محتويات العدد الثاني والخمسون

	الصفحة
* افتتاحية العدد	9
* البحوث والدراسات:	
– فاعليـة برنامج تدريبـي قائم على اسـتخدام التمثيل والمناقشـة من خلال القصة في تدعيم المفاهيم الأخلاقية لدى أطفال ما قبل المدرسة د. أحمد حسن حمدان	11
– أثر اسـتخدام إسـتراتيجيات نظريـة الذكاءات المتعددة فـي تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم د. محمد عبدالرحمن شقيرات أ. عذال فاضل السويلمي	47
– الخبرات العلمية في رياض الأطفال من منظور «ريجيو إيميليا» د. أسيل أكرم الشوارب	69
* كتاب العدد:	
روعة التعلم: لغات الأطفال المئة عرض ومراجعة: د. أسي ل الشوارب	83
* المقالات:	
تجربة «ريجيو إيميليا» في إيطاليا: تجربة تربوية لمجتمع ينهض من الدمار د. نجلاء نصير بشور	89
* أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية	101
* تجارب من المعايشة الشخصية:	
مدى مناسبة استخدام التدريس عن طريق المشروع في مرحلة رياض الأطفال رفاه المتروك	103

افتتاحية العدد

يـدور ملف هذا العدد حول الاتجاهات الحديثة في تعليم الأطفال، انطلاقاً من إيمان الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بقدرة التعليم على تطوير وجهة الطفولة العربية نحو الغايات المرسومة لها، وتطوير أوضاعها الراهنة من أجل التنمية والتقدم.

وعلـى الرغم مما حققته المحـاولات العديدة في ميدان تعليـم الأطفال من إنجازات، فإنهـا بحاجة إلـى مزيد من الإيلاء والبحث والمحاولة للوصول إلـى ما وصلت إليه الأنظمة الحديثة في هذا المجال.

فالاتجاهات الحديثة في تعليم الطفل تشـير إلى اسـتجلاء نموه وإنتاجيته وأدائه الحقيقـي المتكامـل، تأكيداً على مبدأ أن الطفل لا يتعلم ما يُقّدم له في مجال التعليم فحسـب، بل يتعلم أيضاً كيف يتعلم في محيطه النفسـي والاجتماعي والتربوي، هذا ما أكدته تجربة مدارس "ريجيو إيميليا" في إيطاليا، حيث يعتبر الأطفال في هذه المدارس هم أساس للتعلم أكثر من كونهم أهدافاً للتدريس، إشـارة إلى أن عقول الأطفال تنشـغل في عمل يتحداها مما يخلق بيئة ثرية في مجال المشـكلات وطرح الأفكار. وثمـة خصوصية أخرى لهذه المدارس وهي مشـاركة الأطفال آباءهم في خبراتهم الحقيقية بالمدرسـة، وليـس فقط بأعمالهم، مما يؤدي إلى دعم تعليم الأطفال وخلق أساس ثري للمناقشات بين الوالد والطفل، كما هو الأمر بدور الحضانـات التعاونية للآباء في الولايات المتحدة الأمريكية، وبملاعب مدارس ما قبل المدرسـة في بريطانيا ونيوزيلندا. وهذه الظاهرة التي انبثقت من مدارس "ريجيو إيميليا" تمت نمذجتها بعدة طرق على أساس الخطوط العريضة للأسر الممتدة والمجتمعات المحلية، بصورة تفوق ما تسـتخدمها برامج الطفولة المبكرة التي تستخدمه بعض الدول كالولايات المتحدة تحت مسمى "ما قبل المدرسة" بدلاً من مصطلح دار الحضانة.

يبقـى أن نشـير في هـذا المجال إلـى أن هذا العدد مـن المجلة يحـاول أن يقدم وجبة دسـمة وثرية من معلومات عن تجربة تربوية مثيـرة لمدارس "ريجيو إيميليا" كمثال على الاتجاهـات الحديثة في تربية الطفولة، مسـاهمة منـا في إبراز دور التجـارب الحديثة في تربية الطفولة والاهتمام بقضاياها.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام التمثيل والمناقشة من خلال القصة في تدعيم المفاهيم الأخلاقية لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. أحمد حسن حمدان محمد
ahmedhemdan@gmail.com
كلية التربية – جامعة أسيوط، مصر
مدرس بقسم تربية الطفل

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام التمثيل والمناقشة في إكساب أطفال الروضة بعض القيم الأخلاقية والمشاركة الاجتماعية(الصدق، الأمانة، عدم إيذاء الغير بالقول أو الفعل)، من خلال تمثيل ومناقشة القصص التي تحتوي على قيم متنوعة، وكذلك التحقق من الفروق بين البنين والبنات في اكتسابهم للقيم الأخلاقية نتيجة لتعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح. وقد تكونت عينة الدراسة من 80 طفلاً وطفلة في السنة الثانية من مرحلة رياض الأطفال في مصر(KG2)، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين الخامسة والسادسة بمتوسط عمري (5.53) وانحراف معياري (0.49) موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار رسم الرجل Goodenough –Harris ، واختبار المواقف والقيم الأخلاقية لأطفال الروضة والبرنامج التدريبي.

وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار الأول (ت = 2.70)، والاختبار الثاني (ت=3.15) والاختبار الثالث (1.85)، وهي الصدق، الأمانة، عدم إيذاء الغير بالقول أو الفعل على الترتيب، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار (ت = 3.42) في صالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

The Effectiveness of a Training Program Based on Acting and Discussion Through Story on Enhancing Moral Concepts of Preschool Children

Ahmed Hassan Hemdan Mohamed
Assistant professor, Child Education Department,
College of Education - Assiut University, Egypt

Abstract

The purpose of this study was to explore the effectiveness of a suggested training program based on acting and discussion on enhancing the moral concepts and prosocial values of preschool children (honesty, telling the truth, and not hurting others either by word or action) through acting and discussing some stories which contain various values. A related purpose was to explore gender differences in the acquisition of the moral values. The sample of the study consisted of 80 preschool children (males and females) whose chronical ages ranged from 5-6 years (M = 5.53, SD = 0.49) and was distributed to an experimental and control group. The tools of the study consisted of Draw-a-Man test (Goodenough-Harris), moral values test, and the training program.

The results of the study showed statistically significant differences between the experimental and control group in favor of the experimental group in the first (t = 2.70, p = .001), second (t = 3.15, p = .001), and the third (1.85, p = .001), and the total score (t = 3.42, p = .001) after administering the training program.

* من يرغب في الحصول على الملاحق الواردة ضمن الجدول (3)، عليه الاتصال بالباحث على بريده الإلكتروني.

مقدمة:

إن الطفولة هي مرحلة أساسية في حياة الإنسان، فيها تتحدد معالم شخصيته، ويكتسب أنماط سلوكه وقيمه، ويتعلم مختلف العادات والتقاليد الخاصة بمجتمعه، حيث يتسم الطفل في هذه المرحلة بأنه شديد القابلية للتأثر بالعوامل المحيطة به. والأطفال في كل أمة يشكلون نصف الحاضر، وكل المستقبل، والأمة التي تستطيع أن تبني أطفالها وفق أهدافها وتطلعاتها هي الأمة التي تستطيع أن تحمي وجودها، وتتحكم بمستقبلها (زكي، 1990). ومن هنا أصبحت النظرة للأطفال والعناية بهم أحد المقاييس المهمة للتقدم الحضاري، ومعياراً من معايير تقويم الشعوب ومظهراً من مظاهر رقي أبنائها.

ويعد أدب الأطفال هو أحد أهم وسائل التثقيف لدى الطفل، فهو في مقدمة المجالات التي تهتم بشخصية الطفل من جميع جوانبه الجسمية والعقلية والانفعالية، وكذلك قيمه ومبادئه وميوله واتجاهاته وأنماط تفكيره وحاجاته النفسية (طعيمة، 1998). ولرياض الأطفال دور مهم وإيجابي في تشكيل ثقافة الطفل مع الأسرة بحسب الثقافة السائدة في المجتمع. وهناك العديد من الأنواع لأدب الأطفال منها: مجلات الأطفال – مسلسلات الأطفال – صحف الأطفال – قصص الأطفال. وهذه كلها مواد أدبية تصل إلى الطفل سواء بالكلمة المسموعة أو المقروءة. ويختلف أدب الكبار عن أدب الأطفال، سواء من حيث الأفكار أو الشخصيات أو الأماكن والأحداث، وكذلك اللغة التي يكتب بها للأطفال، فلابد أن تكون سهلة وواضحة. وتعتبر القصة من أكثر أنواع أدب الأطفال انتشاراً واستخداماً داخل رياض الأطفال، بل وأكثرها استخداماً. والنشاط القصصي يكسب أطفال الروضة الكثير من السلوكيات الصحية والاجتماعية والعقلية واللغوية والفنية، كما ينمى خيال الطفل الابتكاري (علي، 2006).

ويعرف حلاوة (2003) أدب الأطفال بأنه النتاج العقلي المدون في كتب موجهة للأطفال في شتى فروع المعرفة، وهو المعنى العام، أما المعنى الخاص ، فهو أي كلام جيد، بشرط أن يحدث في نفوس الأطفال متعة فنية سواء أكان نثراً أم شعراً، وسواء أكان شفوياً بالكلام أم تحريرياً بالكتابة. ويعرفه طعيمة (1998) بأن أدب الأطفال هو الأعمال الفنية التي تنتقل إلى الأطفال عن طريق وسائل الاتصال المختلفة، وتعبر عن أحاسيس ومشاعر تتفق مع مستويات نموهم. ومن هنا نجد أن أدب الأطفال هو الأدب الموجه للأطفال سواء من الكبار أو من الأطفال أنفسهم، ويشمل جميع الصور الأدبية من قصة وشعر وحكايات... إلخ.

القصة لون من ألوان أدب الأطفال:

ويعرفها العزب (1980) بأنها حكاية تعتمد على السرد والوصف وصراع الشخصيات. ويعرفها الحديدي (1991) بأنها عمل فني كالنحت والرسم، رسالتها الجمال، ودورها في الحياة أن تمنح السرور، وتقوي جوانب الروح من خلال المتعة والبهجة. ويعرف حسين (1996) القصة بأنها فن قولي درامي يتضمن أحداثاً تكشف عن صراع تحمله الشخصيات، وتحقق للمتلقي متعة من خلال تجارب حياتيه ذات هدف أخلاقي أو عقائدي، وتهدف إلى نقل الخبرة الإنسانية. أما عبد الرحيم (2001) فتعرفها بأنها عمل فني يمنح الطفل الشعور بالمتعة والبهجة، كما تتميز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق وإثارة خيال الأطفال.

ومن أهداف القصة تهذيب الأخلاق والمساعدة على نمو القيم الأخلاقية والوعي الديني و تعديل السلوك، وتزويد الأطفال بحصيلة لغوية، وتزيد من خبراتهم، وتنمي خيالهم وقوة الملاحظة لديهم مما يساعدهم في التعبير عن أنفسهم، وتوسعة آفاق الأطفال، وتجعل منهم شخصيات متسامحة تتقبل الغير (طعيمة، 1998)، وتساعد الأطفال على أن يعيشوا خبرات الآخرين، مما يزيد من خبراتهم وقدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم ، وتشجع الجانب الاجتماعي للطفل، فتساعده على التكيف مع البيئة، وتنمي لديهم الاتجاهات الاجتماعية السليمة، كما تساعدهم على تكوين علاقات اجتماعية سوية، تشبع الميل الفطري للعب والحركة، وتنمية روح الخيال والتذكر وملكة التفكير، وهي وسيلة للتنفيس عن رغبات الطفل المكبوتة، وتشجع الجانب الوجداني لديهم، وتساعدهم على التكيف مع أنفسهم وتقبل ذاتهم، وتنمي القصة بصفة عامة الانتباه لدى الأطفال (حلاوة، 2003).

وتكمن أهمية قصص الأطفال في أنها تبدأ من الواقع الذي يعيشه الطفل، وتقترب به تدريجياً من عالم الكبار (حلاوة، 2003). كما أن القصة تعطي الأطفال شعوراً واضحاً بالعلاقة بين خبراتهم الشخصية وخبرات الإنسانية كلها (الحديدي، 1991). وللقصة دور كبير في تنمية الطفل نمواً متكاملاً في جوانب شخصيته الجسمية واللغوية والعقلية والانفعالية والاجتماعية (خلف، 2006). ويمكن إيجاز بعض مميزات القصة في أنها أقل الوسائل التعليمية تكلفة وفي متناول جميع الأطفال، وسيلة تعليمية سهلة حيث تزود الطفل بمختلف المفاهيم العلمية والاجتماعية والحركية وغيرها بطريقة سهلة ومشوقة، والقصة جيدة الطباعة، جذابة التصميم، تجذب انتباه الطفل، وتخاطب حواسه، والقصة تساعد الطفل على تعميق وعيه بتاريخه وتراثه الديني والقومي والخلقي، والقصة بما تحتويه من مضمون خلقي أو اجتماعي توجه الأطفال توجيهاً غير مباشر، وتساعده على تقريب المفاهيم المجردة لعقله (علي، 2006).

تتنوع القصص التي تُقَدَّم لأطفال الروضة إلى قصص الحيوان، وهي القصص التي تقوم فيها الحيوانات بدور الشخصيات الرئيسية، ويكون لها طابع البشر في التفكير والكلام ، قصص اجتماعية تتناول العلاقات الأسرية والمناسبات والاحتفالات الأسرية والعلاقات بين الأبناء والآباء، قصص فكاهية وتستهدف نقد الأوضاع الخاطئة سواء كانت اجتماعية أو خلقية أو علمية، وهي تهدف إلى غرس المبادئ والسلوكيات السليمة، قصص دينية وهى إحدى الوسائل الإيجابية لغرس العقيدة الدينية في نفوس الأطفال، قصص خيالية، وهي القصص التي تخرج عن نطاق الواقع إلى الخيال، وتظهر فيها الشخصيات بأنها خارقة للعادة والواقع (محمد، 2000). أما طعيمة (1998) فقد قسمها إلى أنواع، هي القصة الواقعية Realistic fiction ، وهي تعالج مشكلات المجتمع من خلال أحداث نراها كل يوم من حولنا، قصص المغامرات Adventure Stories، وهي تحكي عن أحداث حقيقية وواقعية، القصص العلمية Scientific Stories، وهي قصص حياة العلماء والمخترعين والمكتشفين، ومنها ما يحكي بعض المفاهيم والحقائق العلمية ، القصص الخيالية Fantasy، وهي قصص تشتق أحداثها وشخصياتها من الخيال، وتقوم على شخصيات خارقة للواقع، ولا وجود لها، القصص التاريخية Historical Fiction، وهي تشتق أحداثها وشخصياتها من التاريخ، القصص الدينية Religious Stories، وهي تستمد أحداثها وشخصياتها من الكتب المقدسة والتراث الديني، قصص الرجل الخارق للطبيعة

Superman or Bionic Man Stories، وهي قصص تدور أحداثها عن شخص أو بطل من البشر، ولكنه خارق للطبيعة لا يغلبه أحد، وهي تعتمد على الإثارة، القصص الشعبية Folk Tales، وهي تستمد أحداثها من التراث الشعبي. أما شحاتة (1992) فقد قسمها إلى أنواع هي القصص الخيالي، والقصص الديني، والقصص العلمي، والقصص التاريخي، والقصص الاجتماعي، قصص المغامرات، وقصص الرسوم، والقصص المسرحية، والقصص المسموعة، والقصص المكتوبة، والقصص الشعبي.

ويرى (أبو مغلي، 1993) أنّ من أسس اختيار القصة الجيدة أن تكون القصة ملائمة لفهم الأطفال وأعمارهم، وأن تكون متسلسلة الأحداث، وأن تشيع فيها الحركة والحياة والمفاجآت المثيرة لنشاط الأطفال، وأن تكون سهلة الأسلوب واضحة المعاني، وأن تراعى تنوع الأعراض في اختيار القصص، أن يكون لها هدف تربوي، وأن يكون لها تأثير جمالي على أحاسيس الأطفال ومدركاتهم. ويرى الشاروني (1993) أن على المعلمة أن تستبعد القصص التي تتضمن القيم السلبية ولا تسردها لهم مثل القصص التي تتضمن العنف مثل القصص التي يتغلب فيها الشرير على الشرطي والقانون، والقصص التي تعتبر العنف والقوة البدنية هي الوسيلة الأفضل في المواقف المختلفة مثل قصص طرزان وسوبرمان، والقصص التي تقوم على السخرية بالآخرين، وإيقاع الأذى بهم.

دور المعلمة في اختيار القصة:

تقوم المعلمة بأدوار متنوعة في مجال قصص الأطفال من اختيار القصة المناسبة للطفل، وطرق سردها، والوسائل المناسبة لعرضها. من خلال القصة يستطيع الطفل أن يعيش الأدوار الاجتماعية المختلفة سواء من خلال مواقف اللعب الإيهامي، أو تمثيل القصص، وتقمص الأدوار، وذلك بالاستعانة بالدمى والعرائس. ومن خلال القصص يمكن تنمية مفهوم الذات والانتماء للأسرة، وتنمية اتجاهات الرفق بالحيوان، والعناية به، وتعميق إيمان الطفل بقدرة الله وعظمته (الناشف، 1997). فالطفل من خلال القصة يمكنه أن يرى أثر السلوك السليم وفوائده، وعلى العكس أثر السلوك السيئ على الفرد. أي: أن القصة في نهايتها تعبر عن التمسك بالقيم النبيلة وسوء العاقبة لمن سار في الحياة بقيم سلبية (قناوي، 1994).

نظريات النمو الخلقي والأطفال:

نظرية بياجيه: تبدأ الأدبيات التي تناولت النمو الخلقي بنظرية بياجيه (Lamme, Krogh & Yochmetz, 1992). وقد لاحظ العالم السويسري الأطفال الذكور في أثناء لعبهم بالأحجار الزجاجية (البلى) أو الكرات الزجاجية، وكذلك لعب البنات الاستغماية. وعن طريق الربط بين التساؤلات والملاحظة ، قام بياجيه بتطوير نظرية النمو الخلقي (Piaget, 1965). ومثل النظريات الأخرى، اعتقد بياجيه أن الأطفال يمرون بكل هذه المراحل على الترتيب، ولكن كل بمعدله الخاص. ففي الفترة من سن الميلاد وحتى سنتين، يلعب الأطفال في المرحلة الحس حركية Sensori-motor Stage دون التقيد بأية قواعد. ويُطْلَق على هذه المرحلة ما قبل الأخلاق Pre-moral Stage. وعندما يتقدم الأطفال قليلاً في العمر، يلعبون لعبة خاصة باستخدام قواعدهم الخاصة، ويغيرون هذه القواعد من

تلقاء أنفسهم. وفى السن من 3 – 7 أو 8 سنوات، يعتقد الأطفال أن القواعد تعتبر مقدسة، ولا تقبل التغيير، حيث ينظرون إلى الكبار على أنهم السلطة المطلقة Ultimate Authority، وأنهم الذين يقومون بسن القواعد والألعاب.

ويُصَنَّفُ الأطفال في هذه المرحلة على أنهم يخضعون للقواعد الخارجية Heteronomous، حيث تكون القواعد صادرة من الغير، ويتم اتباعها دون أيّ دافع أو حافز داخلي (فيما عدا تجنب العقاب). والأطفال في هذه المرحلة يكونون واقعيين من الناحية الأخلاقية Moral Realists، وينظرون إلى القواعد بصورة سطحية، ويتبعون القواعد من أجل طاعة السلطة. وعند تطبيق القواعد لا يأخذ الأطفال في الاعتبار الظروف أو نية Intention الشخصيات في القصة. وعندما يطلب منهم أن يقوموا بالحكم على الأفعال الخاطئة Misdeeds، فإن الأطفال في هذه المرحلة يحكمون على أن الشخص الذي قام بفعل تخريبي أو غير مناسب دون قصد أو بحسن نية (في أثناء مساعدته لأحد الوالدين مثلاً في النظافة المنزلية)، ينبغي أن يعاقب بصورة أكبر من الأشخاص الذين كان سلوكهم التخريبي أقل، ولكن يقومون بأفعال مؤذية. وينبغي هنا اتباع القانون الحرفي لا روح القانون. ونظراً للمرحلة النمائية المعرفية التي يمرون بها، لا يمكن للأطفال الصغار أن يفكروا بعيداً عن الملاحظات السطحية. ونتيجة لذلك ، فإن روح القانون أو القواعد تكون غير معروفة بالنسبة لهم، ولذلك، فإن القواعد يجب اتباعها إذا كان الفرد مذعناً أو خاضعاً للأوامر الوالدية. وسوف يكون أي فعل يبين الطاعة للأوامر أو للكبار أمراً جيداً، وعلى العكس، فإن أي فعل لا يتفق مع القواعد سوف يكون سيئاً.

وخلال سنوات المدرسة، يشترك الأطفال في العديد من التفاعلات التي يُعطي فيها ويأخذ Give-and-take Interactions مع الأقران، ويبدؤون في فهم التعاون، ويكونون قادرين على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين Another's Viewpoint. وفى سن الحادية عشرة، يصبح الأطفال أكثر استقلالية، فهم يفكرون من أجل أنفسهم، وعن الأسباب التي تدفعهم لاتباع القواعد.

الكذب Lying: وقد قام بياجيه بدراسة عن مفاهيم الأطفال عن الكذب، وهى تتعلق بإحدى القيم التي تتناولها الدراسة الحالية، وهي قيمة الصدق. وأشار بياجيه إلى أن الطفل فيما دون سن 6 سنوات، تكون الكذبة بالنسبة له شهادة أو تأكيداً لا ينطبق مع الحقيقة أو الواقع. ولذلك، فإن الأخطاء، والتخمينات، أو حتى الكلمات التي تدل على الحلف تعتبر أنواعاً من الكذب. فعلى سبيل المثال، إذا كان عمر رجل ما 36 سنة، وقال شخص آخر: إن عمره 30 سنة، فإن الطفل في هذه المرحلة سوف يعتبر هذه العبارة الخاطئة على أنها كذبة. وكلما كانت الكذبة بعيدة عن الحقيقة، كانت الكذبة أكبر. ولذلك، فإن الطفل الذي قال: إن الرجل عمره 20 سنة، سوف يرتكب كذبة كبيرة أكثر من الشخص الذي قال: إن عمره 30 سنة. ويعرف الأطفال فوق سن 6 سنوات أن الكذب شيءٌ لم يكن واقعياً أو صادقاً. ويشير هذا إلى القصدية Intentionality، والتي لم تكن موجودة عند الأطفال الصغار.

وحتى بلوغ سن السابعة أو الثامنة، يجد الأطفال صعوبة في التمسك أو الالتزام بالحقيقة، ويتم هذا دون المحاولة الشعورية بخداع الآخرين، حيث يقوم الطفل بتشويه الحقيقة تحقيقاً لرغباته. ونجد أن الطفل الصغير يقول الحقيقة فقط لتجنب العقاب،

حيث يعتقد أنه لن يكون سيئ السلوك عندما يكذب، وإذا لم تتم معاقبته تكون الاستجابة خاضعة للأوامر والقواعد المفروضة عليه من الآخرين. وعندما يتقدم بهم العمر، يشعر الأطفال بأن القواعد كانت إجبارية، وأن الكذب كان شيئاً خاطئاً بغض النظر عن وجود أو غياب العقاب.

وقد أيدت الكثير من الأبحاث نظريات بياجيه عن الكذب، حيث وجد (Bussey, 1992) أن 71 %من أطفال ما قبل المدرسة يمكن أن يخبروا بصورة دقيقة عن أي الشخصيات في القصة التي كانت تكذب، وأيها التي كانت تقول الحقيقة. وبالنسبة لكل الأطفال في هذه الدراسة (ما قبل المدرسة، الصف الثاني والخامس الابتدائي)، كان زيف أو عدم صدق العبارة – وليس العقاب التالي أو المتوقع أو الحدث الذي تم فيه القيام بفعل خاطئ – هو المحدد الرئيسي لتعريفهم الكذب.

ومن المتوقع بالنسبة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أن يطيعوا القواعد وفقاً لقدسيتها. وعندما يطلب منهم أن يفسروا أو يشرحوا سبب اتباع شخص ما لقاعدة معينة أو سبب قيام شخصية باختيار أخلاقي معين ، فإنه من المتوقع من الأطفال في هذه المرحلة أن يقوموا فقط بتكرار الأسباب التي يزودها بهم الكبار، إذا كانوا قادرين على تقديم أية أسباب. بالإضافة إلى ذلك، إذا كانت نظرية بياجيه صحيحة، فإنه لن يتوقع الفرد أن يأخذ أطفال ما قبل المدرسة في الاعتبار نوايا الشخصيات الأخرى عند القيام بتمثيل سيناريو. ولكي يتم التحقق من صدق نظرية بياجيه في هذه المجالات، طلب من أطفال الدراسة الحالية أن يشرحوا أسباب القرارات التي اتخذتها شخصيات القصص خلال الاختبار.

وتعتبر الدراسات التي أوردها بياجيه في كتابه : The Moral Judgment of the Child (1965) من الموجهات الرئيسية للكذب والصدق عند الأطفال. ومع ذلك فإن تركيز بياجيه كان محدوداً على جانب واحد فقط من أحكام الأطفال للكذب، وهو دور القصدية أو التعمد Intentionality في تعريفات وتقويم الأطفال للعبارات الخاطئة، وعلى وجه الخصوص فقد بحث في تمييز وتفرقة الأطفال للعبارات الخاطئة غير المقصودة (الأخطاء) من العبارات الخاطئة المقصودة (الكذب)، وأورد بياجيه أنه بالنسبة لتقويم الكذبة، قام عدد كبير من الأطفال الصغار، والذين قام بسؤالهم، وقاموا بتقويم الكذب، ليس وفقاً لنوايا الكاذب، ولكن وفقاً لزيادة أو قلة احتمالية العبارة الكاذبة. وأورد أن الأطفال الصغار يقوّمون الكذب على أنه شيء سيئ لأنه مرتبط بالعقاب.

ونجد أن بياجيه أستند في نظريته في النمو الخلقي على استجابات الأطفال للأسئلة المتعلقة بالألعاب، وهو موقف غير مرتبط بالأخلاق. ولم يضع في اعتباره أن الأطفال يمكنهم التمييز بين القواعد الأخلاقية وغير الأخلاقية. ومع ذلك اكتشف (Wainryb & Turiet, 1993) أنه حتى أطفال ما قبل المدرسة يمكنهم التمييز بين القوانين الوضعية (تلك المتعلقة بالقواعد المدرسية، الملبس، المظهر، قواعد اللعب، الإتيكيت، أدوار الجنس والتقاليد الدينية) والقواعد الأخلاقية (تلك المتعلقة بالأذى الجسمي، الأذى النفسي، والعدالة والحقوق). ولذلك فإن الاستنتاجات التي توصل إليها بياجيه عن الأخلاق لدى الأطفال والمستندة على إجابات الأطفال على أسئلة الألعاب (القوانين الوضعية والتقليدية) لا ينبغي أن يتم تعميمها على الأخلاق عند الأطفال المتعلقة بالقضايا الأخلاقية الواقعية.

وبينما نجد أن بياجيه قد وجد أن الأطفال الصغار يخضعون للقواعد والأوامر الخارجية Heteronomous قام (Turiel, 1993) بمراجعة الأدبيات التي وجدت أن الأطفال لم ينظروا دائماً إلى الطاعة للسلطة على أنها صواب، بغض النظر عن محتوى الأوامر. وذكر بياجيه أيضاً أن الطفل الذي يخضع للقواعد الخارجية قد عرف أن هناك شيئاً خاطئاً؛ لأنه كان مرتبطاً بالعقاب، وقد قام Turiel بمراجعة الأدبيات ودحض مزاعم بياجيه. حيث أشارت الدراسات إلى أن الأطفال في سن 6 سنوات قاموا بالحكم على الانتهاكات الأخلاقية Moral Transgressions على أنها خاطئة، حتى ولو لم تكن مرتبطة بالعقاب، بينما كانت انتهاكات القوانين الوضعية مقبولة في غياب العقاب. وقد وجد كل من (Smetana, Schlagman, & Walsh Adams, 1993) أن أطفال ما قبل المدرسة يشعرون بأن الانتهاكات الأخلاقية Moral Transgressions كانت أكثر خطورة من انتهاكات القوانين التقليدية Conventional، وأنها ينبغي أن تعاقب بصورة شديدة، وأنها تعمم بصورة خاطئة أكثر من الانتهاكات التقليدية. وقد وجدوا أيضاً أن الأطفال في سن 3، 4 سنوات قاموا بالحكم على المواقف في المجال الأخلاقي بصورة مستقلة عن القواعد الموجودة للكبار. وبالنسبة لهؤلاء الأطفال، لا يزال من الخطأ أن يضرب طفل آخر، حتى ولو لم تكن هناك قاعدة ضد الضرب (Wainryb & Turiel, 1993). ومن وجهة نظر بياجيه، تعد عملية نمو الإحساس بالضرورة الأخلاقية المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية، في مقابل الاستدخال البسيط لقيم الآخرين عملية بنائية Constructivist، حيث تتطور القيم الأخلاقية بصورة تدريجية من خلال الخبرات التي يواجهها الأطفال عند ظهور حاجات وحقوق الآخرين.

نظرية سيلمان: ومن النظريات الأخرى نظرية (Selman)، (Selman & Lieberman, 1974) الذي قام بتطوير نظرية للنمو الخلقي تتشابه مع كولبرج، حيث أورد أن الأطفال من سن الثانية إلى الرابعة ليس لديهم أي وعي واضح بالقواعد الأخلاقية. وتألف المستوى الأول من نظرية Selman من مرحلتين أو مستويين، حيث يعتقد الأطفال في المستوى الأول أن القيمة الأخلاقية تُوْجَد في الأحداث الخارجية، وفي الأفعال السيئة عن الأشخاص أو المعايير. وفى المرحلة الأولى (5 – 7 سنوات)، يعتبر الأطفال القواعد على أنها شيء ينبغي إطاعته ، لتجنب العقاب على وجه الخصوص. وفى المرحلة الثانية، يظهر الأطفال وعياً بالعدالة والمبدأ القائل: نفس الشيء بالنسبة لك هو نفس الشيء بالنسبة لي. ولا يزال الأطفال في هذه المرحلة يتمركزون حول ذاتهم Egocentric، حيث يقومون بعمل الشيء الجيد فقط من أجل إرضاء ومقابلة حاجاتهم الخاصة ، وفى بعض الأحيان للآخرين.

تنسيق وجهة النظر الاجتماعية Social Perspective Coordination: وقد اقترح (Selman, 1980) أربعة مستويات من تفهم وجهات نظر الآخرين، والتي تقدم إطاراً لنوعين من الفهم الاجتماعي، هما التفاوض Negotiation والخبرة المشتركة Shared Experience. وفى المستوى الصفري أو الأولى، لا يدرك الطفل الصغير أن الخبرات الذاتية والداخلية للآخرين (المشاعر، النوايا، والأفكار) قد تكون مختلفة عن تلك التي يمتلكها حيث لا يدرك الطفل أن للشخص الآخر وجهة نظر. ويتم رؤية الآخرين على أنهم أشياء. وفى المستوى الأول يتحرر الطفل من تمركزه، ويعرف ويدرك أن كل شخص لديه خبرة ذاتية متفردة، ولكنه عادة لا يتمكن من إدراك أكثر من اتجاه أو وجهة نظر في وقت واحد. وفى المستوى الثاني يتحرر الطفل من تمركزه بصورة أكبر ليدرك الأفكار والمشاعر سواء لنفسه

والآخرين بصورة تبادلية. وفى المستوى الثالث (والذي يبدأ عادة في المراهقة) يزداد تحرر الطفل من التمركز لكي يقوم بالتنسيق المتزامن بين هذه الاتجاهات أو وجهات النظر التبادلية Reciprocal Perspectives. ويطلق Selman اسم مستويات لا مراحل؛ لأن كل مستوى يظل باقياً بعد الوصول إلى المستوى التالي؛ ولذا فإن الشخص القادر على الوصول للمستوى الثاني، يمكنه أن يسلك بصورة متمركزة حول ذاته في بعض الأحيان.

الفهم الاجتماعي Interpersonal Understanding: وقام Selman بعمل ومجهود كبير حول تفهم وجهة نظر الآخرين في مجال الفهم الاجتماعي (Selman & Schultz, 1990). وقد قام Selman بتطوير أفكار بياجيه، وقام بدراسة التطور من التمركز حول الذات Egocentrism إلى التبادلية Reciprocity إلى الفهم المتبادل Mutuality، أو بمعنى آخر، نمو القدرة على تفهم وجهة نظر الآخر، وكيفية المواءمة بين وجهة النظر هذه وبين رأي الشخص نفسه. ويلخص Selman المستويات النمائية للفهم الاجتماعي في نوعين من الخبرات. الأول هو التفاوض، حيث يهدف النمو فيها إلى أن تكون الماهية منفصلة عن الآخرين. والثاني هو الخبرة المشتركة Shared Experience، حيث تهدف إلى الارتباط أو تحقيق التبادلية Mutuality مع الآخرين. ويعكس هذان النوعان تنظيم نمو العلاقات الاجتماعية.

نظرية كولبرج Kohlberg: وقد قام كولبرج أيضاً بتطوير نظرية معرفية للنمو الخلقي، حيث اقترح ست مراحل نمائية، ووصف أن الأطفال يمرون بهذه المراحل بترتيب ثابت. والمرحلة الأهم التي تتعلق بمجال الدراسة الحالية هي مرحلة مستوى ما قبل التقاليد Pre-conventional Level of Moral Reasoning والتي تضم المرحلتين: الأولى والثانية وتنطبق على الأطفال من سن 6 – 11 سنة. والأطفال في هذه المرحلة يفكرون في القواعد الثقافية والخير والشر، والصواب والخطأ، في ضوء العواقب الجسدية (العقاب والمكافأة)، أو في ضوء القوة الجسدية لأصحاب السطوة أو السلطة. ويرى "كولبرج" أن المستوى العقلي أو مرحلة النمو العقلي للطفل تؤثر في مرحلة النمو الخلقي لديه. ففي سن السابعة تقريباً، عندما يكون الطفل في مرحلة العمليات المحسوسة، يمكنه أن يقوم بالاستنتاجات المنطقية ويصنف، ويتناول العلاقات الكمية المتعلقة بالأشياء المحسوسة. وأشار (Kohlberg, 1978) بأن الطفل في مرحلة العمليات الحسية يكون مقتصراً على المراحل الأخلاقية الأولى والثانية. ويظهر من العرض السابق لنظرية كولبرج أنه لم يهتم بمرحلة ما قبل المدرسة في أي مرحلة في نظريته.

وللاستفادة من أفكار هذه النظريات وتطبيقها على الدراسة الحالية ، تمت الاستفادة من أفكار نظريات Kohlberg & Selman للأطفال في تصميم سيناريوهات التمثيل والمناقشات. ووفقاً لهذه النظريات ، ينتمي الأطفال إما إلى مرحلة ما قبل العمليات الأخلاقية Pre-moral مع عدم وجود وعى بالقواعد الأخلاقية، أو في المرحلة الأولى، حيث كانوا يهتمون فقط بتجنب العقاب. وقد ركزت المناقشات وسيناريوهات التمثيل في هذه الدراسة بصورة أساسية على كيفية شعور الشخص الآخر نتيجة لقيام الشخصية باختيار فعل أخلاقي صحيح / غير صحيح.

ومن النظريات الأخرى نظرية جيلجان (Gilligan & Wiggins, 1987)، والذي

اعتقد أن الأولاد والبنات يميلون إلى استخدام توجهات مختلفة Orientations عندما يواجهون بأزمات (مشكلات) أخلاقية Moral Dilemmas. وبينما نجد أن نظرية كولبرج ومراحلها ركزت بصورة كبيرة على العدالة، نجد أن نظرية جيلجان أوردت أن الإناث والذكور غير متساوين بصورة واحدة، أو يركزون بصورة متساوية على العدالة عند حل المشكلات الأخلاقية الحياتية Real-life Moral Dilemmas حيث يميل الذكور إلى الفردية والانعزالية بينما تمثل الإناث إلى التعلق Attachment والارتباط Connectedness.

ويرى(Flynn, 1984) أن الأطفال الصغار لا يستطيعون فهم الأسباب العديدة من القواعد بسبب طبيعة التمركز حول الذات Self-centered لذكائهم. ولنضرب مثالاً لطفل عمره سنتان يأخذ لعبة من طفل آخر ، في هذه اللحظة لا يكون كلا الطفلين على وعى بأفكار ومشاعر الآخر، حيث إن كلا منهما ينظر إلى الحدث في ضوء اللعبة – الحصول عليها أو فقدانها، ويكون إصرار الكبار على الاشتراك في اللعبة فيما بينهم شيئاً يصعب عليهم فهمه. ومع ذلك وعند بلوغ سن الرابعة أو الخامسة، يمكن أن يؤدي الاهتمام المتبادل للعبة ما إلى اللعب التعاوني، ويمكن تجنب أو التفاوض في الصراع بمساعدة الكبار.

وعلى الرغم من أن طاعة الطفل ضرورية مثلما يرى بياجيه، فإن اتباع قواعد الآخرين من خلال الطاعة لن يؤدى إلى ذلك النوع من التأمل Reflection اللازم والضروري للالتزام بمبادئ الاستقلال الذاتي للحكم الخلقي. وقد حذر بياجيه من أن الإكراه أو الإجبار يؤدي إلى تنشئة السلوك الظاهري فقط، ويعزز في الواقع ميل الطفل للاعتماد على التنظيم الذي يفرضه الآخرون. وعن طريق التصميم على أن يقوم الطفل باتباع القواعد والقيم والإرشادات الجاهزة من الآخرين، يساهم الكبار في نمو فرد ذي عقلية متزمتة Conformist Mind، وهو فرد قادر فقط على اتباع إرادة الآخرين. ونجد أن الطفل الذي يعيش حياة يسودها الطاعة لأوامر الآخرين قد تتطور لديه الطاعة العمياء للسلطة، أو بسبب الإخفاق في تنمية إحساس شخص بضرورة القواعد الأخلاقية، فإن الطفل المطيع يمكن أن يتمرد فيما بعد بصورة واضحة، أو على نحو خاص.

التفكير بعقلية أو وجهة نظر الآخرين Perspective-taking: ينمو التفكير من وجهة نظر الآخرين تدريجياً خلال الطفولة المبكرة والمتوسطة. ويمكن أن يكون إدراكياً (مثال: فهم ما يراه ويسمعه ويتذوقه الشخص) أو وجدانياً (مثال: فهم ما يشعر به الشخص من سعادة ، حزن، غضب، خوف)، أو معرفياً (مثال: فهم ما يفكرو ويعرفه أو يعتقد به الشخص). إن الملاحظات السلوكية للرضع والصغار تشير إلى دلائل مبكرة لهذه الأنواع الثلاثة من التفكير من وجهة نظر الآخرين خصوصاً في مجال الإدراك ، والوجدان والنية أو القصدية (Flavell & Miller, 1998)، وفي الطفولة المبكرة ، يشير الأطفال إلى الحالات العقلية للنفس والآخرين في كُلّ من المواقف الواقعية والافتراضية (مثال على ذلك قصص وقصائد الأطفال). وفى سن الثانية أو الثالثة، فإن هذه الحالات العقلية Mental States تشير بصورة أولية إلى الحاجات والعواطف والرغبات (مثال: تحتاج إلى كوب، هو حزين، تريد أمها)، ولا تظهر المصطلحات المعرفية أو العقلية (مثل: يعرف، يتذكر، يفكر، ويعتقد) حتى سن الثالثة. وعند بلوغ سن الثالثة، يبدأ الأطفال في فهم وإدراك ذاتية الأفكار

Subjectivity of Thoughts. فعلى سبيل المثال، على الرغم من أن الطفل قد يظن أن طعاماً ما لذيذاً، قد يفهم أن طفلاً آخر ينظر إلى هذا الطعام على أنه مقزز، أو أن تعتقد سارة أن هناك عروسة أو لعبة ما في صندوق ما، نجد أن محمداً يظن أن الصندوق بداخله دب (Wellman & Gellman, 1998).

وقد أشار (Stipek, Grahinski & Ropp, 1990) إلى أن قدرة الأطفال على فهم الذات ووصف الذات يسبق ظهور الاستجابة الوجدانية (الانفعالية) نتيجة للقيام بالأفعال الخاطئة. وقد قام (Hoffman, 1978) بالربط بين ظهور الشعور بالذنب وبين نمو الوعي لدى الطفل بأنه مستقل عن الآخرين، وإلى إحساسه المتزايد بوجود جماعة أو مؤسسة في ضوء الأفعال التي لديها تأثير على الآخرين. وفي هذه الدراسة التي تتعلق بالنمو المبكر عن الشعور بالذنب، تم ملاحظة 106 أطفال في مواقف معملية تم حث الأطفال فيها على تخريب أشياء قيمة، في أثناء جلستين منفصلتين. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العناصر أو المكونات السلوكية والانفعالية كانت مرتبطة بصورة دالة خلال الجلسات، وتداخلت وارتبطت مع بعضها البعض، وكانت مستقرة خلال التعليمات، وقد أظهرت البنات إحساساً بالذنب أكثر من الأولاد. وقد أشارت الأبحاث السابقة إلى أن الأطفال الصغار يحددون أنماطا من القواعد الاجتماعية عند تقويم سلوكهم وكذلك سلوك الآخرين. وعلى وجه الخصوص، يقوم الأطفال بالتمييز بين القواعد الأخلاقية Moral التقليدية الاجتماعية Social Conventional والشخصية Personal. ولا يعتقد الأطفال أن الأفراد يلزمون بإطاعة الأوامر التي تنظم السلوكيات الشخصية باستثناء تلك السلوكيات التي يمكن أن تؤثر بصورة سلبية على القائم بالفعل.

ويصف الباحثون التغير النمائي في ضوء تطور نظرية العقل لدى الطفل، حيث تحدث تغييرات رئيسية عند سن 4 – 5 سنوات (Flavell, 1988; Gopnik & Wellman, 1994). ووفقاً لهذه النظرية ، يقوم أطفال ما قبل المدرسة بالنظر إلى الأشخاص على أنهم يرتبطون بالعالم بصورة مباشرة كما هو، بينما يدرك الأطفال الأكبر سناً في نفس المرحلة الأشخاص على أنهم يرتبطون بالعالم من خلال تمثيلاتهم العقلية Mental Representations لهذا العالم. وهذا التغير يشبه ما لاحظه بياجيه وزملاؤه في الأطفال الأكبر سناً في المواقف الأخرى، مثل المسؤولية الذاتية في مقابل الموضوعية (Piaget, 1965). ويعد تفهم وجهة نظر الآخرين Perspective Taking عاملاً مهماً في تفكير الطفل واستدلاله المتعلق بالقضايا الأخلاقية، حيث إنه يؤدي إلى مشاعر الضرورة والالتزام Necessity and Obligation. ويمكن ملاحظة مشاعر الضرورة مبكراً في سن الرابعة في كلّ من المواقف الحياتية، وكذلك الافتراضية Real–life and Hypothetical.

