993). Psychology. (4th Edition). New York : Harper Collins.

Guerraoui, Z. & Troadec, B. (2000). Psychologie interculturelle. Paris: Armand Colin.

Hamers, J. & Blanc, M. (1983). Bilingualité et bilinguisme. Bruxelles: Mardaga.

Harnishfeger, K. & Bjorklund, D. (1993). The ontogeny of inhibition mechanisms: a renewed approach to cognitive development. In: M.L. Howe & R. Pasnak (eds). Emerging themes in cognition development. Vol. 1. Foundation (28-49). New York: Springer-Verlag.

Hill, C. (2003). Langues et cultures: représentations globalisées et localisées de l'espace et du temps. In: C. Vandeloise (Ed.). Langues et cognition (161-183). Paris: Hermès.

Houdé, O. (1995). Rationalité, développement et inhibition, un nouveau cadre d'analyse. Paris: P.U.F.

Hutchins, E. (1995). Cognition in the wild. Cambridge: MIT Press.

Kirby, J. (1984). Strategies and process. In: J.R. Kirby (ed). Cognitives strategies and educational performance. Orlando, San Diego, San Francisco, New York, London: Academic Press Inc.

Klein, E. (2003). Les tactiques de Chronos. Paris : Flammarion.

Kövecses, Z. (2005). Metaphor in culture. Universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1985). Les métaphores dans la vie quotidienne (1^{ère} édition anglaise, 1980). Paris: Les Editions de Minuit.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to Western thought. New-York: Basic Books.

Lefort, M., & Ysos, L. (2002). L'espace d'un instant. Approche interculturelle et développementale des représentations spatialisées du temps. Rapport de recherche non publié (dir. B. Troadec). Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail.

Levinson, S. (2003). Space in language and cognition. Explorations in cognitive diversity. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipianski, E. (1992). Identité et communication. Paris: PUF.

Matlock, T., Ramscar, M., & Boroditsky, L. (2005). On the experiential link between spatial and temporal language. *Cognitive Science*, 29, 655-664.

Meunier, M., Bachevalier, J. & Mishkin, M. (1994). L'anatomie de la mémoire. *La Recherche (Spécial)*, 267, 760-766.

Montangero, J. (1977). La notion de durée chez l'enfant de 5 à 9 ans. Paris: PUF.

Montangero, J. (1984). Perspectives actuelles sur la psychogenèse du temps. *L'Année Psychologique*, 84, 433-460.

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

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

Núñez, R., & Sweetser, E. (2001). Spatial Embodiment of Temporal Metaphors in Aymara: Blending Source-Domain Gesture With Speech. Proceedings of the 7th International Linguistics Conference (249-250). Santa Barbara: University of California.

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

- Núñez, R., Motz, B., & Teuscher, U. (2006). Time after time: the psychological reality of the ego- and time-reference-point distinction in metaphorical construals of time. *Metaphor & Symbol*, 21 (3), 133-146.
- Parot, F., & Richelle, M. (1992). Introduction à la psychologie: Histoire et méthodes. Paris: PUF
- Peal, E. & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Philippon, P. (2007). Parler avec les mains. *La Recherche*, 40, 21-22.
- Piaget, J. (1946). Le développement de la notion de temps chez l'enfant (2^{ème} édition, 1973). Paris: PUF.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). La psychologie de l'enfant (10^{ème} édition, 1982). Paris : PUF.
- Ricard, M., & Thuan (2000). L'infini dans la paume de la main. Du Big Bang à l'éveil. Paris : NiL/Fayard.
- Rodriguez-Tomé, H. & Bariaud, F. (1987). Les perspectives temporelles à l'adolescence. Paris: PUF.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University Press.
- Säljö, R. (1996). Mental and physical artifacts in cognitive practices. In: P. Reimann, & H. Spada (Eds.). Learning in humans and machines (83-96). Oxford: Pergamon/Elsevier.
- Schoultz, J., Säljö, R. & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly Talk: Discourse, Artifacts, and Children's Understanding of Elementary Astronomy. *Human Development*, 44, 103-118.
- Signoret, J. (1991). Neuroanatomie de la mémoire. In : R. Bruyer, & M. Van Der Linden. Neuropsychologie de la mémoire humaine. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Tartas, V. (2001). The Development of Systems of Conventional Time: a Study of the Appropriation of Temporal Locations by Four-to-Ten Year Old Children. *European Journal of Psychology of Education*, 16 (2), 197-208.
- Troadec, B. (1999). Psychologie culturelle du développement. Paris: Armand Colin.
- Troadec, B. (2003). Point de vue sur l'interculturel: les schèmes d'un psychologue du développement cognitif. *Bulletin de Psychologie*, 56 (1), 463, 3-21.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In: E. Tulving, W. Donaldson (eds). Organization of memory. New York : Academic Press.
- Tulving, E. (1983). Elements of episodic memory. Oxford : Oxford University Press.
- Tversky, B., Kugelmass, S., & Winter, A. (1991). Cross-cultural and developmental trends in graphic productions. *Cognitive Psychology*, 23, 515-557.
- Vosniadou, S., & Brewer, W. (1992). Mental models of the earth: A study of conceptual change in childhood. *Cognitive Psychology*, 24, 535-585.
- Vosniadou, S., Skopeliti, I., & Ikospentaki, K. (2004). Modes of knowing and ways of reasoning in elementary astronomy. *Cognitive Development*, 19, 203-222.
- Vygotski, L. (1934/1985). Pensée et langage (2^{ème} édition, 1992). Paris: Editions Sociales.
- Weber, E. (1989). Maghreb arabe et Occident français. Jalons pour une (re)connaissance interculturelle. Toulouse : PUM.
- Wertsch, J. (1998). Mind as mediated action. New York: Oxford University Press.
- White, R. (1994). Les archives du paléolithique. *La Recherche (Spécial)*, 267, 742-745.
- Ysos, L., Troadec, B. (2005). Etude interculturelle du développement de la représentation spatialisée du temps. *Psychologie & Education*, 3, 27-42.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

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

- 1 - الأطفال والديمقراطية.
- 2 - الأطفال وثقافة التسامح.
- 3 - الأطفال والعلوم.
- 4 - الأطفال وثقافة الصورة.
- 5 - الأطفال وفضاء اللعب.
- 6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.
- 7 - الأطفال والعدالة التربوية.
- 8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى -التأثير - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org.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 -الصفاء: 13100

دولة الكويت

هاتف: 4748250، 4748479، فاكس: 4749381

البريد الإلكتروني: qualitynet.net@haa49

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

معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة (دراسة استقصائية)

م. عالية الطباخي

أ.د. ماجد أبو جابر

جامعة البلقاء التطبيقية

e-mail: abujaber52@yahoo.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة التي تبرز في مرحلة الطفولة المبكرة. تكونت عينة الدراسة من (657) معلمة، بما فيها جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية، التي تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية بنسبة 38% من مجتمع الدراسة. تم بناء استبانة تتضمن أربعة مجالات هي: المهارات الاجتماعية، والمهارات الانفعالية، والمهارات اللغوية، ومهارات الرياضيات المبكرة.

بينت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات المختلفة كانت جميعها مرتفعة. وبينت أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى للمؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، أو الحالة الاجتماعية للمعلمة. في حين أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية تلك المهارات تعزى للجهة المشرفة لصالح الرياض الخاصة، وكذلك بحسب منطقة سكن المعلمة بين المعلمات اللواتي يسكن منطقة عمان الغربية، وبين المعلمات اللواتي يسكن منطقة عمان الشرقية لصالح معلمات عمان الغربية.

Preschool Female Teachers' Beliefs Concerning the Importance of Social, Emotional, Literacy, and Early Math Skills

(An exploratory Study)

Majed Abu-Jaber

Alia Tabbakhi

Al-Balqa' Applied University, Jordan

Abstract

The study aimed at investigating preschool female teachers' beliefs concerning the importance of social, emotional, literacy, and early math skills that emerge in early childhood. The sample of the study consisted of (657) teachers including all government preschool teachers who were selected in a stratified random way with 38% of the total population. A questionnaire encompassing the four domains (social, emotional, language representing, and early math skills) was constructed for this study. Findings indicated that teachers' mean ratings of various skills were significantly high. It also showed that there were no statistical differences at (0.05) in preschool teachers beliefs regarding social, emotional, language, and early math skills due to teachers' level of education, their years of experience, and their social status. Moreover, there were statistically significant differences at (0.05) in preschool teachers' beliefs toward various skills, in general, according to the type of kindergarten in favor of private kindergartens, as well as to the living area between teachers' residence in Western Amman, and teachers living in Eastern Amman, in favor of teachers living in Western Amman.

مقدمة:

لم يعد خفياً على أحد أهمية التربية في حياة المجتمعات والشعوب والأفراد، وما لها من دور مهم في تطورها وازدهارها، والمحافظة على بقائها واستمرارها ومواكبتها للتحديات والمستجدات المختلفة؛ إذ أصبحت مهمة اجتماعية ترتبط على نحو وثيق بالمجتمع. إضافة إلى أن أهميتها تكمن في مسؤوليتها عن بناء الفرد وتكوين شخصيته وثقافته، بما يحقق تفاعله الناجح المثمر مع مجتمعه وبيئته. فالتربية تقوم على إعداد الطفل للمستقبل، باعتباره محور العملية التربوية، وكما أشار ديوي إلى «إن التربية هي الحياة ذاتها، وليست الإعداد للحياة» (حواشين، حواشين، 1977 : 44).

ومع تطور الحياة تغير مفهوم التربية تبعاً للتغيرات الثقافية والاجتماعية التي حدثت في المجتمع، حيث انتقل مفهوم التربية من الجهود المبعثرة إلى الجهود المنظمة. فكانت التربية تقع على مسؤولية الأسرة وحدها، أما الآن فهناك مؤسسات متخصصة تتولى هذا الأمر، بعد أن أصبح التعليم منتشراً، وليس مقصوراً على فئة محددة من أبناء المجتمع (صفوة المجتمع)، لا سيما أن التعليم أصبح إلزامياً في أغلب الدول، وحقاً من حقوق الطفل أو (صفوة المجتمع)، لا سيما أن التعليم أصبح إلزامياً في أغلب الدول، وحقاً من حقوق الطفل أو الفرد بغض النظر عن عرقه أو دينه أو جنسيته أو جنسه (همشري، 2001). وأصدرت الأمم المتحدة أول تشريع قانوني دولي لحقوق الطفل عام (1989) وضع الضمانات المناسبة لمجموعة حقوق الإنسان الخاصة بالطفل، بما فيها الحقوق المدنية والثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وذلك دون تمييز بين النوع أو الجنس أو الدين ... إلخ، ومن أهم أحكام هذا التشريع حق الطفل في التعلم، وتنمية شخصيته في النواحي العقلية والبدنية وتنمية مواهبه، وإعداده لحياة تستشعر المسؤولية في جو من الحرية والتسامح والمساواة بين الجنسين، وتنمية احترام الطفل وهويته ولغته (عبد الهادي، 2002). كما انتقلت التربية من عملية تعليمية ضيقة، تُعنى بالحفظ والاستظهار إلى عملية ثقافية حضارية شاملة، ارتقت بعقل الفرد وضميره وخلقه، واهتمت بالجوانب الشخصية المختلفة الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية للفرد (همشري، 2001). وهو ما أكدت عليه «مونتسوري» بضرورة عدم الاعتماد على الحفظ الصم، والابتعاد عن تعليم الأطفال وتدريبهم عليه، إذ سيكون ذلك عائقاً أمام نموهم وتطورهم، خاصة أن هذه الطريقة لا تأخذ بعين الاعتبار استعداد الأطفال وقدراتهم، مما يؤثر على حبهم للمدرسة، وعلى أدائهم بصورة سلبية (عريفج وأبو طه، 2001). واستناداً إلى تلك الأهمية وذلك التحول تغيرت استراتيجيات التدريس؛ إذ أصبح التفاعل الجاد بين المتعلم والمعلم شيئاً أساسياً ومهماً في العملية التربوية والتعليمية. ولم تعد العناية بالأطفال وتربيتهم والاهتمام برعايتهم مجرد اجتهد شخصي، يقوم به الأب أو الأم أو المربي التقليدي، بل أصبح عملية منظمة، تقوم على رعايتها مؤسسات متخصصة في الدول المختلفة للتمكن من مواكبة التحديات الكثيرة وموجة التطوير والتكنولوجيا الحديثة. فهذا التحدي الكبير يدفعنا إلى التوجه إلى عملية مخططة ومنظمة، تهدف إلى نمو الأطفال ورعايتهم في مرحلة رياض الأطفال (عريفج وأبو طه، 2001)، حيث لا يتم اكتسابها عن طريق المحاولة والخطأ، بل تقوم على أساليب علمية وطرائق فاعلة، ومعلم ناجح مؤهل أكاديمياً وسيكولوجياً، ومتسلح بالدورات والأساليب الجديدة الجيدة لكيفية التعامل مع الطفل وخصائصه (العوامل ومزاهرة، 2003).

ومما لا شك فيه أن جهد المعلم وفاعلية ممارساته يتأثران بالعقيدة التربوية التي تشكل استنارة دافعيته. فالمعلم الذي يدرك أهمية ما يقوم به وثمرته يكون أفضل أداءً وأيسر إنجازاً من المعلم الذي يرى أنه لا طائل مما يقوم به، وأن ما يقومون به أدنى أهمية مما يقدرُون؛ لذا فإن تعرّف معتقدات المعلم حول أهمية مفردات العملية التعليمية التعليمية وأهدافها التنموية وتحقيقها لمطالب النمو للمتعلمين يأتي في مقدمة التخطيط لبناء المناهج التعليمية. إضافة إلى أهمية أن تكون معلمات رياض الأطفال أكثر وعياً وقدرة على تعريف معتقداتهن عن تعلم الأطفال وأدوارهن في غرفة الصف (Yoo, 1998). حيث تزداد أهمية هذا التعرف عندما يتعلق الأمر بالمراحل النمائية الأولى من العمر، وعند بناء نماذج رياض الأطفال على وجه التحديد. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتتناول موضوعاً محوره استقصاء معتقدات معلمات الرياض بخصوص أهمية منظومة المهارات المستهدف تنميتها في طفل الروضة؛ باعتبار أن إدراكهن لتلك الأهمية يكون موجهاً لهن في العملية التربوية في رياض الأطفال سواء من حيث بناء النشاطات والخبرات أو من حيث طرائق التقديم.

ويبرز موضوع الدراسة الحالية في ضرورة التعرف إلى المعتقدات التربوية لدى معلمات الروضة وتحديد مستوى إيجابية إدراك أهميتها، وعلاقة ذلك المستوى ببعض المتغيرات الوصفية.

الإطار النظري:

أولاً - أهمية رياض الأطفال:

نظراً للاهتمام المتزايد بمرحلة الطفولة، التي تعد أساساً في نمو الجوانب والمهام النمائية الأساسية وتطورها في حياة الطفل التي يتعلم أثناءها أنماطاً سلوكية معينة، وما أكدت عليه الدراسات في أهمية رياض الأطفال في تنمية الطفل اجتماعياً ومعرفياً وانفعالياً (الحمامي، 1981؛ حمد، 1983؛ الصمادي، 1993، 1987، Entwistle, Alexander, Codigan & Pallas)، لا بد من الاهتمام بإنشاء رياض الأطفال والعديد من مؤسسات الدولة التي تعني بالطفولة التي تعد مكاناً يجد فيه الطفل سعادته، إذ تساعد على النمو إذا كانت معدة ومجهزة وقائمة على أسس ومبادئ وأساليب صحيحة، حيث تحقق أهدافاً بالغة الأهمية في إعداد الأطفال وتنشئتهم تنشئة سليمة، وتلبية حاجاتهم للنشاط والاكتشاف وحب الاستطلاع، التي تساعد على النمو والتطور الكامل لأقصى طاقاتهم وقدراتهم وإكسابهم النظام والعادات السليمة بالتعاون الاجتماعي، وتنمية إحساسهم بالثقة والاعتماد على النفس والاستقلال. وهذا يعني أن يكون نموهم نمواً شاملاً ومتوازناً في جميع الجوانب، وتعمل كذلك على تحقيق الهدف المعرفي الذي يسعى إلى تزويد الأطفال بالمعلومات والمعارف، وتنمية مهاراتهم اللغوية والعددية والفنية. وتكوين بيئة معرفية تساعد على التوافق الاجتماعي والانفعالي، والتخلص التدريجي من التمرکز حول الذات، والانتقال إلى الحياة الاجتماعية والتفاعل مع محدداتها واكتشاف عناصرها (الشبيبة، 2006؛ عبد الحميد، بدون تاريخ).

إن الهدف الرئيس لتربية الطفل هو إتاحة الفرصة أمامه للنمو الشامل، وأن يكون النمو في جميع الجوانب؛ لأن كل جانب يؤثر في بقية جوانب النمو الأخرى ويتأثر بها. وعلى

الرغم من أهمية ذلك في تطور الأطفال من الناحية الانفعالية والاجتماعية، لا تعتقد أغلب معلمات رياض الأطفال أن هدف النواتج الانفعالية والاجتماعية هي أهداف تربوية، وذلك لأنهن لا يملكن الوسائل الفاعلة لتحقيق هذه الأهداف (Johnson, 2001). وهذا ما أكدت عليه دراسة النابلسي (1980) بأن رياض الأطفال في الأردن تركز في الدرجة الأولى على تعليم المهارات المعرفية، ولا تعطي الجوانب الاجتماعية في نمو الطفل اهتماماً كافياً. ومن هنا يأتي دور معلمات رياض الأطفال في أن يكنّ سبباً في نجاح الطفل أو فشله في التعلم والنمو (Bredekamp, Knuth, Kunes, & Shulam, 1992). وأصبح من المدرك أن الأطفال الذين يتلقون تعليماً أكاديمياً، ويقتصر تعليمهم على ذلك، قد يكون إعدادهم ناقصاً، وغير مؤهل كأفراد وأعضاء فاعلين في المجتمع. وبناء على ذلك، ليس كافياً أن نقوم بتغذية العقول فقط، فتنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لها أهمية في الاستعداد المدرسي والنجاح الأكاديمي الذي لا يقل أهمية عن التطور المعرفي لطفل الروضة (Voices for Children, 1997).

ثانياً. مطالب النمو في مرحلة الروضة ودور الروضة في تلبيتها:

النمو الانفعالي:

تتأثر مظاهر النمو المختلفة الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية بعدة أمور، من أهمها دور المعلمات ومعتقداتهن التي هي موضع اهتمام هذه الدراسة؛ إذ يقع عليهن دور كبير في تنمية قدرات الطفل ومهاراته الاجتماعية والانفعالية، حيث ترتبط الانفعالات ارتباطاً وثيقاً ببيئة الطفل وعالمه الخارجي. ويؤثر كل من النضج والتدريب على انفعالاته، حيث يمكن لمعلمة رياض الأطفال أن يكون لها دور كبير في تدريب الطفل، وإكسابه اتجاهات انفعالية جيدة ومتزنة، وتكوين انفعالات متوازنة، وبناء ثقته بنفسه، وبإمكانها أن تفيد الطفل من النواحي الفنية والأدبية والجمالية التي تعمل على اتزان انفعالاته وفهمه لذاته وتعبيره عنها (فهيم، 2007).

وتؤثر العوامل النفسية والانفعالية على مستوى تحصيل الطالب، وقد يتأخر دراسياً نتيجة عوامل أو اتجاهات انفعالية كالانطواء، أو الغضب الشديد، أو الشعور بالحرمان وضعف الثقة بالنفس، أو بسبب معتقدات المعلمات، أو القائمين على رعاية الأطفال؛ حيث تؤثر مثل هذه العوامل غالباً على تحصيل الطالب ورغبته وحبه للمدرسة (سعادة وإبراهيم، 1997).

