# مجلة الطفولة العربية

## مجلة فصلية تصدرها

## الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني
http://www.jac-kw.org

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:
http://www.shamaa.org

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى
EBSCO Publishing
Arab World Research Source
www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى
*Edu. Search*
قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة
www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من
KFAS
مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

# قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

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

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

## قواعد عامة:

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

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

## قواعد خاصة :

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

## أولاً- المنهجية:

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

### (أ) في البحوث الكمية:

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

### (ب) في البحوث النوعية:

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

### (ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

## ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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

# قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

**قواعد التوثيق:**

**أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:**

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

أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

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

ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

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

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

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

ح. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

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

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

## قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

**ثانياً ـ الدراسات والمقالات العلمية النظرية:**

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

**ثالثاً ـ عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:**

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

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

**رابعاً ـ التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:**

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

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

## مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

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

## الهيئـــة الإستشاريـــة

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

## هيئـــة التحريـــر

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

## أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

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

# محتويات العدد التاسع والثمانين


| | الصفحة |
|---|---|
| ❖ **افتتاحية العدد** | 9 |
| ❖ **البحوث والدراسات:** | |
| - ظواهر المماثلة الصامتية في المقررات الدراسية: نحو إرساء معايير للتنزيل الديدكتيكي<br>د. حسبية الطايفي البرنوصي<br>أ.د. بنعيسى زغبوش | 11 |
| - الانفعال والمعرفية: أثر الانفعالات على الأداء الذاكري<br>أ. عمر بوصبيعات | 29 |
| - السيكولوجيا والمدرسة بالمغرب العلاقة وآفاق الطفل التعلمية والتعليمية<br>أ.د. الغالي أحرشاو | 49 |
| - التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين<br>د. شيخة أحمد الجنيد | 65 |
| - معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة «رام الله والبيرة» نحو توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال<br>أ. آمال علوي محمود علوي<br>د. بعاد محمد الخالص | 87 |
| ❖ **كتاب العدد:** | |
| - عرض كتاب: الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران<br>عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي | 111 |
| - عرض كتاب: الأصول النفسية والاجتماعية للتربية - اتجاهات معاصرة<br>عرض ومراجعة: حواس محمود | 117 |
| ❖ **المقالات:** | |
| - البعد الفلسفي التأسيسي للتربية في رياض الأطفال عند فريد يرك فروبل<br>أ.د. علي أسعد وطفة | 123 |

# إصدارٌ جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

**«اللعب والتكيف النفسي والاجتماعي حالة الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان**

ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسومية المتخصصة

لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح

## اللعب والتكيف النفسي والاجتماعي

## حالة الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان

فادية حطيط

أستاذة في كلية التربية-الجامعة اللبنانية

يوليو 2021

# افتتاحية العدد

يأتي العدد الأخير من مجلة الطفولة العربية لسنة 2021 كعادته في كل عام بدون عنوان، كي يتضمن مجموعة من الأبحاث والدراسات والمقالات المتنوعة التي يقدم من خلالها زاداً دسماً لقرائنا الأعزاء، من بينها موضوع ظواهر المماثلة الصامتية في المقررات الدراسية: نحو إرساء معايير للتنزيل الديدكتيكي، وهي دراسة تهدف إلى طرح تصور جديد لكيفية الاستفادة من مضامين الدرس الصوتي ضمن برنامج تدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، كما تأتي الدراسة الثانية حول الانفعال والمعرفية: أثر الانفعالات على الأداء الذاكري وهي دراسة حول الاختلالات التي تحدثها الانفعالات الأولية في الجهاز المعرفي للذاكرة الإنسانية، أما الدراسة الثالثة فهي عن السيكولوجيا والمدرسة في بلاد المغرب من خلال العلاقة وآفاق الطفل التعلمية والتعليمية، وهي دراسة في مقومات السيكولوجيا المعاصرة للتعليم والاكتساب في المدرسة، والتي ترمي إلى الكشف عن الإستراتيجية اللازمة لتكوين وإعداد متعلم كفء قادر علي الابتكار والنقد ومواجهة الصعوبات وحل المشكلات.

أما الدراسة الرابعة فتدور حول التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل لدى أطفال الروضة في مملكة البحرين، وهي دراسة هدفها التعرف على مستوى الاندماجات والتفاعلات بين الأطفال خارج نطاق المنزل في مدارس رياض الأطفال في مملكة البحرين. وتأتي الدراسة الخامسة لتكشف عن معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة رام الله والبيرة نحو توظيف التقنيات التربوية ومدى الاختلاف بينهن تبعاً لسنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي.

وجميع هذه الأبحاث تحمل في طياتها موضوعات تمس قضايا الطفولة العربية الشائكة التي يئن منها الميدان التربوي، وهي بحاجة إلى حلول واقعية تتطلع إليها البلدان العربية. أما المقال الذي تناولته المجلة فقد قام بمناقشة البعد الفلسفي التأسيسي للتربية في رياض الأطفال عند المربي(فرويل)، كما أن «كتاب العدد» استعرض الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران للتواصل بين الأجيال.

إن هدف مجلة الطفولة العربية من خلال هذا التنوع في الإنتاج العلمي هو السعي إلى تزويد قرائنا الأعزاء بذخيرة من المعارف والمعلومات عن قضايا الطفولة ومشكلاتها المعاصرة والتي بحاجة إلى إضاءة وتركيز أكثر حتى نستطيع أن نحقق رسالة المجلة في خدمة الطفولة العربية وقضاياها.

**والله ولي التوفيق،**

**هيئة التحرير**

البحوث والدراسات

# ظواهر المماثلة الصامتية في المقررات الدراسية: نحو إرساء معايير للتنزيل الديدكتيكي

Doi:10.29343/1-89-1

د. حسبية الطايفي البرنوصي ( باحث رئيس)
أستاذ التعليم العالي مساعدة – بقسم منهجية تدريس اللغات
كلية علوم التربية-جامعة محمد الخامس-الرباط -المغرب

أ.د. بنعيسى زغبوش(باحث مشارك)
أستاذ برنامج علم النفس بقسم العلوم الاجتماعية
كلية الآداب والعلوم -جامعة قطر –الدوحة- دولة قطر

## الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى طرح تصور جديد حول كيفية أجرأة مضامين الدرس الصوتي ضمن برنامج تعليم اللغة العربية لمتعلمي المرحلة الابتدائية. ولأن اللغة هي عصب العملية التعليمية، كونها مادة للتعلم ووسيلة لتمرير باقي التعلمات أيضاً، فإن البحث عن أنجع السبل لتعليمها وتحقيق فصاحة متكلميها مشروط باقتراح برنامج تعليمي يرتّب ظواهر المماثلة الصامتية بشكل منسجم.

إن تجاوز التراكم الكمي للمضامين المعرفية، التي لا يحكمها معيار محدد، جعلنا نبلور تصوراً علمياً لتنزيل ظواهر المماثلة الصامتية تعليمياً، تسوّغه مجموعة من المعايير الموضوعية، التي تم استخلاصها من خصوصيات هذه الظواهر، ليكون تصريفها ضمن المقررات الدراسية، محقِّقاً تراكماً نوعياً للتعلمات، ومؤسَّساً على منطق تيسير التعلم من أبسط الظواهر إلى أعقدها.

من أجل ذلك، توصلت هذه الدراسة بتحليلات إحصائية لاستخلاص معايير موضوعية، تساعد على ترتيب ظواهر المماثلة الصامتية، اعتماداً على ما في كل ظاهرة من تعقيد في ذاتها وفي علاقتها بباقي الظواهر. وقد توصلت هذه الدراسة إلى ترتيب ديدكتيكي جديد لكيفية تدريس ظوهر المماثلة الصامتية، ويتبدّى لنا أنّه الأول من نوعه في العالم العربي.

## Consonant Assimilation Phenomena in Curricula: Towards Establishing Criteria for Didactic Transfer

**Hasbiya Taifi Bernoussi**
Assistant professor of higher education
Department of Language Teaching Methodology,
Faculty of Educational Scienes
Mohammed V University - Rabat - Morocco

**Benaissa Zarhbouch**
Associate professor - Psychology program
Department of Social Sciences
College of Arts and Sciences
Qatar University

**Abstract**

The study aimed at developing a new concept about ways of integrating phonology within the Arabic syllabus intended for elementary school learners. Given that language is the lifeblood of the learning process, in that it is an object of learning and a medium for further inputs, the search for the most effective ways, for teachers, to teach it, and, for learners, to acquire competency and proficiency, is conditioned by suggesting and implementing a learning program coherent with identified consonant assimilation phenomena.

To go beyond the quantitative accumulation of cognitive contents, which is not governed by a given specific criterion, has led us to develop a scientific conception for didactically implementing the consonant assimilation phenomena. Such a conception is to be justified by a set of objective criteria drawn from the specificities of these phenomena so that the integration of the latter within the syllabus would achieve a qualitative learning input, and be based on the logic of facilitating learning, proceeding from the simple to the complex.

For this purpose, the study used statistical analyses to come up with objective criteria that help arrange the consonant assimilation phenomena, depending on how complex is each phenomenon in itself and in relation to other phenomena. The study has managed to come up with a new didactic arrangement, which we think to be the first of its kind in the Arab world, of how to teach the phenomena of consonant assimilation.

تم استلام البحث في يونيو 2019، وأجيز للنشر في نوفمبر 2019.

## المقدمة:

ينم واقع حال ظواهر المماثلة الصامتية بالمرحلة الابتدائية عن عدة اختلالات، وعلى أكثر من مستوى؛ تتعلق بعضها ببرمجة ظواهر المماثلة الصامتية، وتخص أخرى الجانب الكمي والتنظيمي لهذه الظواهر؛ حيث لا يرتكز تصريفها على أي منطق معلن مسبقاً، كأن ينظر مثلاً في درجة تعقيد الظواهر، أو مدى تعدد سياقات ورودها وأمثلتها، وما إذا كانت ظواهر فرعية أم تكتسي طابعاً شمولياً... وغيرها من المعطيات التي يمكن أن تكون ذات فعّالية في وضع ورقة تحملات كمية، خلفيةً ضابطةً للمقادير التي ينبغي أن تُنزّل وفقها هذه الظواهر (يراجع لتفاصيل أوفى: الطايفي البرنوصي، والزهري، وزغبوش، وبوعناني، 2016).

لذلك، فالحاجة ماسة لوضع برنامج متكامل للتدريب الفونولوجي دعماً للاشتغال المعرفي باللغة العربية، سواء في مرحلة التعلمات الصريحة أو الضمنية من المرحلة الابتدائية، وخلق وعي لدى متعلميها بظواهر المماثلة الصامتية؛ إذ علاوة على كونها معرفة حول اللغة تتحقق بها فصاحة المتكلمين، فهي إستراتيجية معرفية لتجويد أداء ذاكرة العمل الفونولوجية، مما يجعل الاشتغال المعرفي باللغة فعّالاً وذا مردودية. غير أن البدايات الأولى لبرنامج من هذا القبيل ينبغي أن تنطلق بالضرورة من صياغة معايير لتنظيم تنزيل ظواهر المماثلة الصامتية، بناء على معايير علمية واضحة ومضبوطة تعلله، منبثقة عن خصوصيات الظواهر نفسها.

اعتمدت هذه الدراسة ثلاثة معايير في ترتيبها لظواهر المماثلة الصامتية، ترتيباً يراعي مبدأ التدرج من البسيط السهل إلى الصعب المركب، وقد شملت كلاً من: عدد حالات كل مفهوم من مفاهيم ظواهر المماثلة الصامتية، وكذا عدد إجراءات سيرورتها، ثم زمن نطقها. كما وظفت الدراسة تحليلات إحصائية لاستخلاص مقادير كمية ترتب ظواهر المماثلة الصامتية وفق قيّمها، وذلك على أساس الوزن العام المستخلص من المتوسطات، والمسند لكل ظاهرة ضمن المعيار الواحد، ثم نسبة إلى المعايير الثلاثة المعتمدة في الدراسة.

## 1. ظواهر المماثلة الصامتية من مقومات الفصاحة:

يعد إعمال سيرورات المكون الفونولوجي، في الآن ذاته، أحد سبل تحقيق فصاحة المتكلمين وإولية لخفض الكلفة المعرفية الزمكانية في ذاكرة العمل الفونولوجية؛ فتجاور الأصوات المتنافرة في الكلمة من مسببات الثقل في النطق، يخرج المفردة عن الفصاحة، يقول السيوطي (1958: 1/185): «رأى المتأخرون من أرباب علوم البلاغة أنّ كل أحد لا يمكنه الاطلاع على ذلك لتقادم العهد بزمان العرب، فحرروا لذلك ضابطاً يعرف به ما أكثرت العرب من استعماله من غيره، فقالوا: الفصاحة في المفرد خلوصه من تنافر الحروف، ومن الغرابة، ومن مخالفة القياس اللغوي»، كما نجد السيوطي (1958: 1/186) يمثّل لما خالف القياس في اللغة وخرج عن الفصيح بما فكّ إدغامه لضرورة شعرية، وذلك في قول الشاعر(الحمد لله العلي الأجلل)، وهو أمر يضع تماثل الأصوات كما تنافرها في سياق الكلمة خارج الفصاحة. أما الفصيح عند ابن سنان الخفاجي، فما تلاءمت أصواته وكانت بعيدة عن التنافر، يقول في ذلك: «وأمّا التنافر فالسبب فيه ما ذكره الخليل من البعد الشديد أو القرب الشديد، وذلك أنه إذا بعد البعد الشديد كان بمنزلة الطَّفْرِ، وإذا قرب القرب الشديد كان بمنزلة مشي المقيد، لأنه بمنزلة رفع اللسان وردّه إلى مكانه، وكلاهما صعب على اللسان، والسهولة من ذلك في الاعتدال، ولذلك وقع في الكلام الإدغام والإبدال» (الرماني، دت: 88). ويفهم من كلام ابن سنان أن ظواهر المماثلة من وسائل اللغة لتحقيق الاعتدال الذي تجسده العناية بسلامة الكلام من التنافر في تأليفه، فلا تكون الأصوات بإجراء ظواهر المماثلة الصامتية متقاربة ثقيلة عند التّلفظ، ولا متباعدة شاقة في النطق.

في السياق نفسه، أدرجت المتون الفونولوجية التوليدية، من جهتها، مجموعَ ما اشتُرط لتوارد الصوامت في اللغة العربية ضمن قيد سلامة التكوين الكوني، المعروف بمبدأ المحيط الإجباري، إذ «لاحظ Mc Carthy أن

الغالبية العظمى من الصوامت المتواردة في جذور العربية تنضبط له، فلا معنى معه لتوارد الأمثال، بل يمنع حتى توارد المتجانسات، وتجاور بعض الملامح» (طيبي، 2016: 9)، فيكون قيد سلامة التكوين، بذلك، صيغة حديثة لمقومات الفصاحة، في جانبها المتعلق بنظم الأصوات، وبه كان تحقيق ظواهر المماثلة الصامتية من مقومات الفصاحة في اللغة العربية.

## 2. ظواهر المماثلة الصامتية والكلفة المعرفية:

وجد لتفعيل إوليات المكون الفونولوجي، ممثلة بظواهر المماثلة الصامتية، تمظهرات معرفية تتجاوز خفض مقدار الجهد العضلي والكلفة الزمنية، اللذين يستدعيهما تحقيق المتواليات اللسانية، حيث يوجد توافق كبير بين التحليلات الفونولوجية التي تخصّ ظواهر المماثلة الصامتية، من جهة؛ إذ تعد من إوليات الاقتصاد اللغوي التي تعكس مطمحَ اللغة إلى خفض الجهد المبذول لتحقيق المتواليات اللغوية والكلفة الزمنية للنطق بها، في حدود ما تسمح به الإكراهات السياقية لتجاور القطع، ونتيجة الدراسة التجريبية، من جهة أخرى؛ حيث وجد لتفعيل سيرورات ظواهر المماثلة الصامتية أثر بالغ على كل من زمن النطق وسعة ذاكرة العمل الفونولوجية. حيث عدّ هذا الأمر نتيجة منطقية لانخفاض كمية الآثار الصوتية في السجل الفونولوجي ونقص الحاجة للموارد التلفظية أثناء التكرار الذهني الذاتي، البعدين الأساسيين للكلفة المعرفية في ذاكرة العمل الفونولوجية. ممّا أمكن معه الجزم بأن مفهومي الجهد والكلفة ينتميان لمستويات أعمق، إذ يكتسيان بموجب هذا الانتماء صبغة معرفية، ويكونان من طبيعة اشتغال الدماغ، ما دام خفض الكلفة الزمنية، إثر تفعيل سيرورات ظواهر المماثلة الصامتية، هو العامل الأساس في خفض الكلفة المعرفية في ذاكرة العمل الفونولوجية (يراجع لتفاصيل أوفى: الطايفي البرنوصي، 2018).

يعدّ دعم القدرة الاستيعابية لوحدة الاحتفاظ الفونولوجي، أيضاً، رافعة للمرحلة الموالية من المعالجة، يجعلها فعّالة وناجعة. ويكون دعم هذه القدرة متاحاً بطرق عدة؛ كما هو شأن ذاكرة العمل المدربة (ينظر لمزيد من التفاصيل في هذا الباب: الفوري، وعبد الفتاح، وكاظم، والزبيدي، 2016؛ الخليفة، 2012)، أو بتوظيف الخصائص السطحية للغة في دعم الاشتغال المعرفي وتجويد الأداءات بها، ضمن حدود الموارد المتاحة لذاكرة العمل، إذ يكون من مهام اللساني المعرفي والسيكولوجي المعرفي وعالم التربية... رصد مثل هذه الخصوصيات اللغوية واستثمارها في مجال الاشتغال المعرفي باللغة العربية وتجاوز صعوباته، والاستفادة من إمكانات الجهاز المعرفي لذاكرة العمل إلى أقصى حدود ممكنة، لأنه عصب العمليات المعرفية في الوسط التعليمي التعلمي كما الحياة اليومية.

وعليه، تكون ظواهر المماثلة الصامتية صلة بين الحدث اللساني والحدث المعرفي؛ إذ علاوة على كونها معرفة حول اللغة تتحقق بها فصاحة المتكلمين، فهي في الوقت ذاته إستراتيجية معرفية لتجويد أداء ذاكرة العمل الفونولوجية، مما يجعل الاشتغال المعرفي باللغة فعّالاً وذا مردودية. فكيف تحضر هذه الظواهر في المقررات المدرسية للمرحلة الابتدائية؟

## 3. ظواهر المماثلة الصامتية في المقررات المدرسية:

في سياق اطلاعنا على الوضعية التي تحضر بها ظواهر المماثلة الصامتية بالكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية (راجع: الطايفي البرنوصي، 2018)، فإن واقع حال هذه الظواهريكشف عن عدة اختلالات وعلى أكثر من مستوى؛ يتعلق أولى هذه المستويات ببرمجة ظواهر المماثلة الصامتية، حيث يغيب المكون الفونولوجي ضمن وحدة اللغة العربية، التي يفترض أن تُمرَّر من خلالها هذه الظواهر، لتسند مهمة تمريرها إلى مكون القرآن الكريم، وقد اختلطت بأحكام التجويد والقراءات القرآنية وقواعدهما. أما فيما يخص الجانب الكمي والتنظيمي لظواهر المماثلة الصامتية، تعكس نتائج الجرد اختلالاً يرتبط بكمية حضورها في المرحلة الابتدائية، والذي لا نجد له ما يبرره ضمن مرجعيات تأليف الكتاب المدرسي (دفتر التحملات الإطار، 2011). زد على ذلك،

أن توزيع القيم الكمية لهذه الظواهر على امتداد السنوات الست للمرحلة الابتدائية يتسم بعدم التكافؤ، حيث تتفاوت نسب حضورها من مستوى إلى آخر، كما لا يرتكز هذا التوزيع على أي منطق معلن مسبقاً؛ كأن ينظر مثلاً في درجة تعقيد الظواهر، أو مدى تعدد سياقات ورودها وأمثلتها، وما إذا كانت ظواهر فرعية أم تكتسي طابعاً شمولياً... وغيرها من المعطيات التي يمكن أن تكون ذات فعّالية في وضع ورقة تحملات كمية، خلفيةً ضابطةً للمقادير التي ينبغي أن تُنزّل وفقاً لها هذه الظواهر (يراجع لتفاصيل أوفى: الطايفي البرنوصي، وزغبوش، وبوعناني، 2016).رصد أيضاً، من استقراء حضور ظواهر المماثلة الصامتية ضمن الكتب المدرسية، مجموعة من مظاهر القصور المنهجي والمعرفي، التي لا تنم عن روح التجديد والتطور والانفتاح المفروضة في المنظومة التعليمية التكوينية؛ إذ تغيب القراءات الحديثة للتراث اللغوي في جميع مستوياته الصوتي، والصرفي، والتركيبي، والتداولي، برغم الزخم العلمي المعرفي الذي استطاعت أن توفره كثير من الروافد العلمية الأكاديمية لرواد مغاربة وعرب في حقل اللسانيات، واللسانيات المعرفية، وعلم النفس المعرفي، والتربية، والديدكتيك، كما تغيب كل رغبة في تسهيلها وتطويعها بطريقة تجعلها علمية، خدمة للعملية التعليمية التعلمية أولاً، وتأسيساً للنهج العلمي الذي ينبغي على أساسه بناء المقررات المدرسية في جانبها المعرفي اللساني (ينظر: الطايفي البرنوصي، وزغبوش، وبوعناني، قيد النشر).

## 4. تعليم العربية ومشاريع الإصلاح:

* من وجهة نظر لسانية، حضّ حنون (2016)، في مسعاه إلى إعادة الاعتبار لمفهوم التربية اللغوية وعلى ضوء ما أصبح ينسج من صلات وثيقة بين البحث (إنتاج المعرفة)، والتربية (نقل المعرفة)، والتكوين (تطبيق المعرفة)، على ضرورة استناد كل قرار تربوي على نتائج البحث العلمي، لما لاحظه من انفصال اعتباطي بين التربية وعلوم اللغة وما ترتب على ذلك من غياب للتعاون بين اللسانيين والتربويين، يقول: «صحيح أن المشهد اللساني والنظريات اللسانية تشهد تغيراً منتظماً وسريعاً، غير أنه لا ينفذ إلى تربة الممارسات الفكرية والحياتية والمجالات المختلفة، بحيث ظل الانشغال النظري والأكاديمي مهيمناً، وظل التنزيل الميداني والتطبيقي هشاً وضعيفاً...ولا يفوتنا أن نشير إلى عدم انشغال التربويين، على العموم، باللسانيات، إذ يكادون يعتبرونها غير ملائمة» (حنون، 2016: 122-124).

في سياق هذا الهاجس الذي يسعى إلى الاستفادة من اللسانيات في تطوير أساليب تعليم اللغة وطرائقه، سعى حنون (2013)، إلى إرساء صواتة بصرية تتخذ الكتابة موضوعاً لها، بنسقها الخطي الألفبائي، وعلامات الترقيم، والعلامات الإعجامية، وكل الإشارات والإيماءات المصاحبة للغة paralanguage أو الخارج لسانية extralinguistic، إلى جانب صواتة نطقية – سمعية (حنون، 2013: 22). وإن كان تحقيق هذا الهدف، حسب الباحث، يستدعي مستويين:

عام: يتجلى في تضافر جملة من العلوم المعرفية، يكون معتمدها لسانيات، وإذن صواتة، أقل تجريداً وأكثر تجميعاً لشظاياها التي فرقتها النظريات والإجراءات المنهجية (حنون، 2013: 23). ومن ثم، يتمثل دور اللسانيات التربوية في التحسيس بمدى أهمية إدماج المكون المكتوب في اللسانيات من خلال إدماجها في الصواتة عبر بيان دور الكتابة في بناء هندسة صواتة مختلف اللغات (حنون، 2013: 32).

خاص: يتمثل في استحضار المكون المرئي في الصوت إلى جانب المكونين النطقي المسموع والمدرك، وبيان دور الوعي الصواتي في تنمية الذاكرة الصواتية وتعلم القراءة. وهكذا، يعمل التدرب على الوعي الصواتي أو الحساسية الصواتية على تحسين الإنجازية في القراءة، أي التحكم في الوقائع الصوتية لتيسير فهم الشفهي والمكتوب (حنون، 2013: 31).

ويجمل الباحث تصوره تربوياً، فيما سماه «العناية بالصواتة المدرسية» (المعالجة الصوتية والصواتية) التي قد تتيح المقاربة المحكمة لعدد من المشاكل والصعوبات التدريسية (حنون، 2013: 31-32). وعليه، فاللبنات الأولى للصواتة البصرية، حسب الباحث، تتأسس من خلال معالجة قياس مدى ترابطات وحداتها

بالوحدات الصوتية النطقية السمعية، ومدى ابتعادها عنها، ومدى تبادل التأثير والتأثر بين وحدات النسقين المنطوق والمكتوب، وصلة المرئيات بالفكر البصري.

وخلص حنون (2016)، إلى أن «إدراكنا محدود لخطورة اللغة في التعليم وخطورة التعليم في اللغة، وإلى أننا نعرف إنتاجاً لسانياً يفتقر إلى التربية وإنتاجاً تربوياً يفتقر إلى اللسانيات. وقد بدا لنا أن إدماج مفهوم التربية اللغوية، في المنظورين اللساني والتربوي، لمن شأنه أن يرتقي بمعرفتنا «للأشياء» اللغوية و«الأشياء» التربوية في أفق صياغة فهم مندمج وشمولي للغة وعلومها لا يحصر اللسانيات في الجوانب التقنية الداخلية – مع أنها شديدة الأهمية – لأن للفعل اللغوي أكثر من بعد، ولأن عمل المعلم عمل لغوي بقدر ما هو عمل تربوي، وأن للمهارات اللغوية بعدها اللغوي إلى جانب بعدها التربوي (حنون، 2016: 140).

* ومن وجهة نظر سيكولوجية معرفية، يرى زغبوش (2014) أن أي مشروع للنظر في الأساليب الإجرائية المرتبطة بإصلاح منظومة تعليم اللغة العربية، يجب أن يستند إلى منهجية البحث العلمي، التي يكون عليها رصد صعوبات تعلم اللغة العربية وتعليمها، وبلورة مناهج للتدريس ملائمة لخصوصيات كتابة الحروف العربية بصرياً، وحصر أوجه تأثير الدارجة على العربية ليجري على ضوئها تحديد أخطاء التعلم وتصحيحها. ومادام العلم يتأسس على رصد العلاقات بين الظواهر، انطلق الباحث من عرض بعض الدراسات العلمية التي يمكن الاستفادة منها في المجال التربوي والتعليمي، إذ توجه النقاش نحو تحديد بعض خصوصيات اللغة العربية في علاقتها بمتكلمها على مستوى المعالجة المعرفية؛ من بينها دراسة بوعناني وبلمكي (2013)، التي ترى أن بعض مشاكل القراءة والكتابة في اللغة العربية تكمن في الغموض الذي يشوب العلاقة بين الأصوات والحروف بالنسبة للمتعلم، من قبيل: «عدم التمييز بين التمثيلات الخطية المختلفة للأصوات اللغوية، حسب موقعها في البداية، أو الوسط، أو النهاية (...)، وعدم التمييز النسبي بين الأصوات اللغوية المتشابهة على مستوى التمثيل الخطي» (2013: 68)، أو لعدم «إدراك العلاقة التلازمية بين الكميات الأصواتية (الفونيتيقية)، والقيم الصواتية (الفونولوجية)» (2013: 73).

وعلى أساس دراسات من هذا النوع، دعا زغبوش (2014) إلى ضرورة تطوير أساليب دراسة اللغة العربية علمياً، واقتراح حلول إجرائية لتعليمها وتقويمها، تراعي خصوصيات المتعلم، وخصوصيات اللغة، وتراعي سيرورات معالجتها في الدماغ ضمن مشروع علمي ومجتمعي مندمج، توضع أسسه بناء على أربعة مسارات متكاملة:

- البحث عن أنجع المناهج للتواصل بها وتعليمها وتقويمها، يكون مرجعها المتعلم نفسه.
- ممارسة البحث العلمي بها، للرفع من قيمتها الاجتماعية وتطوير مضامينها ومعجمها.
- اعتماد التقنيات الحديثة في تدريسها، بالنظر إلى جاذبيتها وإقبال الأطفال عليها.
- تطوير مضامينها على الإنترنت، مع مراعاة الأبعاد التربوية والجمالية فيها.

## 5. تعليم العربية ومشاريع التنزيل الديدكتيكي:

بلورت مشاريع علمية سابقة حول تعلم اللغة العربية مقترحات تنزيلات ديدكتيكية عدة، على خلفية نتائج البحث العلمي في حقول معرفية متباينة ومتكاملة أحياناً (لسانيات، علم النفس، تربية...). وقد اهتمت هذه المشاريع بمستويات متباينة من الدرس اللغوي، ونجملها في النماذج التالية:

* ففي دراسة للقنوني (2016) حول الأبنية النحوية العربية، خلصت الباحثة إلى أن تطور علم النحو العربي رهين بتقديم مقاربات تفسيرية شديدة الاقتصاد وشديدة الوضوح للغة، بغاية وقاية صناعة التعليم النحوي من التشتت والتشعب والضياع، لتعرض، إثر ذلك، نموذجاً إجرائياً لتعليم النظام التركيبي للغة العربية في شموليته، بديلا للنحو القواعدي، بعد أن «أثبتت التجارب أن تعليم القواعد، وحفظها، وتدريب الطلاب عليها لا يخلق بأي شكل من الأشكال طالباً قادراً على إنجاز تركيبات نحوية سليمة، فالقاعدة عند المتعلم تنتهي

عند اجتياز الامتحان، أمّا الاستعمال فيرسخ بالتمارين والتدريبات، خاصة إذا ارتقينا به بالتدرج وعبر سنوات التعليم من الاستعمال العفوي إلى الاستعمال الواعي» (القنوني، 2016: 153). اتخذت الباحثة مبدأ ثنائية التركيب في اللغة العربية نموذجاً نظرياً وإطاراً تفسيرياً لبلورة مشروعها البيداغوجي؛ كونه يقدم تصوراً عاماً للبنية النحوية العربية، وذا كفاية تفسيرية تنسحب على الأنواع الأربعة من المركبات ضمنها: المركب بالإسناد، والمركبات الاسمية، والمركبات الفعلية، والمركبات الحرفية. وبه، سيكون متاحاً إكساب المتعلم قدرة على التركيب السليم، إذ من هذا العدد المحدود من المركبات، يمكن صوغ عدة تشكيلات للأبنية، لعدد لا متناه من المعاني.

* كما استوحى زغبوش (2017: 213-218) تصور Dehaene (2007) إذ يرى أن الميكانزمات العصبية الكونية تشتغل بوحدات صغرى، وأن تنوع الأشكال السطحية للكتابات ينشأ عن عدد محدود من العناصر. انطلاقاً من هذا المبدأ، عمل الباحث على تطوير لعبة تعلم الحروف: إدراكاً وتركيباً، لأطفال التعليم الأولي والأولى ابتدائي، في صيغتين: نموذج أولي يدوي لاكتشاف أشكال الحروف وتركيبها من أجزاء صغرى، ونموذج معلومياتي يقوم على المبدأ نفسه، مع إمكان إضافة المصوتات الطويلة والقصيرة، وكذا التعرف على أشكال تحققها نطقاً. معتمد الباحث، في ذلك، مسار متدرج ينطلق من البسيط إلى المركب، لتعليم الحروف إدراكاً وكتابة، وبالاستناد إلى معايير موضوعية في ترتيب الحروف العربية، تأخذ بعين الاعتبار عدد العناصر الأولية المشكلة للحروف ثم عدد حركات اليد التي يتطلبها إنجاز الحرف.

* في دراسة لاحقة لغايات تربوية وديداتيكية، تنطلق من خلفية نظرية متعددة التخصصات (اللسانيات، والسيكولوجيا، والديدكتيك، وعلم الإحصاء)، عمل شاكري، وبوعناني، وزغبوش، وحميدي (2018) على إضافة معايير جديدة لمجموع المعايير التي أسست لها الدراسة السابقة (زغبوش، 2017)، لبلورة تنظيم جديد لترتيب الصوامت (الحروف) العربية، من الأسهل إلى الأصعب، تيسيراً لتعلمها نطقاً وكتابة، عن طريق وضع أيسرها نطقاً وقراءة وكتابة في مقدمة اللائحة، وأعسرها في نهايتها، تماشياً مع توجيهات مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية (الدليل البيداغوجي، 2009: 78).وقد اعتمد الباحثون على معايير ثلاثة أساس شملت: معيار النطق، وحركة اليد، والشكل البصري، ولكل منها معايير فرعية. اعتمدت هذه المقاربة في إطار مشروع التجديد التربوي الذي عرفته المدرسة المغربية بداية الموسم الدراسي (2017-2018)، الموسوم «بالقراءة من أجل النجاح» لتحسين القراءة بالسنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، الذي اندرج ضمن التعاون بين وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والوكالة الأمريكية للتنمية الدولية USAID، وتبنى التدريس بالطريقة المقطعية أسلوبا في تدريس العلاقات بين الفونيمات والغرافيمات، من خلال تطوير الوعي الفونولوجي لدى المتعلم.

على منوال الدراسات السابق عرضها، تنظر دراستنا هذه، في مستوى ثان من مستويات الدرس اللساني، يخص العلاقات الناشئة من مجاورة الصوامت بعضها بعضا في سياق المتواليات اللغوية، لنقترح ترتيباً ديدكتيكياً لتعليم ظواهر المماثلة الصامتية بالمدرسة الابتدائية.

## 6. التنظيم الديدكتيكي لظواهر المماثلة الصامتية:

سيراً على النهج العلمي المؤسس لتعلم لغوي فعّال ووظيفي، اعتمدت ثلاثة معايير لبلورة تصور تنزيل ديدكتيكي يخصّ ظواهر المماثلة الصامتية، منبثقة عن خصوصيات الظواهر نفسها، كما أن هذه المعايير لن تكون نهائية، متى عنّت الحاجة لمعايير جديدة أو ارتأت دراسات أخرى ضرورة وجودها، ونعرضها كالآتي:

- عدد حالات كل مفهوم من مفاهيم ظواهر المماثلة الصامتية،
- عدد إجراءات سيرورات ظواهر المماثلة الصامتية،
- زمن نطق ظواهر المماثلة الصامتية.

### 1.6. معيار حالات المفهوم:

نقصد بمعيار حالات المفهوم عدد حالات كل مفهوم من مفاهيم ظواهر المماثلة الصامتية. ولتوضيح هذا الأمر، ننطلق من ديدكتيك الكفايات، في السياق التعليمي -التعلمي المغربي، التي تعدّ اكتساب المفاهيم ركيزة أساساً في العملية التعليمية -التعلمية، وعنصراً رئيساً في بناء المعرفة، خاصة وقد ظهرت حاجة ماسة لاعتماد مدخل المفاهيم في التعليم «على أساس أن الحقائق والمعارف قد ازدادت بشكل يصعب على المنهج الدراسي احتواؤها؛ وبالتالي، ينبغي علينا أن نسعى إلى تعليم المفاهيم اللغوية التي تمثل الخصائص المشتركة بين العديد من المعارف والمواقف» (زهران وآخرون، 2007: 101، عن: الغافري، 2002).وتتميز المفاهيم بصفة عامة، بما فيها مفاهيم المماثلة الصامتية في سياق هذه الدراسة، بقابليتها للبناء والتطوير ضمن سيرورة يتم خلالها استدعاء المعارف السابقة، وعرضها على مواقف تعليمية -تعلمية جديدة، تتجه بها من البساطة إلى التركيب واستمرارَ تنظيم الخبرات والمعارف الجديدة، بغية الإحاطة بمنظومة المفهوم، بما هي عناصر مترابطة في شكل هرمي، يقتضي تعلمها، بالضرورة، البدء عند نقطة معينة من الترابط الهرمي داخل هذه المنظومة. وليتحقق هذا الأمر، يجب أن تستجلب أولاً حالات المفهوم البسيطة التي ستمثل أرضية أولية للانطلاق في بناء المفهوم، ثم تنويع حالات المفهوم وصولاً به إلى الشمولية. فكلما ازدادت خبرة الإنسان عن المفهوم بتعرفه على أمثلة إضافية له، تكشفت لديه مزيد من الخصائص عن ذلك المفهوم، وتعرّف على العلاقات التي تربطه مع مفاهيم أخرى، وتبين أسباب هذه العلاقات. ونتيجة لذلك، فإن صورة المفهوم لديه تتغير، وتصبح أكثر وضوحاً، وأكثر عمومية وتجريداً، بحيث تسمح لعدد أكبر من الأمثلة أن تدخل في إطار المفهوم المعني.

بناء على ما تقدّم، كان اختيار معيار عدد حالات المفهوم من الأهمية بمكان في وضع تنظيم لتنزيل ظواهر المماثلة الصامتية ضمن المقررات الدراسية، يستجيب لمبدأ التدرج والاستمرارية (يراجع لمزيد من التفاصيل: مديرية المناهج، 2011: 19)؛ حيث ترتب المفاهيم من البسيط إلى المركب بحسب عدد حالات كل مفهوم، وهو ما سيتم بسطه فيما يأتي.

#### 1.1.6. الإدغام:

جعل النحاة المتأخرون، والقراء، ومعهم المجوّدون، الإدغام ثلاثة أقسام، يقول ابن بهران: «كان أبوعمرو رحمه الله يدغم كلّ حرفين يلتقيان من جنس واحد أو مخرج واحد أو قريبي المخرج» (ابن مهران، (1980: 91)[1]. فالمتماثلان هما الصّوتان اللّذان اتّفقا في المخرج والصفة، يشرح رمضان عبد التواب (1982: 62) هذا الأمر يقول: «التّماثل أن يتحد الحرفان مخرجاً وصفة، كالباءين والتاءين والثاءين». والمتجانسان ما كانا من المخرج نفسه وإن اختلفت صفاتهما «التجانس أن يتفق الصوتان مخرجاً، ويختلفا صفة، كالذال في الثاء، والثاء في الظاء، والثاء في الذال» (ابن الجزري، د.ت: 1/278). والمتقاربان هما الصوتان اللذان تقاربا في المخرج أو الصفة أو هما معاً، يقول ابن الجزري (دت:1/279) «أن يتقاربا مخرجاً أو صفة أو مخرجاً وصفة».

يكون إدغام الأصناف الثلاثة صغيراً إذا كان الأول فيها ساكناً والثاني متحركاً «عبارة عما إذا كان الحرف الأول منه ساكنا» (ابن الجزري، د.ت: 2/2)؛ حيث يدغم الأول في الثاني ليحقّقا معاً في النطق، وهو في حكم الوجوب «فوجب الإدغام عندما يكون الأول ساكناً، لعسر النطق بالمثلين منفكين» (ابن الحاجب، 1982: 2/476). ويكون الإدغام كبيراً إذا كان الصوتان المراد إدغامهما متحركين، «الكبير ما كان الأول من الحرفين فيه متحركاً، سواء أكانا مثلين أم جنسين أم متقاربين» (ابن الجزري، د.ت: 1/274)؛ فتحذف الحركة الفاصلة بينهما، ثم يدغم الأول في الثاني منهما.

كما قسّم الإدغام إلى ناقص وتام؛ «لأن الحرف الأول إن أدرج في الثاني ذاتا وصفة، بأن كانا مثلين أو متقاربين، لكن انقلب ذات الأول إلى ذات الثاني وصفته إلى صفته، فالإدغام حينئذ تام، مثل إدغام (مدّ) وإدغام

(١) تشير السنوات المقترنة بالمصادر والمراجع القديمة إلى تاريخ الطبعة.

الذال في الظاء نحو ﴿إذ ظلموا﴾ (النساء، الآية: 64). وإن أدرج الحرف الأول في الثاني ذاتا لا صفة، بأن كانا متقاربين، فانقلب ذات الحرف الأول إلى ذات الحرف الثاني ولم تنقلب صفته إلى صفته بل بقي في التلفظ، فالإدغام حينئذ ناقص، والصفة باقية من الحرف الأول: إما غنة، وهو في إدغام النون الساكنة والتنوين في الواو والياء، وإما إطباق، وهو في إدغام الطاء المهملة في التاء المثناة الفوقية نحو ﴿أحطت﴾ (النمل، الآية: 22)، وإما استعلاء، وهو في إدغام القاف في الكاف في ﴿ألم نخلقكم﴾ (المرسلات، الآية: 20)» (المرعشي، 2001: 184). ويكون الإدغام، أيضاً، في الكلمة والكلمتين.

وعليه، يكون لمفهوم الإدغام تسع حالات، تشكل مجتمعة منظومة المفهوم، ويمكن اعتمادها لتحليل سياقات وروده داخل المتواليات اللغوية.

2.1.6. **التفخيم:**

أما التفخيم، فهو «عبارة عن سِمَن يدخل الحرف فيمتلئ الفم بصداه»، ويقابله الترقيق وهو «عبارة عن نحول على جسم الحرف فلا يمتلئ الفم بصداه» (المرعشي، 2001: 153).وقد شاع للمفهوم أربع حالات هي: تفخيم السين، والراء، واللام، وكذا التاء في صيغة الافتعال، وذلك بتأثير من أصوات الاستعلاء (الخاء، والغين، والقاف) وأصوات الإطباق (الضاد، والطاء، والصاد، والظاء)، سواء كانت في سياق مجاورة قبلية أو بعدية أو عن بعد[1]. يذكر ابن جني (1386 هـ: 2/168) في السين: «وذلك أن حروف الاستعلاء تجتذب السين عن سفالها إلى تعاليه، والصاد مستعلية، وهي أخت السين في المخرج»، وذلك في إشارة إلى إبدال السين صاداً إذا هي وقعت في سياق مفخم. توجد لتفخيم اللام العلة نفسها، يذكر القيسي (1997: 1/219): «وعلّة من فخّم هذا النوع أنه لما تقدم اللامَ حرفٌ مفخمٌ مطبقٌ مستعلٍ، أراد أن يقرب اللام نحو لفظه، فيعمل اللسان في التفخيم عملاً واحداً، وهذا هو معظم مذاهب العرب في مثل هذا يقربون الحرف من الحرف ليعمل اللسان عملاً واحداً، ويقربون الحركة من الحركة ليعمل اللسان عملاً واحداً، وعلى هذا أتت الإمالات في عللها، وعلى هذا أبدلوا من السين صاداً إذا أتى بعدها طاء أو قاف أو غين أو خاء، ليعمل اللسان في الإطباق عملاً واحداً، فذلك أخف عليهم من أن يتسفل اللسان بالحرف، ثم يتصعد إلى ما بعده». أمّا عن تفخيم تاء الافتعال، يقول ابن جني: «ومن ذلك أن تقع فاء افتعل صاداً أو ضاداً أو طاء أو ظاء، فتقلب لها تاؤه طاء. وذلك نحو اصطبر واضطبر واضطرب واطرد واظطلم. فهذا تقريب من غير إدغام» (ابن جني، دت: 2/141).

3.1.6. **التجهير والتهميس:**

أما عن التجهير والتهميس، فيعدّان من بين وسائل اللغة لحل مشكلات التنافر الصوتي، وذلك نتيجة تجاور أصوات متباينة الصفات؛ إذ يكتسب الصوت المهموس، في سياق المتوالية اللغوية، في الكلمة المفردة أو فيما اتصل من الكلام، صفة الجهر، فيقلب لنظيره المجهور(تجهير). أو بالعكس، يكتسب الصوت المجهور صفة الهمس فيقلب لنظيره المهموس (تهميس). يقول إبراهيم أنيس: «لا يتجاور في اللغة العربية صوت مجهور مع نظيره المهموس، فالدال لا تكاد تجاور التاء، والزاي لا تجاور السين، والذال لا تجاور الثاء وهكذا. فإذا اقتضت صيغة من الصيغ أن يتجاور صوت مجهور مع نظيره المهموس مجاورة مباشرة، وجب أن يقلب أحدهما بحيث يصبح الصوتان إما مهموسين أو مجهورين» (إبراهيم أنيس، 1971: 18). ومن الأمثلة التي تجعل اللغة تُبدل المهموس مجهوراً عند مجاورة الصوت المهموس للمجهور: ازتهر←ازدهر، ادتان←ادّان. وعليه، يكون لكلا المفهومين حالة واحدة للتوارد، تشمل سياقات المجاورة المباشرة بين الصامت المجهور والصامت المهموس.

(١) كان من الممكن، فيما يتعلق بحالات مفهوم التفخيم، الاقتصار على حالة واحدة فقط للمفهوم، من قبيل: مجاورة صوت مستعل لصوت مستفل بدل رصد الشائع منها. غير أن هذا الطرح ينبغي أن يتأسس على مفاهيم سابقة (الاستعلاء/ الاستفال، الإطباق/ الانفتاح)، ويفترض أن يكون المتعلم قادراً على رصد مواطن التجانس بين الصوتين المتجاورين المسوغة لإبدال صوت بصوت آخر. ممّا يضفي على المفهوم تعقيدات غير مرغوب فيها، ما دام المعول عليه تبسيط المتون الصواتية لخدمة العملية التعليمية التعلمية.

**4.1.6. الإخفاء:**

**فيما يخص الإخفاء، فهو عند المرعشي (2001: 74) «إذهاب النون والتنوين من اللفظ وإبقاء صفتهما التي هي الغنة»، وذلك عن طريق حذف النطق المعمل له من اللسان. ويعرض الإخفاء للنون الساكنة إذ تخفى عند أصوات الفم، والميم الساكنة عند الباء. يذكر إبراهيم أنيس (1971: 70-71) أن: «الدرجة التي تلي إظهار النون هي ما اصطلح القدماء على تسميته بالإخفاء، ويكون مع خمسة عشر صوتاً عند جمهور القراء، هي: القاف، الكاف، الجيم، الشين، السين، الصاد، الزاي، الضاد، الدال، التاء، الطاء، الذال، الثاء، الظاء، الفاء. وليس ما سموه بالإخفاء إلا محاولة الإبقاء على النون، وذلك بإطالتها، مما أدى إلى ما نسميه بالغنة». أما عن الميم فلا تخفى إلا عند الباء.**

**في السياق نفسه، وارتباطاً بالتضايف الدّارج في الأدبيات الصواتية بين مفهومي القلب والإخفاء اللذين يعرضان للنون الساكنة عند الباء، تتبنى هذه الدراسة وضعاً آخر للنون، توصّف، على إثره، سيرورة الإخفاء بكونها مماثلة للموضع. فقد اقترح العلوي (2004: 254) نوناً غير مخصصة بالنسبة للموضع «طرفي»، يتيح امتداد موضع نطق القطعة الموالية لها. فتتطابق، بناء على هذا الوضع، سيرورتا إخفاء النون عند الأصوات الفموية، وقلب النون الساكنة ميماً وإخفائها في حالة مجاورتها القبلية للباء، إذ يقول: «إن مفهوم القلب ليس له مكان في تحليلنا بما أننا نعتبر القطعة الأنفية بدون موضع في المستوى التحتي، وامتداد أية قطعة موالية إلى شجرتها الملمحية ينتج عنه أنفي من موضع تلك القطعة». وبناء عليه، يكون إخفاء النون عند ستة عشر صوتاً تشمل الباء أيضاً. وما اختيار هذا الطرح إلا انسجاماً مع مبدأ الاقتصاد المعرفي الذي ينشد تنظيم المفاهيم العلمية في أنساق (ينظر: Vygotski, 1997)، تجاوزاً للتراكم الكمي للمضامين المعرفية وتحقيقاً للنظرة الشمولية للظواهر.**

**ونخلص، ممّا سبق، إلى أن لمفهوم الإخفاء حالتين؛ حالة إخفاء الميم الساكنة عند الباء، وإخفاء النون الساكنة عند ستة عشر صوتاً (القاف، الكاف، الجيم، الشين، السين، الصاد، الزاي، الضاد، الدال، التاء، الطاء، الذال، الثاء، الظاء، الفاء، الباء).**

**5.1.6. المعالجة الإحصائية:**

**ومن أجل معالجة الظواهر إحصائياً، واستخراج وزن لكل ظاهرة في علاقتها بباقي الظواهر الأخرى، تمهيداً لترتيبها تنازلياً من البسيط إلى المركب، سنقسم عدد حالات كل مفهوم على العدد الإجمالي للظواهر ونضربه في عشرة، ليكون لها كلها مرجع موحد هو الحيز العددي الفاصل بين واحد وعشرة؛ مثلاً، بالنسبة للتفخيم: نقسم 4 على 17 ونضربها في 10، فتكون النتيجة: 2.35.**

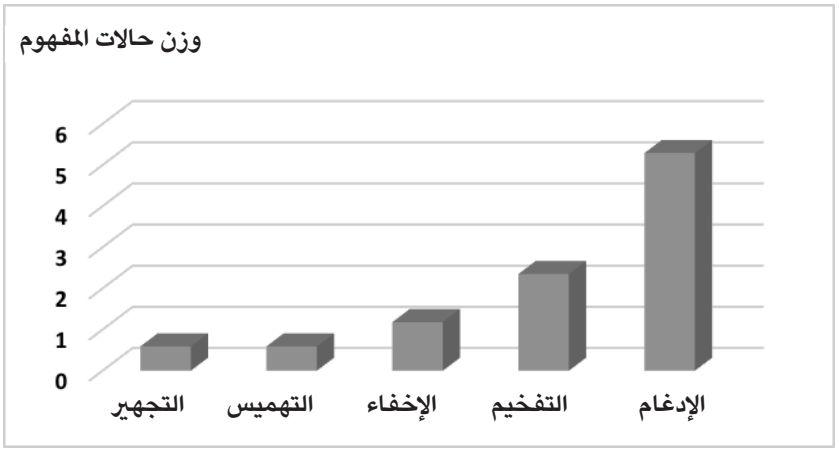
**ويجمل الجدول رقم (1)، بناء على المعطيات التي تمّ بسطها آنفاً، عدد حالات كل مفهوم من مفاهيم المماثلة الصامتية ووزن كل منها، كالآتي:**

**جدول (1) عدد حالات مفاهيم المماثلة الصامتية وأوزانها**

| المفاهيم | عدد حالات المفهوم | وزن المفهوم |
|---|---|---|
| التفخيم | 4 | 2.35 |
| التجهير | 1 | 0.59 |
| التهميس | 1 | 0.59 |

| | | |
|---|---|---|
| الإخفاء | 2 | 1.18 |
| الإدغام | 9 | 5.29 |
| المجموع | 17 | |

كما يمثل المبيان رقم (1) ترتيب ظواهر المماثلة الصامتية، وفقاً للوزن المحصّل ضمن معيار حالات المفهوم.