وقد أشار (Turiel, 1998) إلى أن الأطفال يحكمون على القواعد الأخلاقية على أنها إجبارية، ولا تكون مشروطة بما تمليه عليهم السلطة القواعد أو الإجماع (مثال: سوف يظل الفعل خاطئاً حتى ولو لم تكن هناك قاعدة أو قانون متعلق به)، أو ممارسات مقبولة خلال جماعة أو ثقافة ما (مثال: سوف يظل الفعل خاطئاً حتى ولو كان فعلاً أو ممارسة مقبولة في ثقافة أخرى). وتستلزم تبريرات هذه الأحكام منع الأذى، وتحقيق العدالة والحصول على الحقوق (Turiel, 1998). ويكون هذا النوع من الاستدلال أو التفكير

المستقل Autonomous Reasoning المتعلق بالقضايا الأخلاقية واضحاً في المواقف المألوفة، خصوصاً تلك التي تحتوى على أذى جسمي (مثال: ضرب الآخرين ، دفعهم على الأرض) وبعض الشيء في المواقف اللاحقة التي تحتوي على أذى نفسي (Helwig, Hilderbrandt & Turiel, 1994). وفى واقع الأمر، وفى سياق القصص الافتراضية، يرغب الأطفال في رفض سلطة الكبار إذا كانت هذه السلطة تدعو إلى انتهاك قاعدة أخلاقية (Laupa, Turiel & Cowan, 1995). ويستمر التفكير المتعلق بالقضايا الأخلاقية في النمو خلال مرحلة الطفولة ، المراهقة والكبر مع قدرة متزايدة على التفكير فى الأزمات الأخلاقية المعقدة (Colby, Kohlberg, Gibbs, & Complex Dilemmas, Liberman, 1983) ، وتحقيق التنسيق بين الاتجاهات الأخلاقية واللاأخلاقية المتعلقة بالقضايا الجدلية والغامضة (Turiel, Hilderbrant & Wainryb, 1991).

وهناك متغيرات قد تؤثر في إدراكات الأطفال الصغار للسلوكيات السيئة، مثل جنس الفرد، ونوع القائم بالفعل السيئ أو منتهك القانون. وقد أشار الباحثون إلى أن الجنس يعد متغيراً مهماً يقوم الأطفال من خلاله بانتقاء المعلومات عن عالمهم الاجتماعي. وفى سن مبكرة للغاية، يتلقى الأولاد والبنات رسائل مختلفة عن أي السلوكيات المقبولة ، المرغوبة، والمناسبة. وتأتي هذه الرسائل المتمايزة من الوالدين، والأقران المعلمين ووسائل الإعلام (Thompson & Zerbinos, 1995). ويعي الأطفال ردود أفعال الآخرين لاختياراتهم للعبة، ويحاولون تجنب السلوكيات التي تؤدى إلى استجابة غير مرغوبة (Raag& Rackliff, 1998). وجدير بالذكر أن الأطفال يتعرفون على السلوك النمطي الذي تصوره أفلام الكارتون (Thompson & Zerbions, 1997).

وعلى النقيض من الآراء السائدة التي رأت أن الأطفال الصغار لا يدركون المعايير، والقوانين المقبولة اجتماعياً للسلوك ، أشارت الأبحاث في العقدين الأخيرين بالتركيز على كم هائل من المؤشرات السلوكية والوجدانية لظهور الضمير المبكر Early Conscience (Kochanska, 1994; Kochanska & Thompson, 1997). ومن بين المؤشرات أو الدلائل شعور الأطفال بالحزن بعد القيام بسلوك سيئ، وهو ما يرى على أنه شكل مبكر من الشعور بالذنب Guilt، وهو أحد الانفعالات الأخلاقية (Barrett, 1998; Kochanska, Casey & Fukumoto, 1995; Zhan-Waxler, 2000). ويرى معظم علماء نفس النمو أنه في سن الثانية، يبدأ الأطفال الصغار في الوعي بانتهاكاتهم بصورة واضحة والسلوكيات المؤذية أو السيئة أو الأداء والمواقف التي لا تتفق مع معايير الجماعة. وكذلك يبدؤون في الشعور بالاستثارة المنفرة Aversive Arousal ، والانفعالات السلبية ، أو التوتر عقب القيام بمثل هذه الأفعال (Barrett, 1998; Kochanska, et al., 1995; Stipek, et al. 1990). ومن المتغيرات الأخرى التي تؤثر في إدراكات الأطفال للسلوكيات السيئة هو الموقف والسياق، حيث قد لا يقوم الأطفال بتعميم فهمهم أو إدراكهم للسلوكيات السيئة من موقف إلى آخر. ونقص هذا النوع من التعميم يتفق مع نتائج الأبحاث التي تشير إلى أن الموقف الاجتماعي يعد عاملاً مهماً في إدراك الأطفال للقواعد ، السلطة، الحقوق (Tisak, Tiask & Goldstein, 2001).

وأشارت الأبحاث التي أجريت على الأطفال من 4 – 12 سنة إلى أن أكثر أنواع الكذب

شيوعاً التي أوردها الأطفال هي التي ترتبط بردود أفعالهم تجاه الأفعال الخاطئة التي ارتكبوها، و كلما تقدم الأطفال في النمو، تنمو لديهم المعايير الشخصية، ويقومون بالتقويم الذاتي لسلوكهم الخاص (Bandura, 1991). ويشعر الأطفال الذين قاموا باستدخال مثل هذه المعايير بالذنب، ونقد الذات عندما يعرفون أنهم فعلوا شيئاً خاطئاً، ويشعرون بالفخر ومدح الذات عندما يشعرون أنهم قاموا بعمل بصورة جيدة أو مقبولة. وقد أشارت النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا (Bandura, 1991) إلى أنه بينما قد يكذب الأطفال الصغار لتجنب العقاب نتيجة لفعل خاطئ ، فإن كذب الأطفال الأكبر سناً سوف يكون موجهاً بردود أفعالهم التقويمية المتوقعة من الصدق أو الكذب.

التمثيل والمناقشة المسرحة في رياض الأطفال: ويرى أبو معال (1988) أن أهداف تدريس التمثيليات تشمل تقويم ألسنة الأطفال، وزيادة ثقافتهم العلمية واللغوية، وتحبيبهم بالدرس، والتعرف إلى ميولهم ومواهبهم وتوجيهها، وتلبية رغبات الأطفال إلى الحركة والنشاط والمشاركة الجماعية. وهناك نوعان من التمثيليات: الأول عبارة عن تمثيليات تدعو الحاجة إليها حين يمر الطلاب بحوار في الدرس "تمثيلية" وهذا يتم فوراً، ويستفاد منه كتطبيق على الدرس، أما النوع الثاني فهو عبارة عن تمثيليات مقصودة يستعد لها الأطفال مدة طويلة، ويتدربون على حفظ أدوارهم فيها. ومن الوسائل المتبعة في تدريس التمثيليات أن يختار المعلم مع طلابه موضوع التمثيلية، وأن يعد المسرح، ويدرب الأطفال على التمثيلية ظن أن يقوم الأطفال بعرض التمثيلية أمام الجمهور. وهذا الجمهور إما من الطلاب أنفسهم، أو من يدعون إلى المشاهدة من أولياء الأمور أو الجمهور بشكل عام. ويتم تقويم التمثيلية في استعراض النتائج الإيجابية، استعراض الأخطاء التي وقع فيها الطلاب لتجنبها في المستقبل.

ويرى يوسف (1998) أن أدب طفل ما قبل المدرسة يتصل اتصالاً مباشراً باللغة المنطوقة، والثروة اللغوية وتنميتها، لما لذلك من أهمية في التفكير والتعبير، ونشعر أن أطفالنا– مع عميق الأسف– قلما يستطيعون أن يعبروا عن أنفسهم بطلاقة، ويرجع ذلك إلى نقص شديد في الفكر لديهم، فالقصص الذهني قلما يستخدم معهم، كما أننا نحبطهم، ولا نشجعهم على التحدث في حرية وصراحة. فضلاً عن أن محصولهم اللغوي غاية في الضآلة، وتنمية هذا المحصول يعتمد إلى حد كبير على الأدب، وبالذات الشفاهي منه. ويستبعد الكثيرون المسرح لطفل ما قبل المدرسة لسبب أو لآخر، فهم يرونه فوق طاقة هذا العمر الغض، ويظنون أنه لا يجدي معهم كثيراً، فهم قد لا يفهمون ما يجري أمامهم، ويخلطون خلال ذلك ما بين الواقع والخيال. لذلك يتحدث هؤلاء عن مسرح الطفل اعتباراً من سن السابعة، حين يتعرضون لعلاقة هذا المسرح بأعمار مشاهديه، ويعتقدون أن الأطفال في هذه المرحلة يمكن أن يكتفوا بألعابهم، لأن فيها من التمثيل ما يرضيهم، وإذا ما شاركهم فيها الكبار، وشجعوا فيها الدافع الدرامي، فسوف يكبرون على فهم للمسرح وتقدير لرسالته، حتى لو لم يشاهدوه، ولم تتح لهم الفرصة لمتابعته. وعلى العكس من ذلك، فإن الطفل في هذا السن يحب كثيراً اللعب الإيهامي، ويميل إليه، وهو يفتن بالعرائس والدمى، ويهوى مشاهدتها، بل إذا أتيحت له الفرصة قام بتقليدها، ونرى أن المسرح متعة رائعة وصالح للطفل، ومناسب له فيما بين سن الرابعة والسادسة.

وقد تعددت الدراسات التي تناولت مدخل تمثيل أطفال ما قبل المدرسة للقصة، حيث توصلت دراسة (Britisch, 1992) تمثيل الأطفال للقصص يساعد على تنمية المفاهيم الخاصة بالقصة لدى الطفل، وخاصة المفاهيم الاجتماعية من خلال لعب الأدوار كما تكونت علاقة اجتماعية بين الأطفال المشاركين في الدراسة.

وخلصت دراسة (Kim, 1999) إلى أن سرد القصة وتمثيلها له دور كبير في النمو العقلي والاجتماعي للأطفال. كما أشارت دراسة بهلول وأحمد (2003) إلى أهمية مدخل اللعب التمثيلي في تنمية مهارات الاستعداد للقراءة لدى أطفال الروضة. وتوصّل عبد الخالق (2001) إلى استخدم الأسلوب القصصي التمثيلي في لعبة كلمة السر بهدف تعليم طفل ما قبل المدرسة بعض المفاهيم اللغوية، والتي تمكن الطفل من حل مشكلات القراءة الوظيفية، والتي لا يمكن أن تتم إلا بالإدراك الواعي فقط حينما يتمكن الطفل من إعمال عقله في الكلمات بوصفها أدوات للفكر، فيحللها إلى عناصرها، ويركبها بأشكال مختلفة. وتوصلت دراسة (Bowman, Donovan & Burns, 2001) إلى أن اللعب الاجتماعي الدرامي يرتبط بصورة وثيقة بنمو القدرات اللغوية، وتحسين الفهم، والكفاءة الاجتماعية. ويورد (Bedrova & Leong, 1998)أنه خلال اللعب الاجتماعي الدرامي Sociodramatic play يستخدم الطفل مهاراته اللغوية في التعبير عن نفسه بصورة لفظية، ويشترك في سيناريوهات لعب الدور Role-play Scenarios ويكتشف كل القواعد المختلفة للموقف التخيلي. ومن خلال التفاعلات الاجتماعية واللفظية التي تحدث خلال مواقف اللعب، يتعلم الطفل التحكم في انفعالاته، ويتمكن من تسوية خلافاته، ويتأمل في الخيارات، ويشرك كعضو منتج في جماعة ما. وقد ركز المذهب البنائي الاجتماعي لفايجوتسكي Vygotsky's, 1976) Social Constructivist Perspective) على الدور المهم الذي تلعبه تفاعلات اللعب الاجتماعي في عملية التعلم، وعلى وجه الخصوص تلعب التفاعلات اللفظية واللغة دوراً رئيسياً في نمو التنظيم الذاتي Self-regulation. وقد قدم (Russ, 2004) إطاراً لتصنيف العمليات المعرفية، الوجدانية، الاجتماعية، وحل المشكلة التي تظهر خلال اللعب الاجتماعي الدرامي، وكذلك اللعب التظاهري. وتشمل العمليات المعرفية التنظيم، والتفكير التباعدي، والرمزية، والتخيل. وتشمل العمليات الوجدانية والتعبير عن الانفعالات، الشعور بالراحة في اللعب، التعبير عن موضوعات الوجدان. وتشمل العمليات الاجتماعية التعاطف، والتواصل، والتفاعل الاجتماعي. وتشمل عمليات حل المشكلة القدرة على حل المشكلات وأسلوب تناول المشكلات.

التدريس باستخدام القصة:

نادت العديد من المداخل باستخدام الأدب أو القصة في تدريس الأخلاق. ويقدم هذا الجزء تحليلاً لفوائد استخدام القصص، وبعض الاعتبارات التي لابد من أخذها في الاعتبار عند استخدام القصص في تدريس الأخلاق. وقد اعتقد (Vitz, 1990) أن القصص بأنواعها (شفهية، ومكتوبة أو سينمائية أو تلفزيونية) تمثل عنصراً ومكوناً أساسياً في التربية الأخلاقية الفعالة. وقد قام بوصف اثنين من الأفكار المختلفة من الناحية الكيفية: الأول هو الفكر الافتراضي Propositional Thought ويمثل المناقشة المنطقية التي تهدف إلى إقناع الفرد بحقيقة مجردة، ولا تعتمد على الموقف، والثاني هو الفكر القصصي

Narrative،والذي يقدم مواقف إنسانية واجتماعية ملموسة، في الموقف، من أجل إظهار فائدتها العملية. وقد أخفق نموذج كولبرج في الاستجابة إلى الكثير من الحياة العقلية للطفل نظراً لأن فهم الطفل للقضايا الأخلاقية يعد ظاهرة اجتماعية، ووجدانية، وتخيلية، وتشبه القصة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام القصص لتوضيح، وتفسير، واختبار والتحقق من صحة القواعد والمثل.

وقد ذكر (Vitz, 1990) أن نظرية العقل Theory of Mind ترتبط باستخدام القصص. ويكون الجانب الأيمن من العقل right brain نشطاً عندما تستخدم القصة الكلمات المرتبطة بالصور، ويتم سردها من أجل معناها التخيلي والوجداني. وعندما يكون الجانب الأيسر من العقل نشيطاً Left Brain ، سوف تكون اللغة خالية من أي عاطفة، ومحدودة في الصور، ومتحررة من الموقف، وعندما تستخدم في التعبير عن حقيقة عامة؛ ولذا فإن استخدام القصص سوف يصل إلى الذين يستخدمون الجانب الأيمن من العقل في حجرة الدراسة. ويعد الفكر القصصي ضرورياً في نمو التفكير الأخلاقي، حيث أشار (Vitz, 1990) إلى أن النمو الأخلاقي يبدأ مع التعاطف ، وهو استجابة وجدانية لشيء يحدث لشخص ما. وينمو التعاطف من خلال القالب القصصي للفكر حيث يتم تقويم مدى أخلاقية الموقف على أساس النواتج المتوقعة لأمر ما عن طريق القيام بعمل سيناريو للشخص الضحية.

وأشار Kohlberg إلى أن عدم التوازن المعرفي Cognitive Disequilibrium يؤدي إلى تسهيل النمو الأخلاقي (Vitz, 1990). وهذا النوع من عدم التوازن يتسبب فيه المناقشات التي يتعرض لها الطفل من أفكار الآخرين في مرحلة عقلية أعلى. وقد أشار (Lamme, et al., 1992) إلى أن مناقشة القصص في صورة جماعية تؤدي إلى نتائج مرتفعة من الاستجابة، حيث يقوم الأطفال بإعطاء آرائهم، وتدور بينهم مناقشات عن مجرد قيامهم بالإجابة على أسئلة المعلم.

الدراسات السابقة:

دراسة عويس (1985):

هدفت الدراسة إلي التعرف على دور القصة في النمو الأخلاقي للطفل، وتم استخدام المنهج التحليلي لبيان مدى تميز القصة في جذب الانتباه والتشويق وإثارة الخيال. وقد توصلت إلي مجموعة من النتائج، منها أن معرفة المرحلة العمرية التي يخاطبها الأديب تساعد على اختيار الموضوع والشخصيات وقدر المعلومات التي يود تضمينها، والسياق الاجتماعي الذي تجري فيه الأحداث. كما أن القصة يجب أن تضيف للطفل مكونات جديدة للسلوك الخلقي تضاف إلى المكونات الموجودة أصلاً، كما أنه يجب أن تجري أحداث القصة في مواقف مأخوذة من الحياة اليومية.

دراسة الشبراوي (1992):

هدفت الدراسة إلي التعرف على القيم التربوية وأهميتها وتصنيفها وعلاقتها بقصص الأطفال المسموعة، والتي يمكن أن تناسب طفل ما قبل المدرسة من (5 – 6) سنوات. تكونت

عينة الدراسة من (120) طفلاً وطفلة من أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج كان من أهمها التوصل إلي قائمة القيم التربوية اللازمة والمناسبة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة من (5 – 6) سنوات، كذلك التوصل إلي القيم الشائعة في قصص الأطفال المحللة، وكذلك التعرف على القيم غيرالشائعة في قصص الأطفال المحللة، وأكدت نتائج الدراسة إلى قصور القصص المقدمة للأطفال في إشباع حاجاتهم الانفعالية.

دراسة Britisch (1992):

هدفت الدراسة إلى تنمية النشاط القصصي كأحد فروع الثقافة لدى طفل ما قبل المدرسة، كما هدفت إلى أن توضح كيف يتم تمثيل القصص كأحداث اجتماعية داخل إحدى فصول رياض الأطفال، وذلك لتنمية الطفل وأيضاً لتعايش الطفل في العالم الواسع للعمل الأدبي نفسه كأنها قصصه، حيث إن الطفل يتعايش مع القصة بالصوت والصورة، وقد شملت عينة الدراسة (3) أطفال، أعمارهم ما بين 3 – 4 سنوات عند بداية الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في استمارة ملاحظة لسلوك الطفل وشريط كاسيت، وجهاز كاسيت لتسجيل القصص التي رواها الأطفال، وذلك من مرتين إلى ثلاث مرات في الأسبوع، وذلك لمدة 5 – 7 أشهر، وبطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن تمثيل الأطفال للقصص يساعد على تنمية المفاهيم الخاصة بالقصة لدى الطفل، وخاصة المفاهيم الاجتماعية من خلال لعب الأدوار كما تكونت علاقة اجتماعية بين الأطفال المشاركين في الدراسة.

دراسة Lyon & Saywitz (1999):

هدفت الدراسة إلى استخدام القصة في التعرف على مفهوم الصدق، ومفهوم الكذب لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، و قد أجريت الدراسة على (192) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم ما بين (4 – 7) سنوات، واستخدمت القصص في توضيح الفرق بين الكذب والصدق، وذلك من خلال شخصيات القصة التي تتحدث عن الصدق، و الأخرى التي تتحدث عن الكذب بنبرات الصوت وإيقاع السرد والقدرة على التمييز بين الاتجاه السلبي، وهو الكذب، والاتجاه الإيجابي وهو الصدق. وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال في سن (4) سنوات يقبلون كل أنواع الحديث على أنه صدق و حقيقة، فهم لا يميزون بين الصدق والكذب في هذه السن المبكرة، أما الأطفال في سن (5) سنوات فقد استطاعوا أن يميزوا بين الصدق والكذب في شخصيات القصة المعروضة عليهم، و يزداد اكتشافهم للكذب مع تطور اللغة وزيادة الخبرة لديهم .

دراسة عبد الحكيم (2001):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية برنامج مقترح باستخدام القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة وتحديد شخصيات القصة ما بين حيوانية أو بشريه التي يمكن الاعتماد عليها في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة. وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (90) طفلاً وطفلة، وتراوحت أعمارهم الزمنية من(4 – 5) سنوات. واستخدمت الباحثة كل من اختبار رسم الرجل ومقياس القيم الأخلاقية المصور والبرنامج القصصي المقترح، وقد أوضحت النتائج

أن تقديم البرنامج القصصي المقترح سواء الشخصيات البشرية أو الشخصيات الحيوانية لأطفال الروضة له تأثير إيجابي في تنمية بعض المفاهيم القيم الأخلاقية لديهم، وإن كان هذا التأثير الأكبر للبرنامج القصصي ذي الشخصيات البشرية.

دراسة Tisak, et al. (2001):

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم إدراكات أطفال ما قبل المدرسة المتعلقة بالسلوكيات الفوضوية، أو سوء السلوك التي يقوم بها أقرانهم خلال موقفين، المدرسة والسوبر ماركت. بالإضافة إلى ذلك استمع المشاركون إلى واحد من اثنين من السيناريوهات التي كان فيها البطل إما ولد أو بنت. وتكونت عينة الدراسة من 70 طفلاً في مرحلة ما قبل المدرسة (30 إناث و40 ذكور) وتراوحت أعمارهم السنية من 3 سنوات إلى ست سنوات، ونصف بمتوسط 4.75 سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه تم التعرف على 242 من السلوكيات غير المتكررة. وقد تركزت معظم السلوكيات إما على أفعال تنطوي على توابع سلبية على الآخرين (بمعنى الانتهاكات الأخلاقية Moral Transgressions) أو انتهاكات المعايير الاجتماعية (انتهاكات التقاليد Conventional Transgressions). وقد وصف الأطفال ثلاثة أنماط محددة من سوء السلوكيات الأخلاقية: الأذى الجسمي، انتهاك الملكية، والانتهاكات الاجتماعية. وعلاوة على ذلك، كانت توقعات الأطفال لانتهاكات أقرانهم وظيفة لجنس الشخصية التي ترتكب الفعل السيئ، وكذلك مضمون أو سياق القصة.

دراسة Isbell (2002):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر سرد وإعادة القصص في تعلم القراءة لدى الأطفال، وقد قام الباحثان باستخدام سرد القصص كطريقة فعالة في تعلم القراءة والكتابة، واستخدم الباحثان مجموعة من القصص لتطوير مهارات الاستماع لدى الأطفال، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها فعالية القصص المستخدمة في تنمية مهارات القراءة لدى الأطفال، وهم في المراحل الأولى من التعليم، و كذلك سرد القصص أدى إلى تشجيع الأطفال لخلق قصصهم الخاصة.

دراسة أمين (2004):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أنواع القصص والأغاني التي يمكن أن تقدم لتنمية القيم الاجتماعية لطفل الروضة وتنشئته سياسيا ، وإعداد برنامج لأطفال الروضة من (5 – 6) سنوات، باستخدام القصص والأغاني لتنمية القيم الاجتماعية والسياسية لدى الأطفال والتعرف على فعاليته، وتكونت عينة الدراسة من عينة من أطفال رياض الأطفال تتراوح أعمارهم من (5 – 6) سنوات، و بلغ عددهم (100) طفل وطفلة، واستخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات منها مقياس القيم لطفل الروضة من (5 – 6) سنوات، واختبار جود انف للذكاء وبرنامج في القصص والأغاني لطفل الروضة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج القصصي المقترح في إكساب أطفال الروضة القيم الاجتماعية و تنشئتهم سياسياً.

دراسة زناتي (2004):

هدفت الدراسة إلى تنمية الوعي المروري لطفل الروضة وتدريبه على المهارات والقدرات اللازمة للتعامل مع الطريق لحمايته من المخاطر والحوادث المرورية، وذلك من خلال مجموعة من القصص الموسيقية و الحركية، و تكونت الدراسة من مجموعة من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من سن (5 – 7) سنوات، كما تكونت عينة الدراسة من (4) قصص موسيقية حركية تهدف إلى تعريف الأطفال بقواعد المرور وآداب الطريق، واستخدمت الباحثة برنامجاً مقترحاً يحتوي على (4) قصص موسيقية حركية بهدف تنمية الوعي المروري لطفل الروضة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها أن استخدام برنامج يقوم على القصة الموسيقية الحركية في تدريب الأطفال على المهارات والقدرات اللازمة للتعامل مع الطريق يؤدي إلى تنمية الوعي المروري للأطفال، وزيادة قدرتهم على تفادي مخاطر الطريق.

دراسة عبد الحميد (2004):

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية استخدام القصص المصورة في إكساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية المناسبة لهم في هذه المرحلة، وإعداد مجموعه من القصص المصورة بهدف إكساب الأطفال بعض المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية. وقد تكونت عينة الدراسة من (80) طفلاً وطفلة بحيث تتراوح أعمار الأطفال من (5 – 6) سنوات، وقد تم استخدام الأدوات التالية: قائمتي تحديد المفاهيم الأخلاقية والمفاهيم الاجتماعية، واختباري المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية، ومجموعة القصص المصورة المقترحة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة، ومتوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الأخلاقية المصور واختبار المفاهيم الاجتماعية المصور، وذلك لصالح المجموعة التجريبية،كما توصلت الدراسة إلى فعالية استخدام القصص المصورة في إكساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية المناسبة لهم في هذه المرحلة.

دراسة سليمان (2004):

هدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية استخدام لعب أدوار القصص في خفض حدة المخاوف المرضية لدى أطفال الروضة، وكذلك التحقق من مدى فاعلية البرنامج المقترح في خفض وعلاج المخاوف المرضية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته واستخدم مجموعة من الأدوات، منها اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء الأطفال واستخدمه الباحث لتحييد متغير الذكاء، ومقياس المستوى الثقافي الاجتماعي لعبد العزيز الشخص واستخدامه الباحث أيضاً لتحييد متغير المستوى الثقافي الاجتماعي، وكذلك مقياس المخاوف المرضية لأطفال الروضة من إعداد الباحث، وقد توصلت الدراسة إلى فاعلية استخدام لعب أدوار القصص في خفض حدة المخاوف لدى أطفال الروضة، وعدم وجود فروق بين الأطفال الذكور والأطفال الإناث على مقياس المخاوف المرضية، حيث يزاد الخوف، ويقل بحسب درجة الشعور بالأمن والقدرة على التحكم في البيئة.

دراسة سليم (2005):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية القصة في تنمية بعض مهارات آداب التعامل لدى أطفال الروضة، وقياس فعالية مسرحة القصة في تنمية بعض المهارات الصحية لدى أطفال الروضة، وقد استخدمت الباحثة مجموعه من الأدوات، منها قائمتا مهارات آداب التعامل، والمهارات الصحية اللازمة لأطفال الروضة، وبطاقة ملاحظة مهارات آداب التعامل، وبطاقة ملاحظة المهارات الصحية ودليل المعلمة، وقد تم اختيار مجموعة الدراسة وعددها (80) طفلاً وطفلة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارات آداب التعامل والمهارات الصحية، وهذا يدل على فعالية أسلوب مسرحة القصة، وتفوقه على أساليب التدريس المعتادة في تنمية بعض مهارات آداب التعامل والمهارات الصحية لدى أطفال الروضة.

تعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي تناولت استخدام كُلّ من أسلوب التمثيل والمناقشة معاً في تنمية القيم الأخلاقية لطفل الروضة. وقد استخدمت هذه الدراسات أساليب متنوعة مثل لعب الأدوار في تنمية المفاهيم الاجتماعية (Britisch, 1992)، استخدام قصص الحيوانات والبشر في تنمية القيم الأخلاقية (عبد الحكيم، 2001)، القصص والأغاني في تنمية القيم الاجتماعية (أمين، 2004)، استخدام القصص المصورة في إكساب المفاهيم الأخلاقية والاجتماعية (عبد الحميد، 2004)، مسرحة القصة في تنمية مهارات آداب التعامل (سليم، 2005). ويخلص الباحث من هذا العرض إلى أهمية استخدام أسلوب التمثيل والمناقشة معاً في إكساب طفل الروضة القيم الأخلاقية.

مشكلة الدراسة:

من العناصر المهمة في التربية المبكرة أنه يجب على المعلم أن يُكَوّن مناخاً أخلاقياً اجتماعياً يتم فيه ممارسة الاحترام المتبادل (Devries, Hilderbrandt, & Zan 2000). ويرى بياجيه (Piaget, 1965) أن مثل هذا المناخ الذي يحتوى على العلاقات الاجتماعية يُعد ضرورياً للنمو العقلي والأخلاقي الأمثل. ومن المفاهيم المرتبطة بذلك لتنمية الاستقلال أو التنظيم الذاتي عند الطفل على النقيض من احترام واتباع القواعد الصادرة من الآخرين، Heteronomy أو التنظيم الذي يفرضه الآخرون. وكما يشير بياجيه إلى أن اتباع أوامر وتعليمات الغير أو الكبار من اللحظات المهمة في حياة الطفل.

ويرى (Flynn, 1984) أن نقص الاهتمام بالتربية الأخلاقية لأطفال ما قبل المدرسة يرجع إلى أن كلاً من بياجيه وكولبرج قاما بتحديد مراحل النمو الخلقي على أنها تبدأ من سن السادسة أو السابعة. وعلى الرغم من أنّ الطفل فيما دون السابعة يظهر بعضاً من الفهم لمفهوم العدالة، يعتقد بياجيه أن فهم الطفل للعدالة يستند إلى العلاقة أحادية الجانب Unilateral بين ذاته (الدونية أو النقص Inferiority) ووالده (التفوق والقوة Superiority). وخلال هذه الفترة، تتصف العدالة بالواقعية الأخلاقية والمسؤولية الموضوعية: حيث إنه إذا قام بكسر لعبة لزميله فينبغي عليه أن يبدلها أو يأتي له بغيرها.

وأشار (Lamme, et al., 1992) إلى أنه لكي يتم زيادة قيمة كتاب ما للتربية الأخلاقية ينبغي على المعلم أن يقوم بإضافة مناقشات كثيرة الفكر والكتابة والتأمل. وينبغي أن تكون أسئلة المعلم مفتوحة النهاية open-ended ، فعلى سبيل المثال يمكن للمعلم إلقاء الأسئلة الآتية بعد سرد أو تمثيل قصة ما:(أ) ماذا لاحظت في القصة؟ (ب) كيف شعرت بعد سماعك للقصة؟ (ج) لماذا حدث هذا في القصة؟ (د) كيف تسبب هذا في شعور الشخصيات؟ (هـ) كيف جعلك هذا تشعر بصورة معينة؟ (و) بمَ يذكرك هذا في حياتك الشخصية؟ (ز) هل تعلمت شيئاً من هذه القصة؟ وأشار إلى أن الأطَفال ينتقلون من تنمية التعاطف مع أشخاص القصة إلى تنمية التعاطف مع الناس في الحياة اليومية. كما أشار إلى أن قدرة الأطفال على تقمص دور الشخصيات الرئيسية في القصة يساعد بصورة كبيرة على فهم الدروس الأخلاقية الموجودة في القصة. ويعد تقمص الدور Taking Role، وهو القدرة على التفكير من وجهة نظر الآخرين ممكناً بالنسبة للأطفال في أعمار صغيرة. وعندما يتعلم الأطفال الطريقة التي يسلك بها أبطال القصة، فهم يقومون بمقارنة أفعال الأبطال بأفعالهم الخاصة، وهم يضعون أنفسهم في دور البطل Protagonist، ويضعون في اعتبارهم ما سوف يقومون به لو كانوا مكان البطل. ولذا فإن الأطفال في سن 4 سنوات يمكن أن يمثلوا الأدوار، وهي خطوة أولى مهمة في نمو الأخلاق، ويمكن معها استخدام الأدب الذي يحتوي على الأزمات أو المشكلات الأخلاقية Moral Dilemmas.

وقد لاحظ الباحث من خلال زياراته للروضات ومؤسسات ما قبل المدرسة بمدينة أسيوط، وهي إحدى محافظات صعيد مصر، وملاحظته لنشاط سرد القصص داخل القاعة أن الاعتماد الرئيسي في تقديم القصة لأطفال ما قبل المدرسة ينصب على سرد القصة فقط دون التطرق إلى سؤال الأطفال عن أوجه الاستفادة منها، ومدى تأثير القصة في سلوكياتهم وما إذا كان هؤلاء الأطفال قد استفادوا بالفعل بصورة عملية من أحداث القصة في تعديل بعض السلوكيات غير المرغوبة. وبسؤال معلمات رياض الأطفال اتضح أن معظم ما يتم داخل قاعة الدرس لا يتخطى مجرد إلقاء القصة على الأطفال في وقت وجيز، ثم إلقاء بعض الأسئلة الموجزة عن القصة. وقد اعترفت المعلمات بقصور هذه الطريقة، حيث إن نسبة كبيرة من الأطفال لا تنتبه مع المعلمة في أثناء شرحها ، بالإضافة إلى ذلك فإن الأسلوب التقليدي في سرد القصة ومناقشتها لا يتيح للطفل بأن يفكر في المشكلة أو في أحداث القصة بصورة واقعية، وأن يضع نفسه مكان بطل أحداث القصة الأخلاقية.

وبسؤال المعلمات، أورد بعضهن أنه تم التغلب على عيوب السرد التقليدي للقصة، وذلك باتباع مدخل مسرحة القصة بتحويل شخصيات القصة إلى أفراد يقوم الأطفال بتمثيلها، إلا أن أسلوب المسرحية أيضاً يعد غير متكامل؛ لأنه لا يضمن اشتراك جميع أطفال الفصل في مناقشة أحداث القصة وتحقيق الاستفادة التربوية المثلى منها. ويعتمد أساساً على استخدام العرائس التي يلعب دورها الأطفال في تمثيل القصص. وعلى الرغم من أن مسرحة القصص تتغلب على بعض أوجه القصور في السرد التقليدي للقصة، فإن احتمالية أو إمكانية تخصيص مساحة أكبر من مناقشة القضايا الأخلاقية للقصة وتفاعل الأطفال معها تكون ضعيفةً.

وقد دفع ذلك الباحث إلى استخدام الأسلوب المقترح الذي يرتكز على سرد القصة

وتمثيلها ومناقشتها بصورة مركزة من جانب المعلمة والأطفال، حيث يضمن ذلك مشاركة معظم أطفال الفصل في تمثيل مواقف واقعية مثل تلك التي تتعلق بالسرقة، والتعاون، والأمانة، والصدق، والسلوكيات مع الآخرين في أثناء اللعب.

فروض الدراسة:

1. توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في كل من الاختبارات الثلاثة التي تقيس القيم الخلقية، وفي الدرجة الكلية للاختبارات لصالح المجموعة التجريبية.
2. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية من البنين والبنات في الاختبارات الثلاثة للقيم الخلقية، وكذلك في الدرجة الكلية.

أهمية البحث:

للقصة أهمية كبيرة في حياة الإنسان بصفة عامة، وللطفل بصفة خاصة، فمن خلالها يستمد القيم والأخلاق وآداب السلوك (عبد العال، 2001). فالقصص تستطيع أن تثري حياة الطفل، فهي تثير قدرته على التصور وتحرك أفكاره وملكاته الذهنية، وتجعله أكثر وعياً بانفعالاته وقلقه وتمنحه قدر من الثقة بالنفس. كما أنها تنمي حصيلته اللغوية، وتزيد من قدرته في السيطرة على اللغة كما تنمي لديه التذوق والجمال (شحاتة، 1992). ومن أهم احتياجات طفل الروضة والتي يجب مراعاتها عند اختيار القصص لهم هي الحاجة إلى الأمان، والحاجة إلى الثقة بالنفس، والحاجة إلى التحصيل والإنجاز، والحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة مثل الأسرة، الأصدقاء (علي، 2006).

الأهمية النظرية:

1. يعد هذا البحث – على حد علم الباحث – من الأبحاث القليلة التي تناولت أسلوباً جديداً يعتمد على قيام الأطفال في تمثيل المواقف الأخلاقية ومناقشتها بعد تمثيلها، مما يمثل عاملاً مهماً في إكساب الأطفال القيم الأخلاقية المرغوبة.
2. تفعيل دور القصة في تعديل وتنمية بعض السلوكيات والمفاهيم لدى الأطفال سواء كانت مفاهيم لغوية أو رياضية، حركية، بيئية... إلخ. حتى يتحقق للطفل النمو المتكامل في جميع جوانب شخصيته.
3. ندرة الدراسات – في البيئة العربية– التي تناولت تمثيل القيم الأخلاقية، وإتاحة فرصة من الوقت للمعلمة أن تناقش الأطفال، وأن يناقش الأطفال بعضهم البعض في المغزى الأخلاقي للقصص التي يتم مناقشتها.

الأهمية التطبيقية:

1. تقدم الدراسة برنامجاً يمكن لمعلمات رياض الأطفال اتباعه من أجل تفعيل تدريس القصة بوجه خاص، وغرس القيم والفضائل الأخلاقية بوجه عام.
2. تفعيل دور المعلمة في أثناء وقبل وبعد عرض القصة.
3. الإفادة من نتائج الدراسة في قيام الباحثين بتجريب هذه الطريقة على عينات

مختلفة من أطفال الروضة، وباستخدام قيم أخلاقية تختلف عن تلك التي استخدمت في الدراسة الحالية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1. التحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على استخدام التمثيل والمناقشة في إكساب أطفال الروضة بعض القيم الأخلاقية والمشاركة الاجتماعية من خلال تمثيل ومناقشة القصص التي تحتوي على قيم متنوعة.
2. التحقق من الفروق بين البنين والبنات في اكتسابهم للقيم الأخلاقية نتيجة لتعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح.

إجراءات الدراسة:

أولاً - مجموعة البحث:

يتحدد مجتمع الدراسة بمجموعة من أطفال ما قبل المدرسة KG 2 أو السنة الثانية في مرحلة رياض الأطفال في مصر بمدرسة ابتدائية تتبع إدارة أسيوط التعليمية التابعة لمحافظة أسيوط. وينتمي هؤلاء الأطفال إلى طبقة اجتماعية اقتصادية متوسطة. وقد اختار الباحث السنة الثانية من الروضة، وذلك لوصول الأطفال لمرحلة من النضج العقلي والاجتماعي واللغوي يمكنهم من التعبير والتواصل والاشتراك في الأنشطة المختلفة التي تتطلبها الدراسة. ولأغراض الدراسة الحالية، قام البحث باختيار مجموعتين من الأطفال: مجموعة استطلاعية للتحقق من كفاءة أدوات الدراسة ومجموعة أساسية لمعالجة الفروض واستخلاص النتائج.

1. المجموعة الاستطلاعية: تكونت المجموعة الاستطلاعية من 77 طفلاً من الجنسين في السنة الثانية من الروضة تم اختيارهم بشكل عشوائي.
2. المجموعة الأساسية: تكونت المجموعة الأساسية من 80 طفلاً وطفلة في السنة الثانية من الروضة أعمارهم ما بين الخامسة والسادسة بمتوسط عمري (5.53)، وانحراف معياري (0.49) موزعين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. ويوضح الجدول رقم (1) المتوسطات والانحرافات المعيارية لأفراد العينة الأساسية. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أعمار المجموعتين.

جدول (1) أعداد تلاميذ المجموعة الأساسية من الذكور والإناث والمتوسطات والانحرافات المعيارية لأعمارهم

المجموعات	العدد		العمر	
	ذكور	إناث	م	ع
المجموعة التجريبية	19	31	5.58	0.51
المجموعة الضابطة	11	19	5.48	0.48
الإجمالي	30	50		

ثانياً - أدوات الدراسة:

1. اختبار المواقف والقيم الأخلاقية لأطفال الروضة: وهو من إعداد الباحث، ويهدف إلى قياس استجابات الأطفال على أسئلة تتضمن مواقف أخلاقية. ويتضمن الاختبار ثلاثة مواقف يتم في كل موقف سرد قصة معينة تنطوي على قيمة خلقية. في الموقف الأول، تم سرد قصة عن قيمة قول الحقيقة بعنوان «الملك والبذرة»، وهي مأخوذة من التراث الصيني. أما القصة الثانية فهي تتحدث عن السرقة أو احتفاظ الإنسان بشيء ليس من حقه. وكان موضوع القصة الثالثة عن الإساءة إلى أو نبذهم الآخرين بالكلام أو بالفعل.

وللتأكد من كفاءة المقياس، تم إيجاد الصدق بثلاث طرق، الأولى باستخدام صدق المحتوى، حيث تم عرض الاختبار مصحوباً بتعريف القيم الأخلاقية المستخدمة على 6 من المحكمين في تربية الطفل، علم النفس، وطلب الباحث من كل محكم إعطاء درجة من 5 على كل عبارة. وقد بلغ معامل اتفاق Kendall لحساب درجة الاتفاق بين المحكمين 0.88، وهي درجة اتفاق مرتفعة. أما الطريقة الثانية لحساب الصدق فقد تمت باستخدام طريقة الاتساق الداخلي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاختبار. ويوضح الجدول رقم (2) وجود علاقات ارتباطية متوسطة.

جدول (2) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الاختبارات الدرجة الكلية

	الاختبار الأول	الاختبار الثاني	الاختبار الثالث	الدرجة الكلية
الاختبار الأول	ـــــ	0.41 **	0.34 **	0.50 **
الاختبار الثاني	0.41 **		0.60 **	0.60 **
الاختبار الثالث	0.34 **	0.60 **	ـــــ	0.58 **

** دال عند مستوى(0.01).

مقياس رسم الرجل: يرجع الفضل في استخدام رسم الرجل في قياس ذكاء الأطفال ونشر اختبارها المعروف «اختبار رسم الرجل» Goodenough الذي يتضمن 51 مفردة عن أجزاء الجسم، وأماكنها والتناسب بينها، والدقة في التعبير عنها. وتقوم فكرة الاختبار على أساس أن الطفل عندما يرسم رجلاً، فإنه يعرف ما يرسم وما يعرفه عن الرجل، ولا يرسم ما يراه في رجل معين. فالرسم لغة تعكس فهم الطفل لملامح الرجل وخصائصه وأجزاء جسمه، وتبين مستوى مهاراته المعرفية أكثر مما تبين مهارته الفنية. فالتعبير بالرسم عن الرجل عملية عقلية تزداد مع زيادة النمو العقلي للفرد (مرسي، 1996: 69) .

وذهبت Goodenough إلى أن رسوم الطفل تدل على مفهوم الطفل عن الشيء. والدليل على ذلك أن بعض الأطفال عند الرسم يبالغون في تكبير بعض الجوانب المهمة عندهم، كما يبالغون في تصغير العناصر التي لا يهتمون بها. ويمارس الأطفال الرسم على أنه لون من النشاط المعرفي لا على أنه النشاط الفني المتعارف عليه. والدليل على ذلك أن الطفل قد يرسم الشيء دون اهتمام كبير بتأمله ، كما أنه قد يرسمه من الذاكرة على نفس النحو ورسوم الأطفال هي وسيلة للتعبير ولغة في التفاهم، وفي هذا قد تحل محل الألفاظ. (أبو حطب، 1977 : 255). ويتكون مفتاح التصحيح من إحدى وخمسين مفردة تمثل عناصر الجسم والتفاصيل فيما بينها،

ويطلب من المفحوص أن يرسم رجلاً في أحسن صورة ممكنة. وبعد ذلك، يعطي المصحح درجة واحدة لكل عنصر من عناصر الرسم الموجودة في مفتاح التصحيح، ويتم جمع درجات الرسم، وينتج عنه درجة خام يتم تحويلها إلى عمر عقلي، ومع معرفة الزمني، يتم حساب نسبة ذكاء الفرد. ويوجد بملاحق الدراسة مفتاح التصحيح، معايير التصحيح . وبتطبيق هذا المقياس على عينة الدراسة الحالية، تراوحت معاملات الذكاء بين 98.5 إلى 112.4 بمتوسط قدره 105.45، وانحراف معياري قدره 4.85.

البرنامج التدريبي: وهو من إعداد الباحث، ويهدف إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة وهى:

1. تقديم سيناريوهات مختلفة لمواقف أخلاقية تتعلق بكل قيمة أخلاقية من القيم الثلاث المستخدمة في هذه الدراسة (الصدق، الأمانة، عدم إيذاء الغير).
2. استخدام العرائس واللعب في تمثيل الشخصيات المختلفة في القصص والسيناريوهات المختلفة لكل قيمة أخلاقية.
3. قيام المعلم بمناقشة المواقف والمشاعر للملمات والمواقف المختلفة وتطبيق هذه المناقشة على المواقف الحياتية اليومية للأطفال.