ويعد الاستقرار الانفعالي من الأمور الواجب توافرها عند الطفل، ليكون قادراً على الاستجابة للمواقف التعليمية، والتكيف السليم معها، والنجاح في حياته الأكاديمية. وهذا يتطلب استعداد الطفل الانفعالي كعامل من عوامل النجاح، حيث له علاقة وثيقة في التركيز والانتباه. كما تسهم الطمأنينة الاجتماعية ومثابرة الطفل في استقراره الانفعالي؛ إذ يجد الطفل الذي يعوزه الاستقرار الانفعالي صعوبة في التوافق مع المواقف التعليمية والاجتماعية المختلفة. وهنا يأتي دور الروضة في مساعدة الطفل على الاستقرار الانفعالي من خلال مشاركته في النشاطات الجماعية والفردية المختلفة، وتدريبه على ضبط انفعالاته في المواقف المثيرة. وعلى المعلم أن يكيف أساليبه في التعليم بما يتوافق مع الأطفال،

وتوفير فرص النجاح التي تعود عليهم بالثقة بالنفس والطمأنينة التي تساعدهم على الاستقرار الانفعالي (عبد الرحمن ومقابلة، 1989). وهذا ما أكدت عليه دراسة فاركوهار (Farquhar, 1991) حيث أشارت إلى أن من أهم أهداف رياض الأطفال تنمية ثقة الطفل بنفسه، في جو من الأمن والرعاية العاطفية من خلال توجيههم إلى النشاطات الاجتماعية، التي تساعدهم على تكوين علاقات مع غيرهم، وكذلك توفير المناخ العاطفي الملائم. ومن المؤكد أن الحنان الذي يتلقاه الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة له أثره في نمو شخصيته فيما بعد. فإشباع الطفل لحاجاته العاطفية مرتبط ارتباطاً مباشراً بكيفية التعامل معه، والأسلوب الذي نتعامل به معه، ومن الضروري أن يكون الطفل صورة إيجابية عن نفسه؛ لأن ذلك يساعده في شق طريقه وسعادته في المستقبل (عدس، ومصلى، 1980). كما يجب إعطاء الطفل الفرصة للراحة والاسترخاء، وتوفير النشاطات والمواقف التي تساعده على التخلص من الانقباض والحزن، وتوفير الخبرات السارة والمفرحة التي تدخل الانبساط والطمأنينة والحب إلى نفس الطفل. وعليه، فدور معلمة رياض الأطفال يملئ عليها أن تستمتع لطفلها، وأن تساعده، وتشجعه على التعبير عما يدور في داخله (عدس ومصلى، 1980). إذ يتعرض الطفل في مرحلة رياض الأطفال إلى العديد من الانفعالات المتنوعة، التي يعبر عنها بطرق وأشكال مختلفة، ومن أبرز هذه الانفعالات انفعالات الحب، والغضب والعدوان، والغيرة والتنافس، والخوف.

مما سبق يتبين أهمية دراسة المهارات الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة، ودورها الكبير في تشكيل شخصيته، ومساعدته على مواجهة الحياة الاجتماعية اليومية والنشاطات المرتبطة بها، والإسهام في تحسين نموه وتعلمه، وعلى تكوين العلاقات الاجتماعية السوية. خاصة أن المهارة الاجتماعية تتضمن القدرة على تقويم ما يحدث في موقف ما، وإدراك تصرفات الأطفال الآخرين، وتفسيرها تفسيراً صحيحاً (برور، 2005).

وتتوقف قدرة الطفل ومهاراته في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، على ما تكون لديه من شعور بالأمن والاستقرار النفسي الذي تشكل في سنوات حياته الأولى، إضافة إلى نموه العقلي والانفعالي، والخبرات التي تعرض لها في حياته (الناشف، 1995). ومما لا شك فيه أن صحة الطفل للكبار تساعده على زيادة علاقاته الاجتماعية، وخاصة إذا كانت مبنية على الثقة، حيث يتعلم منهم السلوك والخبرات والمهارات الاجتماعية. ويهدف منهاج الروضة إلى تطوير قدرة الطفل على التفاعل والتواصل الاجتماعي من خلال تطوير إدراكه لأداب السلوك والالتزام بها، وكيفية التعامل مع الرفاق والأشخاص الكبار، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تقبل الآخرين واحترامهم، وتنمية وتطوير مشاعر المحبة للجماعة والوطن الذي ينتمي إليه الطفل (يونسف، 1991)، إضافة إلى تكوين الصداقات التي تتيح له فرصة تعلم مهارات مختلفة مثل التفاوض والمصالحة (برور، 2005)، ومساعدته على الإحساس بالاستقلال، الذي يساهم في تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته (بهادر، 1994). ويتم ذلك من خلال توفير النشاطات الجماعية، والمناقشات داخل الغرفة الصفية، وتوفير الخبرات التي يتعلم من خلالها الأنظمة والحدود، وإعطائه الفرصة لتحمل مسؤولية نفسه وممتلكاته (الخطيب، 1988؛ قنديل وبدوي، 2007).

تعد المهارات الاجتماعية الدعامة الأولى للحياة الاجتماعية للطفل (فهيم، 2007).

وعليه، فمن الأهمية بمكان - كما أشار فولر (Fuller, 2001) - أن تقوم رياض الأطفال بتأسيس وتطوير مهارات اجتماعية أساسية إلى جانب المهارات المعرفية، خاصة أن التركيز فيها يكون في الدرجة الأولى على تعلم المهارات المعرفية، دون إعطاء الجوانب الاجتماعية في نمو الطفل اهتماماً (النايلسي، 1980).

النمو اللغوي:

تعد اللغة نظاماً تواصلياً إنسانياً، يتمثل في صورة شفوية، أو عن طريق الإشارة، التي يمكن أن تمتد للشكل المكتوب (برور، 2005). ويمكن تعريف اللغة بأنها عبارة عن مجموعة من الرموز تمثل المعاني المختلفة، يستخدمها الناس في التواصل، وهي مهارة اختص بها الإنسان (سمارة، والنمر، والحسن، 1999؛ الخلايلة، واللبابيدي، 2005). وتظهر وظيفتها الاجتماعية بشكل واضح من خلال عملية التخاطب والتفاهم بين الناس. ويعد النمو اللغوي مؤشراً مهماً نستطيع من خلاله الاستدلال على نمو الطفل ونضجه الجسدي والاجتماعي والعقلي والعاطفي (عدس ومصلح، 1980). وهذا ما أكد عليه فيجوتسكي (المشار إليه في قطامي، 2005) بأن اللغة أداة من الأدوات الاجتماعية التي تساعد الطفل على تطوير تفكيره، وعلى أنها الأساس في تطوره المعرفي.

وترتبط عملية التواصل اللغوي ارتباطاً مباشراً بالقدرات العقلية؛ حيث يشير التأثير المتبادل بينهما إلى أهمية رعاية الجانب اللغوي؛ لأن التخلف في هذا الجانب يؤدي إلى تخلف في اكتساب الخبرات والتفاعل معها (عيسى، 1987). وقد أشارت الخطيب (1988) إلى أن قدرة الطفل على استخدام رموز اللغة تساعده على الاتصال مع الآخرين، إذ أكدت على ضرورة وأهمية إتقان الطفل مهارات اللغة بما فيها الإصغاء والتعبير، والتمييز البصري والسمعي للمفردات اللغوية، إضافة إلى تطوير مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة. ويعد الإصغاء اللبنة الأساسية الأولى في تنمية المهارات اللغوية عند طفل الروضة، التي تؤثر في اتصال الطفل بالعالم الخارجي المحيط به. فالطفل الذي لديه عيوب في السمع أو يولد أصم لا يستطيع الكلام أو القراءة أو الكتابة (الطحان، 2003؛ الميلادي وسراج، 1989). ويمتلك الطفل القدرة على التعرف على معاني كثير من المفردات التي يسمعها من الآخرين قبل أن يستطيع النطق بها واستخدامها. فالفهم يسبق التلفظ، وبناء على ذلك يستطيع الطفل فهم واستيعاب ما نقوله، لكنه لا يستطيع أن يعبر عما يريد (عبد الرحمن ومقابلة، 1989؛ مجاور، 1983).

وتعد اللغة وسيلة الطفل في إنشاء علاقات اجتماعية، فهناك ربط لا نستطيع فصله بين المهارة اللغوية والاجتماعية في مختلف مراحل العمر. فاللغة شاملة لكل شيء يقوم به الأطفال (جمل، 2005)، لأنها تقوي علاقاتهم الاجتماعية كلما زادت قدرتهم على الكلام وفهمه. ومن الطبيعي أن طفل الروضة لا يملك القدرة الكافية ليعبر عن نفسه وما يدور من حوله في بعض الأحيان. ويعود ذلك إلى ضعف في المفردات اللغوية عنده، مما لا يؤدي إلى ضعف في قدرته على إيصال ما يريد للآخرين، أو أن يفهم ما يقوله، وهذا ما يسبب له الغضب وسوء التصرف في بعض الأحيان (عدس ومصلح، 1980). فالطفل الضعيف أو الذي لديه إعاقة لغوية، لا يتمكن لغوياً من التفاعل السليم مع الآخرين، ويحاول الابتعاد عن المجتمع والانفراد بذاته، مما يؤثر على حركته ونشاطه، وينعكس سلباً على جوانب

النمو الأخرى (بهادر، 1987).

أشارت بعض الدراسات إلى وجود عوامل عديدة تؤثر بشكل كبير في النمو اللغوي عند الأطفال (ملحم، 2007؛ سمارة، وآخرون، 1999) من أهمها: العوامل الاجتماعية (العلاقات الأسرية)؛ سلامة الأعضاء المتعلقة بالنمو اللغوي؛ الصحة العامة للطفل؛ التعلم؛ وسائل الإعلام؛ المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة (ملحم، 2007؛ سمارة وآخرون، 1999؛ ناجي، 2005). إضافة إلى عوامل أخرى لها أثرها في النمو اللغوي، منها: قدرة الطفل على الملاحظة، ومعرفة معاني الكلمات؛ إذ تشير بعض الدراسات إلى أن الإناث يتفوقن على الذكور في القدرة اللغوية في مرحلة ما قبل المدرسة، ويتفوق أطفال الطبقة العليا اجتماعياً ومادياً كذلك على أطفال الطبقة الفقيرة أو المتوسطة في النمو اللغوي، وقد يكون لترتيب الطفل في العائلة دور في قدرته على الكلام، لتأثره بمن يحيط به من الأشخاص، وبالفرض التي تتاح له ليمارس الحديث، وما إذا كان الكبار في بيته يستأثرون بالكلام من دونه (عدس ومصلح، 1980).

ويمتاز النمو اللغوي لطفل الروضة بأنه أسرع حالات النمو المختلفة، حيث تعد هذه المرحلة مهمة جداً في المساعدة على التوافق الشخصي والاجتماعي والعقلي في حياته، وفي زيادة كبيرة لعدد المفردات التي يمتلكها ومعرفة قواعد اللغة كالجمع والمفرد، والقدرة على استخدام جمل كاملة، إضافة إلى قدرته على معرفة معاني الأرقام، وما تشير إليه مفاهيم مختلفة (ملحم، 2007).

وعليه، فعلى معلمة الأطفال أن تهين للطفل الجو المريح الذي تسوده حرية الحركة، وحرية التعبير، من خلال النشاطات الهادفة واللعب، وأن توفر الحوافز والدوافع التي تساعد في التعبير عن نفسه وما يجول في خاطره؛ إذ يتركز دورها على تنمية مهارات الإصغاء والحديث قبل مهارة القراءة والكتابة. فلا يجوز إجبار الطفل على القراءة والكتابة ما لم تتوافر لديه عوامل النضج الكافية؛ لأن ذلك لا يكون فقط جهداً ضائعاً، بل من المحتمل أن يؤدي إلى كثير من الأمور المعيقة التي يصعب تلافيها فيما بعد مثل تأخر تقدمه وتطوره، وإحساسه بالإحباط والفشل، وكرهه للمعلم أو المدرسة نتيجة لذلك، خاصة أن أطفال الرياض ليست لديهم القدرة على التمثيل الرمزي، وهذا بدوره يؤثر على قدرتهم في الكتابة والقراءة (عدس، ومصلح، 1980؛ ملحم، 2000؛ ناجي، 2005). وعليه، فمن أهم أهداف رياض الأطفال في تعليم المفاهيم اللغوية تنمية مهارات الإصغاء والنطق والتعبير والقراءة والكتابة عند الأطفال، ومساعدتهم على زيادة محصلهم اللغوي، إضافة إلى تنمية الاستعداد للقراءة والكتابة وتكوينه، وإعدادهم للمرحلة اللاحقة من خلال ما يتقنونه من مهارات لغوية (عيسى، 1987؛ الشبيبة، 2006؛ ملحم، 2000).

وتؤثر معتقدات معلمات رياض الأطفال على النمو اللغوي للطفل؛ حيث أشارت الدراسات إلى أن المعتقدات التي تمتلكها معلمات رياض الأطفال في تصميم نشاطات مناسبة لتطوير لغتهم هي أكثر من معتقدات المعلمين في المراحل اللاحقة (Yoo, 1998) وعليه، ينبغي أن تكون معلمة رياض الأطفال قدوة ونموذجاً حسناً في تنمية المهارات اللغوية، وخاصة أن طفل الروضة يتعلق بمعلمته بدرجة كبيرة، ويحاول أن يقلدها ويستخدم لغتها. وهذا يستدعي إحاطة الطفل بكل شيء نستطيع من خلاله تشجيع الطفل على الحديث أو الكتابة

أو القراءة، مثل حرية التعبير، وتوفير النموذج الحسن، وتوفير المثيرات الحسية والألعاب والنشاطات المختلفة المناسبة لقدراته النمائية في المجال اللغوي. ومن هنا تبرز أهمية تعليم القراءة والكتابة للأطفال كونها مهارات أساسية متكاملة، وهي الأصل في عملية التعلم والتعليم، فإتقان هذه المهارات يسهل على المتعلم مواجهة أي مشكلة قد تصادفه، والعكس صحيح إذا لم يتقنها، فإنه يظل ضعيف المستوى وغير قادر على مواصلة تعليمه (مبيضين، 2003).

نمو مهارات الرياضيات المبكرة:

يشير برور (2005) إلى أن الرياضيات عبارة عن فهم للرقم والعمليات على الرقم، والوظائف والعلاقات والاحتمال والقياس. ويعرّف المفهوم الرياضي بأنه فكرة رياضية معقدة، أو أي خاصية مجردة عن مواقف تشترك في خاصية رياضية معينة مثل التوازي والعدد (بدوي، 2003). ويتم تعلم المفاهيم الرياضية واستيعابها من خلال عمليات التصنيف، والعد، والمقارنة بين الأطوال والأوزان والأحجام، إضافة إلى تعلم مفاهيم بسيطة وأولية عن عمليات الجمع والطرح (عريفج وأبو طه، 2001). وعليه، لا بد من تزويد الأطفال بالمهارات الرياضية المتنوعة، التي تتناسب مع مستواهم وقدراتهم العقلية؛ حيث إنها لا تقل أهمية عن تعلم مهارات اللغة والكتابة والقراءة وغيرها من المهارات الأساسية لطفل الروضة. ومن الأسس التي يجب مراعاتها في تقديم الخبرة الرياضية لطفل الروضة التدرج من السهل إلى الصعب في تقديم المفاهيم الرياضية، مع مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ليتعلم كل طفل بحسب قدراته، مما يتطلب تقديمها بشكل تتابعي تسلسلي؛ إذ يجب مراعاة أن يتعلم الطفل المفاهيم المتعلقة بالتصنيف والتسلسل وعلاقتها بالأشياء قبل أن يصبح قادراً على حل المشكلات المتعلقة بالأرقام. فهي قدرة تطويرية في طبيعتها، تعتمد على نمو الطفل ونضجه العقلي والجسمي إلى جانب خبراته المتنوعة. ويجب عند تعليم المفاهيم الرياضية للأطفال التأكد من استيعابهم وإدراكهم للمفهوم السابق قبل أن نقدم لهم مفهوماً رياضياً جديداً، وذلك من خلال استخدام الأشياء المحسوسة والنشاطات المتنوعة، وضرورة استعمال حواس مختلفة لمساعدتهم على تعلم تلك المفاهيم (يونيسف، 1991). وتعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة مهمة لتكوين بعض المهارات لدى الطفل، مثل المهارات الحسابية والألفاظ، والأعداد، والأجزاء، والتسلسل، والتصنيف، والنقود، والقياس، والزمن، والأشكال الهندسية.

ثالثاً. معتقدات معلمات رياض الأطفال وعلاقتها بدورهن التربوي في الروضة:

يتمتع الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة باستعداد فطري قوي للتعلم، حيث إنه يرغب في تعلم ومعرفة كل شيء. وهذا يؤكد على دور معلمات رياض الأطفال بتوفير الجو المناسب والملائم لرعايتهم وتطورهم، والحرص على تنميتهم من جميع الجوانب العقلية والاجتماعية والوجدانية، وتقديم المعارف والمعلومات إليهم، والتأكيد على تعليمهم مهارات اللغة، بما تتضمنها من قراءة وكتابة واستماع وتحدث، إضافة إلى مهارات الرياضيات المبكرة، لما لها من أهمية ودور كبير في التأثير على شخصيتهم، وتفاعلهم مع البيئة والمجتمع من حولهم؛ لذا فإن طفل الروضة في سن الخامسة يتعلم مبادئ المهارات السابقة لوجود الحماس عنده

للتعلم، فهو يمتلك في هذه الفترة القدرات والمهارات اللازمة ليتعلم (الخوري، 1993). وعليه، يتوجب على معلمات رياض الأطفال أن يعملن على خلق الاستعداد النفسي الملائم لدى الطفل من أجل مساعدته على النمو والتكيف علمياً وتربوياً؛ إذ لا يقتصر دور معلمة رياض الأطفال على نقل المعرفة والمعلومات، بل يجب أن تكون بمثابة المعالج النفسي والمربية الاجتماعية والرائد الحقيقي للأطفال (السهروردي، 1986).

ويشير الأدب التربوي في هذا المجال إلى أن تطور الأطفال خلال هذه المرحلة من الحياة يعتمد على ميزات بيئة الطفل ومعتقدات من يرعاه. فمعتقدات المعلمات ومقدمي الرعاية الإيجابية للأطفال تسهم بشكل كبير في زيادة رغبة الأطفال للتعلم، وذلك من خلال شحذ قدراتهم الفسيولوجية، ومساعدتهم على ضبط النفس، وتنمية مهاراتهم المعرفية واللغوية والاجتماعية والانفعالية. ولذلك، فمن الصعب تغيير النماذج السلوكية والاستجابات الانفعالية التي يتم تشكيلها في السنوات الأولى، أو تعويضها بطرق أخرى قطامي وعدس، (2002). وفي هذا الصدد، أشارت دراسة لين و سيلفيرن (Lin & Silvern, 2001) حول معتقدات معلمات رياض الأطفال في تايوان تناولت أنماط المعتقدات المهنية لمعلمات رياض الأطفال وعددهم (298) معلماً ومعلمة، إلى إمكانية تصنيف المعتقدات بشكل متداخل بين الأنماط الآتية: أدوار المعلمين والممارسات الصفية، وطرق تعليم الأطفال، وحاجات الأطفال، والعلاقة بين الأطفال والمعلمين. هذا يستدعي أن يشجع المعلمون الأطفال على تكوين اتجاهات إيجابية عن طريق الإجابة عن أسئلتهم بطريقة إيجابية. وتعد قدرة المعلمين على نشر الكفايات المعرفية والاجتماعية والانفعالية حاسمة في تحديد كفاءة المعلم في رياض الأطفال (Abell & Azria, 1997). إذ إن معتقدات معلمات رياض الأطفال تؤثر بشكل مباشر وغير مباشر على قراراتهن، وأسلوب تعاملهن مع الأطفال، وطريقة استجاباتهن لسلوكيات الأطفال ومشكلاتهن (Arbeau & Coplan, 2007).

ويعرف قاموس وبستر (Webster's Dictionary) المعتقدات بأنها عبارة عن قناعات راسخة لبيان شيء واقعي وحقيقي، سواء اعتمد على التفكير المنطقي، أو أحكام مجتمعة مسبقة، أو على سلطة المصدر أو على خبراتنا، وهي غير قابلة بشكل سريع لبراهين دقيقة أو صادقة. وقد عرفها كل من إيفانز وفوكس وكريماسو ومكين (Evans, Fox, Cremaso & McKinnon, 2004) بأنها المعرفة أو الأفكار التي يتقبلها الفرد على أنها إجابة صحيحة أو محكمة لأسئلة تتعلق بالحقائق.

وعليه، يعد دور معلمات رياض الأطفال مهماً وأساسياً في التأثير على الأطفال وسلوكياتهم بشكل مباشر وقوي؛ وذلك لأنهن من أكثر الأشخاص اتصالاً بهم، وهذا يؤكد على البحث في خصائص معلمات رياض الأطفال الذي يعد أمراً بالغ الأهمية؛ لأن هذه الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر على العملية التربوية، وعلى شخصية الطفل في جوانبه النمائية المختلفة. إذ تتطلب مهنة التعليم بالإضافة إلى وجود الخصائص المعرفية عند المعلمة، وجود خصائص وكفايات معينة تمكنها من القيام بمهمتها على أكمل وجه (إبراهيم، 2006؛ يونيسف، 1991). فنجاح أي روضة يعتمد بشكل رئيس على نجاح وكفايات المعلمات اللواتي يعملن بها. وعليه، لا بد من الاهتمام باختيار معلمات رياض الأطفال وفق أسس ومعايير محددة تؤهلن لتأدية

رسالتهن على أكمل وجه، ومساعدة الأطفال على النمو المتكامل والمتوازن، وتحقيق الصحة الانفعالية والاجتماعية والعقلية والجسمية لهم.