مبيان رقم (1): ترتيب ظواهر المماثلة الصامتية حسب وزن معيار عدد حالات كل مفهوم

بناء على معطيات الجدول رقم (1) والمبيان رقم (1) المرفق به، نقترح ترتيب ظواهر المماثلة الصامتية، من أقل بساطة إلى أكثر تعقيد، حسب الأوزان التي استخلصناها من معيار عدد حالات المفهوم كالتالي: مفهوماً التجهير والتهميس، ثم مفهوم الإخفاء، فمفهوم التفخيم، ويظهر مفهوم الإدغام أكثر المفاهيم تعقيداً آخر القائمة.

### 2.6. معيار عدد إجراءات سيرورات ظواهر المماثلة الصامتية:

يحصر هذا المعيار العدد الأقصى من الإجراءات التي تتجسد بها كل سيرورة من سيرورات ظواهر المماثلة الصامتية، وذلك إذ تُنقل المتواليات اللغوية من مستواها المجرد إلى المحقق. فيزيد تعقيد الظواهر بزيادة عدد إجراءاتها، وتكون بسيطة كلما قل عدد هذه الإجراءات.

#### 1.2.6. الإدغام:

بخصوص الإدغام، يشرح ابن الجزري (د ت: 1/279-280) ما يتم إعماله من إجراءات للنطق بالمثلين المدغمين، يقول: «فإن كانا مثلين أسكن الأول وأدغم، وإن كانا غير مثلين قلب كالثاني، وأسكن ثم أدغم، وارتفع اللسان عنهما رفعة واحدة من غير وقف على الأول، ولا فصل بحركة، ولا روم، وليس بإدخال حرف في حرف كما ذهب إليه بعضهم بل الصحيح أنّ الحرفين ملفوظ بهما كما وصفنا طلبا للتخفيف». وعليه، تستدعي سيرورة الإدغام، من التوصيف الذي قدّمه ابن الجزري، تفعيل إجراء واحد أو إجراءين أو ثلاثة إجراءات حدّا أقصى لهذه الإوالية. ومثله، يخوض الزجاجي (1984) في تفصيلات دقيقة، عن سيرورات إدغام المتماثلين المتحركين وكذا المتقاربين في المخرج، تعد من أساسيات الإدغام؛ كحذف حركة المَثَّل الأول، وإبدال الصوت الأول من مثل الثاني، ثم النطق بهما من موضع واحد كالصوت الواحد مشدّداً تحقيقاً للانسجام بين الأصوات، واقتصاداً في الجهد العضلي، يقول: «وهو أن يلتقي حرفان من جنس واحد، فتسكن الأول منهما وتدغمه في الثاني، أي تدخله فيه،

فيصيرا حرفاً واحداً مشدّداً، ينبو عنه اللسان نبوة واحدة، أو يلتقي حرفان متقاربان في المخرج فتبدل الأول حرفا من جنس الثاني وتدغمه فيه، فيصير حرفاً واحداً، وإنما تفعل ذلك تخفيفا» (الزجاجي، 1984: 413).

2.2.6. **الإخفاء:**

فيما يتعلق بسيرورة إخفاء النون، فهي بإجراء واحد يتم به تعويض موضع نطقها الفموي بموضع الصوت الذي تخفى عنده، ويكون صويت الغنة محصلة إخفائها عند ما جاوره من الأصوات، يشرح الداني (1999: 126) هذه الإوالية يقول: «يتم إسقاط وحذف أو إبطال النطق الفموي، أي إسكات العمل الفموي مع النون، والذي به يتحقق ويتحصل جسدها وأصل بنيتها، وذلك دون تعويض عنه بإطالة زمن النطق بالحرف التالي، ولكن يؤتى بصوت من الخياشيم منطوقاً به بين يدي ذلك الحرف التالي. ففي هذه الحالة يبطل العمل الفموي الذي يحدث مع النون وتبقى غنة يتفاوت كمّها أو زمنها على قدر درجة قرب ذلك الحرف التالي منها أو بعده عنها». كما علل القيسي (1997: 166) سيرورة إخفاء النون قائلاً: «وذلك أن النون الساكنة مخرجها من طرف اللسان وأطراف الثنايا، ومعها غنة تخرج من الخياشيم. فإذا خفيت لأجل ما بعدها، زال مع الخفاء ما كان يخرج من طرف اللسان منها، وبقي ما كان يخرج من الخياشيم ظاهراً». ووفق طرح حديث، تتم سيرورة الإخفاء في حالة النون «باكتساب النون موضع نطق جديد يمتد إليها من الصامت الفموي الموالي لها مباشرة في التأليف، ويفك ربطها بموضعها الأصلي» (طيبي، 2016: 68).

وبالإوالية عينها، تخفى الميم عند مجاورتها للباء بطرح بعض ممّا تقوم به ذاتها، أي نطقها الطرفي دون غنتها، لتلتحق بمخرج الباء بعدها، فتكون الحصيلة قطعة باء مركبة من نطقين متزامنين؛ نطق ثانوي هو الغنة، ونطق رئيسي هو الباء الشفوية (يراجع لتفاصيل أوفى: بوعناني، 2010).

3.2.6. **التفخيم:**

أما عن التفخيم، فهو «ينشأ عن ارتفاع مؤخر اللسان إلى أعلى نحو الطبق وتراجعه إلى الخلف نحو الحلق، ويسمى إطباقاً أو تحليقاً» (الخولي، 1987: 214)، فيكتسب الصوت إثر إعمال هذه السيرورة، خاصية نطقية تطرأ له، إذيستعلي ظهر اللسان نحو الأعلى إلى الخلف، فينحصر هواء الصوت بين الطبق والحلق إثر مجاورته لصوت مستعل.في سياق النظرية الفونولوجية متعددة الأبعاد، تفعل إوالية التفخيم، أيضاً، بإجراء واحد، حيث يمتد الملمح [حلقي] من قطعة منطلق مركبة إلى قطعة هدف، فظواهر الإطباق والاستعلاء والتفخيم (التحليق) لصيقة «بالجزء الخلفي من اللسان والحلق، باعتبارهما المتسببين في هذه الحالات الثلاث، عضوين ناطقين فاعلين مشاركين في مسارات المماثلة المخرجيّة الثانوية الواقعة لأصوات بعينها في اللغة، توصف عادة في الدراسات الصوتية بأنها محلّقة لاشتراكها في ملمح [حلقي] مع الحلقيات رغم أن موضع نطقها الرئيسي يقع خارج منطقة الحلق» (طيبي، 2016: 79).

4.2.6. **التجهير والتهيس:**

ومثل إوالية التفخيم، تتم سيرورتا التجهير والتهميس بإجراء واحد؛ إذ يكتسب الصوت المهموس صفة الجهر من مجاورته لصوت مجهور، ويفقد الصوت المجهور بتأثير من مجاورته لصوت مهموس جهره (ينظر: إبراهيم أنيس، 1971: 18). وهما وفقاً لمبادئ التصور التوليدي متعدد الأبعاد، عبارة عن عمليتي مماثلة؛ إذ إن «فك ربط [مجهور] هو التعبير الصوري عن مماثلة الهمس» (العلوي، 2004: 212). قياساً على إوالية التهميس، يشرح طيبي (2016: 95) مماثلة التجهير في شكل امتداد للملمح [مجهور] من قطعة مجهورة إلى قطعة مهموسة.

5.2.6. **التحليل الإحصائي:**

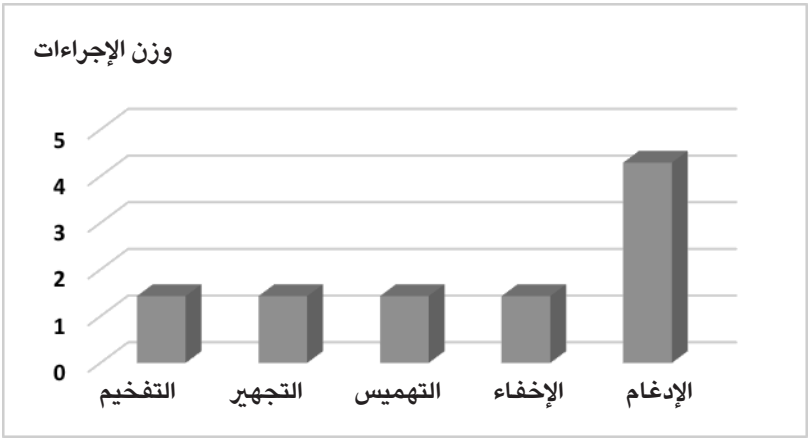
تم استحضار هذه المعطيات النظرية، بعد تدقيق خصوصياتها وتنظيمها، حتى يسهل استثمارها ديدكتيكياً. ويعرض الجدول رقم (2) عدد الإجراءات التي تفعل لتحقيق كل ظاهرة من ظواهر المماثلة الصامتية،

على أساس ما سبق الخوض فيه من تحليلات فونولوجية، وكذا الأوزان المقابلة لها، التي استخلصناها بقسمة عدد الإجراءات في كل مفهوم على المجموع، مضروب في عشرة، وهي كالآتي:

جدول (2) عدد إجراءات سيرورات ظواهر المماثلة الصامتية وأوزانها

| المفاهيم | عدد الإجراءات | الوزن |
|---|---|---|
| التفخيم | 1 | 1.43 |
| التجهير | 1 | 1.43 |
| التهميس | 1 | 1.43 |
| الإخفاء | 1 | 1.43 |
| الإدغام | 3 | 4.29 |
| المجموع | 7 | |

ويمثل المبيان رقم (2) ترتيب ظواهر المماثلة الصامتية، وفق الوزن المحصّل عليه ضمن معيار عدد إجراءات كل سيرورة من سيرورات ظواهر المماثلة الصامتية.




مبيان رقم (2): ترتيب ظواهر المماثلة الصامتية حسب معيار أوزان إجراءاتها

بناء على هذا التحليل الإحصائي، تحتل كل من سيرورة التفخيم، والتجهير، والتهميس، والإخفاء المرتبة الأولى على سلمية، من أقل بساطة إلى أكثر تعقيداً، حيث تتم كل واحدة منها بإجراء واحد وزنه: 1.43، وتليها سيرورة الإدغام بثلاثة إجراءات وزنها: 4.29، فيكون الأعقد.

### 3.6. معيار زمن النطق بظواهر المماثلة الصامتية:

إن مؤشر زمن النطق مفيد أيضاً، في هذا المقام، لترتيب ظواهر المماثلة الصامتية ضمن المقررات الدراسية، من الأسهل إلى الأصعب تحققاً؛ إذ تعدّ الظاهرة صعبة التحقق كلما ارتفع زمن النطق بها، كما يسهل نطقها إثر انخفاض زمن تحققها.

لأجل ذلك، قسنا زمن نطق الظواهر الخمسة (التجهير، والتهميس، والإخفاء، والتفخيم، والإدغام)

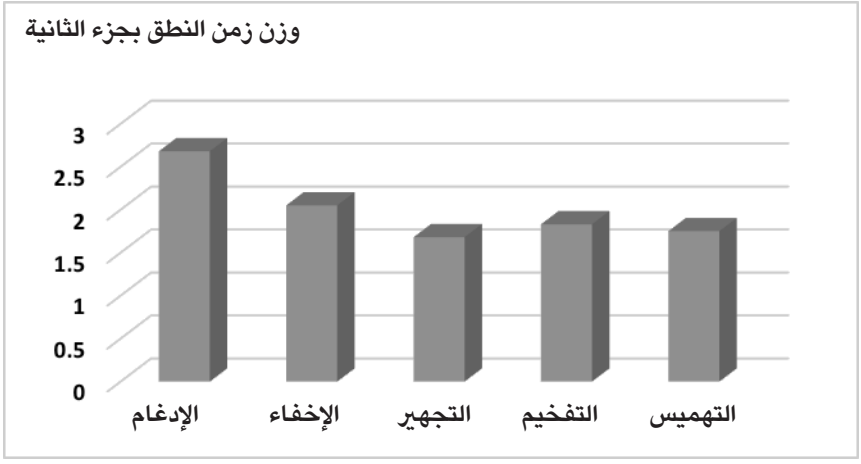
متضمنة في ستّ وعشرين جملة (26)، يتراوح عدد كلماتها بين ثلاث (3) كلمات وسبع (7) كلمات، تضم كل جملتين متتاليتين منها الظاهرة نفسها من ظواهر المماثلة الصامتية، كما يتماثلان، أيضاً، من حيث سياق توارد الظواهر ضمنهما، أي في الكلمة الواحدة أو بين كلمتين متجاورتين. كانت العينة من مائة (100) فرد من تلامذة المرحلة الابتدائية (القسم السادس). استعملنا لهذه الدراسة برنامج (Audacity) لتحديد سرعة نطق كل مفحوص على حدة أثناء قراءته قائمة الجمل العربية، أسرع ما يمكن، مع احترام الشكل، وعلامات الإعراب، بدون تحقيق ظواهر المماثلة الصامتية في مرحلة أولى، وبتحقيقها في مرحلة ثانية إثر تدريبهم عليها. وكان الزمن المعتمد هو الفرق بين متوسط زمن نطق الجمل مع تحقيق ظواهر المماثلة الصامتية، ومتوسط زمن النطق بالجمل نفسها دون تحقيقها (انظر لتفاصيل أوفى: الطايفي البرنوصي، 2018).

كما اعتمدنا المتوسط الحسابي من بين معطيات الحزمة الإحصائية لبرنامج Excel للمقارنة بين الظواهر الخمسة، حيث منحنا كل ظاهرة وزناً إحصائياً، فجاءت النتائج كما هو موضح من خلال الجدول رقم (3).

جدول (3): متوسطات زمن نطق ظواهر المماثلة الصامتية وأوزانها

| الظواهر | متوسط زمن النطق بجزء الثانية | وزن النطق | الترتيب |
|---|---|---|---|
| التفخيم | 399 | 1.75 | 2 |
| التجهير | 417 | 1.83 | 3 |
| التهميس | 382 | 1.68 | 1 |
| الإخفاء | 467 | 2.05 | 4 |
| الإدغام | 611 | 2.68 | 5 |
| المجموع | 2276 | | |

كما يمثل المبيان رقم (3) لترتيب ظواهر المماثلة الصامتية، وفق الوزن المحصّل ضمن معيار سرعة نطق ظواهر المماثلة الصامتية.




مبيان رقم (3): ترتيب ظواهر المماثلة الصامتية حسب وزن معيار زمن النطق

ترتب ظواهر المماثلة الصامتية وفق قيم المتوسط الحسابي لزمن تحققها وقيم أوزانها، من أكثر سهولة إلى أكثر صعوبة في النطق، كالآتي: التهميس، فالتفخيم، ثم التجهير، يليه الإخفاء، والإدغام في الآخر.

## 7. الترتيب الديدكتيكي لظواهر المماثلة الصامتية في اللغة العربية:

لمّا كان المسعى الرئيس، لما تمّ بسطه من تحليلات، هو بلورة ترتيب لظواهر المماثلة الصامتية، يراعي خصوصيات متعلم المرحلة الابتدائية، ويقوم على مبدأ التدرج من البسيط السهل إلى الصعب المركب؛ فقد كان لزاماً، عند هذا المستوى من التحليل، العمل على صوغ تنظيم لظواهر المماثلة الصامتية نسبة إلى أوزان المعايير الثلاثة المعتمدة للترتيب في تفاعلها، عملاً بمبدأ التوليف الشمولي الذي يتخطى علائق الأجزاء لإدراك الكليات.

لهذه الغاية، تم ترتيب ظواهر المماثلة الصامتية مع بعضها بعضاً باعتماد وزنها العام، المستخلص إحصائيا من المتوسطات العامة المسندة لكل ظاهرة وأوزانها ضمن كل معيار على حدة، كما يعرض له الجدول رقم (4) التالي:

جدول (4) ترتيب ظواهر المماثلة الصامتية وفق الأوزان الفرعية والوزن العام

| ظواهر المماثلة الصامتية | وزن حالات المفهوم | وزن سرعة النطق | وزن عدد الإجراءات | الوزن العام | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| الإدغام | 5.29 | 2.68 | 4.29 | 4.09 | 5 |
| التفخيم | 2.35 | 1.75 | 1.43 | 1.84 | 4 |
| الإخفاء | 1.18 | 2.05 | 1.43 | 1.55 | 3 |
| التجهير | 0.59 | 1.83 | 1.43 | 1.28 | 2 |
| التهميس | 0.59 | 1.68 | 1.43 | 1.23 | 1 |

من خلال قراءتنا لقيم الأوزان الواردة في الجدول رقم (4)، نلاحظ أن تعقد الظواهر يختلف باختلاف طريقة التحليل (الحالات، والإجراءات، والنطق). فإن كان الإدغام هو الأعقد في كل التحليلات، فإن التفخيم يأتي في المرتبة الثانية من حيث التعقيد في الإجراءات، بينما يحتل الإخفاء المرتبة الثانية من حيث التعقيد في زمن النطق، وتتساوى الأوزان في الإجراءات.

وبذلك، نخلص، ممّا سبق، إلى وضع تصور لتنظيم ظواهر المماثلة الصامتية، بغاية تنزيلها ديدكتيكياً ضمن مقررات اللغة العربية الموجهة لمتعلمي المرحلة الابتدائية، وذلك وفق ترتيب يراعي التدرج من الأبسط إلى الأعقد، وهي كالتالي: (1) التهميس، (2) التجهير، (3) الإخفاء، (4) التفخيم، (5) الإدغام.

## 8. خلاصات:

نلاحظ، إذن، أن المنطق العلمي ييسر علينا سبل ترتيب المادة التعليمية في الكتاب المدرسي كيفما كانت، ويتيح إمكان الخروج من منطق الخبرات الشخصية في وضع البرامج التعليمية، أو استيراد الجاهز منها. وبناء على هذا النموذج الذي قدمناه، نرى أن كل مشروع يتوخى النجاعة في تعليم اللغة العربية، ينبغي أن يقيم هندسته المعرفية على أسس علمية دقيقة ومعللة، والاستفادة ممّا توفره الروافد العلمية الأكاديمية في حقل العلوم المعرفية من نتائج، وتطويعها خدمة للعملية التعليمية التعلمية، ونسجاً لعلاقات متفاعلة بين البحث العلمي (إنتاج المعرفة)، والديدكتيك (أجرأة المعرفة وتنزيلها).

وفي هذا الإطار، حاولنا في هذه الدراسة بلورة تصور تنزيل ديدكتيكي لظواهر المماثلة الصامتية، تسوّغه مجموعة من المعايير الموضوعية، التي تم استخلاصها من خصوصيات هذه الظواهر، ليكون تصريفها ضمن المقررات الدراسية وفق خلفيات كمية مضبوطة، تكفل تحقيق تراكم نوعي للتعلمات، يتأسس على منطق تيسير التعلم، من الظواهر (أو المفاهيم) الأقل بساطة إلى الظواهر (أو المفاهيم) الأكثر تعقيداً؛ ما دام المعول عليه هو عملية تكوين المفاهيم وتعلمها وفق سيرورة متطورة، عن طريق إقامة ترابطات بين المحتويات أفقياً عبر المواد الدراسية، وعمودياً داخل المكون الواحد، والتنسيق بينها، ومراعاة التكامل بين مضامينها، تحقيقاً للنظرة الشمولية للظواهر، وتجاوزاً للتراكم الكمي للمضامين المعرفية، التي لا يحكمها معيار محدد.

إن ما نصبو إليه من خلال هذه المحاولة، هو التنبيه أساساً على ضرورة تبني المسارات العلمية في أي إصلاح تربوي. وإن كنا قد مثلنا لذلك عمليا بظواهر المماثلة الصامتية، فإننا من خلال تجربتنا في التدريس والبحث، نعتقد جازمين أن هذه العملية قابلة للتطبيق في كل المواد الدراسية، سواء كانت من مكونات اللغة العربية، أو في غيرها من مكونات المواد الأخرى، شريطة توفرها على خلفية نظرية ملائمة، وخضوعها لتحليل إحصائي سليم، وتجريبها في الوسط التعليمي، من أجل تقييم المقترح وتقويمه. إنه مشروع سنعمل على تحقيق ما استطعنا من مراحله مستقبلاً، إما بشكل فردي، أو ثنائي، أو في إطار بحث متعدد التخصصات، تشترك فيه فعاليات تتقاسم الأهداف نفسها، والآمال نفسها. وبذلك، نعلي من شأن إرساء وضع المعايير العلمية الدقيقة لتنظيم مضامين الكتب المدرسية، عوض الاعتماد على الخبرات الشخصية، أو استيراد الجاهز من المناهج، التي قد لا تلائم خصوصيات اللغة العربية خاصة، والسياق المغربي بشكل عام.

أخيراً، لابد من الإقرار أن الهاجس الذي حركنا للبحث في هذا الأمر، ما نلاحظه من خلل متعدد الأوجه في نظامنا التعليمي؛ وأيضاً، ما توصلت إليه الطايفي البرنوصي (2018) من نتائج مهمة حول ظواهر المماثلة الصامتية والكلفة المعرفية؛ وما أفصحت عنه دراسة: حميدي، وبوعناني، وشاكري، وزغبوش (Hamidi, Bouanani, Chakri & Zarbouch, 2017)، التي اختبرت تأثير اللغة العربية على نجاح المتعلم (لدى عينة مكونة من 120110 تلميذة وتلميذ)، من خلال ثلاثة مكونات: القراءة، والكتابة، والإملاء. فحساب احتمال نجاح المتعلم في نهاية الأسدوس الأول، كشف أنه كلما تقدم المتعلم في عتبة التمكن من هذه المكونات، وخصوصا الإنتاج الكتابي، كلما تمكن من النجاح.

## المراجع

**أولاً: المراجع العربية:**

أنيس، إبراهيم (1971) *الأصوات اللغوية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. الطبعة 4.

ابن الجزري، الحافظ أبي الخير محمد بن محمد الدمشقي (بدون تاريخ). *النشر في القراءات العشر*. تصحيح ومراجعة: علي محمد الضباع. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن الحاجب، أبو عمر عثمان بن عمر النحوي (1982). *الإيضاح في شرح المفصل*. تحقيق: موسى بناي علوان العلايلي. بغداد: مطبعة العاني.

ابن جني، أبو الفتح عثمان (1386هـ). *المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها*. تحقيق: علي النجدي ناصف، وعبد الحليم النجار، وعبد الفتاح شلبي. القاهرة: المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

ابن جني، أبو الفتح عثمان (بدون تاريخ). *الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار*. القاهرة: دار الكتب المصرية.

ابن مهران، أبو بكر أحمد بن الحسين (1980). *المبسوط في القراءات العشر*. تحقيق: سبيع حمزة حاكمي. دمشق: مجمع اللغة العربية.

بوعناني، مصطفى (2010). *الفونولوجيا التوليدية متعددة الأبعاد المماثلة والتناغم في اللغة العربية*. إربد: عالم الكتب الحديث.

بوعناني، مصطفى؛ بلمكي، هدى (2013). الديداكتيكا المعرفية ومسارات تعليم القراءة والكتابة العربية وتعلمهما. فاس: *مجلة أبحاث معرفية*، 3، 41-75. منشورات مختبر العلوم المعرفية.

حنون، مبارك (2013). مقدمات أولية من أجل صواتة بصرية: «مسودة أولى «. فاس: *مجلة أبحاث معرفية*، 3، 21-40.

حنون، مبارك (2016). في التربية اللغوية العربية: دواعيها وأسسها. فاس: *مجلة أبحاث معرفية*، 7، 117-144.

الخليفة، عمر (2012). أثر برنامج العبق في تعزيز الذاكرة البصرية والسماعية. الكويت: *مجلة الطفولة العربية*، 51 (13): (32-50).

الخولي، محمد علي (1987). *الأصوات اللغوية*. الرياض: مكتبة الخريجي. الطبعة 1.

الداني، أبو عمر عثمان بن سعيد (1999). *التحديد في الإتقان والتجويد*. تحقيق: غانم قدوري الحمد. عمان: دار عمار.

الرماني، أبو الحسن علي بن عيسى (بدون تاريخ). *النكت في إعجاز القرآن*. القاهرة: دار المعارف.

رمضان عبد التواب (1982). *التطور اللغوي مظاهره وعلله وقوانينه*. القاهرة: مكتبة الخفاجي. الطبعة 1.

الزجاجي، أبو القاسم عبد الرحمان بن إسحاق (1984). *الجمل في النحو*. تحقيق: علي الحمد. عمان: مؤسسة الرسالة. الطبعة 1.

زغبوش، بنعيسى (2014). السيرورات المعرفية لمعالجة اللغة العربية: مرتكزات ما قبل تقويم التعلمات. *مجلة علوم التربية والتكوين والتقويم*، 1، 42-55.

زغبوش، بنعيسى (2017). المبادئ العامة لتعليم القراءة والكتابة وأجرأة خطواتها في الممارسة التعليمية. ضمن: عبد الله الشكيري (منسقاً): *تدريس القراءة باللغة العربية مقاربات جديدة*. (199-232). إفران: منشورات جامعة الأخوين.

زهران، حامد؛ طعيمة، رشدي؛ الشيخ، محمد؛ قنديل، محمد؛ جاد، محمد؛ الأشول، عادل؛ مخلوف، لطفي؛ أبو زنادة، شايان؛ زكي، أمل. (2007). *المفاهيم اللغوية عند الأطفال: أسسها، مهاراتها، تدريسها، تقويمها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

السيوطي، جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر (1958). *المزهر في علوم اللغة وأنواعها*. تحقيق: محمد أحمد جاد المولى، وعلي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

شاكري، رشيد؛ وبوعناني، مصطفى؛ وزغبوش، بنعيسى؛ وحميدي، سعيد. (2018). *ترتيب ديدكتيكي للصوامت (الحروف) العربية بالمقررات الدراسية وفق معايير النطق وحركة اليد والشكل البصري*. فاس: أبحاث معرفية، 9، 195-219.

الطايفي البرنوصي، حسبية (2018). أهمية الوعي بظواهر المماثلة الصامتية في تدعيم إستراتيجيات

تعلم اللغة العربية: بين الاقتضاءات الفونولوجية والكلفة المعرفية. أطروحة لنيل الدكتوراه في اللسانيات. فاس: كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر-المهراز.

الطايفي البرنوصي، حسبية؛ والزهري، عزيز؛ وزغبوش، بنعيسى؛ وبوعناني، مصطفى (2016). الدرس *الفونولوجي بالمرحلة الابتدائية: دراسة وصفية تقويمية*. فاس أبحاث معرفية، 7، 245-266.

الطايفي البرنوصي، حسبية؛ وزغبوش، بنعيسى؛ وبوعناني، مصطفى (قيد النشر). *تدريسية المفهوم*. الرباط: جامعة محمد الخامس، معهد الدراسات والأبحاث للتعريب.

طيبي، أحمد (2016). *التناغم والمماثلة في اللّسانيات التوليدية، تطبيقات على اللغة العربية*. إربد: عالم الكتب الحديث. الطبعة 1.

العلوي، محمد (2004). الإدغام في اللغة العربية في ضوء الفونولوجيا التوليدية الحديثة: نظرية هندسة الملامح نموذجا. أطروحة لنيل الدكتوراه في اللسانيات العربية. فاس: كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر -المهراز.

الفوري، فاطمة خلفان؛ عبد الفتاح، صبري محمود؛ كاظم، علي مهدي؛ الزبيدي، عبد القوي سالم، (2016). فعالية برنامج تدريبي باستخدام إستراتيجيات التذكر في تحسين الذاكرة العاملة لدى الأطفال. الكويت: *مجلة الطفولة العربية*: 17(66): (73-104).

القنوني، منيرة (2016). *مقاربة جديدة لتعليم اللغة العربية: تعليم النحو نموذجاً*. فاس: أبحاث معرفية، 7، 145-165.

القيسي، مكي بن أبي طالب (1997). *الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها*. تحقيق: محيي الدين رمضان. بيروت: مؤسسة الرسالة. الطبعة 5.

المرعشي، محمد بن أبي بكر (2001). *جهد المقل*. تحقيق: سالم قدوري الحمد. عمان: عمار للنشر والتوزيع. الطبعة 1.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي (2009). *الدليل البيداغوجي*. الرباط: مديرية المناهج.

وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي والبحث العلمي (2011). *دفتر التحملات الإطار ودفتر التحملات الخاص المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية للتعليم الابتدائي للموسمين 2013-2014 و2014-2015*. الرباط: مديرية المناهج.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

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

**Hamidi, S, Bouanani, M., Chakri, R. &Zarhbouch, B. (2017). L'évaluation et la réussite dans l'école marocaine : l'interet accordé à la langue arabe et l'impact des autres matières d'enseignement sur ses résultats. Fès : *Recherches cognitives,* 8, 97-124.**

**Vygotski, L. S. (1997) *Pensée et langage*. Traduit par : Lucien Sève. La Dispute.**

# 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@ksaac.org.kw

# الانفعال والمعرفية: أثر الانفعالات على الأداء الذاكري[1]

Doi:10.29343/1-89-2

**الباحث/ عمر بوصبيعات**

**أخصائي في علم النفس العصبي المعرفي**

**باحث بمختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية والثقافية**

**جامعة سيدي محمد بن عبدالله - فاس - المملكة المغربية**

## الملخص:

**تهدف هذه الورقة إلى الكشف عن الاختلالات التي تحدثها الانفعالات الأولية في سيرورة الاشتغال المعرفي للذاكرة الإنسانية. حيث حددت مفهومي الانفعال والذاكرة وكذا الأسس العصبية التي يُسندان إليها، إضافة إلى تبيان التغيرات المعرفية والعصبية التي تخلفها بعض الانفعالات الأولية على سيرورات الذاكرة (الترميز والتخزين والاسترجاع) وبنياتها (الذاكرة العاملة والذاكرة بعيدة المدى)، وذلك من خلال رصد تأثير المحتوى الانفعالي على أداء وقدرة الذاكرة معرفياً، وما يبرره من تدخلات لمجموعة من العمليات والبنى العصبية.**

**وتكتسي دراسة إشكال علاقة الانفعالات بالأداء الذاكري أهمية بالغة في فهم كيفية اشتغال الذاكرة في بعض السياقات الانفعالية المتميزة، وهو ما يمكن استثماره لصالح جودة هذا الأداء في العديد من الوضعيات التربوية والاجتماعية.**

**الكلمات المفتاحية: الانفعالات؛ المعرفية؛ الذاكرة؛ الأداء الذاكري.**

## Emotion and Cognition: The Effect of Emotions on Memory performance

**Omar Bousbaiat**
Neuropsychologist
Researcher in the Psychological, Social and Cultural Studies Laboratory -
Sidi Mohamed Ben Abdellah University Fes, Morocco

**Abstract:**

This paper aimed to discover the disorders occurred by the primary emotions in human memory throughout its cognitive work. First, I define the following concepts: emotion, memory and their neurological supports. In addition, I determine the neurocognitive changes caused by the primary emotions on memory processes (coding, storage and retrieval) and its structures (working memory and long term memory) by detecting the effect of emotional content on memory performance and capacity, cognitively speaking, and what justifies the interferences of a set of processes and neural structures.

Studying the issue of the relationship between emotions and memory performance is of a paramount significance in that it can help in understanding how memory works in special emotional contexts. Thus, we can invest those results to improve memory performance in many educational and social situations.

Keywords: Emotions; Cognition; Memory; Memory performance.

[1] تم استلام البحث في أبريل 2019، وأجيز للنشر في يونيو 2019.

## المقدمة:

لقد تأخرت المقاربة المعرفية في دراسة الانفعال، وهو تأخر بُرِّرَ بانشغال المعرفية في بدايتها ببناء تصور معرفي متكامل تستطيع به تفسير كل الحالات الذهنية والسلوكية للإنسان، زد على ذلك عدم اهتمامها في البداية بحالة الاضطراب، بحيث ركزت فقط على الإنسان العادي بغية فهم السيرورات المعرفية العادية، وهو ما جعلها تؤخر البحث في الانفعال. وهو قرار اعتبر بعض الباحثين بأنه لم يكن مبدئياً ودائماً، بل كان منهجياً ومرحلياً ليس إلا (الزاهر، 2017).

وقد أُرغمت السيكولوجيا المعرفية على دراسة الانفعال حينما حاولت فهم الاضطرابات الذهنية، إذ يُمْكِنُ أن يضطرب عمل الوظائف المعرفية حينما تتزامن (Synchronization) مع انفعال معين. وبما أن الذاكرة الإنسانية هي وظيفة معرفية أساسية في الاشتغال الذهني للفرد لفهم واقعه اليومي والتعامل معه بشكل يضمن توازن هذا الفرد المادي والنفسي، فإن الانفعال يمثل وظيفة مهمة في ضمان هذا التوازن أو اختلاله، وعلى هذا الأساس يمكن صياغة الأسئلة التالية: هل تؤثر الانفعالات على قدرة وأداء الذاكرة؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما طبيعة هذا التأثير على الأداء الذاكري تحديداً؟ وهل هو تأثير نوعي وانتقائي أم هو تأثير شامل وكاسح؟ بمعنى أخر هل تؤثر الانفعالات في بنيات ذاكرية دون أخرى، كأن تؤثر على قدرة الذاكرة العاملة دون المساس بقدرة الذاكرة البعيدة المدى؟ أو أن تؤثر على سيرورات ذاكرية دون أخرى، كأن يكون لها تأثير على سيرورة الترميز دون سيرورة الاسترجاع مثلاً. أم هو تأثير كاسح لكل هذه الأنظمة وهذه العمليات المعرفية، والسيرورات المرتبطة بالذاكرة؟.

### 1 - الانفعال:

يستدعي فهم مفهوم الانفعال إبعاد المعاني التقليدية والعامية المتداولة عنه، وذلك بصياغة مفهوم علمي قادر على نقل المعاني والدلالات التي يتضمنها الانفعال كوظيفة معرفية. ويقر الباحثون بهذا الشأن أن البحث في الانفعال لهو بالأمر الصعب (Lazarus, 1991 in: Cabanac, 2002)، وأن دراسته لا تخلو من مشاكل دائمة، حيث يعتبر تعريفه أحد أهم هذه المشاكل (Arnold, 1970 in: Frijda, 2008, p.70). فقد تساءل داماسيو (Damasio 1999, p. 343) عن إمكانية صياغة تعريف معقول للانفعال، وهل سيفي مصطلح واحد بشرح جميع الحالات الانفعالية؟ إنه إشكال ميؤوس منه بتعبير داماسيوDamasio، لكن الأمر يستلزم وضع تحديدات لهذا المفهوم، وذلك للفصل بينه وبين مفاهيم أخرى قريبة منه.

### 1 - 1 - مفهوم الانفعال:

استعمل ديكارت لفظة الانفعال (Emotion) في كتابه «مشاعر الروح Passions de l›Âme» سنة 9461، وقد كان يعني به الاهتياج (uproar) أو الشغب الاجتماعي (social unrest) مع ما يرافق ذلك من العنف وعدم الرضا (Cayrou, 1924 in: Frijda, 2008, p. 68)غير أن الاهتمام العلمي بالانفعال جعل الباحثين يعتبرونه حالة من الاستثارة الفيزيولوجية والإدراك المناسب لحالة الإثارة هذه (Schachter & Singer, 1962 in: Cabanac, 2002, p. 3). وهو تعريف لم يورد أي علاقة للانفعال بالمعرفية على اعتبار أنه كان ينظر إليه كمجال منفصل عن المعرفية، فـ: لانج Lange (1885) وجيمس Jaimes (1884 في: تيبرغيان وآخرون، 2013، ص. 196)يريان أن الانفعال هو نتيجة للتغيرات الفيزيولوجية العميقة الناجمة مباشرة عن الإحساس بمثير خارجي. في تغييب تام للعمليات المعرفية والنشاط الذهني.

غير أن هذا التصور لم يدم طويلاً ليصبح بذلك الانفعال هو تلك العمليات والسيرورات التي تنطوي على تقييم حدث ما (LeDoux, 1996 in; Frijda, 2008, p.7)، فهي نوع من الأحكام الصادرة بخصوص حدث معين (Nussbaum, 2001 in: Frijda, 2008, p.71). فالانفعال يناسب بشكل كبير حالات من التزامن Synchronization للعديد من المكونات (Scherer, 2000, 2007 in Frijda, 2008 p. 73)، كالتقييم

والاستعداد للفعل، وهذا التزامن لا يعني وجود روابط بين هذه المكونات بل إن هذه المكونات باختلافها تؤثر في بعضها البعض بشكل مرن، لإنجاز رد فعل موحد للنظام بأكمله (Frijda, 2008). هذا التقييم وهذا الحكم الذي تم بنائه بخصوص واقعة معينة يكون بهدف القيام برد الفعل المناسب تجاه تلك الواقعة إما بالإقبال أو بالنفور والهروب، فالانفعالات في نهاية المطاف هي مجموعة من الاستجابات، العديد منها قابل للملاحظة علناً داماسيو (Damasio, 1999, p. 47–48). هذه الاستجابات والأفعال هي سلوكات خارجية وتمظهرات لسيرورات معرفية ضمنية لمعالجة معلومات معينة، على هذا الأساس يرى جيمس (James, 1884 in: Frijda, 2008, p. 70) أن السلوك الانفعالي لا يختلف عن السلوكات الأخرى، ويفترض أن مصدره القشرة الدماغية شأنه شأن السلوكات الأخرى. وهو نفس اتجاه كانون Canon (1927) في: تيبرغيان وآخرون، (2013. 196) والذي يرى أن التفسير المعرفي هو الذي يخلق الانفعالات.

وتتوزع الانفعالات على نوعين: أولية تتشابه عند كل الأفراد باختلاف ثقافاتهم، وقد حددها إيكمان Ekman (Ekman, 1972 in Ekman, 1996 p.170) في ستة انفعالات أساسية هي: الفرح، الحزن، الخوف، الغضب، الدهشة والاشمئزاز. حالما تتفاعل هذه الانفعالات الأولية مع الواقع الاجتماعي والخبرة الشخصية تتكون انفعالات من نوع آخر تسمى بالانفعالات الثانوية أو الاجتماعية كالإحراج، الغيرة، الشعور بالذنب والفخر وغيرها. ويلعب الواقع الاجتماعي دوراً كبيراً في تشكيل هذه الأنواع من الانفعالات مقارنة بالانفعالات الأولية، فالشعور بالخجل وبالذنب لا يظهر عند الأطفال إلا في عمر الثانية، حينما يتكون وينضج لديهم مفهوم الذات، غير أن هذا لا يعني أبداً أن الانفعالات الثانوية ليست مهيأة بيولوجياً (Damasio, 1999, p. 56, 344).

### 1 - 2 - الأسس العصبية للانفعال:

حَدَدَ وليام جيمس William James الأسس العصبية للانفعال في المناطق الحسية والحركية من القشرة الدماغية الجديدة، بينما وضع بيبز Papez (Papez, 1937 in: LeDoux, 2008, p.159) عدة عصبية جديدة سميت بدائرة Pepez للانفعال وتشمل الوطاء أو ما تحت المهاد(Hypothalamus)، والمهاد الأمامي (Anterior Thalamus) ، والتلفيف الحزامي (Cingulate Gyrus) والحصين (Hippocompus). هذا الأخير يعتبر بمثابة الوسيط بين الانفعالات وبين العمليات المعرفية، فهو الأساس المعرفي في دائرة بيبز Pepez للانفعال. (LeDoux & Pleps, 2008 p. 159). وهي نفسها الدائرة العصبية التي طورها ماك لين Mac Lean (Mac Lean, 1949, 1982 in: LeDoux & Phelps, 2008, p.159) بإضافة اللوزية الدماغية (Amygdala)، النواة الحاجزية (Septal Nuclei) ، والقشرة الجبهية الأمامية(Orbito-frontal Cortex) وأجزاء من العقد القاعدية (The Basla Ganglia) ، وقد أطلق على هذه الأجهزة العصبية مجتمعة اسم الجهاز اللمبي أو الحوفي (Limbic System).

غير أن دراسات كل من كليفر Kluver وبوسي Bucy (1937) وويسكرانتز (Weiskrantz,) (Weiskrantz, 1956 in: LeDoux & Phelps, 2008, p. 160) التي تناولت متلازمة (Kluver-Bucy) عند الحيوانات، وكذا تجارب داماسيو (1999، ص. 67) على الحالة (SM) التي تعاني من داء أورباخ وايت (Urbach Wiethe disease)، كشفت الدور الكبير الذي تلعبه اللوزية (Amygdala) في الانفعالات، وذلك بتقييم المثيرات الخارجية والقيام بالردود الانفعالية اللاإرادية النموذجية والسريعة التي توافق الموقف.

فاللوزية تعمل على ضبط العملية الانفعالية وما يرافقها من ردود أفعال، وذلك بواسطة التأثير في الجهاز العصبي المستقل (The Autonomic Nervous System) بنوعيه السمبثاوي (Sympathetic nervous system) والباراسمبثاوي (ParaSympathetic nervous system). كما تنشط الجهازين الغددي والعضلي وذلك بإطلاق مواد مثل الأمينات الأحادية والببتيدات، وهي الكفيلة بتغيير طريقة المعالجة داخل دارات عصبية عدة بالدماغ (Damasio, 1999, p. 72).

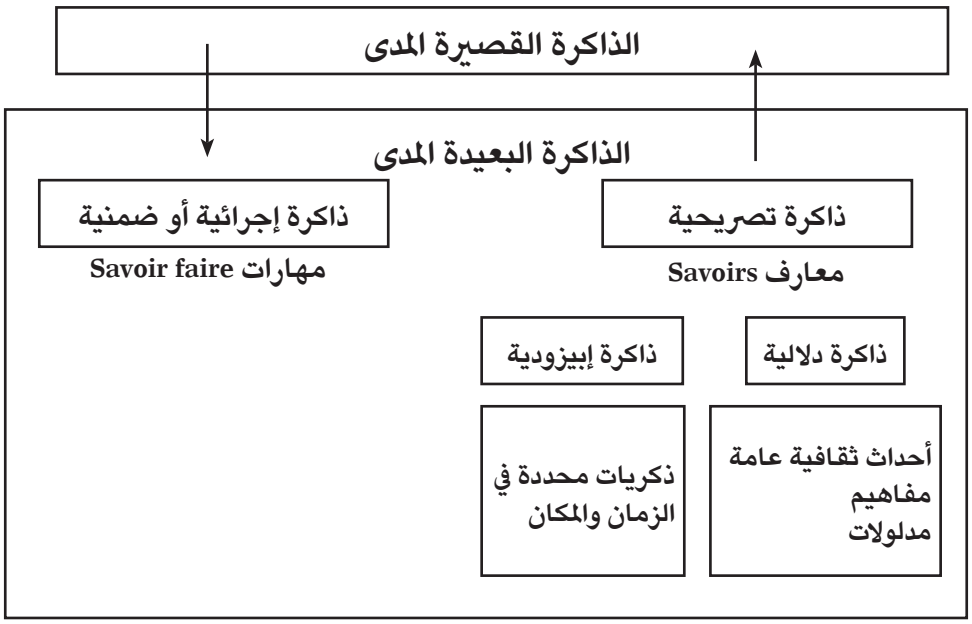
2 - الذاكرة:

إن الحديث عن الذاكرة الإنسانية لا يرتبط بالضرورة بمكون عضوي مادي قابل للدراسة والتجريب، بقدر ما هو بناء نظري جاء نتيجة لتراكم الأبحاث والدراسات في علم النفس، في محاولة لنمذجة مجموعة من البنيات المعرفية للذهن الإنساني وبالتالي صياغة نماذج صورية تساعد على التجريب والبحث والفهم والتقصي. وعلى هذا الأساس فالذاكرة بناء صوري يضم مستودعات تخزين نشطة، فهي بنيات ذاكرية منفصلة بإثباتات علم النفس العصبي، غير أنها تتواصل بفعل سيرورات معرفية نشطة.

2 - 1 - البنيات الذاكرية :

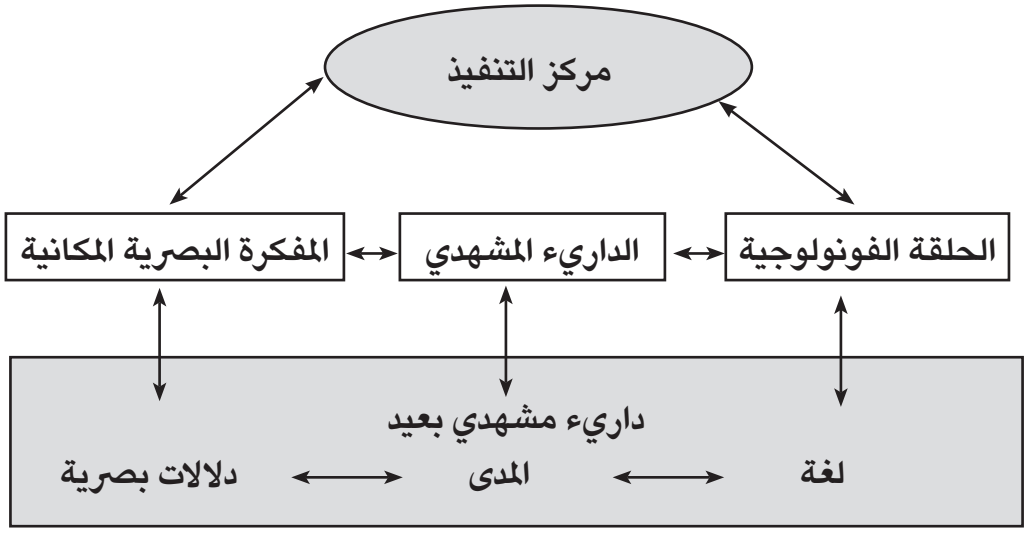
يشير بادلي Baddeley (1993 في: زغبوش، 2000، ص. 16) إلى أن الذاكرة هي مجموعة من الأجهزة التي تعطي مدداً من التخزين تمتد من جزء من الثانية إلى مدى الحياة. وتعود أغلب نماذج بنيات الذاكرة (Memory Structures) إلى النموذج العام الذي وضعه أتكنسونAtkinson وشيفرين Schiffrin للذاكرة الإنسانية سنة 1968(baddeley, 2002 ) مع بَنْيَنَة بعض مكوناته بإضافة بنيات ذاكرية فرعية وأخرى جديدة.

وبالتالي فاستحضار بنيات الذاكرة الإنسانية وفق سيرورة معالجة المثيرات الخارجية، تقتضي المرور بالذاكرة الحسية كمصفاة ينقل الانتباه معطياتها للذاكرة العاملة قصد المعالجة والتخزين بالذاكرة البعيدة المدى وفق طبيعة هذه المعطيات، بين الذاكرة الصريحة (Declarative Memory): الدلالية (Semantic Memory) أو الابيزودية (Episodic Memory) منها، والذاكرة الاجرائية المهاراتية (Procedural Mmemory).




الشكل 1: بنيات الذاكرة البعيدة المدى. (عن زغبوش، 2008أ).