وقد تألف الجزء الأول من البرنامج من قيام المعلم بعرض العديد من السيناريوهات المختلفة لبعض المواقف الأخلاقية التي تمثل القيمة التي يتم مناقشتها. فمن أمثلة هذه السيناريوهات وضع طفل لمجموعة من الأحجار المغناطيسية في جيبه ويأخذهم للمنزل، وكذلك قيام المعلم بسؤال الأطفال عن المواقف التي يعرفونها، وقام فيها شخص بالكذب أو عدم قول الحقيقة، وكيف كان شعور الطفل عندما كذب الشخص عليه، أو عندما قام هو بالكذب، وكيف كان شعور الشخص الآخر تجاه ذلك.

ثم يأتي الجزء الثاني من البرنامج، حيث يقوم فيه الأطفال بتمثيل سيناريوهات مختلفة لقصص تستهدف القيم الأخلاقية المتضمنة في الدراسة. ويلعب طفلان أو مجموعة من الأطفال دور الأب أو الطفل أو الأم أو الطفل، ويقوم بقية الفصل بالاستماع إلى المناقشة والإنصات إلى حديث الأطفال في أثناء التمثيل، ويتكرر هذا السيناريو باستخدام قصص مختلفة وقيام أطفال آخرين بتمثيل هذه القصص حتى يتسنى اشتراك أكبر عدد ممكن من الأطفال في تمثيل القصص. وتقوم معلمة الفصل باستخدام بعض الأدوات مثل الحلوى، والأحجار، واللعب، والأفلام، الممتلكات الشخصية في سيناريوهات القصص وبعد التمثيل يتم مناقشة المواقف المختلفة في القصص.

ثالثاً ـ منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على التصميم التجريبي الذي يتكون من مجموعة تجريبية، وأخرى ضابطة والقياسات القبلية والبعدية في مقارنة النتائج.

خطوات السير في الدراسة:

تم تنفيذ هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2009 / 2010

وسارت إجراءات الدراسة على النحو الآتي:

- **تحديد أفراد المجموعة الاستطلاعية للتحقق من كفاءة أدوات الدراسة.**
- **تحديد أفراد المجموعة الأساسية.**
- **تطبيق اختبارات الدراسة على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة.**
- **تدريب عدد 4 معلمات يقمن بالتدريس في الروضة واللاتي يقمن بالمساعدة في التطبيق وذلك لإكسابهنّ الخبرة اللازمة بكيفية إجراء البرنامج واستخدامهن للتعليمات بصورة واضحة مع الأطفال. وقد استغرق تطبيق الدراسة ثلاثة أسابيع بواقع أسبوع لكل قصة أو قيمة خلقية، وثلاثة أيام في الأسبوع. والجدول رقم (3) يوضح إجراءات تطبيق البرنامج التدريسي:**

جدول (3) يوضح إجراءات تطبيق البرنامج التدريسي

القصة واليوم	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
القصة لأولى اليوم الأول	تقديم أسئلة الاختبار القبلي للقصة الأولى (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة (ملحق ب) ومناقشتها والبدء في تشجيع الأطفال على تمثيل السيناريوهات في ملحق (ج).	تقديم أسئلة الاختبار القبلي (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة (ملحق ب) فقط.
اليوم الثاني	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (ج) ومناقشتها من جانب المعلمة	عدم القيام بأية أنشطة.
اليوم الثالث	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (ج) ومناقشتها من جانب المعلمة. تطبيق الاختبار البعدي للقصة الأولى في ملحق (أ).	تطبيق الاختبار البعدي للقصة الأولى في ملحق (أ) فقط.
القصة الثانية اليوم الأول	تقديم أسئلة الاختبار القبلي للقصة الثانية (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة الثانية (ملحق د) ومناقشتها والبدء في تشجيع الأطفال على تمثيل السيناريوهات في ملحق (د).	تقديم أسئلة الاختبار القبلي (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة (ملحق د) فقط.
اليوم الثاني	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (د) ومناقشتها من جانب المعلمة.	عدم القيام بأية أنشطة.
اليوم الثالث	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (د) ومناقشتها من جانب المعلمة. تطبيق الاختبار البعدي للقصة الثانية في ملحق (أ).	تطبيق الاختبار البعدي للقصة الثانية في ملحق (أ) فقط.
القصة الثالثة اليوم الأول	تقديم أسئلة الاختبار القبلي للقصة الثالثة (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة (ملحق هـ) ومناقشتها والبدء في تشجيع الأطفال على تمثيل السيناريوهات في ملحق هـ).	تقديم أسئلة الاختبار القبلي (ملحق أ) (التطبيق فردي في الشيت الخاص بكل طفل). تقوم المعلمة بسرد القصة (ملحق هـ) فقط.
اليوم الثاني	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (هـ) ومناقشتها من جانب المعلمة.	عدم القيام بأية أنشطة.
اليوم الثالث	قيام الأطفال بتكملة تمثيل السيناريوهات في ملحق (هـ) ومناقشتها من جانب المعلمة. تطبيق الاختبار البعدي للقصة الثالثة في ملحق (أ).	تطبيق الاختبار البعدي للقصة الثالثة في ملحق (أ) فقط

نتائج الدراسة:

نتيجة الفرض الأول: ينص على أنه «توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في كل من الاختبارات الثلاثة التي تقيس القيم الخلقية، وفي الدرجة الكلية للاختبارات لصالح المجموعة التجريبية».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار «ت» للفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، كما هو موضح في الجدول رقم (4):

جدول (4) اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

الاختبارات	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
الاختبار الأول	1.62	0.48	1.28	0.64	2.70 **
الاختبار الثاني	1.75	0.46	1.09	0.63	3.15 **
الاختبار الثالث	1.43	0.71	1.25	0.72	1.85 *
الدرجة الكلية	4.50	1.28	4	1.51	3.42 ***

*دال عند مستوى 0.05 ، **دال عند مستوى 0.01، ***دال عند مستوى 0.001.

يتضح من جدول (4) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستويات 0.001 بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في الاختبار الأول (ت = 2.70)، والاختبار الثاني (ت = 3.15)، والاختبار الثالث (1.85)، وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار (ت = 3.42) في صالح تلاميذ المجموعة التجريبية وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

وللتحقق من حجم تأثير البرنامج التدريبي في ضوء الفروق والكسب الذي حققته المجموعة التجريبية في القياس البعدي، تم حساب حجم الأثر باستخدام معادلة Cohen (Cohen, 1988). وقد أشار Cohen إلى أن مستويات حجم الأثر هي: أقل من أو يساوي 0.2 يشير إلى حجم تأثير ضعيف، 0.5 يشير إلى حجم تأثير متوسط، 0.8 يشير إلى حجم تأثير مرتفع للمتغير المستقل على المتغير التابع. ويوضح الجدول رقم (5) قيم حجم الأثر للبرنامج التدريبي للاختبارات الثلاثة والدرجة الكلية.

جدول (5) قيم حجم الأثر للبرنامج التدريبي في ضوء الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارات الثلاثة والدرجة الكلية

المتغيرات	قيمة "ت"	حجم الأثر	مقدار التأثير
الاختبار الأول	2.70	0.60	متوسط
الاختبار الثاني	3.15	0.46	متوسط
الاختبار الثالث	1.85	0.47	متوسط
الدرجة الكلية	3.42	0.35	متوسط

يتضح من جدول (5) وجود تأثير متوسط للبرنامج التدريبي في الاختبارات الثلاثة (0.60، 0.46، على التوالي 0.47)، والدرجة الكلية (0.35).

نتيجة الفرض الثاني: ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية من البنين والبنات في الاختبارات الثلاثة للقيم الخلقية، وكذلك في الدرجة الكلية.

ويوضح الجدول رقم (6) قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات البنين والبنات بالنسبة للعينة الأساسية:

جدول (6) قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات البنين والبنات بالنسبة للعينة الأساسية

	البنين (ن = 19)		البنات (ن = 31)		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
الاختبار الأول	1.52	0.52	1.68	0.46	1.14	غير دال
الاختبار الثاني	1.78	0.53	1.73	0.42	0.38	غير دال
الاختبار الثالث	1.41	0.70	1.44	0.73	0.17	غير دال
الدرجة الكلية	4.72	1.50	4.87	1.15	0.38	غير دال

ويتضح من جدول (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في الاختبارات الثلاثة والدرجة الكلية.

المناقشة والاستنتاجات:

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على عرض ومناقشة وتمثيل القصص في تنمية المفاهيم الأخلاقية لدى أطفال الروضة في بعض قيم المشاركة الاجتماعية المتعلقة بالصدق، الأمانة، وعدم إيذاء الآخرين، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين سواء في الأداء على الاختبارات الثلاثة للقيم الأخلاقية، وكذلك في فاعلية أو تأثير البرنامج التدريسي.

وقد أرتكز البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسية تهدف إلى زيادة فاعلية توصيل المفاهيم والمواقف الأخلاقية للطفل، وذلك عن طريق قيام المعلمة بسرد القصة، ثم تفتح المجال أمام الأطفال للتمثيل أو تمثيل سيناريوهات مختلفة تتعلق بالقيمة الأخلاقية المستهدفة، ثم يختم الطلاب بمناقشات وأسئلة تلقيها المعلمة حتى تتأكد من مدى استيعاب هؤلاء الأطفال لما دار في الحوار والمناقشة، وتأثير ذلك على سلوكياتهم وردود أفعالهم تجاه هذه المواقف في الحياة اليومية.

وقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود فروق دالة إحصائياً باستخدام اختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة سواء في الاختبارات الثلاثة للقيم الأخلاقية كما هو موضح في الجدول رقم (6).

وتتفق هذه النتائج مع (Kohlberg, 1978) في أن الأطفال يتبعون القواعد، ويقولون الصدق لتجنب العقاب أو الخوف. وقد ذكر الأطفال في إجاباتهم على أسئلة الاختبار، القبلي أجوبة تدل على إخفاء الحقيقة خوفاً من بطش الكبار عند القيام بفعل خاطئ من أمثال السيناريوهات التي تم تقديمها، مثل أخذ الطفل لممتلكات زملائه في الفصل، وأكل الطفل لقطع الحلوى التي تخص أخته في المنزل وإخفائه ذلك عن أبيه، وضياع لعبة من طفل ويحبها طفل آخر. ويؤكد هنا أن الأطفال بعد تقديم البرنامج التدريسي فضلوا أن تكون استجاباتهم متفقة مع القواعد وقول الحقيقة من أجل تجنب العقاب لا أن يقوموا بالكذب لتجنب العقاب أو غضب الكبار، وتجدر الإشارة هنا إلى دور الأسلوب الجديد الذي يعتمد على قيام المعلمة بمناقشة المواقف المتضمنة في القصة، وتعديل السلوكيات التي قد تصدر من الأطفال في المواقف الحياتية المختلفة. فعلى سبيل المثال ، تركز المعلمة في السيناريوهات المختلفة التي يقوم الأطفال بتمثيلها على ضرورة أن يضع الطفل نفسه مكان الآخرين، وضرورة أن يعي ما يشعرون حتى يحس ويدرك ما فعل واقترفه من فعل خاطئ. والمناقشة أسلوب فعال في إقناع الطفل، وبالذات في هذه السن المبكرة بكيفية السلوك والتصرف في مثل هذه المواقف. وقد تنوعت الأسئلة التي أثارتها المعلمة عند مناقشة القصة مثل: "إيه رأيك في الولد اللي خد اللعبة من زميله وخباها. طيب حد يقولي مرة كان فيها حد بيكدب ومقالش الحقيقة، وموقف تاني كان فيها ولد بيقول الصدق؟ طب إيه اللي هيحصل لما يقول الحقيقة. ومما كان له أكبر الأثر في فاعلية البرنامج التدريسي قيام معظم الأطفال بتمثيل السيناريوهات المختلفة للقصص عدة مرات تحت إشراف المعلمة والباحث.

ومن العوامل المؤثرة في فاعلية التدريب استخدام أكثر من سيناريو مختلف للقصص التي تتعلق بالقيم أو المواقف الأخلاقية، حيث تنوعت هذه المواقف ما بين المنزل، والمدرسة، والحديقة، والشارع، وفناء المدرسة، والنادي، حتى يتسنى للطفل الربط بين القصة واستيعاب الدروس المفيدة للتعامل مهما كان المكان الذي يوجد فيه. كما كان لدور المناقشة وإثراء الحديث بين المعلمة والأطفال دور فَعّال في قيام الأطفال بالمقارنة بين الأدوار المتشابهة لأبطال أو شخصيات القصة في السيناريوهات المختلفة، حيث عقد الأطفال – في أثناء مناقشة المعلمة للقصة وتمثيلها – مقارنة بين موقف أحد شخصيات القصة الذي ارتكب فعلاً خاطئاً وبين أحد شخصيات قصة أخرى، حتى يمكن أن يقوم الطفل بتعميم السلوك الخاطئ سواء كان كذباً أو عدم أمانة أو إيذاء الآخرين. وقد أكدت المعلمات في أثناء تمثيل السيناريوهات على ضرورة أن يكتسب الأطفال قيمة الاعتراف بالخطأ، وأنه ليس من العيب أن يخطئ الإنسان، ولكن من العيب أن نكذب أو نخفي الحقيقة.

وتختلف النتائج إلى حد ما مع (Piaget, 1965) الذي أورد أن الأطفال يطيعون السلطة احتراماً منهم لهذه السلطة، حيث إن الأطفال في بداية التجربة وقبل تطبيق البرنامج التدريسي، كانت إجاباتهم تتركز حول اللجوء إلى الكذب خوفاً من البطش، ولكن البرنامج التدريسي ركز على ما ينادى به بياجيه من ضرورة أن يزرع الكبار الثقة في نفوس الأطفال بأن يقولوا الصدق احتراماً منهم للكبار.

وبالنسبة لوضع الطفل نفسه مكان الآخر Perspective Taking لم تتفق الدراسات السابقة على قدرة أطفال ما قبل المدرسة على وضع أنفسهم مكان الآخرين، أو ما يطلق

عليه التفكير بعقلية الآخرين (Dixon & Moore, 1990; Selman, 1980). حيث كان الأطفال في هذه الدراسة قادرين على التنبؤ بصورة صحيحة بمشاعر الشخصيات الأخرى – ذلك بعد تطبيق البرنامج التدريسي– عند الإساءة أو إيذاء هذه الشخصيات، وهو الشيء الذي لم يكن يفكر فيه هؤلاء الأطفال قبل تطبيق البرنامج التدريسي. ومن أمثلة ذلك، سئل بعض الأطفال في الاختبار القبلي عن السبب الذي دفعهم لأن يأخذوا لعبة وجدوها هو أن هذه اللعبة ليس لها صاحب. وبعد التدريب، أدرك هؤلاء الأطفال أن اللعبة التي وجدوها على الأرض تنتمي لشخص آخر، وأن هذا الشخص – صاحب اللعبة – لا يزال يريدها، ويرغب في استردادها، وقد ساعد التدريب على زيادة وعي الأطفال بالآخرين، وأن يضع الطفل نفسه مكان الطفل الذي فقد اللعبة، وأن يشعر بما يشعر به.

وقد أفاد الأطفال من التدريب في أنهم كانوا قادرين على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين، ومثال على ذلك استبعاد الطفل لزميله من اللعب معه أو مع المجموعة بسبب أن هذا الطفل به عيب خلقي مثل شعره، وطوله، وشكله، وعلى الرغم من أن بعض الأطفال كانوا قادرين على التنبؤ بمشاعر الطفل الذي يتم استبعاده، وعلمه بأن هذا الطفل المستبعد حزين، إلا أنهم أصروا في العناد وإهمال هذا الطفل واستبعاده. وقد أوردت المعلمة ولاحظت الباحث، أثناء اشتراكه أن مثل هؤلاء الأطفال قد يعانون من بعض المشكلات السلوكية مثل التدليل، والعناد، والحماية الزائدة من المنزل، والتي تؤدي به إلى إهمال أصدقائه. ومثل هؤلاء الأطفال ينبغي أن نقدم لهم معونة إرشادية قبل أن يستفحل خطرها، ويمتد أثرها على السنوات التالية من العمر حتى يتحرر الطفل من تمركزه حول ذاته، ويشعر بما يشعر به الآخرون.

وقد تمكن العديد من الأطفال في تقديم تفسيرات لاختباراتهم الأخلاقية. فعلى سبيل المثال، أشار الأطفال الذين فضلوا ألا يقوموا باستبعاد زملائهم من اللعب أو الاشتراك معهم في أنشطة مختلفة إلى أسباب مثل القواعد التي تحكم اللعب وتبادل الأدوار، وأن يكون الشخص مهذباً وودوداً مع الآخرين. ولم يشر الأطفال إلى سلطة الوالدين أو الخوف من العقاب لتبرير التسبب كما هو متوقع من طفل في هذه السن، كما أورد كل من بياجيه وكولبرج في مراحل النمو الخلقي لديهم (Kohlberg, 1978; Turiel, 1983; Piaget, 1965).

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي أشارت إلى أن الأطفال يميلون إلى الكذب فيما دون السابعة من العمر إذا قاموا بارتكاب فعل خاطئ أو انتهاك ما Transgression(Polak & Harris, 1999; Talwar & Lee, 2002, 2008).

تشير النظريات والأبحاث النمائية (Nucci, 2001)، والدراسات المتعلقة بالممارسات الأسرية مع الأطفال (Walker & Taylor, 1991). إلى التأثير الإيجابي للمناقشات على النمو الخلقي للأطفال. وتؤكد نظرية الرعاية Care theory على أهمية المحادثات أو المناقشات الملائمة من الناحية الأخلاقية في النمو الإيجابي للطلاب (Noddings, 2006). ويمكن أن تتم هذه المناقشات كجزء من دراسة التاريخ أو الأدب، في استجابة للأسئلة أو الأفعال الفردية للطالب أو الطفل في اللقاءات الفصلية أو المدرسية لاتخاذ القرارات، أو التأمل في الخبرات في الفصل.

تشـير معظم الدراسـات التي تبحث في الاختلافات في الفهم الأخلاقي للأطفال إلى أنماط مختلفـة من الأحداث الأخلاقية ، على الرغم مـن أن التحليلات ركزت على المقارنة بين الأحكام الأخلاقيـة Moral والأحكام التقليديـة أو المتعلقة بالتقاليد (أو الأخـرى من غير الأخلاقية) Conventional. وقـد قامـت العديد من الدراسـات بالتحقـق من أنواع مختلفـة من أحكام الأطفـال المتعلقة بالأحداث الأخلاقية. ويرى الأطفال الصغـار أن الظلم Unfairness والألم النفسـي Psychological Distress والأذى الجسـدي Physical Harm أنهـا انتهاكات كبيـرة للغاية Serious Transgressions. وعـلاوة على ذلك، فإن الأطفال وخصوصاً في مرحلـة ما قبل المدرسـة يقومون بتطبيق المعايير الأخلاقية بصـورة ثابتة على الأحداث التي تحتوى على أذى جسـمي (الضرب والإيذاء) عن الظلم (مثل عدم إشـراك الآخرين في اللعب). والنتائج من الأبحاث التي أجريت على الأحكام الأخلاقية للأطفال للعدالة الصغار فيما يتعلق بالمشـاركة Sharing غير متسـقة، ولكن الاختلافات بين الدراسات التي أجريت على مرحلة مـا قبل المدرسـة قد ترجع إلى الغموض في تصوير المشـاركة وتوزيـع المصادر Resource Distribution. ونجد أن المثيرات في هذه الدراسات لا توضح دائماً ما إذا كانت الأشياء هي ممتلكات شخصية أو ممتلكات عامة (Ross, Tesla, Kenyon & Lollis, 1990).

وتشـير الأبحاث إلى أن الأطفال في سـن الثالثة من العمر يقومون بالتمييز بين القضايا الأخلاقيـة moral، والأخرى المتعلقة بالتقاليد Conventional من القضايا الشـخصية فـي كُلّ من مواقف المنزل والروضـة (Killen & Smetana, 1999; Webber, 1999). حيث يقوم الأطفال بتصنيف القضايا الشـخصية على أنها ترجع إلى الشخص (لا على أنها أفعـال تكون صحيحة أو خاطئة) بناءً على التبريـرات القائلة بأن التوابع أو النواتج تؤثر فقـط على القائم بالفعل، أو أن الأفعال بمثابة شـؤون شـخصية، وينبغـي أن تخص القائم بالفعل بمفرده (Killen & Smetena, 1999; Weber, 1999).

أدوار الأطفال في المواقف:

عندما سئل أطفال ما قبل المدرسة لتقويم الانتهاكات الأخلاقية الافتراضية (يتم افتراضها أو تأليفهـا) Hypothetical والأخرى المتعلقة بالتقاليد Conventional، والتي توصف على أنها إما أن يرتكبها الشـخص أو يرتكبها الآخرون، فإن الأطفال ينظرون إلى الانتهاكات التي تصدر منهم على أنه مقبولة عن تلك الانتهاكات التي يرتكبها الآخرون Slomkowski & Killen, 1992) . وتختلف أحكام الأطفال كوظيفة باختلاف أدوارهم سواء كضحايا أو قائمـين بالفعل في انتهاك ما. وقد وجـد (Dunn, Cutting & Demetriou, 2000) أن أطفال ما قبل المدرسـة قاموا بإعطاء تبريرات اجتماعية Interpersonal Justification عندمـا تم وصـف الطفـل المشـارك على أنـه ضحيـة للانتهاك الأخلاقـي عن الطفـل الذي تم وصفـه على أنـه القائم بالانتهاك، وفى مواقـف الحياة اليومية، يقوم أطفال ما قبل المدرسـة مـن الضحايا أو المتعرضين للأذى بالحكم على الانتهـاكات الأخلاقية الحقيقية على أنه أكثر خطورة، وتستحق العقاب أكثر من غيرها عما ارتكبه القائمون بالانتهاك، بينما يرى المعتدون ويبررون سلوكهم عن الضحايا (Smetana, et al., 1999). وهذه الاختلافات في الاتجاه قـد ترجع إلى الاهتمام الذاتي، ولكن الأبحاث النفسـية الاجتماعيـة التي تناولت الاختلافات بـين القائـم بالفعل والملاحظ أن الأفراد لديهم معلومات أكثر عـن العوامل الموقفية التي تؤثر

في سلوكهم الخاص لا في سلوكيات الآخرين ولذا فإنهم أكثر احتمالية أن يهتموا بالعوامل الموقفية عندما يعزون أسباب سلوكياتهم الخاصة. ونجد أن أطفال ما قبل المدرسة في أثناء نموهم وتقدمهم في العمر، يقومون بالاستجابة إلى أحزان الآخرين بتعاطف وسلوكيات المشاركة Empathy and Prosocial (Eisenberg & Fabes, 1998) .

ووفقاً لنظريات التنشئة الاجتماعية للنوع Gilligan gender socialization) (Wiggs, 1987 & حيث تبدأ العملية مبكراً من خلال الممارسات الخاصة بالنوع gender–Specific Practices عن طريق الوالدين، والأعضاء الآخرين في الأسرة، والأقران، والآخرين من الكبار (مثل المعلمين)، ومن خلال السياسات المؤسسية (مثل العزل أو الفصل بين الجنسين). فعلى سبيل المثال، قد يتم مدح البنات وتشجيعهن، وذلك لإظهار الحنان Nurturance أو من أجل التعبير عن الحزن. ويتراكم ويزداد تأثير هذه الخبرات المتعلقة بالنوع أو الجنس على سلوكيات المشاركة الاجتماعية بمرور الوقت (Fabes, Eisenberg, Shepard, Guthrie, & Poulin 1999).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات التي أشارت إلى وجود دلائل قليلة وضعيفة على الفروق بين الجنسين في الاستدلال الأخلاقي المتعلقة بالعدالة –Justice Oriented Moral Reasoning . وأشار الباحثون إلى أن الفروق بين الجنسين في الاستدلال الأخلاقي قد يكون موجوداً في مواقف محددة. ولأن النوع يعد متغيراً يعكس الميكانزمات البيولوجية وميكانزمات التنشئة الاجتماعية الخاصة بالنوع، فإن المواقف المحددة يمكن أن تظهر اتجاهات التنشئة الخاصة بالنوع مثل السلوكيات النمطية لدور الجنسية (Carlo, Koller, Eisenberg, Dasilva & Frohlich, 1996)، وعلاوة على ذلك، من المهم أن تذكر أن النوع قد يلعب دوراً وسيطاً مهماً في العلاقات بين المؤشرات الملائمة من الناحية النظرية وسلوكيات المشاركة الاجتماعية. وهذه الإمكانية قد يكون لها مضامين ذات دلالة لتطوير وبناء برامج التدخل والوقاية الخاصة بالجنس أو النوع. وقد أشار العديد من الباحثين إلى فروق متوسطة بين الجنسين ولكن متسقة في المواقف السلوكية التي تتضمن المشاركة الاجتماعية باستخدام مقاييس الاستدلال الخلقي للمشاركة الاجتماعية Prosocial Moral Reasoning (Eisenberg & Fabes, 1998). ومن الجدير بالذكر في مراجعة للدراسات الحديثة، أنه أشار الباحثون إلى أن البنات حصلن على درجات مرتفعة عن الأولاد في الاستدلال الخلقي الذي توجهه الرعاية أو المشاركة الاجتماعية Care or Prosocial، بينما حصل الأولاد على درجات مرتفعة في الاستدلال الخلقي القائم على العدالة Justice-oriented (Jaffe & Hyde, 2000).

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة تشجيع معلمة طفل ما قبل المدرسة على استخدام مدخل التمثيل والمناقشة في عرض الموضوعات المختلفة المرتبطة بالمنهج، حيث يمكن استغلال مدخل التمثيل والمناقشة في عرض بعض الموضوعات الأخرى في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية.
2. ضرورة توعية القائمين على وضع مناهج رياض الأطفال أن يراعوا العبء الذي يتحمله طفل ما قبل المدرسة من جراء الكم الكبير من المعلومات والحفظ والتلقين،

بحيث يركز المنهج على النشاط واللعب أكثر من التركيز على الناحية الأكاديمية.

3. ضرورة تخصيص مساحة أكبر داخل حجرة الدراسة لتمثيل ومناقشة الموضوعات المختلفة خصوصاً تلك المتعلقة بالنواحي الاجتماعية والأخلاقية.

البحوث المقترحة:

1. فاعلية برنامج تدريبي قائم على تمثيل ومناقشة القصص الأخلاقية في خفض العدوان لدى أطفال ما قبل المدرسة.
2. فاعلية برنامج تدريبي قائم على تمثيل ومناقشة القصص الأخلاقية في خفض النشاط الزائد لدى أطفال ما قبل المدرسة.
3. استخدام أسلوب مسرحة القصة القائم على التمثيل والمناقشة في تعليم سلوكيات التربية الأمانية لدى طفل ما قبل المدرسة.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

أبو معال، عبد الفتاح (1988). أدب الأطفال: دراسة وتطبيق. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو مغلي، سميح (1993). دراسات في أدب الطفل، الطبعة الثانية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

أبو حطب، فؤاد (1977). بحوث في تقنين الاختبارات النفسية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

أمين، مانيرفا رشدي (2004): القصص والأغاني للتنشئة السياسية وتنمية القيم الاجتماعية لطفل الروضة، المؤتمر السنوي الثاني عشر– التعليم للجميع ...التربية وآفاق جديدة في تعلم الفئات المهشمة في الوطن العربي في الفترة من –28 29 مارس.

الشاروني، يعقوب (1993). دور القصة في حياة طفل الروضة، القاهرة، المجلس القومي للطفولة.

الشبراوى، عبد الناصر سلامة محمد حسن (1992): المضامين القيمية في قصص أطفال ما قبل المدرسة، دراسة تحليلية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر.

الحديدى، على (1991). في أدب الأطفال، الطبعة السادسة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

العزب، محمد أحمد (1980). اللغة والأدب والنقد: رؤية تاريخية وفنية. القاهرة، دار المعارف.

الناشف، هدى محمود (1997). رياض الأطفال، القاهرة، دار الفكر العربي.

بهلول، إبراهيم وأحمد، سمية (2003). فعالية استخدام كل من قص القصص واللعب اللغوي واللعب التمثيلي في تنمية الاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض: دراسة تجريبية مقارنة. كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

سليم، ماجدة فتحي (2005). فعالية مسرحة القصة في تنمية بعض مهارات آداب التعامل والمهارات الصحية لدى أطفال الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالوادي الجديد .

سليمان، شحاتة سليمان محمد (2004). فعالية برنامج للعب أدوار القصص في علاج المخاوف المرضية لدى أطفال الروضة. مجلة دراسات الطفولة، المجلد السابع، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

شحاتة، حسن (1992). قراءات الأطفال. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

حسين، كمال الدين (1996). مدخل قصص وحكايات أطفال ما قبل المدرسة. القاهرة، كلية رياض الأطفال.

حلاوة، محمد السيد (2003). مدخل إلى أدب الأطفال: مدخل نفسي واجتماعي، الإسكندرية، دار حورس الدولية.

خلف، أمل (2006). قصص الأطفال وفن روايتها. القاهرة، عالم الكتب.

عبد الحكيم، نجلاء السيد (2001). أثر شخصيات القصة في تنمية بعض القيم الأخلاقية لدى طفل الروضة من خلال برنامج قصصي مقترح. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

عبد الحميد، منال محمود، (2004). فعالية استخدام القصة المصورة في إكساب أطفال مرحلة ما قبل المدرسة بعض المفاهيم الخلقية والاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

عبد الخالق، وفاء محمد كمال (2001) مشكلات الإدراك الواعي للغة العربية وطريقة مقترحة لتكوين بعض المفاهيم اللغوية لطفل ما قبل المدرسة. مجلة علم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.

عبد العال، السيد عبد المجيد (2001). فعالية القصة في خفض الكذب لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد الرحيم، جوزال (2001). النشاط القصصي لرياض الأطفال. جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، إدارة رياض الأطفال، الجزء الثاني.

علي، سعيد عبد المعز (2006). القصة وأثرها في تربية الطفل. القاهرة، عالم الكتب.

عويس، عفاف أحمد (1985). دور القصة في النمو الأخلاقي. الحلقة الدراسية الإقليمية، القيم التربوية في ثقافة الطفل، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

زكي، محمد عماد (1990). تحضير الطفل العربي للعام 2000. القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب.

زناتي، سعاد أحمد (2004). برنامج لتنمية الوعي المروري لطفل الروضة باستخدام القصة الموسيقية الحركية. المؤتمر الإقليمي الأول من 24– 25 يناير، الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة، القاهرة، عالم الكتب.

طعيمة، رشدي (1998). أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية. القاهرة، دار الفكر العربي.

قناوي، هدى محمد (1994). الطفل وأدب الأطفال. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، عواطف إبراهيم (2000). الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

مرسي، كمال إبراهيم (1996). مرجع في علم التخلف العقلي. الكويت، دار القلم.

يوسف، عبد التواب (1998). أدب طفل ما قبل المدرسة: الشفاهي والمكتوب. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Cewirtz, Handbook of moral behavior and development (Vol. 1, pp. 45-103). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Barrett, K. (1998). The origins of guilt in early childhood. In J. Bybee, Guilt and children (pp. 75-90). New York: Academic Press.

Bedrova, E., & Leong, D. (1998). Development of dramatic play in young children and its effects on self-regulation: The Vygotskian approach. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, **19 (2), 115-124.**

Bowman, B., Donovan, M., & Burns, M. (2001). Eager to learn: Educating our preschoolers. Washington, DC: National Academy Press.

Britisch, S. (1992) The Development of 'Story' within the Culture of Preschool. Ann Arbor, U.S.A: UMI.

Bussey, K. (1992). Lying and truthfulness: Children's definitions, standards, and evaluative reactions. Child Development, 63, 129-137.

Carlo, G., Koller, S., Eisenberg, N., Dasilva, M., & Frohlich, C. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role. orientation, and prosocial behaviours. Developmental Psychology, 32, 231-240.

Cohen, J. (1998). Statistical power and analysis for the behavioral sciences. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Liberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48 (Serial No. 200).

Devries, R., Hilderbrandt, C., & Zan, B. (2000). Constructivist early education for moral development. Early Education and Development, 11(1), 9-35.

Dixon, J., & Moore, C. (1990). The development of perspective taking: Understanding differences in information and weighting. Child Development, 61, 1502-1513.

Dunn, J., Cutting, A., & Demetriou, H. (2000). Moral sensibility, understanding others, and children's friendship interactions in the preschool period. *British Journal of Developmental Psychology*, **18, 159-177.**

Eisenberg, N., & Fabes, R. (1998). Prosocial development. In N. Eisenberg, Handbook of child psychology: Vol. 3: Social, emotional and personality development, pp. 701-755, New York: Wiley.

Fabes, R., Eisenberg, N., Shepard, S., Guthrie, V., & Poulin, R. (1999). The role of regulation and emotionality in children's everyday socially competent peer interaction. Child Development, 70, 432- 442.

Flavell, J. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. In J. Astington, P. Harris, & D. Olson, Developing theories of mind, pp. 244-267. New York Cambridge University Press.

Flavell, J., & Miller, P. (1998). Social cognition. In W. Damon, D. Kuhn, & R. Siegler, Handbook of child psychology, Vol. 2, Cognition, perception, and language, pp. 851-898. New York John Wiley and Sons.

Flynn, T. (1984). Age, sex, intelligence, and parents' occupation and the moral development of the preschool child. *The Journal of Psychology*, **117, 251-255.**

Gilligan, C., & Wiggins, G. (1987). The origins of morality in early childhood relationships. In J. Kagan & S. Lamb, The emergence of morality in young children, pp. 277-305. Chicago: University of Chicago Press.

Gopnik, A., & Wellman, H. (1994). The theory theory. In L. A. Hirschfeld, & S. Gelman, Domain specificity in cognition and culture. New York Cambridge University Press.

Helwig, C., Hildebrandt, C., & Turiel, E. (1994). Children's judgments about psychological harm in social context. Child Development, 66(6), 1680-1693.

Hoffman, M. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg, The development of prosocial behavior, pp. 281-313. San Diego: Academic Press.

Isbell, R. (2002). Telling and Retelling Stories: Learning Language and Literacy. Supporting Language Learning. Young Children, 57 (2), 26-30.

Jaffe, S. & Hyde, J. (2000). Gender differences in moral orientation: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 126(5), 703-726.

Killen, M., & Smetana, J. (1999). Social interactions in preschool classrooms and the development of young children's conceptions of the personal. Child Development, 70, 486-501.

Kim, S. (1999). The effects of storytelling and pretend play on cognitive processes, short-term and long-term narrative recall. *Child Study Journal*, **29 (3), 175-191.**

Kochanska, G. (1994). Beyond cognition: Expanding the search for the early roots of internalization and conscience. Developmental Psychology, 30, 20-22.

Kochanska, G., Casey, R., & Fukumoto, A. (1995). Toddlers' sensitivity to standard violations. Child Development, 66, 643-656.

Kochanska, G., & Thompson, R. (1997). The emergence and development of conscience in toddlerhood and early childhood. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski, Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory (53-77). New York: Wiley.

Kohlberg, L. (1978). The cognitive developmental approach to moral education In P. Scharf

(Ed.), Readings in moral education, pp. 36-51. Minneapolis, MN: Winston Press.

Lamme, L., Krogh, S., & Yachmetz, A. (1992). Literature-based moral education: Children's books and activities for teaching values, responsibility and good judgment in the elementary school. Phoenix, AZ: Oryx Press.

Laupa, M., Turiel, E., & Cowan, P. (1995). Obedience to authority in children and adults. In M. Killen & J. Strayer, Morality and everyday life: Developmental perspectives, pp. 131-165. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Lyon, T., & Saywitz, K. (1999). Young maltreated children's competence to take the oath. Applied Developmental Science, 3, 16-27

Noddings, N. (2006). Caring as relation and virtue in teaching. In P. J. Ivanhoe & R. Walker, Working virtue: Virtue ethics and contemporary moral problems, pp. 41- 60. Oxford: Oxford University Press.

Nucci, L. (2001). Education in the moral domain. New York: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1965). The moral judgment of the child. New York: The Free Press.

Polak, A., & Harris, P. (1999). Deception by young children following noncompliance. Developmental Psychology, 35, 561 - 568.

Raag, T., & Rackliff, C. (1998). Preschoolers' awareness of social expectations of gender: Relationship to toy choices. Sex Roles, 38, 685-700.

Ross, H., Tesla, C., Kenyon, B., & Lollis, S. (1990). Maternal intervention in toddler peer conflict: The socialization of principles of justice. Developmental Psychology, 26, 994-1003.

Russ, S. (2004). Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Selman, R. (1980). The growth of interpersonal understanding. New York Academic Press.

Selman, R. & Schultz, L. (1990). Making a friend in youth: Developmental theory and pair therapy. Chicago: University of Chicago Press.

Selman, R. & Liberman, M. (1974). Primary level curriculum: Cognitive-developmental theory of moral reasoning. In D. D. Hearn, Values, feelings, and morals: Part I - Research and perspectives, pp. 70-85. Washington, DC: Association of Elementary-Kindergarten-Nursery Educators.

Slomkowski, C., & Killen, M. (1992). Young children's conceptions of transgressions with friends and nonfriends. *International Journal of Behavioral Development*, **15, 247-258.**

Smetana, J., Schlagman, N., & Walsh Adams, P. (1993). Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions. Child Development, 64, 202-214.

Smetana, J., Toth, S., Cicchetti, D., Bruce, J., Kane, P., & Daddis, C. (1999). Maltreated and nonmaltreated preschoolers' conceptions of hypothetical and actual moral transgressions. Developmental Psychology, 35, 269-281.

Stipek, D., Gralinski, J., & Kopp, C. (1990). Self-concept development in toddler years. Developmental Psychology, 26, 972-977.

Talwar, V., & Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behavior during verbal deception. International *Journal of Behavioral Development*, **26, 436 - 444.**

Tawler, V., & Lee, K. (2008). Social and cognitive correlates of children's lying behavior. Child Development, 79 (4), 866-881.

Thompson, T., & Zerbinos, E. (1995). Gender roles in animated cartoons: Has the picture changed in 20 years? Sex Roles, 32, 651-673.

Thompson, T., & Zerbinos, E. (1997). Television cartoons: Do children notice it's a boy's world? Sex Roles, 37, 415-432.

Tisak, M., Tisak, J., & Goldstein, S. (2001). How do young children misbehave in the grocery store and in the school? The preschoolers' perspective. Early Education and Development, 12 (4), 487-498.

Turiel, E. (1983). The development of social knowledge. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development, pp. 863-932. New York John Wiley and Sons.

Turiel, E., Hildebrandt, C., & Wainryb, C. (1991). Judging social issues: Difficulties, inconsistencies and consistencies. Monographs of the Society for Research in Child Development, 56 (Serial No. 224).

Vitz, P. (1990). The use of stories in moral development; New psychological reasons for an old education method. American Psychologist, 45(6), 709-720.

Vygotsky, L. (1976). Play and its role in the mental development of the child. In J.S. Bruner, Jolly, A., & Sylva, K., Play-its role in development and evolution. New York, NY: Basic Books, Inc., Publishers.

Wainryb, C., & Turiel, E. (1993). Conceptual and informational features in moral decision making. Educational Psychologist, 28(3), 205-218.

Walker, L., & Taylor, J. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. Child Development, 62 (2), 264-283.

Weber, E. (1999). Children's personal prerogative in home and school contexts. Early Education and Development, 10, 499-515.

Wellman, H. & Gelman, S. (1998). Knowledge acquisition in foundational domains. In W. Damon, D. Kuhn, & R. Siegler, Handbook of child psychology, Vol. 2. Cognition, perception, and language, pp. 863-932. New York John Wiley and Sons.

Zhan-Waxler, C. (2000). The development of empathy, guilt, and internalization of distress: Implications for gender differences in internalizing and externalizing problems. In R. Davidson (Ed.), Anxiety, depression, and emotion: Wisconsin Symposium on Emotion, Vol. I, pp. 222-265. New York: Oxford University Press.

دعوة إلى الباحثين العرب
للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

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

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

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

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@qualitynet.net

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

أثر استخدام إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم

د. محمد عبدالرحمن الشقيرات
أستاذ مشارك، علم النفس العصبي الإكلينيكي
قسم علم النفس، جامعة مؤتة
shoqeirat@hotmail.com

أ. عذال فاضل السويلمي
ماجستير، علم نفس تربوي
alswillmi@hotmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجيات كل من الذكاء اللغوي والمنطقي والحركي والبصري، من نظرية الذكاءات المتعددة، في تحصيل طلاب الصف السادس. ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء منهجين: أحدهما بُني بالطريقة التقليدية، والآخر بطريقة الذكاءات المتعددة لتدريس مادة العلوم، بالإضافة إلى بناء اختبار تحصيلي لقياس أداء الطلاب. وقد تم اختيار عينة قصدية من طلبة الصف السادس الذكور، قسموا عشوائياً إلى مجموعتين، ضابطة تكونت من (18طالباً)، وتجريبية تكونت من (19طالباً)، بحيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، أما المجموعة التجريبية فقد تم تدريسها بطريقة الذكاءات المتعددة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين: الضابطة والتجريبية على الاختيار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على وجود أثر لاستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل الطلبة.

The Effect of the Multiple Intelligences Theory's Strategies on the Achievement of the 6th Grade Students in the Science Subject

M.A.Shoqeirat
Associate Prof.Clinical Neuropsychologist
Shoqeirat@hotmail.com

Athal Fadhal alswilmi
alswillmi@hotmail.com

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using the Multiple Intelligences (MI) theory (Linguistic intelligence, visual spatial intelligence, the bodily - Kinesthetic intelligence and the logical mathematical intelligence) on the achievement of the 6th Grade students in the science subject. A two randomized groups where selected, an experimental group (19 students) was taught using the MI strategies, and a control group (18 students) was taught using the traditional way of teaching. An achievement test was used to assess the students' achievement. The results showed that the achievement of the experimental group was significantly higher than the achievement of the control group, suggesting a positive effect of the MI strategies over the traditional way of teaching.

مقدمة:

تشهد الأوساط التربوية في المملكة العربية السعوية جدلاً واسعاً حول تدني مستوى التحصيل العلمي في المراحل الأساسية والثانوية، وخاصة بعد أن أخذ هذا المستوى مساراً هابطاً استناداً إلى نتائج الطلاب في الدراسة الدولية حول مستويات التحصيل في الرياضيات والعلوم Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) الصادرة عن الجمعية الدولية لتقويم الأداء التربوي، حيث حصلت المملكة العربية السعودية في اختبار 2003م، على الترتيب رقم (43) من بين (45) دولة مشاركة، وبمتوسط تحصيل مقداره (332) نقطة، واتخذت الدولة قراراً جريئاً بإعادة تكرار التجربة في عام 2007م، وجاءت النتائج مخيبة للآمال بعد أن حلّت في الموقع رقم (47) من بين (49) دولة مشاركة، وبمتوسط مقداره (329) نقطة (http://www.timss.org/).

وهذا التدني الواضح في مستوى التحصيل يتزامن مع خصائص هذا العصر السريع ومتطلباته، مما يخلق مشكلة تحتّم على كل من يُعنى بالتربية والتعليم، البحث عن حلول جذرية وسريعة، وقد لا تكون تلك الحلول أصيلة أو مستحيلة، فبمقدورنا أن نستفيد من خبرات الأمم لتوظيفها في هذا المجال، فالتجارب الناجعة كثيرة وميسرة وملائمة، وبسبب القرب من هذا الحراك، فإن المشكلة تبدأ من غرفة الصف، وإذا أردنا أن نكون واقعيين فالنهوض بالتحصيل سينطلق من تلك الغرفة التي بدأ منها.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة بهدف تقصي أثر إستخدام إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences theory) في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.