وللنجاح في التعامل مع المستجدات التربوية الجديدة، يجب أن يسبق ذلك دراسات مستفيضة لجميع القضايا المتعلقة بها، ومحاولة الإجابة عن تساؤلاتها (مندورة ورحاب، 1989)، لذلك يجب ألا يقتصر تأسيس وإنشاء رياض الأطفال على الأمور المادية فقط، بل لا بد أن يرافق ذلك، التركيز على الجوانب الإنسانية المهمة، وعلى رأسها معتقدات المعلمات والإداريين والقائمين على رعايتهم نحو مرحلة رياض الأطفال، خاصة أن إنشاءها أصبح رسمياً في بعض المدارس. باعتبار مستوى الروضة مرحلة رسمية في مجال التعليم الأساسي (وزارة التربية والتعليم، 1994؛ يونيسف، 2000؛ الموقع العربي العملاق، بدون تاريخ؛) (Dajani, 2001). ويأتي هذا في ظل عدم وجود معلمات متخصصات ومؤهلات يدرسن في رياض الأطفال، إضافة إلى قلة خبرتهن (حلاوة، 1992؛ مردان، 1972؛ عبد النبي، 1976؛ عبد الهادي، 1986). وهذا يستدعي كما أشارت مؤتمن وجبر (2006) إلى أهمية تدريب معلمات رياض الأطفال لإتقان المهارات المتنوعة للأطفال.

مشكلة الدراسة:

تتكون معتقدات معلمات رياض الأطفال حول الممارسات والأساليب التربوية عن طريق التدريب الذي يتلقينه، ومن خلال خبراتهن الشخصية عند العمل مع الأطفال في غرفة الصف. فقد بينت الدراسات أن هناك علاقة بين معتقدات المعلمات والممارسات الصفية المتعلقة بتعليم القراءة والكتابة للأطفال. ووجد أن مقاييس هذه العلاقة ترتبط باستخدامهن للأساليب المناسبة لذلك (Charlesworth, Hart, Burts, Thommason, Mosley, & Fleege, 1993; Oakes & Caruso, 1990). ومع ذلك لا يوجد ثبات في تعبير معلمات رياض الأطفال عن معتقداتهن. وقد يعزى ذلك نسبياً إلى حقيقة أن المعلمات لا يشعرن دائماً بالحرية لتطبيق معتقداتهن بسبب القيود المفروضة عليهن من قبل المشرفين أو المديرين أو الآباء (Brown & Rose, 1995; Hitz & Wright, 1988). وقد يكون التدريب غير الكافي سبباً في عدم الاتساق بين معتقدات المعلمات والممارسات الصفية، ومن ثم قد لا يمتلكن المهارات والقدرات التي يحتاجنها لتطبيق معتقداتهن على أرض الواقع. وبناء عليه، ينبغي على معلمات رياض الأطفال، ليس فقط إدراك القيمة لهذه المعتقدات والمهارات، وإنما يجب تضمينها وتطبيقها في ممارستهن، لما للمعلمات من دور كبير في تعزيز هذه المهارات من خلال العمل المباشر مع الأطفال. وهذا يتطلب أن تفيد معلمات رياض الأطفال من الممارسات والمعتقدات التي ثبت نجاحها وفائدتها في الدراسات والأبحاث المختلفة، لتساعد في تعزيز هذه الجهود، وفي جعلها منهجية للتعامل مع الأطفال (Kress & Elias, 2006). وهذا يستدعي الاهتمام بتأهيل معلمات رياض الأطفال، وتدريبهن وإثراء خبراتهن، وتعميق فهمهن لخصائص الأطفال وحاجاتهم التطورية.

ونظراً لندرة الدراسات التي تتناول معتقدات معلمات رياض الأطفال، تبين أن هناك حاجة ملحة لدراسة بعض المتغيرات المتعلقة بالمعلمات ومؤهلاتهن وتدريبهن، لتلبية حاجات الأطفال، ومراعاة متطلباتهم، والتعامل معهم بمحبة، لا سيما أن ما تطوره المعلمات من معتقدات يظهر بوضوح في أدائهن على شكل نشاطات متعددة يقمن بإعدادها، أو من

خلال تطوير استراتيجيات التعامل مع الأطفال. فالمعلمات المؤهلات يدركن أهمية النمو الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية، والنمو الانفعالي للأطفال، واحترامهم الذاتي، حيث يعد نمو المهارات الاجتماعية والشخصية مفتاح التعلم الناجح، الذي يسعى إلى توفير مناخ ملائم لتعزيز التعلم (Center on the Social and Emotional Foundations For Early Learning, 2005). ولا نغفل دور المعلمات المؤهلات في وضع الأعراف للتفاعل الاجتماعي، وتدخلهن الإيجابي لمساعدة الأطفال في حل خلافاتهم ونزاعاتهم، وتعزيزهن للاتجاهات الاجتماعية، لما لها من دور مهم في حياة الطفل، من خلال تشجيع الأعمال التي تدعم ذلك، ومن خلال مساعدة الطفل على كيفية تقدير وجهة نظر الآخرين. وتعمل المعلمات المؤهلات على تنمية الجوانب الانفعالية ودعمها، لأهميتها في تعزيز احترام الأطفال لذاتهم، وتنمية ثقتهم بأنفسهم، ومساعدتهم على الاستقلال، ومواجهة المخاطر والمثابرة (بشور وآخرون، 2002). خاصة أن المهارات الاجتماعية والانفعالية يمكن تعلمها من قبل الأطفال في جميع الأعمار (Kress & Elias, 2006).

وعليه، تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول أهمية المهارات الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة، التي يؤمل أن تؤدي إلى إكساب الأطفال هذه المهارات. كما تسعى إلى استقصاء علاقة متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة، والحالة الاجتماعية، وموقع سكن المعلمة، وموقع الروضة حول تلك المهارات. وبالتحديد تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

1. ما معتقدات المعلمات نحو المهارات الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة في رياض الأطفال؟
2. هل تختلف معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة، والحالة الاجتماعية، وموقع سكن المعلمة، وموقع الروضة؟

فرضيات الدراسة:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة، سعت هذه الدراسة إلى اختبار الفرضيات الصفرية الآتية:
1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى للمؤهل العلمي.
 2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى لسنوات الخبرة.
 3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى للجهة المشرفة.
 4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض

الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى للحالة الاجتماعية للمعلمة.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى إلى منطقة سكن المعلمة.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى إلى موقع الروضة.

أهمية الدراسة:

تعود أهمية الدراسة إلى أنها تتناول بعض المتغيرات، التي لم يتم التعامل معها في الدراسات السابقة، وتتمثل في موقعها وأهدافها من حيث:

1. حاجة الأدب التربوي والنفسي إلى دراسات تتعلق بمعتقدات معلمات رياض الأطفال حول المهارات الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة للأطفال. وعليه، يمكن أن تكون هذه الدراسة إضافة في هذا المجال.
2. حاجة الأدب التربوي إلى أداة لقياس معتقدات معلمات رياض الأطفال حول مهارات الأطفال الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة، التي تتضمن الخصائص السيكومترية المناسبة.
3. توفير بيانات مهمة قد تساعد في تخطيط برامج تعليمية وأوضاع تدريبية لمعلمات رياض الأطفال في الأردن.
4. إفادة صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم من نتائج هذه الدراسة في إعداد معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة وأثناءها.
5. توجيه انتباه الباحثين لأهمية دراسة معتقدات المعلمات ودورها في تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة لدى أطفال الرياض.

منهجية الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

يضم مجتمع الدراسة معلمات رياض الأطفال في محافظة العاصمة / عمان، والبالغ عددهن (1728) في رياض الأطفال الخاصة، و (37) معلمة في رياض الأطفال الحكومية للعام الدراسي 2006 / 2007 في (611) روضة، تتوزع بين (574) رياض خاصة، و (37) شعبة رياض حكومية. ونظراً للتشابه بين جميع محافظات المملكة، من حيث البيئة التنظيمية وضبطها من قبل وزارة التربية والتعليم، من خلال مدير عام التربية في كل محافظة، الذي له سلطة الاتصال المباشر مع رياض الأطفال والمديرين والعاملين فيها، فقد تم اختيار رياض الأطفال الموجودة في محافظة العاصمة، وذلك لوجود عدد كبير منها مقارنة بالمحافظات الأخرى (وزارة التربية والتعليم، التقرير الإحصائي التربوي للعام 2006 / 2007). وللإجابة عن فقرات الاستبانة تم توزيعها على (720) معلمة أجابت

عنها (657) معلمة. علماً أنه تم أخذ جميع معلمات رياض الأطفال الحكومية ضمن العينة، وذلك لقلّة عددهن باستثناء ثلاث معلمات يعملن في شعب لذوي الاحتياجات الخاصة. وتم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية. وقد شكلت العينة نسبة 38 % من مجتمع الدراسة.

بالنسبة إلى توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي، فقد تبين أن أعلى نسبة من أفراد العينة جاءت من فئة الدبلوم المتوسط، وبلغت 57.4، بينما أقل نسبة كانت من فئة الثانوية العامة فما دون، وبلغت 4.6. في حين بلغت نسبة توزيع أفراد العينة 5.18 في الرياض الحكومية، و94.82 في الرياض الخاصة. أما فيما يتعلق بالنسبة إلى توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب موقع الروضة في عمان الشمالية والغربية والجنوبية والشرقية، فقد شكلت منطقة عمان الغربية أعلى نسبة 37.0، ومنطقة عمان الشمالية أدنى نسبة 14.5. كما شكلت فئة خبرة المعلمات الأقل من 5 سنوات أعلى نسبة، وبلغت 50.8.

وتشير البيانات إلى أن أعلى نسبة بحسب توزيع أفراد العينة كانت في منطقة عمان الشرقية، التي بلغت 49.3، وأقل نسبة بلغت 6.7 في عمان الشمالية. علماً بأن 1.7 % من المعلمات لم يحددن منطقة سكنهن.

أداة الدراسة:

تم تطوير الاستبانة بالإفادة من الاستبانات التي استخدمت في الدراسات السابقة، ومن الرجوع إلى الأدب التربوي والإطار النظري للمفاهيم المتطورة والمتعلقة برياض الأطفال، حيث تم تجميع عدد من الفقرات من عدد من المقاييس وإجراء التعديلات اللازمة عليها بما ينسجم وهدف الدراسة (Kress & Elias, 2006; Elias, et al., 1997; Fuller, 2001; Evans, et al., 2004; Johnson, 2001; Teaching Strategies, 2001).

وتكونت الاستبانة من الآتي:

1. معلومات عامة عن معلمات رياض الأطفال، من حيث المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة، والحالة الاجتماعية، ومنطقة سكن المعلمة، وموقع الروضة في محافظة عمان.
2. بنود متعلقة بمعتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الانفعالية، والاجتماعية، واللغوية، والرياضيات المبكرة موضحة على مجالات المقياس الرئيسة كما يلي:
 - 1- المهارات الانفعالية: يقيس هذا المجال معتقدات معلمات رياض الأطفال حول المهارات الانفعالية لدى أطفال الرياض. ويقيس أربعة أبعاد رئيسة هي:
 - أ - الثقة بالنفس: تشير إلى قدرة الطفل على معرفة أحاسيسه وشعوره، والتعبير بشكل إيجابي عن النفس والأشخاص والأشياء من حوله.
 - ب - التنظيم الذاتي للانفعالات: يتضمن قدرة الطفل على استخدام العواطف بشكل بناء، والاستمرار في التركيز على الهدف في وجه العقبات.
 - ج - الضبط الذاتي والإنجاز: يتمثل في القدرة على الاستمرار لفترة زمنية معقولة في أداء نشاط ما، والقدرة على إتباع التعليمات، والتنبؤ بنتائج السلوك.
 - د - التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة: يتضمن هذا البعد قدرة الطفل

- على الإحساس بمشاعر الآخرين، وتقبل وجهات النظر المغايرة لوجهة نظره.
2. المهارات الاجتماعية: يقيس هذا المجال معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة التي تعني القدرة على تشكيل علاقات إيجابية، والتعامل مع الانفعالات والتفاعلات الاجتماعية، وحل الصراعات بشكل إيجابي.
3. المهارات اللغوية: يقيس هذا المجال معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات اللغوية للأطفال. ويتضمن القدرة على الإصغاء والتحدث، وتعبير الطفل عن أفكاره، والقدرة على معرفة الحروف والكلمات وكتابتها.
4. مهارات الرياضيات المبكرة: يقيس هذا المجال معتقدات معلمات رياض الأطفال حول مهارات الرياضيات المبكرة للأطفال. ويتضمن معرفة العمليات الحسابية البسيطة، والقدرة على الترتيب والتصنيف والمقارنة، والقدرة على العد، ومعرفة بسيطة عن بعض المفاهيم كالكسر والقسمة، والتعرف على الأشكال الهندسية.

صدق الأداة:

تكونت الاستبانة بصورتها المبدئية من (92) فقرة شملت المجالات الأربعة لمهارات الأطفال الانفعالية، والاجتماعية، واللغوية، والرياضيات المبكرة. وللتحقق من صدق الأداة، تم عرضها على لجنة تحكيم تكونت من مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية من حملة درجة الدكتوراه، وعددهم (18) عضو هيئة تدريس في مجالات الطفولة المبكرة، وعلم نفس النمو، والقياس النفسي والتربوي، واللغة العربية من كليات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، والهاشمية، والبلقاء التطبيقية، والبترا. طلب منهم إبداء الرأي حول مناسبة فقرات الأداة لقياس معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة، بالإضافة لاقتراح ما يروونه مناسباً من فقرات وأفكار جديدة، واعتبرت موافقة 80 % وأكثر على الفقرة دليلاً ومؤشراً على صدق الفقرة. أما الفقرات التي أجمع 80 % من المحكمين على ضرورة تعديلها، فقد تم تعديلها تبعاً لإرشاداتهم. كما تم حذف بعض الفقرات وإضافة فقرات أخرى حيث أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (81) فقرة غطت المجالات الأربعة نفسها في الأداة بصورتها المبدئية، بواقع (25) فقرة للمهارات الانفعالية، و(16) فقرة للمهارات الاجتماعية، و(20) فقرة للمهارات اللغوية، و(20) فقرة لمهارات الرياضيات المبكرة.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة، تم حساب معامل ارتباط ألفا باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (Test Re-test) من خلال توزيعها على (31) معلمة من خارج عينة الدراسة. وتمت الإجابة عنها مرة أخرى بعد (3) أسابيع من قبل العينة نفسها. تراوحت معاملات الثبات بطريقة إعادة للمهارات المختلفة بين 0.73 للضبط الذاتي والإنجاز ضمن مجال المهارات الانفعالية وبين 0.88 لمجال المهارات اللغوية، وقد بلغ معامل الثبات العام (لجميع المهارات معاً) 0.91، وتعد هذه المهارات ضمن المدى المقبول لأغراض الدراسة، والبالغ في حده الأدنى (0.60).

كما حسبت معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وتبين أن جميع المعاملات مقبولة لأغراض الدراسة، حيث تراوحت بين 0.63 لمهارة الثقة بالنفس في المجال الانفعالي إلى 0.93 في مجال مهارات الرياضيات المبكرة، وبلغت بشكل عام 0.93. وربما يعود تدني درجة مهارة الثقة بالنفس في المجال الانفعالي بسبب قلة عدد فقرات هذه المهارة، التي بلغ عددها 6 فقرات. ويبين الجدول رقم (1) معاملات الثبات بالإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات المهارات المختلفة وللاستبانة بشكل عام.

جدول (1) معاملات الثبات بطريقة الإعادة والاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لمجالات المهارات المختلفة

المجال	الإعادة	(كرونباخ ألفا)
الثقة بالنفس	0.79	0.63
التنظيم الذاتي للأنفعالات	0.81	0.76
الضبط الذاتي والإنجاز	0.73	0.74
التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة	0.83	0.73
المهارات الانفعالية	0.83	0.89
المهارات الاجتماعية	0.77	0.88
المهارات اللغوية	0.88	0.91
مهارات الرياضيات المبكرة	0.82	0.93
الاستبانة بشكل عام	0.91	0.93

متغيرات الدراسة:

أولاً - المتغيرات المستقلة:

1- المؤهل العلمي لمعلمات رياض الأطفال: وينقسم إلى خمسة مستويات:

أ- الثانوية العامة فما دون. ب- دبلوم متوسط. ج- بكالوريوس. د- دبلوم عالٍ.

2- عدد سنوات الخبرة لمعلمات رياض الأطفال: وتقسم إلى ثلاثة مستويات:

أ- أقل من 5 سنوات. ب- 5-9 سنوات. ج- 10 سنوات فأكثر.

3- الجهة المشرفة: وتكون على مستويين:

أ- حكومية. ب- خاصة.

4- الحالة الاجتماعية لمعلمات رياض الأطفال:

أ- عزباء. ب- متزوجة.

5- منطقة سكن المعلمة في محافظة عمان:

أ- الغربية. ب- الشرقية. ج- الشمالية. د- الجنوبية.

6- موقع الروضة في محافظة عمان:

أ- الغربية. ب- الشرقية. ج- الشمالية. د- الجنوبية.

ثانياً. المتغير التابع:

معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية والانفعالية واللغوية والرياضيات المبكرة.

إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، جاء تحديد دور الرياض التي تم توزيع الاستبانات عليها، بحيث روعي في ذلك مبدأ الشمولية والطبقية، حيث غطت الاستبانات معظم مناطق الدراسة، وذلك باختيار العدد من كل طبقة ومنطقة، بما يتناسب وحجم هذه الطبقة في المجتمع الكلي. كما روعي مبدأ العشوائية، فأعطيت فرص متساوية لجميع أفراد المجتمع الذي تم مسحه، وتم اختيار عدد دور الرياض المطلوب من كل منطقة بطريقة عشوائية. وتمت زيارة رياض الأطفال المعنية، والاجتماع بمديراتها ومعلماتها، وتم شرح أغراض الدراسة لهنّ وطريقة الإجابة عن الاستبانة، والتأكيد لهن على سرية المعلومات. واستمرت عملية جمع الاستبانات أكثر من خمسة أسابيع، توزعت ما بين زيارة دور رياض الأطفال لتوزيع الاستبانات، والتأكد عليها بزيارة أخرى، ثم استعادتها، ومن الجدير بالذكر أنه في بعض الحالات تمت زيارة دور رياض الأطفال أكثر من مرتين.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأسلوب المسحي الميداني للتعرف على معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات النمائية المتنوعة للأطفال في محافظة عمان، وذلك باستخدام الطريقة العشوائية الطبقية.

وللإجابة عن السؤال الأول، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، في حين تم استخدام تحليل التباين الأحادي، واختبارات (T-test)، واختبار توكي للمقارنات البعدية للإجابة عن السؤال الثاني. ولفحص فرضيات الدراسة تم استخدام تحليل التباين واختبار «ت» لمعرفة ما إذا كان هناك فروق في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة، والحالة الاجتماعية، ومنطقة سكن المعلمة، وموقع الروضة في محافظة عمان كمتغيرات مستقلة. ولأغراض التحليل الإحصائي للاستبانة، أعطيت الإجابة «مهمة جداً» (5) درجات، والإجابة «مهمة» (4) درجات، والإجابة «مهمة إلى حد ما» (3) درجات، والإجابة «قليلة الأهمية» (درجتين)، والإجابة «قليلة الأهمية جداً» (درجة واحدة). وتم اعتماد التصنيف التالي لتحديد مستويات الأهمية للفقرات والمجالات:

- المتوسطات (3.68 - 5) ذات درجة أهمية مرتفعة.

- المتوسطات (2.34 - 3.67) ذات درجة أهمية متوسطة.

- المتوسطات (1 - 2.33) ذات درجة أهمية منخفضة.

ولتحديد طول الفئة، تم تقسيم المقياس المتدرج الخماسي (مهمة جداً - مهمة - مهمة إلى حد ما - قليلة الأهمية - قليلة الأهمية جداً)، إلى ثلاث فئات: $1.33 = 3/4$.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لمعرفة معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو المهارات الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ورتب ومستوى الأهمية لذلك. بينت النتائج أن متوسط الدرجة الكلية لأهمية إتقان الأطفال للمهارات الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة كان ذا مستوى مرتفع، حيث بلغ 4.36، وكانت جميع متوسطات المجالات ذات مستوى مرتفع؛ إذ جاءت مهارات الرياضيات المبكرة بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي 4.41، وجاء في المرتبة الثانية المهارات الاجتماعية بمتوسط 4.39، ثم المهارات اللغوية في المرتبة الثالثة بمتوسط 4.35، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة درجة أهمية المهارات الانفعالية بمتوسط 4.31، وتبين أن درجة أهمية مهارات الضبط الذاتي والإنجاز من أهم مهارات المجال الانفعالي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها 4.39، ثم مهارات الثقة بالنفس بمتوسط حسابي 3.37، وأخيراً مهارات التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة بمتوسط حسابي 4.18.