في حين أن عملية معالجة المعطيات الخارجية وحتى الداخلية تفرض بنيات فرعية للذاكرة العاملة باعتبارها البنية النشطة في الذاكرة الإنسانية عامة، لأنها تزاوج التخزين بالمعالجة، وكذلك باعتبار تعدد صيغ المثيرات من بصرية إلى فونولوجية وغيرها. وعلى هذا الأساس وضع بادلي Baddeley (Baddeley, 1974, 2000 in Baddeley, 2008) بنيات فرعية للذاكرة العاملة كفيلة بالتعامل مع جميع الصيغ كما يوضح الشكل التالي:




**الشكل2 : بنيات الذاكرة العاملة وفق نموذج بادلي . عن Baddeley (2003).**

**2 - 2 - السيرورات الذاكرية :**

**تعمل المستودعات الذاكرية في تواصل دائم فيما بينها وفق سيرورات ذاكرية (Memory Processes) معينة من أجل ضمان الاشتغال المعرفي الذي يحقق التعلم. حيث تحتاج المثيرات المنتقاة عبر مصفاة برودبانت (1958 في: غاوناش ولرغودري، 2000، ص. 16) للانتباه، إلى معالجة معرفية لتحديد طبيعتها ومعناها، ولن يتحقق هذا إلا بتحويل هذه المثيرات من حالتها الطبيعية إلى نظام رمزي تستطيع معه الأنظمة الذاكرية التعامل مع هذه المعطيات بشكل يضمن تخزينها واسترجاعها متى دعت الضرورة إلى ذلك.**

**ويعتبر الترميز أول سيرورة ذاكرية في هذا الشأن، فهو عملية بناء تمثلات ذهنية انطلاقاً من مجموعة من المعطيات الخارجية بصيغة صِواتية حسب أتكنسون Atkinson وشيفرين Schiffrin (1968)في نموذجهما للذاكرة القصيرة المدى، في حين ترمز صواتياً أو لسانياً أو بصرياً - مكانياً عند بادلي baddeley (1986 في: زغبوش، 2008، ص. 46) في نموذجه للذاكرة العاملة. على اعتبار أن أغلب المثيرات الخارجية تستقبل بحاستي السمع والبصر وهو ما يستدعي ترميزها بأحد هذه الصيغ (Modality) الحسية وفق ما يوافقها من سيرورات وأنظمة معرفية.**

**ولسيرورة الترميز علاقة وطيدة بسيرورة التخزين، على اعتبار أن الأولى تستعين بخبرات الذاكرة البعيدة المدى في عملية بناء التمثل، فنحن لا نستطيع تمثيل الواقع ذهنياً بدون معطيات الذاكرة البعيدة المدى. كما يستعين التخزين هو الآخر بالمعطيات السابقة لتخزين المعطيات الجديدة بمستودع الذاكرة البعيدة المدى. ولا يعني تخزين المعطيات بالذاكرة البعيدة المدى أن إمكانية الوصول إليها واسترجاعها متاحة دائما، فعمليتي تلاشي (Estompage) وتداخل (Interférence) معطيات جديدة بأخرى قديمة قد يزيد من عملية النسيان وبالتالي حصول صعوبة في الاسترجاع (زغبوش، 2008أ، ص. 61).**

**على هذا الأساس فإن التخزين هو عملية انتقال المعلومات من الذاكرة القصيرة المدى أو الذاكرة العاملة إلى الذاكرة البعيدة المدى. على الرغم من أن سيرورة التخزين هذه تعمل كذلك داخل الذاكرة العاملة بغرض تخزين معطيات معينة في فضائها لمدة محدودة بغرض العمل على معالجتها، وذلك باعتماد آليتي التكرار الذهني والتدعيم (زغبوش، 2008أ: 62-63). وتخضع المعطيات المخزنة لسيرورة الاسترجاع وذلك لإعادة تمثل الواقع الخارجي وفهمه، فهي عملية استدعاء لما تحتويه الذاكرة البعيدة المدى بناء على احتياجات السيرورات المعرفية لأنظمة الذاكرة العاملة وبناء كذلك على مثيرات الواقع الخارجي.**

وتعمل هذه السيرورات الذاكرية وفق منطق تسلسلي ومترابط، فلا تخزين بدون ترميز ولا استرجاع بدون تخزين، وبالتالي فإن جودة الاسترجاع رهينة بجودة الترميز والتخزين.

### 3 - الانفعال والمعرفية:

إن السلوك البشري الذي يتجسد بسيطاً في ظاهره، هو أكثر تعقيداً في سيرورات بنائه، فميزة المرونة الكبيرة التي يتمتع بها السلوك والتي تجعله يوافق العديد من المواقف المختلفة والمتعارضة أحياناً، هي ميزة استمدها السلوك البشري من ظاهرتي الأفكار والمشاعر (Sherer, 1984 in: Robinson, Watkins & Harmon-Jones, 2013 p. 3). فالأفكار المعرفية والمشاعر الانفعالية يعتبران من الظواهر الداخلية والخاصة بذاتية الفرد، حيث تتميز الأفكار بكونها تتبع سلسلة من التفكير المنطقي، في حين أن المشاعر تبدو وكأنها تعمل بطرق لا يكون لها في بعض الأحيان معنى منطقي (Epstein, 1944 in: Robinson et al, 2013, p.3). إذن، أيفيد هذا أن هناك اختلاف بين المعرفية والانفعال؟ وهل يؤثر الانفعال في باقي الوظائف المعرفية الأخرى؟ وما أبرز مجالات هذا التأثير؟

### 3 - 1 - طبيعة علاقة الانفعال بالمعرفية:

إن البحث في علاقة الانفعال بالمعرفية يحيلنا على ثلاث تصورات نظرية متباينة، يفيد الأول بانفصال الانفعال عن المعرفية بل وسبقه عليها، في حين يؤكد التصور الثاني على أهمية وضرورة المعرفية للعمليات الانفعالية، بينما ينفي التصور الأخير وجود أية علاقة بينهما ويقول باستقلال المعرفية عن الانفعال.

وينطلق التصور الأول من فكرة مفادها أنه «من الممكن أن نحب شيئاً ما أو نخاف منه حتى قبل أن نعرف بالضبط ما هو، وربما حتى من دون معرفة ما هو» (Zajonc, 1980 in: Lazarus, 1982, p. 1020). وبالتالي يرى زاجونك Zajonc أن الأحكام الانفعالية الواقعية تحدث بشكل مستقل إلى حد كبير عن الأنشطة المعرفية الأخرى، بل إن رد الفعل الانفعالي يحدث قبل أي معالجة معرفية للمثير الخارجي، لأن ردود الأفعال الانفعالية حسب زاجونك Zajonc هي أحداث تقع رغماً عنا أردنا أو لم نرد، وبالتالي فهي تسبق أي معالجة معرفية، وعليه فإن الانفعال يسبق المعرفية في هذا التصور.

وقد أيدت هذا الطرح دراسات عدة أجريت على بعض الحيوانات، وجدت أن هناك مسارات عصبية تحت قشرية متخصصة، هي من تسمح بالكشف المبكر للمثير، بحيث تستوعب اللوزية تهديد المثير الموجود في البيئة قبل الانتهاء من الوظائف الإدراكية الأساسية المرتبطة بهذا المثير (Romanski & LeDoux, 1992 in: Phelps, 2006, p. 43)، وهناك بعض الأدلة (Gelder et al, 1999; Pessoa, 2002) على وجود هذا المسار عند البشر. وهو ما يدعم تصور زاجونك Zajonc, (1980) بخصوص أسبقية المعالجة الانفعالية على المعالجة المعرفية.

وفي رد على هذا التصور يرى لازاروس Lazarus (Lazarus, 1984 in Robinson et al, 2013, p. 5) أن المعرفية ضرورية للانفعال، ذلك أننا لن نتمكن من تكوين انفعال ما تجاه موقف معين دون أن نفهم أهميته الشخصية ونحدد معنى له، فنحن لا نستطيع أن نتفاعل بحزن مثلاً مع الخسارة ونحن لا نعي ما معنى ذلك. لأن التجربة الانفعالية حسب لازاروس Lazarus (1982، ص .1019) هي نتيجة لثلاث مكونات مندمجة هي: الأفكار، والدوافع والاضطرابات الجسدية، ويعتبر أن الفصل بين هذه المكونات الثلاث هو شيء آخر لا يمكن أن نسميه حالة انفعالية. إذن فكل تجربة انفعالية هي في حاجة إلى مكون الأفكار لكي تكون كذلك.

وفي هذا الصدد يقدم بيسوا Pessoa وبيريرا Pereira (2013، ص 35) دليلاً على أن الموارد المعرفية غالباً ما تكون ضرورية للوزية الدماغية، وذلك من أجل التعرف على المثيرات الخطيرة وبالتالي الاستجابة لها بما يناسب طبيعتها. فالاستعانة بالتصوير بالرنين المغناطيسي الوظيفي (IRMf) في أبحاثهما مكن هذين الباحثين من القول أن الإشارات المعرفية والانفعالية يتم دمجها في القشرة ما قبل الجبهية (= The PreFrontal Cortex PFC) بشكل يجعلهما يساهمان معا في التنشيط العصبي الملاحظ وكذلك في السلوك الانفعالي الظاهري. فهناك

تفاعل سريع بين اللوزية التي ترمز الخصائص الانفعالية للمثيرات الصاعدة من الأسفل نحو الأعلى (Botton up)، وبين المناطق القشرية التي تقيم هذه المثيرات وتعطيها معنى، هذا التفاعل يولد انفعالاً معيناً (Ochsner, Bunge, Gross & Gabrieli, 2002; Ochsner & Gross, 2005; McRae, Ochsner & Gross, 2011 in: Suri, Sheppes & Gross, 2013, p. 201).

ويتبنى التصور الثالث فكرة استقلال الانفعال عن المعرفية ويعتمد على معطيات عصبية لإثبات ذلك، حيث استعرض لودو LeDoux أدلة على أن البنيات العصبية المسؤولة عن الانفعال (خصوصاً اللوزية الدماغية كما أوضحنا سابقاً) تتفاعل بسرعة مع التهديدات المادية للكائن الحي أكثر من البنيات العصبية المسؤولة عن الأفكار (القشرة الدماغية خصوصاً). هذه النتيجة العصبية تطرح فرضية استقلالية المعرفية المولدة للأفكار عن الانفعال المولد للمشاعر. وعلى هذا الأساس يؤكد LeDoux, (1996) استقلال المعرفية عن الانفعال عصبياً على الأقل، حيث تشكل اللوزية البنية العصبية الأساس التي تتفاعل مع ردود الفعل الانفعالية المرتبطة بالتهديدات المحتملة، وعليه فإن هناك طرق معالجة متميزة ومتمايزة عصبياً بين المعرفية والانفعال (Robinson et al, 2013, p.4).

غير أن القول باستقلالية الانفعال عن المعرفية بناءً على فصل الأساس العصبي لكل منها لقي تشكيكاً من بعض الباحثين، فـ : فلدمان Feldman Barrett (Feldman et al, 2013, p. 6) مثلاً يعتبره غير واضح، ويبرر ذلك بكون أن المناطق العصبية التي تم الفصل بينها سابقاً، هي نفسها تؤدي مهام معرفية وانفعالية على حد سواء، فالقشرة الجبهية مثلاً تستجيب بشكل مفاجئ للمثيرات والمهام الانفعالية (Canli et al, 2001)، كما تستجيب اللوزية لعمليات معرفية (Whalen, 1998). لكن الاختلاف قد يكمن في طبيعة الشبكات العصبية (الدارات العصبية) المنشطة في كل من الانفعال والمعرفية.

ويعتبر الحديث عن علاقة الانفعال بالمعرفية هنا حديثاً عاماً يحتاج إلى أمثلة نوعية تجسد هذه العلاقة، وهو ما سيتضح من خلال تناول تأثير الانفعال على الأداء المعرفي للذاكرة.

### 4 - تأثير الانفعال على الأداء الذاكري:

تعتبر الذاكرة جهازاً معرفياً مهماً في سيرورة معالجة المعلومات، فهي عنصر رئيسي في النظام المعرفي للفرد، وبالتالي فالكشف عن علاقتها بالانفعالات سيمكننا من فهم صلة الانفعال بالمعرفية عموماً. وعلى هذا الأساس نتساءل عن مدى تأثير الانفعال في الذاكرة الإنسانية، وهل تؤثر الانفعالات على السيرورات الذاكرية فقط أم تتجاوزها لتؤثر على البنيات الذاكرية كذلك؟ وهل تَأَثُّر الذاكرة العاملة بالانفعال يعني وجود حتمية بتَأَثُّر الذاكرة بعيدة المدى بهذا الانفعال كذلك، أم أن في الأمر استقلالية تحول دون ذلك؟.

### 4 - 1 - الانفعال والسيرورات الذاكرية:

سنتتبع أثر الانفعال على طول مسار معالجة المعلومة بفضاء الذاكرة، من الترميز إلى الاسترجاع مروراً بالتخزين. فبما أن المعلومات الانفعالية توجه انتباهنا (Pessoa, 2005)، لإعطاء الأولوية لمعالجة بعض التفاصيل على حساب أخرى (Mather & Sutherland, 2011)، فهذا سيؤثر على سيرورة ترميز الذاكرة للمعطيات البيئية، حيث ستحظى المثيرات الانفعالية بأولوية الترميز مقارنة بالمثيرات المحايدة الأخرى. وفي هذا الصدد يقترح إستربروك Easterbrook, (Easterbrook 1959 in: Murray et al, 2013, p. 157-158) أن الإثارة الانفعالية توجه انتباهنا نحو مثير انفعالي دون مثيرات أخرى، مما يسمح لنا بتخصيص مواردنا الانتباهية لترميز هذا المثير الانفعالي وإهمال المثيرات الأخرى. وهذا يعتبر ترميز تفضيلي لهذه المعلومات الانفعالية (Phelps, 2004 in: Broscha et al, 2013, p. 4) على حساب المعلومات الأخرى.

ولا تؤثر الانفعالات في ترميز المعلومات فقط بل تؤثر كذلك في دقة هذا الترميز، فنشاط اللوزية الدماغية أثناء الترميز لا يرتبط فقط باحتمال تذكر عنصر انفعالي، ولكن يرتبط أيضاً بزيادة تذكر هذا العنصر الانفعالي

بشكل واضح (Kensinger & Schacter, 2006 a in: Kensinger & Schacter, 2008, p. 603)، فكلما كان سياق الترميز انفعالياً إلا وكان تمثيل معطيات المحيط أكثر دقة وأكثر وضوحاً في الاسترجاع والتذكر.

وتدخل التمثلات بعد الترميز مرحلة حرجة من الزمن تكون فيها هذه الذكريات الرمزية هشة وعرضة للاندثار ما لم يتم تدعيمها (consolidation) (Phelps, 2004, p. 199)، ويرجح أن عملية التدعيم هذه تنشط أكثر خلال تخزين المعطيات الانفعالية، وهو ما يزيد من قوة تخزينها وكذا إمكانية استرجاعها من الذاكرة (Broscha et al, 2013, p. 4).

وبالعودة إلى الدراسات العصبية تبين أن تنشيط اللوزية الدماغية أثناء معالجة المعلومات الانفعالية يزيد من تعزيز عمليات تدعيم الذاكرة في الحصين، مما يزيد من احتمالية الاحتفاظ بهذه المعلومات الانفعالية في الذاكرة (McGaugh, 2004; Phelps, 2004). ولفهم علاقة اللوزية بالحصين أظهرت بعض الدراسات (Phelps, 2006, p. 34) أن الاستثارة الفيزيولوجية الناتجة عن الانفعال تؤدي إلى تنشيط مستقبلات بيتا الادرينالينية (The Beta-Adrenergic Receptors) في اللوزية، لتقوم هذه الأخيرة بتنظيم المعالجة الحصينية لموضوع الإثارة، وهو ما يؤدي إلى تعزيز عمليات تدعيم وتخزين الأحداث موضوع الإثارة. فالعلاقة بين اللوزية والحصين تتوسطها هرمونات تجعل تنشيط اللوزية ينظم عمليات الحصين بخصوص تدعيم الذاكرة والذاكرة الابيزودية (Episodic memory) على الخصوص (Phelps & LeDoux, 2005, p. 177).

بينما يرتبط تذكر واسترجاع بعض الأحداث بالحالة المزاجية التي تكون عليها، فمثلاً عندما تكون خائفاً فإنك تميل إلى تذكر واسترجاع الأحداث المخيفة، وعندما تكون غاضباً تسترجع المعلومات التي تتسق مع غضبك (Levine & Pizarro, 2004)، وهو ما يفسر الحالة المزاجية للمكتئب ذي طبيعة الذكريات السلبية المقرونة بالانفعالات السلبية التي يعيشها. فقد بينت التجارب (على سبيل المثال: Bradley, Creenwald, Perty & Lang, 1992; Cahil & McGaugh, 1995; Kensinger, Brierly, Growdon & Corkin, 2002) التي تناولت استرجاع كلمات وجمل وصور أحداث سردية (قصص) داخل المختبرات، أن المثيرات السلبية والايجابية الانفعالية تعرف استرجاعاً أكثر من مثيلاتها المحايدة(Buchanan & Adolphs, 2002; Hamann, 2001).

وقد أظهرت الأبحاث (على سبيل: Maratos, Dolan, Moriis, Henson & Rugg, 2001; Maratos & Rugg, 2001 in: Kensinger & Corkin, 2003; Smith, Henson, Dolan & Rugg, 2004; Sterpenich et al, 2006 in: Kensinger & Schacter, 2008) أن اللوزية أكثر نشاطاً أثناء استدعاء المعلومات التي تم تعلمها في سياقات انفعالية مقارنة بتلك التي تم تعلمها في سياقات محايدة غير انفعالية. وقد أظهرت المناطق الحوفية (اللوزية) تنشيطاً يتوافق بشكل دال مع عملية استرجاع المعطيات الانفعالية مقارنة بالمعطيات غير الانفعالية (Dolcos, LaBar & Cabeza, 2005, p. 2628). وهو ما يجعل الذكريات الانفعالية الأكثر قدرة على الاسترجاع والتذكر، وأكثر مقاومة للتلاشي.

### 4 - 2 - الانفعال والبنيات الذاكرية:

وبما أن السيرورات الذاكرية التي تتأثر بالعمليات الانفعالية، تنشط في فضاء البنيات الذاكرية، فإن تأثر هذه البنيات يعتبر أمر حتمياً. وفي هذا الصدد يقول وليام جيمس William James (James, 1880 in: Broscha et al, 2013, p. 4)، «قد يكون الانطباع انفعالياً بدرجة تكاد تترك ندبة على الأنسجة الدماغية». فإلى أي حد يؤثر الانفعال على البنيات الذاكرية المعرفية ويترك بالتالي ندبة على أساسها العصبي؟.

#### 4 - 2 - 1 - الانفعال والذاكرة العاملة:

تعتبر الذاكرة العاملة نموذجاً نظرياً صاغه بادلي Baddeley وهيتش Hitch, (1974 – 2000) ليمثل مجموعة من القوالب النشيطة لمعالجة المعلومة، وكذا العديد من السيرورات المستقلة داخل هذا النظام، وهو ما خول لهذا النموذج الجمع بين البنية المحددة لسعة الذاكرة العاملة، والوظيفة المحددة للعمليات والسيرورات

المعرفية لهذه الذاكرة (زغبوش، 2013، ص. 205). إذن هي ذاكرة قصيرة المدى بمحددات جديدة تجمع بين التخزين والمعالجة، مع ضمها لبنيات فرعية متخصصة في معالجات بعينها.

وبحكم الأهمية التي تكتسيها الموارد الانتباهية في الوظائف التنفيذية والذاكرة العاملة على وجه الخصوص، فمن الممكن أن يكون لتأثير الانفعال على عمليات الانتباه خلال سيرورة الترميز، تأثير موازي على الذاكرة العاملة. إذ أن انحياز الانتباه نحو المعطيات الانفعالية من المثيرات، يمكن أن يكون له أثر سلبي على أداء الذاكرة العاملة، حيث أن توجيه الانتباه تجاه المعطيات الانفعالية يعزز من معالجتها في الذاكرة العاملة على حساب معالجة معطيات أخرى غير انفعالية قد تكون أكثر أهمية للمهمة الجارية من المعطيات الانفعالية (Kensinger, Corkin, 2003, p. 380).

4-2-1-1 - تأثير الشحنة الانفعالية على أداء الذاكرة العاملة:

تشهد الذاكرة بمفهومها العام تأثراً بفعل الشحنة الانفعالية (Emotional Charge) التي تخلفها المثيرات الانفعالية على الأداء الذاكري، سواء منها المثيرات السلبية أو الإيجابية، فالعديد من الدراسات (Darke, 1988 ; Elliman, Greene, Rogers & Finch, 1997; Gray, 2001; Spies, Hesse & Hummitzsch, 1996 in: Kensinger & Corkin, 2003) تشير إلى أن المزاج (Mood)، باعتباره مجموعة حالات انفعالية متكررة ودائمة لفترات طويلة من الزمن (داماسيو، 1999، ص. 44 - 343)، يؤدي إلى تغير في أداء المهام المعرفية، فالمزاج السلبي مثلاً يعيق الأداء الجيد في اختبارات حل المشكلات واختبارات الذاكرة العاملة والانتباه (Cheng & Holyoak, 1985; Spies et al, 1996 in: Kensinger & Corkin, 2003)، وقد يكون هذا التأثير السلبي على أداء الذاكرة العاملة بفعل تداخل الأفكار والمخاوف التي يخلفها الانفعال، مما يشغل الذاكرة العاملة عن أداء المهمة الجارية (Eysenck & Calvo, 1992; Seibert & Ellis, 1991 in: Kensinger & Corkin, 2003, p. 379) وذلك بالانشغال بمعلومات انفعالية قد تكون جانبية وغير مفيدة للمهمة الجارية.

ولتوضيح أثر الانفعال على أداء الذاكرة العاملة نستعرض نتائج دراسة قامت بها كنسنجر Kensinger وكوركين Corkin (2003) تضمنت مجموعة من الاختبارات التي فحصت تأثير الانفعالات السلبية على أداء الذاكرة العاملة والذاكرة البعيدة المدى، حيث انطلقت الدراسة من سؤال جوهري مفاده: ما مدى تأثير المحتوى الانفعالي للمعلومات التي يتم الاحتفاظ بها بالذاكرة العاملة والذاكرة البعيدة المدى على أداء هذين النظامين؟ وقد خلصت لأربعة استنتاجات مهمة:

- استرجاع المشاركين للمثيرات السلبية كان أكثر من استرجاعهم المثيرات المحايدة في مهام الذاكرة العاملة.

- لم يكن للمحتوى الانفعالي تأثير قوي أو ثابت على أداء الذاكرة العاملة باستثناء مرة واحدة حينما تعلق الأمر بمثيرات كالوجوه المخيفة وهو ما لم يحصل في مهمة كانت الكلمات فيها هي المثير.

- المحتوى الانفعالي للمثيرات له تأثير قوي على الذاكرة البعيدة المدى، وليس له تأثير (أو له تأثير ضئيل) على أداء الذاكرة العاملة.

- تنشيط المناطق الخاصة بالمعالجة الانفعالية (اللوزية، القشرة الجبيهة المدارية (OFC) يؤدي إلى تعديل وظائف المناطق ما قبل الجبيهة (PFC) التي تعتبر مهمة لأداء الذاكرة العاملة (Kensinger & Corkin, 2003, p. 387-391).

هذه الاستنتاجات تؤكد أمرين اثنين هما: أولاً ضعف تأثير المحتوى الانفعالي على أداء الذاكرة العاملة مقارنة بالذاكرة البعيدة المدى، وثانياً وجود علاقة تكاملية بين الأسس العصبية للانفعال والذاكرة العاملة، فما طبيعة التواصل الحاصل بين هذه الأنظمة العصبية؟.

هذا السؤال أجابت عنه دراسة بيرلستين Perlstein وألبرت Elbert وستينجر Stenger (2002) والتي

سعت لفهم تأثير المثيرات الانفعالية على القشرة ما قبل جبهية المسؤولة عن عمليات الذاكرة العاملة، حيث تناولت الدراسة علاقة نشاط منطقة القشرة ما قبل جبهية الظهر جانبية (Dorsolateral Prefrontal Cortex =DLPFC) الدماغية والتي تشترك في عمليات معرفية عليا كالذاكرة العاملة (; Goldman-Rakil, 1978 Baddeley, 1986 ; Courtney, Ungerleider, Keil & Haxby, 1997 in: Perlstein, Elbert & Stenger, 2002, P. 1736)، بنشاط منطقة القشرة الجبهية المدارية (Orbito Frontal Cortex =OFC)، والتي ينظر إليها تقليدياً على أنها انفعالية (Stuss & Bonson, 1984, 1986 in: Kensinger & Corkin, 2003, p. 391) وبين الانفعال والذاكرة العاملة.

خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ارتبطت زيادة نشاط منطقة القشرة ما قبل جبهية الظهر جانبية (DLPFC) الدماغية بتحسن أداء الذاكرة العاملة.

- الإثارة الانفعالية السلبية تضعف نشاط منطقة القشرة ما قبل جبهية الظهر جانبية (DLPFC) وبالتالي يضعف أداء الذاكرة العاملة، وذلك بإفراز الدوبامين في هذه المنطقة بمستويات تتجاوز الحد المثالي، وزيادة إفراز هرمون الابينيفرين (Epinephrine) المرتبط بالتوتر والإجهاد، الأمر الذي يضعف أداء الذاكرة العاملة.

- الإثارة الانفعالية الايجابية تنشط إفراز الدوبامين ولكن للمستوى الأمثل والمطلوب، مما يؤدي إلى تنشيط الذاكرة العاملة وتحسن أدائها (Perlstein, Elbert, 2002, p. 1740).

وعليه فإن المثيرات الانفعالية خصوصاً منها السلبية تعمل على عرقلة عمل الذاكرة العاملة بواسطة تغييب عمل القشرة ما قبل جبهية الظهر جانبية (DLPFC) لصالح منطقة القشرة الجبهية المدارية (OFC) الانفعالية، في حين أن المثيرات الانفعالية الايجابية تنشط عمل منطقة (DLPFC) مما يحسن من أداء الذاكرة العاملة. وهكذا يمكننا القول أن الحالة الانفعالية تؤثر على العمليات العصبية التي تؤسس لأداء الذاكرة العاملة.

### 4 - 2 - 1 - 2 - تأثير الحالة الانفعالية على قدرة الذاكرة العاملة:

إن الأثر الذي تحدثه الشحنة الانفعالية (Emotional Charge) في الفرد، يولد حالة انفعالية (Emotional State) مغايرة، تَعْرِفُ تغيرات معرفية (Cognitive) وفيزيولوجية (Physiological) وعصبية (Neurological) أشرنا إليها سابقاً. فقد تناولت بعض الأبحاث الأثر الايجابي الذي تتركه الحالة الوجدانية* الإيجابية في مجموعة من المهام المعرفية، ففي إحدى الدراسات (Yang, Yang & Isen, 2013) تم البحث عن تأثير الحالة الوجدانية الإيجابية في تحسين أداء الذاكرة العاملة، وذلك من خلال دراسة الآثار المترتبة عن المعالجة المعرفية المراقبة بالذاكرة العاملة. وقد انطلقت هذه الدراسة من سؤال محوري مفاده: كيف تحسن الحالة الوجدانية الايجابية عمل الذاكرة العاملة، هل بتحسين عمليات التخزين القصيرة المدى، أم بتحسين المعالجة الخاضعة للمراقبة والتي تضم الوظائف التنفيذية على الخصوص.

أجريت اختبارات معرفية للذاكرة العاملة لفائدة 58 مشاركاً، في وضعيتين مختلفتين: الأولى في حالة وجدانية إيجابية والثانية في حالة وجدانية إيجابية سلبية مُحدَثة تجريبياً. وقد أظهرت النتائج أن الحالة

* إن استعمال مفهومي الحالة الوجدانية والحالة الانفعالية يكاد يكون متطابقاً في العديد من الدراسات التي اعتمدناها في هذه الورقة العلمية، رغم أن البعض يرى أن هناك اختلاف بين مفردتي الانفعال (Emotion) والوجدان (Affect)، فهذا الأخير يستخدم في علم النفس المرضي غالباً للتعبير عن حالات الشعور، بينما تستخدم مفردة الانفعال (Emotion) للإشارة إلى مكونات عدة يعتبر الشعور واحداً منها فقط (Kring,2008,p. 693). وقد اعتمدنا مفهوم الحالة الوجدانية في متن هذه الفقرة تبعاً لاعتماده من طرف الدراسات والأبحاث المتضمنة في نفس الفقرة.

الوجدانية الإيجابية تحسن من أداء الذاكرة العاملة بشكل جوهري أكثر مما تحسن أداء الذاكرة القصيرة المدى، فهذه الحالة الوجدانية الإيجابية (Positive Emotional State) تحسن أداء الذاكرة العاملة من خلال تحسين عمل المعالجات الخاضعة للمراقبة كالكف والتحيين والتحويل والانتباه (Yang, Yang & Isen, 2013, p. 480).

وتتوافق نتائج هذه التجربة مع فرضية الدوبامين والتي تفترض أن الحالة الوجدانية الإيجابية ترتبط بإفراز الدوبامين في المناطق لما قبل جبهية المسؤولة عن الذاكرة العاملة (Ashby et al, 1999). فتماشياً مع هذه النظرية فإن الحالة الوجدانية الإيجابية تحسن الأداء في مجموعة من المهام المعرفية العليا والتي يفترض أنها تخص الذاكرة العاملة (Yang, Yang & Isen, 2013, p. 475).

وعلى النقيض من ذلك قام كل من سباشتلوز Spachtholz وكيباندنر Kuhbandner وبيكران Pekran (2014) بدراسة أثر الحالة الوجدانية السلبية على دقة وسعة الذاكرة العاملة والذاكرة الحسية.

حيث تم اختبار 80 طالباً مشاركاً ضمن مجموعتين قسمت عشوائياً، عرض مثير سلبي على إحداها بينما عرض مثير محايد على الأخرى، مع القيام بمهام تقيس سعة ودقة الذاكرة العاملة والذاكرة الحسية.

وقد بينت النتائج أن الحالة الوجدانية السلبية حَدَتْ من قدرة الذاكرة العاملة (Spachtholz, Kuhbander & Pekran, 2014, p. 11). غير أن هذه الدراسة جاءت بتفسير لهذا التأثير، حيث اعتبرت أن انخفاض قدرة الذاكرة العاملة من جراء تأثير الحالة الوجدانية السلبية هو ليس بالأمر الضار كما نعتقد، بل هو تأثير وظيفي يُضَعِفُ كمية الذاكرة العاملة على حساب تقوية دقتها (Spachtholz, Kuhbander & Pekran, 2014, p. 13). وكأن العمليات المعرفية في الذاكرة العاملة تقوم بمقايضة الجودة على حساب القدرة خلال المرور بحالة انفعالية معينة.

### 4 - 2 - 1 - 3 - انفعال الخوف وأداء الذاكرة العاملة:

يدخل الخوف في فئة الانفعالات الست الأساسية التي حددها إيكيمان Ekman في: الغضب، الاشمئزاز، الفرح، الحزن، المفاجأة والخوف، ويعتبر هذا الأخير حالة انفعالية غير سارة تتكون من استجابات نفسية وفيزيولوجية للخطر أو التهديد (Langley, 2016, p. 17). وتعتبر تجربة الخوف والتغيرات الفيزيلوجية المرافقة لها جهداً جماعياً لمجموعة من الأنظمة المتعددة داخل الجسم والدماغ، فالوطاء(Hypothalamus) يعمل إلى جانب اللوزية في معالجة مثيرات الخوف، وذلك من خلال تنشيط الجهاز العصبي الودي، حيث يتم طرح الكورتيكوتروبين (Corticotropin) من طرف الغدة النخامية الأمامية، مما ينشط الغدة الكظرية الموجودة فوق الكلى لفرز هرمون الكورتيزول والادرينالين، وبالتالي الرفع من الضغط الدموي ووثيرة دقات القلب وزيادة معدل النبض وتحرير السكر في الجسم من أجل انجاز رد الفعل اللازم تجاه مثير الخوف (Plamer, 2008, p. 4-5).

ففي دراسة مقارنة أجراها لانغلي Langley (2016) بين مهام الاسترجاع تحت تأثير انفعال الخوف ونفس المهام تحت تأثير انفعال المفاجأة. وجد أن أداءات المشاركين المتواجدين في وضعية الخوف التجريبية، كانت أفضل من أداءات المشاركين المتواجدين تحت وضعية المفاجأة. ولتفسير كيف لانفعال سلبي Negative emotion كالخوف أن يحسن من الأداء المعرفي يوضح فورغاس Forgas وآخرون (Forgas et al, 2016, p. 28) أن الحالة المزاجية الإيجابية قد تؤدي إلى إستراتيجيات معالجة أقل مجهوداً، على عكس المزاج السلبي الذي يسهل المعالجة الأكثر انتظاماً وحذراً، مما يؤدي إلى استرجاع ذاكري أفضل. فالأشخاص الذين هم في مزاج جيد يحاولون الحفاظ عليه وبالتالي يقتصدون في الجهد المعرفي، في حين أن الأفراد الذين هم في حالة مزاجية سلبية فيحاولون تحسين هذه الحالة الانفعالية بالزيادة من الجهد المعرفي (Clark & Isen, 1982 in: Langley, 2016, p. 28)، وهو ما يفسر تحسين انفعال الخوف لبعض المهام المعرفية الذاكرية.

وقد خلصت هذه الدراسة الأخيرة كذلك بنتائج تهم الفروق الفردية بين الإناث والذكور، حيث يتمتع الإناث بمستويات عالية من الدقة في استرجاع المعطيات المكانية مقارنة مع الذكور، وهو ما يتناقض مع نتائج دراسات سابقة (Horgen et al, 2004 ; Herltz & Reham, 2008; Loftus et al, 1987 in: Langley, 2016, p. 29) أكدت أن أداء الإناث أفضل في الذاكرة اللفظية والتعرف على الوجوه، في حين أن الذكور أفضل في الذاكرة المكانية. ويعزو الباحث تعارض نتائج دراسته مع الدراسات السابقة إلى الأثر غير المتكافئ بين الإناث والذكور(143 أنثى و84 ذكر).

وما هو واضح من كل هذا هو أن انفعال الخوف يحدث تغيرات نوعية أحياناً وكاسحة أحياناً أخرى على أداء الذاكرة العاملة والذاكرة عموماً، سواء بشكل ايجابي أو سلبي، وهو اختلاف يمكن أن يعود إلى ضوابط منهجية في التجريب، أو لفروق فردية في تكوين الجهاز النفسي للأفراد وما مدى تفاعلهم مع مثيرات مخيفة.

4 - 2 - 2 - الانفعال والذاكرة البعيدة المدى:

أغلب الدراسات العلمية التي تناولت هذا الموضوع ركزت على الذاكرة الإبيزودية (Episodic Memory) باعتبارها مخزن الأحداث والمشاهد والذكريات الشخصية المرتبطة بزمان ومكان معينين، على حساب الذاكرة الدلالية (Declarative Memory) التي تحوي المعارف والمفاهيم، وكذلك على حساب الذاكرة الإجرائية (Procedural Mmemory) التي تسند إليها المهارات والخبرات في الذاكرة البعيدة المدى. فالانفعال والذاكرة وظيفتين منفصلتين لكنهما في تواصل دائم كما وضحنا في المحاور السابقة، ففي نموذج كلاسيكي للتكيف مع انفعال الخوف، تم دراسة استجابة اللوزية (Amygdala) والحصين (Hippocampus) باعتبارهما الأسس العصبية الرئيسية للانفعال والذاكرة على التوالي، حيث كانت تعرض مجموعة من المثيرات من ضمنها مربع أزرق كان يعرض مقروناً بصعق كهربائي في المعصم، وقد حصلت الدراسة على التفكك المزدوج (Double Dissociation) المبين في الجدول التالي:

| | إصابة في اللوزية | إصابة في الحصين |
|---|---|---|
| المثير: المربع الأزرق بدون صعق كهربائي | الفشل في إظهار استجابة الخوف الفيزيولوجي الطبيعة للمثير | تظهر استجابة فيزيولوجية لمثير الخوف |
| المثير: المربع الأزرق بدون صعق كهربائي | تذكر وبوعي أن ظهور المثير كان مقروناً بصعقة كهربائية | عدم تذكر أن ظهور المثير كان مقروناً بصعقة كهربائية |

الشكل 1.3: جدول يوضح التفكك المزدوج بين دور اللوزية والحصين في الانفعال والذاكرة (Bechara, 1995 in :Phelps, 2004)

هذا التفكك المزدوج يكشف الوظائف المستقلة لنظامي الذاكرة والانفعال، إلا أنهما يتفاعلان بطرق دقيقة ومهمة (Bechara et al, 1995 ; LaBar et al, 1995 in: Phelps, 2004, p. 198)، وهي الطرق التي كشفنا عن بعضها لما تطرقنا لتأثير الانفعال في السيرورات الذاكرية.

إن التأثير الذي يُلحِقُه الانفعال بالذاكرة يستهدف بالأساس سيروراتها من الترميز إلى الإسترجاع مروراً بالتخزين، فتعزيز هذه السيرورات يساهم في بناء ذكريات قوية بالذاكرة بعيدة المدى، فالإثارة الانفعالية القوية تقوي الذكريات، حيث تتميز الأحداث التي وقعت في سياق انفعالي بميزة الترسيخ والدقة. غير أن شدة الانفعال لا تكون دائما في صالح الذكريات، حيث يكون التأثير سلبياً أحياناً كما يحصل مع الأفراد الذين يعانون من اضطراب ضغط ما بعد الصدمة (PTSD) والذين ينسون بعض الأحداث المرتبطة بالصدمة من جراء قوة

الانفعالات الذي رافقت الصدمة في اضطراب يسمى بفقدان الذاكرة التفككي (Dissociative Amnesia) (DSM5, 2012-2013).

وكخلاصة فقد توصلت العديد من الدراسات (Humann, 2001; Buchanan & Adolphs, 2003; Kensinger & Corkin, 2003) التي قامت بعرض مثيرات انفعالية مختلفة (صور، كلمات، مقاطع فيديو) بين السلبية والإيجابية وغير الانفعالية المحايدة، توصلت إلى أن المشاركون يسجلون استرجاعاً مرتفعاً بخصوص المثيرات الانفعالية السلبية والايجابية مقارنة بتلك المحايدة.

وقد ربط الباحثون بين تذكر المعطيات الانفعالية ونشاط اللوزية، حيث أن التنشيط الهرموني وتنشيط اللوزية ينظم عمليات الحصين التي تعزز تدعيم الذاكرة الإبيزودية (Episodic Memory) (Phelps & LeDoux, 2005 in: Murray et al, 2013, p.160). ودعما لهذا وجدت دراسات أجريت على الحيوانات كما البشر، أن الحقن المباشر بهرمون الايبينيفرين (Epinephrine) أو الكورتزول (Cortisol) من شأنه أن يقوي ذاكرة حدث كان مجرد خبرة عادية (Cahil & Alkire, 2003 in: Steidl, Mohiuddin & Anderson, 2006, p. 655) وهما هرمونان يفرَزَان خلال الانفعال ويحَفِزان العصب المبهم Vagus Nerve، والذي بدوره يحفز اللوزية، وقد أثبتت بعض الدراسات المخبرية (Smith, Modglin, Roosevelt, Neese, Jensen, Browning & Clough, 2005) أن تحفيز هذين الجهازين يقوي الذاكرة.

ورغم أن تركيز البحوث في هذا المجال كان على الذاكرة الابيزودية بشكل كبير، وذلك بدراسة تذكر الصور والأحداث والمشاهد المصورة، ورغم عدم اختبار تذكر المهارات والمهام الإجرائية بشكل كبير(على حد علم الباحث)، فإن دراسة Steidl , Mohiuddin و Andeson (2006) قد أثبتت أن الانفعال يؤثر كذلك على الذاكرة الضمنية الإجرائية، حتى وإن لم يكن بنفس حدة تأثيره على الذاكرة الابيزودية.

ويصل تأثير الانفعال على الذاكرة إلى تضخيم ثقة الفرد في التذكر الذاتي، وهو أن يشعر الفرد أنه يتذكر ذلك الحدث بكل تفاصيله حتى وإن أخطأ في استرجاع تفاصيله بدقة (Talarico & Rubin, 2003 in Broscha et al, 2013, p. 4) هذا التحيز إلى الاعتقاد بتذكر الحدث الانفعالي بدقة قد يفسر بكون المعلومات الانفعالية خضعت لمعالجة متميزة مقارنة مع المعلومات المحايدة، وقد رُبِطَ هذا التحيز بتضخيم التقدير الشخصي للتذكر، رُبِطَ بنشاط اللوزية خلال مرحلة الاسترجاع حيث يتوافق هذا النشاط مع اعتقاد الفرد أن عنصراً انفعالياً تم استرجاعه بدقة ووضوح (Dolcos et al, 2005 ; Sharot et al, 2004 in : Kensinger & Schacter, 2008, p.608).

ففي دراسة حديثة أجراها Talarico و Rubin (Taiarico & Rubin, 2005 in Phelps, 2006, p. 35) حول استرجاع مجموعة من المشاركين لتفاصيل أحداث 11 سبتمبر 2001، وَجَدَا ذكريات متباينة، وشعور عالي بالتذكر الذاتي، حيث يعتقد المشاركون أنهم يتذكرون تفاصيل ذلك اليوم بدقة ووضوح وهو ما لا يظهر في ذكرياتهم المسترجعة.

ومن الطبيعي إذن أن تتأثر الذاكرة البعيدة المدى بالانفعالات، خصوصاً إذا كانت هذه الانفعالات تُحْدِثُ تغيراً في السير العادي للعديد من الوظائف المعرفية التي تعتمد عليها الذاكرة البعيدة المدى في بناء تمثلات عن الواقع وتخزينها واسترجاعها، وذلك بحكم طبيعتها المخصصة للتخزين والاحتفاظ.

وبما أن نتائج أغلب الدراسات الواردة في هذا الورقة العلمية تؤكد تأثير الانفعالات في كيفية اشتغال الذاكرة، سواء تعلق الأمر بتأثيرها في سير السيرورات الذاكرية، أو في سعة وقدرة البنيات الذاكرية باختلاف أنواعها، فإن استثمار معطيات هذا التأثير يعتبر أمراً ينصح به بغية تجويد عمل نظام معالجة المعلومات، وذلك من خلال تجويد أداء أحد أهم مكوناته المعرفية وهي الذاكرة، وهو ما سيعمل في الأخير على تحسين عملية التعلم (المنظمة وغير المنظمة) في العديد من السياقات الاجتماعية. لذلك يمكن أن نوصي في هذا الخصوص بأمرين إثنين:

- استثمار الانفعالات خلال العملية التعليمية التعلمية، وذلك وفق ما يتناسب مع السياقات التربوية والاجتماعية، لما لهذه الانفعالات من تأثير إيجابي على عملية معالجة المعلومات، ولما تخلفه كذلك من أثر ذاكري (Mnemonic Effects) قوي يساعد المتعلم على استرجاع المعطيات التي تم ترميزها وتخزينها في سياق انفعالي معين.

- الأخذ بعين الاعتبار، ارتباط جودة الأداء الذاكري بالحالة الانفعالية (عصبياً ومعرفياً) للمتعلم، خلال جميع السياقات التقييمية، واستحضارها كذلك في عملية التقويم.

**خلاصة:**

إن العلاقة التي تجمع الانفعالات بالمعرفية هي علاقة معقدة تجعل طرفيها يتبادلان التأثير والتأثر، لكن ما ركزنا على توضيحه في هذه الورقة العلمية هو كيف تستطيع الانفعالات التأثير في المعرفية؟ وتحديداً كيف يمكن للانفعالات أن تؤثر على الذاكرة؟، باعتبارها، أي الانفعالات، وظيفة معرفية تحدث اختلالاً في البنيات والسيرورات الذاكرية، وهو ما يؤثر على طبيعة الأداء الذاكري. وإذا كنا قد تناولنا الأثر الذي تخلفه الشحنة الانفعالية وكذا المحتوى الانفعالي الذي تحدثه بعض الانفعالات الأولية كالخوف والمفاجأة، على الأداء الذاكري، فإننا لم نتطرق لما قد تحدثه الانفعالات الثانوية على المعرفية وعلى الأداء الذاكري بالخصوص، فهل يمكن لانفعال الغيرة أو الإحراج أو الفخر مثلاً أن يوثر على الاشتغال المعرفي للذاكرة الإنسانية؟ إنه سؤال يحيلنا على دور السياقات الاجتماعية والثقافية في جودة الأداء الذهني والذاكري للأفراد، على اعتبار أن الانفعالات الثانوية ما هي إلا انفعالات أولية بخبرة شخصية اجتماعية بحسب Damasio (1999). لكن بالمقابل ألا تُكَون الانفعالات الست الأساسية، بنية معرفية وعصبية أولية تُسهل عملية تدبير الفرد لانفعالاته في السياقات الاجتماعية التي قد تتخللها انفعالات ثانوية كالإحراج أو الشعور بالذنب مثلا؟.

## المراجع

**أولاً: المراجع العربية:**

- الزاهر، أحمد (2017). المقاربة المعرفية للاضطرابات الذهنية، *مجلة شبكة العلوم النفسية العربية*، 13، 120-124.

- تيبرغيان، غي وآخرون (2013). *قاموس العلوم المعرفية* (فرنسي-عربي). ترجمة: جمال شحيد. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية. ط1.

- داماسيو، أنطونيو (1999). *الشعور بما يحدث: دور الجسد والانفعال في صنع الوعي*. ترجمة: رفيف كامل غدار. بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون. ط1.

- كحلة، ألفت حسين (2012). *علم النفس العصبي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ط1.

- زغبوش، بنعيسى (2000). *بنية الذاكرة المعجمية ووظيفتها في فهم اللغة وإنتاجها*. أطروحة لنيل الدكتوراه في علم النفس. فاس: كلية الآداب والعلوم الإنسانية- ظهر المهراز.

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

- زغبوش، بنعيسى (2008أ). السيرورات المعرفية وإستراتيجيات التعلم: نموذج المقاربة التربوية للتكرار الذهني لدى الطفل. *مجلة الطفولة العربية، الكويت*، 9، 35، 46-60.

- زغبوش، بنعيسى (2013). ذاكرة العمل واللغة، ضمن: علي أفرفار (المنسق) ومجموعة من الباحثين.

*المقاربات السيكولوجية للاشتغال المعرفي* (212-225). فاس: منشورات الجمعية الوطنية لعلم النفس في خدمة المجتمع. ط.1.