نظريات الذكاء:

شكّل موضوع الذكاء محط الاهتمام والبحث والدراسة قديماً وحديثاً، وقد تناول الفلاسفة القدماء الذكاء، واختلفوا حول طبيعته، وانقسم أيضاً علماء النفس حديثاً إلى فريقين حول طبيعته، فالذين تأثروا بعالم النفس البريطاني سبيرمان(Spearman, 1863 – 1945) يعتقدون بوجود عامل مسيطر عام، أما مؤيدو العالم الأمريكي ثيرستون (Thurston, 1887 – 1955) فيؤمنون بوجود مجموعة من القدرات العقلية الأولية والمستقلة عن بعضها نسبياً (جاردنر ، 2004).

ومن النظريات التي ظهرت خلال القرن العشرين، والتي حاولت أن تقدم تفسيرات علمية ومنطقية للنشاط العقلي ما يلي:

أولاً - نظرية العاملين (Tow Factor Theory): يعد سبيرمان (Spearman) من أوائل العلماء الذين اهتموا بدراسة الذكاء، حيث نشر نظريته المعروفة بـ«نظرية العامِلَين»، والتي تلخص النشاط العقلي بوجود عامِلَين في الذكاء هما: العامل العام (General Factor–g)، والعامل الخاص (Special Factor–s) (نشواتي، 2003، الزغول، 2005).

ثانياً - نظرية العوامل المتعددة (Multiples Factor Theory): ظهرت هذه النظرية على يد العالم الأمريكي ثورندايك (Thorndike)، وقد توصل إلى وجود ثلاثة أنواع للذكاء هي الذكاء الميكانيكي، والذكاء المجرد، والذكاء الاجتماعي (الزغول، 2005، الدمرداش، 2008).

ثالثاً - نظرية القدرات العقلية الأولية (Primary mental abilities): وفي عام 1938م خرج العالم ثيرستون (Thurstone) باتجاه عارض تماماً ما نادى به سبيرمان (Spearman) حول طبيعة الذكاء، وقد اقترح وجود سبع قدرات أساسية في الذكاء أطلق عليها القدرات العقلية الأولية، (جاردنر، 2004، عفانة والخزندار، 2007).

رابعاً - نظرية التكوين العقلي (Structure of Intellect Theory): يعتبر جيلفورد (Guilford, 1967) من العلماء الذين تبنوا فكرة العوامل المتعددة في تكوين الذكاء، ويرى بأن الذكاء بنية معقدة ثلاثية الأبعاد، وهذه الأبعاد هي: بعد العمليات Operations، وبعد المحتوى Content، وبعد النواتج Products.

خامساً - نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence Theory): ونتيجة لاستمرار علماء النفس في دراسة ظاهرة الذكاء ومحاولة فهمها وتفسير مضامينها فقد قدم جاردنر (Gardner) في كتابه «أطر العقل» (Frames of Mind) عام 1983م تصوراً يعترف بالاختلافات العقلية وبالقدرات المستقلة في النشاط العقلي من خلال نظرية الذكاءات المتعددة، مقترحاً وجود سبعة ذكاءات أساسية على الأقل، أضاف إليها فيما بعد ذكاء ثامناً، وهي كما يلي:

1 - **الذكاء اللغوي - اللفظي (The Verbal Linguistic Intelligence):** هو القدرة الفائقة على فهم واستخدام اللغة، (جاردنر، 2004، أرمسترونج، 2006). والبُنى المسؤولة عن آليات اللغة تتركز في النصف الأيسر من الدماغ (الفص الأمامي الأيسر، والصدغي الأيسر، والجداري الأيسر، والخلفي الأيسر)، ويتضح هذا الذكاء لدى الشعراء والكتاب والسياسيين والصحفيين، ومن المهارات التي تتميز لديهم: استعمال اللغة بشقيها الشفهي والكتابي، ورواية القصص، والنقاش، وإجراء المقابلات، وكتابة الرسائل، وإعطاء معاني ودلالات معينة تتفق مع الموقف (جابر، 2003، عفانة والخزندار، 2007، أرمسترونج، 2009).

2 - **الذكاء الموسيقى (Musical Intelligence):** يقول رونسكي المشار إليه في (جاردنر، 2004:203) «الموسيقا هي تجسيد للذكاء الكامن في الصوت»، والموهبة الموسيقية من المواهب التي تنمو بشكل مبكر لدى الإنسان، وتعني القدرة على إدراك وإنتاج وتقدير الصيغ الموسيقية المختلفة، ويعتمد الذكاء الموسيقي على بنى موجودة في الشق الأيمن من الدماغ، وتحديداً في الفص الصدغي الأيمن، ويبرز هذا الذكاء لدى المتذوق، أو الناقد أو المؤلف الموسيقي، ويتميز كل واحد من هؤلاء بالحساسية إلى درجة الصوت والإيقاع والوزن الشعري واللحن والنغمات بدرجاتها المختلفة، وتمييز وفهم معانيها (حسين، 2003، جاردنر، 2004، أرمسترونج، 2009).

3 - **الذكاء المنطقي الرياضي (The Logical Mathematical Intelligence):**

هو قدرة الفرد على التعامل مع الاكتشافات، والتفكير بطريقة مجردة، ويتضمن العديد من العمليات مثل: التصنيف، والاستدلال، والاستنتاج، والتعميم، والحساب، واختبار الفرضيات، وتتركز البُنى الخاصة بهذا النوع من الذكاء في الشق الأيسر من الدماغ، وكذلك في الفصوص الجدارية، بينما يتطلب فهم العلاقات تدخلاً من الشق الأيمن من الدماغ، ويتضح الذكاء المنطقي لدى علماء الرياضيات، ومحاسبي الضرائب، أو الإحصائيين، وعلماء المنطق، والذين يمتلكون هذا الذكاء يطورون مهارات التخيل والاستقراء والاستنباط والتقدير والتنبؤ (جابر، 2003، جاردنر، 2004، أرمسترونج، 2009).

4 - الذكاء البصري المكاني (Visual / Spatial Intelligence): ويعني قدرة الفرد على الإدراك البصري المكاني للعالم المحيط به، وكذلك القدرة على إبداع الصور العقلية، وتمثيل الأفكار ذات الطبيعة البصرية، ويرتبط هذا النوع من الذكاء ارتباطاً وثيقاً بملاحظة الفرد للعالم البصري، وقد تبين أن الشق الأيمن من الدماغ وبصورة خاصة الأجزاء الخلفية منه هي المكان الأكثر أهمية للمعالجات المكانية، ويبرز هذا الذكاء عند الصياد والملاح والطيار والنحات والمهندس المعماري ومصمم الديكورات، وغيرها من الأعمال الأخرى التي تحول إدراكات العالم الخارجي إلى صور داخلية، والذين يمتلكون هذا الذكاء لديهم القدرة على التخيل ودقة الملاحظة وحل الألغاز والمتاهات، والحساسية الزائدة للفروق بين الألوان (جاردنر، 2004، مجيد، 2009، أرمسترونج، 2009).

5 - الذكاء الجسمي الحركي (The Bodily / Kinesthetic Intelligence): يقول جاردنر «ثمة لغات غير الكلمات، لغات للرمز، وأخرى للطبيعة، وهناك لغات للجسم، والملاكمة هي إحداها، فالملاكم يتحدث بأمر الجسم الذي هو مستقل وشامل في ذكائه كأي ممارسة عقلية أخرى، والملاكمة سجال سريع بين مجموعتين من الذكاءات» (جاردنر، 2004: 379)، ويمكن تعريفه بأنه قدرة الفرد على استخدام جسمه بطرق متمايزة وبارعة، لغايات تعبيرية وهدفية، ويمثل النشاط الحركي تفاعلاً مرهفاً بين الأجهزة الإدراكية والحركية، ويعتبر الفص الأمامي (الأيسر والأيمن) والجداري (الأيسر والأيمن)، والمخيخ من أهم المراكز المسؤولة عن النشاط الحركي، ويضم الذكاء الجسمي الحركي مهارات نوعية محددة: كالتآزر والتوازن، والقوة، والمرونة، والسرعة، والإحساس بحركة الجسم ووضعه، ويظهر هذا الذكاء عند الرياضي، والميكانيكي، والجراح، والمقلد (جابر، 2003، جاردنر، 2004، أرمسترونج، 2009).

6 - الذكاء الشخصي الداخلي (The Intrapersonal Intelligence): هو القدرة على معرفة النفس والتأمل في مكوناتها، وهو عبارة عن توجه الشخص نحو حياته الشعورية الخاصة، والقدرة على التمييز بين مشاعره ومواطن قوتها وضعفها، وهو أيضاً الطاقة التي تدفع صاحبها إلى تفضيل العمل الفردي، والبُنى المسؤولة عن هذا النوع من الذكاء موجودة في الفصوص الأمامية من الدماغ، ويتطلب الذكاء الشخصي أن يكون لدى الفرد صورة دقيقة عن نواحي قوته، والوعي بأمزجته الداخلية، ومقاصده، ودوافعه، وحالاته، ورغباته، والقدرة على تأديب الذات وتقديرها، ويبرز هذا الذكاء لدى الفلاسفة والأطباء النفسيين والزعماء الدينيين (جابر 2003، جاردنر، 2004، أرمسترونج، 2009).

7 - الذكاء الشخصي الخارجي (البينشخصي) (The Interpersonal Intelligence): يتجه هذا الذكاء إلى الآخرين ويمكن تعريفه بأنه القدرة على التمييز بين الأشخاص وإدراك أمزجتهم ومقاصدهم وقدراتهم ودوافعهم ومشاعرهم، ويشمل الذكاء البينشخصي الحساسية لتعبيرات الوجه والصوت والإيماءات، وتحتوي الفصوص الأمامية من الدماغ على بُنى ذات أهمية قصوى في أشكال متنوعة من المعرفة الشخصية، ويظهر هذا النوع من الذكاء عند السياسيين، والمعلمين، والخطباء والمسوقين، ويتضمن مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية، والمهارات التعاونية، والبراعة في إدارة الخلاف، ومهارات بناء الإجماع في الرأي والثقة والاحترام والقيادة، وقوة الملاحظة (جاردنر، 2004، أرمسترونج، 2009).

8 - الذكاء الطبيعي (Naturalist Intelligence): أضاف جاردنر هذا النوع من الذكاء في عام 1995م، ويمكن تعرفيه بالقدرة على تمييز وتصنيف الكائنات الحية والحساسية، والوعي بالمتغيرات التي تحدث في البيئة، ويوجد هذا الذكاء لدى الأفراد الذين يتناغمون مع العالم الطبيعي للكائنات الحية والجمادات، كالمزارعين والصيادين وعلماء النباتات والجيولوجيا، ومن أهم مهاراتهم الملاحظة والتمييز والتصنيف، والاهتمام بالبيئة، والفهم العميق لها (سعد وخليفة، 2006، مجيد، 2009، أرمسترونج، 2009)، وبالإضافة إلى ما سبق فهناك ذكاءات مقترحة قد تستوفي المعايير التي وضعها جاردنر لتصبح ضمن قائمة الذكاءات المتعددة، (جابر، 2003، الدمرداش، 2008).

أهمية نظرية الذكاءات المتعددة وأثرها في التربية والتعليم:

يذكرنا الأنثربولوجي جولز هنري المشار إليه في (جاردنر، 2004: 570) بالدور الذي تلعبه التربية في حياة المجتمعات الإنسانية، حيث يقول: «لقد كان النوع الإنساني المفكر الصانع عبر مسيرته التاريخية ساعياً نحو المكانة، ولم يكن أمامه طريق يتبعه في مسعاه هذا سوى التربية، وكان عليه أن يعتمد على أولئك الذين يفوقونه معرفة ومكانة لتمكينه من الارتقاء بمكانته»، فمن خلال التركيز على الموقف التربوي ومحاولة استثماره بالشكل الذي يتناسب مع خصائص وقدرات وميول الأفراد بحيث يحقق أكبر قدر من الفائدة والتفاعل بين المعلم والمتعلم، تبرز الحاجة لنظرية الذكاءات المتعددة، فكما يختلف الأفراد من حيث ميولهم واتجاهاتهم وقيمهم وشخصياتهم، فهم أيضاً يختلفون من حيث أنواع ذكاءاتهم التي يملكونها، وهذا أمر يفتح المجال أمام المربين لاستثمار جميع النشاطات العقلية لهم، والعمل على تنميتها ورعايتها، فهي تساعد المعلم على توسيع دائرة إستراتيجياته التدريسية، ليصل لأكبر عدد من الطلاب على اختلاف ذكاءاتهم، كما أن الطلبة يدركون أنهم قادرون على التعبير بأكثر من طريقة عن أي محتوى معين، مما يجعل التعلم شخصياً، وهذا يؤدي بالطلاب إلى مزيد من الانخراط والاستمتاع وشعورهم بالارتياح نحو ما يقومون بتعلمه.

إضافة إلى ذلك تساعد نظرية الذكاءات المتعددة في التعرف على القدرات العقلية لدى الطلاب بشكل أوسع، والسماح للمعلمين في توسيع أساليب التقويم، وتوفير وسائل أكثر شمولية للتأكد مما تم تعلمه، (حسين، 2003، عفانة والخزندار، 2007، مجيد،2009).

علاقة الذكاءات المتعددة بالمنهاج المدرسي:

اقترحت نظرية الذكاءات المتعددة ثماني طرائق لتعليم أي مهارة أو فكرة أو هدف، مما وفر سياقاً أو أفكار يستطيع من خلاله التربويون أن ينشئوا مناهج جديدة، وأن يخططوا لبناء دروس يومية أو أفكار أو برامج تتيح لجميع الطلبة استخدام أقوى ذكاءاتهم في عملية التعلم، وفي ضوء هذه النظرية يمكن أن نذهب إلى أبعد من ذلك في عملية تطوير المنهج، بحيث تترجم المادة العلمية التي سيتم تعليمها من ذكاء إلى آخر، فاللغة نستطيع أن نرسمها أو نحولها إلى تعبيرات بدنية أو موسيقية، وتقودنا هذه النظرية إلى تطوير مضمون المنهاج المدرسي بما يتوافق مع ما يمتلكه المتعلمون من ذكاءات متعددة، بحيث يشتمل على تعددية في المواضيع، وفي عرض المادة العلمية والأنشطة التعليمية، وكذلك تطوير البيئة المدرسية بحيث تتضمن المدرسة مراكز أساسية تنمي الذكاءات المتعددة لدى التلاميذ، وتصقلها مثل: مركز اللغة، ومركز الرياضيات والعلوم، ومركز الأشغال، والمركز الرياضي، والمركز الموسيقي، ومركز المشاريع، ومركز التواصل، والمركز البيئي، وتدريب المعلم على طريقة التدريس والتحضير، وتطوير دوره ونقله من التلقين والشرح إلى التوجيه والإرشاد للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة بسهولة ويسر (أرمسترونج، 2006، عفانة والخزندار، 2007).

استخدام الذكاءات المتعددة في غرفة الصف:

يرى ميتتال وجوردن وهاربر أن هناك توسعاً في استخدام نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في إعداد المناهج في المدارس (Mettetal, Jordan & Harper, 1997)، وتُظهر نظرية الذكاءات المتعددة فروقاً كبيرة بين معلم يستخدم الطريقة التقليدية ومعلم يستخدم الذكاءات المتعددة، فالأول يقف في مقدمة الغرفة ويستأثر بالحديث وسرد المعلومات، ثم يكتب على السبورة ملخصاً حول ما تم طرحه، وبعد ذلك يطلب من المتعلمين القيام بواجبهم الكتابي، وقد تكون هناك مناقشة بسيطة حول النقاط الرئيسة في الموضوع، أما المعلم الذي يستخدم الذكاءات المتعددة فقد يقضي جزءاً من وقته في الشرح لكنه إضافة إلى ذلك يرسم صوراً على السبورة، أو يعرض وسيلة لتوضيح الفكرة، أو يوفر تجربة علمية، ويترك المجال أمام طلابه للمشاركة في الموقف التعليمي، إضافة إلى ذلك فهو يخطط إلى ربط تجاربهم الشخصية ومشاعرهم بالمادة التي تجري دراستها، وهكذا تنقلنا نظرية الذكاءات المتعددة من تعليم مباشر قائم على المعلم، إلى تعليم مفتوح يشارك فيه المتعلم بطريقة فاعلة (البدور، 2004، أرمسترونج، 2006)، كما يمكن أن نرى أفضل المنافع لهذه النظرية في إدارة غرفة الصف من خلال استخدام إستراتيجيات حركية، أو بصرية، أو موسيقية، لجذب انتباه الطلاب، هذا بالإضافة إلى توفير مدىً واسع من أساليب تشكيل المجموعات غير المتجانسة لضبط النظام داخل غرفة الدراسة (أرمسترونج، 2006)، وقد أظهر تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة في غرفة الصف الإيجابيات التالية:

1. زيادة في تحمل المسؤولية والتوجه الذاتي والاستقلالية لدى الطلاب.
2. انخفاض في مشكلات النظام المدرسي بدرجة ملحوظة.
3. تمكن الطلاب من تطوير وتطبيق مهارات جديدة.
4. تحسن مهارات التعلم التعاوني.
5. زيادة ملحوظة في التحصيل الدراسي الأكاديمي.

وفي هذا السياق يقول هارت (Hart) المشار إليه في (أرمسترونج، 111:2006): «إن ضبط غرفة الصف، وانطفاء حماسة المتعلمين، وإخفاقات الطلاب، كلها مشكلات متأصلة في نهج المعلم الذي يقوم بكل شيء، لذا أسمح للطلاب وأشجعهم على استخدام أدمغتهم بنشاط ليتعلموا، وتصبح النتائج مذهلة».

الذكاءات المتعددة وإستراتيجيات التدريس:

فتحت نظرية الذكاءات المتعددة الباب على مصراعيه لإستراتيجيات تدريس متنوعة يمكن للمعلم تنفيذها داخل حجرة الصف، وتقترح النظرية أنه لا توجد مجموعة واحدة فقط من إستراتيجيات التدريس الملائمة لجميع الطلاب؛ إذ إن لديهم نزعات مختلفة في الذكاءات المتعددة، فمن الممكن أن تنجح إستراتيجية معينة نجاحاً عالياً مع مجموعة من المتعلمين، في حين تكون أقل نجاحاً مع مجموعة أخرى، وبسبب هذه النزعات فإن أفضل نصيحة للمعلمين استخدام مدى عريض من إستراتيجيات التدريس، بحيث يتاح للطالب خلال اليوم الدراسي الانخراط في العملية التعليمية مستخدماً الذكاءات الأكثر تطوراً لديه، ومن ثَمّ يؤدي ذلك إلى انغماسه على نحو نشط وفعال في عملية التعلم (أرمسترونج، 2006)، ومن هنا صممت خمس إستراتيجيات لكل ذكاء تتصف بدرجة عالية من العمومية، والتي يمكن تطبيقها في أي مرحلة أو مادة دراسية، ويمكن استعراضها بشكل مفصل كما يلي:

أولاً- إستراتيجيات التدريس للذكاء اللغوي:

Teaching Strategies for Linguistic Intelligence

الذكاء اللغوي من أكثر الذكاءات استخداماً وأسهلها تطويراً، وقد حظي برعاية كبيرة في المدارس من خلال الإستراتيجيات التقليدية كالقراءة والكتابة. وقد فتحت هذه النظرية آفاقاً وإستراتيجيات تعلم جديدة تتضمن أنشطة لغوية مفتوح تؤدي إلى إبراز وتنمية الذكاء اللغوي لدى المتعلمين، وهي كالآتي:

1 - **رواية القصص Story telling** كان ينظر إلى رواية القصص في جميع ثقافات العالم على أنها تسلية للأطفال في البيت، أو في المكتبة، أو في أوقات معينة في غرفة الصف، لكنها في الواقع وسيلة فاعلة لنقل المعرفة في العلوم الإنسانية، وأداة حيوية حين تستخدم في الصف لتنسج فيها المفاهيم والأفكار، والأهداف التعليمية الأساسية التي تدرس عادة على نحو مباشر للطلاب، ولا تقتصر هذه الإستراتيجية على نقل المعرفة في العلوم الإنسانية فقط، فمن الممكن أن تستخدم أيضاً في العلوم والرياضيات، فعلى سبيل المثال يمكن أن تنسج قصة لشرح الطرح بالاستلاف للتلاميذ بطريقة ممتعة (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009)

2 - **استدرار الأفكار «العصف الذهني» Brainstorming**: يقول فيجوتسكي «**Lev Vygotsky**»: «إن الفكرة كالسحابة تنثر وابلاً من الكلمات» (أرمسترونج، 2006، ص69)، وفي أثناء جلسات العصف الذهني ينتج الطلبة كماً هائلاً من الأفكار اللفظية، التي يمكن جمعها وكتابتها على السبورة أو على ورقة، ويمكن أن تدار جلسات العصف الذهني

حـول أي موضوع، مثل كلمات لقصيدة تؤلف في الصف، أو أفكار لخلق أو تطوير مشـروع جماعي.... إلخ (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009)

3 - **اسـتخدام التسـجيل علـى الأشـرطة Tape Recording**: لعـل آلـة التسـجيل مـن أدوات التدريـس الفاعلـة فـي غرفـة الصف، فهي وسـيلة لنقـل المعرفـة والعلم، وهي أيضاً وسـيلة بديلـة للطلاب الذين يعانون مـن ضعف في قدراتهم الكتابية، فيسـتطيعون اسـتخدامها ليتحدثـوا عن مشـكلة يحاولـون حلها أو مشـروع يخططون لتنفيـذه (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

4 - **كتابة المفكرات اليومية Daily Writing**: يمكن حث الطلاب على كتابة يومياتهم الشـخصية بشـكل مسـتمر ليبقوا على اتصال مسـتمر بالكتابة في مجال محدد، ويمكن أن يكـون المجال مفتوحاً، وقد تتم بمشـاركة وقد تتم بمشـاركة المـدرس للطالب، ويمكن أيضاً أن تسـتوعب أنـواع الذكاءات المتعددة من خلال الرسـم، والرسـوم التخطيطيـة والصور، والحوارات وغيرها من البيانات غير اللفظية (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

5 - **النشر Publishing**: يقوم الطلاب في الصفوف التقليدية بالكتابة على أوراق يتم تصحيحهـا، ثم إعادة إليهـم ليتم التخلص منها فيما بعد، وهذا يؤدي إلى إحسـاس الطلاب بـأن مـا يقومون به هو عملية ليسـت ذات أهمية، ولذلك تقترح هذه الإسـتراتيجية أن يقوم المعلمون بإرسـال رسـالة لطلابهم حول هذا الموضـوع وهي: أن الكتابـة أداة فعالة وقوية لتواصـل الأفـكار وتبادلها بين الناس والتأثيـر فيهم، ومن هذا المنطلق يشـجع الطلبة على إبـداء أرائهم تمهيداً لنشـرها، ويتخذ النشـر أشـكالاً كثيرة، منها: تصويـر كتابات الطلاب، وتوزيعهـا، أو جمعهـا في صورة كتاب، يجلـد ويوضع في مكتبة المدرسـة (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

ثانياً - إستراتيجيات تدريس للذكاء المنطقي الرياضي

Teaching Strategies for Logical – Mathematical Intelligence

عـادة يقتصر التفكيـر المنطقي على مقررات العلـوم والرياضيات، ولأهميـة تطبيق هذا التفكير بشـكل واسـع في جميع المواد الدراسية اقتُرحت خمس إستراتيجيات لتنمية الذكاء المنطقي، والتي يمكن استخدامها في الموضوعات المختلفة وهي كالآتي:

1 - **الحسـابات والكميـات Calculations and Quantifications**: وتتلخص هذه الإستراتيجية في اسـتغلال الفرص للتحدث عن الأعداد خارج ساحة العلوم والرياضيات، وتوضيـح أهميتها فـي حياتنا العامة لإثارة الطلاب ذوي التوجه المنطقي بشـكل أفضل في المواقف التعليمية، فلم يعد استخدام العمليات الحسابية مقتصراً على الرياضيات والعلوم بل هناك مناح متعددة واستخدامات مختلفة، ففي المواد الاجتماعية مثلاً نحدد عدد المفقودين والجرحى في الحروب، وعدد السـكان لبلد ما، أو معلومات عن المناخ... إلخ (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

2 - **التبويب والتصنيف Categorizations and Classifications**: يمكن استثارة العقل المنطقي في كل وقت بمعلومات سواء أكانت لغوية أو منطقية أو مكانية إذا ما وضعت

في نوع من الأطر العقلانية، وعلى سبيل المثال، قد يقوم الطلبة بكتابة قائمة من أسماء المعادن، ثم يطلب منهم تصنيفها على أساس خصائصها العامة (اللون، والملمس، وعكسها للضوء)، والفائدة من تنظيم وترتيب هذه المعلومات في المثال السابق أو أي فكرة محددة أو موضوع معين هي جعل تلك المعلومات أسهل للحفظ والمناقشة والتفكير (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

3 - **المنهج السقراطي في طرح الأسئلة Socratic Questioning**: في هذا النهج يكون دور المعلم السائل عن مفهوم غامض، وبدلاً من التحدث عن ذلك المفهوم يعمد إلى طرح أسئلة محددة بحيث يتبادل الطلاب فرضياتهم حول ما تم طرحه، فيما يوجه المعلم عملية اختبار الإجابات بحثاً عن الوضوح، والدقة، والربط فيما بينها بهدف الوصول إلى المعرفة، فمثلاً يطرح المعلم مفهوم الموجات الكهرومغناطيسية، ثم يحاور الطلاب حول هذا المفهوم، ويسأل عن كيفية انتقال الصوت عبر الهاتف، ويبدأ بتعزيز إجاباتهم حتى يصل بهم إلى فهم واضح لذلك المفهوم (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

4 - **حلول بديلة استكشافية تعتمد التجربة Heuristics**: يقول أرمسترونج: «يشير هذا التعبير إلى مجموعة غير مترابطة من الإستراتيجيات والبديهيات والإرشادات والمقترحات لحل المسائل بصورة منطقية» (أرمسترونج، 2006 : 72)، وتعد الحلول الاستكشافية من المجالات الواسعة، والتي تشمل العديد من الإستراتيجيات أو الاقتراحات لحل المشكلات بطريقة منطقية، ومن أمثلة هذه الإستراتيجية ما يأتي: اقتراح حل معين واختبار هذا الحل أو العثور على مماثلات للمشكلة التي ترغب في حلها، وكذلك تفكيك الأجزاء المختلفة للمشكلة (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

5 - **التفكير العلمي Science Thinking**: عادة نستخدم التفكير العلمي في مادة العلوم، ومن الإستراتيجيات التي توسع مساحات الذكاء المنطقي السعي وراء الأفكار العلمية في مجالات أخرى غير العلوم، فهناك طرق لنشر التفكير العلمي عبر المناهج التعليمية بشكل عام، فعلى سبيل المثال يستطيع الطلاب أن يدرسوا تأثير الأفكار العلمية المهمة في التاريخ مثال: تأثير القنبلة الذرية في نتائج الحرب العالمية الثانية (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

ثالثاً - إستراتيجيات تدريس للذكاء البصري

Teaching Strategies for Spatial Intelligence

من الدلائل التي تشير إلى أهمية هذا الذكاء في التعلم وجود الرسومات على جدران الكهوف لإنسان ما قبل التاريخ، وقد لازم هذا النمط مسيرة الحياة البشرية، إلا أنه لم يحظ بقدر من الاهتمام في المدارس الحالية، ففكرة تمثيل المعلومات للطلاب من خلال أساليب مرئية وسمعية تترجم غالباً إلى كتابة بسيطة على السبورة، والتي تعد طريقة لغوية تقليدية، ومن إستراتيجيات التدريس التي صممت لتنشيط هذا النوع من الذكاد ما يلي:

1 - **التخيل البصري Visualization**: تعتمد هذه الإستراتيجية على ترجمة مواضيع الكتاب إلى صور ذهنية، وذلك بأن يطلب المعلم من طلابه إغلاق أعينهم، وأن يتصوروا ما تم

دراسته في الحصة، وتتضمن الممارسة العملية لهذه الإستراتيجية جعل الطلاب يتخيلون أو يخلقون سبورةً أو شاشة تلفازية في أذهانهم، وبإمكانهم أن يضعوا على هذه السبورة ما يريدون تذكره، مثل: صيغ رياضية، حقائق علمية، أو أي معلومات أخرى، وعند السؤال عن أي معلومات محددة عليهم أن يعيدوا إلى الذاكرة سبورتهم العقلية، ويروا البيانات الموجودة عليها (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

2 - **الملمحات اللونية Color Cues**: تعتمد هذه الإستراتيجية على استخدام طرق خلاقة لإدخال اللون إلى غرفة الصف كأداة تعلم، حيث يمكن للمعلم استخدام ألوان مختلفةً من الطباشير، والأقلام، والأوراق لكتابة العناوين أو النقاط الرئيسة في الدرس. وأن يشجع المعلم طلابه في استخدام الألوان في تلوين المادة الدراسية، مثل تحديد لون معين للمفاهيم الواضحة، وآخر للمفاهيم الغامضة، وكذلك تلوين القواعد، والقوانين، والمعادلات الرياضية، في أثناء عملية التدريس، أو عمل الواجبات اليومية (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

3 - **مجازات الصور Picture Metaphots**: يعرّف أمسترونج المجاز بأنه «استخدام فكرة ما لتشير إلى فكرة أخرى» (أرمسترونج، 2006: 75) فالصورة المجازية تعبر عن فكرة في صورة بصرية، ويؤكد علماء نفس النمو أن الأطفال الصغار هم سادة المجاز والاستعارة، ومن المؤسف أن هذه القدرة كثيراً ما تتضاءل مع تقدم الأطفال في العمر، ويستطيع المعلم أن يثير هذه الإمكانية الكامنة مستخدماً أحد المجازات ليساعد طلابه على إتقان مفاهيم جديدة، ومن الأمثلة على ذلك ربط وحدة بناء جسم الكائن الحي (الخلية) بصورة بصرية مألوفة لدى التلاميذ مثل وحدة بناء الجدار، وتكمن قيمة المجاز في تكوين الترابطات بين ما يعرفه الطلاب من قبل، وما يقدم لهم، أو يعرض عليهم (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

4 - **صنع رسوماً تخطيطية للأفكار Idea Sketching**: تنطوي هذه الفكرة على أن يطلب المعلم من الطلاب رسم النقطة الرئيسة أو الفكرة الأساسية أو المفهوم المحوري الذي يجري تعليمه، بحيث يحصل الطالب على فرصة وافية لاكتشاف أو تأكيد المفهوم أو الفكرة المطروحة، فعندما يُطلب من الطالب رسم أجزاء البطارية الجافة، ويُسأل عن دورها في إنتاج الكهرباء فإنه سيتوصل لمفهوم الطاقة الكيميائية وأهميتها في عمل البطارية (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

5 - **الرموز التصويرية Graphic Symbols**: من الإستراتيجيات الأكثر تقليدية كتابة الكلمات على السبورة، والأقل منها شيوعاً هو رسم الصور على السبورة، فرسم الصورة قد يكون مهماً جداً لفهم الطلاب ذوي النزعة المكانية؛ لذا فالمعلم الذي يمتلك القدرة على دعم المادة العلمية بالصور والرموز التصويرية، إضافة إلى الكلمات سيصل هدفه بسهولة إلى شريحة واسعة من المتعلمين (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

رابعاً - إستراتيجيات تدريس للذكاء الجسمي الحركي:

Teaching Strategies for Bodily Kinectic Intelligence

عندما يغادر الطلاب المدرسة يتركون كتبهم وواجباتهم لكن أجسامهم قد تساعدهم

على الاحتفاظ بما تعلموه أطول فترة ممكنة، فإن من الأهمية بمكان إيجاد طرق تساعدهم على استخدام أجسامهم، كي يتكامل تعليمهم ويتعمق فهمهم وحفظهم، ومن إستراتيجيات التدريس التي صممت لتنشيط هذا النوع من الذكاء ما يلي:

1 - **أجوبة الجسم Body Answers**: وتستند هذه الإستراتيجية إلى أن يقوم الطلاب باستخدام أجسامهم كأداة للتعبير، ومن أمثلة ذلك أن يطلب المعلم من الطلاب رفع أيديهم دليلاً على الفهم، ويمكنهم استخدام طرق أخرى كالابتسام أو الغمز بالعين، وكذلك ملاحظة التغيرات التي تحدث في أجسامهم (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

2 - **مسرح الغرفة الصفية Classroom Theater**: يمكن للمعلم أن يطلب من المتعلمين القيام بتمثيل حركي للنصوص والمشكلات وغيرها من المواد التي يمكن تعلمها من خلال المسرح الصفي، وقد يكون مسرحاً ارتجالياً كقراءة القطعة لعدة دقائق، وقد يكون مخططاً له أي مسرح رسمي يعد له الطلاب إعداداً جيداً بحيث يتضمن مشاهد تصل إلى شريحة واسعة من المتعلمين، ومن الأمثلة على ذلك إعداد مشهد لمعركة معينة (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

3 - **المفاهيم الحركية Kinesthetic Concepts**: تنطوي هذه الإستراتيجية على تعريف الطلاب بالمفاهيم عبر التوضيحات البدنية أو الطلب منهم التمثيل بالحركات الصامتة لمفاهيم محددة أو مصطلحات من الدرس، وهذا يقتضي من الطلاب ترجمة المعلومات من رموز منطقية أو لغوية إلى تعبيرات حركية، ومن أمثلة ذلك تمثيل عملية الترسيب (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

4 - **التفكير باستعمال الأيدي Thinking by Hand**: تشجع نظرية الذكاءات المتعددة المعلمين على تقديم المعرفة العلمية إلى الطلاب بما يتناسب مع ذكاءاتهم المتعددة، فينبغي إتاحة الفرصة للطلاب الذين يظهر عليهم إشارات تدل على وجود الذكاء الحركي كي يتعلموا عن طريق اللعب أو معالجة الأشياء وصنعها باستخدام أيديهم، فعلى سبيل المثال: فك مكعبات مركبة بطريقة معينة أو تركيب أجزاء مجسم، أو تعلم حروف جديدة بتكوينها وتشكيلهامن الصلصال (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009).

5- **خرائط الجسم The Body Maps**: الجسم البشري يمكن أن يوفر أداة تدريسية ملائمة عند تحويله إلى وسيلة أو خريطة لمجالات معينة من المعرفة، كاستخدام الأصابع في أنظمة العد والحساب (جابر، 2003، أرمسترونج، 2009). ويمكن لمن يرغب في الحصول على معلومات إضافية عن الإستراتيجيات الأخرى مراجعة المراجع السابقة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الخطايبة والبدور (2006) إلى معرفة أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم، وإكسابهم لمهارات عمليات العلم. تكونت عينة الدراسة من (95) طالباً وطالبة، قُسّموا إلى أربع مجموعات (ضابطتين وتجريبيتين). واستخدم الباحثان أداتين هما الاختبار التحصيلي، واختبار مهارات عمليات العلم. وأظهرت الدراسة تفوق إستراتيجية الذكاءات المتعددة على

الطريقة التقليدية في التحصيل العلمي في مادة العلوم، واكتساب الطلبة لمهارات عمليات العلم الأساسية، وتكافؤ الجنسين في التحصيل العلمي، وتفوقت الطالبات على الطلاب في اكتساب عمليات العلم الأساسية.

وتناول تيمور (Temur, 2007) أثر الأنشطة التعليمية التي تم تصميمها وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل في مادة الرياضيات، وبقاء أثر التعلم. أجريت هذه الدراسة على طلاب الصف الرابع في المدرسة الخاصة التابعة لجامعة غازي بتركيا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. استخدم الباحث الاختبار التحصيلي قبل وبعد البرنامج، والأنشطة التعليمية التي تم تصميمها وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة. ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى كل من نافز وأليف ونور وإسما (Nafiz, Alev, Nur & Esma, 2007) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر منهج الذكاءات المتعددة على تحصيل طلبة الصف الثامن، واتجاهاتهم نحو العلوم، تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً وزعوا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية دُرست بطريقة الذكاءات المتعددة، وضابطة دُرست بالطريقة التقليدية. اُستخدمت الأدوات التالية: الاختيار التحصيلي، ومقياس اتجاهات الطلبة نحو العلوم المبني بطريقة ليكرت. وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية فيما يتعلق بالتحصيل والاتجاهاتهم نحو العلوم مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وقارنت البركاتي (2008) من خلال دراستها بين أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة وإستراتيجية القبعات الست، وإستراتيجية K.W.L في التحصيل، والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة. تكونت عينة الدراسة من (95) طالبة، جرى توزيعهن عشوائياً على أربع مجموعات، ثلاث منها تجريبية، والرابعة ضابطة. وقد استخدمت الباحثة الأدوات الآتية: اختبار تحصيلي لقياس تحصيل الطالبات، واختبار لقياس مهارتي التواصل، والترابط الرياضي. وتم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة، والثانية باستخدام إستراتيجية القبعات الست، والمجموعة التجريبية الثالثة باستخدام إستراتيجية K.W.L، والضابطة بالإستراتيجية التقليدية. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعات الثلاث على الضابطة.

وفي دراسة حديثة، قامت سيار (2011) بدراسة لتحري فاعلية استخدام نهج نقاط الدخول المقترح من قبل جاردنر، وأثرها في إثراء المنهج الدراسي العادي، وكذلك أثرها على مستوى التفكير التشريعي، ومستوى التحصيل، والاتجاهات نحو مادة اللغة العربية لدى طلبة المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من 84 تلميذة (24 تلميذة عينة تجريبية، و 60 تلميذة عينة ضابطة)، وتم استخدام مقياس أسلوب التفكير التشريعي، ومقياس الاتجاهات نحو المادة، وتطبيق اختبار تحصيلي. وأشارت نتائج الدراسة إلى تحسن الاتجاهات نحو المادة عند المجموعة التجريبية، وأن أداء المجموعة التجريبية كان أفضل في اختبار التحصيل المتعلق بالأسلوب التشريعي.

تعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تناولت بعض الدراسات السابقة أثر إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل في مادة العلوم ومنها دراسة الخطايبة والبدور (2006)، ودراسة كل من نافز وأليف ونور وإسما (Nafiz, et al., 2007). وكذلك دراسة سيار (2011)، التي أشارت إلى أهمية توظيف نقاط الدخول في التحصيل ومستوى التفكير التشريعي. وقد تناولت تلك الدراسات بيئات ومراحل تعليمية مختلفة، ولكن لم تتوافر دراسات تناولت مادة العلوم في البيئة السعودية وعلى طلبة المرحلة الابتدائية، ولذلك حاولت هذه الدراسة توظيف إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس وقياس أثرها في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.

مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة من خلال معايشة تدني مستوى التحصيل اليومية، واستناداً إلى نتائج الاختبارات الدولية (TIMSS) في مادة الرياضيات والعلوم.

فرضية الدراسة:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستخدام إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة (اللغوي، والمنطقي، والجسمي، والبصري) في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد أثر استخدام إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. معرفة أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة على التحصيل في مادة العلوم.
2. فتح آفاق وإستراتيجيات جديدة أمام المعلم في تدريس مادة العلوم.
3. تسليط الضوء على القيمة التربوية لنظرية جاردنر (Gardner).

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

نظرية الذكاءات المتعدد (Multiple Intelligences theory(MI : تشير هذه النظرية إلى القدرات التمايزة التي يتبعها الأفراد في التغلب على مشكلة ما، بحيث تسمى كل قدرة من هذه القدرات (ذكاء)، وقد تم تناول الذكاءات الآتية في الدراسة الحالية:

الذكاء اللغوي: هو القدرة على استخدام الكلمات شفوياً وتحريرياً بكفاءة كوسيلة للتعلم والتعبير والتواصل، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستعمال هذه الطريقة.

الذكاء المكاني البصري: هو القدرة على إدراك المكان والتخيل والرسم والتمثيل بصورة دقيقة، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستعمال هذه الطريقة.

الذكاء المنطقي: هو القدرة على الاستنتاج وإدراك العلاقات والتفكير المنطقي في حل المشكلات، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستعمال هذه الطريقة.

الذكاء الجسمي الحركي: هو القدرة على توظيف الجسم في المهارات العملية واستخدامه في التعبير عن الأفكار والمشاعر، وتم تدريس المجموعة التجريبية باستعمال هذه الطريقة.

التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة: مجموعة الخطوات والإجراءات التي يتبعها المعلم في تدريس مادة العلوم بحسب نظرية الذكاءات المتعددة لتحقيق هدف معين، وهي متغير تابع.

الطريقة التقليدية: مجموعة من الأساليب التي ينتهجها المعلم في التدريس بطريقة لفظية دون أن يكون للمتعلم دور في اكتشاف المفاهيم والوصول إلى المعرفة.

التحصيل: يشير إلى الدرجة التي حصل عليها المفحوص في الاختبار المُعَد لهذا الغرض، وهو متغير تابع.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (37) طالباً من طلاب الصف السادس الابتدائي الذكور، تراوحت أعمارهم ما بين 12 و 14 سنة، كما أن جميع أفراد العينة من نفس سكان المنطقة ومتقاربين إلى حد ما اقتصادياً واجتماعياً. وقد تم اختيار العينة بالطريقة القصدية من مدرسة (الإمام مسلم الابتدائية)، وذلك كون الباحث يعمل مدرساً لمادة العلوم بالمدرسة. تم تحديد الصفين عشوائياً، ثم تم دمجهما، وقُسّما عشوائياً إلى مجموعتين: ضابطة بلغ عدد أفرادها (18) طالباً، وتجريبية بلغ عدد أفرادها (19) طالباً.

أدوات الدراسة:

شملت الدراسة أداتين هما: المنهج، وقد بُني بطريقتين مختلفتين، والاختبار التحصيلي وهما كما يلي:

الأداة الأولى:

المنهج: تم بناء المنهج بطريقتين مختلفتين: الأولى بنيت باستخدام الذكاءات التالية:

اللغوي والمنطقي والبصري والحركي، والثانية تم بناؤها باستخدام الطريقة التقليدية.

خطوات إعداد المنهج المبني باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة:

1. تحديد المادة الدراسية والمكونة من مقرر الفصل الدراسي الثاني كاملاً، ويتألف من ثلاث وحدات دراسية هي (الكهرباء والمنغناطيس، المواد حولنا، والعلوم في خدمة الإنسان).
2. تم تنظيم الأهداف السلوكية الواردة بحسب خطة الوزارة، التي اعتمدت على

مستويات بلوم الثلاثة (التذكر والفهم والتطبيق)، كما تم تحديد نوع الذكاء المناسبة لكل هدف، بالإضافة إلى تحضير المواد والتجهيزات والإجراءات اللازمة لذلك.

3. تم إعداد خطة ملائمة لتدريس المادة باستخدام الذكاءات المتعددة، بحيث قُسمت المادة على أسابيع الدراسة، والبالغ عددها ستة عشر أسبوعياً، بواقع ثلاث حصص في الأسبوع الواحد، حصتان يتم التدريس فيهما، والثالثة للمراجعة.
4. إعداد محتوى المنهج، والذي يتحتوي على (25) درساً، بالإضافة إلى بناء أربع اختبارات فرعية، موزعة كالآتي: اختبار في نهاية فصل الكهرباء، والثاني في نهاية فصل المغناطيس، والثالث في نهاية الوحدة الثانية، والرابع في نهاية الوحدة الثالثة.
5. تم تحكيم المنهج المبني بطريقة الذكاءات المتعددة بواسطة مجموعة من المحكمين في جامعة الحدود الشمالية، ومشر في مادة العلوم في إدارة التربية، ومعلمي مادة العلوم ذوي الخبرة والمؤهلات العلمية في المنطقة.

أما المنهج المبني بالطريقة التقليدية فقد اعتُمِد على المنهج التقليدي المعمول به في مدارس المملكة العربية السعودية.