وعند احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الثقة بالنفس، بلغت درجة أهميتها بشكل عام 4.37، وتعد هذه الدرجة مرتفعة، كما جاءت درجات الأهمية لجميع فقرات الثقة بالنفس مرتفعة، إذ جاءت فقرة «إدراك أحاسيسه المختلفة المعبرة عن الثقة» في المرتبة الأولى بمتوسط 4.62، ثم فقرة «التعبير بشكل إيجابي عن نفسه، ومدرسته، وعائلته، وأصحابه» بمتوسط 4.52 وجاءت فقرة «تسمية عواطف عديدة مختلفة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط 4.21، في حين تساوت بقية المهارات في درجة الأهمية، بمتوسط حسابي 4.29.

وبينت النتائج كذلك أن مهارات التنظيم الذاتي للانفعالات بشكل عام بلغت 4.32، وتعد هذه الدرجة مرتفعة. وكذلك كانت درجات الأهمية لجميع فقرات التنظيم الذاتي للانفعالات ذات درجات مرتفعة، إذ جاءت فقرة «ضبط نفسه عند الدخول في نزاعات دون تطويرها إلى عدوان» في المرتبة الأولى بمتوسط 4.51، ثم فقرة «التعبير اللفظي عن المشاعر المختلفة مثل (الحزن، الفرح، القلق، الغضب)» بمتوسط 4.39، وجاءت فقرة «إيجاد البدائل للأشياء التي يرغب فيها لكنها لا تتوافر» في المرتبة الأخيرة بمتوسط 4.05، ثم فقرة «تحمل مسؤولية سلوكياته» بمتوسط حسابي 4.22. كما تبين أن درجة أهمية مهارات الضبط الذاتي والإنجاز بشكل عام بلغت 4.39، وهي درجة مرتفعة. وكانت درجات الأهمية لجميع فقرات الضبط الذاتي والإنجاز ذات درجات مرتفعة، وجاءت الفقرة (19) «الالتزام بعبادات الصحة، والمظهر، والسلامة، وغير ذلك» في المرتبة الأولى بمتوسط 4.52، ثم الفقرة (17) «حماس الطفل للإنجاز والتعلم» بمتوسط 4.45، وجاءت الفقرة (18) «بذل أفضل جهد في أغلب الأوقات» في المرتبة الأخيرة بمتوسط 4.24، ثم الفقرة (16) «المتابعة على أداء المهام لفترة زمنية معقولة مناسبة لعمره» بمتوسط حسابي 4.31.

عند احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة، أظهرت النتائج أن درجة أهمية مهارات التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة بشكل عام بلغت 4.18، وهي درجة تعتبر مرتفعة. وكانت درجات الأهمية لجميع فقرات التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة ذات

درجات مرتفعة؛ إذ جاءت الفقرة (22) «الاستماع إلى الآخرين باهتمام» في المرتبة الأولى بمتوسط 4.43، ثم الفقرة (25) «استخدام مهارات التواصل الجيدة مثل (التواصل البصري عند التحدث، استخدام نبرة الصوت المعبرة عن الحالة)» بمتوسط 4.30، وجاءت الفقرة (23) «تفهم وجهات نظر الآخرين» في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.95، ثم الفقرتان (20) و (24) بمتوسط حسابي 4.12.

وعند احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المهارات الاجتماعية، أشارت النتائج أن درجة أهمية المهارات الاجتماعية بشكل عام بلغت 4.39، وتعد هذه الدرجة مرتفعة. وكانت درجات الأهمية لجميع فقرات المهارات الاجتماعية مرتفعة، إذ جاءت الفقرة (41) «احترام ملكية الآخرين» في المرتبة الأولى بمتوسط 4.76، ثم الفقرة (39) «الاعتذار عند الإساءة للغير» بمتوسط 4.72، وجاءت الفقرة (36) «حل نزاعاته مع الأطفال الآخرين لوحده دون تدخل الكبار» في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.95، ثم الفقرة (37) «المبادرة في التقرب إلى الآخرين» بمتوسط حساب 4.04.

أما بالنسبة للمهارات اللغوية فقد أشارت النتائج أن درجة أهميتها بشكل عام بلغت 4.35، وهي درجة مرتفعة، كما جاءت درجات الأهمية لجميع فقرات المهارات اللغوية مرتفعة أيضاً؛ إذ جاءت الفقرة (57) «ذكر بعض الكلمات التي تبدأ بحرف معين» في المرتبة الأولى بمتوسط 4.70، ثم الفقرة (54) «الربط بين الأصوات والحروف» بمتوسط 4.66، وجاءت الفقرة (47) «سرد قصة متسلسلة زمنياً من البداية للنهاية بدون مساعدة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.88، ثم الفقرة (48) «استخدام جمل مركبة» بمتوسط حسابي 3.98.

وأظهرت النتائج كذلك أن درجة أهمية مهارات الرياضيات المبكرة بشكل عام كانت 4.41، وتعد هذه الدرجة مرتفعة، كما جاءت درجات الأهمية لجميع فقرات مهارات الرياضيات المبكرة مرتفعة أيضاً، ما عدا فقرة (81) «معرفة مفاهيم الكسر البسيطة مثل (النصف، والربع)» إذ جاءت ذات درجة متوسطة. وجاءت الفقرة (77) «العد التسلسلي من 1 - 10 في المرتبة الأولى بمتوسط 4.74، ثم الفقرة (80) «معرفة مدلول الأعداد من 1 - 5» بمتوسط 4.73، في حين جاءت الفقرة (81) «معرفة مفاهيم الكسر البسيطة مثل (النصف، والربع)» في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.57، ثم الفقرة (73) «إدراك معنى التصوير مثل (من يحصل على عدد أصوات أكثر يكسب)» بمتوسط حسابي 4.01.

أشارت نتائج السؤال الأول بأن متوسط درجة أهمية جميع المهارات جاء مرتفعاً، وبلغ (4.36). وتبين كذلك قرب المتوسطات من بعضها بعضاً في المجالات المختلفة، حيث تراوحت بين (4.31) للمهارات الانفعالية، و (4.39) للمهارات الاجتماعية، و (4.35) للمهارات اللغوية، و (4.41) لمهارات الرياضيات المبكرة. ويمكن تسويغ ارتفاع درجة أهمية جميع هذه المهارات إلى أهمية المهارات نفسها، التي تعد مهارات أساسية في مرحلة رياض الأطفال، إضافة إلى أن هذه المهارات تعد من الأمور التربوية البسيطة غير معقدة المفاهيم. ويمكن أن يكون ارتفاع درجة أهمية المهارات المختلفة في الدراسة الحالية مؤشراً مهماً إلى قيام المعلمات بممارسة معتقداتهن في العملية التربوية؛ إذ تنعكس معتقدات معلمات رياض الأطفال على الأطفال. وهذا ما أكدته دراسة كل من شارلزورث وآخرين (Charlesworth et al., 1993) ودراسة أوكس و كاروسو (Oakes & Caruso, 1990).

كما يتضح أن مهارات الرياضيات المبكرة قد جاءت في المرتبة الأولى؛ إذ حصلت على أعلى متوسط حسابي وبلغ (4.41)، في حين جاءت المهارات الانفعالية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.31). وبشكل عام، تعد مهارات الرياضيات ذات أهمية كبيرة لدى معلمات رياض الأطفال لسهولة تدريسها، وقدرتهن على إيصالها للأطفال، إضافة إلى سهولة قياسها وتقويمها، على عكس المهارات الانفعالية التي تعتقد أغلب معلمات رياض الأطفال أنها مهمة، لكن هناك صعوبة في إيصالها للأطفال؛ إذ لا تستطيع المعلمات قياسها، وهذا ما أشارت إليه دراسة جونسون (Johnson, 2001). ويمكن كذلك تسويق حصول مهارات الرياضيات على أعلى درجة أهمية في الدراسة الحالية إلى ما جاء في نتائج دراسة إيفانز وآخرين (Evans, et al., 2004) من أن (90 %) من الأهالي أكدوا مسؤولية الروضة في تعليم مهارات الرياضيات. وهذا مؤشر على اهتمام معلمات رياض الأطفال بتعليم مهارات الرياضيات أكثر من غيرها، إضافة إلى أن مفهوم المنهاج في رياض الأطفال كان واضحاً بشكل رئيس تحت مفهوم القراءة والكتابة، ومعرفة الأرقام والحروف، كما أشارت إليه دراسة السرور (1997).

وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن نتائج دراسة جونسون (Johnson, 2001) التي أشارت إلى أن المعلمين ينظرون إلى أن أهمية المهارات الانفعالية تأتي في الدرجة الأولى، وفقرات المحتوى الأكاديمي في المرتبة الأخيرة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى اختلاف مكان الدراسة، حيث أجريت دراسة جونسون في الوسط الغربي في الولايات المتحدة، حيث إن اهتمامهم بالجانب الانفعالي أكثر من الجوانب المعرفية الأخرى، وذلك لسد الفجوة في العلاقات الاجتماعية والانفعالية، التي ربما تفتقر إليها المجتمعات الغربية في بعض الأحيان. وقد يكون للدورات التدريبية التي تتلقاها معلمات رياض الأطفال في الولايات المتحدة، التي تركز على المهارات الانفعالية سبب في ارتفاع درجة أهمية معتقداتهن نحو أهمية تلك المهارات وتأثيرها على معتقداتهن. كما يمكن أن يكون للبيئة والثقافة دور في ذلك، بما فيها طريقة وحرية التعبير عن الانفعالات المختلفة.

وفيما يلي مناقشة كل مجال من المجالات على حدة:

1. المهارات الانفعالية:

أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن المهارات الانفعالية قد حصلت على درجة أهمية مرتفعة، بلغت (4.31). وقد نال بعد «الضبط الذاتي والإنجاز» أعلى متوسط حسابي ضمن المهارات الانفعالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (4.39)، في حين بلغت درجة أهمية بعد «التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة» في المرتبة الأخيرة ضمن المهارات الانفعالية، بمتوسط حسابي (4.18). ويمكن أن يكون سبب تدني درجة أهمية بعد «التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة» إلى أن إدارة بعض رياض الأطفال تقوم بوضع تعليمات محددة بخصوص كيفية تعامل المعلمات مع الأطفال، مما يقيد من حريتهن.

وجاءت فقرة «إدراك أحاسيسه المختلفة المعبرة عن الثقة» في المرتبة الأولى ضمن بعد (الثقة بالنفس) بمتوسط حسابي (4.62)، بينما جاءت فقرة «تسمية عواطف عديدة مختلفة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.21). وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام بالعبادات

والأعراف، والتركيز عليها في مجتمعاتنا العربية، التي تسهم بشكل كبير في الحد من حرية تعبير الأطفال عن مشاعرهم وعواطفهم منذ الصغر.

أما بالنسبة لبعد (التنظيم الذاتي للانفعالات)، نالت فقرة «ضبط نفسه عند الدخول في نزاعات دون تحويلها إلى عدوان» على أعلى مرتبة بمتوسط حسابي (4.51)، ويمكن تسويغ ذلك بسبب ما تواجهه المعلمات من إشكاليات في الحد من كثرة النزاعات بين الأطفال في هذه المرحلة من العمر، وجاءت فقرة «إيجاد البدائل للأشياء التي يرغب فيها لكنها لن تتوافر» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.05). وقد يعود ذلك لعدم قدرتهم على إيجاد البدائل للأشياء التي يرغبون فيها، لكنها غير متوافرة لديهم، بالإضافة إلى أن طفل الروضة في هذه المرحلة لا يرضى بأي بديل آخر عن أي لعبة يرغب فيها.

أما بعد (الضبط الذاتي والإنجاز) فنال أعلى درجة أهمية بين أبعاد المهارات الانفعالية يشكل عام بمتوسط حسابي (4.39). فقد بلغت فقرة «الالتزام بعادات الصحة، والمظهر، والسلامة وغير ذلك» بمتوسط حسابي (4.52). وقد يعزى ذلك إلى حقيقة حرص المعلمات على مهارة الاهتمام بعادات الصحة والمظهر والسلامة، واعتبارها أساسية وركيزة لمهارات الضبط الذاتي والإنجاز، في حين جاءت فقرة «بذل أفضل جهد في أغلب الأوقات» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.24) ويمكن تبرير ذلك بسبب امتلاك الأطفال لقدرات وطاقات محدودة، تتناسب مع الفئة ومرحلة العمر التي يمرون بها. إضافة إلى عدم قدرتهم على الانتباه والتركيز، أو الاستمرار في القيام بنشاط معين لفترة طويلة.

أما فيما يتعلق بالبعد الرابع من المهارات الانفعالية (التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة) فقد جاء في المرتبة الأخيرة بالنسبة لأبعاد المهارات الانفعالية الأخرى، وذلك بمتوسط حسابي (4.18). إذ جاءت فقرة «الاستماع إلى الآخرين باهتمام» في المرتبة الأولى بحسب معتقدات معلمات رياض الأطفال بمتوسط حسابي (4.43)، حيث يعد الاستماع اللبنة الأساسية الأولى في تنمية مهارات اللغة والتعلم عند الطفل، وهذا ما أكدت عليه نتائج بعض الدراسات مثل دراسة الطحان (2003)، ودراسة الميلادي وسراج (1989). وجاءت فقرة «تفهم وجهات نظر الآخرين» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.95). وقد يكون ذلك لما يتميز به أطفال الروضة في هذه المرحلة من تمركز حول ذاتهم، وصعوبة فهم الآخرين وتفهم وجهات نظرهم، كما أشارت إليه كل من نظرية إريكسون وبياجيه.

2. المهارات الاجتماعية:

أظهرت نتائج السؤال الأول المتعلقة بدرجة أهمية إتقان الأطفال للمهارات الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة، إلى أن المهارات الاجتماعية قد نالت المرتبة الثانية ضمن هذه المهارات، بدرجة أهمية مرتفعة بلغت (3.39). إذ جاءت درجة أهمية فقرة «احترام ملكية الآخرين» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.76)، وربما تكون النتيجة هذه متوقعة؛ نظراً لأن أغلب نزاعات الأطفال في هذه المرحلة تكون على الممتلكات، التي قد تتحول إلى شكل من أشكال العدوان، الذي يعد من أبرز مظاهر النمو الاجتماعي في مرحلة رياض الأطفال، وهذا ما أشارت إليه العناني (2005). في حين جاءت مهارة «حل نزاعاته مع الأطفال الآخرين لوحده دون تدخل الكبار» في المرتبة الأخيرة. ويمكن تسويغ ذلك

بحقيقة عدم قدرة الطفل في هذه المرحلة على حل مشكلاته بمفرده دون مساعدة الآخرين، ولعدم قدرته على التفكير في أكثر من اتجاه أو طريقة، وهذا ما أكد عليه بياجيه. وتتفق نتائج الدراسة الحالية من حيث أهمية المهارات الاجتماعية لطفل الروضة مع نتائج دراسة (محمود، 1985) في أهمية المهارات الاجتماعية لأطفال الرياض.

3. المهارات اللغوية:

أما بالنسبة للمهارات اللغوية، فقد جاءت في المرتبة الثالثة بحسب السؤال الأول الذي يتعلق بدرجة أهمية إتقان الأطفال للمهارات الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بمتوسط حسابي (4.35) وهي درجة مرتفعة. إذ جاءت فقرة «ذكر بعض الكلمات التي تبدأ بحرف معين» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.70) وهذا يدل على أهمية هذه الفقرة. بمعنى أن ما تركّز عليه أهداف منهاج الروضة، هو ذكر بعض الكلمات التي تبدأ بحرف معين، واعتبارها نمطاً من أنماط التدريس الرئيسة في هذه المرحلة. وجاءت فقرة «سرد قصة متسلسلة زمنياً من البداية للنهاية بدون مساعدة» في المرتبة الأخيرة. وتعد ذات درجة أهمية مرتفعة عند مقارنة المتوسط الحسابي لها مع متوسطات الفقرات الأخرى للمهارات اللغوية، ويمكن أن يكون ذلك بسبب أهمية القصة ودورها في العملية التربوية، خاصة في هذه المرحلة من العمر. وهذا ما أكدت عليه العديد من الدراسات السابقة (أبو معال، 1988؛ مردان، 2005؛ حمد، 1983؛ زايد، 2006).

وجاءت درجة أهمية المهارات اللغوية بحسب معتقدات معلمات الرياض في الدراسة الحالية مرتفعة. ويمكن تسويغ ذلك من خلال نتائج بعض الدراسات التي أكدت أهمية رياض الأطفال في تعليم المهارات اللغوية (حمد، 1983؛ عجاوي وأبو هلال 1994؛ Nurss & Hodges, 1982). وأشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن المهارات اللغوية جاءت في المرتبة الثالثة، وتكون بذلك اختلفت مع نتائج دراسة جونسون (Johnson, 2001) إذ أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تصنيف المعلمين لفقرات القراءة والكتابة والرياضيات. وذلك لاهتمامهم بالمهارات الانفعالية بشكل أكبر، وإعطائها الأولوية على المهارات الأكاديمية.

4. الرياضيات المبكرة:

جاءت مهارات الرياضيات بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.41)، وكانت جميع فقرات مهارات الرياضيات المبكرة مرتفعة باستثناء فقرة «معرفة مفاهيم الكسر البسيطة مثل النصف والربع»، فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.57). ومن الجدير بالذكر أن هذه الفقرة حصلت أيضاً على أدنى متوسط حسابي، مقارنة بمتوسط جميع الفقرات في المجالات المختلفة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن عمليات الكسر والقسمة عمليات معقدة بالنسبة للأطفال في مرحلة رياض الأطفال. حيث يتم التركيز في منهاج الروضة على العمليات الحسابية البسيطة، مثل: الجمع والطرح ومعرفة الأعداد. بينما جاءت فقرة «العد التسلسلي من 1-10» في المرتبة الأولى ضمن مهارات الرياضيات المبكرة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى كونها مهارات أساسية في تعلم الرياضيات، وتعد كذلك مؤشراً لتعلم مبادئ الرياضيات لطفل الروضة. وعليه، يتبين اختلاف نتائج الدراسة الحالية مع

نتائج جونسون (Johnson, 2001) التي أشارت إلى أن المهارات الأكاديمية حصلت على أدنى التصنيفات من حيث الأهمية، في حين أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن مهارات الرياضيات المبكرة جاءت في المرتبة الأولى، من حيث أهمية إتقانها حسب معتقدات معلمات رياض الأطفال، مقارنة مع المهارات الانفعالية والاجتماعية واللغوية. كما أكدت نتائج الدراسة الحالية نتائج دراسة (Nurss & Hodges, 1982) في أهمية رياض الأطفال في تعليم مهارات الرياضيات. في حين اختلفت مع نتائج محمود (1985) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مادة الرياضيات للأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

هل تختلف معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجهة المشرفة، والحالة الاجتماعية، ومنطقة سكن المعلمة، وموقع الروضة؟ فقد تم الإجابة عنه من خلال اختبار فرضيات الدراسة.

الفرضية الأولى: لفحص الفرضية الأولى التي تنص على «عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى للمؤهل العلمي»، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب المؤهل العلمي. ويبين جدول رقم (2) هذه النتائج التي تظهر وجود فروق ظاهرية في درجات أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب المؤهل العلمي للمعلمة.

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية بحسب المؤهل العلمي

المهارة	الثانوية العامة فما دون		دبلوم متوسط		بكالوريوس		دبلوم عالٍ	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقة بالنفس	4.27	0.48	4.34	0.44	4.43	0.39	4.33	0.46
التنظيم الذاتي للانفعالات	4.32	0.40	4.30	0.54	4.37	0.45	4.27	0.48
الضبط الذاتي والإنجاز	4.39	0.45	4.38	0.53	4.40	0.48	4.35	0.51
التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة	4.36	0.47	4.15	0.57	4.20	0.54	4.14	0.50
المهارات الانفعالية	4.33	0.34	4.29	0.44	4.35	0.39	4.27	0.41
المهارات الاجتماعية	4.52	0.40	4.38	0.44	4.42	0.40	4.24	0.44
المهارات اللغوية	4.42	0.49	4.34	0.47	4.37	0.47	4.25	0.47
مهارات الرياضيات المبكرة	4.50	0.51	4.40	0.49	4.44	0.48	4.23	0.53
الدرجة الكلية	4.43	0.36	4.35	0.40	4.39	0.37	4.25	0.40

ولفحص دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي. ويبين الجدول رقم (3) هذه النتائج التي أظهرت عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى للمؤهل العلمي للمعلمة.

جدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في المجالات بحسب المؤهل العلمي

المهارة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس	بين المجموعات	3	0.47	2.55	0.055
	داخل المجموعات	653	0.18		
	المجموع	656			
التنظيم الذاتي للانفعالات	بين المجموعات	3	0.24	0.97	0.409
	داخل المجموعات	652	0.25		
	المجموع	655			
الضبط الذاتي والإنجاز	بين المجموعات	3	0.05	0.19	0.902
	داخل المجموعات	652	0.26		
	المجموع	655			
التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة	بين المجموعات	3	0.43	1.38	0.247
	داخل المجموعات	652	0.31		
	المجموع	655			
المهارات الانفعالية	بين المجموعات	3	0.18	1.02	0.386
	داخل المجموعات	653	0.17		
	المجموع	656			
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	3	0.41	2.25	0.082
	داخل المجموعات	650	0.18		
	المجموع	653			
المهارات اللغوية	بين المجموعات	3	0.16	0.71	0.550
	داخل المجموعات	650	0.22		
	المجموع	653			
مهارات الرياضيات المبكرة	بين المجموعات	3	0.39	1.61	0.185
	داخل المجموعات	650	0.24		
	المجموع	653			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	3	0.23	1.49	0.216
	داخل المجموعات	653	0.15		
	المجموع	656			

ومن ثم لا يوجد أي مسوّغ لرفض الفرضية الصفرية القائلة «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى للمؤهل العلم». وربما يعود ذلك إلى أن أغلبية معلمات رياض الأطفال كنّ من حملة درجة الدبلوم المتوسط والبالوريوس في تخصص تربية الطفل. وعليه، فهذا قد يكون السبب في التشابه في معتقداتهن بسبب دراستهن مواد متشابهة، وتعرضهن لخبرات متشابهة أيضاً في أثناء دراستهن، إضافة إلى وجودهن في بيئات تعليمية تسودها ظروف تعليمية متشابهة ومتجانسة تقريباً. وتأتي هذه النتيجة لتؤكد ما توصل إليه عبيد (1982) في دراسته التي

أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (0.05) حول الممارسات الاجتماعية والانفعالية التي تقوم بها المعلمات نحو طفل الروضة بحسب المؤهل العلمي للمعلمة. وأظهرت النتائج أن نسبة (95.4) من معلمات الرياض اللواتي شملتهن الدراسة الحالية من حملة شهادة الدبلوم المتوسط، ودرجة البكالوريوس، والدبلوم العالي، وأن نسبة (4.6) من حملة شهادة الثانوية العامة فما دون، في حين كانت نسبة المعلمات غير المؤهلات في دراسة الخطيب (1985) بنسبة (50%). وهذه نتيجة إيجابية ومؤشر على وعي المديرين والمسؤولين عن رياض الأطفال بأهمية توظيف معلمات مؤهلات للقيام بمهامهن على أكمل وجه. كما أشارت السرور (1997) إلى أن نسبة المعلمات اللواتي يحملن شهادة دبلوم كلية المجتمع بلغت (84.5%)، بينما في الدراسة الحالية كانت نسبة حملة شهادة الدبلوم المتوسط (57.4%)، وتوزع الباقي بنسبة (38%) بين حملة درجة البكالوريوس ودبلوم عال. وهذه أيضاً إشارة على اهتمام إدارات رياض الأطفال بتعيين معلمات مؤهلات وبدرجات أعلى للقيام بعملية التدريس في رياض الأطفال.

الفرضية الثانية: لفحص الفرضية الثانية التي تنص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى لسنوات الخبرة». يبين الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب سنوات الخبرة.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات والدرجة الكلية بحسب سنوات الخبرة

المهارة	أقل من 5 سنوات		5-9 سنوات		10 سنوات فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقة بالنفس	4.37	0.41	4.36	0.47	4.40	0.40
التنظيم الذاتي للانفعالات	4.34	0.47	4.30	0.55	4.35	0.46
الضبط الذاتي والإنجاز	4.41	0.46	4.37	0.52	4.34	0.57
التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة	4.19	0.56	4.16	0.56	4.18	0.55
المهارات الانفعالية	4.33	0.38	4.30	0.45	4.32	0.41
المهارات الاجتماعية	4.40	0.42	4.38	0.45	4.40	0.41
المهارات اللغوية	4.36	0.46	4.34	0.50	4.35	0.45
مهارات الرياضيات المبكرة	4.43	0.46	4.37	0.56	4.42	0.45
الدرجة الكلية	4.38	0.36	4.34	0.43	4.36	0.37

يبين الجدول رقم (4) وجود فروق ظاهرية في درجات أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب سنوات الخبرة للمعلمة، ولفحص دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي. ويبين الجدول رقم (5) هذه النتائج.

جدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في المجالات بحسب سنوات الخبرة

المهارة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس	بين المجموعات	0.10	2	0.05	0.27	0.765
	داخل المجموعات	117.43	647	0.18		
	المجموع	117.52	649			
التنظيم الذاتي للانفعالات	بين المجموعات	0.27	2	0.13	0.56	0.573
	داخل المجموعات	155.08	646	0.24		
	المجموع	155.35	648			
الضبط الذاتي والإنجاز	بين المجموعات	0.47	2	0.23	0.93	0.395
	داخل المجموعات	162.23	646	0.25		
	المجموع	162.70	648			
التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة	بين المجموعات	0.13	2	0.06	0.20	0.815
	داخل المجموعات	198.13	646	0.31		
	المجموع	198.26	648			
المهارات الانفعالية	بين المجموعات	0.10	2	0.05	0.30	0.738
	داخل المجموعات	108.33	647	0.17		
	المجموع	108.43	649			
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.03	2	0.02	0.09	0.911
	داخل المجموعات	116.63	644	0.18		
	المجموع	116.66	646			
المهارات اللغوية	بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.10	0.906
	داخل المجموعات	141.25	644	0.22		
	المجموع	141.29	646			
مهارات الرياضيات المبكرة	بين المجموعات	0.39	2	0.20	0.83	0.438
	داخل المجموعات	153.45	644	0.24		
	المجموع	153.85	646			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.12	2	0.06	0.40	0.671
	داخل المجموعات	96.48	647	0.15		
	المجموع	96.60	649			

بينت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب المؤهل العلمي للمعلمة، حيث كانت مستويات الدلالة لاختبار «ف» للمجالات المختلفة أكثر من (0.05).

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة

حسب سنوات الخبرة للمعلمة. وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية القائلة: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى لسنوات الخبرة». ويمكن تسويق ذلك لأهمية هذه المهارات بحسب معتقداتهن، وكونها مهارات وركائز أساسية لا بد من تعليمها لطفل الروضة، على الرغم من عدم وجود منهاج ثابت ومحدد لرياض الأطفال. وقد يكون للتعليم والتدريب الذي تلقته معلمات رياض الأطفال، والمواد التي درستها أثر في تدعيم هذه المعتقدات بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبيد (1982) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) حول الممارسات الاجتماعية والانفعالية تعزى لخبرة المعلمة. واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة جونسون (2001, Johnson) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) حول الممارسات الاجتماعية والانفعالية التي تقوم بها المعلمات نحو طفل الروضة حسب متغير الخبرة، وأن قيمة اكتساب طلبة رياض الأطفال للمهارات الانفعالية والاجتماعية بدت ظاهرة لكل المعلمين الحديثين نسبياً وذوي الخبرة.

الفرضية الثالثة: لفحص الفرضية الثالثة التي تنص على أنه «لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى بحسب الجهة المشرفة»، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب الجهة المشرفة، وتم كذلك استخدام اختبارات لفحص الفروق بينهما. ويبين الجدول رقم (6) هذه النتائج.

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجالات، والدرجة الكلية، واختبارات للفروق بحسب الجهة المشرفة

المهارة	حكومية		خاصة		«ث»	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الثقة بالنفس	4.25	0.46	4.38	0.43	1.86	655	غير دالة
التنظيم الذاتي للانفعالات	4.28	0.48	4.33	0.50	0.57	654	غير دالة
الضبط الذاتي والإنجاز	4.21	0.57	4.40	0.50	2.28	654	0.023
التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة	4.14	0.52	4.18	0.56	0.47	654	غير دالة
المهارات الانفعالية	4.22	0.43	4.32	0.41	1.48	655	غير دالة
المهارات الاجتماعية	4.22	0.43	4.40	0.43	2.63	652	0.009
المهارات اللغوية	4.18	0.45	4.36	0.47	2.45	652	0.015
مهارات الرياضيات المبكرة	4.29	0.47	4.42	0.49	1.57	652	غير دالة
الدرجة الكلية	4.23	0.37	4.37	0.39	2.26	655	0.024

يبين الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بشكل عام بحسب

الجهة المشرفة، فقد بلغت قيمة t 2.26، وبينت المتوسطات الحسابية أن هذا الفرق كان لصالح الرياض الخاصة، حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.37، في حين بلغ لرياض الأطفال الحكومية 4.23. وبينت نتائج اختبار t كذلك أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية المهارات الاجتماعية واللغوية، بين الرياض الحكومية والرياض الخاصة لصالح الرياض الخاصة؛ إذ بلغت درجة أهمية المهارات الاجتماعية لدى الرياض الخاصة 4.40، وبلغت لدى الرياض الحكومية 4.22، في حين بلغت درجة أهمية المهارات اللغوية لدى الرياض الخاصة 4.36، وبلغت لدى الرياض الحكومية 4.18. وتبين كذلك عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة أهمية المهارات الانفعالية بين الرياض الحكومية والرياض الخاصة، في حين تبين أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في أهمية الضبط الذاتي والإنجاز لصالح الرياض الخاصة، التي بلغ المتوسط الحسابي لها 4.40، في حين بلغ المتوسط الحسابي للرياض الحكومية 4.21.

أظهرت نتائج اختبار (ت) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى للجهة المشرفة. إذ بينت المتوسطات الحسابية أن هذا الفرق كان لصالح الرياض الخاصة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.37)، في حين بلغ (4.23) لرياض الأطفال الحكومية. وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية القائلة: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى للجهة المشرفة». ويمكن تفسير ذلك على أساس اختلاف طبيعة الإشراف والنظام الخاص لكل منهما. ويمكن أن يكون لمتابعة الأهالي الذين يقومون بدفع أقساط ورسوم عالية نسبياً لأبنائهم في الرياض الخاصة، في الضغط عليهم لتقديم أفضل الخدمات والبرامج التي تؤدي إلى تحقيق أفضل النتائج لأطفالهم مقابل الرسوم التي يدفعونها، في حين لا يكثر أهالي الذين يدفعون رسوماً رمزية في تحصيل أبنائهم الذي ينعكس على أداء المعلمة وعطائها. كما يمكن أن يكون للمتابعة المستمرة، والتشديد من مسؤولي ومديري رياض الأطفال الخاصة على المعلمات من أجل تحقيق سمعة جيدة للروضة، ومن ثم زيادة الإقبال عليها. وقد يكون لعدد المعلمات في الرياض الخاصة دور مهم في ذلك، حيث تتراوح أعدادهن في الرياض الخاصة من ثلاث إلى أربع معلمات فأكثر، مما يساعد على خلق جو من التعاون أو المنافسة الإيجابية بينهن. بينما في الرياض الحكومية لا يوجد إلا معلمة واحدة في كل مدرسة مما يحد من فرص التعاون وتبادل الخبرات، كما هو في الرياض الخاصة.

وبينت نتائج الفرضية الثالثة كذلك عدم وجود اختلاف بين الرياض الخاصة والحكومية في المهارات الانفعالية بشكل عام، باستثناء بعد «الضبط الذاتي والإنجاز» لصالح الرياض الخاصة. وقد يكون للأسرة والطبقة التي تنتمي إليها دور أساسي في تدريب أطفالهم على مهارة الضبط الذاتي التي تنتقل معهم عند دخولهم رياض الأطفال. كما قد يكون لمتابعة الأهالي والإدارة والإشراف التربوي لمعلمات رياض الأطفال دور مهم في تحقيق الضبط الذاتي والإنجاز.

الفرضية الرابعة: لفحص الفرضية الرابعة التي تنص على «عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى إلى الحالة الاجتماعية»، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب الحالة الاجتماعية، وتم كذلك استخدام اختبارات لفحص الفروق بينهما. ويبين الجدول رقم (7) نتائج ذلك التي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بشكل عام بحسب الحالة الاجتماعية، إذ بلغ مستوى الدلالة 0.692. كما بينت نتائج اختبار «ت» عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أهمية جميع مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب الحالة الاجتماعية للمعلمة، حيث كانت مستويات الدلالة لاختبارات للمجالات المختلفة أكثر من (0.05).

جدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجالات، والدرجة الكلية، واختبارات للفروق بحسب الحالة الاجتماعية

المهارة	متزوجة		عزباء		قيمة «ت»	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الثقة بالنفس	4.37	0.43	4.37	0.43	0.12	653	غير دال
التنظيم الذاتي للانفعالات	4.30	0.53	4.34	0.47	1.04	652	غير دال
الضبط الذاتي والإنجاز	4.40	0.49	4.37	0.52	0.80	652	غير دال
التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة	4.16	0.56	4.20	0.56	0.93	652	غير دال
المهارات الانفعالية	4.31	0.42	4.32	0.41	0.36	653	غير دال
المهارات الاجتماعية	4.38	0.45	4.41	0.41	0.86	650	غير دال
المهارات اللغوية	4.35	0.47	4.35	0.47	0.09	650	غير دال
مهارات الرياضيات المبكرة	4.40	0.50	4.42	0.48	0.47	650	غير دال
الدرجة الكلية	4.35	0.40	4.37	0.39	0.40	653	غير دال

وعليه، لا يوجد أي مسوغ لرفض الفرضية الصفرية القائلة: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى للحالة الاجتماعية». وقد يكون ذلك ناتجاً عن الإعداد الأكاديمي والتهيؤ النفسي الذي تتلقاه معلمات رياض الأطفال أثناء دراستهن وتدريبهن، لا سيما أن أغلب معلمات رياض الأطفال اللواتي شملتهن الدراسة الحالية كنّ من حملة مؤهلات في تخصص تربية الطفل، سواء من حملة شهادة الدبلوم، أو درجة البكالوريوس، أو الدبلوم العالي، حيث يكون قد تم إعطاؤهن مواد متعددة ومتشابهة في أساسيات الطفولة المبكرة، والخصائص النمائية لطفل هذه المرحلة، وغيرها كثير من المعارف والمعلومات في هذا المجال. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج

عبيد (1982) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) حول الممارسات الاجتماعية والانفعالية، التي تقوم بها المعلمات نحو طفل الروضة بحسب متغير الحالة الاجتماعية للمعلمة.

الفرضية الخامسة: لفحص الفرضية الخامسة التي تنص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى لمكان سكن المعلمة»، تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب سكن المعلمة، وتم كذلك استخدام اختبار «ت» لفحص الفروق بينهما. ويبين الجدول (8) ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجالات، والدرجة الكلية، بحسب منطقة سكن المعلمة

المهارة	عمان الغربية		عمان الشرقية		عمان الشمالية		عمان الجنوبية	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الثقة بالنفس	4.46	0.40	4.31	0.44	4.24	0.49	4.44	0.41
التنظيم الذاتي للأنفعالات	4.44	0.44	4.28	0.49	4.16	0.65	4.28	0.61
الضبط الذاتي والإنجاز	4.49	0.46	4.35	0.51	4.19	0.66	4.39	0.50
التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة	4.27	0.54	4.13	0.53	4.11	0.67	4.16	0.62
المهارات الانفعالية	4.42	0.38	4.27	0.40	4.17	0.52	4.31	0.47
المهارات الاجتماعية	4.45	0.42	4.37	0.41	4.32	0.54	4.38	0.49
المهارات اللغوية	4.39	0.47	4.34	0.46	4.26	0.41	4.36	0.54
مهارات الرياضيات المبكرة	4.44	0.49	4.39	0.48	4.36	0.49	4.44	0.58
الدرجة الكلية	4.42	0.38	4.33	0.38	4.27	0.42	4.37	0.47

يتبين من المتوسطات الحسابية في الجدول السابق أن هناك فروقاً ظاهرية في درجات أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب مكان سكن المعلمة، ولفحص دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي. ويبين الجدول رقم (9) هذه النتائج

جدول (9) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في المجالات بحسب منطقة سكن المعلمة

المهارة		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
الثقة بالنفس	بين المجموعات	3.97	3	1.32	7.32	0.000
	داخل المجموعات	115.90	642	0.18		
	المجموع	119.86	645			
التنظيم الذاتي للانفعالات	بين المجموعات	5.12	3	1.71	6.97	0.000
	داخل المجموعات	156.96	641	0.25		
	المجموع	162.08	644			
الضبط الذاتي والإنجاز	بين المجموعات	4.59	3	1.53	6.10	0.000
	داخل المجموعات	160.75	641	0.25		
	المجموع	165.34	644			
التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة	بين المجموعات	3.07	3	1.02	3.33	0.019
	داخل المجموعات	197.35	641	0.31		
	المجموع	200.42	644			
المهارات الانفعالية	بين المجموعات	4.03	3	1.35	7.99	0.000
	داخل المجموعات	108.11	642	0.17		
	المجموع	112.14	645			
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	1.05	3	0.35	1.89	غير دال
	داخل المجموعات	118.45	639	0.19		
	المجموع	119.50	642			
المهارات اللغوية	بين المجموعات	0.80	3	0.27	1.21	غير دال
	داخل المجموعات	141.37	639	0.22		
	المجموع	142.17	642			
مهارات الرياضيات المبكرة	بين المجموعات	0.52	3	0.17	0.71	غير دال
	داخل المجموعات	155.67	639	0.24		
	المجموع	156.19	642			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.47	3	0.49	3.20	0.023
	داخل المجموعات	97.97	642	0.15		
	المجموع	99.44	645			

بينت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب مكان سكن المعلمة بشكل عام، فقد بلغت قيمة ف 3.20. وتبين من اختبار توكي للمقارنات البعدية في الجدول رقم (10) أن مصادر هذه الفروق، كانت بين المعلمات اللواتي

يسكن مناطق عمان الغربية وبين المعلمات اللواتي يسكن مناطق عمان الشرقية، لصالح المعلمات اللواتي يسكن مناطق عمان الغربية، حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.42، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات اللواتي يسكن مناطق عمان الشرقية 4.33. وتبين كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية المهارات الانفعالية بحسب مكان سكن المعلمة. فقد بلغت قيمة «ف» 7.99. وتبين من اختبار توكي للمقارنات البعدية في الجدول (10) أن مصادر هذه الفروق، كانت بين المعلمات اللواتي يسكن مناطق عمان الغربية من جهة وبين المعلمات اللواتي يسكن مناطق عمان الشرقية والشمالية من جهة أخرى، لمصلحة المعلمات اللواتي يسكن مناطق عمان الغربية، حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.42، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعلمات اللواتي يسكن مناطق عمان الشرقية والشمالية 4.27 و 4.17.

جدول (10) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بحسب منطقة السكن

عمان الغربية (4.46)	عمان الشرقية (4.31)	عمان الشمالية (4.24)	عمان الجنوبية (4.44)	
عمان الغربية (4.46)	*0.15	*0.22	0.02	الثقة بالنفس
عمان الشرقية (4.31)	–	0.07	0.13	
عمان الشمالية (4.24)	0.07	–	0.20	
عمان الجنوبية (4.44)	0.02	0.13	–	
عمان الغربية (4.44)	*0.14	*0.28	0.16	التنظيم الذاتي للانفعالات
عمان الشرقية (4.28)	–	0.12	0.00	
عمان الشمالية (4.16)	0.12	–	0.12	
عمان الجنوبية (4.28)	0.16	0.12	–	
عمان الغربية (4.49)	*0.14	*0.30	0.10	الضبط الذاتي والإنجاز
عمان الشرقية (4.35)	–	0.16	0.04	
عمان الشمالية (4.19)	0.16	–	0.20	
عمان الجنوبية (4.39)	0.10	0.20	–	
عمان الغربية (4.27)	*0.14	*0.16	0.11	التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة
عمان الشرقية (4.13)	–	0.02	0.03	
عمان الشمالية (4.11)	0.02	–	0.05	
عمان الجنوبية (4.16)	0.11	0.05	–	
عمان الغربية (4.42)	*0.15	*0.35	0.11	المهارات الانفعالية
عمان الشرقية (4.27)	–	0.10	0.04	
عمان الشمالية (4.17)	0.10	–	0.14	
عمان الجنوبية (4.31)	0.11	0.14	–	

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

وتبين كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية جميع أبعاد المهارات الانفعالية بحسب مكان سكن المعلمة؛ إذ يبين اختبار توكي للمقارنات البعدية في الجدول رقم (10) أن مصادر هذه الفروق، كانت بين المعلمات اللواتي يسكن مناطق عمان الغربية من جهة وبين المعلمات اللواتي يسكن مناطق عمان الشرقية والشمالية من جهة أخرى، لصالح المعلمات اللواتي يسكن مناطق عمان الغربية في جميع المهارات الانفعالية. فقد بلغ متوسط درجة أهمية مهارات الثقة بالنفس لدى المعلمات من سكان عمان الغربية 4.46، في حين بلغت للمعلمات من سكان عمان الشرقية 4.31، وللمعلمات من سكان عمان الشمالية 4.24. وبلغ متوسط درجة أهمية مهارات التنظيم الذاتي للانفعالات لدى المعلمات من سكان عمان الغربية 4.44، في حين بلغت للمعلمات من سكان عمان الشرقية 4.28، وللمعلمات من سكان عمان الشمالية 4.16. كما بلغ متوسط درجة أهمية مهارات الضبط الذاتي والإنجاز لدى المعلمات من سكان عمان الغربية 4.49، في حين بلغت للمعلمات من سكان عمان الشرقية 4.35 و للمعلمات من سكان عمان الشمالية 4.19. وبلغ متوسط درجة أهمية مهارات التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة لدى المعلمات من سكان عمان الغربية 4.27، في حين بلغت للمعلمات من سكان عمان الشرقية 4.13 و للمعلمات من سكان عمان الشمالية 4.11.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى إلى منطقة سكن المعلمة بشكل عام. وبذلك يتم رفض الفرضية الصفرية القائلة: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى إلى منطقة سكن المعلمة». حيث بين اختبار توكي للمقارنات البعدية أن مصادر هذه الفروق كانت بين معلمات منطقة عمان الغربية ومعلمات عمان الشرقية. وقد يكون للتنشئة الاجتماعية للمعلمة، والثقافة السائدة في بيئتها، إضافة إلى العوامل الاجتماعية، دور في حصول هذه الفروق في معتقداتهن نحو أهمية المهارات المختلفة للأطفال. وقد تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة أهمية المهارات الانفعالية بحسب منطقة سكن المعلمة؛ إذ تبين من اختبار توكي للمقارنات البعدية أن مصادر هذه الفروق كانت بين المعلمات اللواتي، يسكن منطقة عمان الغربية من جهة، وبين المعلمات اللواتي يسكن منطقة عمان الشمالية والشرقية من جهة أخرى، لصالح اللواتي يسكن عمان الغربية. ويمكن أن يعزى ذلك إلى الانفتاح الموجود عند معلمات عمان الغربية أكثر منه عند معلمات عمان الشمالية والشرقية. كما يمكن أن يكون للوضع الاقتصادي والثقافي للمعلمات دور في ذلك؛ حيث تؤثر هذه العوامل على العامل النفسي للمعلمات وطريقة تعاملهن مع الأطفال، وربما نظرتهم للأمور من حيث كيفية التعامل مع الآخرين. فتقوم معلمات منطقة عمان الغربية بإعطاء المهارات الانفعالية الأهمية نفسها التي يُعطينها للمهارات الأكاديمية. وقد تكون التنشئة الأسرية التي تعيشها معلمات منطقة عمان الغربية تختلف عن معلمات عمان الشرقية والشمالية؛ مما يؤدي إلى اختلاف في معتقداتهن وتعاملهن مع الأطفال.