- غاوناش، دانييل لرغودري، باسكال (2015). *الذاكرة والاشتغال المعرفي: الذاكرة العاملة*. ترجمة: محمد المير. (2015)، منشورات مختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

**American Psychiatric Association. (2012-2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed). Washington, DC: Author.**

**Aquino, J, M. & Arnell, K, M. (2007). Attention and the processing of emotional words: Dissociating effects of arousal. *Psychonomic Bulletin & Review,* 14, 430-435.**

**Ashby, F, G. Isen ,A , M. (1999). A neuropsychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review,* 106, 529-550.**

**Baddeley, A. (2002). *the psychology of memory. the handbook of memory disorders,* New York*:* John Wiley & Sons, Ltd. 3-15.**

**- Baddeley, A. (2003). working memory: Looking back and looking forward. Nature Reviews Neuroscience, 4, 829-839.**

**- Bradley, M, M. Greenwald, M, K. Petry, M, C. & Lang, P, J. (1992). Remembering pictures: Pleasure and arousal in memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 18, 379–390. https://doi.org/10.1037/0278-7393.18.2.379**

**- Broscha, T. Scherer, K, R. Grandjeana, D. Sander. (2013). The impact of emotion on perception, attention, memory, and decision-making. *Swiss Medical Weekly*, 1-10. https://doi.org/10.4414/smw.2013.13786**

**- Bechara, A. Damasio, H. Damasio, A, R. (2000). Emotion, decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex Mar,* 10, 295–307.**

**- Bechara, A. (2003). The role of emotion in decision-making: Evidence from neurological patients with orbitofrontal damage. *Brain and Cognition*, 55, 30-40. http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2003.04.001**

**Bechara, A. Damasio, H. Damasio, A, R. and Lee, G, P. (1999). Different contributions of the human amygdala and ventromedial prefrontal cortex to decision-making. *Journal of Neuroscience,* 19, 5473-5481. DOI:https://doi.**

**org/10.1523/JNEUROSCI.19-13-05473.1999.**

**Bechara, A. Damasio, H. Damasio, A, R. (2000). Emotion, Decision making and the orbitofrontal cortex. *Cerebral Cortex*, 10, 295–307. https://doi.org/10.1093/cercor/10.3.295.**

**Buchanan, T, W. & Adolphs, R. (2002). The role of the human amygdala in emotional modulation of longterm declarative memory. In S. Moore & M. Oaksford (Eds.), *Emotional cognition: From brain to behavior* (pp. 9–34). DOI: 10.1075/aicr.44.02buc**

**Cabanac, M. (2000). What Is Emotion?. *Behavioural Processes*, 60, 69-84.**

**Canli, T. Zhao, Z. Desmond, J, E. Kang, E. Gross, J. & John D, E. Gabrieli, J, D, E. (2001). An fMRI study of personality Influences on brain reactivity to emotional stimuli. *Behavioral Neuroscience,* 115, 33-42.**

**Coricelli, G. Dolan, R, J. Sirigu, A. (2007). Brain, emotion and decision making: the paradigmatic example of regret. *TRENDS in Cognitive Sciences,* 11, 258-265. http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2007.04.003**

**Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness*. Newyork: Mariner Books.**

**Davis, M. Whalen, P, J. (2001). The amygdala: Vigilance and emotion. *Molecular Psychiatr* 6, 13-34.**

**Dolcos, F., LaBar, K. S., & Cabeza, R. (2005). Remembering one year later: Role of the amygdala and the medial temporal lobe memory system in retrieving emotional memories. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America,* 102, 2626–2631. https://doi.org/10.1073/pnas.0409848102**

**Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & Emotion*, 6, 169-200. http://dx.doi.org/10.1080/02699939208411068**

**Frijda, N. (2008). The Psychologists' point of view. handbook of emotions, Newyork The Guilford Press,.**

**Hamann, S. (2001). Cognitive and neural mechanisms of emotional memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 394-400. https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01707-1**

**Kensinger, E, A. & Corkin, S. (2003). Effect of negative emotional content on working memory and long-term memory. *emotion*, 3, 387-393. http://dx.doi.org/10.1037/1528-3542.3.4.378**

**Kensinger, E, A. & Schacter, D, L. (2008). *Memory and emotion: Handbook of emotions*, New york: The Guilford Press.**

**Kring, A, M. (2008). *Emotion disturbances as transdiagnostic processes in psychopathology. handbook of emotions*, New York: The guilford Press.**

**Lazarus, R, S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *american psychologist*, 37, 1019-1024.**

**Langley, T. (2016). the Influence of emotion on memory for a crime. Retrieved from: http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/2489**

**LeDoux, J. & Phelps, E. (2008). Emotional Networks in the Brain. The handbook of emotions, Newyork: The guilFord press.**

**Levine, L, J. Pizarro, D, A. (2004). Emotion and memory research: A grumpy overview. *Social Cognition*, 22, 530-554. https://doi.org/10.1521/soco.22.5.530.50767**

**McGaugh, J, L. (2004). The amygdala modulates the consolidation of memories of emotionally arousing experiences. *Annual Review of Neuroscience*, 27, 1-28.**

**Murray, B, D. Holland, A, C. & Kensinger, E, A. (2013). *Episodic Memory and Emotion. The Handbook of Cognition and Emotions.* Newyork: The guilford Press.**

**Ohman, A. Flykt, A. & Francisco, E. (2001). Emotion drives attention: Detecting the snake in the grass. *Journal of Experimental Psychology*, 130, 466-478.**

**Palmer, M, A. (2008). Fear: A psychophysiological study of horror film viewing. Retrieved from: https://digital.library.txstate.edu/handle/10877/3220**

**Perlstein, W, M. Elbert, T. Stenger, V, A. (2002). Dissociation in human prefrontal cortex of affective influences on working memory-related activity. *Proceedings of the National Academy of Sciences,* 99, 1736-1741. https:// DOI: 10.1073/pnas.241650598**

**Pessoa, L. & Pereira, M, G. (2013). Cognition–emotion interactions: A review**

**of the functional magnetic resonance imaging literature. The Handbook of cognition and emotions, Newyork: The Guilford Press.**

**Pessoa, L. (2005). To what extent are emotional visual stimuli processed without attention and awareness?. *Current Opinion in Neurobiology*, 15, 188–196. DOI 10.1016/j.conb.2005.03.002**

**Phelps, E, A. & LeDoux, J, E. (2005). Contributions of the amygdala to emotion processing: From animal models to human behavior. *Neuron*, 48, 175–187. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2005.09.025**

**Phleps, E, A. (2006). Emotion and ccognition: Insights from studies of the human amygdala. *The Annual Review of Psychology,* 57, 27-57. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070234**

**Phelps, E, A. (2004). Human emotion and memory: Interactions of the amygdala and hippocampal complex. *Current Opinion in Neurobiology*, 14, 198-202. http://dx.doi.org/10.1016/j.conb.2004.03.015**

**Robinson, M, D. Watkins, E, R. & Harmon-Jones, E. (2013). Cognition and emotion. The handbook of cognition and emotions, Newyork The guilford Press.**

**Romanski, L, M. & LeDoux, J, E. (2013). Equipotentiality of thalamo-amygdala and thalamo-cortico amygdala circuits in auditory fear conditioning. *The Journal of Neuroscience,* 12, 4501-4509.**

**Shiv, T, B. Loewenstein, G. Bechara, A. (2005). The dark side of emotion in decision-making: When individuals with decreased emotional reactions make more advantageous decisions. *Cognitive Brain Research,* 23, 85-92. http://dx.doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2005.01.006**

**Smith, D, C. Modglin, A, A. Roosevelt, R, W. Neese, S, L. Jensen, R, A. Browning, R, A.& Clough, R, W. (2005). Electrical stimulation of the vagus nerve enhances cognitive and motor recovery following moderate fluid percussion injury in the rat. *J Neurotrauma*, 22, 1485–1502. doi: 10.1089/neu.2005.22.1485**

**Steidl, S. Mohi-uddin, S. & Anderson, A, K. (2006). Effects of emotional arousal on multiple memory systems: Evidence from declarative and procedural learning. *Learning & Memory*, 13, 679-658. doi/10.1101/lm.324406**

**Spachtholz, P. Kuhbandner, C. & Pekrun, R. (2014). Negative affect improves**

**the quality of memories: Trading capacity for precision in sensory and working memory.** ***Journal of Experimental Psychology: General.*** **DOI:10.1037/xge0000012**

**Suri, G. Sheppes, G. & James, G. (2013). Emotion regulation and cognition: The handbook of cognition and emotions, Newyork: The guilford press.**

**Yang, H.Yang, S. Isen, A, M. (2013). Positive affect improves working memory: Implications for controlled cognitive processing.** ***Cognition and Emotion*****, 27, 474-482.https://doi.org/10.1080/02699931.2012.713325**

# السيكولوجيا والمدرسة بالمغرب
# العلاقة وآفاق الطفل التَّعَلُّمِيَّة والتعليمية

Doi:10.29343/1-89-3

**أ.د. الغالي أحرشاو**
أستاذ بمختبر الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية
جامعة سيدي محمد بن عبد الله – فاس – المملكة المغربية

## الملخص:

**بالنظر إلى واقع ومقومات السيكولوجيا المعاصرة، يمكن الإقرار بحاجتنا في المغرب إلى سيكولوجيا جديدة للتعلم والاكتساب وللمدرسة عامة. إذا كانت هذه هي الخلاصة التي انتهينا إليها من خلال الاهتمام بهذا الموضوع على امتداد الثلاثين سنة الأخيرة، فإن السؤال الذي حاولنا الإجابة عليه من داخل عمق علاقة السيكولوجيا بالمدرسة، هو ما هي الإستراتيجية اللازمة لتكوين وإعداد مواطن مغربي متعلم كفء، قادر على الابتكار والنقد ومواجهة الصعوبات وحل المشاكل؟. وهي الإستراتيجية التي عملنا في هذه المقالة على بيان مكوناتها ومقوماتها من خلال التفصيل في النقاط الأساسية التالية: (1) العمل بمبادئ السيكولوجيا المعرفية في التعلم والاكتساب (2) العمل بالمعرفة المطابقة لواقع السيكولوجيا المعاصرة (3) العمل بمقومات سيكولوجيا الطفل الحديثة (4) العمل بخصائص سيكولوجيا الاكتساب السائدة (5) العمل بالمرتكزات البيداغوجية ذات التوجه المعرفي.**

## Psychologie et école au Maroc
## relation et perspectives d'apprentissage et d'éducation de l'enfant

**El rhali aharchaou**
Laboratoire de recherches psychologiques et sociologiques
University Sidi Mohammed Ben Abdellah – Fès

**Résumé:**

Compte tenu de la réalité de la psychologie contemporaine et ses caractéristiques, nous pouvons reconnaître qu'au maroc nous avons besoin d'une nouvelle psychologie de l'apprentissage, de l'acquisition et de l'école en général. Si telle est la conclusion que nous avons tirée de nos études sur ce sujet au cours des 30 dernières années, la question centrale à laquelle nous avons essayé de répondre dans cet artticle est de savoir quelle est la stratégie adéquate au développement et à la formation d'un citoyen marocain instruit, compétent, capable d'innovation, de création, de faire face aux difficultés et de résoudre les problèmes? C'est la stratégie que nous avons analysé et discuté à travers l'évocation de ses composants et éléments principaux suivants: (1) Utilisation des principes de la psychologie cognitive (2) Utilisation des connaissances de la psychologie contemporaine (3) Utilisation des caractéristiques de la psychologie de l'enfant (4) Utilisation des particularités de la psychologie d'acquisition dominante (5) Utilisation des fondements de la pédagogie cognitive.

تم استلام البحث في أكتوبر 2019، وأجيز للنشر في نوفمبر 2019.

# Psychology and school in Morocco
# the relationship and perspectives of child Learning and education

**El rhali aharchaou**
Laboratoire de recherches psychologiques et sociologiques
University Sidi Mohammed Ben Abdellah – Fès

**Abstrdct:**

Given the reality of contemporary psychology and its characteristics, we can recognize that in Morocco we need a new psychology of learning, acquisition and school in general. If this is the conclusion that we have drawn from our studies on this subject over the last 30 years. The central question we have tried to answer in this article is to know what is the appropriate strategy for the development and training of an educated, competent Moroccan citizen are capable of being innovative, creative, cope with difficulties and solve problems. This is the strategy that we have analyzed and discussed through the evocation of its following main components and elements: (1) Using the principles of cognitive psychology (2) Using the knowledge of contemporary psychology (3) Using the characteristics of chlid psychology (4) Using of the peculiarities of dominant acquisition psychology (5) Using of the foundations of cognitive pedagogy.

## المقدمة:

الأكيد أن الاهتمام في هذا المقال بالسيكولوجيا في علاقتها بالمدرسة، جاء نتيجة الاقتناع بأن السيكولوجيا في المغرب إن أرادت فعلاً أن تقوم بدورها المطلوب، فلا مناص لها من الانفتاح على قطاعات المجتمع الحيوية، وفي مقدمتها قطاع التربية والتعليم كفضاء تطبيقي كان وما يزال يَعُجُّ بالمشاكل والصعوبات التي من المفروض أن يساهم البحث السيكولوجي في دراستها وإيجاد الحلول المناسبة لها. وإذا كانت قضية إصلاح المدرسة تشكل واحدة من التحديات التي تواجه مغرب اليوم، فالراجح أن الجميع متفق على شِبْهِ إخفاق وفشل هذه المؤسسة في وظيفتها التربوية ورسالتها الإنسانية، إلى الحد الذي أصبح معه الأمر يستلزم تغيير المسعى لصياغتها وفق أسس وأهداف جديدة، قوامها معاضدة القول بالفعل وتتويج التخطيط بالتنفيذ وترجمة المبادئ والأهداف إلى حقائق وإنجازات ملموسة. فكثيرة هي الوعود والشعارات التي قُدّمت باسم إصلاح المدرسة وجعلها رافعة أساسية للتنمية في المغرب، لكنها بقيت في أغلبها إما وعوداً كاذبة أو شعارات فضفاضة لا تدل سوى على شيء واحد ألا وهو الاستمرار في مسلسلها الحافل بالتراجعات والإخفاقات (أحرشاو، 2018، 2005أ، 2003).

باختصار، إن واقعاً من هذا القبيل يؤشر على حاجتنا في المغرب إلى مدرسة جديدة تؤسّس رؤيتنا إلى الذّات والواقع والآخر والمستقبل وفق مبادئ وأهداف يؤطّرها مناخ اجتماعي تسوده عناصر الديمقراطية والحريّة والانفتاح، ومفاهيم وتصورات مغايرة يوجهها استبدال مظاهر النقل والتّبعيّة والاستهلاك بمظاهر الإبداع والاستقلالية والإنتاج. ونعتقد أن المقال الحالي يسير في الاتجاه نفسه، بحيث إن هواجسنا ومقاصدنا الأساسية تتلخص في مقاربة وتشريح بعض مشاكل وعوائق المدرسة من داخل السيكولوجيا التي يجب أن تشكل إحدى الرافعات الأساسية لتنفيذ خطة الإقلاع التربوي المأمولة في المغرب. وهي الخطة التي يمكن إجمال أهم مقوماتها السيكولوجية ومرتكزاتها البيداغوجية في المحددات الخمس التالية:

1. **العمل بمبادئ السيكولوجيا المعرفية في التعلم والاكتساب**، وذلك لاعتبارات كثيرة أهمها (أحرشاو، 2008أ؛ Bastien ، 1997؛ Mounoud، 1994؛ Anderson، 1976، 2011، 2013):

- الإقرار بأن سيكولوجيا الاكتساب ومعها بيداغوجيا التدريس اللتان عاشتا خلال العقود الستة الأولى من القرن العشرين تحت سيطرة سلوكية واطسن Watson وبنائية بياجي Piaget، وهما من الاتجاهات السيكولوجية التي تراجع صيتها وقَلَّ بريقها، عرفتا منذ أوائل الستينيات من القرن الماضي تحولات هائلة بفعل ظهور السيكولوجيا المعرفية كاتجاه جديد، وكل ما رافق هذا الاتجاه من اكتشافات علمية وخاصة على مستوى كفاءات الطفل المبكرة ودور المحيط والآخر في نموه وتعلمه.

- الإجماع على أن الإنسان عامة والطفل خاصة عبارة عن نظام فعال لمعالجة المعلومات. إنه آلة نشيطة للتعلم، يتوافر على كفاءات معرفية ومطامعرفية منذ السنوات الثلاث الأولى من العمر، ويتعلم باستمرار ويواجه المشاكل بانتظام.

- التسليم بإمكانية إيجاد حلول فعلية لمشاكل العجز والتعثر والفشل الدراسي بشتى أنواعها من خلال إدرج ممارسات تربوية ذات توجه سيكوتربوي وسيكوعصبي معرفي في مؤسسات التعليم من قبيل التقويم العصبي والتوجيه المدرسي والدعم البيداغوجي والتربية المعرفية وإعادة التأهيل والتكفل بالحالات التي تعاني من اضطرابات في النمو أو صعوبات في التعلم والتكيف والتواصل والاندماج، وذلك بفعل صنفين من الأسباب:

**أولهما:** يتعلق بأسباب خارجة عن المدرسة تتمثل في الزاد المعرفي للطفل كعامل مباشر لنجاحه أو فشله. فقد اتضح من نتائج دراسات عديدة أن الفرق بين المتعلم الناجح الأكثر كفاءة، والمتعلم الفاشل الأقل كفاءة لا يعود إلى عجز في الطاقة الفكرية اللازمة لمعالجة المعلومات، بل إلى نواقص معرفية ودافعية مثل: التأخر في نمو البنيات المفهومية والنقص في الإستراتيجيات المعرفية والمطامعرفية ثم القصور في التضبيط الذاتي المعرفي Auto-régulation cognitif، وأيضاً في متغيرات المراقبة التنفيذية وخاصة تقدير الذات ومعيار التبادلية

والفعالية الذاتية. ويعني هذا أن المتعلم الناجح صاحب النظام الدافعي الداخلي عادة ما ينخرط بحزم وجدية في مهام التعلم، بحيث نجده يتميز بالفضولية والاستكشاف والبحث عن الجديد، ويمتلك قدرات جيدة للاكتساب والتذكر والاحتفاظ بالمعلومات المُحَصَّلَة. في حين أن المتعلم الفاشل صاحب النظام الدافعي الخارجي عادة ما يتميز بالخمول واللامبالاة بالجديد. فهاجسه الوحيد هو البحث عن الطمأنينة من خلال التمسك بسلوك تحاشي الفشل بدل سلوك البحث عن النجاح (Paour ، 2005).

وثانيهما: يرتبط بظروف التعلم كعامل مباشر آخر للنجاح أو الفشل الدراسي، بحيث إن دور هذه الظروف أساسي جداً في تنمية وتجويد الاشتغال المعرفي للمتعلمين. فقد سمحت دراسة الاشتغال المعرفي للأطفال ذوي التأخر الذهني الخفيف بتحديد نمطين متعارضين من الاشتغال (Paour ، 2005):

**الأول: ترابطي-خارجي** Associatif-extrinsèque ينبني على الفئات المقطعية والمظاهر السطحية للمعلومة، ويؤدي إلى تعلم ترابطي يساعد على تجريد المقاطع بدل البنيات والأنظمة العلائقية. فعادة ما يسهم هذا النمط من الاشتغال في إنتاج الفشل الدراسي عبر تكريسه لتأخر مفهومي ومطامعرفي واضح ولدافعية غير بنَّاءة.

**الثاني: بينعلائقي-داخلي** Inter-relationnel-intrinsèque ينبني على تجريد الأنظمة العلائقية للمثيرات والأفعال، ويشجع على التعلم الفعال الذي يتم في إطار فهم الكون والفعل وبناء أُطُرٍ مَفْهُومِيَّةٍ عامة (منطقية، مكانية، زمنية، سببية، نظرية)، فضلاً عن الاعتداد بالمراقبة الذاتية والدافعية ذاتِ التوجه الداخلي.

مهما تكن طبيعة المعالجة ونوعية التعلم المرتبط بها، فإن فعاليتها تبقى متوقفة في نهاية المطاف على تطوير وإغناء الاشتغال المعرفي للمتعلم بتوجيهه نحو تبنِّي صيغة بينعلائقية-داخلية للمعالجة، وإدراج نوع من التربية المعرفية في مؤسسات التعليم بالمغرب، يتكفل بها أخصائيون في علوم النفس والأعصاب والتربية والاجتماع .

2. العمل بالمعرفة السيكولوجية المطابقة لواقع السيكولوجيا المعاصرة ما دام الأمر يتعلق بالمدرسة، فمن الطبيعي العودة إلى المرجعيات السيكولوجية الكبرى في النمو والتعلم لفهم كيف تتكون المعارف وما هي الأساليب البيداغوجية الناجعة لتنميتها والرقي بها نحو الأفضل. لا يمكننا بطبيعة الحال التطرق إلى مختلف النظريات والنماذج المغذّية لهذا الحقل الثري من السيكولوجيا، بل سنكتفي بعرض مقتضب لأهمها وخاصة تلك التي نلمس في خلاصاتها ونتائجها العلمية الأسس والمرتكزات المؤطرة لوظيفة المدرسة المأمولة في المغرب.

الأكيد أن مفهومي النمو والتعلم اللذان يمثلان الشرطين الضروريين لأية بيداغوجيا، قد شكلا لفترة طويلة موضوع سجال وتباين في مجال علم النفس. وإذا كان مرد ذلك يعود إلى التوجهات النظرية والاختيارات الإبستمولوجية لكل نظرية من النظريات الكبرى، فإن التجسيد الدقيق لدواعي وغايات هذا التباين يستلزم على الأقل، وقبل تقديم التصور المعرفي الذي نتبناه في هذا المقال، استحضار أربع مقاربات يميزها تعارض ثنائي واضح (أحرشاو، 1999؛ 2008ب؛ 2009):

## المقاربة السلوكية في مقابل المقاربة البنائية:

الواقع أن السلوكية التي تركز على التعلم كما تعبر عن ذلك نظريات ثورنديك Thondike وسكيز Skinner وهول Hull وأزجود Osgood وتعتمد على مقاربة أمبريقية واضحة، قد انتهت إلى الإقرار بمجموعة من الوقائع والخلاصات أهمها:

- كل معرفة عبارة عن سيرورة ميكانيكية ترابطية خارجية، يكون فيها المتعلم بمثابة الصفحة البيضاء أو العنصر السلبي الذي يكتفي باستقبال المعلومات دون أن يشارك على الأقل في انتقاء أهمها وتصفية أنجعها للتخزين وإعادة البناء قبل الاسترجاع بغرض التنفيذ.

- كل طفل قابل لأن يتعلم أي شيء مهما كان عمره، خاصة إذا توفرت الشروط الضرورية لذلك، وبالتالي لا وجود لحدود تكوينية أو لفرامل داخلية لهذا التعلم.

- إذا كان التعلم عبارة عن سيرورة لاكتساب مجموعة من الاستجابات الحسية الحركية والممارسات المهارية، فإن النمو يشكل نوعاً من الأَلْيَلَةِ automatisation لهذه الاستجابات والممارسات وتنويعها وتحقيق تراكمها .

- يشكل الحيوان النموذج المرجعي لتعلم الإنسان ويمثل كل من التكرار والتحفيز محركه الأساسي.

أما البنائية التي تركز على النمو كما تعبر عن ذلك نظرية بياجي Piaget في النمو المعرفي، فقد انتهت إلى القول بمجموعة من الخلاصات أهمها (أحرشاو، 1999):

- كل معرفة عبارة عن نتيجة لردود الفعل على المعطيات الداخلية والخارجية، بحيث لا تعطى جاهزة من الداخل (النضج) ولا كاملة من الخارج (التعلم).

- يشكل النمو سيرورة دينامية لبناء المعارف، يقوم فيها الطفل بدور نشيط وفعال بفضل تكيفه مع المحيط. وإن ما يحكم هذه السيرورة عبارة عن آليات داخلية عامة (فعل التوازن والضبط الذاتي) لا تتأثر بالعوامل الخارجية إلا في حدود نسبية.

- يتحقق هذا النمو عبر مراحل متسلسلة في شكل بنيات معرفية تبدأ بما هو حسي-حركي وتنتهي بما هو منطقي-رياضي. وتشكل هذه المراحل قيوداً بنيوية تحدد للطفل ما يمكن أن يتعلمه في كل سن، بحيث لا يمكنه أن يتعلم أي شيء دون مراعاة مستواه المعرفي، لأن التعلم مشروط أولاً وقبل كل شيء بالنمو والنضج ومتوقف عليهما.

الحقيقة أن بياجي Piaget (1974) حتى وإن كان يتحدث عن عوامل أخرى للنمو المعرفي كالنضج والخبرة والتغير الاجتماعي، فهو يُصِرُّ على أن الطفل ينشئ بنياته الذهنية باعتماد نشاطه الذاتي الذي يضفيه على محيطه، وبالتالي فإن وساطة الآخر (الولدان، الأقران، المربي، المعلم... إلخ) لا تتجاوز حدود تهيئ البيئة الملائمة للذات لكي تبني ذكاءها عبر نشاطها الذاتي الخاص. ولقد أثار هذا الموقف جملة من المؤاخذات أهمها (أحرشاو، 2005ب؛ 2009 ):

- الإصرار على كونية مراحل النمو وربطها بحدود عمرية خاصة، وبالتالي رفض القول بنسبية النمو المعرفي وتنوع مساراته.

- القول بتزامنات نمائية لا تؤكدها معطيات الواقع المعيش، وبالتالي الاهمال التام لكفاءات الطفل المبكرة ونعتها بالمتمركزة حول الذات وباللامنطقية.

- المبالغة في تمجيد نشاط الذات وكل ما هو داخلي، وبالتالي استبعاد دور العوامل الاجتماعية والثقافية والسياقية واللغوية والتعلمية في تكوين بنيات الطفل المعرفية.

## المقاربة الفطرية في مقابل المقاربة السوسيوثقافية:

إن المقاربة الفطرية التي تنفي التعلم وتختزله في النضج والنمو، كما يتضح ذلك بصورة خاصة من نظريات جيزل Gesel (1959) وتشومسكي Chomsky (1978)، تنتهي إلى خلاصتين هامتين:

- إن اكتساب المعارف يمثل بالأساس عملية نضج داخلي تحكمها برمجة تكوينية لا علاقة لها بالعوامل الخارجية.

- إن اللغة من منظور تشومسكي بالخصوص يتم اكتسابها بطريقة فطرية لا دور فيها للتعلم. فهي تعطى من الداخل وتنمو بطريقة فطرية طبيعية.

أما المقاربة السوسيوثقافية الممثلة خاصة في نظرية فيجوتسكي Vygotsky التي ترتكز على التكوين النفسي والاجتماعي للوظائف السيكولوجية، فقد خلصت إلى تحديد علاقة النمو بالتعلم بصورة مغايرة تعكسها الوقائع الثلاث التالية (أحرشاو، 2005ب؛ 2008أ):

- تُبنى السيرورات السيكولوجية العليا بالاستدماج التدريجي للأدوات الثقافية التي أنتجها الإنسان عبر التاريخ مثل اللغات والخرائط والرموز واللوحات، وبالتالي فإن النمو السيكولوجي لا ينفصل عن الحياة الاجتماعية ومظاهرها التفاعلية خاصة بين الطفل والراشد. وبهذا المعنى لا يمكن للنضج العصبي وحده أن ينتج وظائف سيكولوجية تتطلب استعمال رموز وأدوات هي أساس الضبط والْبَنْيَنَةِ المعرفية، بل لابد من الحياة وسط بنيات اجتماعية يتعلم فيها الطفل من الآخرين أشياء كثيرة عبر الاحتكاك والتواصل واللغة.

- باعتماد الطبيعة الاجتماعية بدل الطبيعة البيولوجية، يمكن للتعلم أن يتحول إلى نمو. بمعنى أن التعلم الحقيقي هو الذي يسبق النمو ويؤدي إليه من خلال دوره التنشيطي لمجموع السيرورات التي يستدمجها الطفل عبر التفاعل مع الآخر لتصبح في النهاية مكتسباً خاصاً به. وعليه لا يتطابق النمو مع التعلم بل يكون تابعاً لهذا الأخير الذي يسببه ويؤدي إليه.

- إن دور الوسيط médiateur Le (الوالدان، المربي، المدرس، الآخر) في بناءات الطفل الفردية يتمظهر من جهة عبر مفهوم المنطقة المجاورة للنمو La zone proximale du développement التي تمثل الفارق القائم بين ما يقدر المتعلم على إنجازه بمفرده وما لا يقدر على تحقيقه إلا بمساعدة الآخر؛ إذ أن أَجْوَدَ تعلم هو الذي يسبق النمو الفعلي ويكون داخل هذه المنطقة، ومن جهة أخرى عبر القانون الجوهري للنمو، حيث إن كل وظيفة نفسية عليا تظهر مرتين خلال نمو الطفل: مرة كنشاط جماعي اجتماعي (أي كوظيفة بينفسية interpsychique) ومرة أخرى كنشاط فردي داخلي (أي كوظيفة ضمنفسية intrapsychique).

## المقاربة المعرفية كتجاوز للمقاربات السابقة:

على عكس ما ذهبت إليه المقاربات السابقة من تمييز جذري بين التعلم والنمو كسيرورتين متباينتين، فإن المقاربة المعرفية ستجمع بينهما في سيرورة موحدة لاكتساب المعارف. فهي لا تشكل نظرية خاصة بالتعلم كما تجلى ذلك عند السلوكية; ولا نظرية خاصة بالنمو كما كان ذلك عند البنائية، بل هي نظرية عامة للاشتغال المعرفي تتبنى موقف التفاعل بين العوامل الفردية الداخلية والعوامل الاجتماعية الخارجية في التعامل مع هذه السيرورة. فهذه المقاربة حتى وإن كانت تميز من الناحية الشكلية بين النمو والتعلم، إلا أنها ترى فيهما السيرورتين اللتان تتكاملان وتتوحدان في إطار عملية الاكتساب. وتتحدد أهم الأسس المشتركة لهذا التكامل في المظاهر التالية (أحرشاو، الزاهير، 2000، أحرشاو، 2008ب):

- كلتاهما سيرورتان لتحويل المعارف، بحيث إن النمو يشكل سيرورة لتحويل المعارف على امتداد المرحلة الممتدة من الولادة إلى الرشد، والتعلم يمثل سيرورة لتحول تلك المعارف من مرحلتها الأولية الساذجة إلى مرحلتها النهائية العلمية.

- كلتاهما سيرورتان ذهنيتان داخليتان تتعلقان بتمثلات الفرد وكفاياته ومهاراته الذاتية.

- كلتاهما سيرورتان ذهنيتان نشيطتان يقوم فيهما الفرد ببناء معارفه بالإعتماد على مؤهلاته الفطرية ومعارفه السابقة وتفاعلاته مع الآخر ومع مكونات المحيط الخارجي.

3. العمل بمقومات سيكولوجية الطفل التي ذهبت بعض الأبحاث والدراسات إلى تحديدها في مجموعة من الخصائص والسمات التي يمكن إجمالها في المقومات الستة التالية (أحرشاو ,2015 ,2014 ,2009 ,1999 ,Glazer ,1986 ,Lautrey ,1999)

## الفردانية والفرادة:

لقد أضحت سيكولوجية الطفل سيكولوجيا قائمة الذات يستحيل اختزالها في نموذج الراشد أو الحيوان أو في بعد واحد، فطرياً كان أم نفسياً أم معرفي أم معرفياً...). فقد وَلَّى عهد الاختزال منذ أن اتضح بالملموس أن الطفولة مرحلة نمائية تمتد من الميلاد إلى سن الرابعة عشرة، بحيث يختلف مداها الزمني ومكان ممارسة أنشطتها المتنوعة عن كل من الراشد والحيوان. وهي بهذا المعنى تشكل ظاهرة سيكولوجية فريدة ومتميزة، يحكمها سياق زمني محدد وإطار موضعي معين. فهي ذات سيكولوجية مفردة ومرنة، تتعلم وتفكر وتواجه المشاكل وتحلها منذ سن مبكر في إطار سياقات محددة تؤطرها علاقات التفاعل المختلفة. إنها ليست لا بالذات السيكولوجية الراشدة، ولا بالذات الإبستيمية الكونية، بل هي بالتحديد ذَاتٌ لها من الاستعدادات والطاقات والكفايات والإستراتيجيات ما يؤهلها لأن تشكل ظاهرة سيكولوجية قائمة الذات، تتميز بالفردانية والفرادة وتستحق كامل الاهتمام على مستوى البحث والتقصي وكل الرعاية على مستوى التنشئة والتربية والتعليم.

## التفاعلية والفعالية:

على عكس السيكولوجيات السابقة التي كانت تختزل سيكولوجية الطفل إما في البعد السلوكي-الاجتماعي (السلوكية)، وإما في البعد الوجداني-العاطفي (التحليل النفسي)، وإما في البعد الذاتي-المعرفي (التكوينية)، فإن سيكولوجية الطفل ذات التوجه المعرفي، وإن كانت تميز بين مستويين: أحدهما إدراكي-معرفي والآخر نفسي-اجتماعي، فهي تقول بالتفاعل والتكامل الديناميين بين هذه الأبعاد كلها، وتُقِرُّ بأهمية وصل الجوانب المعرفية بالجوانب الوجدانية، لأن فهم سيكولوجية الطفل مشروط أولاً وقبل كل شيء بفهم الأساس الذي يحركها ويوجهها. فهي تعتبر الجانب الوجداني كطاقة لا بد منها لتشغيل الجانب المعرفي، وتنظر إلى سيرورة الاكتساب كعملية دينامية يتفاعل فيها النمو بالتعلم والذات بالموضوع وبالآخر عبر وَسَاطَةٍ محددة. ويعني هذا أنه إذا كانت قاعدة الطفل الفطرية تشكل منطلقاً لبناء كفاياته ومهاراته فإن تجاربه وتعلماته وخبراته الواقعية وعلاقاته مع المحيط والآخر تمثل المحدد الأساس لهذا البناء.

الحقيقة أن إقرار هذه السيكولوجيا ذات التوجه المعرفي بهذا النوع من التفاعل الدينامي يصاحبه إقرار آخر يتجلى في فعالية الطفل ومساهمته النشيطة في كل ما يتعلمه ويكتسبه من معارف. فقد صار الطفل يمثل العنصر الفعال الذي يتعلم ويفكر ويواجه المشاكل ويحلها منذ سن مبكر. فلديه من القدرات والكفاءات ما يؤهله للتعلم والتفكير والفهم والحكم منذ سنواته الأولى بحيث نجده:

- يدرك الفوارق بين الأشياء في سن جد مبكر؛ إذ يكون على وعي بديمومة الموضوع حتى بعد إخفائه في الشهرين الرابع والخامس، ويَعُدُّ إلى حدود اثنين في نفس السن، ويتهيأ لتفييء مكونات الكون وعناصره منذ الشهر الثالث.

- يتعلم في زمن قياسي عدداً كبيراً من الأنشطة والكفايات والمهارات المرتبطة باللغة والتواصل والتفييء والتفاعل الاجتماعي.

- يشارك في تعلماته بفعالية ونشاط على عكس ما كان يُنْعَتُ به من نعوت ومواصفات الذهن الفارغ الذي يتأثر ولا يؤثر (السلوكية) أوالوجدان الكامن الذي ينفعل ولا يفعل (التحليل النفسي) أو النشاط الذاتي الذي يفعل ولا يتفاعل (التكوينية).

## التحول والتغير:

يتعرض الطفل في هذه السيكولوجيا ذات البعد المعرفي إلى تحول من حالة العنصر المبتدئ إلى حالة العنصر الماهر، وذلك عبر وسائط التدخل المختلفة وفي مقدمتها وساطة المدرسة. فكل تعلم يفترض معارف سابقة تُبْنَى على أساسها معارف جديدة، وبالتالي فهو يشكل سيرورة مسترسلة لتحويل المعارف والانتقال بها من مستواها البدائي الساذج إلى مستواها العلمي الخبير. فالراجح أن الطفل وبالنظر إلى أنواع هذه المعارف وطبيعتها كما سيأتي تفصيل ذلك لاحقاً، عادة ما ينتقل من معارف عامة ساذجة إلى معارف خاصة علمية.

## الْبَنْيَنَةُ والتَّنْظِيرُ:

لقد ثبت أن لدى الطفل قدرة مبكرة على بنينة المعارف المكتسبة وتنظيرها. فهو يبني انطلاقاً من تجاربه اليومية وتفاعلاته مع المحيط والآخر مجموعة من النظريات حول مكونات الكون وخصائص الذات الإنسانية والتي تتوزع حالياً على ثلاثة ميادين أساسية (Carey، 1985؛ أحرشاو، 2015):

- الميدان البيولوجي الذي تنطوي فيه نظرية الطفل على كائنات متنوعة تتميز بالحياة والموت، بالصحة والمرض، بالطفولة والشيخوخة. فقد اتضح على سبيل المثال أن أطفال الثالثة والرابعة من العمر يدركون أن النباتات مثلها مثل الحيوان تشكل فئة متميزة تنمو وتحيا وتمرض وتموت.

- الميدان الفيزيائي الذي تحتوي فيه نظرية الطفل على مكونات وخاصيات الأشياء الجامدة وتفاعلاتها السببية، حيث يتم التركيز هنا على ظواهر مثل الطاقة والقوة والسرعة والجاذبية وشكل الأرض...إلخ.

- الميدان النفسي الاجتماعي الذي تنبني فيه نظرية الطفل على معارفه للحالات الذهنية وللتفاعلات الاجتماعية، بحيث يتعلق الأمر هنا بظواهر مثل: الذهن والتفكير والإدراك والنسيان والانفعال والكلام والتواصل ثم العلاقة مع الآخر. فقد تبين من دراسات عديدة أن الطفل يتعرض في حدود سن الرابعة لتغيرات نوعية هامة في المعرفة التي يمتلكها بخصوص الاشتغال الذهني في حد ذاته، بحيث يصبح قادراً على التفريق بين الكيانات الذهنية والكيانات الفيزيقية، وعلى تفسير الأنشطة الإنسانية بالإحالة إلى حالات ذهنية كالمعتقدات والرغبات والمقاصد.

الواقع أنه إذا كانت هذه النظريات تنمو وتتحول بفعل التمدرس من طابعها التلقائي الساذج إلى طابعها العلمي المنظم، فالمؤكد أن الطفل المتعلم لا يصل إلى هذا المستوى من البنينة والتنظير لمعارفه المكتسبة إلا عن طريق واحد من الأدوار الثلاثة التالية أو جميعها (Mounoud، 1990، 1999؛ أحرشاو، 2015):

**الطفل عالم صغير** يبني نظرياته ويراجعها ويختبرها على ضوء المعطيات التي يستقبلها من الواقع. فهو يمارس عملية التنظير على معارفه ونظرياته عبر آليات التجريد الواعي Abstraction reflèchissante كما حددها بياجي Piaget، والوصف التمثلي الجديد redescription représentationnelle كما قالت به كارملوف سميث Karmiloff-smith. فهو ينشئ نظرياته التي تساعده على التفسير والتنبؤ والتعميم. إنه بهذا المعنى عبارة عن فيزيائي صغير يدرك منذ سن مبكر ظواهر السرعة والقوة والجاذبية... إلخ، ورياضي صغير يمتلك منذ سنواته الأولى قدرات العد والحساب، وأخيراً سيكولوجي صغير يفهم الرغبات والمقاصد ويحلل ظروف الآخر.

**الطفل متعلم صغير** يتعلم بدون انقطاع ويكتشف باستمرار ويتساءل بانتظام. إنه يَمْتَحُّ ويتشبَّع بنظريات الثقافة التي ينتمي إليها عن طريق التعلم والتثقيف. فهو يتعلم أنواعاً مختلفة من المعارف، وأشكالاً متعددة من المفاهيم إما بطريقة عفوية ساذجة وإما بطريقة منظمة علمية، كما يتجلى ذلك بالخصوص في اللغة والحساب وإستراتيجيات التواصل.

**الطفل عالم ومتعلم صغير في الوقت نفسه، حيث عادة ما ينشئ معارفه ونظرياته الجديدة بناء على نشاطاته الذهنية التي عادة ما تؤطرها وتوجهها تجاربه وخبراته ونظرياته السابقة الإعداد.**

## التعددية والتنوعية:

**أصبح الاعتراف بتعدد مسارات النمو المعرفي وأشكاله، وبتباين أنماطه وسيروراته، وبتنوع آلياته وعملياته من الأمور المؤكدة (Houdé، 1999؛ Mounoud، 1999؛ Traodec، 1999). فإذا كانت مسارات هذا النمو وأشكاله تتراوح بين الارتفاع والالتواء والانخفاض، وتخضع للتعددية النمائية بدل الأحادية النمائية الموزعة إلى عدد من المراحل، فإن أنماطه وسيروراته تتراوح بين التباينات الضمنفردية الأفقية والعمودية التي تربط مختلف سيرورات نمو الطفل وميادينها المعرفية بمسارات متعددة بدل ربطها بنفس الإيقاعات أو المراحل النمائية، وبين التباينات البينفردية المحكومة بالسياقات الاجتماعية والتغايرات الثقافية ذات التأثير الوازن في سيرورات الطفل المعرفية وإستراتيجيات اشتغاله الذهني. في حين أن آلياته وعملياته لم تعد تتوقف من حيث وظيفتها عند حدود إغناء المعارف السابقة بأخرى جديدة، بل أضحت تهتم بمظاهر تراجع هذه المعارف وفقرها.**

## المواجهة والقابلية للتربية:

**إذا كان الطفل يتعلم باستمرار ويُبَنْيِنُ ما يكتسبه من معارف بانتظام، فإنه نادراً ما يبقى بعيداً عن مواجهة صعوبات في الاكتساب والتعلم ومشاكل في النمو والتكيف. فقد صار من المؤكد أنه لا يكفي أن يتمتع الطفل بقدرات ذهنية عالية وبكفايات معرفية بارزة لكي يتوفق في تحقيق كل المهمات بسهولة ونجاعة، بل المفروض أن ينجح أيضاً في التوظيف الجيد لهذه القدرات والكفايات في شتى مجالات الحياة. والواقع أن المشاكل والصعوبات التي يواجهها الطفل، وإن كانت متنوعة جداً، فهي تتحدد في صنفين (Scott et al؛ 1991؛ أحرشاو، 2009، 2008ب، 2005ب):**

**- صنف عادي يرتبط بالفشل في التعلم أو في غيره من الأنشطة. وهنا نجد الطفل يستخدم مجموعة من الإستراتيجيات من تلقاء ذاته ليتجاوز مثل هذه الصعوبات، وفي مقدمتها إستراتيجيات فكرية صريحة كالتخطيط والاستدلال، وكل ما يرافقهما من إجراءات توقعية واستنباطية واستقرائية وقياسية، ثم إستراتجيات طبيعية ضمنية كالتوجيه والانتباه وتغيير تمثل الوضعية.**

**- صنف مضطرب يرتبط بالفشل الناجم عن خلل في النمو كما يتجلى ذلك في التأخر الذهني. وتوجد لدى الطفل الذي يعاني من مثل هذا الخلل، وبالخصوص إذا كان خللاً خفيفاً أو متوسطاً (التأخير الذهني مثلاً)، ليونة ومطواعية في قدراته المعرفية وقابلية لتعلم الإستراتيجيات الملائمة لتجاوز مثل هذه الصعوبات. فقد أصبح من المسلم به أن كثيراً من المتعلمين الذين هم في وضعية تعثر دراسي يعانون في الواقع من نقص واضح في مراقبة اشتغالهم المعرفي وتضبيطه ومراقبته. ويعني هذا أن سبب فشل هؤلاء يرتبط بالعجز في الاشتغال وليس بالنقص في القدرة. وهنا تكمن أهمية وفعالية طرق التشخيص المعرفي وبرامج التربية المعرفية، وخاصة على مستوى تعليم الطفل صاحب الصعوبات في النمو والتعلم، الإستراتيجيات اللازمة لتحسين تعلماته وإثراء أداءاته عبر توعيته بأهمية تعلم هذه الإستراتيجيات وإيجابيات استعمالها في حالات الفشل الذي يعود في الغالب إلى المجهود الشخصي الضعيف أو الإحساس بالعجز المكتسب.**

**4. العمل بخصائص سيكولوجيا الاكتساب السائدة حالياً:**

**على عكس السيكولوجيات السابقة التي كانت تختزل الاكتساب إما في التعلم كسيرورة**

**خارجية Processus exogène ترتبط بمحيط الفرد وظروفه الاجتماعية (السلوكية بصفة خاصة)،**

وإما في النمو كسيرورة داخلية Processus exogène ترتبط بذات الفرد وإمكانياته البيوسيكولوجية (بياجي وتشومسكي ثم فيجوتسكي إلى حد ما)، فإن السيكولوجيا المعاصرة ذات التوجه المعرفي ترى في النمو والتعلم السيرورتين اللتين تتكاملان وتتوحدان في إطار ما يسمى بسيكولوجيا الاكتساب. وإذا كان يقصد بسيرورة الاكتساب أشكال التغيرات وصيغ التحولات التي يخضع لها النشاط الذهني للمتعلم عبر عمليتي النمو والتعلم، وبنتيجة الاكتساب كحصيلة للمعارف الناجمة عن سيرورة الاكتساب في حد ذاتها، فإن إحدى الكيفيات الأساسية لتوضيح طبيعة هذه السيرورة تتلخص في التركيز على الخصائص الثلاث التالية (أحرشاو؛ الزاهير، 2000؛ أحرشاو، 2008ب، 2009، 2015).

## سيرورة الاكتساب كنشاط ذهني:

على أساس أن كل سيرورة اكتساب تشكل نشاطاً ذهنياً، وكل نشاط ذهني هو عبارة عن نظام لمعالجة المعلومات، وكل نظام لمعالجة المعلومات هو عبارة عن تشغيل للمعارف وتحريك للرموز، فإن هذه السيرورة عادة ما تحمكها مجموعة من المحددات أهمها:

- الاستناد إلى عمليات الفهم والتذكر والاستنباط.
- الجمع بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة.
- الأخذ بسيرورة التفاعل بين المتعلم والمحيط.
- كل اكتساب لا يشكل سيرورة مستقلة بل هو نتيجة للنشاط الذهني الذي يمثل النظام المسؤول عن بناء التمثلات وإنتاج المعارف.
- كل اكتساب عبارة عن سيرورة ذهنية داخلية مراقبة ذاتياً من لدن المتعلم نفسه، بحيث يشارك بنشاط وحيوية في كل ما يكتسبه من معارف وكفايات.

## سيرورة الاكتساب كنظام من المعارف المتفاعلة:

إذا كانت سيكولوجيا الاكتساب المتبناه في هذا الإطار تتخذ من المعارف ذات المحتويات والأشكال والمميزات المحددة، النتيجة الطبيعية لسيرورة كل اكتساب، فإن أنواع هذه المعارف وأشكالها ومظاهر اكتسابها تتمظهر على النحو الآتي:

**من حيث أنواع المعارف:**

الثابت أن أنواع المعارف التي يكتسبها الطفل منذ سن مبكر، وإن كانت تتدرج من حيث ظهورها واكتسابها وانتقالها مما هو محسوس خاص عملي إجرائي إلى ما هو مجرد عام مفهومي تصريحي، فإنها تتكامل وتتفاعل فيما بينها سواء على مستوى الانبناء والنمو، أو على مستوى التطور والتعلم؛ أو على مستوى الانتقال والتحول من حالة إلى أخرى. وتماشيا مع المقاربة المعرفية الوظيفية فإن المعارف التي يكتسبها الطفل والضرورية لجميع أنشطته الذهنية من تفكير وتعلم وحل المشاكل تتحدد في ثلاثة أنواع هي (أحرشاو، الزاهير، 2000؛ أحرشاو، 2015):

- **العمليات الذهنية** التي هي عبارة عن عمليات تحويل تتخذ صيغة مبادئ وقواعد تطبيقية وتنفيذية تهدف إلى تحقيق مهمات محددة. إنها أفعال ملموسة استدمجها الفرد داخلياً وأصبحت ذات طبيعة تمثلية يوظفها في الميادين المختلفة.
- **المفاهيم** التي هي عبارة عن كيانات ذهنية أو تمثلات في الذاكرة البعيدة المدى، تتعلق بالأشياء والأحداث والأفعال والعلاقات وتأخذ شكل خطاطات أو فئات أو نظريات.

- **الأنظمة الرمزية** التي تشكل أدوات ضرورية للمعرفة وخاصة على مستوى صياغتها وصورنتها وتبليغها للآخر. فهي إنتاج ثقافي-اجتماعي يتوزع إلى عدة أنماط وفي مقدمتها الرموز الصوتية والحركية والخطية، بحيث تشكل الرموز اللغوية والرياضية في شكلها المكتوب أهمها وظيفة وأكثرها فائدة.

الحقيقة أن هذه الأنواع الثلاثة من المعارف تشكل وحدات معرفية مترابطة ومتكاملة فيما بينهما، تنمو وتتطور وتتحول كنظام معرفي متناسق عبر جميع مسارات نمو الطفل وتعلماته.

**من حيث أشكال المعارف:**

بالاستناد إلى أنواع المعارف السابقة الذكر، يمكن التمييز داخلها بين شكلين رئيسيين:

- فمن جهة هناك المعارف الطبيعية العفوية الساذجة المرتبطة بالسياق الواقعي.
- ومن جهة أخرى توجد المعارف الْمُمَأْسَسَة المنظمة العلمية المرتبطة بالسياق المدرسي.

ويمكن التأكيد بهذا الخصوص أن شكل المعرفة هو الذي تركز عليه المدرسة بصفة عامة في القيام بدورها التحويلي؛ بحيث إن مختلف أنواع المعارف: الخاصة والعامة (Glazer, 1986) المحسوسة والمجردة (Piaget, 1974)، العملية والمفهومية (Mounoud, 1994)، الإجرائية والتصريحية (Anderson, 1976)، تتواجد عند الأطفال منذ سن مبكر قبل ولوج المدرسة الابتدائية. فهي التي تتمظهر من حيث محتوياتها في ميادين معرفية متنوعة، تبدأ بالمعرفة اللغوية وتنتهي بالمعرفة السيكولوجية مروراً بالمعارف الرياضية والفنية والتواصلية والميكانيكية وغيرها.

**من حيث إستراتيجيات الاكتساب:**

المؤكد أن الاكتساب وإستراتيجياته لا تحكمه فقط المعارف الخاصة بميدان محدد (التعلم) ولا معارف المتعلم العامة (النمو) وقدراته الذهنية فحسب ومظاهر الانتقال والتحول من الأولى إلى الثانية أو العكس، بل إن المعارف والمطامعارف وآلياتها في المراقبة والتضبيط تلعب دوراً هاماً في هذا المضمار. فلا يكفي أن يتمتع الطفل بكفايات معرفية وقدرات ذهنية عالية لكي ينجح في تحقيق التعلم وحل المشاكل بسهولة وفعالية، بل المفروض أن يتوفق أيضاً في التوظيف الجيد والمفيد لهذه الكفايات والقدرات في شتى المجالات والميادين وبالخصوص تلك التي ترتبط بالحياة المدرسية.