الأداة الثانية:

الاختبار التحصيلي، وهو من إعداد الباحثين:

لقياس تحصيل الطلاب تم بناء اختبار واحد (قبلي وبعدي) في مادة العلوم للفصل الدراسي الثاني بحسب الخطوات الآتية:

1. الهدف من الاختبار قياس خبرات الطلاب ومستوى التحصيل الأكاديمي.
2. معرفة مدى تحقق الأهداف، من ثَمّ التحقق من صحة فرضية البحث الخاصة بعملية التحصيل.
3. تحليل المنهج الدراسي لضمان تمثيل فقرات الاختبار للموضوعات المقررة.
4. إعداد جدول مواصفات الاختبار من أجل تنظيم وتوزيع فقرات الاختبار بشكل يتناسب ويتوازن مع الأهداف والمحتوى.
5. تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع عن طريق حساب عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع، وكذلك الأهمية النسبية للأهداف عن طريق تحديد عدد الأهداف ونسبتها. وكان عدد الحصص 22 للوحدة الأولى، و13 حصة للوحدة الثانية، و6 حصص للوحدة الثالثة.
6. صيغت فقرات الاختبار بطريقة موضوعية ومقاليه، وقد بلغ عدد الفقرات (37) فقرة موزعة على المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر، الفهم، والتطبيق)، وتم تحديد درجة كل فقرة بناء على عدد الجزئيات فيها (الفقرات الفرعية)، ويكون مجموع درجات الاختبار (50) درجة. وقد وزعت الفقرات على الوحدات بواقع 20 فقرة للوحدة الأولى، 12 فقرة للوحدة الثانية، و 5 فقرات للوحدة الثالثة، وذلك بحسب حجم الوحدة.

7. مراجعة الفقرات والتحقق من صدق الاختبار باستخدام صدق المحتوى، حيث تم عرض الاختبار في صورته الأولية على (12) من التخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم ومعلمي ومشرفي مادة العلوم بالمرحلة الابتدائية لإبداء الرأي حول فقرات الاختبار وإجراء التعديلات.
8. وقد تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام ثبات الإعادة(Test Retest)، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة تم اختيارها عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة، حيث بلغت (30) طالباً، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (0.88).

إجراءات وتصميم الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة طبقت بعض الإجراءات، كالحصول على الموافقة الرسمية وتحديد مجتمع الدراسة، وكذلك اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف السادس الابتدائي في مدرسة (الإمام مسلم)، ثم تقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد تم اختيار إحدى المجموعتين لتدريسها باستخدام المنهج المبني وفقاً للذكاءات المتعددة (المجموعة التجريبية، والمجموعة الثانية تم تدريسها بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة).

إضافة إلى ذلك تم إجراء الاختبار القبلي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، للتأكد من تكافؤهما، وتم جمع درجات الطلاب وتحليلها للتأكد من تكافؤ المجموعتين، وحُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار القبلي والجدول (1) يبين النتائج التي توصلت لها الدراسة:

جدول (1) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية

المجموعة	عدد الطلبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	18	5.69	6.24
التجريبية	19	3.98	3.82

يلاحظ من خلال الجدول (1) وجود فروق ظاهرية بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية في أداء الطلاب على الاختبار القبلي، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق جوهرية وذات دلالة إحصائية تم استخدام اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent t–test)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05)بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية، حيث بلغت قيمة(t)1.013.

المعالجات الإحصائية:

1. الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent t–Test).

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة:

لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لاستخدام إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة (المحددة بالبحث) في تحصيل طلبة الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.

ولفحص هذه الفرضية تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة المجموعتين: الضابطة والتجريبية على الاختبارات الفرعية الأربعة، والاختبار النهائي (البعدي)، والجدول (2) يبين ذلك.

يلاحظ من خلال الجدول (2) وجود فروقات ظاهرية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في أداء الطلاب على الاختبارات الفرعية، وعلى الاختبار الكلي، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق جوهرية، وذات دلالة إحصائية استُخدم اختبار (t) للعينات المستقلة (Independent t–test)، والجدول (3) يبين ما تم التوصل إليه.

جدول (2) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلاب المجموعتين:

الاختبارات	المجموعة	عدد الطلبة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار الأول	الضابطة	18	2.75	1.56
	التجريبية	19	7.23	2.46
الاختبار الثاني	الضابطة	18	5.47	2.33
	التجريبية	19	8.02	3.03
الاختبار الثالث	الضابطة	18	3.05	2.63
	التجريبية	19	6.71	3.50
الاختبار الرابع	الضابطة	18	4.05	2.58
	التجريبية	19	5.71	3.18
الاختبار النهائي	الضابطة	18	16.52	7.65
	التجريبية	19	26.92	10.43

جدول (3) نتائج اختبار t للعينات المستقلة بين المجموعتين:
الضابطة والتجريبية على الاختبارات الفرعية الأربعة والاختبار النهائي

الاختبارات	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
الاختبار الأول	–4.48	0.68	35	–6.57	0.000
الاختبار الثاني	–2.55	0.89	35	–2.85	0.007
الاختبار الثالث	–3.65	1.02	35	–3.57	0.001
الاختبار الرابع	–1.65	0.95	35	–1.73	0.092
الاختبار الكلي	– 10.39	2.88	35	–3.60	0.001

يتضح من خلال الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية للاختبارات الأول والثاني والثالث والنهائي، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وبالرجوع إلى الجدول (2) يتضح بأن هذه الفروق تعود لصالح

المجموعة التجريبية، وكذلك يلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية للاختبار الرابع حيث بلغت قيم (t) (1.73-) وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05). فقد يكون السبب في ذلك يعزى إلى أن الوحده الثالثة قصيرة جداً، وموضوعاتها نظرية.

مناقشة النتائج:

أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أثر لاستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة (اللغوي، والمنطقي، والحركي، والبصري) في تحصيل طلاب بالصف السادس في مادة العلوم. حيث وجد أن تحصيل الطلبة الذين درسوا باستخدام هذه الإستراتيجيات أعلى من الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية، ومن ثُمّ تُرفض الفرضية الصفرية، وتُقبل الفرضية البديلة، والتي تشير إلى و جود أثر ذي دلاله إحصائية لاستخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة (اللغوي، والمنطقي، والحركي، والبصري) في تحصيل طلاب الصف السادس في مادة العلوم.

ويمكن تفسير هذا الأثر الإيجابي بما يلي:

أولاً - بما أن نظرية الذكاءات المتعددة مبنية على وظائف القشرة الدماغية، وأن لكل ذكاء مناطق محددة كما ورد سابقاً، وهذا يعني أن توظيف إستراتيجيات هذه النظرية في عملية التعلم يساعد في إثارة مناطق في القشرة الدماغية بحسب الإستراتيجية المستعملة لكل نوع من أنواع الذكاءات المستهدفة في عملية التدريس. فمثلاً استعمال الذكاء اللغوي من خلال إستراتيجيات معينة كرواية قصة قصيرة حول المفهوم المراد تعليمه، أو القراءة من قبل الطلاب، أو تلخيص الدرس، يؤدي إلى إثارة النصف الأيسر من الدماغ، وخصوصاً المناطق المسؤولة عن اللغة في هذا النصف وتشمل (الأمامي الأيسر، والصدغي الأيسر، والجداري الأيسر، والخلفي الأيسر)، مما قد يساعد الطلاب في استعمال هذا الجزء من الدماغ بطريقة أفضل، وذلك بسبب التركيز عليه مقارنة بالطريقة التقليدية، والتي تعتمد على الجانب اللفظي بشكل عام دون استعمال إستراتيجيات منظمة كما هو مذكور سابقاً. وما قيل عن الذكاء اللغوي يمكن أن يقال عن الذكاءات الأخرى، وبشكل عام فإن هذه الدراسة استعملت إستراتيجيات محددة للذكاءات المستخدمة في البرنامج، وهي (الذكاء اللغوي والمنطقي والحركي والبصري)، واستعمال هذه الاستراتجيات أدى إلى إثارة مناطق مختلفة من القشرة الدماغية تشمل بالإضافة إلى النصف الأيسر من الدماغ في الذكاء اللغوي، الجزء الخلفي منه أيضاً في الذكاء البصري، وبالتحديد الفص الأيمن الخلفي والأيسر الخلفي من هذا الجزء، وكذلك الفص الأمامي (الأيمن والأيسر)، والفص الجداري (الأيمن والأيسر) والمخيخ في الذكاء الجسمي الحركي، كما أن استعمال الذكاء المنطقي أدى إلى إثارة النصف الأيسر من الدماغ بما يشمل الفص الجداري والفص الأمامي، وكذلك النصف الأيمن من الدماغ في حالة إدراك العلاقات بين الأشياء.

ومن هنا يبدو أن استعمال إستراتيجيات الذكاءات المحددة سابقاً قد أثارت معظم مناطق الدماغ، وحتى لو كانت هذه الإثارة محددة بحسب نوع الإستراتيجية المستخدمة، ألا أن الدماغ يعمل بشكل متكامل، وعليه يمكن القول بأن إثارة مناطق مختلفة من الدماغ لتعمل

معـاً في عملية التدريـس، زاد من فاعليـة المخرجات والاسـتفادة أكثر خـلال عملية التعلم ممـا أثر بشـكل إيجابي في عملية التحصيـل، مقارنة بالطريقة التقليديـة، والتي تركز على الجانب اللغوي، وتعمد إلى إثارة الجزء الأيسر بشكل عام من الدماغ، مما قد لا يوفر الفرصة لاستعمال الأجزاء الأخرى من القشرة الدماغية ذات الوظائف المختلفة.

وبالإضافة إلى ما سـبق فإن استخدام هذه الإسـتراتيجيات لها ميزات أثرت كذلك بشكل مباشـر في مدى فاعلية طريقة التدريس وزيادة التحصيل، فسـهولة تطبيق إستراتيجيات الـذكاء اللغـوي بالنسـبة للمعلم، واسـتخدامها في إيصـال المعلومات والمعـارف العلمية، إضافـة إلـى توافر الفرص للطـلاب في التعبير، وإيصـال الأفكار، والتحـدث أمام زملائهم، وصياغة المعلومات والتعريفات بلغتهم الخاصة دعّم ذلك، وكذلك اسـتخدام إستراتيجيات الـذكاء المنطقـي كان لها دور مهم في فاعلية البرنامج حيث اعتمد هـذا النوع من الذكاء على التصنيف، وإدراك العلاقات بين الأشياء، والتوصل إلى الأسباب والنتائج، وطرح ومناقشة الأسـئلة، وقد دفعت هذه الإستراتيجيات طلاب المجموعة التجريبية إلى البعد عن الإجابات الشـعوائية، والتفكيـر بشـكل منطقـي، والتوصل إلى النتائـج من خلال التجـارب، وطرح التساؤلات حول الخبرات التعليمية التي مروا بها، ويبدو أن استخدام استراتيجيات الذكاء الجسـدي سـمح للطلبة باسـتخدام أيديهم أو أجسـامهم من خلال تطبيق بعـض المهارات، وكذلك إجراء التجارب، والتي تم التركيز عليها خلال البرنامج.

كما أن استخدام إستراتيجيات الذكاء البصري ساعدت الطلاب على تصور أو تخيل المادة العلمية، وإعادة إنتاج أو رسـم الأشـياء المقدمة، وكذلك اسـتخدام الألوان في كتابة وعرض المعلومات.

ثانيـاً - طريقـة التدريس الجديـدة والتي لم يعهد الطـلاب، وانتقال المعلم فـي أثناء عملية التدريـس من نـوع إلى آخر من أنواع الذكاءات المتعددة، وكذلك اسـتخدام الإسـتراتيجيات المختلفة في نقل فكرة أو خبرة معينة، فمثلاً قد يستخدم القراءة أو الكتابة أو يترجم الفكرة حركياً.

ثالثاً - الجانب العلمي والذي كان له دور فاعل في عملية التعلم، وسهولة اكتساب الخبرات، وقـد تحقق ذلـك من خلال القيام بالتجارب المطلوبة، والاحتـكاك بين الطلاب، وإعادة إجراء التجارب، وتقويم العمل من قبل المعلم.

رابعاً - التركيز على الطلبة وإعطائهم الدور الأكبر في العملية التعليمية دفعهم إلى المشاركة والنشاط، وهذه المساهمة الفاعلة قد تخلق لديهم دافعية نحو عملية التعلم.

كل ذلـك سـاعد الطـلاب على التوصـل إلى المعرفـة بأنفسـهم، وجعل التعلم شـخصياً، وأدى إلـى إدخال البهجة إلى نفوسـهم، وشـعورهم بالمتعة، وتقدير الـذات، والحرص على الاسـتفادة، وزيادة كفاءتهم، ومدى تقبلهم لما يقدم لهـم، والتفاعل الإيجابي في أثناء عملية التعلم، مما انعكس بشكل إيجابي على زيادة مستوى التحصيل مقارنة بالطريقة التقليدية، والتـي اقتصر دور الطالب فيها على تلقي المعلومات دون المشـاركة والتفاعل مع ما يقدم له من خبرات تعليمية جديدة.

وقد اتفقت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة الخطايبة والبدور (2006)، والتي أشارت نتائجها إلى تفوق إستراتيجية الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في التحصيل العلمي في مادة العلوم واكتساب الطلبة لمهارات عمليات العلم الأساسية، واتفقت أيضاً مع ما توصلت إليه نتائج دراسة نافز وأليف ونور وإسما (Nafiz, et al., 2007)، والتي أشارت نتائجها إلى وجود أثر لمنهج الذكاءات المتعددة في التحصيل والاتجاه نحو العلوم للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. واتفقت كذلك مع الدراسات التي أشارت إلى فاعلية طريقة التدريس باستخدام نظرية الذكاءات المتعددة في تدريس مادة الرياضيات، وهذا ما تناولته دراسة (Temur, 2007)، ودراسة البركاتي (2008) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائياً للأنشطة التي تم تصميمها وفقاً لنظرية الذكاءات المتعددة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية مقابل المجموعة الضابطة.

ونخلص إلى القول بأن استعمال إستراتيجيات الذكاء (اللغوي والمنطقي والحركي والبصري) من نظرية الذكاءات المتعددة كان له أثر إيجابي في تحصيل طلبة الصف السادس في مادة العلوم، وفي ضوء هذه النتائج يمكن توصية وتشجيع وتحفيز معلمي العلوم لتوظيف إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في عملية التدريس وتدريبهم على ذلك إضافة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول استخدام إستراتيجيات أخرى من إستراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة في مواد أخرى بالإضافة إلى مادة العلوم.

المراجع

المراجع العربية:

أرمسترونج، ثوماس (2006). الذكاءات المتعددة في غرفة الصف. ترجمة: مدارس الظهران، الدمام، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

البدور، عدنان علي (2004). أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في التحصيل واكتساب عمليات العلم لدى طلاب الصف السابع الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان، الأردن: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

البركاتي، نيفين حمزه شرف (2008). أثر التدريس باستخدام إستراتيجيات الذكاء المتعدد والقبعات الست و K.W.L في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، السعودية: جامعة أم القرى.

الزغول، عماد عبدالرحيم (2005). مقدمة في علم النفس التربوي. عمان، الأردن: دار يزيد للنشر والتوزيع.

جاردنر، هوارد (2004). أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة. ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

جابر، عبدالحميد جابر (2003). الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

حسين، محمد عبدالهادي (2003). قياس وتقويم قدرات الذكاءات المتعددة، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.

الخطايبة، عبدالله محمد، والبدور، عدنان (2006). أثر استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم في اكتساب طلبة الصف السابع الأساسي لعمليات العلم. مجلة رسالة الخليج العربي، (99)، 13–66.

الدمرداش، فضلون سعد (2008). الذكاءات المتعددة (المفاهيم – النظريات – التطبيقات). الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

سعد، مراد علي عيسى، وخليفة، وليد السيد أحمد (2006). تكامل الذكاءات المتعددة وأساليب التعلم. الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر: دار الوفاء لدنيا النشر.

سيار، جميلة حسين (2011). أثر استخدام نهج نقاط الدخول على مستوى التحصيل الدراسي وأسلوب التفكير التشريعي لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في اللغة العربية، واتجاهاتهن نحوها. مجلة الطفولة العربية، 12 (47)، 27 – 64.

عفانة، عزو إسماعيل، والخزاندار، نائلة نجيب (2007). التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر.

مجيد، سوسن شاكر (2009). تنمية وتدريس الذكاءات المتعددة للأطفال، عمان، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

نشواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي. عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Armstrong, T. (2009). Multiple Intelligence in the Classroom. 3rd. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. Arbor: Michigan. U.S.A.

Guilford, J. (1967). The nature of human intelligence. New York: Mcgraw - Hill.

Mettetal, G., Jordan, C., & Harper, S. (1997). Attitude towards multiple intelligences curriculum. *The Jordan of Educational Research***, 91(2), 115 -125.**

Nafiz, K., Alev, D., Nur, G., & Esma, K. (2007). Multiple intelligences approach with traditional on eight grade students' achievement in and attitudes toward science. Online Submission, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, 2007). ERIC ED500722.

Temur, O. (2007). The effects of teaching activities prepared according to the multiple intelligence theory on mathematics achievements and permanence of information learned by 4th grade students. *International Journal of Environmental & Science Education***, 2(4), PP. 86-91.**

TIMSS & PIRLS International Study Centers available on: http:// www.timss.org/

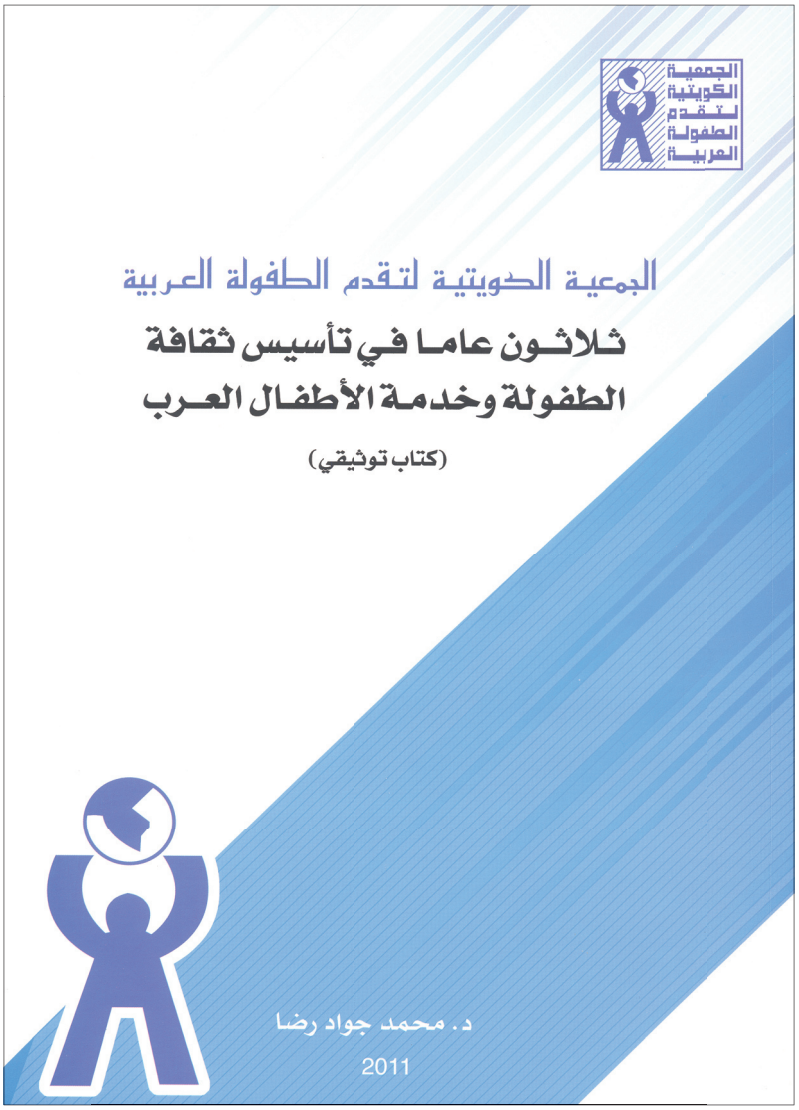
إصدارٌ جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ثلاثون عاماً في تأسيس ثقافة الطفولة وخدمة الأطفال العرب

(كتاب توثيقي)



يؤرخ هذا الكتاب بأقسامه الثمانية

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

وإذا كان هذا الكتاب يشهد بشيء فهو شهادة ناطقة على أن العمل الاجتماعي الملتزم

بخير الناس أطفالاً أو راشدين لابد أن يوتي ثمره الطيب

وهذا ما كان من الجمعية ولها حتى الآن

الخبرات العلمية في رياض الأطفال من منظور « ريجيو إيميليا »

د. أسيل أكرم الشوارب
أستاذ مساعد – جامعة البترا، الأردن
aseelshawhreb@gmail.com

الملخص:

جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على أحد أهم برامج الطفولة المبكرة الحديثة، وهو برنامج ريجيو إيميليا، ودراسة الخبرات العلمية التي تقدم في رياض الأطفال من خلال المبادئ والافتراضات التي يقوم عليها، وقد تناولت هذه الدراسة تحليلاً لمنهج ريجيو إيميليا، كما تناولت تحليلاً للخبرات العلمية التي يمكن تقديمها في مرحلة الروضة وماهية هذه الخبرات ومدى ملاءمتها نمائياً للمرحلة، وأخيراً حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال كيف تتمثل الخبرات العلمية في منهج ريجيو إيميليا. اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التاريخي الذي يقوم بوصف الظاهرة قيد الدراسة وتحليلها استناداً إلى الوثائق والمراجع المتوافرة، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى أن منهج ريجيو إيميليا من أكثر مناهج الطفولة المبكرة التي تستند إلى مبادئ تساعد الطفل في اكتساب مهارات واتجاهات علمية إيجابية، بالإضافة إلى المعارف التي يتوصل لها الأطفال من خلال طرق وأساليب مناسبة.

وانتهت الدراسة بتقديم مضامين تربوية عديدة بغية مساعدة القائمين على التعليم في رياض الأطفال الإفادة من هذا المنهج في تعليم الأطفال بشكل عام. والتركيز على الخبرات العلمية بشكل خاص.

Science Experiences in Kindergartens from the Perspective of Reggio Emilia Approach

Aseel AL-Shawareb
University of Petra, Jordan

Abstract

The purpose of this study is to shed some light on Reggio Emilia approach hailed one of the most important approaches in early childhood education, and to explore science experiences represented in kindergartens through grounded principles and assumptions, An analysis of Reggio Emilia approach to early childhood science experiences, to investigate whether or not these experiences are appropriate for the children developmental stages, and to question the application of science experiences through the lens of Reggio Emilia early childhood classroom. Descriptive approach was used in this study based on analysis of available documents and references. The results of this study suggested that Reggio Emilia - inspired approach for early childhood education based on pedagogy helps children to acquire skills, positive attitudes and scientific knowledge through appropriate methods and techniques which are compatible with science education goals.

The study suggested several educational implications to benefit teachers if this approach is implemented in childhood education in general, and science experiences in particular.

مقدمة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أخصب مراحل العمر وأخطرها في حياة الإنسان، إذ إنها مرحلة التأسيس لنمو شخصية الطفل، وقدراته المختلفة، حيث يتم خلال تحقيق عدد من الأهداف المتمثلة في تطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم (Seefeldt, 1990). ولم تعد رياض الأطفال ذلك المكان الذي يتلقى فيه الأطفال المهارات الأكاديمية فقط، كما لم يعد تعليمهم يقتصر على تدريب الحفظ والتذكر، بل أصبح ينظر إليها على أنها البيئة التي تعكس عالم الأطفال، حيث يتعلمون عن عالمهم ليس فقط من خلال تفاعلهم معه، بل بالطريقة التي يتفاعل العالم معهم (Isenberg & Jalongo, 2006) لذلك يحرص المربون على أن يكون عالم الأطفال بيئة تربوية غنية ومحفزة تستثير قدراتهم وتدفعهم إلى الإبداع، كما أن أكثر الأمور متعة في العمل مع الأطفال يكمن في الاقتراب من خبراتهم الغضة التي تعد بمثابة شعاع الانطلاق الذي يفسح أمامهم المجال للإبداع (عيسى، 2005). حيث تعتبر الفترة التي يقضيها الأطفال في الروضة من الفترات المهمة التي تحدث تغيراً سريعاً في طرائق تفكيرهم بأنفسهم، وفي العالم المحيط من حولهم، (Sameroff & McDonough, 1994)، ويواجه الأطفال تحديات لدخول الألفية الجديدة تتطلب إمدادهم بمهارات وقدرات تمكنهم من التوافق مع العالم ومع سرعة التقدم التكنولوجي في البيئة من حولهم، فهم بحاجة إلى اكتساب مرونة عالية من الاستدلال، والمنطق، للتعايش مع عالم سريع التغير والتطور، من منطلق تعقد حياة البشر، ورهن نجاح الفرد في عصر المعلوماتية بقدرته على مواجهة تلك التعقيدات من حوله، وذلك باستخدام أساليب تربوية حديثة تساعده على التفكير بأسلوب علمي لمواجهة التحديات التي تصادفه في حياته، وبذلك أصبحت الثقافة العلمية مطلباً من المطالب الأساسية للحياة في عصر الانفجار المعرفي (بدر، 2005).

وتستند الحاجة لتعليم العلوم الطبيعية في مرحلة الطفولة المبكرة إلى الحاجة للفهم المتزايد لقوة التفكير والتعلم عند الأطفال من خلال فرص أكبر للتعليم، فقد أكدت البحوث الحديثة أن الأطفال لديهم فرص أكبر للتعلم بشكل أكثر مما كان يعتقد في السابق، لذلك فإن توفير البيئة الغنية، والبرامج المخططة، والمعلمين المهرة من أهم متطلبات التعليم الحديث، لأن الخبرات والمهارات في السنوات المبكرة لها تأثير واضح على الخبرات التعليمية اللاحقة. التي تساعد في بناء قاعدة لفهم العلوم بشكل أفضل في المستقبل (Bowman, Donovan, & Burns, 2001).

أما الخبرات التي تقدم للأطفال في هذه المرحلة فهي تبنى على التفاعل المباشر مع المواد والأشياء مما يسمح في بناء خبرات حقيقية مبنية على الاستقصاء وحل المشكلات، خاصة أن الأطفال علماء صغار يدفعهم فضولهم التلقائي وحاجتهم للفهم للاكتشاف واستخلاص النتائج من خلال تجاربهم الشخصية. كما أنهم بحاجة إلى التوجيه والإرشاد للانتقال من الفضول إلى نشاط أكثر علمية، وممارسة العلم والانخراط في البحث. ويتم هذا من خلال محتوى يقدم للأطفال بشكل تفاعل متقدم بين المفاهيم والمنطق العلمي وطبيعة العلم، مع الأخذ بعين الاعتبار أن المعلومات ليست في المقام الأول، لذلك فإن محتوى منهج العلوم في المراحل المبكرة يقوم على طبيعة العلم، ومهارات التعلم والمفاهيم الأساسية للمحتوى التي لا يمكن تجزئتها.

ولا يتم ذلك إلا من خلال برامج عالية الجودة، تساعد في تشكيل اتجاهات إيجابية عند الأطفال عن ذواتهم كمتعلمين أكفاء (Docket & Perry, 2001).

ولما كان منهج ريجيو إيميليا من أكثر مناهج الأطفال التعليمية انتشاراً عبر العقد الأخير من القرن العشرين (Jacobson, 2007)، بحسب علم الباحثة لم تتناول البحوث العربية هذا البرنامج من حيث الخبرات العلمية التي يطرحها لأطفال ما قبل المدرسة، وعليه يمكن أن تستفيد منه برامج الطفولة المبكرة العربية بشكل عام والأردن بشكل خاص نظراً لأهمية الخبرات العلمية المبكرة من جهة، ولأهمية تطبيق برنامج ناجح مثل برنامج ريجيو إيميليا في مرحلة الطفولة المبكرة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من قلة الدراسات العربية التي تناولت تعليم العلوم في مرحلة رياض الأطفال وتضمينها في البرامج التعليمية المقدمة بشكل منهجي، إضافة إلى ندرة ما يتوافر في الأدب التربوي العربي عن منهج ريجيو إيميليا. كما تعد هذه الدراسة محاولة جادة للإسهام بتزويد ميدان الطفولة المبكرة في المنطقة العربية بأحدث المناهج التربوية التي أثبتت نجاحها في تعليم الأطفال. ويتم ذلك من خلال تحليل المبادئ والممارسات التربوية التي يستند إليها برنامج ريجيو إيميليا، وكيف حققت هذه المبادئ معايير تعليم العلوم الطبيعية، من حيث المحتوى العلمي، والمهارات في مرحلة الطفولة المبكرة.

مشكلة الدراسة:

ظهرت في السنوات الأخيرة أهمية متزايدة لفلسفات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، كعامل مهم في تنمية الأطفال الصغار وتعليمهم، وقد حاز منهج ريجيو إيميليا على اهتمام الكثير من المربين والباحثين، كما كان ملهماً للكثير من مراكز التعليم المبكر حول العالم. (REGGIO CHILDREN S.r.l., 2000).

أما بالنسبة للعلوم الطبيعية، وعلوم الحياة، والأرض وعلم الفضاء فقد أشارت البحوث الحديثة إلى أهمية دمج وتكافل العلوم في المناهج التعليمية في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد ظهرت الكثير من التجارب في الولايات المتحدة لدمج منهاج العلوم مع المناهج التعليمية، ثم بدا الانتقال واضحاً من خلال وجود تشريعات ونماذج. وقد بدأ الاهتمام بتدريس العلوم الطبيعية في السنوات الأخيرة في القرن الحادي والعشرين استجابة لضغوط صانعي السياسات التربوية على العاملين في رياض الأطفال وتجلى ذلك بظهور مناهج دراسية مثل «Science Start» بتمويل من المؤسسة الوطنية للعلوم في الولايات المتحدة الأمريكية (National Science Foundation [NSF], U.S. (Conezio & French, 2002. وقد أشارت الأبحاث الأخيرة التي قامت بها الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم العلوم حول برنامج ريجيو إيميليا بأنها واحدة من أفضل البرامج التي ضمنت عناوين في تعليم العلوم بشكل بارز، والتي تؤدي إلى ممارسات جيدة في العلوم في مرحلة التعليم المبكر (NAEYC, 2002).

وعلى الرغم من الجهود التي تبذل لتطوير التعليم في رياض الأطفال في الأردن إلا

أن البرامج المقدمة لاتولي الخبرات العلمية الاهتمام الكافي حيث أشارت دراسة العتيبي والسويلم (2002) عن أن اهتمامات معلمات الرياض في الأردن تتركز على الخبرات التعليمية في مجالات القراءة والكتابة ومعرفة الأرقام واللعب في المقام الأول، وعلى التفاعل الاجتماعي في المرتبة الثانية، أما الاهتمام بالحس الفني والحس البيئي فقد احتلا المنزلتين السابعة والثامنة على التوالي. ويتفق هذا مع المشاهدات الميدانية للخبرات التي تقدم في رياض الأطفال، لذلك جاءت هذه الدراسة للتعريف بمنهج ريجيو إيميليا لتعليم الأطفال ولتقدم نموذجاً لتعليم العلوم في الروضة.

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى عرض أهمية تعليم العلوم في مرحلة رياض الأطفال، وتقديم نموذج ناجح لاستخدام منهج ريجيو إيميليا في تعليم العلوم للأطفال، الذي قد يسهم في تبني المربين لهذا المنهج في رياض الأطفال ضمن مناهجهم.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الوصفية إلى تحليل الخبرات العلمية المقدمة في منهج ريجيو إيميليا من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أولاً - ما الخبرات العلمية التي يمكن تقديمها في مرحلة الطفولة المبكرة؟

ثانياً - ما مرتكزات منهج ريجيو إيميليا في التعليم المبكر؟

ثالثاً - كيف حقق منهج ريجيو إيميليا تعليم الخبرات العلمية في مرحلة الطفولة المبكرة؟

منهجية الدراسة:

اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التاريخي الذي يقوم بوصف الظاهرة قيد الدراسة وتحليلها استناداً إلى الوثائق والمراجع التاريخية المتوافرة، ولا يقف عند الوصف فقط بل يتناول الوقائع التاريخية تحليلاً وتفسيراً وفقاً لأسس علمية بهدف التوصل إلى تعميمات. وقد تم الاستناد في الدراسة الحالية إلى ما يتوافر من دراسات ومنشورات لمنهج ريجيو إيميليا، وتحليل مبادئ ومرتكزات هذا المنهج بشكل عام، والتركيز على ما تحققه من ممارسات تربوية يمكن الإفادة منها في تطوير برامج الطفولة المبكرة خاصة في مجال تعليم العلوم.

نتائج الدراسة:

وفيما يلي تحليلاً للأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع، والتي تيسرت للباحثة للإجابة عن ا لأسئلة السابقة:

أولاً - ما الخبرات العلمية التي يمكن تقديمها في مرحلة الطفولة المبكرة؟

تعود أسباب تضمين مناهج العلوم في مرحلة ما قبل المدرسة لطبيعة الأطفال في هذه المرحلة، لأنهم فضوليون ومدفوعون فطرياً لاكتشاف ما حولهم، ويطرحون أسئلة ذات

طابع علمي (Conezio & French, 2002). بالإضافة إلى ما تساهم به العلوم المبكرة في اكتساب وتحسين مهارات تنظيم الذات والانتباه، وفي نمو المهارات المعرفية وتطورها مثل التنبؤ والتخطيط. أما في مجال النمو اللغوي فيعتبر اكتساب المصطلحات العلمية وطرح الأسئلة والقراءة والتعبير بالرسوم مهارات مهمة يكتسبها الطفل أثناء ممارسته للخبرات العلمية، وبذلك فإن تعليم العلوم يساهم في تطور تعلم الأطفال في أثناء ممارستهم لمهارات العلم (French, 2004). كما تسهم الخبرات العلمية في جانب التطور الاجتماعي والانفعالي للأطفال من خلال توفير بيئة اجتماعية يتعاون فيها الأطفال، ويتواصلون مع بعضهم البعض.

وقد أجريت دراسات عديدة لتقويم برامج تعليم العلوم في مرحلة ما قبل المدرسة ومن هذه البرامج بداية العلوم «Science Start»، حيث قام الباحثان كونيزو وفرنش (Conezio & French, 2002) بتقويم أثر هذا البرنامج على تطور الأطفال، وقد أشارت النتائج إلى تطور تفكير الأطفال ولغتهم وثقافتهم أثناء تعلمهم لمفاهيم العلوم ضمن هذا البرنامج، كما اكتسبوا مهارات في عمليات العلم، ومن المثير أيضاً ما قدمه أولياء أمور الأطفال من ملاحظات حول تطور أطفالهم في الجانب العلمي من حيث طرح الأسئلة والاكتشاف والملاحظة.

يتبين مما سبق أهمية تضمين العلوم في منهاج ما قبل المدرسة ليساعد في تطور الأطفال وتعلمهم، ولا يتم ذلك إلا من خلال استخدام منهج يستند إلى نظرية تربوية ويتبنى منحى واضحاً لتزويد الأطفال بالمعرفة العلمية اللازمة.

ولا يقتصر اثر تعليم العلوم في مرحلة الروضة على المعارف والمهارات، بل يمتد ليشمل تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم العلوم، حيث يشير إيشاش وفرايد (Eshach & Fried, 2005) إلى أن تعليم العلوم يجب أن يبدأ في مراحل مبكرة، وذلك لأن الأطفال يطورون اتجاهات إيجابية مبكرة نحو العلوم عندما ينخرطون بأنشطة علمية متنوعة، تؤثر إيجابياً في التحصيل المدرسي لاحقاً، ويرتبط بشكل كبير بفاعلية تعليم العلوم.

وفي نفس السياق، أكدت الجمعية الوطنية الأمريكية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC) في تقريرها عام 2002 على أهمية دمج خبرات العلوم في منهاج رياض الأطفال لأهميته في تحسين الاستعداد المدرسي مستقبلاً لدى الأطفال بشكل عام واستعداد لدراسة العلوم بشكل خاص (NAEYC, 2002).

كما أكدت دراسات حديثة كفاء الأطفال في تعليم العلوم، فاستناداً إلى نظرية بياجيه في النمو المعرفي، أظهر الأطفال أداءات غير متوقعة، وذلك عند عرض بعض المهمات العلمية المعقدة والصعبة. وأن الأطفال يمتلكون تفكيراً أكثر تعقيداً وتجريداً، وهم قادرون على تعلم العلوم بطريقتهم، مما يساعد في تطور نموهم وتعلمهم (Gelman & Breneman, 2004).

أما فيما يتعلق بمحتوى العلوم الذي يقدم في مرحلة الطفولة المبكرة فقد ذكر كونزيو وفرنش (Conezio & French, 2002) أن هناك ثلاثة مكونات للعلوم هي: المحتوى، ويعني المعلومات التي تقدم للأطفال، والعمليات وهي المهارات التي يحتاجها الأطفال كعلماء، مثل الملاحظة والتنبؤ والتصنيف ووضع الفرضيات، وأخيراً الاتجاهات، وتعني

اندفاع الأطفال لبناء الأفكار الجديدة، وحب المعرفة والاستقصاء.

ويتنوع محتوى العلوم الذي يقدم للأطفال من مفاهيم حياتية وفيزيائية وكيميائية وجيولوجية، وتؤطر هذه المفاهيم ضمن برنامج يستند إلى حاجات واهتمامات وأسئلة الأطفال كمرجع أساسي لاختيار المفاهيم.

أما حول كيفية تعليم العلوم فهناك عدة طرق وإستراتيجيات تربوية تقدم بأشكال ملائمة نمائياً ومن هذه الطرق:

- **التعلم النشط:** حيث يعتبر من أفضل طرق تعليم العلوم عبر السنوات الأخيرة (Piscitelli, 2000)، ويستند التعلم النشط لنظريات ديوي وبياجيه ومنتسوري، حيث أشار جميعهم أن الأطفال يبنون معرفتهم الخاصة من خلال العمل المباشر بالأدوات وطرق تفاعلهم مع المواد. ويعني استخدام الأدوات والمصادر والتجريب، ويتم العمل بشكل فردي أو جماعي، ويقوم المتعلمون بطرح الأسئلة والتفكير والإجابة.

وقد أوضحت وثائق الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (NAEYC, 2001) أن الأطفال عندما يمارسون التعلم النشط قد لا يتوصلون إلى استنتاجات صحيحة أو تقديرات دقيقة، لكنهم يشبعون رغبتهم في العمل والاكتشاف، وهي خبرات مرتبطة بتعلم العلوم.

كما تؤكد نظرية التعلم النشط في العلوم على الدور المهم في عملية إعداد المعلمين لتصميم الأنشطة العلمية اليدوية المناسبة للأطفال.

- **التعلم باللعب:** يعد اللعب في أدبيات تعليم العلوم أحد أهم السياقات الناجحة في تعليم الأطفال لما يقدمه من متعة وسرور وفائدة للطفل. أما عن المنهاج المستند إلى اللعب فيعتبر مشبعاً لفضول الأطفال نحو المعرفة ومزوداً لهم بفرص لممارسة عمليات التعلم بطريقة تجيب عن استفساراتهم (Hoorn, Nourot & Alward, 1993).

ويمكن للمعلمين مراقبة الأطفال في أثناء لعبهم لمعرفة اهتماماتهم، مما يساعدهم على إيجاد فرص لبناء أنشطة تمثل مجالات اهتمام الأطفال، كما يمكن للمعلمين دعم الأطفال من خلال توفير بيئة غنية لهم للاكتشاف والعمل.

- **الخبرات اليدوية، العقلية المتعة:** يركز هذا المنحى على الطفل ككل، إذ إن أكثر الطرق فعالية تحدث عندما ينخرط الأطفال معرفياً وحركياً وانفعالياً في النشاط، وتكمن أهمية هذه الخبرات التي تبنى على العمل اليدوي أو الممارسة الفعلية للتعلم، وعلى أساس الخبرات العقلية التي تستند إلى الفضول والدهشة، بالإضافة إلى الخبرات الانفعالية التي تمثل جانب السرور والمتعة وما تمثله من الجوانب الانفعالية والاتجاهات الإيجابية (Sinker & Russell, 1998).

ولا يغفل دور المعلم في مساعدة الأطفال لتعلم العلوم، حيث أكدت العديد من الدراسات على أهمية دور المعلم، في تنظيم البيئة التعليمية، والتخطيط لدور الطفل للنشاط. واستناداً لنظرية فيجوتسكي تمثل العلاقة بين الطفل والراشدين في بيئته، والذين يقدمون له المساعدة هو ما يمثله السياق الاجتماعي في تعليم الصغار وتمثل منطقة التطور الحدي (Zone of proximal development)

صورة لتأثير المساعدة من قبل الكبار للطفل في تطور الطفل. كما يمكن أن يصبح تعليم العلوم للأطفال أكثر متعة وإثارة من خلال تجارب واكتشافات حقيقية بتشجيع من الكبار المحيطين (Grieshaber & Diezmann, 2002).

مما تقدم يمكننا التأكيد على أهمية تقديم الخبرات العلمية في مرحلة الطفولة المبكرة لما لها من أهمية في تطور الطفل العقلي، لأن تنمية التفكير العلمي هدف أساسي في مختلف المراحل التعليمية، خاصة إذا قدمت هذه الخبرات على أسس ممنهجة مستندة لحاجات واهتمامات الأطفال ومواكبة لمتغيرات العصر والتقدم التكنولوجي.

ثانياً - ما مرتكزات منهج ريجيو إيميليا في التعليم المبكر؟

بدأ الكثير من الباحثين والعاملين في مجال الطفولة المبكرة في السنوات الأخيرة بتعلم منهج ريجيو إيميليا، وتعليمه وتطبيقه، كما عقدت العديد من المؤتمرات والحوارات بالإضافة إلى المعرض المتنقل «الأطفال ولغاتهم المئة»، وقد تبنت العديد من المدارس هذا المنهج في الولايات المتحدة والسويد وألبانيا وتايلاند (المومني، احميدة، هارون، 2011).

لقد بدأ تاريخ ريجيو إيميليا في ايطاليا عام 1945 مباشرة بعد نهاية الحرب العالمية الثانية في قرية تدعى فيلا سيلا (Vella Cella)، تطوع فيها المواطنون والأهل لبناء أول مدرسة لديهم، وقد انضم إلى المتطوعين لوريس مالاجوزي كمتطوع ثم كمؤسس لهذا المنهج، وقد أشار رانكن (Rankin, 2004) إلى أن بداية ريجيو ايميليا كانت بأساليب تقليدية من قبل المعلمين، إلا أنه وبقيادة مالاجوزي Malaguzzi أصبح التعلم يحمل معنى جديداً ويكسر الأنماط التقليدية. حيث يقول مالاجوزي (Malaguzzi, 1994) أردنا في مدرستنا أن نعترف أن لكل طفل حقاً في أن يكون متميزاً، ويشبع فضوله، ويعبر بعفوية، وشدد على مفهوم التعلم من الأطفال بدلاً من تعليم الأطفال.