الفرضية السادسة: لفحص الفرضية السادسة التي تنص على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات

الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى لموقع الروضة»،
تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعتقدات معلمات رياض الأطفال
حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب
موقع الروضة، وتم كذلك استخدام اختبار «ت» لفحص الفروق بينهما. ويبين الجدول
(11) هذه النتائج أن هناك فروقا ظاهرية في درجات أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية،
والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب موقع الروضة.

جدول (11) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجالات، والدرجة الكلية بحسب موقع الروضة

شرق عمان		جنوب عمان		غرب عمان		شمال عمان		
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.44	4.30	0.42	4.39	0.41	4.43	0.46	4.33	الثقة بالنفس
0.50	4.26	0.51	4.27	0.48	4.41	0.53	4.29	التنظيم الذاتي للانفعالات
0.51	4.32	0.48	4.40	0.50	4.42	0.53	4.39	الضبط الذاتي والإنجاز
0.54	4.13	0.56	4.12	0.54	4.27	0.59	4.12	التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة
0.41	4.25	0.40	4.29	0.40	4.38	0.44	4.28	المهارات الانفعالية
0.42	4.34	0.41	4.42	0.44	4.43	0.45	4.36	المهارات الاجتماعية
0.47	4.29	0.47	4.39	0.47	4.38	0.46	4.34	المهارات اللغوية
0.48	4.37	0.49	4.45	0.51	4.42	0.48	4.40	مهارات الرياضيات المبكرة

ولفحص دلالة هذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، ويبين الجدول (12)
هذه النتائج.

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق في المجالات بحسب موقع الروضة

مستوى الدلالة	قيمة «ف»	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات		
0.014	3.58	0.65	3	1.96	بين المجموعات	الثقة بالنفس
		0.18	653	119.14	داخل المجموعات	
			656	121.10	المجموع	
0.008	4.01	0.99	3	2.97	بين المجموعات	التنظيم الذاتي للأنفعالات
		0.25	652	161.13	داخل المجموعات	
			655	164.10	المجموع	
غير دال	1.43	0.37	3	1.10	بين المجموعات	الضبط الذاتي والإنجاز
		0.26	652	166.83	داخل المجموعات	
			655	167.93	المجموع	
0.017	3.41	1.04	3	3.12	بين المجموعات	التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة
		0.31	652	198.96	داخل المجموعات	
			655	202.09	المجموع	
0.009	3.89	0.66	3	1.99	بين المجموعات	المهارات الانفعالية
		0.17	653	111.26	داخل المجموعات	
			656	113.25	المجموع	
غير دال	1.82	0.33	3	1.00	بين المجموعات	المهارات الاجتماعية
		0.18	650	119.33	داخل المجموعات	
			653	120.33	المجموع	
غير دال	1.69	0.37	3	1.11	بين المجموعات	المهارات اللغوية
		0.22	650	142.14	داخل المجموعات	
			653	143.24	المجموع	
غير دال	0.67	0.16	3	0.49	بين المجموعات	مهارات الرياضيات المبكرة
		0.24	650	157.76	داخل المجموعات	
			653	158.25	المجموع	
غير دال	2.11	0.32	3	0.96	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.15	653	99.13	داخل المجموعات	
			656	100.09	المجموع	

بينت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب موقع الروضة بشكل عام؛ إذ بلغت قيمة «ف» 2.11. وتبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية المهارات الانفعالية بشكل عام بحسب موقع الروضة، فقد بلغت قيمة ف 3.89. وتبين من اختبار توكي للمقارنات البعدية في الجدول رقم (13) أن مصادر هذه الفروق كانت بين الرياض في مناطق عمان الغربية، والرياض في مناطق عمان الشرقية، لصالح الرياض في عمان الغربية، حيث بلغ المتوسط الحسابي 4.38، في حين أنه للرياض في مناطق عمان الشرقية 4.25. وتبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية جميع أبعاد المهارات

الانفعالية بحسب موقع الروضة، باستثناء بعد الضبط الذاتي والإنجاز، حيث بلغت قيمة «ف» 1.43. وقد تبين من اختبار توكي للمقارنات البعدية في الجدول رقم (13) أن مصادر الفروق لجميع المهارات الانفعالية الأخرى كانت بين الرياض في مناطق عمان الغربية، والرياض في مناطق عمان الشرقية، لصالح الرياض في عمان الغربية، فقد كان المتوسط الحسابي للرياض في مناطق عمان الغربية أعلى لدى الرياض في مناطق عمان الشرقية، حيث بلغ متوسط درجة أهمية مهارات الثقة بالنفس لدى الرياض في منطقة غرب عمان 4.43، في حين بلغت للرياض في منطقة شرق عمان 4.30، وبلغ متوسط درجة أهمية مهارات التنظيم الذاتي لدى الرياض في منطقة غرب عمان 4.41، في حين بلغت للرياض في منطقة شرق عمان 4.26، وبلغ متوسط درجة أهمية مهارات التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة لدى الرياض في منطقة غرب عمان 4.27، في حين بلغت للرياض في منطقة شرق عمان 4.13.

جدول (13) نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بحسب موقع الروضة

	شمال عمان (4.33)	غرب عمان (4.43)	جنوب عمان (4.39)	شرق عمان (4.30)
الثقة بالنفس	شمال عمان (4.33)	0.10	0.06	0.03
	غرب عمان (4.43)	0.10	0.04	*0.13
	جنوب عمان (4.39)	0.06	0.04	0.09
	شرق عمان (4.30)	0.03	0.09	0.13
التنظيم الذاتي للانفعالات	شمال عمان (4.29)	0.12	0.02	0.03
	غرب عمان (4.41)	0.12	0.14	*0.15
	جنوب عمان (4.27)	0.02	0.14	0.01
	شرق عمان (4.26)	0.03	0.15	0.01
الضبط الذاتي والإنجاز	شمال عمان (4.39)	0.03	0.01	0.07
	غرب عمان (4.42)	0.03	0.02	0.10
	جنوب عمان (4.40)	0.01	0.02	0.08
	شرق عمان (4.32)	0.07	0.10	0.08
التعاطف ورؤية الأشياء وفق علاقاتها الصحيحة	شمال عمان (4.12)	0.05	0.05	0.01
	غرب عمان (4.07)	0.05	0.05	*0.06
	جنوب عمان (4.12)	0.05	0.05	0.01
	شرق عمان (4.13)	0.01	0.06	0.01
المهارات الانفعالية	شمال عمان (4.28)	0.10	0.01	0.03
	غرب عمان (4.38)	0.10	0.09	*0.13
	جنوب عمان (4.29)	0.01	0.09	0.04
	شرق عمان (4.25)	0.03	0.13	0.04

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة موقع الروضة بشكل عام. ومع ذلك، فقد بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية المهارات الانفعالية بشكل عام بين الرياض في مناطق عمان الغربية، والرياض في مناطق عمان الشرقية لصالح الغربية. وقد يعود ذلك إلى انفتاح معلمات الغربية، وتعاملهنّ مع أطفال من بيئات تختلف في طرق التنشئة الأسرية نوعاً ما عن منطقة عمان الشرقية. وقد يكون للجو العام للروضة في منطقة عمان الغربية دور في الاهتمام بالجوانب الانفعالية أكثر. كما يمكن أن تلعب إدارة رياض الأطفال في عمان الغربية دوراً في إتاحة الفرصة لإقامة نشاطات مختلفة، مما يساعد في تنمية الاهتمام بالمهارات الانفعالية. وربما يكون للحالة الانفعالية للمعلمة نفسها انعكاس على معتقداتها وطرق تعاملها مع الأطفال، مثل ارتياحها في الروضة وتوفير البيئة المناسبة لها، بالإضافة إلى عامل الراتب الذي قد يلعب دوراً مهماً في ذلك، وخاصة أن رياض الأطفال في منطقة عمان الغربية تعطي راتباً مضاعفاً عن راتب معلمات رياض الأطفال في عمان الشرقية.

وقد تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية جميع أبعاد المهارات الانفعالية بحسب موقع الروضة، باستثناء بعد «الضبط الذاتي والإنجاز». وقد يعود ذلك إلى حقيقة أن جميع معلمات رياض الأطفال يرغبن في توفير هذه المهارة عند الأطفال؛ وذلك لدورها في ضبط الطفل ومساعدة المعلمة على أداء مهمتها بكل يسر وسهولة، حيث يسود النظام الذي يعد الأساس في نجاح أي مهمة. وكذلك حرص جميع المعلمات على الإنجاز للأطفال، الذي يعكس جهود المعلمة، وبالتالي تحقيق الرضا سواء للأهالي أو لإدارة المدرسة، والأهم من ذلك للأطفال أنفسهم. وقد بين اختبار توكي للمقارنات البعدية أن مصادر الفروق لجميع المهارات الانفعالية الأخرى كان بين رياض الأطفال في عمان الغربية وبين رياض الأطفال في عمان الشرقية لصالح الرياض في عمان الغربية. وقد يعود ذلك إلى الأسباب التي تم ذكرها من أثر البيئة، والتنشئة، والثقافة، والوضع الاقتصادي، والمستوى الاجتماعي الذي ربما يختلف عند معلمات رياض الأطفال في عمان الغربية عنه عند معلمات رياض الأطفال في عمان الشرقية.

وفيما يلي ملخص لأهم نتائج الدراسة الحالية:

- تبين بعد مقارنة المتوسطات الحسابية للمهارات المختلفة أن مهارات الرياضيات المبكرة قد بلغت أعلى متوسط حسابي (4.41)، ثم المهارات الاجتماعية بمتوسط حسابي (4.39)، ثم المهارات اللغوية بمتوسط حسابي (4.35)، وأخيراً المهارات الانفعالية بمتوسط (4.31).
- أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة تعزى للمؤهل العلمي، أو سنوات الخبرة، أو الحالة الاجتماعية للمعلمة.
- أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في

معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بشكل عام بحسب الجهة المشرفة لصالح الرياض الخاصة. وكذلك وجود فروق في المهارات اللغوية والاجتماعية لصالح الرياض الخاصة أيضاً. وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة أهمية المهارات الانفعالية بين رياض الأطفال الخاصة والحكومية إلا في بُعد «الضبط الذاتي والإنجاز» لصالح الخاصة.

- أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بشكل عام بحسب منطقة سكن المعلمة، بين المعلمات اللواتي يسكن منطقة عمان الغربية، وبين المعلمات اللواتي يسكن منطقة عمان الشرقية لصالح معلمات عمان الغربية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية مهارات الأطفال الانفعالية في جميع أبعادها، بين معلمات عمان الغربية وبين معلمات عمان الشمالية والشرقية لمصلحة معلمات منطقة عمان الغربية.
- أشارت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجات أهمية مهارات الأطفال الاجتماعية، والانفعالية، واللغوية، والرياضيات المبكرة بحسب موقع الروضة بشكل عام. وقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية المهارات الانفعالية بشكل عام بين الرياض في مناطق عمان الغربية، والرياض في مناطق عمان الشرقية لصالح الغربية. وقد تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في درجة أهمية جميع أبعاد المهارات الانفعالية بحسب موقع الروضة، باستثناء بُعد «الضبط الذاتي والإنجاز» وأن مصادر الفروق لجميع المهارات الانفعالية الأخرى كان بين رياض الأطفال في عمان الغربية، وبين رياض الأطفال في عمان الشرقية لصالح الرياض في عمان الغربية.

التوصيات:

- في ضوء النتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات على النحو الآتي:
- 1- اعتماد أسس ومعايير محددة ومبلورة لمنهاج رياض الأطفال في الرياض الحكومية والخاصة، وذلك لما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات معلمات رياض الأطفال بحسب الجهة المشرفة، وقد يكون للمنهاج سبب رئيس في هذا الاختلاف، حيث يُعدُّ جزءاً محورياً من العملية التربوية.
 - 2- تضمين المهارات المختلفة التي وردت في الدراسة الحالية، والعمل على تعزيزها في منهاج الروضة، وذلك لاتفاق جميع معلمات رياض الأطفال على أهميتها.
 - 3- العمل على بث الوعي لدى الآباء والأمهات، من خلال وسائل الإعلام بخاصة، بأهمية مرحلة رياض الأطفال لأبنائهم.
 - 4- بذل الجهود لجعل مرحلة رياض الأطفال مرحلة إلزامية، وذلك لتأثيرها الواضح على شخصية الطفل ونموه، وكذلك تأثيرها الإيجابي على المراحل اللاحقة في حياة الفرد.

- 5- التأكيد على وزارة التربية والتعليم لتفعيل دور الإشراف التربوي، لما له من أهمية في إحداث توازن لدى معتقدات المعلمات في رياض الأطفال.
- 6- حفز الجامعات وكليات المجتمع على إعداد معلمات متخصصات في مجال التعليم للطفولة المبكرة، من خلال إعادة النظر في المواد والخطط الدراسية، بما يتناسب وتشكيل معتقداتهن.
- 7- انخراط معلمات رياض الأطفال في دورات تربوية، فقد لوحظ أنهن مؤهلات علمياً بنسبة كبيرة، وغير مؤهلات تربوياً في الغالب.
- 8- الاهتمام بشكل أكثر بالنشاطات والمجالات التي تدعم وتنمي معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الانفعالية للأطفال، خاصة في مناطق عمان الشرقية والشمالية؛ لما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية من اهتمام معلمات منطقة عمان الغربية بالمهارات الانفعالية أكثر من معلمات عمان الشمالية والشرقية.
- 9- إجراء المزيد من الدراسات حول معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية جوانب أخرى كالجانب الجسمي والمعرفي بمختلف جوانبه.
- 10- إجراء دراسة مشابهة لمعرفة معتقدات معلمات رياض الأطفال حول أهمية المهارات الانفعالية والاجتماعية واللغوية والرياضيات المبكرة في مناطق مختلفة من الأردن.

المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، حسام (2006). خصائص معلمة رياض الأطفال. موقع الأبجدية الجديدة. Retrieved Dec. 16, 2006 from <http://www.thenewalphabhabet.com/details.Php?id=522&mid=12>
- أبو معال، عبد الفتاح (1988). تنمية الاستعداد اللغوي عند الأطفال، عمان، دار الشروق.
- بدوي، رمضان (2003). تنمية المفاهيم والمهارات الرياضية لأطفال ما قبل المدرسة، عمان، دار الفكر.
- برور، جو أن (2005). مقدمة في تربية وتعليم الطفولة المبكرة، ترجمة: إبراهيم عبدالله الزريقات وسهي أحمد نصر. عمان، دار الفكر.
- بشور، نجلاء وحطيط، فاديا ومقلد، سمر وسليم، مريم (2002). رياض الأطفال في لبنان، لبنان، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.
- بهادر، سعدية (1994). علم نفس النمو، القاهرة، مطبعة المدني.
- جمل، محمد جهاد (2005). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية، الإمارات، دار الكتاب الجامعي.
- حلاوة، ابتسام مرتضى (1992). مشكلات رياض الأطفال التابعة لاتحاد الجمعيات الخيرية في محافظة نابلس ولواء جنين كما تراها المديرات والمعلمات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- الحمامي، مي (1981). الروضة كما يراها طفل ما قبل المدرسة وتوافقه النفسي والاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- حمد، عبد الرحيم (1983). أثر خبرة رياض الأطفال على الاستعداد القرائي للأطفال الأردنيين الذين يلتحقون حديثاً بالصف الأول الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- حواشين، زيدان وحواشين، مفيد (1997). اتجاهات حديثة في تربية الطفل، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- الخطيب، رناد (1985). تقويم فاعلية مديرات ومعلمات رياض الأطفال في الأردن في تنفيذ برنامج الروضة وفق نموذج مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الخطيب، رناد (1988). رياض الأطفال واقع ومنهاج، عمان: مؤسسة دار الحنان.
- الخلايلة، عبد الكريم، واللبابيدي، عفاف (2005). تطور لغة الطفل عمان، دار الفكر.

- الخوري، غولدا (1993). نماذج تربوية في النظرية والتطبيق. بيروت: دار دبوس للطباعة والنشر.
- زايد، فهد (2006). استراتيجيات القراءة الحديثة، عمان، الأردن، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- السورور، ناديا (1997). تقييم التعليم قبل المدرسة في المملكة الأردنية الهاشمية. دراسة ميدانية، سلسلة منشورات المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي (84). عمان، الأردن.
- سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (1997). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- سمارة، عزيز، والنمر، عصام، والحسن، هشام (1999). سيكولوجية الطفولة، عمان، دار الفكر.
- السهروردي، نجم الدين (1986). التنمية الانسانية والتربية الرياضية بمراحل التعليم العام (الكتاب الأول: مرحلة رياض الأطفال). الكويت: مؤسسة الرياضي للطباعة العامة.
- الشبيبة (2006). تعليم المفاهيم اللغوية بواسطة النشاطات التربوية في رياض الأطفال. Retrieved Dec.. 13, 2007, from <http://www.shabiba.com/print.asp?newsid=33427&catid=17>
- الصمادي، خلف (1993). فاعلية رياض الأطفال في محافظة الزرقاء من وجهة نظر مديراتها ومعلماتها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الطحان، طاهرة (2003). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، محمد إبراهيم (بدون تاريخ). تقويم بعض مؤسسات رياض الأطفال في ضوء احتياجات نمو طفل ما قبل المدرسة 2007, Retrieved February 3 From [http:// www.arab.psychology.net/Journals/P/P/P63.HTM](http://www.arab.psychology.net/Journals/P/P/P63.HTM)
- عبد الرحمن، حسين، ومقابلة، زايد (1989). طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، عمان، الأردن.
- عبد الهادي، وسام (1986). واقع رياض الأطفال في لواء نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- عبد الهادي، يسرى (2002). تطوير برامج التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. رسالة المعلم، 43 (2)، 33 - 37.
- عبيد، نجيب يوسف (1982). ممارسات معلمات رياض الأطفال في الأردن تجاه الطفل كما تعبر عنها استجاباتهن اللفظية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عدس، عبد الرحيم ومصلى، عدنان (1980). رياض الأطفال، عمان، الأردن.
- عجاوي، محمود وأبو هلال، ماهر (1994). أثر رياض الأطفال على التحصيل الأكاديمي في المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للتربية، 14 (1)، 127 - 144.
- عريفج، سامي وأبو طه، منى (2001). برامج طفل ما قبل المدرسة، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- العناني، حنان (2005). تنمية المفاهيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية في الطفولة المبكرة، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- العوامل، حابس ومزاهرة، أيمن (2003). سيكولوجية الطفل (علم نفس النمو)، عمان، الأهلية للنشر والتوزيع.
- عيسى، محمد رفقي (1987). سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، الكويت، دار القلم للنشر والتوزيع.
- فهيم، عاطف (2007). المواد التعليمية للأطفال، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- قطامي، يوسف (2005). نظريات التعلم والتعليم، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2002). علم النفس العام، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قنديل، محمد، وبدوي، رمضان (2007). بيئات تعلم الطفل، عمان، الأردن، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- مبيضين، سلوى (2003). تعليم القراءة والكتابة للأطفال، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
- مجاور، محمد صلاح (1983). تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية: أسسه وتطبيقاته، الكويت، دار القلم.
- محمود، هويدا حنفي (1985). أثر الالتحاق بدور الحضانة على التحصيل الدراسي والسلوك الاجتماعي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، الإسكندرية.