لهذا، على المدرسة حتى في مستوى تعليمها الأولي أن تدرك أهمية هذه الأنواع من المعارف وعلاقاتها التكاملية في سيرورة الاكتساب؛ بحيث لا يتعلق الأمر بتعليم محتويات ومعارف خاصة ببعض المواد، بقدر ما يهم أيضاً تعليم قواعد عامة للتفكير وإستراتيجيات لاكتساب المعارف واستعمالها. ويعني هذا أن مهمة المتعلم لا تتحدد فحسب في التعلم (أي في تعلم معارف خاصة بمجال محدد) بل في تعلم التعلم (أي في تعلم معارف عامة)؛ وبالتالي يصبح التعلم سيرورة لتحويل فكر المتعلم من فكر مَعِيشٍ مُنْغَرِسٍ في السياق الطبيعي إلى فكر مجرد يَعْقِلُ ذاته ولغته بمعزل عن أي سياق.

## سيرورة الاكتساب كتحويل للمعارف:

على أساس أن هذه السيرورة تتوقف في المنظور المعرفي على أنشطة المتعلم الذهنية وعلى معارفه المحفزة أثناء التعلم، وتفترض بالأساس تدخل المعارف السابقة والجديدة على حد سواء، فإنها تشكل سيرورة لتغيير المعارف وتطويرها وتعديلها في جوانب كثيرة تشمل طريقة إدراك المعلومات وترميزها وتخزينها ثم تمثلات المتعلم للوضعيات المختلفة، وإجراءات الحل باعتماد إستراتيجيات جديدة للكشف والتدخل والمراقبة والتنفيذ. وبكلمة واحدة إنها عبارة عن تحويل للمعارف عبر سيرورتين أساسيتين:

الأولى نمائية تتعلق بما يكتسبه الطفل، حيث تهتم بظهور المعارف وتطورها وبالاكتسابات الطويلة المعقدة (اللغة والرياضيات مثلاً)، وتركز على السن كمتغير أساسي لتحول المعارف وترتبط باكتساب القدرات العامة كالذكاء.

الثانية تَعَلُّمِيَّةٍ تتعلق بكيف يكتسب الطفل المعرفة، بحيث تهتم بتحول المعارف وتغيرها وبالاكتسابات الجزئية القصيرة، وتركز على التمدرس كمتغير أساسي لتحويل المعارف، وترتبط باكتساب القدرات الخاصة كالمهارات.

إذن، فسيرورة الاكتساب بهذا المعنى هي سيرورة لتحويل المعارف وتغييرها عبر أنشطة التمدرس والتكوين، حيث يتم الانتقال بهذه المعارف من مستواها الأولي العفوي الساذج إلى مستواها العلمي المنظم الماهر. فقد صار من المؤكد أن الدور الجديد للمدرسة يكمن في تحقيق هذا الانتقال بمعارف المتعلم من شكلها الطبيعي السياقي إلى شكلها العلمي المجرد. فالطفل لا يأتي إلى هذه المؤسسة صفحة بيضاء وخاوي الوفاض، بل يجيئ إليها وهو محمل برصيد معين من المعارف الأولية المتنوعة. إنه يأتي إليها وهو مزود بمجموعة من النظريات الساذجة التي تتحول بفعل التمدرس إلى نظريات علمية أكثر بَنْيَنَةً وأجود تنظيماً.

5. العمل بالمرتكزات البيداغوجية الحديثة التي فضلنا وبناء على اهتمام سابق بهذه المرتكزات، إجمالها في الضوابط الخمسة الآتية (أحرشاو، 2014، 2008أ؛ أحرشاو و الزاهير، 1998؛ Démetriou، 2000؛ Mounoud، 1990؛ Paour، 2005؛ Scott et al، 1991؛ Siegler، 2000؛ Troadec، 1999):

– اعتماد البيداغوجيا التعددية التي يحكمها فضاء تربوي غني ومتنوع من حيث وسائله البيداغوجية وموارده البشرية وغاياته التعليمية، وتؤطرها رؤية إستراتيجية قوامها تفريد التعلم وتعليم المتعلم كيف يتعلم ويفكر ويحل المشاكل ويتخذ قراراته بنفسه بدل حشوه بالمعلومات والأفكار فقط. بمعنى البيداغوجيا التي تساعد المتعلم على تفعيل مختلف أنظمته وسيروراته الذهنية من أجل معالجة كل أنواع المعلومات والمشاكل. فالسيكولوجيا الحالية حتى وإن كانت تعترف بوجود أنماط متنوعة من التعلم، تتراوح بين ما هو ضمني وما هو صريح وبين ما هو آلي وما هو واع، فهي تؤكد على النمطين الرئيسيين التاليين:

التعلم العام المحكوم بتوجه مطا معرفي Métacognitif، قوامه مساعدته المتعلم على تدبير اشتغاله المعرفي، وكل ما يتطلبه ذلك من إجراءات واعية تشمل بالخصوص المراقبة والتضبيط الذاتيين.

التعلم المتخصص المحكوم بتوجه قالبي modulaire، هدفه تحريض المتعلم على تفعيل نظامه الذهني المتخصص، وعلى تعديل آليات اشتغال هذا النظام تبعاً لتنوع الميادين التي يباشرها.

– اعتماد البيداغوجيا التفاعلية المشروطة بالتعلم الدينامي، والتي تراهن على تمرين المتعلم وتدريبه على أساليب الاستخدام الفعال لمؤهلاته الذاتية في تحصيل المعارف، ولسيروراته الذهنية في تعلم قواعد التفكير وإستراتيجيات حل المشاكل.

– اعتماد بيداغوجيا الكفاءات المبكرة والمعارف السابقة وأهميتها في سيرورة التعلم والاكتساب، وبالتالي ربط الغاية القصوى للنظام التربوي المنشود بطرق وأساليب تربية الكفاءات العالية وتنمية المهارات الخلاقة القادرة على النهوض بأعباء التدبير والتأطير والإسهام الفعّال في مسيرة الإنتاج العلمي والتطور التكنولوجي العالمي. هذا فضلاً عن العمل على توفير فرص متكافئة وحدّ أدنى من التعليم لكل فرد بانتشاله من الجهل والأمية، وتمكينه بالتالي من تربية أساسية تؤهله لممارسة واجباته الدينية والدنيوية وتجعله مواطناً متّزناً شغوفاً بالعلم والمعرفة، يتّسم بروح المبادرة الإيجابية والتنافس الشريف.

– جعل المتعلم محور المدرسة المأمولة وذلك بتمكينه من المعارف والمهارات القادرة أولاً على تحصين شخصيته وهويته الثقافية، وثانياً على التعامل مع روح الحداثة أو ما أصبح ينعت بالعولمة لاستيعاب

مبتكراتها العلمية المذهلة وتسخيرها لفائدة مجتمعه، وذلك من خلال اعتماد العنصر البشري الكفء المتشبع بثقافة سيكوتربوية كافية عن الطفولة وخصائصها المختلفة. بمعنى العنصر القادر على تمكين المتعلم من تعلمات ناجعة تتجه بمعارفه نحو مزيد من الجودة بدل الاعتماد على الحقائق المثبتة بشكل جاهز في الكتب المدرسية.

- تحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص من خلال تعميم التمدرس وتطوير أساليب ولوج التعليم الأولي، مع تشجيع التعلم في المجالات الإستراتيجية وتحسيس مختلف الشركاء والفاعلين بأن التربية ليست وقفاً على المدرسة وحدها بل هي من مسؤولية باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى. فإلى جانب الاهتمام بالنظام التربوي في بعده المدرسي لابد من تحقيق نوع من التلاؤم بينه وبين المحيط السوسيو اقتصادي، وذلك بالتركيز على بيئة المتعلم المنزلية وعلاقات المدرسة بكل من الأسرة ومؤسسات الإنتاج والخدمات.

- الوعي بأهمية الثورة التكنولوجية بمختلف مقوماتها المعلوماتية والتواصلية، ودورها الإستراتيجي في الرقي بالنظام التربوي المغربي إلى مستوى تحديات القرن الجديد ورهاناته الكبرى.

## خلاصة:

يتعلق الأمر إذن بتجديد المدرسة لتصبح مؤسسة تربوية منفتحة على محيطها، ناجعة في مناهجها وبرامجها، متميزة في أهدافها وقيمها وضامنة لشروط التعلم والتحصيل وروح المبادرة والتنافس وفرص التميز والنجاح وعناصر النجاعة والجودة. وهي كلها نعوت ومواصفات تتماشى مع متطلبات المدرسة النموذجية التي أصبحت تفرض نفسها في مستهل القرن الواحد والعشرين كقاطرة لولوج المعرفة ونقلها وإنتاجها ونشرها وتوظيفها في ممارسة البحث العلمي وربح معركة التنمية.

فبالنظر إلى واقع ومقومات السيكولوجيا المعاصرة، يمكن الإقرار بحاجتنا الماسة إلى سيكولوجيا جديدة للتعلم والاكتساب وللمدرسة عامة، مغايرة لتلك التي كانت وما تزال تهيمن عندنا حتى الآن. فالسؤال المحوري الذي يستوجيب الإجابة من داخل جوهر علاقة السيكولوجيا بالمدرسة، هو ما هي الإستراتيجية اللازمة لتكوين وإعداد مواطن مغربي متعلم وكفء، قادر على الابتكار والنقد ومواجهة الصعوبات وحل المشاكل؟ (أحرشاو، 2005ب، 2009، 2018).

الأكيد أن هذه الإستراتيجية لا نجد لها الحضور المطلوب في مواصفات المدرسة السائدة عندنا حتى الآن. كما لا نجد لها الصدى المرغوب في المرجعيات السيكولوجية التي تنبني عليها تلك المواصفات لأنها مرجعيات متجاوزة في أغلبها. ولهذا فنحن متيقنون من أن أي إصلاح للمدرسة المغربية في اتجاه تحقيق الأفضل في ميدان التعليم والتكوين، لا يمكنه أن يتجسد على أرض الواقع إلا في إطار إعادة النظر في المرجعيات السيكولوجية والتربوية المؤطرة لبرامجها ومناهجها في التعليم، وطرقها وأساليبها في التكوين، عملاً بفكرة تعديلها وملاءمتها لكي تطابق الأهداف والغايات المتوخاة.

على أي فالمشكل المطروح يكمن أساساً في تحديد الكيفية الملائمة لتمكين الطفل المغربي المتمدرس من اكتساب المعارف وتحصيل المفاهيم وامتلاك النظريات وقواعد التفكير. وهذا مشكل يحيل بطبيعة الحال على أطراف أخرى أهمها: السيكولوجيا وكل ما توفره من نماذج ونتائج وخلاصات حول سيرورات التعلم والاكتساب وإستراتيجيات مواجهة الصعوبات والمشاكل الدراسية، ثم التربية وكل ما تسطره من برامج ومناهج للتعليم والتكوين وطرائق للتدريس . وبين هذين الطرفين يوجد طرف ثالث هو المتعلم الذي يشكل الحلقة الأساسية لكونه لم يعد كما كان ينعت في كثير من السيكولوجيات السابقة، بالصفحة البيضاء أو الذهن الفارغ أو العنصر السلبي، بل أصبح في السيكولوجيا الحديثة ذات التوجه المعرفي يوصف بالعنصر الكفء الفعال الماهر الذي يفكر وينظّر ويحكم وينتقد ويساهم بنشاط وحيوية في كل ما يتعلمه من معارف منذ سنواته الثلاث الأولى من العمر. فهذا المتعلم العالم الصغير أو العالم المتعلم الصغير لا يأتي إلى المدرسة

وهو خاوي الوفاض أو فارغ الذهن، بل يجيئ إليها وهو مزود بمعارف ونظريات تسمى بالساذجة، يتوجب على هذه الأخيرة، ببرامجها المتنوعة ومناهجها المختلفة، تصويبها وتطويرها وتجويدها ثم الانتقال بها من طابعها الأولي الساذج إلى طابعها النهائي العلمي. وبهذا المعنى فالمدرسة التي يجب أن نتطلع إليها في المغرب، هي تلك التي بإمكانها أن تلعب دور الوسيط أو الوساطة في مجال تحويل معارف الطفل من مستوى سياقها الطبيعي التلقائي الواقعي إلى مستوى سياقها المدرسي العلمي المنظم. بمعنى المدرسة التي توجِّه الطفل دون أن تُرْهِبَهُ، تشجّعه دون أن تحبِطه، تحفّزه دون أن تكبّله، تُوَعِّيَّهُ دون أن تُؤَلْيِلَهُ....إلخ. إنها ببساطة المدرسة التي تبني وتُكوِّن المتعلم الكفء الذكي الماهر القادر على تصريف المعارف العلمية المدرسية إلى معارف مهارية تقتضيها متطلبات المجتمع وتستلزمها سياقات الحياة عامة.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:


الغالي، أحرشاو (2018). المدرسة ورهان الديمقراطية بالمغرب.الكويت: *مجلة الطفولة العربية*، 20، (77)، 49-61.

الغالي، أحرشاو (2015). *الكفاءات المعرفية لدى الطفل*، فاس: مطبعة سيباما.

الغالي، أحرشاو (2014). *بناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل*، الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

الغالي، أحرشاو (2013). *المعرفة والتنمية الإنسانية: مقاربة سيكولوجية*. فاس: دار ما بعد الحداثة.

الغالي، أحرشاو (2011). *مظاهر وعوامل الفشل الدراسي بالمغرب: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 51، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي بالرباط.

الغالي، أحرشاو (2009). *الطفل بين الأسرة والمدرسة*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

الغالي، أحرشاو (2008أ). *نحو مقاربة معرفية لسيكولوجية الطفل ولسيرورات الاكتساب*: مجلة الطفولة العربية، 35، 98-107.

الغالي، أحرشاو (2008ب). *سيكولوجية الطفل: مقاربات معرفية*. الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

الغالي، أحرشاو (2006). *السياسة التعليمية وخطط التنمية العربية: حصيلة وآفاق*، شؤون عربية، 127، 140-158.

الغالي، أحرشاو (2005أ). *العلم والثقافة والتربية: رهانات إستراتيجية للتنمية العربية* ،الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة.

الغالي، أحرشاو (2005ب). *افتتاحية «التمدرس واكتساب المعارف»*. فاس: *دفاتر مركز الأبحاث والدراسات النفسية والاجتماعية*، 3، 2-3.

الغالي، أحرشاو (2003 ). *المنظومة التعليمية ومظاهر التحديث في الوطن العربي*، القاهرة، مجلة شؤون عربية، 113، 110-124.

الغالي، أحرشاو؛ أحمد، الزاهير (2000). التمدرس واكتساب المعارف عند الطفل. البحرين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 1، 16-45.

الغالي، أحرشاو (1999). *سيرورة اكتساب المعارف بين النمو والتعلم*. الكويت،مجلة الطفولة العربية، 1، 75-90.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

**Anderson , J.(1976) .** ***Language, memory and thought.*** **Hilsdale: Erilboum.**

**Bastien, C. (1997).** ***Les connaissances de l'enfant à l'adulte.*** **Paris: Armand Colin.**

**Carey, S. (1985) .** ***Conceptual change in childho.*** **Cambridge, Mass: Mass Mit Press.**

**Chomsky, N. (1978).** ***Réflexions sur le language,*** **( Trad. Franc.) Paris, Maspéro.**

**Demetriou, A. (1998). Nooplasis: 10+1 Postulates about the formation of mind. Cognitive development: special, issue of learning and instruction.** ***The journal of the europeean association for research in learning and instruction,*** **8, (4): 271-278.**

**Gesel, A. (1959).** ***L'enfant de 5 à 10 ans,*** **Paris, PUF.**

**Glazer, R. (1986) .** ***Enseigner comment penser, In Grahay et la fontaine: l'art et la science de l'enseignement.*** **Bruxelle: Mardaga.**

**Houdé, O . ( 1999) .Intelligence et Inhibition. Sciences Humaines ( 56, 24-27).**

**Lautrey, J. (1999).** ***Pourquoi est-il parfois difficile d'apprendre?*** **10ème entretiens de la villette, cité des sciences et de l'industrie.**

**Mounoud, P. (1999) .** ***La connaissance de soi chez le bébé: un modèle recrusif.*** **in Mardaga.**

**Mounoud, P.C. (1990). Cognitive development, In C-A. Hauart (Ed) ,** ***Developmental psychology.*** **Amsterdam: North Holland, 389-414.**

**Mounoud, P. (1994).** ***L'emergence des connaissances nouvelles.*** **in Psychologie et Education n°18.**

**Paour, J. (2005). L'éducation cognitive à l'école maternelle: Pourquoi, Comment, avec quels effets .**

**Piaget, J. (1974) .** ***La prise de conscience.*** **Paris, PUF.**

**Scott, M.H; Asoko, H.M; Driver, R.H. (1991). Children's learning in science group. In R. Duit, F. et al (Editors).** ***Research in physics learning: Theoritical issuesand empirical studies.*** **University of Leeds.**

**Siegler, R.S. (2000). (Trad. Franc).** ***Enfant et raisonnement,*** **Belgique, Deboeck Université.**

**Troadec, B. (1999).** ***Le développement de la pensée chez l'enfant, cultures et catégorisation.*** **Toulouse, PUM.**

# التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين

Doi:10.29343/1-89-4

د. شيخة أحمد الجنيد
أستاذ علم النفس المشارك، ورئيس قسم علم النفس بكلية الآداب - جامعة البحرين - المملكة البحرينية

## الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل لدى أطفال الروضة بالمحافظة الشمالية بمملكة البحرين، كما هدفت الدراسة للتحقق من مدى وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث على التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل، أجريت الدراسة على عينة بلغت 49 (28 طفلاً، 21 طفلة) من صفوف روضة السندباد بمحافظة الشمالية بمملكة البحرين، وتراوحت أعمار عينة الدراسة بين 4 إلى 6 سنوات، بمتوسط عمري 5.21 عاماً وانحراف معياري 0.54 عاماً، وتوصلت النتائج إلى أن التواصل الاجتماعي بلغت النسبة المئوية له 82.93%، والإقبال الاجتماعي 80.95%، والإنشغال الاجتماعي 82.11%، والدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي 82.05% وهي مستويات مرتفعة مقارنة بالوسط الفرضي لدرجات المقياس. كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث على التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل وأبعاده الفرعية وهي (التواصل الاجتماعي، الإقبال الاجتماعي، الانشغال الاجتماعي).

الكلمات المفتاحية: التفاعل الاجتماعي، أطفال الروضة، التواصل الاجتماعي، الاقبال الاجتماعي، الانشغال الاجتماعي.

# Social Interactions outside the home among kindergarten children in the Kingdom of Bahrain

**Shaikha Ahmed Aljanaidi**
Bahranin university

## Abstract

The study aimed to identify the level of social interactions outside the home among kindergarten children in the Northern governorate of the Kingdom of Bahrain. The study also aimed to verify the extent of fundamental differences between males and females on social interactions outside the home. The study was conducted on a sample of 49 children, (28 boys and 21 girls) from Sindbad Kindergarten in the Northern Governorate of the Kingdom of Bahrain. Their age ranged from 4 to 6 years, with an average age of 5.21 years and a standard deviation of 0.54. The study concluded that social media reached 82.93%, the social interest reached 80.95%, and the social preoccupation reached 82.11%. The overall score for social interaction was 82.05%. The previous levels were high compared to the hypothetical mean of the scale scores. The results also showed that there were no signiftant differences between males and females on social interactions outside the home and on its sub-dimensions (social media, social interest, and social preoccupation).

Keywords: Social interaction, kindergarten children, social media, social interest, social preoccupation.

تم استلام البحث في ديسمبر 2020، وأجيز للنشر في ديسمبر 2020.

## مقدمة الدراسة:

غالباً ما يوصف البشر بأنهم اجتماعيون يبحثون عن المشاركة في التفاعلات الاجتماعية مع ميل طبيعي للبحث والاستجابة للمحفزات الاجتماعية، ولقد أظهرت الأبحاث أنه في غضون ساعة واحدة من الولادة يتتبع الأطفال المحفزات المتحركة التي تشبه الوجه لفترة أطول من تتبع المحفزات غير الشبيهة بالوجه باستخدام العين مثل التحديق وتحول الرأس(Johnson et al., 1991).

التفاعل الاجتماعي وجهاً لوجه هو عملية أكثر تعقيداً بكثير مما ندركه بشكل عام، أنه مليء بالطقوس غير المعترف بها مثل التفاهمات الضمنية، والتبادلات الرمزية السرية، وتقنيات إدارة الإنطباع، والمناورات الاستراتيجية المحسوبة. لذا فإن التفاعل الاجتماعي يشتمل على طقوس دقيقة وعملية بشكل يومي بين الأطفال، ومع نمو الأطفال تتطور أنماط التفاعل الاجتماعي والمهارات الاجتماعية كجزء من تطورهم الشامل، ويعد التفاعل الاجتماعي أساس العلاقات التي تنشأ بين الأفراد، أي ما يظهر عن كل منهم من تواصل وسلوك كرد فعل لسلوك الشخص الآخر وتواصله، فالتفاعل الاجتماعي يربط بين أفراد الجماعات نفسياً وعقلياً ودافعياً تحقيقاً للحاجات والغايات واكتساب الخبرات.

كما أن التفاعل الاجتماعي مهم للنمو الاجتماعي والمعرفي والعاطفي، وغالباً ما يكون التفاعل الاجتماعي به قصوراً بشكل واضح عند الأطفال الذين يعانون من اضطرابات نفسية ونمائية (Beckman & Lieber, 1992). وفي الأدبيات تم تضمين العديد من جوانب السلوك الاجتماعي تحت التفاعل الاجتماعي مثل: المهارات الاجتماعية، والكفاءة الاجتماعية، ومن المهم تمييز التفاعل الاجتماعي عن المفاهيم الأخرى للسلوك الاجتماعي والتنمية الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي يمكن تعريفه على أنه حدث متعمد يتم فيه توجيه سلوك شخص ما تجاه شخص آخر أو استجابة لشخص آخر (Ghuman et al., 1998).

وعدم النجاح في التفاعل الاجتماعي بشكل جيد يترتب عليه قلق التفاعل الاجتماعي فيشعر الفرد بالضيق أثناء التفاعل الاجتماعي والتحدث مع الأشخاص الآخرين، وعلى وجه التحديد الضيق الذي يتعلق بمخاوف عدم القدرة على التعبير، أو الملل، أو التجاهل أو عدم معرفة ما يجب قوله أو كيفية الاستجابة في التفاعلات الاجتماعية(Mattick & Clarke, 1998).

و نجد الأطفال الرضع مهيئين لأن يكونوا منتبهين بشكل انتقائي لأنواع التحفيز التي يقدمها الآخرون، ومجهزين بذخيرة من السلوكيات التي تجذب بشكل فعال انتباه الكبار، وتسهل التفاعلات الفعالة بين الرضع والبالغين. ويبدو أن الرضيع السليم بيولوجياً مستعد لبدء التفاعل الاجتماعي مع البيئة الاجتماعية، وهذا الاستعداد مقنع لدرجة أنه في حالة غيابه، قد يفشل مقدمو الرعاية للرضيع لتسهيل التفاعلات الاجتماعية. والرضيع مبرمج للبحث عن السلوكيات الاجتماعية مثل: الابتسام، والنظر للأشياء، والنطق، وبالأصوات، والتي توفر مستوى عالياً من الخبرة التي تشكل استجابة الرضيع ونموه الاجتماعي والمعرفي والوجداني (Goldberg, 1977).

كما نجد أن التفاعلات الاجتماعية أمر مهم للهناء النفسي، والعاطفي، ويعمل على تعزيز وتنمية الجوانب الاجتماعية لدى الأطفال. وينظر الآباء والمعلمون إلى التفاعل الاجتماعي للأطفال على أنه فرصة للاستفادة منه في تنمية مهاراتهم وتعديل بعض سلوكياتهم على الرغم من المخاطر التي قد تنطوي عليها هذه التفاعلات الاجتماعية، مثل انتقال الجراثيم، والتعرض للمضايقة، والعزلة الاجتماعية. ومن الملاحظ بأن الأطفال الذين يعانون من بعض المشكلات الطبية أو التأخر في النمو سواء الجسمي، أو الوظيفي، أو أي شكل من أشكال العجز المعرفية يكون لديهم صعوبة بالغة في البدء في التفاعلات الاجتماعية، أو الشجاعة في إظهار التفاعل الاجتماعي مما يستوجب الأمر الحاجة إلى الملاحظة الدائمة حتى نتمكن من تقديم المساعدة والدعم والتدخل المبكر اللازم لتحسين جوانب القصور لديهم خاصة في ظل القيود التي تفرضها الاعتماد على وسائل التكنولوجيا، أو ضعف الحركة، أو العجز الحسي، أو القدرة المعرفية (Rehm & Bradley, 2006).

وللتعرف على أهمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال لابد من طرح سؤال مهم وهو: كيف يجب أن يتصرف الأطفال في الفصل؟، حيث ترتبط السلوكيات الاجتماعية للأطفال بالسلوك الإيجابي، والنتائج الاجتماعية والأكاديمية بمرور الوقت لديهم، وقد يؤدي التفاعل بالضرورة إلى نتائج إيجابية لجميع الأطفال، فنجد أن المدرسة تؤدي دورها وتساعدهم على التفاعل الاجتماعي الناجح مثل الأحترام، وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية، والثقة بالنفس، والتشجيع على الإقبال، وتقديم النفس، وعدم الخوف من الآخرين، وغيرها من جوانب التفاعل الاجتماعي المختلفة مرتبطة بثقافة المدرسة وثقافة الفصل وثقافة الأقران (Gest & Rodkin, 2011).

كما يتعلم الأطفال الصغار العديد من المهارات من خلال اللعب والتفاعل الاجتماعي مع الأقران مثل: فهم الأدوار الاجتماعية، والمشاركة، والتواصل أثناء المناسبات. ويتم اكتساب هذه المهارات بهذه الطريقة، ونجد أن الأطفال أمامهم فرصة عديدة لاكتساب المهارات العامة في بيئة ما قبل المدرسة حيث نجد أن الأطفال لديهم فرصة كبيرة للتفاعل مع أقرانهم مما يطور أداءهم بصورة كبيرة ، ويجعلهم أكثر تفاعلاً اجتماعياً، ويشير المتخصصون في مجال الطفولة المبكرة أن الأطفال ذوي الإعاقة وغير المعوقين يحتاجون إلى تدريب على التفاعلات الاجتماعية بشكل كبير قبل الإنخراط في البيئة والمجتمع بشكل كامل والأعمال الهادفة وذات المغزى(Odom, et al., 1999).

ومن هنا نجد أن فهم خصائص التفاعل الاجتماعي لهؤلاء الأطفال سوف يوفر أساساً لتطوير الإستراتيجيات والسياسات التي تعظم فوائد اللقاءات والتفاعل الاجتماعي سواء داخل المنزل أو المدرسة(Skar, 2002)، ومن جانب ثان نجد أن الروابط الاجتماعية تمثل أمراً ضرورياً للحفاظ على التماسك الاجتماعي وتماسك رأس المال الاجتماعي، ونجد أن العلاقات الاجتماعية لها تأثير كبير على الوفيات نتيجة استهلاك الكحول والنشاط البدني، ومؤشر كتلة الجسم (Holt-Lunstad et al., 2010).

ويمكن ملاحظة ذلك حيث نجد أن الميول نحو المحفزات الاجتماعية تمثل دوراً كبيراً في التطور الاجتماعي حيث يبدو من السهل على الأطفال القيام بذلك التحول في فترة ما بعد الولادة حيث يتمكن من السيطرة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بشكل أفضل ويتطور الأمر مع التقدم في العمر إلى سن الرشد، حيث يفهم البشر ويستخدم ما يزيد عن 60.000 كلمة(Turnbull & Justice, 2017).

## مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل نمو الطفل، التي تتكون فيها معظم مقومات وخصائص شخصيته، وتتشكل الكثير من قيمه وعاداته وميوله واتجاهاته واستعداداته، وأنها مرحلة جديرة بالاهتمام لأنها تتحكم في تحديد حياته اللاحقة، وقد أجمع العلماء والباحثون على أنها من أهم المراحل التعليمية كونها الخطوة الأولى في تشكيل أبعاد نموه الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية. وأكد (أوزبل 1964) أن الأطفال في مرحلة الطفولة يجب أن يمروا ببعض الخبرات والفعاليات التي من شأنها أن تهيئهم للتفاعل الاجتماعي والاعتماد على الذات وتنمية الحواس والمدارك لديهم (في: الغريري وآخرون، 2010).

إن التحاق الطفل بالروضة يوسع له دائرة معارفه من الأطفال والاختلاط بهم والتفاعل معهم، فالروضة تؤدي وظيفة اجتماعية مهمة لأنها توفر فرص التعامل مع الأقران وتعمل على تثبيت عادات مرغوب بها عن طريق الممارسة العملية.

كما أثبتت مجموعة متزايدة من الدراسات أن جودة العلاقات الوجدانية بين المعلمين والأطفال تؤثر على أداء الأطفال في المدرسة مثل الأنشطة المدرسية، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، ومن الجدير بالذكر أن بعض الأطفال يكونون أكثر عرضة لخطر تدني مستوى التحصيل الأكاديمي، والتثبيط الاجتماعي نتيجة عدم وجود علاقة جيدة وداعمة بين المعلمين والأطفال؛ ولذا فإن

تحسين التفاعلات الاجتماعية بين المعلمين والأطفال ينعكس إيجابياً على نجاح الأطفال في تنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية وزيادة التحصيل والانجاز الأكاديمي (Roorda et al., 2013). كما تختلف الكفاءة الاجتماعية عن التفاعل الاجتماعي من حيث تمثل الكفاءة الاجتماعية القدرة على فهم الآخرين في سياق التفاعل الاجتماعي والانخراط في التواصل السلس معهم، ومن هنا نجد أن الكفاءة الاجتماعية لا تظهر إلا في سياق التفاعل الاجتماعي للأطفال (Gary, 2005).

ومن خلال مراجعة التراث الأدبي وجدت الباحثة بأن هناك فجوة كبيرة في الاهتمام بالتفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة خاصة في المجتمع البحريني، وأن أغلب الدراسات التي اهتمت بالتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال أهتمت بالتفاعل الاجتماعي لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، ونجد أن الأطفال ممن يتسمون بالتثبيط الاجتماعي لديهم مستويات أعلى من الشعور بالوحدة، وتجنب المدرسة، وقلة الإعجاب بالمدرسة ويسجلوا درجات أقل على الرياضيات والقراءة (Thijs et al., 2004)، ومن الأسباب التي شجعت الباحثة على دراسة التفاعل الاجتماعي للأطفال تلقي استفسارات عديدة حول مشكلات تتعلق بالتفاعل الاجتماعي خلال الندوات والمحاضرات العامة في المدارس والحضانات للأطفال. لذا تتحدد مشكلة البحث في محاولة التعرف على مستوى التفاعل الاجتماعي وقياسه عند أطفال الروضة، ويمكن صياغة مشكلة البحث في الاسئلة التالية وهي:

1 – ما مستوى التفاعلات الاجتماعية عند أطفال الروضة؟

2 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق لاختلاف متغير النوع (ذكور/ إناث) على التفاعل الاجتماعي وأبعاده الفرعيه عند أطفال الروضة؟

## أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:
1 – مستوى التفاعلات الاجتماعية عند أطفال الروضة.
2 – الفروق وفق لاختلاف متغير النوع (ذكور/ إناث) على التفاعل الاجتماعي وأبعاده الفرعيه عند أطفال الروضة.

## أهمية الدراسة:

### أ - الأهمية النظرية:

1 – تزويد المجتمع البحريني بدراسات تتعلق بالطفولة المبكرة في موضوع مهم ومؤثر للغاية يتعلق بالتفاعل الاجتماعي الذي يعد نواة للعديد من الجوانب المتعلقة بسلوكيات الأطفال في هذه المرحلة.
2 – تعد الدراسة الحالية نقطة إنطلاق للباحثين المهتمين بمرحلة الطفولة المبكرة نحو تطوير سلسلة من الدراسات التي تهتم بدراسة التفاعل الاجتماعي وبناء برامج لتطويره لدى أطفال الروضة.

### ب - الأهمية التطبيقية:

1 – الوقوف على مستوى التفاعل الاجتماعي الذي يساعد الباحثين مستقبلاً على وضع تصورات وبرامج لتطوير وتنمية التفاعل الاجتماعي أو استثمارة التفاعل الاجتماعي في تنمية بعض الجوانب وسمات الشخصية الأخرى لدى الأطفال.

2 – تساعد الدراسة الحالية المهتمين بالأطفال من المعلمين والمربين لفهم طبيعة التفاعل الاجتماعي بصورة أكبر لدى الأطفال وجوانب القوة والضعف.

## الإطار النظري:

### التفاعل الاجتماعي:

يظهر الأطفال كفاءتهم الاجتماعية من خلال استخدامهم للمهارات الاجتماعية في التفاعلات الاجتماعية مع الأقران، والكفاءة الاجتماعية هي الطريقة التي يحدد بها الأفراد ويحلون بها المشاكل الأساسية في العلاقات الإنسانية، والكفاءة الاجتماعية للطفل هي مؤشر مهم للتطور اللاحق وقد يكون مؤشراً على التكيف الاجتماعي خلال فترة المراهقة. وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال النموذجيين يبدأ منذ الصغر حيث يظهر الأطفال الصغار الاهتمام بأقرانهم منذ الولادة وحتى عمر سنة واحدة. وتتزايد هذه السلوكيات الاجتماعية من حيث التكرار والتعقيد مع تقدمهم في السن، ويشير بيكمان وأند سترونج أن تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال النموذجيين من خلال التوجية والنمذجة من الآباء والمعلمين ويتطور مع القليل من الحاجة إليها تعليمات مباشرة، وبالنسبة للأطفال ذوي الإعاقة فإن هذا التطور لا يحدث دائماً(Lieber et al., 1993). وخلال سنوات ما قبل المدرسة يتغير نمو الأطفال بسرعة، ويتطور في مجالات المهارات اللفظية والمعرفية والتحكم السلوكي، وحل المشكلات، والتواصل التعبيري، ويتطور الأطفال في مجال اللعب ويتجه مشاركة الآخرين والقرناء في اللعب في مرحلة ما قبل المدرسة، وكما يتطور اللعب الموازي مع أقرانهم إلى أن ينتقل الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة إلى اللعب المستقل أو التفاعلي أو التعاوني (McGinnis & Goldstein, 2003).

وبعد ذلك يحدث تطور الطفل، ويتمثل في الأداء المستقل عن المعلم والعمل بمفرده، وتحقيق النجاح، والانتقالات بين الأنشطة بقليل من التوجيه، وكل هذه المهارات تتطلب استخدام مهارات اجتماعية محددة لتحقيق النجاح، بالاضافة إلى ذلك نجد أن الأطفال يظهرون مهارات إتقان مستقلة، وأقران ناجحين ومهارات تفاعل اجتماعي جيدة لحل المشكلات المتعلقة بالروضة (Hauser-Cram et al., 1993).

وبهذا فقد حان الوقت الآن لتحديد التفاعل الاجتماعي حيث يأتي التفاعل الاجتماعي كسلوك بأشكال عديدة مثل: تناول الطعام، والقراءة، والرقص، وإطلاق النار، وأعمال الشغب، والتحارب. ثم ما الذي يميز السلوك الاجتماعي؟ السلوك الاجتماعي الغريب موجه للذات الأخرى. مثل هذا السلوك يلقي نظرة على شخص آخر باعتباره شخصاً مدركاً وتفكيراً وأخلاقياً ومتعمداً وسلوكاً؛ يأخذ في الاعتبار المعنى المتعمد أو العقلاني لمجال تعبير الآخر؛ يتضمن توقعات حول أفعال وأفعال الطرف الآخر؛ ويظهر نية لاستدعاء خبرات ونوايا معينة في الذات الأخرى. ما يميز السلوك الاجتماعي عن السلوك غير الاجتماعي، إذن، هو ما إذا كانت الذات الأخرى تؤخذ في الاعتبار في أفعال الفرد أو أفعاله أو ممارساته (Rummel, 1976).

وكما يعرف التفاعل الاجتماعي بأنه هو عملية التأثير المتبادل الذي يمارسه الأفراد على بعضهم البعض أثناء اللقاءات الاجتماعية، عادة ما يشير إلى المواجهات وجهاً لوجه التي يكون فيها الأشخاص حاضرين جسدياً مع بعضهم البعض لمدة محددة، ومع ذلك في المجتمع المعاصر يمكننا أيضاً التفكير في اللقاءات الاجتماعية التي تتم بوساطة تقنية مثل الرسائل النصية أو السكايب أو الرسائل من حيث المستويات المختلفة للتحليل (Beard, 2014).

كما يعرف أبو جادو (1998) التفاعل الاجتماعي بأنه «تلك العمليات المتبادلة بين طرفين اجتماعيين في موقف أو وسط اجتماعي معين بحيث يكون سلوك كل منهما منبهاً أو مثيراً لسلوك الطفل الآخر، ويجري هذا التفاعل عادة عبر وسط معين ويتم خلال ذلك تبادل رسائل معينة ترتبط بغاية أو هدف محدد»، ويعرفه آل مراد (2004) بأنه سلوك يقوم به الطفل ويتبادله مع الآخرين في مواقف اللعب ضمن مجالات الاتصال والتوقع وإدراك الدور والرموز ذات الدلالة، وكما يعرفه السلطاني (2009) بأنه عدة منبهات اجتماعية متفاعلة تقدمها البيئة الاجتماعية لأبنائها، وتؤدي هذه المنبهات إلى استجابات اجتماعية لدى المشاركين في المواقف الاجتماعية، ويركز عبد الهادي (2009) في تعريفه للتفاعل الاجتماعي على بعض الجوانب الأخرى فيعرفه بأنه عملية اجتماعية مستمرة أقطابها الأفراد، وأدواته الرئيسة الأفكار والمعاني والمفاهيم، وهي

كل ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر، ويحدث ذلك نتيجة تغيير أو تعديل في السلوك. وكما يعرف مرتضى (2019) التفاعل الاجتماعي بأنه إقامة علاقات اجتماعية بين عدد من الأفراد والمحافظة عليها، ويزيد من قوة وتماسك العلاقات الاجتماعية داخل الجماعة من خلال اتصال الأفراد مع بعضهم.

وفي النهاية تستنتج الباحثة تعريفاً للتفاعل الاجتماعي بأنه أفعال أو ممارسات شخصين أو أكثر موجهة بشكل متبادل تجاه الذات الأخرى، أي سلوك يحاول التأثير أو يأخذ في الاعتبار التجارب أو النوايا الذاتية لبعضهما البعض. هذا يعني أن أطراف التفاعل الاجتماعي يجب أن يكونوا على دراية ببعضهم البعض، وهذا لا يعني أن تكون على مرأى من بعضكما البعض أو التعامل معها بشكل مباشر. يتفاعل الأصدقاء الذين يكتبون الرسائل اجتماعياً، وكذلك جنرالات الأعداء الذين يستعدون لخطط الحرب المعارضة. لا يتم تحديد التفاعل الاجتماعي حسب نوع العلاقة الجسدية أو السلوك، أو المسافة المادية. إنها مسألة توجه شخصي متبادل تجاه بعضنا البعض. وبالتالي، حتى في حالة عدم وجود سلوك جسدي، كما هو الحال مع متنافسين يتجاهلان عمداً العمل المهني لبعضهما البعض، فهناك تفاعل اجتماعي، على أن يتضمن هذا التفاعل ثلاثة جوانب تتمثل في التواصل الاجتماعي، الإقبال الاجتماعي والانشغال الاجتماعي، كما يلي: ويمكن هنا التركيز على بعض الجوانب الأساسية للتفاعل الاجتماعي للأطفال على النحو التالي:

1 – التواصل الاجتماعي: القدرة على إقامة علاقات جيدة وصداقات مع الآخرين والحفاظ عليها، والاتصال الدائم بهم، ومراعاة قواعد الذوق الاجتماعي العام في التعامل معهم، واستخدام الإشارات الاجتماعية المختلفة في سبيل تحقيق الاتصال بهم والتواصل معهم.

2 – الإقبال الاجتماعي: يعني الإقبال الاجتماعي للطفل تجاه الآخرين دون مشقة أو خوف والحرص على التفاعل معهم دون خوف أو تحفظ الوجود معهم والتفاعل بشكل مريح والتصرف بشكل مناسب وسط الجماعة.

3 – الانشغال الاجتماعي: يعني إبداء الاهتمام والإنشغال بالآخرين، والسرور لوجوده معهم ووجودهم معه، والعمل جاهداً على جذب انتباههم واهتمامهم نحوه، ومشاركتهم انفعالياً ووجدانياً وسلوكياً.

**نظريات التفاعل الاجتماعى:**

هناك الكثير من التفسيرات للتفاعل الاجتماعى منها :-

1 - **النظرية السلوكية:** تشير النظرية السلوكية إلى أن التفاعل الاجتماعى هو العملية التى يؤثر فيها الناس على بعضهم البعض من خلال التبادل المشترك للأفكار والمشاعر وردود الأفعال وبحسب وجهة نظرهم فى التعلم فإن التفاعل الاجتماعى يبدأ ويستمر عندما يلتقى المشتركون فى التفاعل دعماً للتفاعل, كما حاولوا أن يفسروا كيف تنطبق مبادئ التعلم على العلاقات الاجتماعية والإنسانية وأن التفاعل الاجتماعى عندهم يمثل الاستجابة المتبادلة بين الأفراد فى وسط اجتماعى بحيث يشكل سلوك الشخص منبهاً لسلوك الآخر يستدعى استجابة له.

وقد فسر سكنر عملية التفاعل الاجتماعى بحسب نظرية المثير والاستجابة والتعزيز حيث نجد أن الإنسان بطبيعته يميل إلى تكرار الاستجابة التى تعزز ونتيجة لهذا التعزيز يتعلم الفرد أنماط السلوك التى تصبح جزء من شخصيته, ويمثل التعزيز دوراً أساسياً فى تنسيط عملية التفاعل الاجتماعى وتكوين الاتجاهات والعلاقات الاجتماعية, ويشير أصحاب هذا النظرية إلى أن عملية التفاعل الاجتماعى هى حصيلة تعلم أنماط السلوك المختلفة التى تم تعزيزها وتتابع تكرارها إلى أن أصبحت جزءاً من شخصية الفرد (مهدى، قيس, 2012: 55).

2 - **نظرية نيوكمب للتفاعل الاجتماعى:** وينظر نيوكمب للتفاعل الاجتماعى وكأنه نوع من الجهاز أو النظام التى ترتبط أجزاءه ببعضها البعض, ويتوقف عمل جزء منه على أداء بقية الأجزاء لوظائفها, وعلى

هذا الأساس يقوم الناس اللذين يحدث التفاعل بينهم بتغيير سلوكهم نتيجة لهذا التفاعل حيث يعتدل سلوك أحد الطرفين إذا حدث تغيير فى سلوك الآخر.

أن نمطاً من العلاقة المتوازنه تسود بين شخصين متفاعلين عند تشابه اتجاهاتهما وآرائهما بالنسبة لشئ أو شخص أو موقف وأن نمطاً من العلاقة المتوترة غير المتوازنه ينشأ بين الطرفين المتألفين إذا كان كل منهما يحمل أفكاراً أو اتجاهاً متبايناً نحو طرف ثالث مشترك.

كما ينشأ نمطاً من العلاقة غير المتوازنة بين طرفين غير متالفين حتى لو كانا متشابهين فى مواقفهما واتجاهاتهما بالنسبة للطرف الثالث. وخلاصة ذلك يمكن القول أن نمطاً من العلاقة المتوازنة تسود بين شخصين متفاعلين عندما تتشابه اتجاهاتهما وآرائهما بالنسبة لشئ أو شخص أو موقف معين. وهكذا يستنتج نيوكمب أن مدى الصداقة والود والتجاذب تقوى بين الطرفين اللذين تربطهما مواقف واتجاهات وآفكار وآراء متشابهة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المواقف والآراء ذات الاهتمام المشترك (عبادة، 2014: 30).

3 - **نظرية بيلز فى التفاعل الاجتماعى:** حاول بليز دراسة مراحل وأنماط التفاعل الاجتماعى، وحدد مراحل وأنماط عامة فى مواقف اجتماعية وتجريبية. ويدور التفاعل الاجتماعى الذى درسة بيلز حول موضوع أو مشكلة يريد أعضاء الجماعة الوصول إلى حلها وللمشكلة عدة حلول، وهناك خطوات يمكن اتباعها فى سبيل الوصول إلى الحل، كما أن هناك مرونه في فهم المشكلة واقتراحات عديدة خاصة بحلها، يمكن وزن كل منهما وتقييمه وأخذ رأى الجماعة فى السياسة التى تتبع. وقدم بيلز نموذجاً لتحليل عملية التفاعل الاجتماعى أحتل مركزاً مهماً فى أساليب البحث فى ديناميات الجماعة (الخيري، 2002: 232).

4 - **نظرية سامبسون للتفاعل الاجتماعى:** يفسر سامبسون التفاعل الاجتماعى بالتوتر والتوازن ويقول أن المرء يميل إلى تغير أحكامه فى المواقف غير المتوازنة التى يسودها التوتر منه فى المواقف المتوازنة. ويميل الأشخاص بصورة عامة إلى إصدار الأحكام المتشابهة لأحكام من يحبون أو يألفون، والمخالفة لأحكام من لا يحبون وأن العلاقات المتوترة أو غير المتوازنة تكون على حسب نتائج التجارب التى أجراها سامبسون نتيجة لما يلى :-

- الاعتقاد بأن الطرف الآخر الذى نحب أن يصدر أحكاماً تخالف أحكامنا.
- الاعتقاد بأن الطرف الآخر الذى لا نحب أن يصدر أحكاماً تشابه أحكامنا.

وفى كلتا الحالتين فإن لأهمية الحكم أو الرأى أو القيمة أثراً كبيراً فى حدة العلاقة الناشئة عن الموقف أو قوتها, لأن المرء يولى أهمية أكبر للأمور المهمة التى تؤثر فى حياتة وتكييفة مع مجتمعه أكثر من تلك التى تكون ذات أثر محدود فى ذلك. كالأحكام بالنسبة لنوع من الأكل والشراب أو بالنسبة لصورة أو مشهد أو كتاب بالمقارنة مع الأحكام التى تتصل بفلسفة الحياة أو القيم الاجتماعية أو الأخلاقية أو الدينية أو السياسة (سارى, 2016: 22).

ومن المتمعن لما سبق عرضه يجد أن النظرية ركزت على التفاعل الاجتماعي كمثير واستجابة في حين نجد أن نظرية نيوكمب للتفاعل الاجتماعى ترتكز على أن الفرد يتفاعل وينسجم مع الآخرين المتفقين معه أو القريبين منه في الآراء والاتجاهات، وكما تركز نظرية بيلز فى التفاعل الاجتماعى على أن التفاعل الاجتماعي ينتج كرد فعل للبحث عن حل لمشكلة ما، وفي النهاية تفسر نظرية سامبسون التفاعل الاجتماعى الذي يحدث بين الأفراد بأنه نتيجة للعلاقات الجيدة بين الأفراد في حين أن الإحجام عن التفاعل الاجتماعي تجاه الآخرين يأتي كرد فعل عن عدم تقبل هؤلاء الأفراد وعدم الرغبة في الانسجام معهم. وترى الباحثة بأن كل هذه النظريات تفسر التفاعل الاجتماعي من زاوية ووجهة نظر صائبه ويمكنهم جميعاً العمل معاً في إطار متكامل في فهم وتفسير التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال بأن أطفال التفاعلات الاجتماعية قد تكون ناتجة كرد فعل تجاه مثير معين وقد تكون نتيجة العلاقات الجيدة بين الأفراد والتحفيز، وقد تأتي نتيجة التألف وتقارب وجهات النظر أو

الاتجاهات أو الآراء وبهذا يمكن اعتبار الاتجاه التكاملي بين هذه النظريات أقرب لتفسير سلوك الأطفال أكثر من الاعتماد على آراء نظرية فردية واتجاه نظري واحد.