وهكذا عمل على استبدال الطرق التقليدية في تعليم الأطفال، وقد ساعد في ذلك الحراك الاجتماعي مثل الهجرة وتطور الخدمات الاجتماعية. ومنذ بداية تاريخ هذا المنهج ساهم الأهل مساهمة فعالة في فلسفة ريجيو إيميليا، حيث شاركوا ببناء المدرسة بأيديهم وطالبوا بتعليم مختلف لأطفالهم. استندت فلسفة ريجيو إيميليا إلى نظريات نمو الطفل الحديثة، مثل نظريات جون ديوي، وجان بياجيه، وفيجوتسكي، إريكسون وبروفنبنر وغيرهم، كما أكد المعلمون في ريجيو إيميليا على أهمية التعلم النشط. وقد كان لنظريتي بياجيه وفيجوتسكي أكبر التأثير في منهج ريجيو إيميليا. إذ تفترض نظرية بياجيه أن العمل ذا المعنى مهم لتعلم الأطفال وتطورهم، ويبدأ العمل ذو المعنى من فضول الأطفال ثم يتشكل عن طريق تفاعلهم مع البيئة، وأفضل طريقة من وجهة نظر بياجيه أن تعليم العلوم للأطفال يبدأ من إشباع رغباتهم للاستطلاع عن العالم، والتحدي في حل المشكلات (Mooney, 2000). وتشير موني Mooney أنه حسب نظرية بياجيه يكون الأطفال في مرحلة ما قبل العمليات، وتتطور في هذه المرحلة القدرات الرمزية كاللغة واللعب الرمزي والرسم. ولكن واحداً من المآخذ على نظرية بياجيه حسب القائمين على ريجيو إيميليا هو افتراضها لمحدودية قدرة الطفل على التفكير المجرد في مرحلة ما قبل العمليات. ذلك أن المعلمين في ريجيو إيميليا لا يؤمنون بمحدودية قدرات الأطفال، بل يشجعون الأطفال للتعامل مع المفاهيم المجردة، ويهيؤون مواقف فيها تحدٍ لهم.

أما بصمات نظرية فيجوتسكي في ريجيو ايميليا فقد تمثلت في العلاقة بين اللغة والنمو المعرفي، وقد أكد مالاجوزي على أهمية اللغة في التعلم، والتي تتمثل بعمليات التفكير والتخطيط للعمل والوصف والشرح حتى العمل الفعلي. كما يؤمن فيجوتسكي أن الخبرات الاجتماعية والشخصية لا يمكن أن تعزل عن بعضها، وإن التعلم وبناء المعرفة يحدث في سياق من التفاعل بين المعلمين والأقران. كما ركز فيجوتسكي على التفاعل الاجتماعي والثقافي، وركز يقترح أنه يجب تشجيع الأطفال على التفاعل والمناقشة مع بعضهم ومع الكبار. وأشار إلى أن الأطفال يمكنهم تطوير أداءاتهم بمساعدة الكبار المحيطين، وقد سمى هذه المساعدة منطقة التطور الحدي، وتمثل الفرق بين النمو الحقيقي للطفل والمستوى الذي يصله مع المساعدة له من قبل الكبار (Mooney, 2000).

وبناءً على نظرية فيجوتسكي يولي المعلمون في ريجيو إيميليا اهتماماً لخلفية الأطفال الاجتماعية والثقافية، كما يهتمون بالتفاعل بين الأطفال أنفسهم وبين الأطفال والكبار.

وعلى الرغم من استناد منهج ريجيو إيميليا إلى نظريتي بياجيه وفيجوتسكي فإن مالاجوزي ابتكر منهجاً جديداً يأخذ بالاعتبار حلم الأهل بتعلم من نوع خاص لأطفالهم. يقوم على مبادئ أساسية هي: صورة الطفل ودوره، ودور المعلمين، والتعلم المبني على العلاقات والتعلم القائم على الاستقصاء، والتوثيق، والمشاريع، وفيما يلي توضيح للمبادئ الأساسية لمنهج ريجيو إيميليا:

صورة الطفل:

ينظر منهج ريجيو إيميليا للطفل بأنه نشط وباحث، وأن لديه حقوقاً في التعلم أكثر من الحاجات (Rinaldi, 1998a)، هذه النظرة جعلت مهمة المعلمين في منهج ريجيو إيميليا لا تقتصر على نقل المعرفة للمتعلمين، بل يعمل المعلم كمشارك ومسهل وموجه لعملية تعلم الأطفال، وقد أشار مالاجوزي (Malaguzzi, 1994) إلى أن هناك مئات من الصور للطفل، وتعني أن الطفل ذكي، وقوي، وجميل، ومتميز، والأكثر من ذلك أن لديه الكثير من الإمكانات والمرونة والانفتاح، كما أنه يهتم بالتفاعل الاجتماعي، وهو فعال في بناء معرفته، ويتفاعل بشكل مع الفرص التي تزودها له البيئة. ويعتبر منهج ريجيو إيميليا عالماً صغيراً مدفوعاً ذاتياً للاكتشاف الدائم.

لذلك فإن ريجيو إيميليا أكثر من مدرسة أو مركز لرعاية الأطفال، فهي مدرسة تساهم في المهارات المعرفية للأطفال مثل التفكير والملاحظة والتذكر، وهذه بعض العمليات والمهارات العلمية التي تعتبر مهمة في العلوم الطبيعية (Malagozi, 1994).

وتعود صورة الطفل لنظام متغير وديناميكي وله أكثر من بعد، كما أن طبيعة الطفل لا يمكن التوقع بها ولهذا السبب لا يمكن اقتراح نموذج تربوي محدد، وهذا ما يطرح أن يكون تعليم العلوم وغيره من المواضيع متغيراً ويخضع لطبيعة الطفل. كما شدد على أهمية دعم الطفل من جميع الجوانب بحيث تشمل الانفعالات والصحة والعلاقات الاجتماعية والتطور المعرفي.

وناقش هذا المفهوم أيضاً الفروق الفردية والاختلاف بين الأطفال، وأن كل طفل كمتعلم مساهم في المجتمع. وجميع أطفال ريجيو إيميليا لديهم حقوق في التعلم، أما الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة فلا يعتبرون كأطفال مختلفين؛ لأنّ المعلم يأخذ في الاعتبار نقاط القوة

والجوانب الإيجابية لكل طفل، وتعطى لهؤلاء الأطفال أولوية لأنهم يعتقدون أن لديهم حقوقاً خاصة (Smith, 1998).

التربية المستندة على العلاقات:

التعاون والتشارك الذي يحدث بين الأطفال والأهل ومجتمع ريجيو إيميليا بأكمله، وتعكس فلسفة ريجيو إيميليا أن الفرد يعمل في سياق اجتماعي، وتتكون صورة الطفل ضمن هذا المجتمع والعلاقات التي تميز منهج ريجيو إيميليا، وهذا التعاون والتشارك يمكن ملاحظته بسهولة في أثناء إنجاز الأطفال لمشاريعهم.

دور المعلم:

يلعب دور المعلم في ريجيو دوراً مهماً في تشكيل صورة الطفل، وفي تسهيل تعلم الأطفال ومساعدتهم للمرور بالخبرات المطلوبة في البرنامج (Edward, 1998).

كما يعمل المعلمون كمصادر للمعرفة من خلال اعتمادهم على الملاحظة والتوثيق الدقيق والتعامل مع البالغين (Rinaldi, 2001).

ويشترك المعلمون مع أشخاص متخصصين من حقول مختلفة لدعم وتشجيع الأطفال بطرق مختلفة في مجالات تخصصاتهم، كما ينظم المعلمون بيئة غنية تدعو الأطفال وتشجعهم على الاستقصاء وحل المشكلات، وعادة ما تتم معظم الأنشطة بشكل مجموعات صغيرة للمناقشة، ويقوم المعلمون بتسجيل وتوثيق أعمال الأطفال (Turner & Krechevsky, 2003).

ويؤكد مالاجوزي (Malaguzzi, 1994) أنّ المعلمين يعملون كمتعلمين فاعلين مشاركين في عملية التعلم مع الأطفال.

التوثيق:

يعد التوثيق المستمر من المبادئ الرئيسة لمنهج ريجيو إيميليا، حيث يقوم المعلمون بجمع كميات كبيرة من البيانات عن الأطفال وتتضمن: صور للأطفال وهم منخرطون في خبرات التعلم، وأعمال الأطفال الفنية في مختلف مراحل إنتاجها، وأشرطة الفيديو، والسجلات المكتوبة لما تم تسجيله باستخدام التسجيل الصوتي لمناقشات الأطفال وهم يتحاورون ويتعاونون مع بعضهم البعض ومع الراشدين من حولهم. بالإضافة إلى تحليلات تتعلق بأعمال الأطفال بعد التأمل فيها ومناقشتها (Gandini, 1993).

ويخدم التوثيق ثلاث وظائف مهمة هي:

1. تزويد الأطفال بخبرات مرئية للأعمال التي قاموا بها، وهذا ما يشجعهم للتأمل في أعمالهم وتطويرها.
2. توفير أدوات بحث للمعلمين لمساعدتهم في تحسين الأفكار المطروحة في المشروع وتوسيعها.
3. توفير معلومات مفصلة للأهل لما يحدث مع أطفالهم في المدرسة لتسهيل مشاركتهم (Edward & Springate, 1993).

ويعد التوثيق أحد إستراتيجيات القياس الأساسية في منهج ريجيو إيميليا (Kats & Chard, 2000)، وهو ممارسة تعاونية تساعد المعلمين على الاستماع لأطفالهم ومشاهدتهم مع الذين يعملون معهم، وهذه الإستراتيجيات تساعد في اتخاذ القرارات الخاصة بالمنهج وتدعم النمو المهني للمعلمين (Helm, 2003).

المشروع:

يفترض منهج ريجيو إيميليا أن الطريقة المثلى لوصول للمعنى وإيجاد الترابطات والتعبير عن الأفكار والآراء وإعادة صياغتها ليتمكنوا من وضع أفكارهم في تحليلات ذات معنى تكمن في استخدام منحى المشروع (Katz & Chards, 2000). ففي سياقات المشاريع يتعلم الأطفال من خلال الأنشطة ذات المعنى، والتي تتكامل فيها الموضوعات المختلفة حتى يكون الأطفال ما يسمى بالكل (Edwards & Springate, 1995).

ويتوافر للأطفال الفرص والدعم بينما يكتشفون العلاقات بين الأشياء والمبادئ التي تقوم عليها مثل هذه الارتباطات من خلال متابعتهم لميولهم وأفكارهم وانخراطهم بمهمات حقيقية.

ويشجع الأطفال الذين يدخلون برنامج ريجيو إيميليا على الاستقصاء والاكتشاف، ويعملون مع بعضهم ومع المعلمين لإيجاد طرق منظمة للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم (Edwards & Springate, 1995).

ثالثاً - كيف حقق منهج ريجيو إيميليا تعليم الخبرات العلمية في مرحلة الطفولة المبكرة؟

تخضع مناهج تعليم العلوم في جميع المراحل لمعايير عالمية وضعت من قبل هيئات ومنظمات علمية، ومن أهم هذه الهيئات أكاديمية العلوم القومية National Academic Science التي وضعت معايير قومية للتربية العلمية NSES والتي تهدف إلى توجيه أفراد المجتمع نحو مجتمع مثقف علمياً، كما تقدم محكات للتربية العلمية التي تمد الأطفال بالفرص ليتعلموا العلم، وعلى نوعية النظام الذي يدعم معلمي العلوم وبرامجهم، وأخيراً على نوعية تقويم تعلم العلوم (النجدي، عبد الهادي، راشد، 2005).

وتعد معايير تعليم العلوم محكات للحكم على الجودة، من حيث جودة ما يعرفه الأطفال، وجودة البرامج التي تطبق، وجودة طرق وإستراتيجيات التعليم، وجودة النظام الذي يشجع للمعلمين، وجودة أساليب التقييم.

ويعتبر منهج ريجيو إيميليا من المناهج التي حققت معايير تعليم العلوم بشكل عام وفي مرحلة ما قبل المدرسة بشكل خاص. فقد قدمت (Inan, 2007) تقويماً لمنهج ريجيو إيميليا بحسب المعايير السابقة من حيث المحتوى، أفادت أن الأطفال قد عملوا على مواضيع علمية تتعلق بفروع العلوم المختلفة جميعها. ومما يجعل ريجيو إيميليا متميزة وفريدة هو طريقة اختيار الأطفال لمشاريعهم ومضمون الأنشطة المرتبطة بالمشروع بما يحاكي اهتماماتهم، وميولهم. بالإضافة إلى تمكن المعلمين من المحتوى، وقدرتهم على توفير فرص التحدي للأطفال وطرح أسئلة ذات مغزى.

أما بالنسبة لعمليات العلم والمهارات العلمية، فتشير الدلائل إلى أن منهج ريجيو إيميليا ساعد الأطفال على ممارسة الملاحظة والتصنيف والتحليل والتنبؤ وطرح الأسئلة وجمع

البيانات وعمل الاستقصاءات.

وفيما يتعلق بالمعايير التي تتعلق بإعداد المعلمين وتدريس وتقويم العلوم فإن مبادئ ريجيو إيمليا (صورة الطفل، والتعلم المبني على العلاقات، ودور المعلم، والتعليم المستند إلى المشروع، والتوثيق، ودور البيئة والمواد) تؤكد تحقيق منهج ريجيو إيميليا لمعايير تعليم العلوم.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول بأن منهج ريجيو إيميليا في تربية الطفولة المبكرة يعتبر واحداً من المناهج الفريدة في مرحلة الطفولة المبكرة التي تقدم الخبرات العلمية بطريقة تستند إلى نظريات نمائية حديثة، ويحقق معايير تربوية عالية المستوى. وهذا ما دعا الكثير من الدول إلى تبنيه كبرنامج لتعليم الصغار باعتباره نموذجاً مثالياً لتنمية الإبداع في الطفولة المبكرة (الفرا، 2005).

ونظراً لأهميته ونجاحه في تعليم الصغار، وتعليم العلوم للمراحل المبكرة بشكل خاص، فإن ثمة حاجة حقيقية لتبني هذا النموذج وتكييفه ليتلاءم مع البيئة العربية، وذلك لحاجتنا إلى برنامج ينمي القدرات العلمية بالإضافة إلى اهتمامه بالجوانب الأخرى. ويمكن اقتراح العمل بمبادئ ريجيو إيميليا بما يتوافق وخصوصية الثقافة العربية لبناء نموذج مشابه لمنهج ريجيو إيميليا.

ومن أهم المبادئ التي ترتكز على منهج ريجيو إيميليا ويمكن تضمينها في برامج رياض الأطفال:

- التركيز على ممارسات المعلمين من خلال الإعداد الجيد لهم، ومساعدتهم في فهم حاجات الأطفال، وتصميم الأنشطة الإبداعية التي تساعد في توسيع مدارك الطفل وخياله.
- التأكيد على أهمية التعلم في السياق الثقافي الاجتماعي للطفل، وتفعيل دور الأهل ومشاركتهم في دعم تعلم الطفل.
- وجود منج مرن يساعد الطفل على ممارسة عمليات العلم، وعدم التقيد فقط بمحتوى العلم.
- المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة تتم في سياق أنشطة إبداعية متكاملة يكون فيها تعبير الأطفال من خلال الفن والموسيقا والرقص والغناء والأعمال اليدوية وغيرها من اللغات التي يتقنها الأطفال.
- التعلم المبني على المشروع، لما يوفره من فرص الابتكار والتواصل والإنجاز لدى الأطفال.
- التوثيق الدقيق لأعمال الأطفال؛ مما يساعد في متابعة تطور الطفل وتقويمه.
- الاهتمام بتقديم الخبرات والمفاهيم العلمية في مرحلة رياض الأطفال.

المراجع

المراجع العربية:

بـدر، نجوى أحمد (2005). أثر برنامج لتنمية مهارات عمليـة العلم عند الأطفال في مرحلة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة، عين شمس، القاهرة.

عيسى، إيفا، (2005). منهج التعليم في الطفولة المبكرة ومكوناته. دار الكتاب الجامعي.

العتيبـي، منيـر مطنب، السـويلم، بندر بن حمـود (2002). أهـداف التعليم المبكر (ريـاض الأطفال) بالمملكة العربية السعودية، دراسة تحليلية.

http://docs.ksu.edu.sa/Dos/Articles12/article420189.doc.Google.

الفـرا، رولـى (2005). تنمية الإبـداع في الطفولة المبكرة، ورقة عمل قدمت فـي المؤتمر الأول للطفولة والأسرة بالجامعة الهاشية، أيار – 2005 الزرقاء – الأردن.

المومني، إبراهيم، احميدة، فتحي، وهارون، رمزي (2011). برنامج ريجيو إيميليا في تربية الطفولة المبكرة: الفلسفة والمبادئ والتضمينات التربوية، مجلة دراسات العلوم التربوية. مجلد (39) العدد (1).

النجـدي، أحمد، عبد الهادي، منى، وراشـد، علـي (2005). اتجاهات حديثة لتعليـم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، دار الفكر العربي: القاهرة.

المراجع الأجنبية:

Bowman, T., Donovan, M. & Burns, M. (Eds). (2001). Eager to learn: Educating our preschoolers. Washington, DC: National Academy Press.

Conezio, K. & French, L. (2002). Science in the preschool classroom: Capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development. Young Children, 57(5),12-18.

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

Edwards, C. & Springate, K. (1995). The lion coms out of the stone: Helping young children achieve their creative potential. Dimensions of Early Childhood, 23 (4), 24-29.

Edwards, C. (1998). Partner, nurturer, and guide: The role of the teacher. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds), The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections (2nd ed., pp. 179-198). Greenwich, Conn: Ablex.364.

Eshach, H., & Fried, M. (2005). Should science be taught in early childhood? [Electronic version]. *Journal of Science Education and Technology*, **14(3), 315-336.**

French, L. (2004). Science as the center of a coherent, integrated early childhood curriculum [Electronic version]. Early Childhood Research Quarterly, 19, 138-149.

Gandini, L. (1993). Fundamentals of the Reggio Emilia approach to early childhood education. Young Children, 49(1), 4-8.

Gelman, R., & Brenneman, K. (2004). Science learning pathways for young children [Electronic version]. Early Childhood Research Quarterly, 19, 150-158.

Grieshaber, S., & Diezmann, C. (2002). The challenge of teaching and learning science with young children. In N.J. Yelland (Ed), Promoting meaningful learning: Innovations in educating early childhood professionals (pp. 87-94). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Helm, J. (2003). The importance of documentation. In Helm, J. H. and Beneke, S. (Eds), The power of projects: meeting contemporary challenges in early childhood classrooms - strategies and solutions (pp. 97-102). Washington DC. NAEYC publications.

Hoorn, J., Nourot, P. & Alward, K. (1993). Play at the center of the curriculum. New York: Merrill, Toronto: Maxwell Macmillan Canada, New York: Maxwell Macmillan International.

Inan, H. (2007). An Interpretivist Approach To Understanding How Natural Sciences Are

Represented In A Reegio Emilia - Inspired Preschool Classroom, Ohio State University.

Isenberg, J. & jalongo, M. (2006). Creative thinking and artbased learning. Pearson: Upper Saddle River, NewJersy.

Jacobson, L. (2007). Famed early-childhood philosophy expands horizons. Education week, 26(22),10.

Katz, L. & Chard, S. (2000). Engaging children's minds: The project approach (2nd ed). Connecticut: Ablex Publishing Corporation, Stamford.

Malaguzzi, L. (1994). Your image of the child: where teaching begins. Child Care Infromation Exchange, 3, 52-61.

Mooney, C. (2000). Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget and Vygotsky. St. Paul, MN: Redleaf Press, Beltsville, MD: Distributed by Gryphon House.

National Association for the education of young children [NAEYC] & The National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]. (October, 2001). NAEYC standards for early childhood professional preparation: Initial licensure Programs.

National Association for the Education of Young Children [NAEYC] & the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education [NAECS/SDE]. (Adopted November 2002). Early learning standards: Creating the conditions for success (A Joint position statement of NAEYC and NAECS/SDE.

Piscitelli, B. (2000). Practicing what we preach: Active learning in the development of early childhood professionals. In N.J. Yelland (Ed), Promoting meaningful learning: Innovations in educating early childhood professionals (pp. 37-46). Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Rinaldi, C. (2001). The courage of utopia. In C. Giudici, C. Rinaldi, & M. Krechevsky (Eds.), Making learning visible: Children as individual and group learners (pp. 148-151). Cambridge, MA: Project Zero, Harvard Graduate School of Education, Reggio Emilia, Italy: REGGIO CHILDREN S.r.l.

Reggio Children S.r.l. (2000). Everything has a shadow except ants (2nd ed). Reggio Emilia, Italy.

Rinaldi, C. (2001). The pedagogy of listening: The listening perspective from Reggio Emilia. Innovations in Early Education: The Internaional Reggio Exchange, 8(4),1-4.

Rankin, B. (2004). Dewey, Piaget, Vygotsky: Connections with Malaguzzi and the Reggio Emilia approach. In J. Hendrick (Ed.), Next steps toward teaching the Reggio way: Accepting the challenge to change (2nd ed., pp. 27-36). Upper Saddle River, N.J: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Rinaldi, C. (1998). Projected Curriculum ConstructedThrough Documentation - Progettazione: An Interview with Lella Gandini. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections (2nd ed., pp.113-125). Greenwich, Conn: Ablex .

Sameroff, A. & McDonough, S. (1994). Educational implications of developmental transitions: revisiting the 5 to 7- Year Shift. Phi. Delta Kappan, 76(3), 188-193.

Seefeldt, C. (1990). Continuing issues in early childhood education. New York: MacMillan Publishing Company.

Sinker, M., & Russell, l. (1998). Designing for play [Electronic version]. Hand to hand (associations of youth museums, USA,) 1998 summer. Retrieved December 7, 2005, from http:// www.interactives.co.uk/hearts_desfplay.htm.

Smith, C. (1998). Children with "special rights" in the primary schools and infant-toddler center of Reggio Emilia. In C. Edwards, L. Gandini, & G Forman (Eds), The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach-advanced reflections (2nd ed., pp. 199-214). Greenwich, Conn: Ablex.

Turner, T. & Krechevsky, M. (2003). Who are the teachers? Who are the learners? Educational Leadership, 60(7), 40-43.

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

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

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

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

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

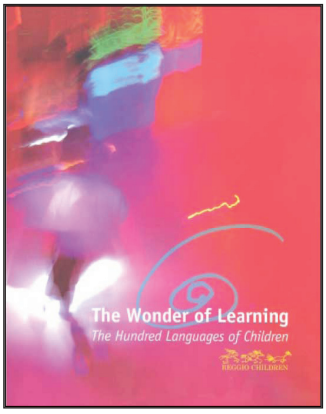
كتاب العدد

روعة التعلم
لغات الأطفال المئة

The Wonder of Learning
The Hundred Languages of Children

الناشر: مؤسسة أطفال ريجيو إيميليا (إيطاليا)
سنة النشر: 2011، إيطاليا
عدد الصفحات (215) من القطع الكبير

عرض: د. أسيل الشوارب
أستاذ مساعد - جامعة البترا، الأردن



بعد النجاح الكبير الذي حققه معرض لغات الأطفال المئة في رحلته حول العالم لأكثر من عشر سنوات، جاء المعرض المتنقل الثاني ريجيو إيميليا ليعرض التجربة الثانية المذهلة في تعليم الأطفال بعنوان: روعة التعلم، وقد تم توثيق المعرض بكتاب يحمل نفس العنوان «روعة التعلم».

صدرت الطبعة الأولى من كتاب روعة التعلم عام 2011، ونشره مركز ريجيو إيميليا، يقع هذا الكتاب في 215 صفحة مربعة من القطع المتوسط، باللغة الإنجليزية ليوثق المعرض بالصورة المعبرة، والكلمة البسيطة التي جاءت في غالبها ما يقوله عن أعمالهم.

الجزء الأول من الكتاب جاء في ثلاث مقدمات قيَمة، كتب المقدمة الأولى عمدة مدينة ريجيو إيميليا بعنوان: مجتمع التعلم ليذكر القارئ بتاريخ ونشأة منهج ريجيو إيميليا في التعليم المبكر، والدور المهم لمؤسس هذا المنهج لوريس مالاجوزي. حيث أكد على أهمية المجتمع، الذي يعيش فيه أطفال ريجيو إيميليا، وأهمية العلاقات بين أفراد المجتمع وتفاعل الأطفال معهم، لمساعدتهم في بناء معرفتهم، والتعلم من خلال مقارنة وجهات النظر المختلفة لمن حولهم، فالجميع في ريجيو إيميليا يشارك الأطفال أفكارهم وتساؤلهم ودهشتهم، وبذلك يستطيع الأطفال بناء شبكة من العلاقات الاجتماعية تدعم نموهم، وتطور معرفتهم، وتدفعهم للتأمل فيما يفعلون ويقولون وما يتخيلون، ليكونوا مواطنين صالحين وقادرين، والأهم أن يتعلموا كيف يكونون جزءاً فاعلاً من هذه المدينة.

المقدمة الثانية فكانت لجيروم برونر من جامعة نيويورك بعنوان: السباق نحو الممكن، بدأ أن التعلم الإنساني يرتبط بالممكن، وليس ببساطة اكتساب المعرفة لما نصادفه في حياتنا فحسب، بل هو الوصول إلى الممكن. وهذا الممكن الذي يرتبط بالثقافة الإنسانية

مهما كانت متحضرة أو متقدمة، لتصنع المعرفة بطرق متعددة، وتجعلها في متناول الجميع، وتنقلها إلى أوضاع وسياقات جديدة؛ حتى يصل التعلم إلى درجة الإتقان. هذا ما يميز المتعلمين في ريجيو إيميليا؛ إذ إن التعلم لا يعني فقط الكفاءة، بل يرقى إلى الإبداع في التعلم.

والمقدمة الثالثة كتبها هوارد جاردنر من جامعة هارفارد بعنوان: روعة التعلم وبناء المعرفة. فكتب أن البحث عن بنية البناء المعرفي للإنسان، وكيف استمر وتطور مع تطور الفكر الإنساني حتى قدم بياجيه نظريته التي تفسر تطور البناء المعرفي للفرد. وما زال الطريق مفتوحاً لتأتي وجهة نظر جديدة تفسر البنائية تبنى على المتعة التي يقدمها المنهج، كتلك التي يوظفها منهج ريجيو إيميليا؛ لأن الكثير من روائع التعلم التي اختبرناها ستكون السر في ذلك، وخاصة لمن درسها بعمق.

أما الجزء الثاني من الكتاب فتكون من ستة فصول، تعرض عناوين المشاريع المختلفة التي قدمت في المعرض، وفيما يلي عرض موجز لما قدم في كل فصل من الفصول السابقة.

جاء الفصل الأول بعنوان: «حوارات مع الأماكن» على اعتبار أن لكل مكان روحاً وهويةً، ومحاولة اكتشاف هذه الروح تعطي معنى خاصاً للمكان، هذه العبارة توضح جانباً مهماً من فلسفة ريجيو إيميليا. حيث يستند هذا الفصل إلى الاهتمام بدراسة المكان، وخاصة جانب الدراسات البيئية، وما يرتبط بالمكان مثل الانتماء، والهوية، ودراسة تاريخ المكان.

جاءت هذه الأفكار لتحقق رؤية تربوية في حق الأطفال في العيش في مكان يحبونه ويفهمونه. لذلك طلب من الأطفال إعداد مشاريع عن أماكن اختاروها بأنفسهم، فمن خلال زيارات متعددة لاكتشاف المكان يبني الأطفال علاقة خاصة مع تساعدهم في التعبير عن الأشياء المرئية وغير المرئية التي يصادفونها في أثناء وجودهم في المكان. يحوي هذا الفصل على صوراً جميلة ومعبرة للأطفال في أثناء تصميم المشاريع، وصوراً التقطها الأطفال بأنفسهم للمكان أو لوحات رسموها.

في مشروع حوارات مع الأماكن أبدع الأطفال في وصف المكان وإيجاد العلاقة بين الأشياء المرئية وغير المرئية كالصوت والحركة التي تعبر عن المكان أو ترتبط به. كما برعوا في إنجاز أعمال يدوية فيها تماثلات من نفس المواد باستخدام مواد وألوان وأشكال وتصاميم مثيرة. وتناولوا مفاهيم جعلت من دراسة المكان أمراً مثيراً؛ مثل مفاهيم الظل والضوء والصوت.

أما الفصل الثاني «حوارات مع المواد» بني على أساس مبدأ في ريجيو إيميليا؛ أن مواجهة التربية بالفن في مختلف أعمار الأطفال يساعد في الكشف عن جوانب غير معروفة، وحساسية مرهفة، واهتمام بالعالم المحيط. لذلك يجب الاهتمام بتوفير الفرص المناسبة لممارسة الفنون من خلال مشاريع ينجزها الأطفال تعكس معرفتهم ومعرفة معلميهم.

إن صورة الطفل التي يستند إليها منهج ريجيو إيميليا بأنه ذكي وحساس

ومتعاطف ولديه القدرة على الابتكار، ساعدت في دعم الأطفال لإنجاز مشاريعهم بطريقة فنية مميزة. حيث قدم في هذا الفصل أربعة مشاريع اعتمدت على توجيه الانتباه والاهتمام لمواد مألوفة في البيئة بطريقة جديدة ومختلفة، وتعميق لمفاهيم اللون والشكل والملمس وتحويلها لمنتج جديد مختلف. وهذه المشاريع الأربعة هي:

المشروع الأول: اللون الأسود هو جميع الألوان:

إن ما يلفت الانتباه لهذا المشروع هو عمر الأطفال المشاركين به، من ثمانية أشهر إلى أربعة وعشرين شهراً، حيث هدف المشروع إلى تجميع مواد مختلفة ذات اللون الأسود، مما يتيح للأطفال رؤية الأشياء المألوفة أمامهم بإحساس مختلف، ليؤسس لبناء علاقة خاصة ومختلفة مع العالم المحيط ومع الأشياء.

المشروع الثاني: أبيض وأبيض وأبيض:

في هذا المشروع عملت المعلمات مع الأطفال من عمر ثلاث إلى أربع سنوات بالمحارم الورقية البيضاء في محاولة لاكتشاف خصائصها بالإضافة للون والملمس والرائحة، وطرق استخدامها بطرق متعددة، وعمل أشياء مختلفة منها. ثم أضيفت مواد جديدة ذات لون أبيض مثل الورق الأبيض وأكياس النايلون البيضاء والأشرطة البيضاء، وقام الأطفال بعمل توليفات رائعة باستخدام هذه المواد.

المشروع الثالث: الرسم باستخدام مواد من الطبيعة:

بدأ هذا المشروع في رحلة إلى حديقة المدينة وجمع مواد مختلفة، ثم تصنيفها بأوعية كبيرة يلي ذلك محاولة لتصنيفها بشكل أدق في أوعية صغيرة آخذين بعين الاعتبار درجة اللون والحجم والملمس والرائحة، ثم عمل لوحات فريدة باستخدام هذه المواد والألوان المتمايزة.

المشروع الرابع: أصوات المواد:

في هذا المشروع يعمل الأطفال على اكتشاف أصوات المواد والأدوات المختلفة وارتباط الصوت بحركة هذه الأدوات، كما يقوم الأطفال باختبارات لتجريب الأصوات الصادرة عن أدوات مختلفة في الشكل والمادة، ثم يقومون بتصميم مشروع يهدف إلى تجميع هذه الأدوات لإنتاج شكل جديد له خصائص وصوت جديد ومختلف. وتبدأ هذه المشاريع برسومات ومخططات، ثم مرحلة التنفيذ بالمواد ثم اختبارها.

إن ما يثير الدهشة والإعجاب في هذه المشاريع هي قدرة الأطفال في اختيار المواد والألوان، آخذين بعين الاعتبار الرائحة والملمس والقدرة التحويلية لما ينجزون.

وفي الفصل الثالث «سحر الكتابة» يتناول أهمية الكتابة في منهج ريجيو إيميليا من خلال ما أجري من أبحاث في مراكز ريجيو إيميليا حول الكتابة المبكرة وطرق تطورها، من خلال إتاحة الفرص للأطفال للتعبير عن أفكارهم وتوثيق آرائهم. تساعدهم المعلمات في ترجمة رموز كتابتهم، والتي تبدأ من خربشات عشوائية إلى رمزية، ثم محاولات

لرسم أشكال تشبه الحروف لها معنى عند الطفل. أما مشروع الكتابة التصويرية فيبدأ عندما يحاول الأطفال تقليد رسم الحروف والكلمات بحرية ليطور فيما بعد معرفته باللغة المكتوبة خاصة فيما يتعلق بأشكال الحروف ومدلولاتها، وذلك من خلال توفير مواد متنوعة للكتابة ومحاولات لابتكار كلمات أو عبارات للتعبير عن أفكارهم.

أشعة الضوء عنوان الفصل الرابع، حيث قدم في هذا الفصل معنىً جديداً لمفهوم الضوء، تبدأ بتشجيع الأطفال على مراقبة أشعة الشمس في مركز الأطفال وتأثيرها على الألوان، وارتباطها بظلال الأشياء. ثم قام الأطفال بعمل تجارب متنوعة باستخدام جهاز العرض الرأسي، وطاولات الضوء، ومحاولات لاكتشاف خصائص الأشياء، وظلالها وانعكاساتها.

الفصل الخامس قدمت مجموعة من الأفكار والمشاريع المقترحة التي يمكن تنفيذها مع الأطفال. وفي مشروع انظر واستمع الذي اقترح لمساعدة الأطفال الذين يعيشون في المدن المزدحمة، ولم تُتَحْ لهم الفرص للعمل في الطبيعة.

أما الفصل السادس فقد جاء ليعطي فكرة واضحة لخطوات إنجاز المعرض المتنقل الثاني لريجيو إيميليا، فيعرض للجهود التي تمت بدءاً من عمل الأطفال والمعلمات في المشاريع، وإعادة تصميم وتوثيق هذه المشاريع لتناسب المعرض، وطريقة العرض المناسبة.

الجزء الثالث والأخير في الكتاب جاء فيه ثلاث مقابلات مع رئيسة مركز ريجيو إيميليا، ومديرتان لمراكز الأطفال، ومسؤولة المشاريع وتنسيق العلاقات الدولية، حول المعرض، وكيفية إيصال روح وهوية وفلسفة ريجيو إيميليا للعالم، وكيف تطورت هذه المشاريع المعروضة.

أخيراً، إن نظرة إلى غلاف الكتاب تثير القارئ إلى تقليب صفحاته ليجد نفسه أمام كتاب استثنائي لما يحتويه من صور للأطفال ولأعمالهم، حيث تحكي كل صورة قصة فيها الدهشة والإبداع؛ لذلك يُعد هذا الكتاب سفيراً عالمياً – بالإضافة إلى المعرض المتنقل – لرسالة وفلسفة ريجيو إيميليا.

وفي الجزء الثالث وثق مجموعة من المقابلات حول المعرض.

إصدارٌ جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

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

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

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

المجلة التربوية

مجلة فصلية، تخصصية، محكّمة

تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

رئيس التحرير: أ. د. عبدالله محمد الشيخ

تنشر:

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

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

الاشتراكات:

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

توجه جميع المراسلات إلى:

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

E-mail: joe@ku.edu.kw

المقالات

تجربة ريجيو إيميليا في إيطاليا
تجربة تربوية لمجتمع ينهض من الدمار

د. نجلاء نصير بشور
مؤسسة تالة للوسائل التربوية - لبنان

هل يمكن لتجربة تربوية تقوم في بلدٍ ما أن تُنقل كما هي لتطبق في بلدٍ آخر؟ وبالمقابل، أليس التقدم والتطور البشري في جميع مجالاته العلمية كما التربوية والحضارية، بناء تبني المجتمعات لبناته لبنة لبنة، حيث تستند كل منها على سابقتها؟ ومن ثَمَّ كيف يمكن لمجتمع أن يطور بناءه لو لم يطلع ويستفد من تطور يحصل في بلدان أخرى؟

بالتأكيد لكل تجربة خصوصيتها لاسيما إذا كانت تربوية، ومن الصعب نقلها كما هي إلى أي مجتمع. فعلى الرغم من وجود خصائص مشتركة لجميع الأطفال في العالم، فإن التجارب التربوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالظروف وبالبيئة الثقافية للمجتمع الذي تنشأ فيه. وتجربة ريجيو إيميليا لم تكن تجربة تربوية في مجتمع فحسب، وإنما كانت تجربة مجتمع تربوية خاضها أبناؤه معاً منذ انطلاقتها ومازال. إلا أن هناك نوافذ ومبادئ تربوية تم اختبارها في هذه التجربة وأثبتت نجاحها، ويمكن لأي مجتمع أن يستفيد منها، لاسيما إذا تمت أقلمتها مع البيئة التي تنقل إليها، وتكييفها مع خصائص تلك البيئة والثقافة التي تحملها.

من هنا تأتي أهمية هذه التجربة التربوية الرائدة في التعليم المبكر في إيطاليا، التي جذبت اهتمام التربويين في عدد كبير من بلدان العالم، وأقيمت حولها المؤتمرات وأجريت الدراسات والأبحاث تشرح التجربة وخصائصها وتناقش ما يمكن الاستفادة منها. كما أنشئت لجان ومدارس في بلدان مختلفة، ومنها بلدان أخرى في أوروبا، وكذلك في الولايات المتحدة وكندا، لتنقل جوانب من التجربة. وعسانا نحن في البلدان العربية نستفيد منها كتربويين بما يتناسب مع مجتمعنا، من مبادئ وممارسات تربوية تسهم في تطوير التربية في هذه المرحلة الأساسية والتأسيسية، مرحلة الطفولة المبكرة.

فماذا يميز تجربة ريجيو إيميليا؟ وما خصائصها؟ وما ظروفها؟ ومن ثَمَّ ماذا يمكن أن نطبق في بلادنا منها؟

ظروف النشأة:

لتجربة ريجيو إيميليا في تربية الأطفال الصغار خصوصيتها، ليس بالنسبة للبيئة الإيطالية التي نشأت فيها، فحسب، وإنما في الظروف التي رافقت تلك النشأة والمفاهيم السياسية والاجتماعية والتربوية التي اعتمدتها بناءً عليها.

إنها تجربة تربوية شارك في تأسيسها وإطلاقها مجتمع بأكمله تمرد أبناؤه، وفي مقدمتهم النساء، على معاناة مزدوجة:

أولها، معاناة من مآسي اجتماعية واقتصادية وإنسانية وسياسية خلفتها حرب عالمية ثانية، ثانيها، معاناة من قمع حكم فاشي طال بظلمه وقسوته المجتمع الإيطالي بكامله.

إن هـذه المعانـاة للمجتمع الإيطالي بشـقيها، تطلبت من أبنائه وبناتـه إعادة بنائه على أسـس جديـدة تعتمد مبدأ الحـق فـي الديمقراطيـة والكرامة والعدالـة، كما تطلبـت إعادة الاعتبار للثقافة الإيطالية العريقة. وتطلعوا إلى تربية أطفالهم الصغار باعتبارها الوسيلة الأهم لتحقيق أهداف عملية إعادة البناء هذه، وباعتبار المشاركة في هذه التربية هي من حق جميع أبناء وبنات المجتمع، لا بل باعتبار أنه من واجب الجميع أخذها بأيديهم (Edwards, Gandini & Forman, 1993: 52, 54).

مـن هنا كان مفهوم الإيطاليين لبناء مجتمعهـم الديمقراطي ينبع من الثقة بقدرات أبنائه وبناتـه، كبـاراً وصغـاراً، علـى صياغة تربية جديـدة ومختلفـة، تهدف إلـى تنمية قدرات أطفالهـم، بالأخص تلك التي تمكّنهم من ممارسـة حياتهم المدنية والديمقراطية والمسـاهمة فـي تطويرها ضمن بيئتهـم الثقافية الإيطالية. فسـعوا إلى بناء روضـات للأطفال «مدنية التكويـن والإدارة»، معتبريـن أنـه مـن حق الدولة أن تنشـئ مدارسـها والإشـراف عليها، واضعين أنفسهم وجهاً لوجه أمام سيطرة الكنيسة الكاثوليكية، التي كانت ولأجيال مضت تعتبـر أن التربيـة تقع في صلب اختصاصاتها حصراً. وبذلك تأسسـت هـذه التجربة على مبدأ ديمقراطي أساسـي تمثل بالثقة بالأطفال والكبار معـاً، معلمين كانوا أم آباء. إنها الثقة في قدرة الأطفال على التعلُّم وقدرة الكبار على تقديم الأفضل .

لم تتوقف هذه التجربة هنا بل سعت لمواكبة التطورات التي طرأت على المجتمع الإيطالي بعد ذلك ، لتعدل من مفاهيمها التربوية تماشياً مع حاجاته المستجدة وتطلعاته في آن. ومن هذا المنطلق يمكننا أن نتطلع إلى ريجيو إيميليا.

بدأ نجم هذه التجربة يسطع في عالم التربية منذ عقدين من الزمن، وتحديداً بعد صدور عدد ديسـمبر 1991 في مجلة نيوزويك، وعلى غلافه «أفضل عشر مدارس بالعالم». بعدها بعامـين صدر الكتاب الذي عرض التجربة وبات من كلاسـيكيات الكتـب التربوية، بعنوان «اللغـات المئـة للأطفال». وهو العنوان نفسـه للمعرض المتجول الذي أقيم في العام نفسـه وتضمن عرضاً مرئياً للأطفال وأعمالهم وعمليات تعلمهم، ومن ثَمَّ الفلسـفة التي تقف وراء تربيتهـم. وتتالت بعدها المؤلفات وزيارات الوفود للاطلاع على التجربة عن كثب والتعبير عـن الآراء وردود الفعـل تجاهها. كما جاءت أبحاث الدماغ التـي قام بها علماء الأعصاب مع نهايـة القرن العشـرين حول عملية التعلّـم، والتي باتت مدار بحث بـين التربويين، لتؤكد، وبعد حوالي نصف قرن من نشـوئها، صوابية المبادئ والممارسـات التربوية التي استندت إليها هذه التجربة.

فـي واقـع الحال بـدأت تجربة ريجيـو إيميليا التربويـة قبل ظهورها علـى غلاف مجلة نيوزويك بكثير، وبالتحديد بعد ستة أيام فقط من انتهاء الحرب العالمية الثانية. وكان ذلك في بلدة «فيلا تشيلا»، التي تبعد بضعة أميال عن بلدة «ريجيو إيميليا»، حين اندفع الأهالي لبناء مدرسـة للأطفال من حجارة الطوب التي تناثرت من المنازل التي دمرتها الحرب، ومن بيع دبابة، وثلاث شاحنات وستة أحصنة خلفتها الجيوش الألمانية المنهزمة.

شكل هذا الاندفاع للأهالي، لاسيما الأمهات، بتعاونهم وتصميمهم وتحويلهم أدوات الحرب إلى أدوات تضع أسساً للتعليم الحر، سحراً، جذب أحد المربين الشباب، لوريس مالاجوزي، ليخوض بهذا الاندفاع مع الأهالي والمعلمين، ومن ثم مع البلدية، تجربة تربوية مميزة استندت في دعائمها إلى شراكة حقيقية بين الأهالي والمعلمين والأطفال ومؤسسات المجتمع المدنية.

واعتماداً على أقوال مالاجوزي نفسه(*) يمكن أن نستخلص ميزات وخصائص هذه التجربة المستمرة والتي تتطور يوماً بعد يوم.

تفاعل مستمر للمبادئ والخبرات:

لقد اعتدنا على سماع نظريات يطلقها علماء نفس أو تربويون يتم تطبيقها في الميدان، وأحياناً بشكل حرفي، تأخذ شكل تجارب بل مدارس تربوية تعتمد اسمها وتنتشر في غير بلد في العالم، ومنها في بلادنا، وعلى سبيل المثال نذكر (مونتيسوري، ووايكهارت وتينا بروس وغيرها). إلا أن ريجيو إيميليا قامت وانتشرت بالعكس من ذلك تماماً. إذ إن القائمين عليها غرفوا من ذلك التراث الغزير من النظريات المختلفة، واستفادوا منه لتوسيع آفاقهم، إلا أنهم عمدوا إلى بناء تجربتهم الخاصة، وإلى تطوير رؤيتهم التربوية من خلال الممارسة والتفاعل بين العاملين فيها.