- مردان، نجم الدين (2005). النمو اللغوي وتطويره في مرحلة الطفولة المبكرة، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- مردان، نجم الدين علي (1972). رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد. رياض الأطفال في الجمهورية العراقية وتطورها ومشكلاتها وأسسها التربوية والنفسية
- ملحم، أحمد توفيق (2000). أثر خبرة رياض الأطفال على تعلم اللغة العربية في الصف الأول الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- ملحم، سامي (2007). الأسس النفسية للنمو في الطفولة المبكرة، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.
- مندورة، محمد، ورحاب، أسامة (1989). دراسة شاملة حول استخدام الحاسب الآلي في التعليم العام مع التركيز على تجارب ومشاريع الدول الأعضاء. رسالة الخليج العربي، 9(28) 381-99
- مؤتمن، منى، وجبر، سميرة (2006). الدراسة التقويمية الشاملة للمنهاج الوطني التفاعلي المطبق في رياض الأطفال الحكومية في الأردن. رسالة المعلم، 44 (4)، 21-26.
- الموقع العربي العملاق (بدون تاريخ). التعليم في الأردن Retrieved February, 3, 2007 from http://www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=7369
- الميلادي، سمير وسراج، حنان (1989). برامج الأنشطة في رياض الأطفال في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل. المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.
- النابلسي، ساهرة (1980). أثر خبرة الروضة في تقبل طلاب الصف الأول الابتدائي لأقرانهم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ناجي، كريم (2005). صعوبات التعلم لدى الأطفال وعوامل الاستعداد للقراءة والكتابة، عمان، الأردن، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الناشف، هدى (1995). منهج النشاط في الروضة. القاهرة، دار الفكر العربية.
- همشري، عمر (2001). مدخل إلى التربية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم (1994). تطور خدمات الطفولة المبكرة في وزارة التربية والتعليم. عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم: التقرير الإحصائي التربوي للعام 2006 / 2007. إدارة التخطيط التربوي، قسم الإحصاء.
- يونسف (2000). استراتيجية تنمية الطفولة المبكرة في الأردن. المجلس الوطني لشؤون الأسرة.
- يونسف (1991). دليل المعلمة لمرحلة رياض الأطفال: الجزء النظري. المملكة الأردنية الهاشمية، وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية:

- Abell, F., & Azria, M. (1997, Aug.). Principles of parenting: Getting young children ready to learn. Retrieved May 16, 2004, from <http://www.aces.edu/Pubs/H/HE-0722>.
- Arbeau, K. & Coplan, R. (2007). Kindergarten Teacher's Beliefs and Responses to Hypothetical Prosocial, Asocial, and Antisocial Children. Merrill- Palmer Quarterly. Retrieved from <http://www.highbeam.com>.
- Bredekamp, Knuth, Kunesh, & Shulamn (1992). What research say about early child education. Retrieved April 15, 2004, from http://www.ncrel.org/sdrs/areas/stw_esys/5erly_ch.htm.
- Brown, D. & Rose, T. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. Action in Teacher Education, 17 (1), 20-29.
- Formore in Formation a bout
- Center on Social and Emotional Foundations for Early Learning. (2005). Leadership strategies for supporting Children's social and emotional development and addressing challenging behavior. Retrieved March 19, 2006, from www.Casel.org for more information this research.
- Charlesworth, R., Hart, C. , Burts, D., Thommason, R., Mosely, J., & Fleege, P.(1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. Early Childhood Research Quarterly, 8, 255-276.
- Dajani, D.(2001).Interest and programs in ECD gaining momentum. Jordan Times. Retrieved March 2nd, 2004, from <http://www.Jordanembassyus.Org/05032001003-html>

Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M., & Schriver, T. (1997). Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.

Entwistle, D., Alexander, K., Cadigan, D., & Pallas, A. (1987). Kindergarten experience: Cognitive effects on socialization. *American Educational Research Journal*, 24,(3), 337-364.

Evans, A., Fox, M., Cremaso, L., & Mckinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 1, 130 - 141.

Farquhar, S. (1991). Parents as discerning consumers at three types of early childhood centers. New Zealand.

Fuller, A. (2001). A blueprint for the development of social competencies in schools. *Australian Journal of Middle Schooling*, 1, 1, 40-48.

Hitz, R., & Wright, D. (1988) Kindergarten issues: A practitioner's survey. *Principal*, 67 (5), 28-30.

Johnson, L. (2001). Pre-school teacher's beliefs concerning the importance of various developmental skills and abilities. *Journal of Research in Childhood Education*. Retrieved Aug. 2006, from <http://www.com/Docprint.Asp>.

Kress, J., Elias, M. (2006). A comprehensive skill building approach to Jewish values: Social and emotional learning and caring early childhood classrooms. Retrieved Sept. 24, 2006, from <http://ici2.umn-edu/ebirk/5k3b/c5 K3b-iutro.html>.

Lin, H., Silvern, S. (2001). Taiwan's early Childhood preservice teachers's professional beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*. Retrieved from <http://www.highbeam.com>.

Nurss, J. & Hodges, W. (1982). Childhood education. In H.E. Mitzell (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, (489-513). New York: Macmillan Pub. Co.

Oakes, P. & Caruso, D. (1990). Kindergarten teachers use of developmentally appropriate practices and attitudes about authority. *Early Education and Development*, 1, 445-457.

Queen Rania, A. (2003). Are issues, early child development. Retrieved February 3, 2004, from <http://209.41.172.238/coreissues/ecd.cff>.

Teaching Strategies (2001). Developmental continuum: The creative curriculum. Washington, DC. :Teaching Strategies Inc.

Voices for Children. (1997, Oct 28). Why the early years are so important. How do children develop? Retrieved June 2nd, 2004, from <http://www.cfc-efc.ca/docs/00001084.htm>

Wigfield, A. (1994). Expectancy- value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.

Yoo, S. (1998). Early childhood teachers beliefs about literacy based on the whole language approach. *Educational Research Quarterly*. Retrieved from <http://www.highbeam.com>.

تربية العنصرية في المناهج الإسرائيلية

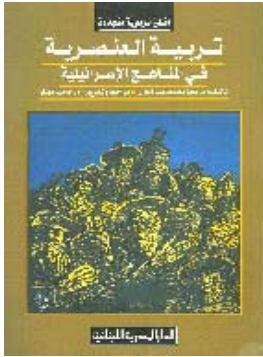
تأليف: د. صفا محمود عبدالعال

مراجعة وتقديم: أ. د. حامد عمار
الناشر: الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2005
عدد الصفحات: 229

عرض ومراجعة: د. محمد عوض الترتوري

الجامعة الأردنية، عمّان - الأردن

رؤية عامة للكتاب:



يأتي هذا الكتاب ليضع لبنة جديدة من لبنات فهم وتحليل واقع التربية العنصرية في النظام التعليمي الإسرائيلي، وبحسب اطلاعي على ما نشر في هذا الموضوع، والمواضيع القريبة منه، فإنني لن أكون مبالغاً في توصيف هذا الكتاب، على أنه أفضل ما كتب في هذا المجال باللغة العربية إلى يومنا هذا، خاصة فيما يتعلق بتحليل المحتوى في المقررات الدراسية الإسرائيلية، فمكتبتنا العربية مازالت تفتقر إلى وجود مثل هذه الأعمال الأكاديمية الهادفة، ومازالت الأبحاث والدراسات المنشورة في ميدان تحليل محتويات الكتب الدراسية الإسرائيلية تراوح مكانها، وما نشر سابقاً في هذا الموضوع لا يرتقي إلى مستوى متقدم كما في دراستنا هذه. أما الباحثة فقد استخدمت طريقة تحليل المحتوى في دراستها هذه، فأجادت وأعطت الموضوع حقه.

هذا الكتاب الذي بين أيدينا، يحمل عنوان: «تربية العنصرية في المناهج الإسرائيلية» وقد تضمن توطئة للدكتور حامد عمار، ومقدمة، وسبعة فصول. وجاءت فصول الكتاب شاملة لجميع المواضيع التي استهدفها الدراسة، وهذه الفصول هي على التوالي: النظرة الدولية للعرب، تفوق اليهود العرقي، التمايز في التراتب الاجتماعي، دعوى الحقوق التاريخية في أرض إسرائيل، التوسع الاستيطاني في أرض إسرائيل، هاجس الأمن الإسرائيلي، تهويد القدس. وقد استهدفت الدراسة تحليل الكتب الدراسية التي تُدرّس للأطفال من الصف الثالث إلى الصف السادس الأساسي في دولة إسرائيل، ضمن مقررات وزارة التعليم الإسرائيلي. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتحليل محتوى ستة عشر كتاباً في مناهج الدراسات الاجتماعية، التي تتضمن مادتي التاريخ والجغرافيا المقررتين لأطفال المرحلة المذكورة سابقاً، وجميع هذه الكتب باللغة العبرية، منها (11) كتاباً في التاريخ، و(5) كتب في الجغرافيا، مع العلم بأن كتاب «أرض الوطن» بجزأيه الأول والثاني هو أخطر هذه الكتب الستة عشر. وقد اعتمدت الباحثة طريقة تقديم النص الأصلي باللغة العربية،

ومن ثمّ تحليل مضمونه والتعليق عليه، ووضعت في نهاية كل فصل من فصول الكتاب النصوص الأصلية التي تعاملت معها باللغة العبرية، أي: وضع النص الأصلي كما هو بلغته التي كتب بها، وهذا يمثل زيادة في الموضوعية والصدق.

أبرز الملاحظات على الكتاب:

على الرغم من القيمة الكبيرة للكتاب من الناحية الأكاديمية والتربوية والثقافية والسياسية، وعلى الرغم من الجهود الكبير الذي قامت به الباحثة في هذا العمل، وعلى الرغم من كون هذا الكتاب يعتبر رائداً في موضوعه وفي منهجيته، فإننا سنسجل بعض الملاحظات التي نرى أهميتها، لكونها ملاحظات مفصلة وأساسية لا مجال لإغفالها أو القفز عنها. وتتلخص هذه الملاحظات في الآتي:

الملاحظة الأولى:

تتعلق هذه الملاحظة بعنوان الكتاب الذي جاء على النحو الآتي: «تربية العنصرية في المناهج الإسرائيلية» وهذا العنوان يفتقر إلى الدقة التربوية؛ إذ ترى المدرسة التربوية الحديثة أنّ المنهج الدراسي يمثل: «مجموعة الخبرات التربوية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها، وذلك بهدف مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في جميع الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية، نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم، ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم، وابتكارهم الحلول لما يواجههم من مشكلات» وبهذا، تغدو المقررات الدراسية جزءاً من المنهج شأنها شأن إدارة الصف والتفاعل الصفّي... وباقي عناصر المنهج الأخرى. وهذا بخلاف الرؤية التربوية التقليدية أو القديمة للمنهاج باعتباره يمثل: «المقررات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها». وبناءً على ذلك، تصبح المقررات الدراسية جزءاً من المنهج في المدرسة التربوية الحديثة، وليست هي المنهج ذاته كما قررت التربية القديمة ذلك. ولكي نكون منسجمين مع الرؤية التربوية الحديثة للمنهاج، ولكي تكون الباحثة منسجمة مع منهجها في الكتاب وهو منهج تحليل النصوص في الكتب الدراسية، فإنّ العنوان الأكثر دقة وملاءمة هو: «تربية العنصرية في المقررات الدراسية الإسرائيلية» وليس العنوان الذي وضعته الباحثة.

الملاحظة الثانية:

يفتقر الكتاب إلى وجود فصل تمهيدي، تبين الباحثة من خلاله أسس التربية الدينية اليهودية، وتاريخ التربية اليهودية، وفلسفتها، ومبادئها، والمرتكزات التي تبني المناهج الدراسية على أساسها؛ وذلك لأنّ التربية في المدارس الإسرائيلية الحالية لا تختلف كثيراً عن التربية اليهودية منذ قرون مضت، خاصة التربية اليهودية في القرون الوسطى، والتي كانت سائدة في أوروبا فيما كان يعرف بالتربية اليديشية. لقد قامت الباحثة بوضع مقدمة جيدة للكتاب، استعرضت فيها الثقافة العنصرية عند الإسرائيليين، وصورة الإنسان العربي في التربية الإسرائيلية، لكن هذا لا يكفي؛ لأنّ القارئ بحاجة إلى التعرف على بنية النظام التربوي الإسرائيلي وأهدافه وفلسفته، وهو الذي يضرب بجذوره في التربية اليهودية نفسها.

الملاحظة الثالثة:

ذكرت الباحثة في (ص 28) من الكتاب، بأن الكتب الدراسية التي قامت بتحليل نصوصها، هي الكتب الدراسية التي تقع ضمن إشراف وزارة التعليم الإسرائيلي، ووزارة التعليم الإسرائيلي تشرف على جميع المدارس في إسرائيل بشقيها: الدينية والعلمانية. وهذه حقيقة مغلوطة؛ لأن المدارس الدينية لا تقع ضمن إشراف وزارة التعليم الإسرائيلي، فإشراف هذه الوزارة يقتصر فقط على المدارس العلمانية وبعض المدارس الدينية وليس كلها، أي: المدارس التي تخطى الزعماء الدينيون عن الإشراف عليها. وقد استدركت الباحثة هذا الخطأ في (ص 32 الفقرة الأخيرة) حين قالت: «ولقد اتفق الجميع على الفصل بين التعليم العلماني الذي يخضع لإشراف وزارة التعليم، وبين التعليم الديني الذي وضع تحت تصرف وتوجيه الزعامات الدينية».

الملاحظة الرابعة:

حاولت الباحثة في أكثر من موضع أن تشير إلى وجود فروق بين التربية اليهودية وبين التربية الصهيونية، على اعتبار أن الحركة الصهيونية هي التي تغذي العنف ومشاعر العنصرية والتوسع والعداء للعرب، وليست التربية اليهودية. وهذه حقيقة خاطئة؛ لأن الحركة الصهيونية ما هي إلا امتداد للنشاط الديني اليهودي، ومعظم توجهات الصهاينة مستمدة من التعاليم الدينية اليهودية المنبثقة عن التوراة وتعاليم التلمود، خذ مثلاً هذه النصوص الواردة في التوراة (المحرقة) وفي التلمود، والتي تغذي وتحرض وتنمي مشاعر العنصرية والإرهاب وكرهية العرب:

- وردت في التوراة عبارات تؤكد العداء التقليدي للفلسطينيين، من ذلك: «وبينما كان صموئيل يصعد المحرقة تقدم الفلسطينيون لمحاربة إسرائيل» (سفر صموئيل، إصحاح: 7، آية: 10). ومن ذلك أيضاً: «وكانت يد الرب على الفلسطينيين كل أيام صموئيل، فذل الفلسطينيون، ولم يعودوا بعد في الدخول في تخم إسرائيل» (سفر صموئيل، إصحاح: 7، آية: 13-14).
- وفي التوراة جاء ما يعزز النظرة الاستعلائية والعنصرية عند اليهود: «فأنتم أولاد الرب» (سفر التثنية، إصحاح: 14، آية: 2). وفي موضع آخر: «أنا الرب، وقد ميزتكم عن الشعوب لتكونوا لي» (سفر اللاويين، إصحاح: 40، آية: 24).
- وجاء في التوراة أيضاً: «وأما مدن هؤلاء الشعوب التي يعطيك الرب إلهك نصيباً، فلا تستبعد (= اقتلهم جميعاً) منها نسمة ما» (سفر التثنية، إصحاح: 20، آية: 16). وزاد في سفر صموئيل: «ولا تقف عنهم، بل اقتل رجلاً وامرأة، طفلاً ورضيعاً، بقرًا وغنماً، جملاً وحماراً» (سفر صموئيل، إصحاح: 15، آية: 3). كما جاء في سفر العدد (إصحاح: 33، آية: 55) تحريضاً لليهود بطرد جميع سكان الأرض التي يعيشون فيها وقتلهم.
- جاء في التلمود: «إن النطفة التي خلقت منها جميع الشعوب الخارجين عن الديانة اليهودية هي نطفة حصان، والفرق بين درجة الإنسان والحيوان كالفرق بين اليهود وباقي الشعوب» (سفر دباريم).
- أما الصورة التي يرسمها التلمود لأرض إسرائيل فهي ذاتها الصورة التي يؤمن بها

الصهاينة، فقد جاء في التلمود ما يعزز النظرة التوسعية كما في النص الآتي: «سوف تمتد حدود أرض إسرائيل، وتوسع في جميع الجهات، ومن المقدّر لأبواب القدس أن تصل إلى دمشق، ولكن ذلك لن يتم إلا عندما يجتمع شمل بني إسرائيل في فلسطين، فإنّ حدود فلسطين سوف تمتد وتتسع كلما ازدادت امتلاء وكثافة» (سفر دباريم).

الملاحظة الخامسة:

ذكرت الباحثة في (ص 207) أنّ اندلاع الانتفاضة الفلسطينية الأولى كان عام 1980م حينما حاولت جماعة «كاخ» الإرهابية نسف المسجد الأقصى. وفي حقيقة الأمر فإنّ منظمة «كاخ» حاولت بالفعل نسف المسجد الأقصى سنة 1980م، لكنّ اندلاع الانتفاضة الفلسطينية الأولى لا علاقة له بهذه الحادثة، فهناك أسباب أخرى أدت لاندلاعها، كما أنّ الانتفاضة الأولى لم تنطلق سنة 1980م، بل انطلقت شرارتها سنة 1987م.

الملاحظة السادسة:

وقعت الباحثة في تناقضات متكررة، حول تأريخ تأسيس الكيبوتز (= المستعمرات) في فلسطين، فقالت (ص 114): إن الكيبوتز تأسس بعد الهجرة الثانية، أي في سنة 1911م، وفي (ص 113) قالت بأنّ أول كيبوتز تأسس عام 1909م على يد مجموعة صغيرة من المهاجرين الروس لم يتجاوز عددهم (12) شخصاً بينهم سيدتان، إحداهما اسمها: «مانيا شوحيت»، وفي (ص 149) ذكرت أنّ أول كيبوتز أنشئ عام 1908م على يد مجموعة من اليهود الاشتراكيين، وفي (ص 150) ذكرت أنّ أول محاولة لتأسيس كيبوتز في فلسطين كان عام 1839م على يد اليهودي الإنجليزي «موسى مونتيغوري» لكن التأسيس الفعلي لأول كيبوتز في فلسطين كان على يد نفس الشخص عام 1855م، وفي (ص 153) ذكرت أنّ أول كيبوتز يهودي أسس في فلسطين عام 1878م في قضاء يافا. وهنا أود أن أشير إلى عدة ملاحظات حول هذه القضية؛ هناك فرق بين تأريخ تأسيس أول كيبوتز يهودي، وبين تأريخ أول كيبوتز يهودي في فلسطين، إذ إن الكيبوتزات اليهودية كانت منتشرة في أوروبا منذ القرون الوسطى، لكن أول كيبوتز أُسس في فلسطين كان عام 1855م حينما سمح السلطان العثماني «عبد الحميد» لليهود بشراء الأراضي في القدس. هذا من جهة، ومن جهة أخرى، لم تقم الباحثة بتبيين الدور التربوي لهذه الكيبوتزات بشكل واف، وهذا مؤشر على أنها لا تمتلك صورة كاملة عن الأدوار التربوية التي تؤديها هذه الكيبوتزات في عملية التنشئة الاجتماعية عند الأطفال اليهود، أو على الأقل لا تدرك أهمية هذه الكيبوتزات في العملية التربوية الإسرائيلية. وهذا يعيدنا مرة أخرى إلى القول بضرورة وجود فصل للكتاب يحتوي على أسس ومبادئ التربية اليهودية.

الملاحظة السابعة:

فيما يتعلق بالنصوص التي قامت الباحثة بتحليلها، توجد ملاحظتان:

الأولى: هناك بعض النصوص التي لم تقم الباحثة بتحليلها، فاقترحت فقط على ذكر النص دون تحليله، وهنا نتساءل: ما الغاية من ذكر النص دون تحليله في كتاب يهدف

أساساً إلى تحليل النصوص ذات المضامين العنصرية في المقررات الدراسية الإسرائيلية؟ ومن الأمثلة على النصوص التي لم تقم الباحثة بتحليلها: النص الرابع من الفصل الخامس (ص 173)، والنص الخامس من الفصل الخامس (ص 174)، والنص السابع من الفصل الخامس (ص 175).