## الدراسات السابقة:

في هذا الجزئية عرضت الباحثة بعض الدراسات التي أمكن الإطلاع عليها في ضوء موضوع الدراسة وهو التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة، ونظراً لقلة الدراسات الحديثة التي تهتم بهذا الموضوع لأن أغلب الدراسات التي تهتم بالتفاعل الاجتماعي لدى أطفال ما قبل المدرسة كانت لدى الأطفال ذوي الإعاقة بكافة أشكالها، وخاصة لدى أطفال اضطراب طيف التوحد، والتأخر العقلي، كما أن كل الدراسات التي اهتمت بالتفاعل الاجتماعي ككل دون التطرق للأبعاد الفرعية الخاصة بالتفاعل الاجتماعي بشكل دقيق من ناحية حجم ومستوى التفاعل الاجتماعي، وبناء على ما سبق ذكره فقد أمكن عرض بعض الدراسات المحدودة والحديثة نسبياً في هذا الشأن، والمصنفة في محور واحد فقط، تحت مسمى الدراسات التي اهتمت بالتفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة، ويمكن عرضها كما يلي:

في دراسة أجراها ريهم وبرادلي (Rehm, & Bradley, 2006) هدفت للتعرف على التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال والمراهقين في المدرسة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من 576 فرداً بمتوسط عمري 13.82 عاماً، حيث أمكن ملاحظة التفاعلات الاجتماعية للأطفال بعدد يتراوح ما بين 27 إلى 75 لقاء بمتوسط 52 من التفاعلات الاجتماعية للأطفال، وأظهرت النتائج أن نسبة 83.5 % من التفاعلات كانت متعلقة بالجوانب التعليمية، ونسبة 4.2 % من اللقاءات بدأت باللعب فقط، ونسبة 7.2 % اشتملت على اللعب بنشاط، وكانت نسبة 60 % من التفاعلات متبادلة بين الأطفال.

كما حاوت دراسة انم وآخرون (Anme et al, 2010) والتي هدفت للتعرف على الفروق بين الجنسين في التفاعل الاجتماعي، وأجريت على عينة مكونة من 370 طفلاً من الأطفال مع القائمين على رعايتهم في أعمار 18، 30، 42 شهراً، وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً جوهرية في الاستجابة الاجتماعية وحصلت الفتيات على درجات مرتفعة إلى حد ما في جميع الأعمار.

كما هدفت دراسة أجراها العزاوي وكريم (2012) للتعرف على التفاعل الاجتماعي لأطفال الروضة من أبناء العاملات وغير العاملات، وأجريت على عينة بلغ قوامها 60 طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في التفاعل الاجتماعي بين أبناء العاملات وغير العاملات في التفاعل الاجتماعي، وكما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث من أطفال الروضة في التفاعل الاجتماعي.

كما سعت دراسة أجراها (Hu., 2017) إلى مدى التفاعلات الاجتماعية بين المعلم والطفل وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية، والمهارات المعرفية للأطفال، وأجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها 589 طفلاً صينياً أمكن الحصول عليهم من خلال 59 فصلاً دراسياً لمرحلة ما قبل المدرسة (مرحلة الطفولة المبكرة)، وأشارت النتائج إلى أن التفاعلات بين المعلم والطفل كانت مرتبطة بالمهارات المعرفية للأطفال، وغير مرتبطة بالمهارات الاجتماعية.

## تعقيب على الدراسات السابقة:

1 – أغلب الدراسات أجريت في المجتمعات غير العربية وكانت على الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، ولا توجد دراسة اهتمت بالتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال الروضة في المجتمع البحريني.

2 – لم تهتم الدراسات بتحديد مستوى التفاعل الاجتماعي لدى عينات الدراسة المستخدمة، وخاصة فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية التي اهتمت بها الدراسة الحالية وهي (التواصل، والإقبال، والانشغال الاجتماعي).

3 - اهتمت بعض الدراسات بالتفاعل الاجتماعي بتصنيف ومستوى التفاعل الاجتماعي الخاصة بالأطفال.

4 - اهتمت الدراسات السابقة بالتفاعل الاجتماعي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بتحليل البيانات التي تم التوصل إليها من عينة الدراسة ومعالجتها في ضوء الأساليب الإحصائية المختلفة للتعرف على مستوى التفاعل الاجتماعي للأطفال محل الدراسة باستخدام الأداة المستخدمة في الدراسة، وهي مقياس التفاعلات الاجتماعية خارج المنزل لأطفال الروضة، وقد أمكن أخذ عينة الدراسة من أطفال روضة السندباد بمملكة البحرين.

### ثانياً: عينة الدراسة:

**أ. عينة الدراسة الاستطلاعية:** أمكن للباحثة تطبيق أداة الدراسة على عينة بلغ قوامها 17 طفلاً وطفلة بواقع (8 طفل، 9 طفلة) ، وتراوحت أعمارهم ما بين 4 إلى 6 سنوات بمتوسط عمري قدره 5.08 عاماً، وانحراف معياري قدرة 0.42 عاماً، وتم الاعتماد على هذه العينة بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين.

**ب. عينة الدراسة الأساسية:** أمكن للباحثة من تطبيق أداة الدراسة على عينة من أطفال روضة السندباد بمملكة البحرين، وقد أمكن تطبيق أداة الدراسة على العينة في ديسمبر 2019، حيث بلغ عدد أطفال عينة الدراسة 49 (28 طفل، 21 طفلة)، وتراوحت أعمارهم ما بين 4 إلى 6 سنوات، بمتوسط عمري قدرة 5.21 عاماً وانحراف معياري قدرة 0.54 عاماً وقد تم اختيارهم عشوائياً بحيث مثلوا تلاميذ أحد صفوف روضة السندباد الكامنة في المحافظة الشمالية بمملكة البحرين

### ثالثاً: أداة الدراسة:

مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال: أعد مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية عبد الله (1998) في البيئة المصرية بهدف التفاعلات الاجتماعية لدى أطفال هذه المرحلة ممن هم في سن الرابعة والخامسة والسادسة. ويمكن استخدام هذه الأداة في التعرف على كون الطفل طبيعي اجتماعياً أو أن يكون من أحد أطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. وقياس إحساس الطفل بأنه مقبول اجتماعياً من جانب الآخرين، وإحساسه بالتكيف والقدرة على تقدير الذات، كذلك معرفة قدرات الطفل اجتماعياً مثل المهارات اللغوية والاتصال، التفكير، وتفاعله مع الآخرين، ويتكون المقياس من 32 بند موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية للمقياس وهي، البعد الأول التواصل الاجتماعي، ويتضمن 12 بنداً وهي: (1، 4، 7، 8، 10، 14، 16، 17، 20، 25، 28، 31)، البعد الثاني الإقبال الاجتماعي، ويتضمن 10 بنود وهي (2، 3، 9، 15، 22، 23، 24، 27، 29، 32)، البعد الثالث الانشغال الاجتماعي، ويتضمن 10 بنود وهي (5، 6، 11، 12، 13، 18، 19، 21، 26، 30)، ويتم الإجابة على بنود المقياس بثلاثة بدائل، وهي (نعم = 3، أحياناً= 2، مطلقاً= 1)، وقد تم صياغة جميع البنود بصورة إيجابية ما عدا 12 بنداً تم صياغتها بصورة سلبية حيث يتم تصحيحها بصورة معكوسة (3، 4، 7، 10، 14، 15، 18، 19، 22، 26، 29، 32).

ويتسم المقياس في صورته الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة حيث يتسم المقياس بصدق المحكمين، والصدق العاملي، والصدق التلازمي، والصدق التمييزي، وقد أمكن التأكد من صدق المحكمين وتراوحت نسبة الاتفاق بينهم ما بين 95% إلى 100%، وأمكن حساب الصدق العاملي وأظهرت التحليلات الإحصائية أن هناك ثلاثة عوامل وهي: (الإقبال الاجتماعي، الاهتمام أو الانشغال الاجتماعي، التواصل الاجتماعي)، وهي تفسر (38.81%) من التباين الكلي، وكما أمكن حساب صدق الارتباط بالمحك مع مقياسي كونرز والانسحاب

الاجتماعي، حيث بلغ معامل الارتباط بالمحك 0.732 مع مقياس كونرز، وكما ارتبط التفاعل الاجتماعي بمقياس الانسحاب الاجتماعي وبلغ معامل الارتباط بالمحك -0.795، وكما يتسم المقياس بالصدق التمييزي بالقدرة على التمييز بين الربيع الأدنى والأعلى، وكانت الفروق جوهرية في اتجاه الربيع الأعلى. كما يتسم المقياس بثبات إعادة التطبيق على عينة بلغ عددها 100 من أطفال الروضة والمرحلة الابتدائية وبلغ معامل الاتباط بين التطبيقين 0.681 بعد مرور أسبوعين. وكما يتسم المقياس بثبات ألفا كرونباخ 0.645.

وفي الدراسة الحالية أمكن التحقق من صدق وثبات مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال في البيئة البحرينيه حيث قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عددها 17 (8 طفل، 9 طفلة) من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس أمكن عرض المقياس على ثلاثة من الخبراء والمحكمين من أساتذة الجامعة في مملكة البحرين وقد تم أخذ آرائهم حول مدى تماشي صياغة البنود مع الثقافة البحرينية ومدى فهم البنود والصياغة لدى الأطفال في الثقافة البحرينية[1] وقد أجمعت الآراء بنسبة 100% على أن الصياغة باللغة العربية الفصحة، وأنها مفهومة بالنسبة للأطفال في المجتمع البحريني، وأن البنود وصياغتها لا تحتمل أكثر من معنى، وأن البنود منسجمة مع الأبعاد الخاصة بها، كما أمكن للباحثة من حساب الاتساق الداخلي للمقياس بين الأبعاد الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس وقد بلغت معاملات الاتساق الداخلي (0.818، 0.858، 0.849) للإقبال الاجتماعي، الإنشغال الاجتماعي، التواصل الاجتماعي على التوالي، كما بلغ معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.849، 0.776، 0.769، 0.854) للإقبال الاجتماعي، الانشغال الاجتماعي، التواصل الاجتماعي، والدرجة الكلية على التوالي. وبعد استخراج صدق الأداة وثباتها يتضح للباحثة أنه يمكن الاعتماد على المقياس الحالي في الدراسة الحالية، ويمكن الثقة في أنه يقيس فعلاً ما وضع لقياسه أصلاً، وأنه متى ما تم تطبيقه على نفس الأفراد يظهر مستواهم الحقيقي تقريباً وهو صالح للاستخدام فهو يتسم بالصدق والثبات.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

### نتائج السؤال الأول وتفسيره:

ينص السؤال الأول على «ما مستوى التفاعل الاجتماعي لدى عينة الدراسة من أطفال الروضة»، وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والأوزان المرجحة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفرد عينة البحث على بنود مقياس التفاعل الاجتماعي وأبعادها الفرعية والدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي ككل، وتم تقدير المستوى وفقاً للمعيار التالي:

تم تحديد المستوى بناء على قيمة المتوسط الحسابي والأوزان النسبية وفي ضوء درجات قطع المقياس أداة البحث، حيث تم تحديد طول فترة مقياس ليكرت الثلاثي المستخدمة في هذه الأداة (من 1 : 3)، وتم حساب المدى (3-1= 2)، والذي تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الثلاثة للحصول على طول الفترة أي (3/2= 0.67) ثم تم اضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (1) وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا بالنسبة لباقي الفترات كما هو مبين بالجدول التالي:

(١) تتقدم الباحثة بالشكر لكل من الأساتذة الذين قاموا بتحكيم المقياس وهم السادة د/محمد مقداد أستاذ علم النفس بكلية الآداب جامعة البحرين، د/ توفيق عبد المنعم سعد أستاذ علم النفس المشارك بكلية الآداب جامعة البحرين، د/ السيد سامي محجوب أستاذ علم النفس المساعد بكلية الآداب جامعة البحرين.

**جدول (1) الفترات وتحديد درجة الانطباق والأوزان النسبية**

| م | الوزن النسبي | الفترة | المتوسط الحسابي | درجة الانطباق |
|---|---|---|---|---|
| 1 | 55.67% – 33.33% | (1) إلى أقل من (1.68) | 1 – 1.67 | لا |
| 2 | 78.66% – 55.68% | (1.68) إلى أقل من (2.36) | 1.68 – 2.35 | إلى حد ما |
| 3 | 100% - % 78.67 | (2.36) إلى (3) | 2.36 – 3 | نعم |

**معيار الحكم على قيمة المتوسط الحسابي تم التوصل إلى أنه: من (1) إلى (1.67) تعني أن مستوى منخفض، ومن (1.68) إلى (2.35) تعنى أنه مستوى متوسط، ومن (2.36) إلى (3) تعني أنه مستوى مرتفع، ويمكن توضيح نتائج التحليلات الإحصائية كما في جدول (2، 3، 4، 5، 6) كما يلي:**

**أولاً- التواصل الاجتماعي:**

**جدول (2) مستوى تحقق التواصل الاجتماعي على البنود، والدرجة الكلية للتواصل الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة (ن= 49)**

| الرتبة | | البند | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية % | مستوى التواصل الاجتماعي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 17 | يعبر عن انفعالاته المختلفة كالخوف والحزن والسرور مثلاً بشكل واضح | 2.86 | 0.41 | 95.23 | مرتفع |
| 2 | 1 | يمكنه إقامة علاقات صداقة تقليدية مع أقرانه | 2.82 | 0.39 | 93.87 | مرتفع |
| 3 | 31 | يدرك الإيماءات الاجتماعية كالإشارة باليد وحركة الرأس للتعبير عن الرفض أو الموافقة مثلاً | 2.76 | 0.43 | 91.83 | مرتفع |
| 4 | 25 | يفهم التعبيرات الوجهية بشكل صحيح | 2.76 | 0.43 | 91.83 | مرتفع |
| 5 | 20 | يتعاطف مع وجهات نظر ومشاعر الآخرين | 2.67 | 0.47 | 89.11 | مرتفع |
| 6 | 8 | يشكر من يقدم له خدمة أو يساعده على أداة شيء ما | 2.55 | 0.61 | 85.03 | مرتفع |
| 7 | 14 | يصعب عليه القيام بالتواصل البصري حيث لا ينظر في عيني من يتحدث إليه | 2.51 | 0.68 | 83.67 | مرتفع |
| 8 | 16 | يعتذر عندما يرتكب أي خطأ تجاه الآخرين | 2.45 | 0.61 | 81.63 | مرتفع |
| 9 | 10 | عندما يتحدث مع أقرانه فإنه يهرب من منتصف المحادثة | 2.41 | 0.67 | 80.27 | مرتفع |
| 10 | 28 | عندما يوجه أحد أصدقائه اللوم إليه فإنه لا يغضب من ذلك | 2.18 | 0.70 | 72.79 | متوسط |
| 11 | 7 | إذا لم يحصل على ما يريد فإنه يغضب وينفجر بكاءً | 1.98 | 0.80 | 65.98 | متوسط |
| 12 | 4 | تتسم حواراته مع الآخرين بالمحورية والذاتية أي تنصب على ذاته | 1.92 | 0.79 | 63.94 | متوسط |
| | | إجمالي التواصل الاجتماعي | 2.49 | 0.27 | 82.93 | مرتفع |

**يتبين من جدول (2) أن متوسط عبارات بُعد التواصل الاجتماعي تراوحت بين (1.92-2.82)، حيث**

جاءت العبارة «يعبر عن انفعالاته المختلفة كالخوف والحزن والسرور مثلاً بشكل واضح» والمشار إليها في مضمون العبارة (17) في مقياس التفاعلات الاجتماعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.86) وأهمية نسبية (95.23%)، وفي المرتبة الثانية العبارة «يمكنه إقامة علاقات صداقة تقليدية مع أقرانه» والمشار إليها في مضمون العبارة (1) في مقياس التفاعلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (2.82) وأهمية نسبية (93.87%)، وفي المرتبة الثالثة العبارة «يدرك الإيماءات الاجتماعية كالإشارة باليد وحركة الرأس للتعبير عن الرفض أو الموافقة مثلاً « والمشار إليها في مضمون العبارة (31) في مقياس التفاعلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (2.76) وأهمية نسبية (91.83%)، ويتبين من النتائج أن أدنى عبارات بُعد التواصل الاجتماعي المسهمة في التفاعلات الاجتماعية والتي كانت في المرتبة الأخيرة هي العبارة « تتسم حواراته مع الآخرين بالمحورية والذاتية أي تنصب على ذاته» والمشار إليها في مضمون العبارة (4) في مقياس التفاعلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (1.92) وأهمية نسبية (63.94%). وهذا يعني أن عبارات هذا البعد تراوحت ما بين المتوسط والمرتفع بما معناه أن أطفال الروضة يرون بأن بُعد التواصل الاجتماعي يسهم في التفاعلات الاجتماعية بدرجات مختلفة ما بين المرتفعة والمتوسطة.

ويمكن تفسير تلك النتائج التي تم التوصل إليها بأن أطفال الروضة سواءً كانوا ذكوراً أم إناثاً يكون لديهم روح تعاونية وتفاعلية كبيرة فيما بينهم، ويبحثون عن مشاركة الأقران في أغلب أوقاتهم، واللعب معهم ومحاولة فهمهم والتحدث معهم، بالإضافة إلى سرعة الانسجام فيما بينهم وتوطيد علاقاتهم ببعضهم البعض من غير حواجز أو عوائق، الأمر الذي يساهم في انتشار الألفة والمحبة بينهم وزيادة مستوى التفاعلات الاجتماعية فيما بينهم، فتصبح من خصائص هؤلاء الأطفال التمتع بتفاعل اجتماعي عالي المستوى.

### ثانياً- الإقبال الاجتماعي:

**جدول (3) مستوى تحقق الإقبال الاجتماعي على البنود، والدرجة الكلية للإقبال الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة (ن= 49)**

| الرتبة | | البند | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية % | مستوى الإقبال الاجتماعي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 23 | يقبل على الألعاب الجماعية. | 2.82 | 0.39 | 93.87 | مرتفع |
| 2 | 24 | يحب القيام بالمهام التي يشترك فيها مع بعض أقرانه. | 2.80 | 0.46 | 93.19 | مرتفع |
| 3 | 27 | يدعو أقرانه لمشاركته في النشاط الذي يقوم به. | 2.67 | 0.52 | 89.11 | مرتفع |
| 4 | 2 | يشترك مع أقرانه في اللعب والأنشطة المختلفة. | 2.67 | 0.59 | 89.11 | مرتفع |
| 5 | 15 | يتجنب أي شكل من أشكال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين حتى الأشكال البسيطة. | 2.45 | 0.65 | 81.63 | مرتفع |
| 6 | 32 | يغضب ويجري بعيداً عندما يقترب منه شخص آخر. | 2.31 | 0.74 | 76.87 | متوسط |
| 7 | 29 | يخشى الآخرين ويخاف منهم ويحاول الابتعاد عنهم. | 2.24 | 0.75 | 74.83 | متوسط |
| 8 | 22 | حركة ونشاط الآخرين حوله تشعره بالإزعاج. | 2.18 | 0.70 | 72.79 | متوسط |
| 9 | 3 | يفضل أن يكون بمفرده معظم الوقت. | 2.18 | 0.81 | 72.79 | متوسط |
| 10 | 9 | يتشبث جسدياً بالآخرين للتواصل معهم. | 1.96 | 0.71 | 65.30 | متوسط |
| | | إجمالي الإقبال الاجتماعي | 2.43 | 0.31 | 80.95 | مرتفع |

يتبين من جدول (3) أن متوسط عبارات بُعد الإقبال الاجتماعي تراوحت بين (1.96-2.82)، حيث جاءت العبارة « يقبل على الألعاب الجماعية» والمشار إليها في مضمون العبارة (23) في مقياس التفاعلات الاجتماعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.82) وأهمية نسبية (93.87%)، وفي المرتبة الثانية العبارة « يحب القيام بالمهام التي يشترك فيها مع بعض أقرانه» والمشار إليها في مضمون العبارة (24) في مقياس التفاعلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (2.80) وأهمية نسبية (93.19%)، وفي المرتبة الثالثة العبارة «يدعو أقرانه لمشاركته في النشاط الذي يقوم به» والمشار إليها في مضمون العبارة (27) في مقياس التفاعلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (2.67) وأهمية نسبية (89.11%) ويتبين من النتائج أن أدنى عبارات بعد الإقبال الاجتماعي المسهمة في التفاعلات الاجتماعية والتي كانت في المرتبة الأخيرة هي العبارة «يتشبث جسدياً بالآخرين للتواصل معهم» والمشار إليها في مضمون العبارة (9) في مقياس التفاعلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (1.96) وأهمية نسبية (65.30%). وهذا يعني أن عبارات هذا البعد تراوحت ما بين المتوسط والمرتفع بما معناه أن أطفال الروضة يرون بأن الإقبال الاجتماعي يسهم في التفاعلات الاجتماعية بدرجات مختلفة ما بين المرتفعة والمتوسطة.

### ثالثاً- الانشغال الاجتماعي:

جدول (4) مستوى تحقق الانشغال الاجتماعي على البنود، والدرجة الكلية للانشغال الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة (ن= 49)

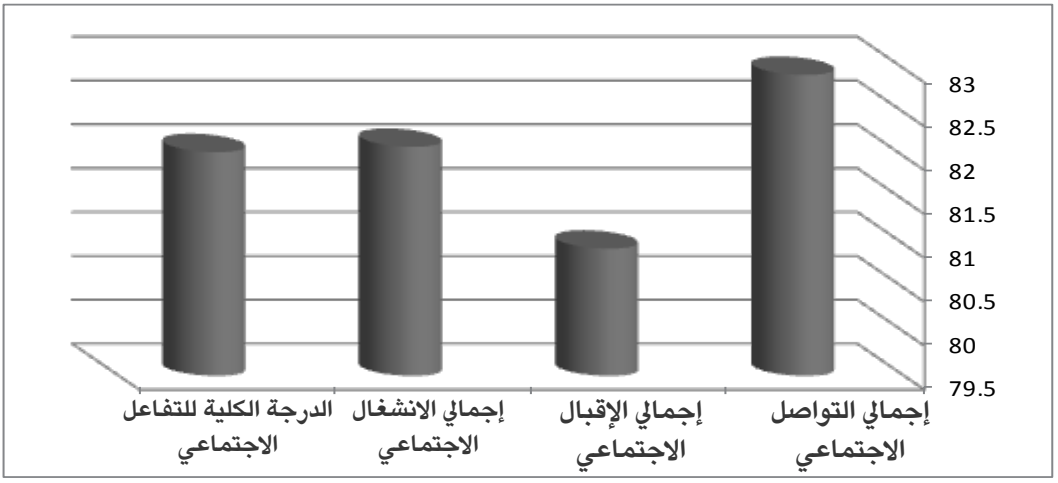
| الرتبة | | البند | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية % | مستوى الانشغال الاجتماعي |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 11 | يشعر بالاستمتاع عند وجوده مع أقرانه. | 2.90 | 0.31 | 96.6 | مرتفع |
| 2 | 6 | يبدو ودوداً تجاه الآخرين. | 2.80 | 0.41 | 93.19 | مرتفع |
| 3 | 5 | يتمتع بشعبية كبيرة بين أقرانه. | 2.59 | 0.61 | 86.39 | مرتفع |
| 4 | 13 | يحاول أن يكسب ود أقرانه. | 2.59 | 0.61 | 86.39 | مرتفع |
| 5 | 30 | تسره التفاعلات والأعمال التعاونية أو المتبادلة مع الآخرين. | 2.47 | 0.68 | 82.31 | مرتفع |
| 6 | 12 | يعمل على جذب اهتمام وانتباه المحيطين به. | 2.47 | 0.71 | 82.31 | مرتفع |
| 7 | 26 | لا يهتم بفرح أقرانه أو حزنهم. | 2.45 | 0.71 | 81.63 | مرتفع |
| 8 | 21 | يهتم وينشغل كثيراً بإجراء حوار مع أحد أقرانه. | 2.37 | 0.57 | 78.91 | مرتفع |
| 9 | 18 | يتجنب التعاون مع الآخرين ما لم يطلب أحد منه ذلك. | 2.20 | 0.79 | 73.47 | متوسط |
| 10 | 19 | لا يتضايق من وجوده مع الآخرين أو وجوده بمفرده. | 1.80 | 0.79 | 59.86 | متوسط |
| | | إجمالي الانشغال الاجتماعي | 2.46 | 0.28 | 82.11 | مرتفع |
| | | الدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي | 2.46 | 0.24 | 82.05 | مرتفع |

يتبين من جدول (4) أن متوسط عبارات بُعد الاهتمام أو الانشغال الاجتماعي تراوحت بين (1.80-2.90)، حيث جاءت العبارة «يشعر بالاستمتاع عند وجوده مع أقرانه» والمشار إليها في مضمون العبارة (11) في مقياس التفاعلات الاجتماعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.90) وأهمية نسبية (96.6%)، وفي المرتبة الثانية العبارة « يبدو ودوداً تجاه الآخرين» والمشار إليها في مضمون العبارة (6) في مقياس التفاعلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (2.80) وأهمية نسبية (93.19%)، وفي المرتبة الثالثة العبارة «يتمتع بشعبية كبيرة بين أقرانه» والمشار إليها في مضمون العبارة (5) في مقياس التفاعلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (2.60) وأهمية نسبية (86.39%)، ويتبين من النتائج أن أدنى عبارات بُعد الاهتمام أو الانشغال الاجتماعي المسهمة في التفاعلات الاجتماعية والتي كانت في المرتبة الأخيرة هي العبارة «لا يتضايق من وجوده مع الآخرين أو وجوده بمفرده» والمشار إليها في مضمون العبارة (19) في مقياس التفاعلات الاجتماعية بمتوسط حسابي (1.80) وأهمية نسبية (59.86%). وهذا يعني أن عبارات هذا البُعد تراوحت ما بين المتوسط والمرتفع بما معناه أن أطفال الروضة يرون بأن بُعد الاهتمام أو الانشغال الاجتماعي يسهم في التفاعلات الاجتماعية بدرجات مختلفة ما بين المرتفعة والمتوسطة، ويمكن استخلاص النتائج النهائية بشكل عام كما في جدول (5).

**جدول (5) مستويات التفاعل الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة (ن= 49)**

| الرتبة | البند | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية % | مستوى التفاعلات الاجتماعية |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | إجمالي التواصل الاجتماعي | 2.49 | 0.27 | 82.93 | مرتفع |
| 3 | إجمالي الإقبال الاجتماعي | 2.43 | 0.31 | 80.95 | مرتفع |
| 2 | إجمالي الانشغال الاجتماعي | 2.46 | 0.28 | 82.11 | مرتفع |
| الدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي | | 2.46 | 0.24 | 82.05 | مرتفع |

يتبين من جدول (5) بأن المستوى الكلي للتفاعلات الاجتماعية عند أطفال الروضة كان مرتفعاً حيث بلغ متوسطه الحسابي (2.46) وأهميته النسبية (82.05%) مما يدل على أن المستوى الكلي لأبعاد المقياس وفق تقديرات واستجابات أطفال الروضة كانت بدرجة مرتفعة، كما أن المتوسطات الحسابية للأبعاد الثلاثة المكونة لمقياس التفاعلات الاجتماعية وفق استجابات أطفال الروضة تراوحت بين (2.43 - 2.49) فقد أظهرت النتائج وفق لقيمة المتوسط الحسابي ترتيب أبعاد مقياس التفاعلات الاجتماعية كالتالي: (التواصل الاجتماعي، الانشغال الاجتماعي، الإقبال الاجتماعي) حيث بلغ متوسط التواصل الاجتماعي (2.49) وأهمية نسبية (82.93%) في المرتبة الأولى، وبلغ متوسط الاهتمام أو الانشغال الاجتماعي (2.46) وأهمية نسبية (82.11%) في المرتبة الثانية، وبلغ متوسط الإقبال الاجتماعي (2.43) وأهمية نسبية (80.95%) في المرتبة الثالثة. وهذه النتيجة تُشير إلى أن مستوى التفاعلات الاجتماعية بأبعاده الثلاثة الكلي كان بدرجة مرتفعة، ويمكن توضيح مدى جودة التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة من خلال شكل (1).



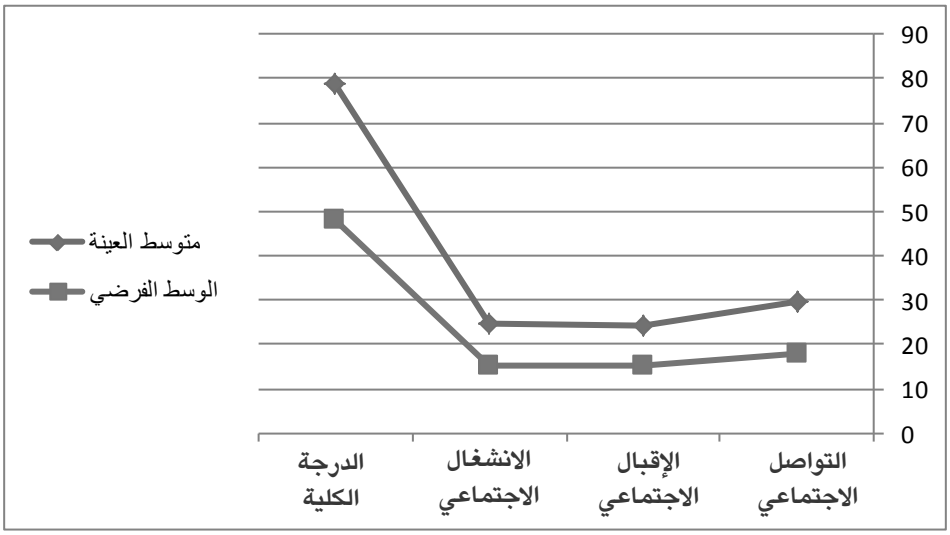

**شكل (1) النسبة المئوية للتفاعل الاجتماعي وأبعاده الفرعية لدى عينة من أطفال الروضة (ن= 49)**

**وللتأكد من النتيجة التي قامت بحساب دلالة الفروق بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات العينة التجريبي على المقياس باستخدام اختبار - ت لعينة واحدة، حيث نجد أن الوسط الحسابي= مجموع أوزان البدائل عدد الفقرات الكلية/ عدد البدائل، وأمكن مقارنتها بالمتوسطات الحسابية بغرض التحقق من مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الوسط الفرضي ومتوسط درجات العينة على مقياس القيم التربوية المكتسبة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، وللتأكد من هذه النتيجة أمكن استخدام ويمكن عرض نتيجة الفرض كما يلي:-**

**جدول (6) اختبارت لعينة واحدة لدلالة الفروق بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات عينة الدراسة على مقياس التفاعل الاجتماعي وأبعاده الفرعية لدى عينة من أطفال الروضة (ن= 49)**

| المتغيرات | ن | متوسط العينة | الوسط الفرضي للمقياس | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التواصل الاجتماعي | 49 | 29.857 | 18 | 3.20 | 25.978 | 48 | 0.001 |
| الإقبال الاجتماعي | 49 | 24.286 | 15 | 3.15 | 20.641 | 48 | 0.001 |
| الانشغال الاجتماعي | 49 | 24.63 | 15 | 2.80 | 24.112 | 48 | 0.001 |
| الدرجة الكلية | 49 | 78.78 | 48 | 7.72 | 27.906 | 48 | 0.001 |

**يتضح من خلال جدول (6) أن هناك فروقاً جوهرية بين الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات عينة الدراسة على مقياس التفاعل الاجتماعي وأبعاده الفرعية لدى عينة من أطفال الروضة حيث نجد أن قيمة ت بلغت (25.978، 20.641، 24.112، 27.906) للأبعاد الثلاثة وهي التواصل الاجتماعي، والإقبال الاجتماعي، والانشغال الاجتماعي، والدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة على التوالي، وكانت جميع الفروق جوهرية عند مستوى دلالة 0.001 وكانت الفروق جميعها في اتجاه عينة الدراسة الحالية من أطفال الروضة مما يعني بأن عينة الدراسة الحالية لديها مستوى مرتفع من التفاعل الاجتماعي وأبعاده الفرعية وهي (التواصل الاجتماعي، والإقبال الاجتماعي، والانشغال الاجتماعي) مقارنة بالوسط الفرضي للأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.**




**شكل (2) الوسط الفرضي للمقياس ومتوسط درجات عينة الدراسة على مقياس التفاعل الاجتماعي وأبعاده الفرعية لدى عينة من أطفال الروضة (ن= 49).**

**ويتضح أن هناك مستوى عالٍ من التفاعل الاجتماعي للأطفال في مرحلة الروضة بالمملكة عن المتوقع وقد يرجع ذلك إلى ما أشار إليه عدس (2009) بأن مرحلة ما قبل المدرسة تُعد من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، فهي المرحلة التي يحدد فيها مسار نمو الطفل جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً حيث تكون قابلية استقبال الفرد أكبر، ووجود الطفل في الروضة يمكن أن يساهم في اكتسابهم خبرات مجتمعية كثيرة كونها مركز اجتماعي مهم يعلم الطفل كيفية التعامل مع الآخرين على مستوى مختلف عن مستوى الأسرة، كذلك يتعلم الطفل فيها كيف يتنافس ويتعاون. تعد الروضة بداية طريق المؤسسات التربوية كما أنها ليست مرحلة تعلم واكتساب مهارات فقط بل مرحلة للتنمية الشاملة للطفل تمده بالخبرات التي تجعله ينمو كشخص مرغوب اجتماعياً ومشبعاً له كفرد.**

**وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع دراسة أجراها (Rehm, & Bradley, 2006)، وأظهرت النتائج أن نسبة 83.5% من التفاعلات كانت متعلقة بالجوانب التعليمية، وكانت نسبة 60% من التفاعلات متبادلة بين الأطفال، وفي الدراسة الحالية نجد أن التفاعلات الاجتماعية كانت مرتفعة لدى عينة الدراسة.**

**وقد أشار آصف، زيود (2013) إلى أن التواصل الاجتماعي كأحد أبعاد التفاعل الاجتماعي عند الأطفال فإنه يطور نموه العقلي والفيزيولوجي مع تطور نموه الاجتماعي عن طريق تواصله مع الأطفال، سواء بالحوار أو باللعب معهم. وهي ضرورة اجتماعية لبناء أصول الروابط الإنسانية القائمة على الاحترام والمودة والتفاهم المتبادل مما يعزز التماسك في المجتمعات الإنسانية. وأهمية اللعب في النمو الاجتماعي تتشكل في تطوير شخصياتهم وتحرير الطفل من التركيز حول ذاته والابتعاد عن الأنانية، حتى يصبح أكثر ليونة مع الآخرين كما يتعرف على مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وعواطفهم، كما يجعل الطفل يتكيف مع الجماعة ويتقبل الآخرين ويتقبل الأوامر والتعليمات وتنفيذها في إطار العمل الجماعي والتدريب.**

**كما تشير نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرغ إلى تطبيقات واضحة تتعلق بظهور المهارات في الأشخاص وخصوصاً الأطفال في المدارس وكثير ما تطبق هذه النظرية في المدارس أيضاً، تحديد المشكلة أو جانب الضعف والإيمان به لتقويته، وتحقيق أهداف المرء في الحياة ضمن سياقه الاجتماعي والثقافي، فيتجدد ويتقوى إقبال وتفاعل ومشاركة الشخص (أبو جادو، الناطور، 2016).**

**كما يدعم هذه النتائج نظرية إريك إريكسون والتي تعتبر أن تطور الإنسان يأتي كنتيجة طبيعية للأحداث**

الاجتماعية والثقافية، وأن عملية التطبيع الاجتماعي تتأثر بالعوامل الخارجية أكثر من تأثرها بالعوامل العضوية، وأن كل مرحلة عبارة عن أزمة نفسية تتطلب الحل قبل الوصول للمرحلة اللاحقة، فالمراحل عند إريكسون عبارة عن بناء هرمي شبيه بالطوابق المعمارية (الصري، الفايز، 2016).

كما يفترض التعلم السلوكي أن بيئة الشخص المحيطة تدفعه للتصرف بطريقة معينة ولكن نظرية التعلم الإدراكي تقول بأن العوامل النفسية مهمة في التأثير على سلوك الفرد وبالنسبة لنظرية التعلم الاجتماعي فهي تجمع بين العوامل البيئية والنفسية.

تتكون النظرية من القوة السلوكية التي تتمثل في احتمالية المشاركة في سلوك معين في ظرف معين. كذلك التوقع وهو ما يتوقعه الإنسان من نتائج يحتمل أن يعود بها سلوك معين. أيضاً من مكونات النظرية قيمة التعزيز وهي الناتج الذي يعود به سلوك معين. وأخيراً الحالة النفسية حيث يعتقد روتر أن الموقف ذاته قد يعني أشياء مختلفة لكل شخص (الغامدي، د.ت).

نتائج التساؤل الثاني، والذي ينص على أنه «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق لاختلاف متغير النوع (ذكور، إناث) في التفاعل الاجتماعي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من أطفال الروضة»، وللتحقق من صحة الفرض أمكن للباحثة من استخدام اختبار الفروق بين المتوسطات للمجموعات المستقلة متساوية العدد، ويمكن عرض نتائج التحليل الإحصائي للتعرف على طبيعة الفروق في التفاعل الاجتماعي لدى عينة الدراسة من أطفال الروضة كما هو موضح بجدول (7)، كما يلي:

**جدول (7) الفروق بين المتوسطات الحسابية وفق لاختلاف متغير النوع (ذكور، إناث) في التفاعل الاجتماعي وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من أطفال الروضة (ن= 49)**

| المتغيرات | الذكور (ن=28) | | الإناث (ن= 21) | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | م | ع | م | ع | | | |
| التواصل الاجتماعي | 29.21 | 3.29 | 30.71 | 2.92 | 1.656 | 0.104 | غير دال |
| الإقبال الاجتماعي | 24.46 | 2.95 | 24.05 | 3.46 | 0.455 | 0.652 | غير دال |
| الانشغال الاجتماعي | 24.64 | 1.99 | 24.62 | 3.67 | 0.029 | 0.977 | غير دال |
| الدرجة الكلية | 78.32 | 8.64 | 79.38 | 8.87 | 0.472 | 0.639 | غير دال |

يتضح من خلال جدول (7) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات وبعض أبعاده الفرعية وهي الذات الأخلاقية، والذات الأسرية، والذات الاجتماعية بين المعتمدات المورفين بالحقن وغير المعتمدات حيث بلغت قيمة ت (1.656، 0.455، 0.029، 0.472) لمتغيرات التواصل الاجتماعي، والإقبال الاجتماعي، والانشغال الاجتماعي، والدرجة الكلية للتفاعل الاجتماعي على التوالي، وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يعطي مؤشر قوي بأن الذكور والإناث لا يختلفون في درجة التفاعل الاجتماعي لدى عينة الدراسة مما يعطي مؤشراً بأن التفاوت في النمو الاجتماعي في ضوء اختلاف متغير النوع لا يختلف بشكل جوهري.

ويمكن تفسير ذلك بأن العوامل والظروف المحيطة بهم كانت متشابهة، وأن التفاعل الاجتماعي يمكن تنميته من خلال تهيئة البيئة الملائمة أو المناسبة لذلك والمتمثلة في بيئة الروضة، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أجراها العزاوي، وكريم (2012) التي أظهرت عدم وجود فروق في التفاعل الاجتماعي بين الذكور والإناث من أطفال الروضة في التفاعل الاجتماعي، كما نجد أن شعور الأطفال بالأمان يعزز لديهم الثقة بالنفس ويشجعهم على التفاعل الاجتماعي وهذا الأمن يعد مصدر مهم للغاية يستطيع الأطفال حصولة من خلال

الأمهات في المنزل ومن خلال المعلمات في الروضة، ويعزز هذا الرأي عبد الحميد (1989: 47) بأن الأطفال الذين يتمتعون بالشعور بالأمن والاستقرار الأسري داخل المنزل والروضة والفصل الدراسي لديهم قدرة على الانخراط في علاقات اجتماعية مريحة وسهلة وهذه العلاقات الاجتماعية تكون طويلة الأمد وذلك قياساً بالأطفال الذين لا يشعرون بالأمن في علاقاتهم بأمهاتهم فشعور الطفل بالأمن في حبه وعلاقاه بأمه يزوده بأسس فعاله في تفاعله مع الأطفال الآخرين.

في حين نجد أن هناك عدم اتفاق في نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(Anme et al., 2010)، والتي أظهرت أن هناك فروق جوهرية في الاستجابة الاجتماعية، وقد حصلت الفتيات على درجات مرتفعة إلى حد ما في جيمع الأعمار.

## توصيات ومقترحات الدراسة:

1. تطوير مناهج الأطفال القائمة على أساس الخبرات من خلال إعداد برامج تدريبية تسهم في زيادة قدرة الأطفال على التفاعل الاجتماعي.

2. ضرورة الاهتمام بعملية إعداد معلمات رياض الأطفال قبل الخدمة وفي أثنائها.

3. توفير ألعاب تعليمية في الروضة تلبي اهتمامات الأطفال وتطلعاتهم وتناسب قدراتهم العقلية والتي تساعد الأطفال في تطور النمو الاجتماعي ولو بشكل بطيء.

4. إجراء بحوث مقارنة بين الأطفال منخفضي ومرتفعي التفاعل الاجتماعي في بعض سمات الشخصية والتوافق النفسي والاجتماعي، وبعض الجوانب المعرفية.

5. إجراء بحوث تتعلق بأساليب المعاملة الوالدية بين الأطفال منخفضي ومرتفعي التفاعل الاجتماعي والوقوف على أهم أساليب المعاملة الوالدية المؤثر في التفاعل الاجتماعي للأبناء.

6. بناء برامج تدريبية لتعديل أساليب المعاملة الوالدية التي تؤثر على التفاعل الاجتماعي للأبناء بشكل سلبي، وتوعية الوالدين بخطورتها على الأطفال وسمات شخصيتهم مما قد يحل بعض المشكلات النفسية والسلوكية المتعلقة بالأطفال.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية:

أبو جادو، محمود؛ الناطور، ميادة (2016). أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقلياً. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، سوريا 14(1)، 13-83.

أبوجادو، صالح (1998). *سيكولوجية التنشئة الاجتماعية*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

آصف، يوسف؛ زيود، لينا (2013). أثر الألعاب الاجتماعية في تنمية التواصل الاجتماعي لدى أطفال الرياض (5-6) سنوات «دراسة تجريبية على رياض الأطفال في مدينة دمشق». *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية* – سلسة الآداب والعلوم الإنسانية، 35(1)، 169-184.

آل مراد، نبراس (2004). *أثر استخدام برامج بالألعاب الحركية والألعاب الاجتماعية والمختلطة في*

*تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض بعمر (5-6) سنوات.* (رسالة دكتوراه منشورة)، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، العراق.

الخيري، أروة محمد ربيع (2002). التيقظ للذات وعلاقتة بالتفاعل الاجتماعى، *مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد*، العراق، (60). 212 - 232.

ساری، فیروز (2016). *علاقة التفاعل الاجتماعى بالتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى*، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة العربى التبسى، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

السلطاني، عايد (2009، نوفمبر). التفاعل الاجتماعي. *ورقة عمل مقدمة للمشغل التخصصي لمشرفي مادة المهارات الحياتية لتطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم*. المديرية العامة في مدينة كربلاء، كربلاء، العراق.

الصري، إسراء؛ الفايز، منى (2016). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، الأردن 22(2)، 371-398.

عباده، لطيفة (2014). *التفاعل الاجتماعى وعلاقته التحصيل الدراسى عند التلاميذ*، رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة الوادى، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، القاهرة.

عبد الحميد، جابر وآخرون (1989). *مهارات التدريس*. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الهادي، نبيل (2009). *مقدمة في علم الاجتماع التربوي*. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

عدس، محمد (2009). *مدخل إلى رياض الأطفال*، ط3. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العزاوي، سامي مهدي، وكريم، وفاء قيس (2012). التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الرياض من أبناء الأمهات العاملات وغير العاملات، *مجلة الفتح*، (50)، 47 - 67.

الغامدي، حسين (د.ت). *مدارس علم النفس ونظريات الشخصية* (النسخة الإلكترونية). السعيد ويب (تعليمي تربوي تنموي). تم الاسترجاع من موقع:

http://alsa3eedweb.blogspot.com/2016/01/blog-post_21.html

الغريري، سعدي؛ البدري، سميرة؛ رمزي، هناء؛ محسن، كاظمية؛ حسن، فائزة (2010). *دليل منهج وحدة الخبرة التفاعلي المتكامل الشامل لمعلمات رياض الأطفال*. العراق: مطبعة ايلاف.

محمد، عادل عبد الله (2002). *الأطفال التوحديون: دراسات تشخيصية وبرامجية*، القاهرة: دار الرشاد للنشر والتوزيع.

مرتضى، مها (2019). التفاعل الاجتماعي عند أطفال الروضة. *مجلة أهل البيت*، كربلاء، العراق 1(24)، 581-599.

مهدى، سامى وقيس، وفاء (2012). التفاعل الاجتماعى لدى أطفال الرياض من أبناء امهات العاملات وغير العاملات. *مجلة الفتح*، جامعة ديالي، 8 (50). 47 - 67.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

Anme, T., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tong, L., Tanaka, E., Watanabe, T., Onda, Y., Kawashima, Y., Hirano, M., Tomisaki, E., Mochizuki, H., Morita, K., Gan-Yadam, A., Yato Y., & Yamakawa, N. (2010). Gender differences of children's social skills and

parenting using interaction rating scale (IRS). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 260–268.

Beard, M. (2014). *Laughter in ancient Rome: On joking, tickling, and cracking up*. Oakland, CA: University of California Press.

Beckman, P. J., & Lieber, J. (1992). Parent-child social relationships and peer social competence of preschool children with disabilities. In S. L. Odom, S. R. McConnell, & M. A. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities." Issues and strategies for intervention* (pp. 65 - 93). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Gary, W.L. (2005). The role of gender, Emotion, and culture in children's social competence and peer relations. In: Gary WL, *editors. children's peer relations and social competence* (pp. 286 - 320), London: Yale University Press.

Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288–296. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.004.

Ghuman, J. K., Peebles, C., & Ghuman, H. S. (1998). Review of social interaction measures in infants and preschool children. Infants and Young Children, 11: 21 - 44.

Goldberg, S. (1977). Social competence in infancy: A model of parent-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23(3), 163 - 177.

Hauser-Cram, P., Bronson, M. B., & Upshur, C. C. (1993). The effects of the classroom environment on the social and mastery behavior o f preschool children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 479 - 497.

Holt-Lunstad, J., Smith, T.B., Layton, J.B., (2010). *Social relationships and mortality risk: A meta-analytic review.* PLoS Med. 7, e1000316.

Hu, B., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N., & Zhang, J., (2017). Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children and Youth Services Review*, 79, 78–86.

Johnson, M. H., Dziurawiec, S., Ellis, H., & Morton, J. (1991). Newborns' preferential tracking of face-like stimuli and its subsequent decline. *Cognition*, 40, 1–19.

Leiber, J., Beckman, P. J., Sc Strong, B. N. (1993). A longitudinal study of the social exchanges o f young children with disabilities. *Journal o f Early Intervention*, 17 (2), 116 - 128.

Mattick, R & Clarke, J (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behaviour Research and Therapy,* 36 (4). 455 - 470.

McGinnis, E., Sc Goldstein, A. P. (2003). *Skill streaming in early childhood: New strategies and perspectives of r teaching prosaically skills*. Champaign, Illinois: Research Press.

Rehm, R & Bradley, J., (2006). Social interactions at school of children who are

medically fragile and developmentally delayed. *Journal of Pediatric Nursing*, 21 (4), 299 - 307.

Roorda., D., Koomen., H., Thijs, J., & Oort, F., (2013). Changing interactions between teachers and socially inhibited kindergarten children: An interpersonal approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34, 173–184.

Rummel, R., (1976). *Understanding conflict and war*. Beverly Hills, California: Sage Publications.

Skar, L. (2002). Disabled children's perceptions of technical aids, assistance and peers in play situations. *Scandinavian Journal of Caring Science,* 16, 27– 33.

Thijs, J. T., Koomen, H. M. Y., de Jong, P. F., van der Leij, A., & van Leeuwen, M. G. P. (2004). Internalizing behaviors among kindergarten children: Measuring dimensions of social withdrawal with a checklist. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 802–812.

Turnbull, K. L. P., & Justice, L. M. (2017). *Language development from theory to practice (3rd Ed*). Upper Saddle River, NJ: Pearson ISBN-13: 978 - 0134170428.