يصف مالاجوزي المدرسة بأنها "جسم حي ومكان حيث يتم التشارك في الحياة والعلاقات بين ناضجين كثر، وأطفال أكثر.«ويؤكد «إننا نرى المدرسة كنوع من البناء المتحرك الذي يستمر في تعديل نفسه بشكل دائم».(Edwards, et al., 1993: 62) لقد استندت هذه التجربة إلى العديد من النظريات في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة، إلا أنها أخذت منها ما يناسبها ويتلاءم مع حاجاتها في توليفة نادرة. فلم تعتمد وصفة جاهزة كما أنها لم تتحجر عند موقف أو خبرة، ولم تعتبر أي منها ثابتة ونهائية. بدأت التجربة بدون «مرجعية نظرية واضحة»، واعتبر القائمون عليها، كما عبر مالاجوزي، «أن من المهم للتربويين ألا يكونوا سجناء الكثير من الثوابت، وإنما أن يكونوا واعين إلى نسبية قواه وصعوبات ترجمة المثل إلى الممارسة. بياجيه كان قد نبهنا إلى أن الأخطاء وأمراض التربية تأتي من فقدان التوازن بين المعطيات العلمية والتطبيقات الاجتماعية» (Edwards, et al., 1993: 58). فالمعلمون والتربويون في ريجيو إيميليا يتفاعلون مع بعضهم، ويتواصلون ويتناقشون لاستنباط الأفضل، غارفين من النظريات من ناحية، ومن ثقافة المجتمع نفسه من ناحية ثانية. فبالنسبة لملاجوزي: «ليس هناك نظرية موحدة في التربية التي تجمع جميع الظواهر التربوية، ولن تكون» .(Edwards, et al., 1993: 84) ولكن هناك ما أسماه «لب متين أو محور صلب ينطلق من نظرتنا إلى الطفل والمعلم والمدرسة والأسرة والمجتمع، الذين معاً ينتجون ثقافة ومجتمعاً يربط بحيوية وإبداع نمو الفرد والمجتمع في آن»(Edwards, et al., 1993: 84) . والمجتمع في آن. وهذا المفهوم للتربية يشكل المكون الرئيسي لتجربة ريجيو إيميليا. إذ اعتبر تربويوها مدارسهم جزءاً

(*) نعتمد بشكل خاص على مقابلة مالاجوزي مع ليلا غانديني المنشور في فصل قُدم لكتاب «لغات الأطفال المئة» والصادر على شكل فيديو عن أطفال ريجيو إيميليا بعنوان «رسالة من لوريس مالاجوزي» (Malaguzzi, 1995).

من النظام التعليمي الرسمي الإيطالي، تسعى لدمج حقوق الإنسان الأساسية للأطفال ورفاههم مع الحاجات الاجتماعية للأسر. إن هذه المقاربة تدمج مفاهيم الخدمة الاجتماعية مع مفاهيم التربية. فالتعليم هو نظام علاقات وتواصل يشكل جزءاً لا يتجزأ من النظام الاجتماعي الأوسع، للأطفال فيه حقوق، وليس حاجات. ومنذ البداية تعامل ريجيو إيميليا مع ثنائيات كانت مدار جدل بين التربويين والسياسيين اليساريين كالعلاقة بين المضمون والأسلوب، فوجدوا في التعليم النشط «مجالاً للتحالف بين الاثنين»، ضمن بيئة حاضنة، حيث يتحرك الجميع بحرية.

ولما كانت هذه التجربة حديثة خارج التعليم التقليدي الذي كان سائداً، وقد اعتاده المجتمع الإيطالي. لذلك اعتبر مالاجوزي أن تفهم المجتمع لها أساسيّ للمشاركة الفعالة في نجاحها. فيقول: «في البداية كان علينا أن نجد هويتنا الثقافية بسرعة، وأن نكتسب الثقة والاحترام» (Edwards, et al., 1993: 52). فلم تقتصر وسيلتهم إلى ذلك على المعارض لأعمال الأطفال التي تقام في المدرسة ودعوة الأهالي لزياراتها كما جرت العادة، بل حملوا «المدرسة نفسها إلى البلدة». بمعنى أنهم حملوا الأطفال والمعلمين وأدواتهم وأعمالهم ليعرضوها في الساحات والأماكن العامة، بحيث يشرح المعلمون والأطفال تجربتهم، ويجيبون عن أسئلة الناس. مما أكسبهم تفهم الناس، ومن ثَمَّ دعمهم لهذه التجربة. كما دعم ذلك بإقامة الحلقات الدراسية وإصدار النشرات وعقد الاجتماعات. كذلك «أخبرنا الأمهات بأننا كالأطفال علينا الكثير لنتعلمه، إنها فكرة بسيطة بأن الأشياء حول الأطفال وللأطفال يمكن تعلمها فقط من الأطفال»(Edwards, et al., 1993: 51).

التواصل للتعلم:

يشكل التواصل والتفاعل من أجل التعلم إستراتيجية تربوية أساسية اعتمدتها تجربة ريجيو إيميليا. يوضح مالاجوزي «نظامنا التربوي يعتمد على العلاقات والمشاركة، فالأطفال يتعلمون من خلال التواصل كما من الخبرات المحسوسة» (Edwards, et al., 1993: 69). وهذا ما أكدته أبحاث الدماغ الحديثة. والتواصل في مدارس ريجيو إيميليا يتم أولاً، بين الأطفال أنفسهم، وذلك من خلال عملهم في مجموعات صغيرة من اثنين إلى أربع أطفال، حيث يعتبر هذا الجو الأكثر ملاءمة للتحاور وتحويل أي اختلاف في وجهات النظر إلى مادة للحوار والتفاعل، ومن ثَمَّ التعلم. كما يتم التواصل ثانياً، بين الأطفال والكبار معلمين، وكذلك أهالي. مما يتطلب من المدرسة أن تسعى لتزيد معرفة هؤلاء الكبار حول كيفية تعلم الأطفال من ناحية، وحول كيفية عمل المدرسة من ناحية أخرى. وذلك حتى يتمكن كلاهما من لعب دورهما المشارك في هذه العملية. والتواصل ثالثاً يتم بين الكبار أنفسهم تربويين وأهالي ومجتمع مدني.

والتواصل في ريجيو إيميليا يدور حول العمل الذي يقوم به الأطفال نفسه، وعن تطوره، ومن ثَمَّ تطور تعلم الأطفال من خلاله، مما يكون مثيراً لاهتمام الأطفال، ويشكل تحدياً لهم كما للكبار المتواصلين معهم. (Katz & Cesarone, 1994: 36-37)؛ لذا فإن مضمون الحوار بين الطفل والمعلم يكون غنياً لكونه يدور في إطار المسائل التي يعالجونها، وإيجاد الحلول لها.

يشبّه لوريس مالاجوزي، مؤسس تجربة ريجيو إيميليا الرائدة في التعليم المبكر، عملية التعلم، ومن ثَمَّ العلاقة بين الطفل والمعلم بلعبة كرة الطاولة (بينغ بونغ) «التي تتصف بالتفاعل بين طفل / لاعب كُفْء، ومعلم / لاعب أكثر كفاءة». فلكي تنجح اللعبة، على المعلم أن يكون ماهراً في صد ضربات الطفل للطابة من أي زاوية أتت، وبأي قوة اندفعت. وليتمكن المعلم من ذلك عليه أن يعرف مكامن القوة كما الضعف في الطفل، ويدرس ردوده، ليرد ضرباته بدقة وفعالية. ليس الهدف غلبه للطفل، وإنما إبقاؤه مستمتعاً متحفزاً للتعلم أكثر ولتنمو مهاراته ليلعب بشكل أفضل. وربما تتمثل أصعب مهمات المعلم في إبقاء زخم اللعب مستمراً لفترة طويلة كافية لتحقيق هذه الأهداف، مما يتطلب من المعلم ابتكار طرائق متعددة للإبقاء على حيوية اللعب والرغبة في الاستمرار. «ولتستمر اللعبة تحتاج مهارات اللاعب الكبير كما الصغير إلى التعديل المناسب، والذي يسمح بنمو مهارات الطفل من خلال عملية التعلم» (Edwards, et al., 1993: 68).

بكل الأحوال تتطلب هذه اللعبة بطبيعتها لاعبَيْن متفاعلَيْن لتتم، فلاعب واحد لا يستطيع أن يقوم بها وحده. فعملية كرة الطاولة (البينغ بونغ) «تتطلب بناء جسور اتصال مفتوحة مع الأطفال» بحيث يتمكن المعلم من أن يسألهم أسئلة مدروسة تحث الأطفال على التفكير لإيجاد الإجابة، ومن ثَمَّ على المعلم أن يتجنب الأسئلة المغلقة ذات الإجابة الواحدة. فأسئلة مفتوحة من نوع ماذا لو، ماذا بعد، ماذا يمكن أن يكون، تساعد الأطفال على التفكير والتحليل والتعلم. ولكن قبل كل شيء من المهم أن يستبدل المعلم التكلم والشرح بالإصغاء. فالإصغاء للأطفال هو عنصر أساسي في صلب عملية التواصل التي تساعد في التعلّم والنمو. وربما كانت هذه إحدى ميزات تجربة ريجيو إيميليا. وعندما نقول إصغاء فإنها تشمل إضافة إلى الإصغاء لما يقوله الأطفال شفهياً، ما يقولونه في رسوماتهم وفنونهم التعبيرية، بلغاتهم المختلفة، والتي يتم توثيقها بشكل مستمر.

إن الإصغاء للأطفال يشكل وسيلة تعرفنا بتفكيرهم، ومدى تعلمهم، ومدى فهمهم للأشياء، وهي التي تساعدنا على طرح الأسئلة المناسبة لتعزيز هذا الفهم، وهذا التعلم. إن طرح المعلم للأسئلة وتَرَوّيه في انتظار الإجابة يعطي الأطفال الوقت الكافي حتى تتبلور لديهم الفكرة. وبدوره فإن تفكير المعلم بروية في هذه الإجابات أو الردود، ومن ثم الرد عليها بسؤال أكثر صعوبة بقليل يدفع عملية تفكير الأطفال خطوة أبعد. إن هذه العملية تجعل المعلم يوفر «السقالة» (Scaffolding) التي يشد بها الطفل إلى الأعلى في سياق النمو، إذ يصبح المعلم مورداً ومحفزاً في آن. فالمبدأ التربوي هنا أن الأطفال يمكن أن يقوموا بأعمال بمساعدة كخطوة أولى، ومن ثم يقومون بها باستقلالية. حيث إن الطفل في أي مرحلة كان، تقع قدراته في منطقة من النمو لها حدودها الدنيا التي يتمكن فيها الطفل من القيام بها بنفسه وبشكل مستقل ولها مداها الأقصى التي يتمكن فيها الطفل من القيام بها بمساعدة الكبار. ويسميها عالم النفس فايجويتسكي **منطقة النمو الأقرب** (**Zone of Proximal Development**) . مما يجعل عملية التعلم تسبق النمو إذا ما تمت ضمن هذا النطاق (Berk & Winsler, 1995). ونرى فايجويتسكي حاضراً في مدارس ريجيو إيميليا بنظريته البنائية الاجتماعية التي تنطلق منها المبادئ والممارسات المعتمدة على التواصل.

إذاً يشكل الكبار المحيطون بالأطفال المورد والذاكرة التي تسهم في دفع الأطفال إلى الأعلى باستمرار. هذا هو المفهوم الحديث للعملية التربوية، ولدور الكبار في تعلم الأطفال ونموهم، وهذا يعني أن على المعلم أن يكون مستعداً للاستمرار بالتعلم مع الأطفال. ولا أنسى جملة قالتها لي إحدى معلمات مدرسة في ريجيو إيميليا في إحدى زياراتي للمدرسة عندما سألتها عن المعلومات المتوافرة إذا اختار الأطفال موضوعاً لا تعرف المعلمات عنه الكثير. أجابت بفرح: «نحن نتعلم مع الأطفال، وهذا يسعدنا». «**نتعلم مع الأطفال ومنهم**» شعار أطلقه مالاجوزي ليصبح من أهم ميزات هذه التجربة، ويطبق هذا أولاً، من خلال التركيز على التفاعل ما بين المعلمين والأطفال، حيث يجري الحوار المستمر حول عمل الأطفال، يشكل المعلمون في هذا الحوار ذاكرة للأطفال يعودون إليها ليتعلموا ما له علاقة بأعمالهم، ورسوماتهم، وأقوالهم، كما «يقومون بتوثيقها ليعود الأطفال لزيارتها»، ومن ثم لصقلها وتوسيعها وإغنائها لمزيد من التعلم ولتثبيته، بل الانطلاق منها إلى ما هو أبعد. وفي الوقت نفسه يساعد هذا الدور الذي يلعبه المعلمون وسيلتهم الفضلى لمعرفة الأطفال وعمليات تعلمهم، فيقومون بدور «السقالة» التي ترفع الأطفال خطوة إلى الأعلى في عملية التعلم. من هنا كان اعتماد مدارس ريجيو إيميليا نظام التعليم المتشارك بحيث يتشارك معلمان أو معلمتان في إدارة كل صف، يستمران أو تستمران مع نفس مجموعة الأطفال منذ دخولهم المدرسة، وعلى مدى السنوات الثلاث لوجودهم فيها. بحيث تنتقل المعلمتان مع مجموعة الأطفال نفسها من صف إلى أعلى. ويتحقق بذلك تعارف أكبر، وتفاعل أعمق بين الأطفال أنفسهم من جهة والمعلمين والأطفال من جهة أخرى. إذ لا تكفي سنة واحدة للتعرف والتفاعل، وكأن هذه العملية يتم قطعها في الوقت الذي يرتاح فيه كل من الأطفال والمعلمة إلى التعامل مع بعضهم بسبب معرفتهم الجيدة لهم. كما تضمن عملية الاستمرار هذه الأمان والبناء. كما تكون المعلمة التي تعرف أطفالها جيداً، أكثر قدرة على مساندة نموهم. ويسعى المعلمون للقيام بأبحاث منظمة من خلال توثيق عملهم اليومي الذي يتم في صفوفهم. والهدف هو التوسع والنمو المهني للمعلمين وزيادة تمكنهم من التخطيط للمنهج، وهذا من شأنه أن يساعدهم على توليد أفكار جديدة حول المنهج بدلاً من أن يكونوا فقط «مستهلكين لما هو متعارف عليه تقليدياً».

كما يطبق ثانياً من خلال العمل الجماعي للمعلمين والتربويين في المدارس الذين يستفيدون من حواراتهم حول عمل الأطفال ويتعلمون من عمليات تعلمهم للقيام بالأبحاث التي بدورها تساعدهم على تطوير عملهم. فليس هناك ما هو ثابت وأكيد في تجربة «ريجيو إيميليا»، بل كل متحرك.

طريقة المشروع:

إن حجر الأساس الذي تبني عليه هذه التجربة نظرياتها وممارساتها وأبحاثها، هو نظرتها إلى الطفل ككائن اجتماعي بالدرجة الأولى، كُفْء ومركب يتحفز بواسطة، ويتعلم من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ضمن بيئته الثقافية. فالحاجة والحق في التواصل مع الآخرين تبدأ منذ الولادة، وهي عنصر أساسي للبقاء وتحديد الهوية. وهذا يفسر حماسة الأطفال للتعبير بلغات رمزية متعددة. يتعلم الطفل من خلال الاختبار النشط، ويتضمن ذلك بالطبع وكجزء من طبيعة الاختبار «الأخطاء البنّاءة». يحتاج الأطفال لأن

يكوّنوا فرضياتهم، وأن يجربوها مرات عدة من خلال التفكير والتعامل الحسي معها. بحيث يلاحظون ما يحدث، ويحلّلون ما وجدوه، ويطرحون الأسئلة ويكتشفون الإجابات. وبعدها يقومون بأقلمة الجديد من المعارف مع المعارف الموجودة في أذهانهم أو تغيير بناهم الذهنية لتوائم المعارف الجديدة، وهذا ما وصفه جان بياجيه في نظريته البنائية بالمواءمة والأقلمة، وما أكدته أبحاث الدماغ الحديثة من حيث تكوين المعنى (Jensen, 1998).

وما أفضل من طريقة المشروع التي يخوضها الأطفال والمعلمون والأهالي بالمشاركة لتطبيق ذلك، فالمشروع يكوّن صلب عملية التعلم في تجربة ريجيو إيميليا، ومن أبرز خصائصها. ولما كان هدف مدارس ريجيو إيميليا الأهم هو مساعدة الأطفال على استكشاف بيئتهم والتعرف عليها، ويتم ذلك بشكل أساسي من خلال طريقة المشروع. «**المشروع هو نوع من المغامرة والبحث**»، كما يصفه مالاجوزي. إن المشروع، هو بحث فعلي يقوم به الأطفال بمساعدة ودعم الكبار. يتكون من ثلاث مراحل أساسية: مرحلة التهيئة، حيث يناقش الأطفال مع المعلمين والمربين كما الأهل أبعاد المشروع وما يريدون معرفته من القيام به، ومن ثم الموارد المطلوبة، مرحلة البحث، حيث يقوم الأطفال بجمع المعلومات عنه من مصادر مختلفة، مكتوبة أو مصورة، مما يتطلب في معظم الأحيان عدة زيارات يقوم بها الأطفال إلى المكان، حيث موضوع البحث، وأخذ الصور الفوتوغرافية أو الرسم، ومن ثم ينظمونها. المرحلة الثالثة، وهي مرحلة التعبير، حيث يعبر الأطفال بطرق مختلفة (لغات مختلفة)، عن فهمهم ومعارفهم حول الموضوع، معتمدين مواد وأدوات متنوعة من خلال مجسمات أو رسوم أو تمثيل درامي وغيره الكثير. وهذه المراحل الثلاث تكون العملية التعلمية وبناء الأطفال لمعارفهم ومفاهيمهم، والتي تسهم في نمو مهاراتهم. ويساعد المعلمون والمربون الأطفال في عملية الاستكشاف، وفي تطوير ونمو مداركهم ومعارفهم من خلال عملية البحث هذه منطلقين من خبراتهم التي عبروا عنها بإنتاجهم وأعمالهم وأقوالهم، واعتبار ذلك أساساً لبناء المعرفة. وبغض النظر إن بدأ بمبادرة من المعلمين أو الأطفال، فإن التربويين يخصصون وقتاً كافياً لأن يتبلور تفكير الأطفال وأفعالهم ونشاطهم (Katz & Chard, 1989).

وقبل انطلاق المشروع يتناقش التربويون في المدرسة كمجموعة، ويدرسون جميع الاحتمالات التي يمكن أن يؤول إليها والأفكار والافتراضات والخيارات التي يمكن أن يتوصل إليها الأطفال. وبذلك يكونون مستعدين لجميع المراحل المحتملة. إلا أن شرط الانطلاق في مشروع كما يحدد مالاجوزي فهو أن يؤدي إلى إثارة حوافز الأطفال منذ البداية (Edwards, et al., 1993: 90).

وخلال نمو العمل بالمشروع يسعى التربويون إلى التفكير والاستكشاف والدراسة والبحث والتخطيط سوياً للطرق الممكنة لتوسيع، وتطوير العمل في المشروع من خلال توفير مواد، وأنشطة وزيارات واستخدام أدوات وغير ذلك. فيحملونها إلى غرفة الصف ليتم التعامل معها من قبل الأطفال، أو أن يأخذوا الأطفال إليها في رحلات استكشافية. بالمقابل يمكن للأطفال «الانتقال بحرية من اتجاه إلى آخر لأنهم لا يخافون من ارتكاب أخطاء، أو من أي بادرة تدل على الاستخفاف بآرائهم» (Edwards, et al., 1993: 91). فالأطفال في ريجيو إيميليا مقدرون وموثوق بقدراتهم، الأم التي توفر لهم دافعاً للعمل ومن ثَمَّ للتعلم.

طوال فترة العمل في المشروع يلعب المعلمون دور الذاكرة للمجموعة، حيث يناقشون مع الأطفال ما تم توثيقه من عملهم ونشاطهم. وهذا يتيح المجال للأطفال ليعودوا بانتظام

إلى مشاعرهم ومفاهيمهم وملاحظاتهم وأفكارهم، وإعادة بنائها، وإعادة تفسيرها بطرق أكثر عمقاً.

أما مواضيع المشاريع فإن الاختيار العام يكون لتلك المواضيع المألوفة لدى الأطفال، والتي تكون جزءاً من بيئتهم المباشرة يمكن أن يكون صغيراً أو كبيراً، ورقة شجر أم متحف المدينة. والفائدة من اختيار هذا النوع من المواضيع تكمن في كونها تساعد الأطفال على التعلم بشكل مستقل وبقليل من الاعتماد على المعلمين. وعلى العكس من ذلك فإن اختيار مواضيع خارج المألوف لدى الأطفال يجعل المعلمين المرجع الدائم لمعظم المعلومات حوله، مما يجعل عملية التعلم عملية اعتماد من قبل الطفل على المعلم بدلاً عن الاستعانة به لتحقيق حوافزه (Katz & Chard, 1989: 33) .

يؤكد مالاجوزي أن «المشاريع تشعر الأطفال بالتحدي»، وأن الأطفال يتعلمون منها أكثر عندما «يزورون أعمالهم»، ويتأملون بها، ومن ثَمَّ يقومون بتغذية راجعة، بلغة أبحاث الدماغ الحديثة. فالتحدي والتغذية الراجعة يشكلان مكونين للإغناء أو الإثراء الذي يحفز الدماغ على التعلم، كما تؤكد هذه الأبحاث (Jensen, 1998). إلا أن تطبيقهما بنجاح في مدارس ريجيو إيميليا للأطفال الصغار جاء قبل تلك الأبحاث بعقود. ومنذ انطلاقة المشروع يتواصل المعلمون مع الأهالي حول موضوع المشروع، ويشجعون مشاركتهم في كافة مراحله.

لغات الأطفال المئة:

وتبين الأبحاث والتجارب التربوية أن إحدى أهم خصائص التعلم لدى الأطفال أنهم يتعلمون ويكتسبون المعرفة بطرق مختلفة، كما يعبرون عما يتعلمونه أيضاً بطرق مختلفة، فهناك أنواع ذكاء متعددة يختلف مستواها بين الأطفال، مما ينعكس على تنوع طرق تعلمهم. كما يعبر الأطفال عن معارفهم أيضاً بطرق مختلفة، وبمساعدة المعلمة يمكن أن تكون عمليات التعبير عاملاً مساعداً في تعميق وتحسين وتوسيع هذه المعارف، من هنا جاء مفهوم «اللغات المئة للأطفال»، والتي تعتبر العديد من هذه الطرق إبداعية بتمكن.

ربما يعتقد المراقب أن تركيز مدارس ريجيو إيميليا على الفن يرتبط فقط بالثقافة الإيطالية التي تميزت بإبداعات أبنائها الفنية، واهتمام المجتمع بها، وتذوقه لها. وعلى الرغم من أن ذلك جانب صحيح، فإنّ الفن يعتبر هنا وسيلة للتعبير الرمزي الخيالي والواقعي عن المفاهيم والمعارف التي يكتسبها الأطفال في خبراتهم، كما يعتبر وسيلة لتعزيز وتطوير هذه المفاهيم. فلا تدرس الفن بحد ذاتها، وإنما يكون تدريب الأطفال في المشغل (Atelier) على التمكن من تقنياته التي يعبر من خلالها الأطفال الصغار عن معارفهم ومشاعرهم باعتبار أنهم لا يتمكنون من اللغة الشفهية والمكتوبة (Katz & Cesarone, 1994, 35 :1994)، بل إن للتعبير الفني في هذه التجربة ثلاث وظائف: أولها للإيضاح، «فعندما يرسم الأطفال فإنهم يفهمون أكثر». ثانيها، أن هذا الشكل من التعبير أو اللغة يشكل «أداة تواصل أكثر بساطة ووضوحاً من الكلمات، فعندما يضع الأطفال أفكارهم على شكل رسوم، فهذا يجعلهم يعون بأن أفعالهم يمكن أن تكون تواصلية، ومن ثَمَّ يدركون أنها لتكون كذلك عليهم جعلها مفهومة للآخرين». وثالثها «أنه يمكن العودة إليها» لتطويرها، ومن ثَمَّ لمزيد من التعلم (Edwards, et al. 1993: 92).

وللإبداع في ريجيو إيميليا مكانة محورية تنطلق من مفهوم ينطلق، كما يعبر مالاجوزي، من أن الإبداع «يحتاج إلى الربط بين مدرسة المعرفة مع مدرسة التعبير لفتح الباب أمام اللغات المئة للأطفال، وهذا هو شعارنا». وأن «مهمتنا هي مساعدة الأطفال ليصعدوا جبالهم إلى أعلى مدى ممكن» (p. 77).

التوثيق لمزيد من التعلم:

ربما كان توثيق نشاطات الأطفال وإنتاجهم واستخدامه لتعزيز العملية التعليمية هي إحدى أبرز ميزات نظام ريجيو إيميليا التربوي. فكيف تتم عملية التوثيق، وما مادتها ووسائلها واستخداماتها التربوية؟ تستخدم في عملية التوثيق وسائل متعددة أهمها: الكاميرا التصويرية، وكاميرا الفيديو، وآلة التسجيل، والكتابة. أما الوسيلة الأعم فهي إنتاج الأطفال أنفسهم، والتي يعبرون فيها عن مفاهيمهم ومشاعرهم وبلغاتهم المختلفة كتابية وفنية. وتحفظ هذه الوثائق كلها في المشغل، وتعلق بشكل منظم على جدران المدرسة. يتم توثيق جميع نشاطات الأطفال، من احتفالات ومناسبات وكيفية الاستعداد لها والقيام بها واختتامها، كما يتم توثيق جميع المشاريع التي يقوم بها الأطفال، بدءاً من انبثاق الفكرة إلى التحضير لها من قبل التربويين، ومن ثم الأطفال وما ينتج عنها. وكذلك يشمل التوثيق العمليات نفسها من عمليات التحضير، وعمليات التواصل بين الأطفال والمعلمين لبناء المعرفة. والأهم من كل ذلك عمليات تعلم الأطفال بمراحلها المختلفة، وتطور مفاهيمهم المعبر عنها بإنتاجهم. كما يتم توثيق حوارات الأطفال أنفسهم مع بعضهم أو مع المعلمين.

لماذا تتم عملية التوثيق هذه؟ ولماذا تحفظ إنتاجات الأطفال؟ فقد اعتادت المدارس أن تجمع إنتاجات الأطفال إن كانت فنية أو غيرها في ملفات خاصة أو علب خاصة، يحملها هؤلاء الأطفال إلى أهاليهم، كل فترة، ليتابع الأهل ما أنتجه ابنهم أو ابنتهم، وكيف تطور.

إلا إن إنتاج الأطفال والوثائق كما تتم في مدارس ريجيو إيميليا تستخدم بشكل خاص لتعزيز التعلم والارتقاء به. فإن عرض المشاريع التي يقوم بها الأطفال بكل مراحلها على لوحات في المدرسة أو الصف، تساعد الأطفال على العودة إليها فيستعيدون تلك المراحل، ويفكرون بها متشاركين مع زملائهم (أقرانهم) أو أهاليهم أو معلميهم لترسيخ فكرة أو تطويرها، كما يستخدم المعلمون والتربويون هذه الوثائق أيضاً لمناقشتها واستيعاب ما فهمه الأطفال، وما عجزوا عن فهمه وإيجاد السبل لمساندتهم في التوصل إلى فهمه. وبالنسبة للمعلمين والتربويين إن هذه الوثائق تشكل مادة بحثية لتطوير مفاهيمهم وإفادة غيرهم لكيفية تعلم الأطفال، بشكل أفضل.

المنهج وعملية التعلم:

ليس هناك منهج بالمعنى المتعارف عليه في مدارس ريجيو إيميليا من حيث المدى والتسلسل، بل هو مجال مفتوح ومنهج ينبثق من تعاون التربويين ومن اهتمامات الأطفال. صحيح أن هناك أهدافاً عامة، إلا أن مالاجوزي يؤكد بأن «المعلمين يتابعون الأطفال لا الخطط، والأهداف موجودة باستمرار، والأهم هو لماذا، وكيف نصل إليها». فبالنسبة لمدارس ريجيو إيميليا إن «هدف التعلم هو زيادة الفرص للطفل ليخترع ويكتشف، مستنيرين بما قاله بياجيه أن هدف التعليم هو توفير ظروف التعلم» (p. 88).

فالمنطلق هو أن التعلُم عملية شخصية تتم داخل الطفل نفسه، ويتحكم بها بنفسه، وتتم بشكل فعال عندما يكون منغمساً فيها. وللمعلم الأكثر كفاءة الدور المهم في تأمين ظروف إنجاح هذه العملية. ويوضح مالاجوزي «أن تعلمّ الأطفال لا يتم بشكل أوتوماتيكي كنتيجة لما نعلمه لهم، وإنما بجزء كبير منه يتم كنتيجة للخبرات التي يخوضوها الأطفال أنفسهم من ناحية، وللموارد والفرص التي نتيحها لهم نحن الكبار من ناحية ثانية» (p. 67).

من هنا جاءت عناية تربويي ريجيو إيميليا بالجانب الفكري، وعملية التعلم نفسها، ومن ثَمَّ نمو مهارات الأطفال الفكرية، وبشكل خاص التفكير النقدي والإبداعي وحل المسائل، أكثر من اهتمامهم بالجانب الأكاديمي، بمعنى التركيز على إنجاز منهاج مقرر له مداه وتسلسله، كما يحصل في بلداننا، وهذه إحدى أهم ميزات هذه التجربة. وقد أثبتت أبحاث الدماغ بأن ما يحرك الدماغ هو العملية الإجرائية لحل مسألة، وليس الناتج منها. فإن هذه التجربة تتابع كيفية التعلم ونمو مهارته، وليس الناتج إلا تعبير عن نمو عمليات التفكير لدى الأطفال يتأملها المعلم بداعي دفع الأطفال للولوج إلى مرحلة أبعد من تلك التي يدلهم هذا الناتج على أنهم وصلوا إليها.

ويرى مالاجوزي أن «التعلم والتعليم يجب ألا يقفا على حافتي النهر المتقابلتين وينظرا إلى تدفقه بل عليهما أن يتشابكا في رحلة عبر مياهه». «فمن خلال العلاقة التبادلية النشطة يمكن للتعليم أن يقوي تعلم الأطفال لكيفية تعلمهم» (p. 83). من هنا فإن للمعلم دوراً أساسياً في هذه العملية وكذلك للأهل.

ويقول مالاجوزي أنه «بسبب استلهامنا بياجيه اخترنا أن نعمل على الأرقام والرياضيات والاستيعاب. كنا ومازلنا مقتنعين أنه ليس مفروضاً على الأطفال، ولا هو تمرين مصطنع أن يعمل الأطفال بالأرقام والكيلت والتصنيف والأبعاد والأشكال والقياس والتحولات والتوجهات، وبقاء المادة، أو التغيير، والسرعة، والمساحة؛ لأن هذه الاكتشافات تنتمي بشكل عفوي إلى الخبرات اليومية للعيش واللعب والتفاوض والتفكير والتحدث التي يقوم بها الأطفال» (Edwards, et al. 1993: 53). لذا فإن تعلمها يتم بشكل طبيعي من خلال قيام الأطفال بالمشاريع وغيرها من الخبرات المباشرة في المدارس. وهذه النظرة قد أثبتتها أبحاث الدماغ التي أكدت أن الطفل يتعلم ما يراه ضمن سياق مرتبط بالحياة اليومية بحيث يكون له معنى بالنسبة له.

الشركاء الثلاث:

يقول لوريس مالاجوزي: إن المدرسة في ريجيو إيميليا «تدعو إلى تبادل الأفكار، فلديها أسلوب مفتوح وديمقراطي، لذلك فهي تسعى لأن تفتح العقول» (p. 66). من هذا المنطلق كانت تجربة مدارس ريجيو إيميليا منفتحة على المجتمع، وفي سعي للتفاعل معه.

وعلى الرغم من أن الطفل في هذه التجربة يعتبر الأساس بقدراته، وكيفية تعلمه وحقه في الاحترام والتعلم والنمو، فإن شرط نجاحها هو وجود معلم وتربوي كُفْء متحفز ليقوم بالدور المطلوب في هذه العملية، يشاركه أهل ينمون مع أبنائهم. إن هذه المقاربة تتطلب من الراشدين معلمين وأهالي تقديم أنفسهم للأطفال كمصادر يمكن للأطفال أن يتوجهوا إليها عند الحاجة، فمهمة الأشخاص المصادر هي مساعدة الأطفال أن يكتشفوا بأنفسهم الإجابات عن أسئلتهم، وأن يسألوا أسئلة أفضل. **فالأطفال والأهالي والتربويون** هم ثلاث شركاء

في العملية التعليمية، التي تدور ضمن بيئة المدرسة، والتي تشكل بدورها جزءاً من البيئة الأوسع، المجتمع الإيطالي. وتهدف المدرسة إلى تعريف الأطفال عليه للمشاركة في بنائه.

فتتوجه إلى الأهل بشكل مباشر من خلال تنظيم نشاطات تثقيفية لهم، ومن خلال اطلاعهم على عمل الأطفال الموثقة ومناقشتهم فيها، مما يسهم في تنمية هذه المعرفة، وكذلك من خلال مشاركتهم في العملية التربوية لاسيما في المشاريع التي يقوم بها الأطفال وفي التحضير لنشاطات المدرسة واحتفالاتها. "فللأهل الحق في المعرفة والمشاركة"، كما يعبر مالاجوزي (p. 63).

ومن هنا فإن أهالي الأطفال أعضاء في المجالس الاستشارية لكل مدرسة. إلا أن دورهم يتعدى ذلك، إذ تتاح لهم فرص كثيرة منظّمة للمشاركة الفعالة في عمل المدارس، وذلك بأشكال مختلفة تتم خلال العام الدراسي، فتشمل اجتماعات خاصة بأطفالهم على مستوى الصف ثم على مستوى المدرسة ككل، بالإضافة إلى مشاركتهم بجميع نشاطات الأطفال من المشاريع، إلى الرحلات، فالتحضير للمناسبات والاحتفالات.

أما المعلمون أنفسهم فإنهم يتعرضون لتدريب مستمر في أثناء الخدمة لتطوير معارفهم ومهاراتهم التربوية في التواصل مع الأطفال كما مع الأهل، ومنها مهارات التحدث والاستماع والتعلم منهم. فالتدريب في أثناء الخدمة عملية مستمرة تسهم مباشرة في تنظيمها تربوية متخصصة (**Pedagogista**)، وذلك بالتعاون والحوار مع المعلمين أنفسهم لتحديد حاجاتهم. فكما العمل مع الأطفال ينبثق عنهم كذلك العمل مع التربويين وفيما بينهم. للمعلم دور تربوي داخل المدارس كما في المجتمع، فيقوم بالبحث ويعمل في مجموعة فيكون بذلك نموذجاً للأطفال.

إن الأطفال والأهالي والمعلمين هم ثلاثة شركاء في العملية التعليمية التي تدور ضمن بيئة المدرسة، والتي تشكل بدورها جزءاً من البيئة الأوسع، والتي هي المجتمع الإيطالي. وفي نهاية المطاف تهدف المدرسة إلى تعريف الأطفال بهذا المجتمع والانخراط في همومه للمشاركة في بنائه.

البيئة التربوية معلم ثالث:

تشكل البيئة التربوية في ريجيو إيميليا العامل الحاسم والأساسي الذي يحتضن هذه التجربة. فهو يعبر عن المبادئ التربوية التي بنيت عليها، وعن البيئة الإيطالية التي انطلقت فيها، والهدف جعل هذه البيئة توفر الأمان وجواً من الألفة والمحبة كتلك التي يحياها الطفل في بيته وبين أفراد أسرته من ناحية وتوفر مجالات لعمل الأطفال كأفراد وكمجموعات من ناحية ثانية. فتشكل بيئة الصف والمدرسة جواً متلائماً مع جو البيت في تكوينها وانفتاحها. إنه الأمان العاطفي الخالي من ضغط التقويم، حيث الأطفال يشعرون بأنهم مقدرون، مما يشكل عاملاً حاسماً في نجاح عملية التعلم، كما تؤكد أبحاث الدماغ الجديدة. كما توفر البيئة للطفل الذي يريد أن يعمل منفرداً مساحته وما تتطلبه من مواد ووسائل، والذي يريد أن يعمل مع مجموعة صغيرة أو كبيرة مساحته ووسائله، كما للأهل مساحتهم وللتربويين جميعاً مساحتهم. كما توفر مجالاً للأطفال للتواصل، معاً ومع الكبار، من معلمين وأهالي، وتؤمن فسحة للعمل في مشاريع كبيرة وصغيرة.

وبهذا المعنى فإن المدرسة بجميع مرافقها ومنها المطبخ والملعب، تشكل البيئة التربوية

للأطفال، كما أن البلدة بكل مرافقها تشكل امتداداً لهذه البيئة. أما المشغل (Atelier) فيوفر بالنسبة للأطفال المجال الذي يختبرون فيه المواد التي يريدون استعمالها في مشاريعهم، والتي يتدربون على كيفية استعمالها ليتمكنوا من إتقان عملهم عند التطبيق. فالتمكن من أدوات «اللغة بل اللغات المتعددة» للتعبير تسهم في تقدم التعلم والتعبير معاً.

خلاصة:

ربما كانت تجربة ريجيو إيميليا تتميز قبل كل شيء كونها تجربة مجتمع بأكمله في بلدة إيطالية، إلا أنها تشكل نموذجاً لنوعية متقدمة من التعليم، يسعى لتكوين أفراد / مواطنين نامي القدرات ومنتمين إلى مجتمعهم. إنها تجربة تهدف إلى تنمية أطفال مستقلين في التفكير متفاعلين مع الآخرين في الوقت نفسه، أطفال مبدعين ومتمكنين من تقنيات التعبير في آن. إنها تجربة للأطفال فيها الدور الأكبر، وللمعلم الدور الحاسم المساند، «السقالة». إنها تجربة تنطلق من مبادئ تربوية تستند إلى أحدث النظريات العلمية، ولكنها تستقي منها ما تعتبره مناسباً لأطفالها في بيئتهم الإيطالية. كما أنها تجربة تتلاءم مع نتائج أبحاث الدماغ الجديدة، والتي أثبتت صوابية مفاهيمها وممارساتها بعد حوالي نصف قرن من انطلاقها.

إنها تجربة من الصعب نقلها كما هي إلى بلادنا، بل يمكن، كما ذكرنا، أن ننقل جوانب ناجحة منها كطريقة المشروع وعملية التوثيق وتوسيع مشاركة الأهل وفوق كل ذلك، تغير نوعية التواصل مع الأطفال بحيث تتمحور حول عملية التعلم نفسها، وليس حول الجانب الإجرائي منها، كما يتم في بلادنا. ولكن الأهم من كل ذلك هو تغيير النظرة إلى الطفل والثقة بقدراته، والتعامل معه على هذا الأساس. مما يفترض تغييراً جذرياً في مفهوم التربية ودور المعلمين وعملية تأهيلهم وإعادة النظر بمناهجهم وطرائق تعليمهم، الذي مازال تقليدياً وبعيداً عن الممارسة، ومن ثَمَّ عن تنمية المهارات اللازمة لهكذا تربية. ويبقى السؤال هل يمكن اعتماد تعليم حر متغير يتطور من خلال الممارسة، كما جرى ويجري في ريجيو إيميليا، في مجتمع فيه من القيود والممنوعات أكثر ما فيه من الحرية. ولكن هل التربية منارة للمجتمع أم مرآة لواقعه؟ إنها مسؤولية المجتمع ككل، هذا هو الدرس الأهم في هذه التجربة، وهي قرار سياسي بامتياز. فهل من مبادرات عربية؟

المراجع

Berk, L. & Winsler, A. (1995). Scaffolding children's learning: Vygotsky and early Childhood education. Washington D. C: National Association for the Education of Young children.

Jensen, E. (1998). Teaching with the brain in mind. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1993). The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Katz, L. & Chard, S. (1989). Engaging Children's Minds The Project Approach, Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Katz, L. & Cesarone, B. (1994). Reflections on the Reggio Emilia Approach, Eric Clearing House.

Malaguzzi, L. (1995). A Message From Loris Malaguzzi, Interview with Lella Gandini, Video Tape. Reggio Emilia; Italy: Reggio Children, S.R.L.

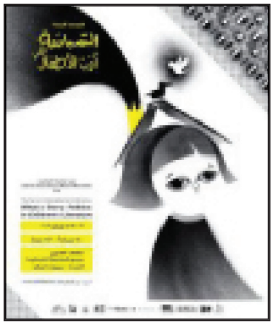
أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

* شارك الدكتور حسن الإبراهيم - عضو المجلس الاستشاري، ضمن وفد رفيع المستوى، برئاسة الدكتور عدنان شهاب الدين - مدير عام مؤسسة الكويت للتقدم العلمي (KFAS)، وحضور ومشاركة نائب رئيس مجلس الوزراء ووزير الخارجية السابق الدكتور محمد الصباح في اجتماعات المجلس الاستشاري لبرنامج الكويت التابع لمؤسسة الكويت للتقدم العلمي لدى جامعة هارفارد في بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، كما حضر الاجتماعات سفير دولة الكويت لدى الولايات المتحدة الأمريكية الشيخ سالم عبد الله الجابر الصباح، وذلك في الثامن والتاسع من يوليو 2012.

وقد أعرب الدكتور شهاب الدين عن تقديره لتجديد اتفاقية التعاون مع جامعة هارفارد، وأوضح أن الاتفاقية تتضمن مجالات جديدة وتفتح آفاق عمل علمية مثمرة، وتسهم أيضاً في الاستفادة الواسعة من الخبرات المتوافرة لدى جامعة هارفارد، وهي إحدى الجامعات العريقة العالمية، لتعزيز بناء القدرات العلمية والتقنية والابتكارية في الكويت.

* حضر الدكتور حسن الإبراهيم - عضو مجلس إدارة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي (KFAS) وعضو اللجنة الاستشارية لـ "برنامج الكويت لدى ساينسزبو"، اجتماعات ونشاطات المجلس الاستشاري للمؤسسة مع جامعة (ساينسزبو) خلال شهر يونيو 2012 بفرنسا.

وفي أثناء الاجتماعات وقّع مدير عام مؤسسة الكويت للتقدم العلمي الدكتور عدنان شهاب الدين على تجديد اتفاقية «برنامج الكويت لدى ساينسزيو» مع المؤسسة الوطنية للعلوم السياسية (ساينسزبو) بحضور الشيخة حصة الصباح، وعلي البغلي - عضوي مجلس إدارة (KFAS)، وسفير دولة الكويت لدى فرنسا علي السعيد، كما حضر حفل التوقيع الدكتور علي الطراح سفير دولة الكويت لدى اليونسكو، وخالد المحيلان مدير مكتب البرامج الدولية بالمؤسسة.



* شارك الدكتور / علي عاشور الجعفر - عضو اللجنة الاستشارية في الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية - بورقة علمية بعنوان: «أدب الأطفال والسياسة: من انغلاق الرؤية إلى آفاق الحوار»، وذلك ضمن فعاليات المؤتمر الدولي الثاني تحت عنوان: «قصتنا قصة: السياسة في أدب الأطفال»، الذي أقامه «تجمع الباحثات اللبنانيات» بالجامعة اللبنانية في بيروت خلال الفترة من 16-17 يونيو 2012.