الثانية: هناك بعض النصوص التي لا تنتمي إلى عنوان الفصل، فلا علاقة بين النص وبين فكرة الفصل، خذ على سبيل المثال لا الحصر ما ورد في النص الحادي عشر من الفصل الأول، فقد جاء النص الحادي عشر (ص 60) تحت عنوان: «مهمة المبعوثين الحاخاميين إلى الخارج» فعنوان هذا النص وكذلك النص نفسه لا ينتميان إلى عنوان الفصل: «النظرة الدونية إلى العرب». وقل مثل ذلك أيضاً على النصوص: الثاني (ص 97) والثالث (ص 99) والعاشر (ص 110) والحادي عشر (ص 111) من الفصل الثالث، أما النصوص: الثالث عشر (ص 115) والرابع عشر (ص 116) والخامس عشر (ص 117) فهي لا تنتمي أيضاً إلى عنوان الفصل الثالث، لكن علاوة على ذلك، فإن من الأفضل وجودها في فصل مستقل أغفلت الباحث تدوينه، ويفترض أن يكون تحت عنوان: «اللغة العبرية والتمييز العنصري».

الملاحظة الثامنة:

التزمت الباحثة بوضع تمهيد أو مقدمة في بداية كل فصل من فصول الكتاب، دون أن تضع عنواناً بذلك، باستثناء الفصل الرابع؛ إذ وضعت التمهيد في هذا الفصل تحت عنوان «مقدمة» (ص 131)، فهذا من الناحية الشكلية لا ينسجم مع باقي الفصول.

الملاحظة التاسعة:

كررت الباحثة كثيراً من الأفكار في عدة مواضع من الكتاب، بل وأكثر من ذلك، فقد كررت الباحثة بعض المقولات في أكثر من موضع بطريقة تدعو إلى الاندهاش. مثلاً، ذكرت الباحثة النص الآتي (ص 116): «ويهودا هو الاسم العبري الذي أطلقه الصهاينة على الضفة الغربية الفلسطينية»، ثم كررت نفس النص في (ص 142)، لكن الغريب أيضاً أنها ذكرت نفس الفكرة مرتين متتاليتين في (ص 112). وهناك مثال آخر على هذا التكرار، فقد ذكرت الباحثة مقولتين في (ص 185)، الأولى لهرتزل: «إنّ التآخي العام بين الناس لا يعتبر حلاً جميلاً، فالعدو شرط لأرفع مجهودات الإنسان وأسماءها... إلخ»، والثانية لإسحاق شامير: «نحن بعيدون كل البعد عن تأنيب الضمير إذا استخدمنا وسائل الإرهاب»، فمقولة شامير كررت الباحثة ذكرها في الصفحة التالية مباشرة (ص 186)، وفي توطئة الكتاب لحامد عمار تم ذكر نفس المقولتين أيضاً في فقرة واحدة (ص 17، 18)، فلماذا كل هذا التكرار؟

الملاحظة العاشرة:

ذكرت الباحثة بعض المصطلحات التي وضعها الإسرائيليون وتبنتها هي، أي: أنّ هذه المصطلحات ذكرتها الباحثة بنفسها دون أن تكون مقتبسة من نص إسرائيلي، وهي تمثل مصطلحات مزيفة لا ينبغي على مؤلفة الكتاب أن تتبناها وأن تؤمن بها، من ذلك مصطلح: «جيش الدفاع الإسرائيلي» والذي ذكرته الباحثة في الصفحات (99، 138، 185).

الملاحظة الحادية عشرة:

ذكرت الباحثة في كتابها بعض المصطلحات المبهمة، والتي تحتاج إلى توضيح؛ إذ إن كثيراً من القراء المتخصصين وغير المتخصصين لا يفهمون معناها. من ذلك، على سبيل المثال لا الحصر: مصطلح «الدياسبورا» (ص 43)، ومصطلح «يهوه» (ص 218).

الملاحظة الثانية عشرة:

يفترض في الدراسات التي تستخدم طريقة تحليل المحتوى للمقررات الدراسية أن تقدم خلاصة عامة أو استنتاجات، وهذا ما لم تقوم الباحثة بإجرائه في الكتاب، لا على مستوى الفصول ولا على مستوى الكتاب ككل.

الملاحظة الثالثة عشرة:

من الملاحظ أن الباحثة لم تراع مبادئ التوثيق العلمي الدقيق، فكثير من النصوص والمقولات والحقائق التاريخية كانت تسردها الباحثة دون أن تحيلها إلى مصدرها، ومن الأمثلة على ذلك: النصوص الواردة في (ص 26، 27، 151، 185... وغيرها).

كما يفتقر الكتاب إلى وجود قائمة للمراجع، وهذا يضعف جودة الكتاب ودقته من الناحية الأكاديمية، ويقلل من صدق محتواه ومن الأمانة العلمية في النقل.

الملاحظة الرابعة عشرة:

يحتوي الكتاب على عدد هائل من الأخطاء اللغوية، وأخطاء في الطباعة (إملائية)، وأخطاء في صياغة بعض الجمل، أما بالنسبة للأخطاء المتعلقة بعلامات الترقيم والأقواس الاقتباسية فهي كثيرة أيضاً. وقد وضعنا في الجدول (1) قائمة بالأخطاء اللغوية والإملائية مع تصويباتها، أما الأخطاء المتعلقة بنظم الجمل وصياغتها وعلامات الترقيم والأقواس، فلا يتسع المقام لذكرها مجتمعة في هذا التقرير.

جدول (1)

قائمة الأخطاء اللغوية والإملائية الواردة في الكتاب مع تصويباتها

الترتيب	الخطأ	التصويب	صفحة	سطر
1	بعد يوماً	بعد يوم	17	3
2	والجغرافية	والجغرافيا	20	20
3	كل هذا	كل هذه	19	22
4	والجغرافية	والجغرافيا	19	23
5	بجزئيه	بجزأيه	25	23
6	رئيسية	رئيسة	26	13
7	مناحيم بيحن	مناحم بيجن	32	5
8	الاشكناري	الإشكنازي	34	21
9	السفاحين المتأمرين	السفاحون المتأمرين	44	6
10	يعبر	يعتبر	44	14
11	تعبر	يعبر	44	15
12	وفي تجاهل	في تجاهل	44	17
13	الأنذال	الأنذال	49	16
14	المذاهب	المذاهب	53	5
15	إلى جيش	في جيش	53	11
16	تأكيد	تأكيد فكرة	35	17
17	وضع	وضعت	55	2
18	الإسرائيليون	الإسرائيليين	55	15
19	المواطنون	المواطنين	55	16
20	بالاستشهاد	الاستشهاد	56	10
21	العنصرية ت	العنصرية (بدون ت)	96	هامش 1
22	أن خلق	أن تخلق	106	13
23	آنه	إنه	108	5
24	العصبيية	العصبيية	108	14
25	الأضطهاد	الاضطهاد	110	15
26	الآخيرة	الأخيرة	110	16
27	في عام 881م	في عام 1881م	110	24
28	آخرى	أخرى	111	6
29	وهو مرفوع الرأس	وهم رافعو الرؤوس	113	12
30	سينشئون	سينشأون	114	13
31	وهائذا	عندها	115	18
32	لمناصب مرموقة	المناصب المرموقة	117	14
33	بالبيدش	باليديشية	117	8
34	غبر	غير	136	10
35	ويمكن القول أن	ويمكن القول إن	136	13
36	والتمايز والاستعلاء	والتمايز والاستعلاء	142	18

الترسل	الخطأ	التصويب	صفحة	سطر
37	صعب المراس	صعاب المراس	145	6
38	عريض	عريضو	145	6
39	التاريخية	التاريخ	154	6
40	يعنيها	يعنيها	161	13
41	هو ما تؤكد الكتب	من هذه الكتب	161	13
42	هي	هو	162	21
43	يوجد	توجد	163	3
44	يهدف	تهدف	164	1
45	الزراعة	الزراعية	168	12
46	استراتيجية	استراتيجية	168	13
47	جنوبي لبنان	جنوب لبنان	169	4
48	جنوبي لبنان	جنوب لبنان	170	9
49	جنوبي لبنان	جنوب لبنان	170	13
50	جنوبي لبنان	جنوب لبنان	170	17
51	كجزأ	كجزء	170	18
52	لفكرة	فكرة	171	11
53	أن	إن	172	6
54	وجنوبي لبنان	وجنوب لبنان	172	13
55	سفري	سفر	172	18
56	يعقب	يعقوب	173	7
57	يهيؤ	يهيئ	174	11
58	فرص	فرصة	174	11
59	أننا	إننا	177	5
60	آلية	آليات	185	2
61	لفترات	لفترات	186	8
62	أن أرض	إن أرض	187	14
63	- وفي الوقت نفسه -	وفي الوقت نفسه (ليست اعتراضية)	190	1
64	بصدره	بصدده	190	17
65	للأساليب،	للأساليب (بدون فاصلة)	205	7
66	أن هؤلاء	إن هؤلاء	207	1
67	إستيطان	استيطان	212	15
68	لأرض	أرض	214	1
69	وهوما	وهو ما	214	15
70	يحكم	ليحكم	214	15
71	أورشليم	أورشليم	217	17
72	الآخري	الأخرى	218	9
73	لأكثر	لأكثر	219	9
74	في النص السابق	في النص الآتي	219	14

تقارير

**تقرير حول المشاركة في المؤتمر العلمي العربي السادس
لرعاية الموهوبين والمتفوقين
عمّان، 26 - 28 يوليو 2009**

أ.د. بدر عمر العمر

تحرص الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية على حضور اللقاءات والمحافل التي تهتم بالناشئة العرب، لكي تقف على أهم النشاطات والجهود المبذولة لرعايتهم. ومن بين تلك اللقاءات كان "المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين"، الذي أقامه المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، الذي عُقد في عمّان عاصمة المملكة الأردنية الهاشمية في الفترة ما بين 26 إلى 28 من شهر يوليو 2009. وقد حضر أ.د. بدر عمر العمر -عضو اللجنة الاستشارية بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية- هذا المؤتمر ممثلاً للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ويتضمن هذا التقرير أهم النشاطات التي شملها المؤتمر.

مثل المؤتمر العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين تجمعاً علمياً ضمّ كثيراً من الأساتذة والخبراء المهنيين العرب ذوي الاهتمام بفئة الموهوبين والمتفوقين، وكان لكل منهم إسهاماته في هذا المجال. ومثل الحضور معظم الدول العربية، مسهمين إما بأوراق علمية أو خبرات مهنية أو بمشاركات في الحوارات المختلفة.

ولقد توزعت نشاطات المؤتمر ستة عشر جلسة، كان لنا شرف ترؤس إحداها، إضافة إلى جلسة افتتاح وجلسة ختام. وألقيت في جلسة الافتتاح عدة كلمات من بينها كلمة رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، وكلمة راعي الحفل، دولة رئيس الوزراء المهندس نادر الذهبي، ألقاها نيابة عنه معالي الدكتور وليد العاني -وزير التربية والتعليم العالي والبحث العلمي-.

وتضمن المؤتمر كلمتين لمتحدثين رئيسيين، كانت الأولى للدكتورة "رينا سبوتنيك" **Determining Factors Associated with : Successful Adolescent Development Programs in Science and Mathematics**. أما الكلمة الثانية فكانت للأستاذ الدكتور منير نايفة أستاذ الفيزياء بجامعة إلينوي الأمريكية، والمرشح لجائزة نوبل في الفيزياء؛ حيث تحدث عن غربة العقول العربية في أوطانها.

وعرضت في المؤتمر سبع وخمسون ورقة علمية توزعت على ست عشرة جلسة طوال أيام المؤتمر. تنوعت أوراق العمل بين بحوث علمية وصفية وبحوث تجريبية، إضافة إلى أوراق تناولت خبرات دول ونشاطاتها في هذا المجال، من أبرزها المملكة العربية السعودية والمملكة المغربية وجمهورية السودان والجمهورية اليمنية. كما عرض بعض الباحثين لتجارب حول برامج ونشاطات خاصة بالموهوبين والمتفوقين، ومن أبرزها تجارب جرت

في قطر والمملكة الأردنية الهاشمية والمملكة العربية السعودية.

وقد توج المؤتمر بجلسة ختام تليت فيها أهم التوصيات، كما ألقى رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين كلمة شكر فيها الحضور، وتمنى عليهم مواصلة جهودهم لخدمة هذه الفئة من أفراد المجتمع. وتخلل الجلسة فقرات موسيقية أداها أحد الطلبة المتفوقين في مدارس اليوبيل، وعملاً سينمائياً رائعاً من عمل طالب آخر من المدرسة نفسها.

أما بالنسبة لي، فقد حضرت مؤتمرات عدة للمجلس العربي للموهوبين والمتفوقين، وأعتقد أن هذا المؤتمر كان أكثرهم نجاحاً ومشاركة من المهتمين في الوطن العربي. فبالإضافة إلى الفائدة العلمية، إلا أن هذا المؤتمر كان فرصة للقاءات الجانبية والحوار العلمي حول التجارب الشخصية بين المهتمين بقضايا الطفولة العربية ممن يجمعهم الاهتمامات العلمية الواحدة واللغة المشتركة.

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

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع 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 الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 4748250 / 4748479

فاكس: 4749381

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

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



* في يوم السبت الموافق 27 / 6 / 2009 وبحضور رئيس حكومة تصريف الأعمال اللبنانية فؤاد السنيورة، ووزراء، ونواب، وسفراء منحت الجامعة الأمريكية في بيروت معالي السيد / عبداللطيف يوسف الحمد - العضو المؤسس للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، والعضو في مجلس إدارتها، الذي ساند الجمعية في مشاريعها المختلفة - الدكتوراه الفخرية، تقديرًا منها وعرفانا بإنجازاته وإسهاماته.

وفي الحفل الذي أقيم بهذه المناسبة قام الدكتور بيدر دورمان رئيس الجامعة الأمريكية في بيروت بتسليم معالي السيد / الحمد شهادة الدكتوراه، مُعَرِّفًا بإنجازاته، معتبراً أن رؤية الحمد، الذي عمل على مدار (24) عاماً مديراً للصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي، قد "سبقت عصره".

ومن الجدير بالذكر أن معالي السيد / عبداللطيف الحمد كان قد شغل منصب وزير المالية ووزير التخطيط في دولة الكويت خلال الفترة 1981 - 1983.

والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وهي تتقدم إلى الدكتور / عبداللطيف الحمد بالتهنئة على هذا التقدير العظيم، تتمنى له موفور الصحة والعافية.

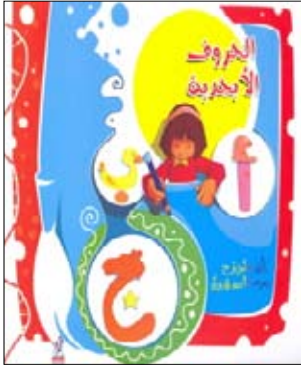
* بدعوة من المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين بالملكة الأردنية الهاشمية شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين في العاصمة الأردنية عمّان خلال الفترة من 26 - 28 يوليو 2009 . وقد حضر الأستاذ الدكتور / بدر عمر العمر ممثلاً عن الجمعية.

* حضر الدكتور حسن الإبراهيم اجتماعات المجالس الاستشارية لاتفاقية مؤسسة الكويت للتقدم العلمي (KFAS) مع جامعة هارفارد، في مدينة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية خلال الفترة من 9 - 10 / 7 / 2009 .

* شارك الدكتور حسن الإبراهيم والدكتور أنور النوري في فعاليات "أسبوع التميز الوطني" الذي تقيمه المؤسسة الكويتية - الأمريكية في العاصمة الأمريكية واشنطن خلال الفترة من 18 - 22 / 7 / 2009.

من قصص الأطفال

إعداد: د. علي عاشور الجعفر



اسم القصة: الحروف الأبجدية
 اسم المؤلف: أمل فرح
 اسم الرسام: أحمد فاروق
 دار النشر: نهضة مصر
 مكان النشر: القاهرة - مصر
 سنة النشر: 2009
 الطبعة: الأولى

التلخيص:

كانت المعلمة "إيمان" مع تلاميذها في الفصل. وفي الفصل تختلف الأسماء، وقد قررت المعلمة أن يلعبوا لعبة جديدة، فيرسم كل منهم أول حرف من اسمه شيئاً مميزاً. فأخذ التلاميذ يرسم الأحرف الأولى من أسمائهم على أشكال الحيوانات والنباتات أو بعض الجمادات. فرسم باسم مثلاً حرف الباء، بطة تحتها بيضة. وزاهي رسم الزاي زهرة فوق غصن. وهكذا أطلق الجميع العنان لخيالهم، واستمتعوا بهذه اللعبة الجميلة.



اسم السلسلة: أنا الألف
 اسم القصة: أنا الألف
 اسم المؤلف: حسن عبد الله
 اسم الرسام: حلمي التوني
 التأليف الموسيقي والقيادة: د. وليد غلمية
 دار النشر: دار الحدائق
 مكان النشر: بيروت - لبنان
 سنة النشر: 2007
 الطبعة: الثالثة

التلخيص:

يحكي كتاب "أنا الألف" قصصاً شعرية على لسان الأحرف العربية، تُنتقى في الكلمات الحافلة بالحرف المعني بالقصة، وفي مواضع مختلفة من الكلمة. وتستعرض الأحرف بمختلف حركات الفتح والضم والكسر والسكون، ورسوم زاهية ومعبرة عن المضمون.

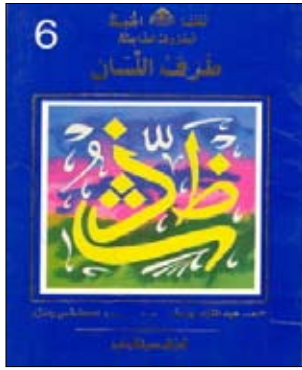


اسم السلسلة: كتاب تفاحة
 اسم القصة: ألف .. باء الحيوانات
 اسم المؤلف: نبيهة مخيدلي
 فكرة ورسوم: لجينة الأصيل
 دار النشر: دار الحدائق
 مكان النشر: بيروت - لبنان
 سنة النشر: 2008
 الطبعة: الأولى

التلخيص:

تفاحة بنت ذكية ، وتحب المغامرات، وفي هذا الكتاب قررت أن تصطحبنا في رحلة إلى عالم الحيوانات من خلال الأحرف الأبجدية، فكانت رحلة مختلفة ومشوقة. ففي كل حرف من الحروف العربية تختار حيواناً واحداً يبدأ اسمه بهذا الحرف، ثم تعرض لنا خصائص هذا الحيوان ، وتحدثنا عن طعامه وبيته وعائلته ، وعلاقة الإنسان به، وأهم مميزاته.

يعتبر هذا الكتاب موسوعة علمية مبسطة جداً للصغار، أهم ما يميزها هو مدخلها لهذه المادة العلمية من خلال استخدام اللغة.



اسم السلسلة: لغتنا الجميلة (الحروف الضاحكة)

اسم القصة: طرف اللسان

اسم المؤلف: عبد التواب يوسف

اسم الرسام: مصطفى رمزي

دار النشر: الدار المصرية اللبنانية

مكان النشر: القاهرة - مصر

سنة النشر: 2002

الطبعة: الأولى

التلخيص:

سلسلة الحروف الضاحكة سلسلة صغيرة من أصل السلسلة الأم ، وهي لغتنا الجميلة، التي تضم ثلاث سلاسل: الحروف الضاحكة، حكايات نحوية وعلامات الترقيم. وكل سلسلة من هذه السلاسل الصغيرة تضم ثمان قصص، وفي سلسلة الحروف الضاحكة يتم مناقشة مشكلة من المشكلات الشائعة عند الأطفال في نطق بعض الحروف العربية في كل قصة من القصص الثماني، وهذه القصة تتناول حكاية الحروف التي تنطق من طرف اللسان.



اسم القصة: حروفي الجميلة

اسم المؤلف: وليد طاهر

اسم الرسام: وليد طاهر

دار النشر: دار الشروق

مكان النشر: القاهرة - مصر

سنة النشر: 2004

التلخيص:

تتناول هذه القصة نوعاً مختلفاً من أنواع القصص؛ فهي تحتوي على الحروف الهجائية العربية جميعها من الألف إلى الياء. وقد قام المؤلف بربط هذه الحروف بجمال تبدأ بكل حرف على حدة ، فمثلاً حرف الألف الجملة الخاصة به هي (أسد يمشي مع بطة) ، وهكذا حتى نصل إلى حرف الياء بصورة متداخلة ومتسلسلة ، فكل جملة لها علاقة بالجملة السابقة ، ولكل جملة صورة توضيحية وألوان جميلة وزاهية.



الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

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

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

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ: _____

التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية

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