**كتاب جديد**

**عدالة الصورة في قصص الأطفال**

**من ذوي الاحتياجات الخاصة**

**أ.د. علي عاشور الجعفر**

**1443هـ - 2021م**

# معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة «رام اللّه والبيرة» نحو توظيف التقنيات التربوية

Doi:10.29343/1-89-5

أ. آمال علوي محمود علوي
ماجستير أساليب التدريس في التربية الابتدائية ورياض الأطفال

د. بعاد محمد الخالص
أستاذ مشارك في المناهج والتدريس- التعليم الأساسي ورياض الأطفال – مديرة معهد الطفل جامعة القدس

## الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة رام الله والبيرة نحو توظيف التقنيات التربوية ، وتبصر اختلاف المعتقدات باختلاف سنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي. واستخدمت المنهج الوصفي النوعي والكمي لملائمته طبيعة الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في محافظة رام الله والبيرة وكان عددهم (618)، للعام الدراسي2018/ 2019، وتكونت عينة الدراسة من (102) معلمة من معلمات رياض الأطفال، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة حول معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية، إضافة إلى مقابلة (21) معلمة من عينة الدراسة.

وبينت نتائج الدراسة أن معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية الحديثة في رياض الأطفال جاءت بدرجة عالية، وبنسبة 78 %. وأظهرت أن (24) فقرة جاءت بدرجة عالية، و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة جاءت بدرجة منخفضة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص. أفضى تحليل مقابلات المعلمات إلى إظهار الاتساق والتناغم بين نتائج المقابلات والاستبانة فيما يتعلق بمعتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية، وتأييد المعلمات لتوظيف التقنيات في رياض الأطفال بصورة كبيرة. كما عبرت المعلمات في المقابلات عن اقتراحاتهن في توظيف ناجع للتقنيات، وكذلك اقتراحاتهن لتجاوز التحديات والمعوقات التي تجابه توظيف التقنيات في رياض الأطفال. وعليه أوصت الدراسة بتدريب معلمات رياض الأطفال في مدينة رام الله والبيرة على كيفية توظيف التقنيات التربوية، وإجراء مزيد من الدراسات البحثية في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: معتقدات، التقنيات التربوية، معلمات رياض الأطفال.

تم استلام البحث في أبريل 2021، وأجيز للنشر في يونيو 2021.

# Teachers Beliefs Towards Employing Educational Technologies in Kindergartens in Ramallah and Al-Bireh Governorate

**Amal Alawi Mahmoud Alawi,**
MA Teaching Methds

**Buad Mohammed khales,**
Director of child Institute

**Abstract:**

The aim of this study was to insight teachers' beliefs towards employing educational technologies in Kindergartens in Ramallah and Al-Bireh Governorate, and to insight difference of beliefs of kindergarten teachers in the employment of modern technologies according to their conviction, years of experience, specialization and scientific qualification. Mixed approach (quantitative and qualitative) was used.

The population consisted of all kindergarten teachers in Ramallah and Al-Bireh the number of (618), in the academic year 2018/2019, The sample consisted of (102) kindergarten teachers, selected randomly. In addition, a questionnaire and semi- structures interview were used.

The results showed that the beliefs of kindergartens teachers towards the use of educational technologies in kindergartens was high (78%). The results showed in (24) paragraphs, and medium responses in (5) paragraphs and low responses high responses.

The results showed no significant in the beliefs of kindergarten teachers towards the employment of educational techniques in kindergartens acording to scientitic qualification, years of experience, and specialization. Interview's analysis showed consistency and harmony between the results of the questionnaire and the interviews due to the beliefs towards employing educational techniques and the support of the teachers to employ educational technologies in kindergartens to a high degree. Teachers in interviews expressed their suggestions for successful use of technology and their proposals to overcome the challenges and obstacles facing the employment of techniques in kindergartens. The study recommended to train Kindergarten's teachers in Ramallah and Al-Bireh Governorate on how to employ educational technologies and conducting more research studies in this field.

Keywords: of kindergarten teachers, educational techniques, Beliefs.

## المقدمة:

برز الاهتمام في مرحلة الطفولة المبكرة كونها من أهم المراحل التي يمر بها الأطفال في حياتهم، إذ يكتسبون من خلالها خبرات متنوعة، وتطور قدراتهم، وشخصيتهم، وتمنحهم الثقة، وتمكنهم من التعامل مع الأشياء المحيطة بهم. من أجل ذلك كله زادت الدعوات التي تنادي بالإهتمام بالأطفال، ومنحهم الرعاية وتنميتهم من جميع مجالات النمو المختلفة، مما يجعل السنوات الأولى من حياة الأطفال حاسمة ومؤثرة في مستقبلهم (عدس، 2002، الخالص،2016).

وتمارس معلمة الروضة دوراً جلياً في تنظيم بيئة الروضة، واختيار المواد، والألعاب، والوسائل، والتقنيات التربوية، التي تحقق الأهداف التربوية، وتكسب الأطفال الثقة بالنفس، وتزيد من قدرتهم على التخيل والإبداع (إسماعيل، 2010).

وترتبط ممارسات معلمات رياض الأطفال بما يحملنه من معتقدات وأفكار وتصورات حول أنفسهن، ومهنة التعليم في رياض الأطفال، ونحو الأطفال، وعملية التعلم برمتها. وتُعدّ المعتقدات التي تحملها معلمة الروضة حول توظيف التقنيات التربوية بمثابة البوصلة التي توجه ممارساتها وتجودها. من أجل ذلك تعتبر المعتقدات التي تحملها معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية قضية بحثية جديرة بالدراسة والبحث لتبصر ما ستؤول إليه ممارسات المعلمات في توفير التقنيات التربوية التي من شأنها مساعدة الأطفال على التعلم والتطور.

## مشكلة الدراسة:

تُعد مرحلة رياض الأطفال من أبرز المراحل التي يمر بها الأطفال ، حيث يكتسبون فيها خبراتهم وتتطور قدراتهم وشخصيتهم، وهذا يستأهل توفير البيئة التعلمية وفق الخصائص النمائية للأطفال، من الناحية العقلية، والانفعالية، والحس حركية والعاطفية والأخلاقية واللغوية. وتتضمن بيئة التعلم البيئة العاطفية والاجتماعية، والمادية وما تحويه من تنظيم لأركان الروضة وتوفير المواد والألعاب، والتقنيات والوسائل وكل ما يلزم بيئة الروضة من وسائل وتجهيزات.

ويدعو براون (Braun, 2015) إلى توظيف التقنيات التربوية التي تسهم في تطوير لغة الأطفال، ومعارفهم، وتزيد من تفاعلهم أثناء عملية التعلم، وتعرفهم على خبرات الآخرين، والثقافات المختلفة، وتشبع فضولهم وحاجتهم وتجيب عن تساؤلاتهم؛ شريطة توظيفها بصورة تفاعلية وفي أجواء تسمح للأطفال بالمشاركة والتواصل، والتأمل والتفكير وإعمال العقل.

ويرتبط التوظيف الجيد للتقنيات التربوية في رياض الأطفال بالأفكار، والرؤى، والأحلام والتصورات التي تحملها المعلمة؛ لتصل بها إلى ممارسات واعية. بيد أن الباحثتان ومن خلال معايشتهما لمعلمات رياض الأطفال تبين لهن أن توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال لا يتم بصورة واعية ومنظمة ومدروسة، ويحتاج إلى قناعات كي يتم توظيفها بصورة ناجحة لتحقق الفوائد المرجوة منها. ومن أجل ذلك قصدت هذه الدراسة استقصاء توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال في محافظة رام الله والبيرة ومعتقدات المعلمات نحو توظيفها.

## أسئلة الدراسة:

1 - ما معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة رام الله والبيرة نحو توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معتقدات معلمات رياض

الأطفال في محافظة «رام الله والبيرة» نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة «رام الله والبيرة» نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة «رام الله والبيرة» نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير التخصص؟

5 - ما آراء معلمات رياض الأطفال في محافظة رام الله والبيرة حول توظيف التقنيات التربوية ؟

## أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الحديثة في رياض الأطفال في فلسطين، وتلامس مرحلة عمرية هامة من حياة الأطفال، وعليه يؤمل من هذه الدراسة مساعدة معلمات رياض الأطفال والقائمين على رياض الأطفال على توظيف التقنيات التربوية، وفق أسس علمية وتربوية، منطلقة من مبادئ الطفولة، وأسس التعلم في رياض الأطفال، كما يؤمل من هذه الدراسة أن تشكل نواة لأبحاث أخرى في مجال التعليم في الطفولة المبكرة ورياض الأطفال.

## حدود الدراسة:

**الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة الحالية على معلمات ومديرات رياض الأطفال في مدينة رام الله والبيرة.

**الحدود المكانية:** اقتصرت الدراسة الحالية على رياض الأطفال التابعة لمدينة رام الله والبيرة.

**الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الأول من العام الدراسي 2018-2019.

**الحدود المفاهيمية:** تحددت هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

## مصطلحات الدراسة:

### مفاهيميا:

**توظيف التقنيات التربوية:** هو استخدام التكنولوجيا لكل من المواد والأجهزة ذات العلاقة بالحاسوب والإنترنت، والمواد والبرامج مثل الحاسوب والتلفاز التعليمي والبرامج التشغيلية والتي يمكن استخدامها وفق الحاجة التعليمية، والتصميم والتخطيط والقدرة على استخدامها بشكل تكاملي بهدف تحسين التعلم (عليمات، 2014؛ قطيط، 2015؛ عطار وكنسار،2008).

**وتعرف إجرائياً بأنها:** الوسائل والأجهزة والبرامج الإلكترونية وأجهزة العرض والحاسوب والتلفاز والمسجل وجميع التجهيزات التقنية في الروضة يتم استخدامها لتحقيق أهداف التعلم بطريقة أفضل .

**رياض الأطفال:** مؤسسة تربوية تنموية للأطفال، تكسبهم فن الحياة باعتبار أن دورها إمتداد لدور المنزل، حيث توفر للطفل الرعاية الشاملة وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته بطريقة سوية، وتتيح له فرص اللعب المتنوعة فيكتشف ذاته ويعرف قدراته، ويعمل على تنميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه فيعيش سعيداً متوافقاً مع ذاته ومع مجتمعه (ملحم، 2002).

**وتعرف إجرائياً بأنها:** رياض الأطفال التي تقع في محافظة رام الله والبيرة وتستقبل الأطفال من عمر (3-5) سنوات ، وتتكون من صفوف ومراكز للأنشطة والأركان التعليمية التعلمية، وتسعى رياض الأطفال إلى تنمية الأطفال من الناحية اللغوية والعقلية والجسمية والعاطفية والاجتماعية.

**معلمة رياض الأطفال:** هي مربية في مجال تربية طفل ما قبل المدرسة، وتعمل على حماية وتربية الأطفال ورعايتهم الرعاية الصحية السليمة وتسهم في قدر كبير في تنمية شخصية الأطفال تنمية شمولية جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً ولغوياً وسلوكياً وبدنياً (عبد العال، 2009).

## المعتقدات:

الأفكار والآراء والأعراف التي تشكّلت لدى الإنسان عبر خبراته وتجاربه المختلفة، وهي في الآن ذاته جملة التصورات والمدركات والمعلومات حول موضوعات معينة، وهي الموجهة للممارسات والسوكيات ( fang, (1996 .

وتعرف إجرائياً بأنها التصورات والرؤى والأفكار التي تحملها معلمات رياض الأطفال حول توظيف التقنيات التربوية، وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي تمّ قياسها من خلال الاستبانة والمقابلة.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد الاستثمار في الطفولة المبكرة مطلب يستأهل العناية والاهتمام من قبل صانعي القرار، والمؤسسات التربوية، والحكومات، والمنظمات المختلفة، والمجتمعات؛ كونها مرحلة تتفرد بذاتها، وترتسم ملامح مستقبلها ونهضتها عبر الاهتمام في الأطفال ورعايتهم ( Weiland, 2016؛Khales, 2015 ؛ الخالص، 2019).

من أجل ذلك تعالت الأصوات التربوية التي تنادي بالالتفات إلى مرحلة الطفولة المبكرة، وبزغت التوجهات والفلسفات التربوية التي تناولت التعليم في هذه المرحلة، وشدت الأنظار إلى أهمية الطفولة المبكرة ورعاية الأطفال، وفُتح الباب على مصراعيه؛ لتدارس هذه المرحلة من قبل المنظرين والتربويين والباحثين أمثال فروبل وجون ديوي ومنتسوري وبياجيه وفيجوتسكي وملاغوزي وغيره، للوقوف على ما يتعلق بنماء الطفل وتعلمه، بغية البحث عن أفضل الممارسات والسبل لتطويره. وسعت المدارس والتوجهات التربوية أمثال منتسوري الجديدة، وريجيو ايميليا، والممارسات الملائمة نمائياً، والتعلم المتمركز حول الطفل، والنهج الشمولي التكاملي، والممارسات التأملية في الطفولة المبكرة إلى تنوير العقول نحو أهمية الطفولة المبكرة، ووضع مواصفات ومعايير لقياس جودة الخدمات والبرامج المقدمة للأطفال، وتحديد طبيعة رياض الأطفال وبيئة التعلم في رياض الأطفال ( الخالص،2021).

ويتجلى الاهتمام في قطاع الطفولة المبكرة عبر الالتفات إلى رياض الأطفال، التي تروم إلى تطوير الأطفال من عمر (3-6) سنوات، وتنميتهم تنمية شمولية تكاملية من جميع جوانب النمو العاطفية والاجتماعية والأخلاقية والمعرفية واللغوية والحس حركية في أجواء تسمح لهم باللعب، والحرية، والاكتشاف والعلم والتطور ( Ruby & Rajalakshmi, 2016؛ الشربيني وصادق، 2000).

ويتأتى ذلك من خلال معلمة تمتلك الكفايات التعليمية التعلمية، التي تتمثل في التخطيط والتدريس، وإنتاج الوسائل والتقويم، وتصميم البيئة التعلمية الفاعلة، وإدارة الصف، والاهتمام بالأطفال وحسن معاملتهم، وبناء شراكة مع الأهل والمجتمع المحلي، وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير، وعرض الأنشطة وتقديمها، وربط الأفكار وتنظيمها وإثارة الدافعية وتقبل الطلبة ومراعاة الفروق، واستخدام أساليب تقويم ملائمة ومتنوعة (الخالص،2016).

وليس هذا فحسب بل يتعداه إلى تبصر معتقدات معلمات رياض الأطفال، الذي يدفع إلى تعرف حقيقة ما تحمله المعلمات من رؤى وأفكار حول القضايا التربوية المختلفة. فالمعتقدات بمثابة الموجهات والبوصلة للممارسات التربوية في رياض الأطفال؛ لأن المعتقدات ترتبط بذات المعلمة ارتباطاً وثيقاً، وتوجه عملها ومارساتها في الروضة وفي نظرتها للأطفال.

ويناط بمعلمة الروضة توظيف الوسائل، والألعاب، والمواد، والتجهيزات والتقنيات التربوية التي تُشعر

الأطفال بالأمان وتحفزّهم على العمل بحرية، وتضمن سلامتهم الجسدية والنفسية والاجتماعية، وتستحث عقولهم وتحفزهم على التفكير التأملي والعلمي، والجمالي، وحل المشكلات، والاكتشاف، والاستقصاء، والعمل الجماعي، التعاوني والتشاركي (صاصيلا، 2010 ؛ الخالص،2008).

وتروم التوجهات التربوية إلى جعل الطفل محوراً لعملية التعلم وأساسها؛ من أجل ذلك ينبغي توفير بيئة محفزة للطفل على الإكتشاف والتجريب، والبحث، وطرح الأسئلة والتفكير من خلال تفاعله مع المواد المختلفة. وثمة من دعا إلى توفير التقنيات التربوية في رياض الأطفال التي تستثير اهتمامهم وتشبع حاجتهم للتعلم، وتثري ء خبراتهم ومعارفهم (التميمي، 2016 ؛ العودة،2008).

ويقصد بالتقنيات التربوية جميع الأجهزة التعليمية التعلمية التقنية، والبرمجيات، التي تعمل على رفع مستوى العملية التعليمية، وزيادة كفاءتها وفق أسس علمية (النجار،2004). وتستخدم التقنيات التربوية في غرف الصف أو خارجه في غرف مستقلة، وهي عبارة عن الحاسوب، والإنترنت، والتلفاز، والمسجل، حيث توظف بغية تحسين تعلم الطلبة (سالم،2004).

وتتنوع التقنيات التربوية فمنها المسجل، الذي يُعد جهازاً سمعياً يوَّظف في تخزين المعلومات المنطوقة مهما كان مصدرها، وتستخدم التسجيلات الصوتية في جميع المراحل التعليمية، وفي مرحلة رياض الطفولة المبكرة، كما يمكن تسجيل أصوات الأطفال والقصص والحوارات المختلفة (مبارز وسويدان، 2007).

ويمكن توظيف السبورة التفاعلية من خلال تفاعل الأطفال باللمس باليد أو بالقلم من خلال الألعاب الإلكترونية، وأوراق العمل التفاعلية والأنشطة المختلفة. وتتم الكتابة عليها بطريقة إلكترونية (التميمي، 2016).

أما الحاسوب فيعرض الموضوعات والصور، ويأخذ الأطفال للبحث عما يريدون من خلال الشبكات العنكبوتية. ويستخدم أيضاً في اللعب، وأوراق العمل، ولعرض مقاطع الفيديو، والصور، والموضوعات، التي توفر للأطفال التفاعل والقدرة على التحكم في البرامج المتاحة ضمن الحاسوب، ويستخدم الحاسوب أيضاً في العديد من أنواع التعليم المعتمدة على الإنترنت مثل التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (قطيط والخريسات، 2009).

ويوظف في الروضة التلفزيون التعليمي الذي يبث برامج الأطفال المختلفة، أو القصص الإلكترونية التي ترتبط بالموضوعات والوحدات التعلمية (مبارز وسويدان، 2007).

ويعد الفيديو من التقنيات التربوية، وهو جهاز لتسجيل الصوت والصورة (التميمي،2016). ومع التطور التقني تم الاستغناء عن الفيديو، والاستعاضة عنه بشاشات الحاسوب، والآيباد، والهواتف النقالة، وما تملكه من تطبيقات تقنية مختلفة تتيح الفرص لالتقاط الصور وتسجيل الأصوات والأحداث، وإنتاج الأفلام، والتجوال في المواقع الإلكترونية المختلفة، وتحميل الألعاب الإلكترونية وغيرها.

وتعد القصص الإلكترونية من التقنيات التربوية التي تنتج وتعرض عبر الحاسوب، مدعمة بالوسائط المتعددة والرسومات المتحركة، والأحداث والأصوات، والإيقاع، والنصوص، والسرد. وتسهم القصص الإلكترونية في خلق فرص للتأمل وإيجاد روابط قوية بينها وبين الموضوع التعلمي، كما أنّها تشبع فضول الأطفال وتنمي لغتهم باكتسابهم مفردات جديدة وتراكيب لغوية مختلفة. عدا ذلك تتيح القصص الإلكترونية الفرص للأطفال للتعبير عن أنفسهم من خلال استخدام التمثيل وتجسيد الأدوار بأصواتهم مما يؤدي إلى إنتاج أفكارٍ إبداعية ( موسى، 2015؛ الخالص، 2019).

وبحثت الخالص (2019) في تحليل القصص الإلكترونية المقدمة للأطفال في رياض الأطفال في محافظة القدس وفق معايير أدب الأطفال ومعايير جودة القصص الإلكترونية، والتعرف إلى أسس اختيار القصص الإلكترونية، وكيفية توظيفها، والصعوبات التي تواجه مديرات ومعلمات رياض الأطفال في إختيار القصص الإلكترونية، وسبل التغلب على الصعوبات. وبينت النتائج أن المتوسط الحسابي لمعايير القصص الإلكترونية من حيث جودة العمل الإلكتروني بلغ (1.94) أي بدرجة متوسطة. وبينت النتائج أن (30) قصة تظهر العلاقة

الإيجابية بين الأطفال و(20) قصة تثير خيال الطفل، وأن (18) قصة تظهر القصة العلاقة الإيجابية بين الطفل والراشد، و (17) قصة تشجع الأطفال على التساؤل و(15 ) قصة تحاكي بيئة الطفل. ولم تُظهر أية قصة تظهر الطفل البطل، أو التي تعرف الطفل على تراثه وتراث الشعوب الأخرى أو التي تعزز استقلالية الطفل. وعبرت المعلمات عن آرائهن حول أهمية توظيف القصص الإلكترونية، وسبل توظيفها، وبواعث توظيفها، والمعوقات التي تواجه المعلمات عند توظيف القصص الإلكترونية.

ويحقق توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال جملة من الفوائد تتمثل في زيادة خبرات الأطفال، لأنها تتيح المجال أمامهم لإكتشاف ما هو جديد، فهي تسمح لهم بالمشاهدة والتأمل، والإستماع، والإبحار في عالم المعرفة، والبحث والتقصي. ويفضي توظيف التقنيات التربوية إلى تطور لغة الأطفال من خلال استخدام البرامج اللغوية الإلكترونية، وبرامج المحاكاة الإلكترونية، والقصص والأناشيد، والألعاب اللغوية والصوتية. وتعمل التقنيات التربوية على إستثارة دافعية الأطفال نحو التعلم؛ من خلال توظيف السبورة الذكية التفاعلية التي تحتوي على الألعاب وأوراق العمل التفاعلية، والأنشطة المختلفة. (ال سرور،2018؛ Lee, 2015).

ويعتمد نجاح توظيف التقنيات التربوية؛ على مراعاة خصائص الأطفال واحتياجاتهم، واختيار ما يتوافق مع متطلباتهم وفي الآن ذاته يستنهض قيمهم، ويتطلب ذلك دراية المعلمات بكفايات الأطفال الرقمية، وقدرتهم على التصرف بشكل مستقل في استخدام التقنيات المختلفة، وهذا يحتاج إلى مران من المعلمات حول آليات التعامل مع الأطفال عند توظيف التقنيات التربوية ( Otterborn, Schönborn, & Hultén, 2019).

وتباينت الدراسات التي تناولت التقنيات التربوية، فمنها ما درس أثر توظيف التقنيات التربوية في تنمية الأطفال مثل دراسة العطيات (2018) التي أظهرت دور استخدام اليوتيوب في تعليم مهارة النطق الصحيح للغة الإنجليزية لدى أطفال الروضة بمحافظة العاصمة عمان. ودراسة لي (Lee, 2015) التي كشفت النقاب عن فعالية برنامج تعلمي قائم على استخدام الأجهزة الرقمية في دعم تعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المدارس الحكومية وتنمية مقدرتهم على حل المشكلات، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وتنمي المهارات الحركية لديهم. ودراسة جودوين (Goodwin, 2008) التي أظهرت دور الوسائط المتعددة في تعلم الأطفال للمفاهيم الحسابية والعددية، وإكتسابهم المقدرة على بناء تصورات عن الأعداد. أما دراسة كمتيب (Kumtepe, 2006) فسعت إلى تبصر آثر استخدام الحاسوب في تطور مهارات الأطفال الاجتماعية.

وثمة دراسات بحثت في معتقدات معلمات رياض الأطفال واتجاهاتهن نحو توظيف التقنيات التربوية مع الأطفال، فقد سعت دراسة (Alelaimat; Ihmeideh; & Alkhawaldeh.2020) إلى تبصر تصورات الطلبة المعلمين حول دمج التكنولوجيا في تعليم الأطفال. شارك في الدراسة (192) طالباً معلماً، وجمعت البيانات من خلال الاستبانات والمقابلات. أشارت النتائج إلى أن الطلبة المعلمين لديهم تصورات إيجابية نحو توظيف التكنولوجيا والوسائط الرقمية في صفوف رياض الأطفال، بيد أن رضاهم عن استعداداتهم لتوظيف التكنولوجيا في صفوفهم كان أقل، وأظهروا حاجتهم إلى تعلم المزيد عن دمج التكنولوجيا في ممارساتهم، وكيفية إشراك الأطفال في الأنشطة التي تستخدم التكنولوجيا والوسائط الرقمية.

وبحثت دراسة الراشد (2018) في اتجاهات معلمات الروضة نحو استخدام التعلم الرقمي، ودرجة امتلاك مهارات التعلم الرقمى لديهن، وتكونت عينة المعلمات من (120) معلمة روضة بمدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة تقيس اتجاهات المعلمات نحو التعلم الرقمي، ومدى توافر مهارات التعلم الرقمي لدى المعلمات، وتوصل البحث إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم الرقمي، وتوافر مهارات التعلم الرقمي لدى معلمات الروضة عينة البحث.

وسعت دراسة بريرادوفك وآخرون (Preradovic et al, 2017) إلى تحليل اتجاهات معلمي رياض الأطفال نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم الأطفال، ووظفت الدراسة المنهج التحليلي وأداة الاستبانة مع (109) معلمة روضة، وأظهرت النتائج وجود مواقف إيجابية تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل عام مع الأطفال، وأظهرت النتائج أيضاً أن (33.3%) من العينة لديهم مواقف سلبية تجاه

استخدام التكنولوجيا في التعليم المبكر، وأنّ ما نسبته (86.6%) من العينة لديهم اتجاهات إيجابية تجاه استخدام الحاسوب واللوح الذكي.

وهدفت دراسة نذر (2004) إلى تقويم تجربة إدخال الحاسوب في رياض الأطفال في دولة الكويت ، وذلك من خلال التعرف إلى آراء أولياء الأمور والمعلمات نحو هذه التجربة، ومعرفة مكتسبات الطفل المعرفية والوجدانية والمهارتية باستخدام الحاسوب. وتكونت عينة الدراسة من (180) طفلاً و(180) من أولياء الأمور و(75) معلمة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الأطفال من حيث الجنس في التعرف إلى الحاسوب وملحقاته واستخدامه، واكتسابهم لبعض المهارات المعرفية والوجدانية والمهاراتية. كما أظهرت النتائج أن المعلمات أكثر إدراكاً لأهمية الحاسوب في رياض الأطفال، وتقترحن وسائل وأساليب لتفعيل تجربة استخدام الحاسوب وتعميمها. أما بالنسبة لأولياء الأمور فإنهم يرون أن هنالك العديد من الإيجابيات في استخدام الحاسوب في رياض الأطفال في تعلم وتعليم الأطفال المهارات المختلفة مثل المهارة اللغوية والحسابية وتنمية الحواس. في حين وجد بعض أولياء الأمور سلبيات في إستخدام الحاسوب .

وبحثت دراسة أبو الرب (Abu Al Rub,2015) في ممارسات معلمي الأطفال في توظيف تكنولوجيا في دنفر في الولايات المتحدة الأمريكية ، ومعتقداتهم حول تطبيقها. وأجريت مقابلات مع المعلمين المشاركين لتقييم أنواع التكنولوجيا التي يستخدمونها، ومعتقداتهم نحو توظيف التكنولوجيا. أظهرت النتائج أن المعلمين يدمجون مجموعة متنوعة من التكنولوجيا في تعليمهم. كما أظهرت النتائج أن المعلمين يؤمنون بأهمية توظيف التكنولوجيا في تعليمهم.

وكشفت دراسة سانشيز وآخرون (Sanchez et al, 2013) النقاب عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصول الدراسية. ووظفت الدراسة الأسلوب الإجرائي حيث استخدمت أداة الاستبانة مع (85) معلمة من معلمات الروضة وأداة المقابلة مع (11) معلمة من مدينة سلامنكا الإسبانية، وأظهرت النتائج وجود اتجاه سلبي واحد تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الصفوف الدراسية يتمثل في الحاجة إلى مزيد من تطوير طرق جديدة لتدريب المعلمين على استخدام هذه التكنولوجيا، أما الاتجاهات الإيجابية فتتمثل في دور الوسائل التكنولوجية في جذب إنتباه الطلبة وزيادة الإستمرارية في التركيز، كذلك تسهيل عملية التعلم، وزيادة التواصل فيما بينهم.

وسعت دراسة كوسانو وآخرون (Kusano et al, 2013) إلى تحليل آثار بيئة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على مواقف المعلمين نحو التكنولوجيا في اليابان والولايات المتحدة، وذلك في المدارس الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي وأداة الاستبانة مع عينة عشوائية بلغ حجمها (498) معلماً ومعلمة، بواقع (297) من الولايات المتحدة و(201) من اليابان. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية أعلى لدى معلمي اليابان مقارنة بالولايات المتحدة الأمريكية في توظيف التكنولوجيا لأنهم يرون أنها تسهم في إنخراط الطلبة في عملية التعلم.

إن المتبصر للدراسات السابقة يلحظ دراسات بحثت في أثر توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال على تطورهم اللغوي، والاجتماعي، وحل المشكلات، وتعلم المفاهيم، وتعلم الأعداد وغيرها مثل دراسة العطيات (2018) ودراسة لي (Lee, 2015) ودراسة جودوين (Goodwin, 2008) ودراسة كمتيب (Kumtepe, 2006).

وثمة دراسات بحثت في معتقدات معلمات رياض الأطفال واتجاهاتهن نحو توظيف التقنيات التربوية مع الأطفال، مثل دراسة الراشد (2018) ودراسة بريرادوفك وآخرون (Preradovic et al, 2017) ودراسة (Abu Al Rub,2015) ودراسة سانشيز وآخرون (Sanchez et al, 2013). وهنالك دراسات تناولت معتقدات المعلمين وأولياء أمور الأطفال في الآن معاً مثل دراسة نذر (2004) .

وتميزت الدراسة الحالية بأنها ركزت على معتقدات معلمات رياض الأطفال من خلال توظيف منهجية البحث المدمج الكمي والنوعي، وتوظيف أداة الاستبانة والمقابلة للمعلمات.

## منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المختلط، الكمي والنوعي.

## مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في محافظة «رام الله والبيرة»، والبالغ عددهن (618) معلمة، بحسب سجلات مديرية التربية والتعليم في محافظة «رام الله والبيرة».

## عينة الدراسة:

تم اختيار العينة العشوائية، حيث اشتملت الدراسة على (102) معلمة من المجتمع الكلي بنسبة (16.5%) من مجتمع الدراسة.

## وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة:

توزعت عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي، ويظهر أن نسبة 34.3% للدبلوم، ونسبة 65.7% للبكالوريوس. ويبين متغير سنوات الخبرة أن نسبة 45.1% لأقل من 5 سنوات، ونسبة 34.3% من 5-10 سنوات، ونسبة 20.6% لأكثر من 10 سنوات. ويبين متغير التخصص أن نسبة 19.6% تربية ابتدائية، ونسبة 27.5% رياض أطفال، ونسبة 52.9% غير ذلك.

## أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة على الأدوات الأتية:

**الأداة الأولى:** استبانة معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة رام الله والبيرة.نحو توظيف التقنيات التربوية.

اشتملت الاستبانة على قسمين: القسم الأول تكون من المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص. والقسم الثاني تكون من (30 ) فقرة حول معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة «رام الله والبيرة» نحو توظيف التقنيات التربوية.

3.5.2 **صدق الاستبانة:**

صممت الباحثتان الاستبانة بصورتها الأولية، تحققت الباحثتان من صدق الأداة بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (1): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية الحديثة في رياض الأطفال

| الرقم | قيمة R | الدالة الإحصائية | الرقم | قيمة R | الدالة الإحصائية | الرقم | قيمة R | الدالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 0.464** | 0.000 | 11 | 0.560** | 0.000 | 21 | 0.463** | 0.000 |
| 2 | 0.558** | 0.000 | 12 | 0.738** | 0.000 | 22 | 0.609** | 0.000 |
| 3 | 0.682** | 0.000 | 13 | 0.645** | 0.000 | 23 | 0.229* | 0.021 |
| 4 | 0.445** | 0.000 | 14 | 0.584** | 0.000 | 24 | 0.469** | 0.000 |
| 5 | 0.599** | 0.000 | 15 | 0.582** | 0.000 | 25 | 0.416** | 0.000 |
| 6 | 0.502** | 0.000 | 16 | 0.543** | 0.000 | 26 | 0.612** | 0.000 |
| 7 | 0.699** | 0.000 | 17 | 0.494** | 0.000 | 27 | 0.681** | 0.000 |
| 8 | 0.733** | 0.000 | 18 | 0.499** | 0.000 | 28 | 0.635** | 0.000 |
| 9 | 0.588** | 0.000 | 19 | 0.582** | 0.000 | 29 | 0.534** | 0.000 |
| 10 | 0.616** | 0.000 | 20 | 0.532** | 0.000 | 30 | 0.536** | 0.000 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## ثبات الدراسة:

تحققت الباحثتان من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وكانت الدرجة الكلية لمعتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية (0.82)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع الأداة بثبات يفي بأغراض الدراسة.

### صحيفة مقابلة مديرات رياض الأطفال في محافظة رام الله والبيرة:

هدفت المقابلة شبه المقننة التوصل إلى فهم عميق حول وجهات نظر معلمات رياض الأطفال في استخدام التقنيات التربوية، وأنواع التقنيات التربوية المستخدمة وكيفية توظيفها وآلية استخدامها والأسباب التي تحول دون توظيفها والاقتراحات للتوظيف الفعال .

وتمت المقابلة مع (21) معلمة روضة في محافظة «رام الله والبيرة»، وأجريت المقابلة بصورة فردية وكان مدة المقابلة مابين نصف ساعة إلى ساعة.

## ثبات المقابلة:

- الثبات بين شخصي: تم الاتفاق بين الباحثتين على معنى واضح ودقيق لوحدات تحليل العبارة

والكلمات، وبعد ذلك أجريت بشكل منفرد تحليل لعينة من المقابلات.

- الثبات عبر الزمن ( ضمن شخصي) : أجرت الباحثتان عملية التحليل مرتين بفارق (15) يوماً بين التحليل الأول والثاني. واستخدمت معادلة (هولستي) لحساب معامل الثبات لحساب البين شخصي والضمن شخصي (2M/ ( N1+N2).

N2: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الثانية.

N1: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الأولى.

2M: عدد الفئات المتفق عليها في المرة الأولى والثانية.

وبلغ معامل الثبات البين شخصي (0.81%) أما الضمن شخصي فبلغ( 0.82 %) وهما نتيجتان مقبولتان.

## متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: دبلوم، بكالوريس، ما جستير.

سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات: أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

التخصص وله ثلاثة مستويات: تربية ابتدائية، رياض الأطفال، غير ذلك.

## المتغيرات التابعة:

واقع توظيف معلمات رياض الأطفال في محافظة رام الله والبيرة للتقنيات الحديثة.

معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة رام الله والبيرة في توظيف التقنيات التربوية الحديثة.

## إجراءات الدراسة:

طبقت الباحثتان الدراسةَ من خلال الخطوات الآتية:

- توجهت الباحتثان إلى رياض الأطفال واجتمعت مع مديرات رياض الأطفال .
- اختيار رياض الأطفال عينة الدراسة.
- توزيع الاستبانة على المعلمات.
- إجراء مقابلات مع معلمات رياض الأطفال.
- التحليل الإحصائي للاستبانة.
_ تحليل المقابلات.
- تفسير النتائج ونقاشها بشكل علمي وموضوعي.
- الخروج بالتوصيات والمقترحات.

## المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطاؤها أرقاماً معينة)، وذلك

تمهيداً لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقاً لأسئلة الدراسة (بيانات الدراسة)، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

## تحليل المقابلة:

حللت المقابلات تحليلاً ثيمائياً موضوعياً وفقاً للخطوات الآتية:

تنظيم البيانات: من خلال تفريغ المقابلات وتنظم جميع البيانات التي جمعتها الباحثتان بحيث تكون كل مقابلة منفصلة عن الآخرى.

تصنيف البيانات: عند القراءة الأولية للبيانات صممت الباحثتان هيكلاً للتصنيف من خلال توفير البيانات بوضوح الأفكار المتشابهة معاً.

التأمل في البيانات: أُعيدت قراءة البيانات والتأكد من تحليلها واستخراج التكرارات والنسب المئوية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

حتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات الآتية:

الجدول (2): تحديد درجة درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة

| الدرجة | مدى متوسطها الحسابي |
|---|---|
| منخفضة | 2.33 فأقل |
| متوسطة | 3.67-2.34 |
| عالية | 3.68 فما فوق |

## النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية.

**الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال**

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في تشجيع الأطفال على المشاركة في الصف | 4.63 | 0.579 | منخفضة | 92.6 |
| 4 | يضفي توظيف التقنيات التربوية أجواء المرح في الروضة | 4.51 | 0.671 | عالية | 90.2 |
| 2 | تشجع التقنيات التربوية الأطفال على التفاعل مع معلمتهم | 4.46 | 0.655 | متوسطة | 89.2 |
| 16 | يؤدي توظيف التقنيات التربوية إلى عرض المادة التعلمية بطريقة مشوقة | 4.42 | 0.724 | منخفضة | 88.4 |
| 11 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في تشويق الأطفال للتعلم | 4.40 | 0.721 | عالية | 88.0 |
| 14 | يساعد توظيف التقنيات التربوية في تبسيط المعلومات للأطفال | 4.35 | 0.713 | عالية | 87.0 |
| 3 | تعزز التقنيات التربوية المنافسة الإيجابية بين الأطفال | 4.34 | 0.711 | متوسطة | 86.8 |
| 15 | يساعد توظيف التقنيات التربوية في تحقيق أهداف التعلم في الروضة | 4.32 | 0.616 | عالية | 86.4 |
| 17 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في تقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للأطفال | 4.21 | 0.800 | عالية | 84.2 |
| 10 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في تنمية الخيال العلمي لدى الأطفال | 4.20 | 0.868 | عالية | 84.0 |
| 9 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في استثمار طاقة الأطفال بما هو مفيد | 4.18 | 0.763 | عالية | 83.6 |
| 12 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في تشجع الأطفال على المشاركة | 4.17 | 0.924 | عالية | 83.4 |
| 7 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في تنمية شخصية الطفل المستقلة | 4.12 | 0.882 | عالية | 82.4 |
| 27 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في تشجيع الأطفال على طرح الأسئلة | 4.11 | 0.770 | عالية | 82.2 |
| 5 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في تشجيع الأطفال على التعاون فيما بينهم | 4.05 | 0.872 | عالية | 81.0 |
| 8 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في تشجيع الأطفال على المبادرة | 4.04 | 0.943 | عالية | 80.8 |
| 13 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في زيادة التفاعل بين الأطفال | 4.04 | 0.994 | عالية | 80.8 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 28 | يزيد توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال رغبة الأطفال في الاكتشاف | 4.04 | 0.832 | متوسطة | 80.8 |
| 20 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في تنمية حب الاكتشاف لدى الأطفال | 4.02 | 0.933 | منخفضة | 80.4 |
| 26 | يزيد توظيف التقنيات التربوية التعاون بين المعلمات | 3.98 | 1.015 | عالية | 79.6 |
| 22 | يساعد توظيف التقنيات التربوية على تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال | 3.90 | 0.917 | متوسطة | 78.0 |
| 6 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في التقليل من الخجل والإنطواء لدى الأطفال | 3.84 | 1.069 | عالية | 76.8 |
| 30 | يؤدي توظيف التقنيات التربوية إلى شعور الأطفال بالسعادة | 3.77 | 1.334 | عالية | 75.4 |
| 29 | يشجع توظيف التقنيات التربوية الأطفال على تحمل مسؤولية تعلمهم | 3.75 | 0.917 | عالية | 75.0 |
| 24 | يزيد توظيف التقنيات من التشويش في الأنشطة | 3.48 | 1.318 | متوسطة | 69.6 |
| 23 | يؤدي توظيف التقنيات التربوية إلى زيادة تركيز الأطفال | 3.45 | 1.256 | متوسطة | 69.0 |
| 25 | يزيد توظيف التقنيات من التمركز حول الذات لدى الأطفال | 3.09 | 1.135 | متوسطة | 61.8 |
| 19 | يسهم توظيف التقنيات التربوية في إضاعة وقت التعلم | 2.46 | 1.232 | متوسطة | 49.2 |
| 21 | يسهم توظيف التقنيات التربوية داخل الروضة في خلق الفوضى | 2.41 | 1.261 | متوسطة | 48.2 |
| 18 | يتطلب توظيف التقنيات التربوية بذل جهود كبيرة من المعلمة | 2.28 | 1.189 | منخفضة | 45.6 |
| | الدرجة الكلية | 3.9010 | 0.38639 | عالية | 78 |

يلاحظ من الجدول (3) الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.90) والانحراف المعياري (0.386) وهذا يدل على أن معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية جاءت بدرجة عالية، وبنسبة 78%. وهذه النتائج تتفق مع دراسة (العطيات، 2018) و (Sanchez et al, 2013) التي بينت الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الفصول الدراسية. من حيث جذب إنتباه الطلبة وزيادة الاستمرارية في التركيز، كذلك تسهيل عملية التعلم، وزيادة التواصل فيما بينهم.

وحصلت الفقرة « يسهم توظيف التقنيات في تشجيع الأطفال على المشاركة في الصف» على أعلى متوسط حسابي (4.63)، لأن التقنيات تعمل على تعزيز التفاعل والتواصل بين الأطفال.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم ( 3 ) أن (24) فقرة جاءت بدرجة عالية، و(5) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة «يسهم توظيف التقنيات التربوية في تشجيع الأطفال على المشاركة في الصف» على أعلى متوسط حسابي (4.63)، ويليها فقرة «يضفي توظيف

التقنيات أجواء المرح في الروضة» بمتوسط حسابي (4.51)، وترى الباحثتان أن التقنيات تعد محفزاً للأطفال، وتزيد دافعيتهم عندما يستخدمون التقنيات ويتفاعلون بها، وتصبح المعلمة على ثقة بأن الوقت الذي يقضيه الأطفال خلال النشاط إنما هو وقت لتنمية مهاراتهم وتفكيرهم وزيادة حصيلتهم اللغوية، إضافة إلى أنّ الألعاب الإلكترونية، والأفلام، والسبورة التفاعلية محببة لدى الأطفال، حيث يعتبرونها جزءاً مهماً في مرحلة طفولتهم والتي تضفي أجواء من المرح على تعلمهم.

وتتوافق هذه النتائج مع دراسة لي (Lee, 2015) التي بينت دور الأجهزة الرقمية في دعم تعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في المدارس الحكومية وتنمية مقدرتهم على حل المشكلات، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وتنمية المهارات الحركية لديهم، ودراسة كمتيب (Kumtepe, 2006) التي أظهرت أثر استخدام الحاسوب في تطور مهارات الأطفال الاجتماعية.

بالمقابل حصلت الفقرة «يتطلب توظيف التقنيات بذل جهود كبيرة من المعلمة» على أقل متوسط حسابي (2.28)، تعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أنّ استخدام التقنيات يتطلب من المعلمة متابعة أحدث البرمجيات والوسائل التكنولوجية الحديثة، والتي يحتاج إلى وقت وجهد وتركيز للتمكّن من استخدامها، ويحتاج إلى مقدرة على تصميم الأنشطة والألعاب المحوسبة التي تلائم خصائص الأطفال، والإطلاع على طرق تكنولوجية جديدة تساعدها في تصميم هذه الأنشطة فتتطلب هذه الطرق خبرة سابقة في إتقان مهارات التعامل مع الحاسوب والشبكة العنكبوتية وتصميم المواد للأطفال.

وثمة من رأت من المعلمات أن توظيف التقنيات التربوية في الروضة يؤدي إلى التشويش في الأنشطة، والتمركز حول الذات لدى الأطفال، وإضاعة وقت التعلم لدى الأطفال. كما أظهرت النتائج أن توظيف التقنيات داخل الروضة يسهم في خلق الفوضى وفقاً لمعتقدات المعلمات حصل على متوسط حسابي منخفض بلغ (2.41)، فيعود إلى فعالية التقنيات الحديثة بجذب انتباه الأطفال بشكل مستمر بحيث يعرض برامج، وألعاب، تجعل الطفل متيقظاً ومتفاعلاً ومستمتعاً بالتقنيات.

وبصورة عامة ترى الباحثتان بأنّ معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية جاءت بدرجة عالية، ومرده خبرات المعلمات في توظيف القصص الإلكترونية، والألعاب الإلكترونية، وبرامج البحث، وتوظيف التقنيات بوصفها داعمة لتعلم الأطفال.

وتتسق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة( Alelaimat, A; Ihmeideh, F; & Alkhawaldeh, M. 2020) التي أشارت إلى أن الطلبة المعلمين لديهم تصورات إيجابية حول توظيف التكنولوجيا والوسائط الرقمية في صفوف رياض الأطفال، ودراسة الراشد (2018) التي أظهرت وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم الرقمي، ودراسة (Preradovic et al, 2017) التي أظهرت وجود مواقف إيجابية تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل عام مع الأطفال.

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة «رام الله والبيرة» نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن السؤال حسبت نتائج اختبار «ت» والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول ( 4 ): نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

| المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «t» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| دبلوم فما دون | 35 | 3.99 | 362. | 1.707 | 0.091 |
| بكالوريوس فما فوق | 67 | 3.85 | 392. | | |

يتبين من خلال الجدول ( 4) أن قيمة «ت» للدرجة الكلية (1.707)، ومستوى الدلالة (0.091)، أي أن معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية لا تختلف باختلاف المؤهل العلمي. مما يعني هذا وجود تشابه لاستجابة أفراد عينة الدراسة في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في معتقدات معلمات رياض الأطفال في محافظة «رام الله والبيرة» نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن السؤال الثالث حُسبت المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول ( 5 ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمعتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة

| سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 46 | 3.92 | .376 |
| من 5-10 سنوات | 35 | 3.91 | 331 |
| أكثر من 10 سنوات | 21 | 3.83 | .492 |

يلاحظ من الجدول رقم (5) وجود فروق ظاهرية في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (6):

الجدول(6): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال يعزى لمتغير سنوات الخبرة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة «ف» المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.101 | 2 | 0.051 | 0.334 | 0.717 |
| داخل المجموعات | 14.978 | 99 | 0.151 | | |
| المجموع | 15.079 | 101 | | | |

يلاحظ أن قيمة «ف» للدرجة الكلية(0.334) ومستوى الدلالة (0.717) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال يعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهذا يدل على وجود تشابه في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية حسب متغير سنوات الخبرة، وترى الباحثتان أنّ المعلمات يرحبن بتوظيف التقنيات في رياض الأطفال بصرف النظر عن سنوات الخبرة لديهن، أو تدريبهن.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير التخصص ؟

للإجابة عن السؤال الرابع حُسبت المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية تعزى لمتغير التخصص.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمعتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية حسب متغير التخصص

| التخصص | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| تربية ابتدائية | 20 | 3.8583 | 0.44154 |
| رياض أطفال | 28 | 4.0083 | 0.29195 |
| غير ذلك | 54 | 3.8611 | 0.40348 |

يلاحظ من الجدول (7 ) وجود فروق ظاهرية في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال تعزى لمتغير التخصص، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (8).

الجدول:(8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال يعزى لمتغير التخصص

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة «ف» المحسوبة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 0.445 | 2 | 0.222 | 1.505 | 0.227 |
| داخل المجموعات | 14.634 | 99 | 0.148 | | |
| المجموع | 15.079 | 101 | | | |

يلاحظ أن قيمة «ف» للدرجة الكلية(1.505) ومستوى الدلالة (0.227) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال تعزى لمتغير التخصص.

وترى الباحثتان بوجود جملة من الأسباب التي تقود إلى تشابه معتقدات المعلمات نحو توظيف التقنيات التربوية بغض النظر عن التخصص، ومنها أن المعلمات يتشابهن في طريقة تنظيم بيئة الروضة في رام الله من حيث توفير الأركان التعلمية في الروضة، وتوفير التجهيزات والتقنيات التي تلائم الأركان، وتلائم موضوعات التعلم. كما أن العديد من التجهيزات في رياض الأطفال يتم توفيرها من خلال مؤسسات الطفولة، ووزارة التربية والتي تتشابه في كثير من الأحيان.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :**

**ما أراء معلمات رياض الأطفال في محافظة «رام الله والبيرة» حول توظيف التقنيات التربوية؟**

للإجابة عن هذا السؤال حللت الباحثتان المقابلات تحليلاً ثيماتياً وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمات على الأسئلة التي طرحت عليهن في المقابلة، واستخرجت الموضوعات الآتية:

**أولا: أهمية توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال:**

بينت نتائج المقابلات أن (79 %) من معلمات رياض الأطفال عينة الدراسة يؤيدن توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال، بل ويعتبرن أن توظيف التقنيات التربوية مثل السبورة الذكية، والألعاب الإلكترونية، والأفلام الإلكترونية، وأوراق العمل الإلكترونية يزيد من مشاركة الأطفال وانخراطهم في عملية التعلم، ويسهم في تطوير قدراتهم في اكتشاف عوالم آخرى، كما يساعد في تنمية مقدرتهم على البحث وخاصة إذا أجرى الأطفال تجارب علمية، ووضعوا الفرضيات ويريدون تدعيم نتائجهم في البحث عن المعلومات في الشبكات العنكبوتية، فتوفر الحواسيب المختلفة التي بمتناول أيدي الأطفال سيساعدهم في العمل بمشاريع علمية مختلفة. وهذا ما بينته نتائج الاستمارة حيث أظهرت أن معتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية جاءت بدرجة عالية.