وقد شارك في هذا المؤتمر مجموعة من الباحثين والرسامين في مجال أدب الأطفال من النرويج، والسويد، والمكسيك، وإنجلترا، والبرازيل، وإيران، وسوريا، والأردن، ولبنان، وفلسطين، بالإضافة إلى مشاركة الكويت ممثلة بالدكتور / الجعفر.

إصدارٌ جديد

صدر مؤخراً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

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

للدكتورة فوزية هادي الدكتور صلاح مراد
جامعة الكويت

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

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

تجارب من المعايشة الشخصية

مدى مناسبة استخدام التدريس عن طريق المشروع في مرحلة رياض الأطفال

إعداد: رفاه المتروك
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية الدراسات العليا – جامعة الكويت

مقدمة:

إن طرق التدريس الجيدة تثير اهتمام الأطفال، وتدفعهم للتعلم، وتشوقهم للمعرفة، كما أنها تدفعهم للمشاركة مع المعلم، وتراعي الفروق الفردية، وتساعد في تحقيق أهداف المنهج، وتتفق مع طبيعة النشاط العقلي للطلاب، وطبيعة المحتوى تفرض على المعلم اختيار طرق تدريسه، كما تنمي التفكير العلمي لدى المتعلمين، والعمل الجماعي، والقدرة على الابتكار والإبداع، وتواجه الفروق الفردية بين المتعلمين، لذا اهتمت التجربة الحالية بالآتي:

- تنوع طرق التدريس المقدمة للمتعلمين من الأطفال في مرحلة الروضة.
- دمج المهارات التجريبية والمعارف في أسلوب محبب لتعدد الميول عند الأطفال.
- استيعاب المادة (المشروع) من عدة جوانب لغوية، حسية، عددية، اجتماعية انفعالية، فنية، ومعلوماتية.
- استكشاف محاور عدة تخدم مجالات المشروع المتنوعة المرتبطة باهتمامات الطفل.
- الوصول للمعوقات التي حالت دون استخدام طريقة المشروع مع محتويات مناهجنا الحالية.

وتحاول المقالة التعرف على مدى مناسبة التدريس عن طريق المشروع لتعليم طفل الروضة في تنمية المهارات الاجتماعية، والجانب الانفعالي، والجوانب المعرفية الثقافية، وفي إدارة الفصل، وفي تفاعل الأطفال لتنمية مهارات الاتصال والتفكير بينهم.

رحلتي من المشروع:

بعد تحديد اتجاه التدريس عن طريق المشروع، واختيار (البرتقال) كمشروع قابل للبحث والدراسة والتنفيذ على مستوى أطفال الروضة، تم اختيار روضة النزهة للقيام بتنفيذ خطة المشروع، تقع روضة النزهة على الدائري الثالث في دولة الكويت الذي يتوسط الدوائر الست، مما جعله ينتصف مناطق عدة، ويسجل بها أطفال يقطنون مناطق عدة في الدولة حيث ينمون في بيئات مختلفة، وتم تحديد عدد (6) من الأطفال كعينة للقيام بالمشروع، وتم بناء علاقة تواصل إيجابية بين المعلمة (الباحثة) والأطفال، فتم التنزه في مرافق الروضة واللعب بألعاب الساحة، كنوع من الترويح والترفيه.

تم تنفيذ المشروع بستة زيارات تم التصوير بها فعلياً مع رحلة إلى جمعية النزهة التعاونية.

النشاط الأول:

في يوم الأربعاء 17 مارس 2010 تم تنفيذ النشاط الأول الخاص باكتشاف اللون البرتقالي عن طريق استخدام اللون الأحمر والأصفر، ومزج هذين اللونين. اتفق الأطفال على اختيار الفرشاة مع رفض الجميع التلوين بالأصابع. اختار كل طفل الفرشاة واللون سواء أكان أصفر أو أحمر معبراً عن رغبته في التلوين بهذا اللون.

اتضح من خلال هذا النشاط:

1. نمو مهارة ارتداء الملابس (الصدرية).
2. مساعدة الأطفال بعضهم البعض عند ارتداء الصدرية.
3. معرفة أهمية ارتداء هذه الصدرية للحفاظ على نظافة ملابسهم.
4. التعرف على ألوان الصدرية ومادة الصنع (نايلون).
5. معرفة خصائص هذا من القماش (نايلون) لعدم نفاذ المياه داخله وسرعة التنظيف عند الاتساخ.
6. تباين مهارة مسك الفرشاة بين عينة الدراسة.
7. نمو مهارات التواصل بين الأطفال واحترام أدوات بعضهم البعض.
8. الرسم الحر على الورق الأبيض، ومعرفة اللون الأصفر واللون الأحمر (شكل دائرة – قلب – شمس – ولد – أحرف).
9. استطاع أحد الأطفال خلط اللون الأصفر والأحمر عند اتحاد جزء من رسمته مع لوحة زميله حتى مع تدخل المعلمة في تنبيه الأطفال حول اللون الجديد الظاهر على الورق، وهو اللون البرتقالي.
10. التعرف على سطح آخر قابل للتلوين (المرآة).
11. استطاع الأطفال تلوين مساحة الشكل (مستطيل) من مادة المرآة، وهي سطح عاكس ناعم سلس يسهل انزلاق الفرشاة.
12. توصل جميع الأطفال من خلال تجربة تلوين المرآة باللون الأصفر والأحمر إلى مشاهدة اللون البرتقالي من خلال مزج اللونين على المرآة. وهو ما يثبت أنه عند مزج اللون الأصفر والأحمر (الألوان الأساسية) يمكن التوصل إلى لون ثانوي وهو اللون البرتقالي.

13. ولتمييز اللون بصورة أكثر دقة وتأكيده تم استخدام لعبة بين فريقين: فريق اللون الأصفر، وفريق اللون الأحمر مع لبس علامات تدل على وجود فريقين: أحمر وأصفر.
14. نمت مهارة تفاعل المجموعة في كل فريق، والتعاون والتزام الدور مع إعطاء الفرصة للجميع في المشاركة في تلوين الوردة باللونين الأصفر والأحمر عن طريق (درس الألوان).

15. لاحظ الأطفال أنه عند مزج اللون الأصفر والأحمر يظهر اللون البرتقالي.
16. أضفى فرصة اللعب كفريقين روح المرح والاستمتاع على الأطفال والتشجيع والاستئناس.

النشاط الثاني:

تمييز اللون البرتقالي، عن طريق إشراك بيئة الصف:

شارك جميع أطفال العينة في انتقاء عنصر موجود في أركان الفصل يحمل اللون البرتقالي. استطاع (حمد) إحضار مرش الماء من ركن المنزل الذي يحمل اللون البرتقالي. كتب الأطفال مصطلح لون برتقالي – اسم الكنغر – رشاش ماء – وبعض المعلومات عنه. واستطاع الأطفال إحضار إناء باللون البرتقالي من المطبخ وملعقة وشوكة، واستطاعوا أيضاً تمييز أشكالها وأسمائها واللون البرتقالي المشترك بينها.

استطاعت (فوزية) إحضار كرة السلة من ركن الألعاب التربوية، وهم بذلك استطاعوا تمييز اللون والركن، واسم الأداة، وبعض الخصائص الخاصة بكرة السلة والمهام المتعلقة بها مثل شكلها الكروي، وماذا قد يوجد بداخلها (هواء)، بالإضافة إلى المرح عند اللعب بواسطة الكرة، ونمو مهارة الرمي والاحتضان بصورة جزئية.

النشاط الثالث:

التعرف على الأشياء من حولنا باللون البرتقالي:

حقق النشاط أهداف مثل:

1. التعرف على البيئة البرية وما تحويه من أشياء تحمل اللون البرتقالي بالطبيعة مثل (معارف ومعلومات مرتبة بكل ما هو معروض).

- الورد.

- الفراش مع محاولة تقليد حركة الفراشات،
- الببغاء التعرف على اسمه وشكله.

- النمر من الحيوانات المفترسة والتواصل المشترك لمعرفة بعض المعلومات عنه.

- منقار بعض الطيور، وهنا معرفة الأشكال بالإضافة إلى تمييز اللون البرتقالي.

2. التعرف على ما تحتويه البيئة البحرية من أحياء تتضمن اللون البرتقالي مثل الروبيان والحوار حول بعض المعلومات ومناقشة الأطفال حوله.

- المرجان تمييز شكله ومناقشة بعض المعلومات عنه مع المعلمة، والتي أجابت عنها (ديمة) ببعض المعلومات عن أنها من أنواع الحلي التي تلبسها الأمهات.

- سمكة النيمو التي عرفها معظهم أطفال العينة، وأضاف عبد الوهاب انه استطاع رؤيتها بالمركز العلمي في الأسبوع الماضي عند زيارته مع والديه وأسرته.

- سترة النجاة، والتي تحدث عن أهميتها الأطفال بصورة ممتازة، ولم يستغربوا شكلها أبداً.

- منظر الغروب الذي استطاعت (ديمة) أن تضيف بعض المعلومات، مجيء موعد الإفطار، وهذه معلومة لم أتوقعها، خاصة ونحن لسنا في شهر رمضان، وهذا ما يدل على البيئات المتباينة التي يأتي منها الأطفال، يمكن استغلالها بشكل أولي.

3. بيئة الألعاب والأدوات:

- كرة السلة: التي ميز اسمها (حمد) من أطفال العينة بشكل جيد.
- الكابح المروري: استطاع أطفال العينة التحاور حول هذه الصورة.

- وعلّق (حمد) وقال: إنه شرطي يصلح عطل السيارة، أما عبد الوهاب فقال: إنه يعطل السيارة لكي لا تسير. بينما (فوزية) أدارت حواراً جيداً حول المخالفات المرورية، وتحدثت حول بعض المفاهيم المرورية مثل علامة ممنوع الوقوف التي تجعل من الشرطي مخالفة قائد السيارة. ومن الملاحظ أن هذا الحوار تخلله شيء من المقاطعة من بعض الأطفال، ولكن عند إتاحة الفرصة للجميع في الحوار أثر في مهارة الاستماع والحديث.

4. الغذاء والمأكولات ذات اللون البرتقالي:

- العدس: عبر الأطفال عن أذواقهم المتفاوتة في استساغتهم لشوربة العدس، كما ردد الجميع الحمد والشكر لوجود مثل هذه الأطعمة (البقوليات بدائل اللحوم).

- الخوخ: واستطاع عبدالرحمن تميزه، كما أدلى الأطفال جملاً بسيطة حوله (من الفواكه).

- اليوسفي: ديمة استطاعت أن تخبرنا بعض المعلومات (أنه من الفواكه، وتستطيع أن تقوم بتقشيره بسهولة).

- المانجو: وأيضاً هي من الفواكه التي عبر الجميع عن جبهم لها، أخبرتنا ديمة إنها قد تسبب الحساسية مرات.

- الجـزر: وعبر الجميع على أنه (يقـوي النظر – ويأكله الأرنب – نأكله بالسلطة).

- البرتقال: ميز جميع الأطفال البرتقال، كما قال (عمر): إنه يحب تناول البرتقـال، وأكد جميع الأطفال على ذلك. أخبرت المعلمة الأطفال بعض المعلومات عن البرتقال.

5. عرضت المعلمة بواسـطة الحاسوب قصة مرض الإسقربوط الذي انتبه لها أطفـال العينة من بداية القصة حتى نهايتها، وكان مدة العرض دقيقة وعشرون ثانية.

- اسـتطاع الأطفـال وأثناء الحـوار بعد العـرض التعرف على أهمية فيتامين (C) الموجود في البرتقال في تخفيف ضرر الإصابة بنزيف اللثة وتشقق الجلد.

- فـي أثناء عـرض القصة دخلـت طفلة من فصـل آخر إلى فصلنا، وكانت ترتدي ملابس ذات لون برتقالي، وهذا ما لاحظـه (عبدالوهاب)، وأخبرنا به، وهي مداخلة تنم عن استيعاب اللون البرتقالي.

النشاط الرابع:

نشاط التعرف على كلمة برتقال:

عبـارة عن عـدد (6) أظرف ملونـة، ملقاة حـول الأطفال تحتوي على أجزاء مختلفة لصـورة البرتقال وفواكه أخرى. واللعبة عبارة عـن فتح الأظرف للوصول إلى القطع المناسـبة التي تكمل لنا شـكل بطاقة صورة البرتقال.

شـارك جميع أطفـال العينة فـي اللعبة والمناقشـة والحوار بينهم ومسـاعدة بعضهم بعضاً للوصول إلى الشكل الصحيح للبطاقة، واسـتطاعت (ديمـة) تركيب الصورة ممـا جعل حمد يضيق ذرعاً لمحاولاته التي لم تحقق التوصل للشكل الصحيح، ولكن سرعان ما جعل الأقران يتوددون له، ويحفزونه لمواصلة النشاط.

ثم استطاع الأطفال التعرف على الكلمة المقترنة بالبطاقة، وهي كلمة (برتقال) رددها الأطفال. وهذا نوع من النمو المعرفي للطفل.

النشاط الخامس:

في الزيارة التالية الموافقة ليوم الاثنين 22 مارس 2010 كانت أوضاع الأطفال غير مستقرة، حيث رسمت الكآبة على وجوههم، لأنهم لم يستطيعوا الفوز في مسابقة «أطفالنا يتنافسون»، وهذا ما جعلهم في حالة قريبة من الكسل. وبسبب هذه الحالة غيرت مسار إعدادي للنشاط، وجعلتهم يلعبون بالصلصال لتفريغ شحنات الغضب التي تعتريهم، وفي أثناء ذلك حاولت أن ألعب معهم، ثم أبدأ بقصة خيالية عن أهمية البرتقال لأبدأ نشاطي الخاص بالمشروع من جديد.

- عند استخدام الصلصال استطاع الأطفال مشاركة بعضهم البعض بحوار يحمل ألفاظاً تساهم في امتداد التواصل مثل «أحتاج الصلصال الأزرق ممكن توصيله لي يا حمد».
- مساعدة (فوزية) لصديقتها (دلال) عند محاولتها فتح علبة الصلصال.
- تشكيل مجسمات مثل كرة – قبعة – دودة من الصلصال.
- استخدام أدوات وقوالب لتقطيع الصلصال.

- قامت (فوزية) بعمل سيارة، وتحدثت عنها قليلاً.
- بدأت بعمل كرات صغيرة، والجميع قلد الأشكال التي قمت بصنعها بواسطة الصلصال حتى تكون شكل فراشة، واختار حمد بأن يسمي الفراشة برشلونة، لذا اتفقنا أن نعطيها اسم (برشا).
- ثم حكيت لهم قصة خيالية (قصة برشا)، والتنزه بين البساتين لاكتشاف ثمرة البرتقال من رائحتها ولونها وشكلها. ومن خلال القصة الخيالية:
- بدأت تتطور مهارة الاستماع لدى الأطفال.
- المشاركة في معرفة البرتقال من خلال الوصف.

النشاط السادس:

نشاط تمييز شكل فاكهة البرتقال وخصائصه من بين عدة أنواع من الفواكه، من خلال هذا النشاط تحقق أهداف منها:

- معرفة اسم الركن «ركن المطبخ» ومحتوياته.
- معرفة الفرق بين الفواكه الحقيقية والبلاستيك.
- مراعاة النظافة خاصة «تغطية» المأكولات الحقيقية لحفظها من الحشرات.
- التعرف على أشكال الفواكه وأسمائها.

- ميز الأطفال شكل البرتقال، لونه وقشرته وشكله الكروي، وبينه وبين الأفندي، حيث أجاب الأطفال أنه يشبهه كثيراً ما عدا الحجم، وآخر عند لمس البرتقال بقشرته الصلبة، أما الأفندي فأقل منه صلابة.

- وتم استخدام الميزان لوزن الأشياء، ومعرفة أيهما أثقل مع التعبير الحركي عن الثقيل والخفيف.
- كما تم التعرف على أوجه الشبه بين البرتقال والمانجو من حيث اللون والوزن، وشكل ملمس القشرة.

وبين البرتقال والتفاح والتأكيد على الشكل الكروي التمييز بين البرتقال والخوخ من حيث الشكل واللون والرائحة والوزن وملمس القشرة.

النشاط السابع:

- أنواع البرتقال وتذوقه وعصره، فهدف هذا النشاط إلى تنمية الممارسة العملية والتجريبية.

- مارس الأطفال مهارات التنظيف وإعداد الطاولة بشكل تعاوني، وخاصة عند توزيع الأدوات كالأطباق والسكاكين البلاستيكية.

- ميز الأطفال بين السكين البلاستيك والسكين المعدنية التي تستعملها المعلمة، والفرق بينهما.
- تعرف الأطفال على بعض قواعد الأمن والسلامة عند استخدام السكين.

- ممارسة بعض السلوكيات المرغوب بها مثل البسملة قبل البدء بالعمل.
- معرفة شكل البرتقالة، وعند تقطيعها لتتحول إلى جزأين.

- معلومات رياضية عددية، وأخرى مثل واحد صحيح، ونصف وربع.
- شكل البرتقال من الداخل والخارج.
- شم البرتقال من الداخل والخارج.
- تذوق البرتقال، والتحدث عن طعمه.
- استخدام جهاز العصارة للمساعدة في عصر البرتقال.
- أهمية الطاقة الكهربائية وخطورتها (أمن وسلامة).

- عد البرتقال قبل عصره 1، 2، 3 ، 4.
- التـزام الـدور عنـد عصـر البرتقال.

- استعمال اليدين النظيفتين القويتين لإتمام العصر.
- النظر في عملية التحول من برتقال كامل إلى عصير.
- التبايـن فـي القـوة واسـتخدام الأنامـل الدقيقـة عنـد الأطفال.

- تنمية مهارة سـكب السـوائل والتباين بـين أفراد العينة في هذه العملية.
- اكتشاف بذور البرتقال وتمييز شكلها ولونها.
- التعرف علـى أنواع أخرى من البرتقال ومقارنة شـكلها وطعمها.

- مصطلحات لأنواع البرتقال مثل: الشموطي – بوصرة – الماوردي – السكر وما يميز كل نوع من هذه الأنواع.
- ميز عمر البرتقال بوصرة لوجود دائرة فيه.

- اسـتغرب الأطفال البرتقال الدموي (الماوردي) بسـبب لونـه الأحمـر، وكان تعليـق بعض الأطفال أنه فاسـد، وآخر قال: إنه رمان، ولم يصدق الأطفال ذلك إلا بعد أن تذوقته أمامهم حتى يسـتطيعوا تذوقه، ثم اكتشفوا أن له نفس طعم البرتقال الحامض.

- هناك برتقال سـكري، وهو ذو مذاق حلو، وبذور كثيرة، واستطاع الأطفال تمييز ذلك.

وفي نهاية هذا اليوم، وعند تنظيف المكان سـألتهم عن قشـر البرتقال هل تودون الاحتفاظ به؟ أم ماذا؟

أجاب (أحمد): نرميه بالقمامة.

(فوزية): نعطيه للحيوانات.

(ديمة): تتأمل وتفكر.

(إيلاف): نرسم عليه.

(عمر): أبلة انتِ شنو رايك؟

المعلمة: سوف نستفيد منه، وغداً سوف أريكم كيف؟

النشاط الثامن:

يوم الثلاثاء 23 مارس 2010

تم تقديم نشاط الاستفادة من قشر البرتقال، وذلك عن طريق تقديم بعض المعلومات للأطفال مثل:

- **عمل منتجات عطرية من قشرة البرتقال.**

- **ممكن الاحتفاظ بها بالثلاجة لمدة يوم واحد لإزالة الروائح الكريهة منها.**
- **يمكن بشر قشرة البرتقال بالمبشرة حتى تتحول إلى أجزاء صغيرة، يمكن عمل كيك بمذاق البرتقال.**
- **الممارسة العملية ومراعاة الأمن والسلامة والنظافة والنظام.**
- **انتظار الدور لممارسة عملية بشر البرتقال.**
- **تحول القشور إلى أجزاء صغيرة.**

النشاط التاسع:

نشاط عمل كيك البرتقال:

يسعى النشاط إلى تحقيق الأهداف وهي:

- **معرفة الأدوات الكهربائية: أسماؤها وأجزاؤها، والحرص على الأمن والسلامة، والتعرف على محتويات كيك البرتقال.**

- **البيض وعدده (3)، وكيفية كسر البيض.**
- **الهدوء والتعاون المنظور في أثناء ممارسة التجربة.**

- **المقارنة بين شكل البيض قبل الخلط وبعده.**
- **إضافة مذاق البرتقال وقشر البرتقال والمبشور.**
- **التعرف على مصطلح مكيال، وأهمية وجود المعايير والتدريج.**
- **التعرف على الزيت وأنواعه والكمية المناسبة، وقراءة الكسر 1/3.**

- **تنمية مهارة سكب السوائل والتشارك ومشاركة الجميع.**
- **التعرف على السكر لونه – طعمه – ملمسه – شكله.**
- **تحديد كمية السكر.**

- **الطحين والكمية المقصودة لعمل الكيك.**
- **لون الطحين وشكله، كما تم استخدامي لطحين المطاحن كمنتج كويتي، خاصة وأني شاهدت على السبورة خبرة**

بلدي الكويت.

وهـذا مـا جعلني أجد رابطـاً بين التشـكيلة الجديـدة والقديمة، وإشراك الخبرة المقدمة بالمشروع.

- مهارة سكب السوائل شارك الجميع.
- الملاحظة الدائمة عند إضافة أي شيء.
- عرف أحد الأطفال اسم (بيكنج بودر) الذي يوضع في خليط الكيـك، وتحدث عن اسـتخدامه، وقال: (أمي تسـتعمله لكي تنتفخ الكيكة، وتصبح كبيرة).

- شاهد الأطفال التباين في الكميات ما بين قليل وكثير.
- شارك جميع الأطفال في النشاط.
- تم إعـداد قالب الكيك وتهيئته لدخـول الفرن عن طريق دهن القالب بالزيت، ثم رشه بالطحين.

- ملاحظة التصاق الطحين بالزيت داخل القالب، وهذا يسـبب سهولة فصل وإخراج الكيك بعد وضعه في الفرن.
- شارك الجميع في دهن القالب.

- الـكل يعمل بحمـاس وبتبـادل في الـدور لضمان مشـاركة الجميع.

لم يتح للمعلمة إحضار فرن لضيق الوقت.

تم إعـداد كيك معد مسـبقاً قبـل الحضور للدرس، وذلك بسـبب اسـتغراق الفرن الكهربائي وقتـاً طويلاً يفوق الوقت المسـموح في مزاولة النشاط مع الأطفال.

بدأ الأطفال بالتعليق على الكيك:

إيلاف: رائحتها حلوة.

عبدالله: دافية.

حمد: كأنها بيرجر كبيرة.

اقترحـت عليهـم فكرة تزيـين الكيك ليصبح شـكلها أحلـى، ووافق الجميع.

تذوق جميع الأطفال طعم الشوكولاتة كمذاق للخلطة السائلة.

حاولت (دلال) بمساعدة المعلمة تزيين الكيك بسائل الكاكاو.

تـذوق جميـع الأطفال سـائلاً آخـر بطعـم الكراميل، وشـاركت (إيلاف) المعلمة بتزيين الكيك بسائل الكراميل.

كذلك (عبدالله) أصر على المشـاركة وعبر عن استمتاعه الشديد بهذا العمل.

كـذكل قطـع الـكاكاو، وبطعـم البرتقال الـذي اشـتريته لهم من الجمعية، ولم أتذوقه من قبل.

تذوق الأطفال طعم قطع الشـوكولاتة بالبرتقال، واستحسـنوا طعمه.

تذوقت المعلمة قطعة، وعبر الأطفال عن استحسانهم وأذواقهم المختلفة بباقي النكهات.

بدأنا نقطع الكيك مع بعض التعليمات في الأمن والسلامة والنظافة.

بادر الأطفال في عد قطع الكيك دون تدخل المعلمة في السؤال أو التنويه عن ذلك، وهذا ما يُستفاد به من التدريس عن طريق المشروع بشكل فاعل.

تم التعاون بين الأطفال بترتيب صحون أخرى لوضع قطع الكيك فيها.

زادت حركة التعاون والمشاركة بين الأطفال والعلاقات والتواصل المستحسنة.

وأضاف بعض الأطفال زيادة من النكهات بحسب الطلب ولوحدهم دون مساعدة المعلمة، مما يثبت أن هدف الاعتماد على النفس هو نمو مهرات العضلات الدقيقة بشكل ملحوظ.

النشاط العاشر:

جلي البرتقال:

اقترح (عبدالله) بإعداد الجلي، وكرر هذا الطلب عدة مرات. ولم يكن في خطتي إعداده معهم في نفس اليوم، فلم أحضر جميع الأدوات المطلوبة، ولكن تغلبنا على هذا الأمر بمساعدة معلمات الروضة، وإحضار إناء شفاف.

تعرف الأطفال على الأدوات المستخدمة عند عمل جلي البرتقال:

- علبة جلي بنكهة البرتقال.
- كوب ماء ساخن، واستطاع الأطفال تمييز الماء الساخن عن طريق لمس الإناء مراعاة للأمن والسلامة.
- كان بمثابة تجربة علمية عند سكب البودر، وسكب السوائل، والفرق بينهما.
- علق الأطفال على البخار المتصاعد من الماء الساخن، وكذلك على خصائص الماء الساخن، وسرعة الذوبان به.

تم إضافة كوب ماء بارد، واستطاعوا التمييز بين الساخن والبارد عن طريق اللمس.

شارك جميع الأطفال في عملية إعداد الجلي، وسكبه في آنية صغيرة الحجم.

تحقق هدف الحوار والاتصال الفاعل – التعاون والمشاركة – ألفاظ

إيجابية بين الأطفال – روح المرح والألفة – الملاحظة المركزة.

لابد من وضع الجلي في مكان بارد مثل الثلاجة ليتحول من سائل إلى صلب، وجاهز للأكل.

وانتهت بذلك الأنشطة لهذا اليوم مع الاتفاق على أني سوف أحضر إليهم في الأسبوع القادم لممارسة نشاط آخر.

النشاط الحادي عشر:

يوم الأربعاء 7 أبريل 2010 أعمال فنية من قشور البرتقال:

عند الحضور اجتمع الأطفال حولي متسائلين ماذا سنفعل اليوم؟

كان حواراً جيداً لاستثارة تفكير الأطفال حتى التوصل لهدف التشاور.

طلبت مساعدة الأطفال بإعداد مكان خارج الفصل، بحيث يكون متسعاً لصبغ قشور البرتقال بألوان الرش مع التأكيد على معايير الأمن والسلامة والنظافة. وبالفعل ساعدني الأطفال بتحضير المكان. علق الأطفال على ألوان الرش، وميزوا كل لون. اختار كل طفل اللون المفضل لديه، وعدد القشور التي يحتاجها للعمل الفني الذي في ذهنه. قامت المعلمة برش بعض القشور أمام الأطفال للمشاهدة واتباع التعليمات. حاول جميع الأطفال رش القشور بلونهم المفضل، والبعض كرر العملية مرتين أو ثلاثاً أو أربع مرات.

اتضح تباين الأطفال في الجرأة عند استخدام الأصباغ، وتباين الأطفال في التركيز ونمو الأنامل الدقيقة. وكان الجميع مستمتعاً بالعمل الذي استغرق حوالي 30 دقيقة خارج الفصل، وعلى الرغم من حرارة الجو لم يعر أي من الأطفال اهتماماً للجو بل استمتعوا بالعمل الذي بين أيديهم. بعد مرور ساعة من الزمن وإكمال فتراتهم مع معلماتهم في الروضة كان ذلك وقتاً كافياً ليجف الصبغ.

وكذلك كان هذا الوقت كافياً لي لإعداد طاولة، وإثرائها بالمستهلكات والأدوات التي يمكنها أن تفيد الطفل لإتمام عمله الفني. وبالفعل تردد الأطفال على القشور للتأكد هل جفت الألوان أم لا؟ حتى أصبحت جاهزة للعمل.

جلس الأطفال على الطاولة المخصصة للأعمال الفنية. تعرف الأطفال على أسماء بعض المستهلكات والأدوات الفنية الموجودة

(قبعات / قماش التور / ورق ملون / خيوط الصوف / مقص / صمغ (سائل وجاف) / زري / أزرار ملونة بأحجام مختلفة / أعين بلاستيكية / أقراط للأذن بأشكال مختلفة / أعواد خشبية / أعواد مصاص / ألوان). اتبع الأطفال بعض التعليمات التي اتفقت المعلمة والأطفال عليها، مثل عدم المزاحمة وانتظار الدور لكل طفل.

بدأت المعلمة بـ (عبدالوهاب)، وكان بعد اتفاق الأطفال عليه. أراد (عبدالوهاب) عمل سلحفاة بواسطة قشر البرتقال الملون باللون الأخضر، ولكن طلب مني المساعدة في رسم أجزاء من ذيل ورأس السلحفاة. ثم أضاف هو وقال: اشلون (كيف) تمشي؟ حطي لها أرجل! قامت المعلمة بتثبيت قشر البرتقال على الورقة بواسطة الصمغ و(عبدالوهاب) حدد عينين زرقاوتين للسلحفاة. حذر (عبدالوهاب) الأطفال أن يلمسوا مشروعه الفني وقال: إنه سوف يأخذه معه إلى البيت اليوم.

أما (ديمة) فهي طفلة تحب الأعمال الفنية كثيراً، وكانت محددة ودقيقة تريد أن تقوم بعمل عروسة من قشر البرتقال اختارت جديلة سوداء وعينين سوداوين وأنفاً أحمر من مجموعة (حلق الأذن)، وفماً من خيوط النايلون. نزعت (ديمة) قطعة قماش التور الذي كان في القبعة ووضعت رأس العروسة على القبعة. بعد فترة من المشاهدة لاحظتها تأخذ القماش، وتطلب مني رأيي أن تضع القماش على رأسها، بالفعل وضعت لها القليل من الصمغ ووضعنا القماش كطرحة للعروسة. ابتسمت ديمة لعملها الفني سائلة الأطفال حلور عروستي؟

أما (فوزية) فطفلة تتسم بثقة عالية، حددت بالضبط ماذا سوف تقوم به، وبوضوح اختارت ورقاً أسود وثلاثاً من قشور البرتقال أحمر وأصفر وأخضر، وعزمت على عمل إشارة مرور، وبدون أي مساعدة استطاعت استخدام عود الخشب، وإدخال قشور البرتقال بالترتيب بها. مع إعطائنا بعض التعليمات عند إشارة المرور، وأهمية كل لون، وماذا نفعل في الشارع، وكل ذلك بدون أدنى سؤال من المعلمة. واتضح بذلك الفروق الفردية بين الأطفال، واكتشاف مواهب مختلفة بينهم.

أما (عمر) فهو طفل مرح جداً، ولكنه يخاف التجربة، ويشعر بالملل بسرعة. أراد عمل (الدعسوقة) واحدة بنت، وأخرى ولد، وطلب مني المساعدة في رسم (أم علي)، ثم طلب من إيلاف المساعدة في إكمال العمل الفني. وبذلك تمت مهارات التعاون والتواصل بين الأطفال. ساعدت إيلاف عمر بكل سرور.

الطفلة (إيلاف) هادئة ومرتبة جداً. أرادت إعداد عروسة مثل زميلتها ديمة. ولكنها اختارت نوعاً آخر لوضع العينين والصوف الأسود لعمل شعر قصير، وكذلك طرحة على شعرها، وقد طلبت من المعلمة بعض المساعدة في القص ولصق الفم.

(حمد) طفل جريء نشيط مبادر، حدد عمل وحش، وأراده مخيفاً جداً. احتار كثيراً في استخدام الأدوات وتوظيفها لعمل الوحش. استقر على استخدام الصوف السوداء لعمل أرجل حول الوحش (لكي تقز (توخز) كل اللي يقترب منه). وطلب من المعلمة فتح علبة الأعواد الخشبية، وغرسها في قشور البرتقال، ووضع أعين للوحش، وحدد للمعلمة المكان، وطلب مساعدتها في لصقهم. واختار أكبر زر لوضع الفم معللاً ذلك بـ: (حتى يأكل كل شيء). فرح حمد بالوحش وبثقة عالية قال: (إنه أقوى واحد فيكم).

(دلال) بعد اختيارها للقشر البرتقالي لم ترد أن تتردد بل شاهدتها تفرك بيديها اللون لإزالته. أرادت دلال قص خيوط الصوف لعمل عروسة اختارت قبعة باللون الأصفر، وهي مصرة على ذلك، وخيوطاً كذلك بالأصفر، وضعت أعيناً وأنفاً وفماً ثم طلبت من المعلمة أن أضع العروسة داخل القبعة بعد محاولتها أن تقوم بذلك. رفضت فكرة القماش على شعرها وقالت: (أبي شعرها حلو بدون حجاب).

(آمنة) طفلة هادئة، أرادت عمل سمكة، ولم تطلب من المعلمة المساعدة في الرسم، بل قامت هي لوحدها بذلك. طلبت المساعدة فقط عند فتح علبة (الزري) لسكبه على السمكة، اقترح عليها عبدالوهاب بوضع عين للسمكة، فقامت بوضع عين وفم لكنها لم تُبْدِ أيّ استمتاع بإنتاجها الفني.

(فاطمة) طفلة تعتمد على نفسها في أغلب الأحوال، نشيطة وذات خيال خصب. لم تستعن بأي من الأطفال، وحتى المعلمة أخذت عدداً كبيراً من قشور البرتقال حوالي (5)، وطلبت واحدة أخرى. أرادت عمل برج التحرير، وهو مرتبط بالخبرة التي يزاولونها مع معلمتهم في الروضة، وهي خبرة (بلدي الكويت). غرست أعواد الخشب حتى اكتمل العمل بصورته النهائية الجميلة.

النشاط الثاني عشر:

مر أسبوعان لم أكن فيهما بالروضة لظروف اجتماع الأمهات، وأنشطة خارج الروضة. حددت مع أولياء الأمور رحلة إلى الجمعية التعاونية يوم السبت صباحاً أي يوم إجازتهم. وافقت جميع أمهات الأطفال حتى إنهن أخجلنني بمعاملتهنّ الطيبة واستعدادهن في أي وقت. علماً بأن والدة فوزية كانت بالمستشفى، لأن فوزية تعرضت لكسر في ساقها. وعلى الرغم من هذا الحادث أرادت الطفلة إكمال المشروع مع الأطفال.

نشاط رحلة إلى جمعية النزهة التعاونية يوم السبت 1 مايو 2010 (يوم عطلة):

- كانت هي زيارتي الأولى لجمعية النزهة، ولذلك حرصت على الوجود قبل الموعد لإلقاء نظرة على الجمعية ومحتوياتها. عند تمام الساعة 9:30 صباحاً اجتمع الأطفال وأمهاتهم.
- أخذت الأطفال، واتفقت مع الأمهات على أن نلتقي مرة أخرى بعد ساعتين لاستلام أطفالهم.

- (أم أحمد وفوزية) كانتا مستعدتين لمساعدتي في التصوير، و(أم فاطمة) أصرت على مساعدتي أيضاً في التصوير.

- تجولنا في الجمعية للتعرف على فاكهة البرتقال، لذا قادني الأطفال إلى قسم الخضار والفواكه التي تعرف فيه الأطفال على عدد كبير من الفواكه والخضار بألوانها وأشكالها وأسمائها ورائحتها وشكل قشورها وفوائدها.
- تعرف الأطفال على بعض العاملين بالجمعية التعاونية، وطبيعة عمل كل عامل.
- راجع الأطفال مع المعلمة أنواع البرتقال، وشاهدوه هنا في القسم.

- في هذا القسم تعرف الأطفال على كلمة برتقال المكتوبة وميزوها.
- كذلك على الدول المنتجة لفاكهة البرتقال مثل لبنان ومصر.

- تبادل الأطفال المعلومات حول أسماء الفواكه والخضار، وأنا أيضاً كمعلمة تعلمت منهم مصطلحات وأسماء هذه المنتجات.

- قمنا بشراء عدد من البرتقال، وقام الأطفال بإعطائها للعامل المختص لوزن البرتقال، ثم وضع طابع به وزنه وقيمته.
- انتقلنا إلى باقي أرفف الجمعية للبحث عن منتجات أخرى صنعها الإنسان، واستطاع بها أن يستفيد من البرتقال سواء من رائحتها أو طعمها أو أي من خصائصها.
- اتضح تفاعل الأطفال مع بعضهم البعض وحرية التعبير والحركة.
- اتصلت فاطمة بجدها لكي يحضر للجمعية، ويشاهدها، وفعلاً أتى جدها إلى الجمعية لمشاهدتها، وهي مع زميلاتها ومعلمتها.

- نمت مهارات كثيرة:

1. كتمييز شكل البرتقال / كلمة برتقال (باللغة العربية أو باللغة الانجليزية) Orange، ومعرفة منتجات كثيرة وأهمية هذه المنتجات، وكيفية استخدامها، وضرورتها لنا.
2. تَعَرَّفْنَ على بعض المصطلحات الرياضية مثل كثير / قليل / فوق / تحت / أمام / خلف والأعداد.
3. تَعَرَّفْنَ على معلومات معرفية كثيرة من مصادر متنوعة.
4. تكونت روح الألفة والمتعة بين الأطفال.
5. تم مشاهدة ملطف الجو / المنظفات / مشروبات غازية / عصائر / أدوات للعناية الشخصية.
6. التعرف على أطعمة كالمربى والحلويات.

- استأذن الأطفال منى إذا كان بإمكانهم شراء بعض الحلويات وبعد موافقتي قام الأطفال بالتشاور بينهم، وبعد انتقاء نوع الحلويات تم الوقوف بانتظام أمام المحاسب.

- عند المحاسب شاهدت (فاطمة) دواء فيتامين (C)، ولونه برتقالي، وقالت معلومة جداً رائعة عن هذا الدواء: إن طعمه مثل المشروبات الغازية بطعم البرتقال، وإنه دواء نشربه لكي لا نمرض بالزكام، ويستعمله الذين يذهبون إلى العمرة.

كانت كلماتها ومعلوماتها تشد الانتباه جداً، وتصنع ثقة كبيرة لها.

7. تعرف الأطفال على عملية البيع والشراء.

- بعد الانتهاء من الجولة في الجميعة أحببت أن أفتح باباً للحوار مع الأطفال، وأعرف عن الأشخاص الذين يحبونهم فأهديتهم حلويات بطعم البرتقال، ولمن سوف تهدون هذه الحلويات.

- عبر الأطفال عن حبهم لآبائهم أو إخواتهم أو خادمتهم وكان هناك تبايُنٌ في تعبير الأطفال إلا أنّ جميع الأطفال تحدثوا معي بشكل جيد.
- قبل رحيلهم أحسسنا بالعطش، لذلك انتقلنا إلى محل العصير، وطلبنا من البائع عصير البرتقال.

- شاهد الأطفال القفاز الذي يرتديه العامل، وكيفية عصر البرتقال.
- طلب جميع الأطفال عصير البرتقال، وتم شربه سوياً بعد ترديد الدعاء (اللهم بارك لنا فيما رزقتنا، وقنا عذاب النار، بسم الله...).

والعودة مع والدة كل منهم ومغادرة المكان.

النشاط الثالث عشر:

بعد مرور عدة أيام، وفي يوم الأربعاء الموافق 5 مايو 2010 قمت بتنظيم نشاط جديد للمشروع لمزاولته مع الأطفال.

- رحب الأطفال بصورة أكبر من كل مرة، وبدت عليهم علامات الفرح، غير أنهم تحدثوا أمام باقي الأطفال عن رحلتهم معي إلى الجمعية.
- بدأت نشاط (بذور البرتقال):
- استهل النشاط بلعبة (متاهة الطريق) للتوصل إلى العلبة لفتحها.
- شارك (حمد) في انتقاء اللون القدساوي الأصفر، وحصل على علبة.

ساعدته على نمو مهارة الالتقاط، ونمو الأنامل الدقيقة عند فتح العلبة التي احتوت على بذور فاكهة الخوخ.

- شاركت (ديمة) في اللعبة اختارت الطريق الأحمر، وفتح العلبة التي تحمل بذوراً، لم يعرف أي من الأطفال بذور أي نوع من الفواكه؟ وطلبت منهم التمهل، وسنتعرف سوياً بعد قليل.

- اختارت (فاطمة) الطريق الأزرق، والتي احتوت العلبة الزرقاء فيه على بذرة المانجو كبيرة الحجم.
- اختارت (إيلاف) الطريق الأخضر للوصول إلى بذور البرتقال واستطاعت تمييزه.

دخلنا حجرة الصف للتعرف على بعض بذور الفواكه.

1. أولاً فتح الأطفال فاكهة صغيرة باللون البرتقالي (أكل الدنيا)، واكتشفوا أنها نفس بذور الفاكهة التي توجد عند ديمة، واستنتجوا أنها بذور فاكهة (أكل الدنيا).

- تذوق بعض الأطفال هذه الفاكهة وقال (حمد) أن طعمها حلواً.
- ردد الأطفال البسملة قبل البدء ودعاء قبل تناول الطعام: (اللهم بارك لنا فيما رزقتنا، وقنا عذاب النار، بسم الله...).

2. تعرف الأطفال على فاكهة المانجو التي كانت عند فاطمة.
3. تذوق الأطفال فاكهة المانجو إلا أن عبدالله قال أنها تسبب له الحساسية.
4. استخرج عبدالله فاكهة الخوخ، والتي كانت بذورها نفس البذور التي حصل عليها حمد في لعبة المتاهة.
5. تأكد الأطفال من تشابه البذور، واستنتجوا أنها بذور فاكهة الخوخ.
6. تذوق الأطفال فاكهة الخوخ، وعبرت (دلال) عن حبها لفاكهة الخوخ.
7. أخيراً فتحت المعلمة فاكهة البرتقال التي تحتوي على بذور البرتقال البيضاء الصغيرة، وتناول جميع الأطفال البرتقال.

النشاط الرابع عشر:

قصة البذرة:

- انتقلنا إلى مرفق آخر بالروضة، وهو المسرح.

- عرضت المعلمة قصة البذرة على الأطفال (بواسطة الداتا شو).
- كان انتباه الأطفال عالياً.
- مهارة الإنصات واضحة لدى جميع أفراد العينة.
- ملاحظات الأطفال وتعليقهم على أحداث القصة جاءت

بصورة مفصلة وممتازة.

- اقترحت على الأطفال تمثيل القصة.
- أحب الأطفال الفكرة.
- اتفقوا على الشخصيات، وكل منهم ودوره.
- كان لابد من عمل لبس يخدم التمثيلية.

- أعددت ملابس خاصة مع الأطفال تخدم التمثيلية.
- مثل الأطفال مشاهد وأحداث القصة بعبارات قصيرة.
- اتضح تباين الأطفال في التعبير، إلا أن هناك تفوقاً واضحاً عند (حمد، فاطمة، وإيلاف) في شرح أحداثها.

- اتضح نمو مهارات معرفية وسلوكية ومشاركات انفعالية، والتواصل بطريقة واضحة:

نتائج المشروع:

يمكن ترتيب أبعاد التجربة بحسب درجة استجابة الأطفال، وذلك على النحو الآتي:

1. تنمية المهارات الاجتماعية.
2. تفاعل الأطفال داخل الصف وخارجه، وفي جميع النشاطات.
3. الاهتمام بالجانب الانفعالي للطفل، حيث بان أثره عند ممارسة النشاطات باختلافها.
4. إدارة الصف بطريقة مناسبة، والتي أتاحت للجميع فرصة المشاركة، واكتساب عادات سلوكية حسنة، واحترام الآخرين.
5. تنمية مهارات التفكير عند الطفل، خاصة أن المشروع بينه فواصل زمنية تتيح للطفل التفكير والمناقشة.
6. أخذ مقترحات الوالدين، والتي كان لها دورٌ فاعلٌ في تحسين البيئة الصفية.

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسيمة اشتراك

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

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

الاسم: _____

العنوان: _____

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

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