في حين أظهرت (68 %) من المعلمات دور التقنيات التربوية في تنمية شخصية الأطفال، وتحريرهم

من الخجل وزيادة ثقتهم بأنفسهم، ومقدرتهم على التعبير عن ذواتهم. وزيادة اندماجهم وتفاعلهم في عملية التعلم.

**اقتباسات من أقوال المعلمات:**

المعلمة (1) «برأيي توظيف التقنيات التربوية يزيد من اندماج الأطفال وتعلمهم».

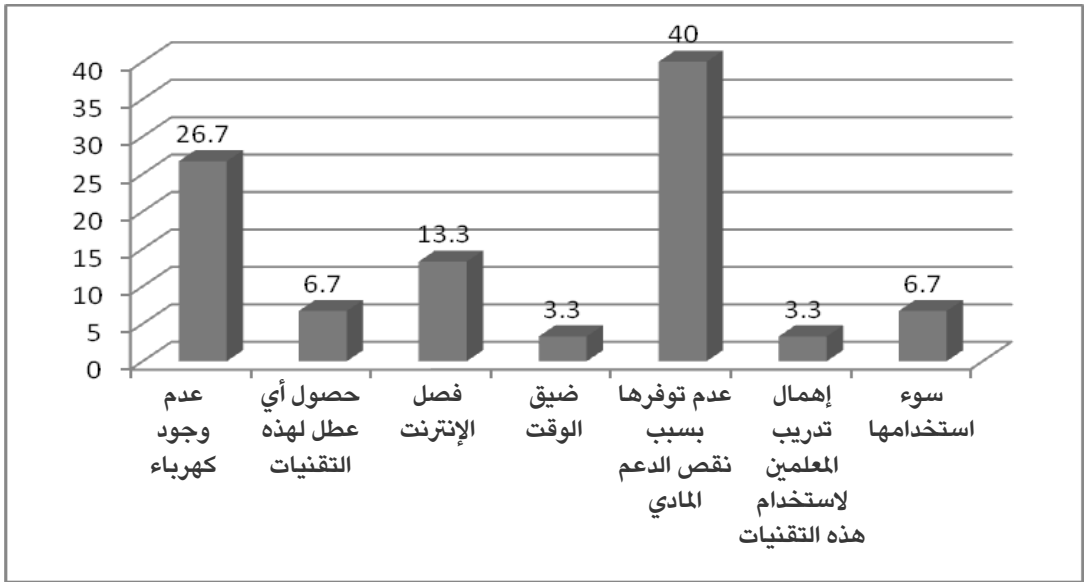
المعلمة (2) «توظيف التقنيات التربوية في الروضة يجلب السعادة للأطفال».

المعلمة (17) «تستخدم التقنيات التربوية في أنشطة البحث في محركات جوجل».

المعلمة (4) «يحب الأطفال عرض الأفلام والصور المتحركة».

**الأسباب التي تحول دون توظيف التقنيات التربوية:**

قامت الباحثتان بحساب الأعداد والنسب المئوية لاستجابات معلمات رياض الأطفال على الأسباب التي تحول دون توظيف التقنيات التربوية، كما يظهر في الشكل (1).




الشكل ( 1 ) الأسباب التي تحول دون توظيف التقنيات التربوية.

يظهر من الشكل أن الأسباب التي تحول دون توظيف التقنيات التربوية تتمثل في عدم توفر التقنيات التربوية بسبب نقص الدعم المادي جاء بنسبة (40.0%) يليه ضعف التيار الكهربائي بنسبة ( 26.7%) فصل الإنترنت بنسبة (13.3) سوء استخدام التقنيات التربوية، إضافة إلى حصول عطل للتقنيات بنسبة (6.7 %) وإهمال تدريب المعلمين لاستخدام هذه التقنيات التربوية وضيق الوقت بنسبة (3.3%).

وعبرن عن رأيهن في معوقات توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال والتي تتمثل في الظروف المادية للروضة وعدم تمكن الروضة من توفير التقنيات التربوية مثل الآيباد، والحواسيب المختلفة، وبرامج الأطفال، واللوح الذكي وغيرها من البرامج والتقنيات التربوية التي توظف في تعلم الأطفال

## اقتباسات من أقوال المعلمات:

المعلمة (7) «عدم وجود وعي كاف لأفراد المجتمع، أسباب مادية قلة الدعم المادي، إهمال تدريب المعلمين

على كيفية استخدام هذه الوسائل، عدم وضع استخدام الوسائل والتقنيات التربوية التعليمية أثناء التخطيط التربوي كأولوية من الأولويات.

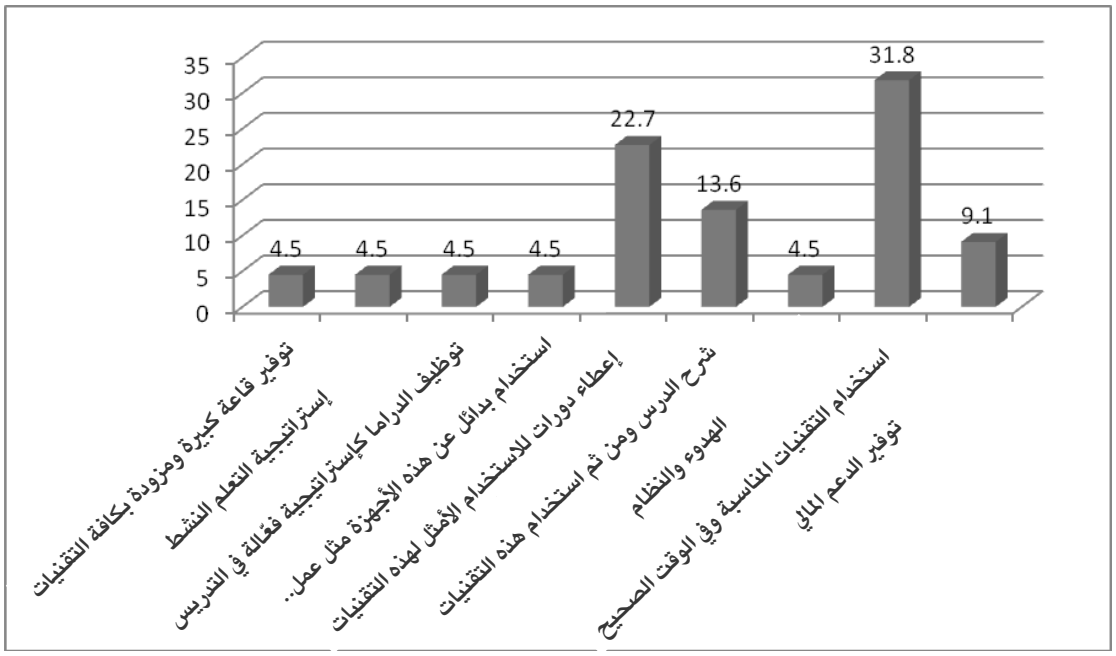
المعلمة (13) «الأسباب التي تحول دون توظيف التقنيات التربوية سعرها المادي المكلف، أيضاً كثرة استخدام التقنيات التربوية تساهم في الهدم أحياناً أكثر من البناء لسوء استخدامها».

المعلمة (14) «ضيق الوقت، فصل الإنترنت، قطع الكهرباء ويكون نادراً».

المعلمة (15) «ضيق الوقت، وسوء استخدامها، وعدم توفرها بسبب نقص الدعم المادي».

سادساً: اقتراحات معلمات رياض الأطفال حول توظيف التقنيات التربوية:

عبرت المعلمات عن جملة من الاقتراحات حول توظيف التقنيات التربوية في رياض الأطفال والتي تظهر في الشكل (2).




الشكل (2): الاقتراحات لتوظيف فعال للتقنيات.

وقدمت معلمات رياض الأطفال جملة من الاقتراحات تتمثل في اختيار الوقت الملائم لتوظيف التقنيات التربوية لكي يتم جذب الأطفال لها والاستفادة منها بصورة أفضل، وتقديم دورات للمعلمات حول كيفية توظيف التقنيات التربوية بصورة ناجحة، وتوفير الدعم المادي لرياض الأطفال، وتوفير البرامج الإلكترونية ووسائل سمعية وبصرية، وتوفير قاعة للأجهزة الإلكترونية في رياض الأطفال وتوفير التقنيات التربوية بصورة تسمح للأطفال باستخدامها والتفاعل معها.

فقد اقترحت المعلمة (13) «أن يكون عند المعلمة وعي تام لتوظيف هذه التقنيات التربوية في الوقت المناسب، والقدرة على استخدامها بصورة تفاعلية».

في حين اقترحت المعلمة (18) «تحديد التقنية المطلوبة بأساليب مناسبة وبشكل منظم يسهل استخدام التقنيات التربوية ويزيد تفاعل الأطفال معها».

واقترحت المعلمة (20) «عمل دورات في كيفية استخدام التقنيات التربوية.

وطلبت المعلمة (21) «توفير الدعم المادي لرياض الأطفال لتتمكن من شراء السبورة التفاعلية، والبرامج الإلكترونية الملائمة للأطفال».

المعلمة (1) «وجود قاعة كبيرة مزودة بالتقنيات التربوية حيث ينتقل الأطفال لهذه القاعة عندما تريد المعلمة توظيف التقنيات التربوية لتنفيذ نشاط معين.

أفضى تحليل مقابلات المعلمات إلى إظهار الاتساق والتناغم بين نتائج المقابلات والاستبانة فيما يتعلق بمعتقدات معلمات رياض الأطفال نحو توظيف التقنيات التربوية، وتأييد المعلمات لتوظيف التقنيات في رياض الأطفال بصورة كبيرة. كما عبرت المعلمات في المقابلات عن اقتراحاتهن في توظيف ناجح للتقنيات، وكذلك اقتراحاتهن لتجاوز التحديات والمعوقات التي تجابه توظيف التقنيات في رياض الأطفال.

## التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ، توصي الباحثتان بما يأتي:

تدريب معلمات رياض الأطفال في مدينة رام الله والبيرة على كيفية توظيف التقنيات التربوية.

- تصميم دليل تدريبي لمعلمات رياض الأطفال حول توظيف التقنيات.
- توفير التقنيات التربوية والتفاعلية في رياض الأطفال.
- إجراء المزيد من الدراسات حول توظيف التقنيات الحديثة في رياض الأطفال.

# المراجع

## أولاً: المراجع العربية:

ال سرور، نورة (2018). توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية في المملك العربية السعودية ودورها في تحسين أداء المعلمين والطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية والمجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 4(2).

إسماعيل، أمال (2010). منهاج رياض الأطفال للطلبة الموهوبين. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

التميمي، رائد (2016). التقنيات التربوية التربوية. دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.

الخالص، بعاد ( 2019). تحليل القصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال في محافظة القدس في ضوء معايير أدب الأطفال ومعايير جودة القصص الإلكترونية. مجلة الطفولة العربية. تحت النشر.

الخالص، بعاد (2016). فاعلية ملف الانجاز (البورتفوليو) في تنمية الكفايات التعليمية للطالبات المعلمات في تخصص الطفولة المبكرة (التربية الإبتدائية ورياض الأطفال) في جامعة القدس. مجلة العلوم التربوية جامعة الملك سعود، 28 ( 3).

الخالص، بعاد (2021). واقع رياض الأطفال في مدينة القدس، دراسة مقدمة إلى اتحاد الجمعيات الخيرية، بتمويل من الإتحاد الأوروبي، ومؤسسة أريج.

الخالص، بعاد (2008). أثر تنمية التفكير التأملي لمعلمات رياض الأطفال باستخدام المنحى الروائي في تصميم البيئة التعلمية وذكاءات الأطفال المتعددة، رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الراشد، مضاوي (2018). درجة امتلاك معلمة الروضة التعلم الرقمي واتجاهها نحو استخدامه، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 26 ( 3)، 407-432.

سالم، أحمد (2004).تكنولوجيا التعليم والتعلم الإلكتروني. مكتبة الرشد، الرياض، السعودية.

الشربيني، زكريا وصادق، يسرية (2000). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملتة ومواجهة مشكلاتة. دار الفكر العربي، القاهرة، عمان.

صاصيلا، رانية (2010). تصورمقترح لضمان جودة البيئة التربوية في رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. مجلة جامعة دمشق، 26(3).

عبد العال، أحمد (2009). إدارة وتنظيم مؤسسات رياض الأطفال. دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن.

عدس، مها (2002). كيف يتعلم الأطفال. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

عطار، عبد الله وإسحاق، كنسارة (2008). وسائل الإتصال التعليمية، ط4، مطابع بهار، مكة المكرمة.

العطيات، أحلام (2018). أثر استخدام اليوتيوب في تعليم مهارة النطق الصحيح للغة الانجليزية لدى أطفال الروضة في المدارس الخاصة بمحافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

عليمات، علي (2014). واقع استخدام معلمي العلوم للمستحدثات التكنولوجية في تدريسهم بمحافظة المفرق. مجلة المنارة، 20(1).

العود، خالد محمد (2008). تكنولوجيا ووسائل التعليم وفعاليتها. مكتب المجتمع العربي، عمان، الأردن.

قطيط، غسان (2015). تقنيات التعلم والتعليم الحديثة. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قطيط، غسان والخريسات، سمير (2009). الحاسوب وطرق التدريس والتقويم. دار الثقافة، عمان، الأردن.

مبارز، منال وسويدان، أمل (2007). التقنية في التعليم مقدمات أساسية للطالب المعلم. دار الفكر، عمان، الأردن.

ملحم، سامي (2002). مشكلات طفل الروضة التشخيص والعلاج. دار الفكر، عمان، الأردن.

موسى . سعيد (2015). فاعلية القصص التفاعلية الإلكترونية في تنمية حب الاستطلاع وبعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، مجلة الطفولة والتربية، 21 ( 7)، 117-208.

النجار، حسن (2009). برنامج مقترح لتدريب أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى على مستحدثات تكنولوجيا التعليم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة الجامعة الإسلامية، 7(1).

نذر، فاطمة (2004). تجربة إدخال الحاسوب في رياض الأطفال بدولة الكويت : دراسة ميدانية حول آراء أولياء الأمور والمعلمات والأطفال، المجلة التربوية، 22( 87).

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu al rub, m. (2015). Teacher's beliefs and technology use in kindergarten and elementary classrooms, *world journal on educational technology current issues* 7(3),14.

Alelaimat, a; ihmeideh, f; & alkhawaldeh, m. (2020). Preparing preservice teachers for technology and digital media integration: implications for early childhood teacher education programs. *Ijec*, 52, 299–317. Https://doi.Org/10.1007/s13158 - 020 - 00276 -

Braun, t. (2015). *Computer use with preschool children: a review*. Master thesis of arts in education at northern michigan university.

Fang Z.(1996). A review of research on teacher beliefs and practices .*educational research* .38, 1, 67.

Goodwin, k. (2008). The impact of interactive multimedia on kindergarten students› representations of fractions. *Issues in educational research*, 18(2), 103- 117.

Kumtepe, A (2006). The effects of computers on kindergarten children's social skills. *The turkish online journal of educational technology*, 5 (7) 52 - 57.

Kusano, k; frederiksen, s; jones, L; & kobayashi, L. (2013). The effects of ict environment on teachers' attitudes and technology integration in japan and the u.S. *Journal of information technology education: innovations in practice*, 12, 29 -43.

Lee, L. (2015). Digital media and young children learning: a case study of using ipads in american preschools. *International journal of information and education technology*, 5, (12), 947 - 950.

Otterborn, a; schönborn, k; & hultén, m. (2019). Surveying preschool teachers' use of digital tablets: General and technology education related findings. *Int j technol des educ*, *29*, 717–737. https://doi.Org/10.1007/s107989-9469-018-

Preradović, n. M; lešin, g; & boras, d. (2017). The role and attitudes of kindergarten educators in ict supported early childhood education. *Tem journal*, 6(1), 162–172. Https://doi.Org/10.18421/Tem6124-.

Ruby, t; & rajalakshmi, t (2016). A concept paper on the need for designing need -based quality early learning centers in india to foster effective learning, literacy and formal school readiness. *Indian journal of health and well-being*, 7(2), 270 - 272.

Sanchez, a; marcos, j; gonzalez, m; & guanlin, h. (2012). In service teachers, attitudes

towards the use if itc in the classroom. *Procedia - social and behavioral sciences,* 46, 1358 – 1364.

Weiland, c. (2016). Launching preschool: a road map to high-quality public programs at scale. *Behavioral science & policy*, 2(1), 37–46.

Zomer, N. (2014). *Technology use in early childhood education: a review of the literature*. Master thesis, university of ontario institute of technology. Canada.

## كتاب العدد

# عرض كتاب بعنوان:
# «الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران»

**Global Education Monitoring Report: Migration, Displacement and Education: Building Bridges Not Walls**

**المؤلف: اليونسكو**

**بلد النشر: باريس – فرنسا**

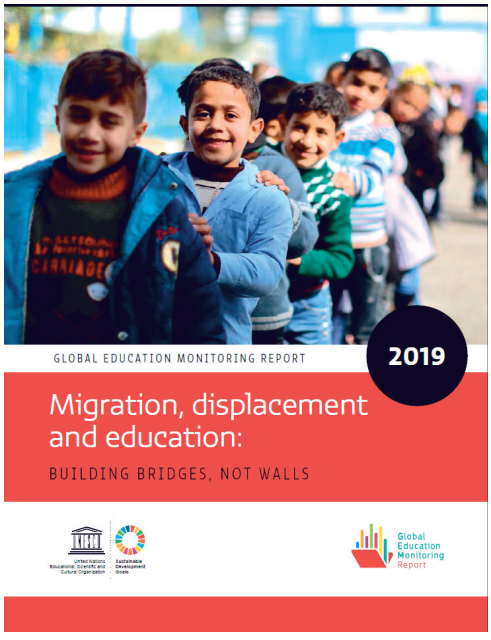
**سنة النشر: 2019 - عدد الصفحات: (392) صفحة**

**عرض ومراجعة: د. خالد صلاح حنفي محمود**

**أستاذ أصول التربية المشارك**

**كلية التربية – جامعة الإسكندرية**

khaledsalah78@yahoo.com




أصدرت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة «اليونسكو» فى بدايات عام (2019) كتاباً بعنوان «الهجرة والنزوح والتعليم: بناء الجسور لا الجدران»، وذلك في إطار السلسلة السنوية للتقارير العالمية لرصد التعليم للجميع، ويعد النسخة العربية للإصدارة باللغة الإنجليزية المعنونة:

**Global Education Monitoring Report: Migration, Displacement and Education: Building Bridges Not Walls**

وقد قام بإعداد هذا الكتاب مجموعة من الخبراء على رأسهم مدير الفريق مانوس أنتينينوس Manos Antininos ومجموعة من الخبراء والاستشاريين، كما شاركت فى إصدار هذا الكتاب كل من اليونسكو فضلاً عن مجموعة من الدول والوكالات والهيئات والمؤسسات الدولية، وهي: كندا، والنمسا، ووزارة شئون الأجانب بفنلندا، ووكالة المعونة الأسترالية، ووكالة المعونة الأيرلندية، والوزارة الفيدرالية للتعاون الاقتصادى والتطوير بألمانيا، ووزارة شؤون الأجانب بالنرويج، ومبادرة تعليم الفتيات بالأمم المتحدة، ومؤسسة هيوليت، ووكالة المعونة بالمملكة المتحدة، والوكالة السويسرية للتطوير والتعاون، وهيئة سيدا، ومؤسسة ماستر كارد، وغيرها من الهيئات العالمية والمرموقة.

وجاء هذا الكتاب فى إطار تركيز اليونسكو على رصد ومتابعة تحقيق الالتزامات العالمية فى إطار خطة الأمم المتحدة للتنمية المستدامة لعام (2030) وتحقيق الهدف الرابع من بين الأهداف السبع عشرة

للتنمية المستدامة، وهو الهدف الخاص بالتعليم والمتمثل في «ضمان التعليم الجيد والمنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع» والتحديات التى تواجه تحقيقها، والتى تتمثل في الهجرة والنزوح.

لذلك ركز هذا الكتاب على تفاعل التعليم مع الهجرة والنزوح فى دول العالم، وتباين أوجه التفاعل والتاثير بحسب أوضاع وظروف المتلقين أو المستهدفين، وأوضاع البلدان المستضيفة للمهاجرين واللاجئين، وغيرهم من السكان النازحين أو المشردين.

ويتضح تأثير الهجرة الداخلية بشكل رئيسى فى البلدان المتوسطة الدخل التى تشهد توسع حضرى متسارع مثل الصين حيث يترك الآباء والأمهات المهاجرون أكثر من طفل من بين كل ثلاثة أطفال ريفيين، أما تأثير الهجرة الخارجية والدولية فيتجلى فى البلدان مرتفعة الدخل حيث يشكل المهاجرون (15%) على الأقل من الطلاب فى نصف المدارس، ويترك هذا الأمر آثاره على البلدان التى ينطلق منها المهاجرون، حيث أوضح التقرير أن بلداً واحداً من كل أربعة بلدان يفقد على الأقل خُمس مواطنيه من العمالة الماهرة نتيجة الهجرة، وأكثر البلدان تأثراً بنزوح السكان أو تشردهم هي البلدان ذات الدخل المنخفض التى تمثل (10%) من مجموع السكان في العالم لسكنها تستضيف (20%) من السكان المهاجرين فى العالم، كما أوضحت الإحصاءات أن أكثر من نصف النازحين قصراً تقل أعمارهم عن (18) سنة.

وتتطلب مواجهة الهجرة والنزوح وجود نظم تعليمية قادرة على استيعاب النازحين، وتواجه بلدان العالم تحديات التى يفرضها الوفاء بالالتزامات الدولية فيما يخص احترام الحق في التعليم للجميع، وخصوصاً مع تكدس المهاجرين و النازحين فى الأحياء الفقيرة، والذين لا يستقرون فى مكان واحد، كما يتعين على المعلمين التعامل مع صفوف دراسية متعددة اللغات، ومراعاة الطلاب الذين يعانون من صدمة النزوح والتشرد.

كما أوضح التقرير أن التعليم يؤثر كذلك على قرار النزوح أو الهجرة، فعلى الصعيد الدولى تضاعف احتمال الهجرة الداخلية بين الحاصلين على تعليم عالٍ بالمقارنة بالذين حصلوا على التعليم الابتدائي فقط، ويتضاعف هذا الاحتمال خمس مرات على الصعيد الدولى. كما أن التعليم يؤثر على مواقف المهاجرين وتطلعاتهم ومعتقداتهم ويؤثر أيضاً على البلدان المضيفة.

وأشار التقرير إلى أن استخدام سياسات الصهر المجتمعي هو الأسلوب المتبع في معظم البلدان المرتفعة الدخل في التعامل مع الأجانب والمهاجرين في فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية، وأن أستراليا وكندا فقط لجأتا إلى اتباع التعددية الثقافية في المناهج الدراسية بداية من عام 1980 وبحلول عام 2010 اعتمدت فنلندا وأيرلندا ونيوزيلندا والسويد هذا النهج بالكامل، واُعتمد جزئياً في أكثر من ثلثي البلدان.

كما رصد التقرير قيام معظم الحكومات بتوفير تعليم موازٍ للاجئين، لكنها في المقابل تعانى من الافتقار إلى معلمين مؤهلين، وأن التعليم الموازي يمنع من التمتع بحياة كريمة فى بلدان اللجوء، ويعاني اللاجئون من احتمالية انقطاع مصادر التمويل فجأة عن اللاجئين دون سابق إنذار. وأن حكومات بلدان مثل تشاد وإيران وتركيا تكلفت تكاليف كبيرة لضمان التحاق اللاجئين السوريين والسودانيين والأفغان وغيرهم من اللاجئين بالمدارس شأنهم شأن المواطنين الأصليين.

كما أشار التقرير إلى أن تعليم النازحين داخلياً يتسم بالضعف والهشاشة في ظل النزاعات المزمنة، فدولة مثل كولومبيا التى تضم ثانى أكبر عدد من النازحين داخلياً في العالم تعاني من تواصل نشاط الجماعات المسلحة إلا أنها اتخذت خلال الخمسة عشر عاماً الماضية سلسلة من التدابير لضمان معاملة الأطفال النازحين معاملة تفضيلية فيما يتعلق بالالتحاق بالمدارس والانتفاع بالتعليم.

كما أشار التقرير إلى الآثار السلبية المترتبة على الهجرة الداخلية وتحديات الاندماج في النظام التعليمي

في بلد مثل الصين حيث صار العمال المهاجرون الصينيون يمثلون (21%) من مجموع السكان فى أعقاب أكبر موجة للهجرة الداخلية فى التاريخ الحديث، وأدت القيود المفروضة على تصاريح الإقامة إلى التحاق غالبية الأطفال المهاجرين بمدارس غير مرخصة ذات نوعية متدنية مما أدت بالحكومة الصينية منذ عام (2006) إلى مراجعة نظام التعليم وإلزام السلطات المحلية بتوفير التعليم للأطفال المهاجرين وإعفائهم من الرسوم المدرسية. كما قامت الهند بإصدار قانون الحق في التعليم (2009) وإلزام السلطات المحلية بقبول الأطفال اللاجئين في المدارس.

ورصد التقرير وجود عوائق رئيسة أمام تعليم المهاجرين واللاجئين، ففى ولاية أستيريا بالنمسا لا يحق للطلاب الذين تتجاوز أعمارهم (15) عاماً الالتحاق بالتعليم الثانوي، ويجرى تحويلهم بعد التقييم إلى دورات خاصة، كما رصدت التقرير ازياد نسب التحاق الأطفال من أصول مغربية أو تركية خمسة أضعاف معدلات التحاق المواطنين الأصليين بالمرحلة الدنيا من التعليم المهني، وميل المهاجرين للتجمع في أحياء معينة الالتحاق بمدارس ذات معايير أكاديمية ومستويات أداء متدنية مما يؤثر سلباً على تحصيلهم الدراسي، كما يعانى المهاجرون من حالات العزل الاجتماعي والتعليمي.

كما رصد التقرير اختلاف درجة وتطور إدماج اللاجئين في نظام التعليم باختلاف السياقات التى تتأثر الجغرافيا والموارد والقدرات، ففى مخيمات اللاجئين في كينيا والتى توجد فى مناطق نائية، يعانى اللاجئين من العزل الجغرافي، كما تشكل قلة الموارد عائقاً أمام الإدماج في لبنان والأردن، نظراً لارتفاع أعداد اللاجئين في مقابل عدد السكان، مما اضطر هذه البلدان إلى اعتماد نظام الفترتين في المدارس، وهذا أدى بدوره إلى عزل زمني، كما أنه في بلدان أخرى يتم تعليم اللاجئين بصورة منفصلة وغير رسمية قائمة على المجتمع المحلي أو المدارس الخاصة كما في تعليم اللاجئين الروهينجا في بنجلاديش.

وأشار التقرير إلى أن حل الإشكاليات القائمة يحتاج إلى تحسين التعليم، بما يساعد المهاجرين واللاجئين على استثمار إمكانياتهم بالكامل، والحاجة إلى تطوير المناهج الدراسية بحيث تعكس التنوع الإثني والثقافي، والحاجة إلى تدريب المعلمين للقيام بإدارة صفوف دراسية متعددة اللغات ومساعدة الأطفال الذين يحتاجون إلى دعم نفسي، حيث أشار نصف المعلمين في ستة بلدان أوروبية إلى عدم وجود دعم كافٍ للتعامل مع التنوع فى الفصول الدراسية، كما أشار استقصار رأى فى سوريا إلى أن (73%) من المعلمين لم يتلقوا أى تدريب على تقديم الدعم النفسي للأطفال، وأن دولة مثل ألمانيا تحتاج إلى تعيين (42000) معلم إضافي، في حين تحتاج تركيا إلى (80000) معلم، وتحتاج أوغندا إلى (7000) معلم لتعليم جميع اللاجئين الحاليين.

كما أشار التقرير إلى حاجة المدارس التى تضم نسب عالية من المهاجرين إلى موارد إضافية لدعم المتعلمين في بيئتهم الجديدة والحاجة إلى دعم ميزانية التعليم بمبالغ إضافية.

كما أشار التقرير إلى الحاجة إلى دراسة الاحتياجات التعليمية للمهاجرين واللاجئين البالغين، واستخدام برامج التعليم غير النظامي لتعزيز الشعور بالانتماء، ودعم برامج القرائية.

وكذلك دراسة إمكانية الاعتراف بالمؤهلات المهنية السابقة للمهاجرين، وتيسير دخولهم إلى سوق العمل، وأشار التقرير إلى أهمية اعتماد الاتفاقية العالمية للاعتراف بمؤهلات التعليم العالي المتوقع اعتمادها فى عام (2019).

ويقع الكتاب فى عدد (392) صفحة، ويتكون من عشرين فصلاً على النحو الآتي:

- **الفصل الأول:** عبارة عن مقدمة تمثل دليل للقارئ للتعامل مع التقرير، وتمهيد حول مشكلة الهجرة والنزوح، وسياقاتها في دول العالم.

- **الفصل الثاني:** الهجرة الداخلية، والمقصود بها هجرة مجموعات سكانية داخل نفس البلد، وأشار

التقرير إلى حالات بعض البلدان التي تعاني من تلك القضية كالصين، والهند، وكولومبيا وغيرها من دول العالم، وقضية الهجرة من الريف إلى الحضر، والتحديات التى تطرحها أمام المخططين التعليميين.

- **الفصل الثالث:** الهجرة الدولية، وعلاقتها بالسياسات التعليمية، وكيف تمثل تلك السياسات عائقاً أمام تعليم المهاجرين على مستوى دول العالم.

- **الفصل الرابع:** النزوح، وتناول إشكالية النزوح وتأثيراتها في دول العالم، وأهمية إدماج أبناء النازحين واللاجئين في النظم التعليمية، وأهمية دور المعلمين في التعامل مع تلك المشكلة، وتأثيرات مشكلة النزوح على البلدان الأصلية للنازحين، وأهمية استعداد دول العالم للتعامل مع تلك المشكلة خصوصاً مع ظاهرة التغير المناخي والكوارث الطبيعية الراهنة.

- **الفصل الخامس:** التنوع، وتناول هذا الفصل تأثر المهاجرين بالتعليم، وتأثير التعليم على مواقف ومعتقدات ومواقف المهاجرين، وأهمية تطوير السياسات التعليمية، وإدماج المهاجرين والنازحين.

- **الفصل السادس:** تنقل الطلاب والمهنيين، وتناول هذا الفصل أهمية قضية تدويل التعليم، وأهمية الاعتراف بالمؤهلات التى يحصل عليها المهاجرون من بلدانهم الأصلية.

- **الفصل السابع:** رصد التعليم فى أهداف التنمية المستدامة، وهذا الفصل عبارة تجميع لبيانات وإحصاءات ورصد لحالة التعليم لدى السكان المهاجرين والنازحين.

- **الفصل الثامن:** التعليم الابتدائي والثانوي، واشتمل هذا الفصل على تقديرات لمعدلات الإتمام حتى عام 2030، وأهمية الاعتراف بحق المهاجرين في التعليم.

- **الفصل التاسع:** الطفولة المبكرة، ورصد التقرير ضعف استعداد غالبية دول العالم للتعامل مع قضايا الهجرة والنزوح.

- **الفصل العاشر:** التعليم التقني والمهني والتعليم العالي وتعليم الكبار، واشتمل على بيانات حول قياس قدرة المهاجرين على الالتحاق بالتعليم العالي، ومدى توافر فرص الالتحاق، ومعالجة احتياجات المهاجرين والنازحين واللاجئين.

- **الفصل الحادي عشر:** المهارات اللازمة لممارسة العمل، وركز هذا الفصل على الكفاءات الرقمية، وحاجة المهاجرين إلى التثقيف المالي.

- **الفصل الثاني عشر:** الإنصاف، وركز هذا الفصل على جوانب العدالة التعليمية، والعوائق التى تواجهها، وإشكالية دعم ذوى الاحتياجات الخاصة.

- **الفصل الثالث عشر:** الإلمام بالقراءة والكتابة، وركز هذا الفصل على مشكلة الأمية، وظاهرة الأمية المعزولة، وبرامج محو الأمية، واللغة المقدمة للمهاجرين.

- **الفصل الرابع عشر:** التنمية المستدامة والمواطنة العالمية، وتناول المواقف من المساواة والتنوع والعمليات المدرسية في دول العالم، ودور التعليم في مواجهة التطرف العنيف.

- **الفصل الخامس عشر:** مرافق التعليم وبيئات التعلم، وتأثرها بالأزمات والصراعات والحروب، وركز على دور التكنولوجيا في دعم تعليم المهاجرين واللاجئين.

- **الفصل السادس عشر:** المنح الدراسية، وركز هذا الفصل على قياس حراك الطلاب في أوروبا، وبرامج التبادل الأكاديمي في أوروبا وآسيا.

- **الفصل السابع عشر:** المعلمون، وركز على صعوبة تقدير أعداد المعلمين، وظاهرة هجرة المعلمين.

- **الفصل الثامن عشر:** التعليم في الأهداف الأخرى للتنمية المستدامة، وركز هذا الفصل دور التعليم في توفير العمل اللائق، والتنمية الحضارية، والتماسك الاجتماعي، وبناء القدرات المهنية.

- **الفصل التاسع عشر:** التمويل، وركز هذا الفصل على الإنفاق على التعليم عالمياً، والتأثير المالي لظاهرة الهجرة، وتمويل المدارس التى تضم مهاجرين ولاجئين، والإنفاق على المعونات، وإنفاق الأسر المعيشية، وتأثير التمويل على الأسر.

- **الفصل العشرين:** الاستنتاجات والتوصيات حول كيفية تعامل الحكومات والدول مع قضية توفير التعليم للمهاجرين والنازحين واللاجئين.

**التوصيات:**

اشتمل الكتاب على (7) توصيات محورية لتعامل دول العالم مع إشكالية توفير التعليم للمهاجرين واللاجئين والنازحين وهي:

1 – حماية حق المهاجرين والنازحين في التعليم.

2 – إدماج المهاجرين والنازحين فى نظم التعليم المحلية والوطنية.

3 – فهم وتخطيط الاحتياجات التعليمية للمهاجرين والنازحين.

4 – إدراج تاريخ الهجرة والنزوح في المواد والمناهج التعليمية وعرضها عرضاً دقيقاً لمواجهة وتصحيح الأفكار والمفاهيم المغلوطة والمتحيزة لدى التلاميذ.

5 – إعداد معلمي المهاجرين واللاجئين لتمكينهم من التعامل مع التنوع وإدارة ومعالجة المشكلات والصعوبات لدي الطلبة المهاجرين واللاجئين.

6 – الاستفادة من طاقات وإمكانيات المهاجرين والنازحين.

7 – دعم تلبية الاحتياجات التعليمية للمهاجرين والنازحين في إطار المعونة الإنسانية والإنمائية.

**كيف يمكن لنا الاستفادة من هذا التقرير؟**

يعد هذا التقرير السنوي آلية هامة لرصد حال التعليم في العالم، ومدى تحقق الهدف الرابع من أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، وهو الهدف الخاص بالتعليم، وقد تناول التقرير قضية غاية فى الأهمية تمس العالم العربي بصورة أو أخرى نتيجة لما يمر به من تحديات، وإن اختلف التأثير من بلد لآخر بحسب القرب الجغرافي، والموارد، والبيئة، فدول مثل اليمن، وسوريا، وليبيا، والعراق، والصومال نتيجة ما تمر به من حروب وصراعات خلفت ورائها ملايين اللاجئين والنازحين وأثرت بصورة كبيرة على الدول المجاورة لها، وهناك حاجة لدراسة تلك المشكلة بصورة علمية، والبحث عن آليات وحلول، بالإضافة لضرورة استعداد الدول العربية لاحتمالية حدوث تغيرات مناخية وبيئية قد تؤدي لهجرة ونزوح السكان في بعض دوله ومناطقه، فمشكلات السيول، والفيضانات، والأمطار، والحرائق، والزلازل وغيرها من الظواهر الطبيعية تؤدي بصورة أو أخرى لمشكلات الهجرة الداخلية، وما يترتب عليها من آثار.

ومن هنا فإن التقرير يعرض توصيفاً دقيقاً لمشكلات الهجرة الداخلية والخارجية، والنزوح، واللجوء، وتأثير التعليم فيها، وتأثره بها، سواء فى البلدان الأصلية، أو البلدان المضيفة، ومن هنا فإن على الدول العربية دراسة توصيات تلك التقرير والإفادة منها وخصوصاً ما يتعلق بدراسة احتياجات اللاجئين، وتوفير ميزانيات أكبر لدعم المدارس التى يلتحق بها نسب كبيرة من أبناء اللاجئين، وأهمية تدريب المعلمين على التعامل مع الجوانب والمشكلات النفسية المترتبة على اللجوء، وأهمية الإسراع بعقد الاتفاقيات لضمان الاعتراف بالمؤهلات

التعليمية التى حصل عليها اللاجئون في بلدانهم الأصلية وأهمية الانضمام للاتفاقيات العالمية في ذلك السياق، إضافة لأهمية دراسة احتياجات هؤلاء اللاجئين، وتتبع مساراتهم التعليمية، والعوائق التى تواجههم واحتياجاتهم، وأهمية تطوير المناهج لتشمل قضايا التعددية الثقافية، وتطوير تعاملها مع قضايا الهجرة والنزوح، وأهمية التركيز على تمكين النازحين من الاستفادة من إمكانياتهم وقدراتهم بأقصى قدر، وتوفير الدعم والمنح لهم، وأهمية تيسير التحاقهم بسوق العمل، وإزالة القيود الجغرافية واللغوية وغيرها، والتركيز على اندماجهم في مجتمعاتهم الجديدة.

# الأصول النفسية والاجتماعية للتربية – اتجاهات معاصرة

تأليف: أ. د. علي أسعد وطفة
الناشر: مركز نقد وتنوير للعلوم الإنسانية
سنة النشر من 2020 – عدد الصفحات: (552) صفحة
مراجعة: حواس محمود
كاتب وباحث مقيم بالنرويج – اوسلو
hawasmahmud2@gmail.com

يعتبر الكتاب الحالي «الأصـــول النفسية والاجتماعية للتربية -اتجاهات معاصرة -» لمؤلفه الدكتور علي أسعد وطفة من الكتب الهامة والمميزة في حقل التربية والدراسات التربوية، وهو غني بالمعلومات الضافية والمفيدة للطالب والمتخصص والباحث في حقل التربية وبحوثها ودراساتها، وتنمية وعيهم التربوي النقدي بأبعاد ومضامين الفكر التربوي واتجاهاته، بوصفه نتاجاً تاريخياً لمنظومة من الفعاليات الإنسانية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.

وينحو هذا الكتاب إلى أن يكون مرجعاً علمياً حديثاً للطلاب والباحثين والمربين في مجال أصول التربية؛ ويهدف من حيث الجوهر إلى تمكين المربين من تنمية وعيهم التربوي النقدي بأبعاد ومضامين الفكر التربوي واتجاهاته، بوصفه نتاجاً تاريخياً لمنظومة من الفعاليات الإنسانية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية.

وقد روعي في تأليف الكتاب أن يكون عميقاً في تناوله المكونات التربية، وأن يقدم صورة واضحة لهذا العلم وفق معايير منهجية تتسم بالجدة والأصالة. والفصول التي تواترت في هذا العمل لم تكن توليفة عابرة لكتاب مدرسي أو مقرر جامعي، بل جاءت تجاوباً لمقتضيات رؤية علمية شمولية؛ وقد رسخ المؤلف في هذا العمل الأسس المنهجية والمعايير العلمية واعتمد متناهيات الدقة العلمية والموضوعية في تناول الظواهر التربوية المدروسة.

ويشكل هذا الكتاب ثمرة جهود مضنية على مدى سنوات طويلة بذلت في البحث والعمل والدراسة تقصياً لأهم الجوانب العلمية في مجال أصول التربية، وربما لا نبالغ إذا قلنا بأنه يمثل قطوف عقدين من الزمن في ميدان التدريس الجامعي، والتأليف في مجال التربية وأصولها وعلومها المختلفة

وقد توزع الكتاب على تسعة فصول مع خاتمة (إطلالة نقدية)، غطت 366 صفحة.

## الفصل الأول: التجليات الفكرية في مفهوم التربية:

يقدم المؤلف في هذا الفصل رؤية منهجية ذات طابع نقدي لمفهوم التربية بأبعاده الفلسفية والتاريخية،

وبالاستناد إلى هذه الرؤية يتم استعراض مفهوم التربية في سياقه الفكري وفي تجلياته الفلسفية، وذلك في نسق التتابع التاريخي والتنوع الفكري لهذا المفهوم في النظريات التربوية القديمة والحديثة، وعالج المؤلف ضمن هذا الفصل موضوع الفصل بين مفهوم التربية والمفاهيم المجاورة له لا سيما مفهوم البيداغوجيا وعلم التربية.

## الفصل الثاني: الأصول الثقافية للتربية:

يبين المؤلف العلاقة الجدلية التكاملية بين التربية والثقافة، إذ يرى أن العلاقة بينهما تأخذ طابعاً وجودياً، حيث لا تكون الثقافة من غير التربية، ولا تكون التربية من غير الثقافة، فالتربية بمناهجها ومضامينها وتجلياتها ظاهرة ثقافية بالضرورة، ومن ثم فإن الثقافة لا يمكن أن تكون خارج دائرة التربية من حيث الوظيفة والهوية، فوظيفة الثقافة وظيفة تربوية، ووظيفة التربية وظيفة ثقافية بالدرجة الأولى، ومثل هذه العلاقة تعلن عن نفسها بوضوح في مختلف مداخل العلاقة بين التربية والثقافة، فالتربية تنقل الثقافة وتحييها، ومن غير التربية تضمحل الثقافة وتتلاشى، وكذلك الحال بالنسبة للثقافة التي لا تكون إلا بقدرتها على التأثير على الأفراد بوظيفة تربوية.

وبالرغم من هذا التداخل البنيوي الحيوي الوشيج بين الثقافة والتربية إلا أنه يمكن أن نميز بينهما في مجال المؤسسات والتشكيلات والهيئات، فالتربية تعرف بمؤسساتها (أسرة – مدرسة – جامعة – وزارة – جماعة – أقران – وسيلة – إعلام) والثقافة تعرف بتنظيمات القيم والمؤسسات التي تعمل على تنميتها مثل (المتاحف – المكتبات – المراكز الثقافية – الوزارات – الفنون – العلوم) ومع أهمية هذا التمايز المؤسسي – إن جاز التعبير – فإن كلاً منهما يؤدي دور الآخر، ولا يستطيع الانفكاك عنه بسبب التداخل والتشابك الكثيف بينهما.

وبالإضافة إلى هذا التمايز إلا أن الثقافة أكثر شمولاً من التربية، لأن الثقافة تمثل مادة التربية وجوهرها ومن ثم فالثقافة تشكل الإطار العام للتربية، حيث تحدد الثقافة العامة للمجتمع أبعادها ووظيفتها ومضمونها وبالتالي فالثقافة تشكل إحدى أهم الركائز العملية للتربية وأكثرها أهمية.

## الفصل الثالث: الأصول السيكولوجية للتربية:

هذا الفصل هو أكثر الفصول تشويقاً ومتعةً معرفية للقارئ، لأنه يربط بين التربية وعلم النفس، هذا العلم الذي يدرس الإنسان وسيكولوجيته وسلوكه وانفعالاته ودوافعه، إذ إن معرفة النفس تشكل منطلق الفعل التربوي وغايته، فالتكوين السيكولوجي للفرد يتضمن نسقاً من القدرات والإمكانات والرغبات والميول، كما يشتمل على منظومة من العمليات النفسية والعقلية التي توجه هذه القدرات وتحركها وتنميها، وفي إحداث تغييرات نوعية في بنية الإنسان السيكولوجية الداخلية وفي مضامين تكوينه النفسي، يكمن جوهر الفعل التربوي وترتسم هويته، فالتربية هي في واقع الأمر العملية التي يعتمدها المربي في توجيه قدرات الطفل وتنمية ملكاته العقلية والنفسية في اتجاهات غائية محددة، وهذا يعني أن المعرفة الدقيقة والعلمية بسيكولوجيا الطفل ومكوناته الانفعالية هي السبيل الوحيد لتربيته وتعليمه بصورة علمية، ويتناول المؤلف المبادئ التربوية التي رسختها سيكولوجية التربية ومن أهمها: الحرية، الحب، التجربة الذاتية للطفل، الحوار، الاستقلال.

## الفصل الرابع: الأصول الاجتماعية للتربية:

يرى المؤلف أن من يتتبع تاريخ الفكر التربوي سيجد على امتداد النظر أن هذا الفكر كان يدور محورياً في فلك الرؤية الثلاثية للجوهر الإنساني، التي تتمثل في أن الإنسان كيان يترامى في ثلاثة أبعاد أساسية هي النفس والعقل والجسد، وفي هذا الامتداد يكون مبدأ الفعل التربوي وخبره.

ومع تطور الحياة الاجتماعية وتعقد الحياة الإنسانية بدأ البعد الاجتماعي في الشخصية يأخذ صورته

ويتجذر في الوعي التربوي بوصفه جوهراً إنسانياً، تتأكد أهميته وتزداد خطورته مع تقادم الزمن وتطور المعرفة الإنسانية، وبدأ المفكرون يقدمون الجوهر الاجتماعي للإنسان على حساب الأبعاد الثلاثة التي تتمثل في النفس والجسد والعقل، وبدأت هذه الأبعاد تتحول إلى أبعاد فرعية تدور حول مركزها الاجتماعي.

يشير المؤلف إلى جهود دور كهايم وماركس وفيبر وكونت وسبنسر في تبيان الروح الاجتماعية التي تحكم الظاهرة التربوية، وتأييدهم لآرائهم هذه في منظومات فكرية سوسيولوجية، تستند إلى منهجيات بديعة في التحليل والنظر، كونت بين قانونية الظاهرة الاجتماعية ورسم صورة سوسيولوجية لطبيعة التطور الاجتماعي وفق قانونية محكمة، وعلى الأثر أجلى ماركس جدل العلاقة بين التربية والمجتمع في نسق الجدل بين البنية الفوقية والتحتية، أما فيبر فقد أوضح بتفرد وتميز طبيعة العلاقة بين التربية والأنساق الحضارية في تصوراته الخلاقة بين الرأسمالية والروح البروتستانتية، وهذا جميعه يلتئم ويتخاصب في نظرية دور كهايم الذي أفرد للتربية حصاداً من عمره، فتفرد في ميدان العطاء، وألهب عبقرية البحث في تضاريس الظاهرة التربوية بوصفها ظاهرة اجتماعية، وفي امتداد الروح البراغماتية، نجد هذا العطاء الفكري السوسيولوجي عند جون ديوي، الذي أكد التلاحم الوجودي بين المدرسة والمجتمع وبين التربية والديموقراطية.

## الفصل الخامس: الأصول الفلسفية للتربية:

الفلسفة باعتبارها شكلاً متقدماً من أشكال الوعي الإنساني بالوجود وباعتبارها معرفة عقلية تتسم بطابع الشمول والتكامل والتنظيم، - كما يراها الدكتور علي أسعد وطفة في مؤلفه القيم هذا-، وباعتبارها معرفة غائية تسعى لتحديد موقع الإنسان وغايته في الوجود.

ويشير إلى أن الفلسفة عندما تتجه إلى التربية فإنها تبحث في ماهية المتعلم بوصفه إنساناً وفي منهج التفكير لديه بوصفه كائناً عاقلاً وفي غاية المعرفة التي يجب أن يمتلكها بوصفه كائناً غائياً، وفي نسق القيم الذي يجب أن تتبناه الفلسفة في المتعلم بوصفه كائناً أخلاقياً، وعندما تتحول التربية موضوعاً للفلسفة يمكن القول مع المؤلف: إننا إزاء فلسفة تربوية، وتتحدد طبيعة هذه الفلسفة التربوية بالطابع العام للتيارات الفلسفية القائمة، فهناك الفلسفات التربوية المثالية والمادية، وبينهما توجد الفلسفات التربوية العقلية والوجودية والبراغماتية، التي تتميز كل منها عن الأخرى بنسق السمات والخصائص والتوجهات المحددة.

وإذا كانت الفلسفة تحاول إدراك ماهية الوجود وعلى نحو شمولي، فإن فلسفة التربية تحاول إدراك موقع الإنسان في إطار هذا الوجود،ولا يمكن وجود فلسفة من غير تربية أو تربية من غير فلسفة، كما أن فلسفة التربية تؤدي دوراً نقدياً وتوجيهياً وتكاملياً في مجال التربية والحياة التربوية.

## الفصل السادس: الأهداف التربوية فلسفة ومفهوماً وتحديات:

تشكل الأهداف التربوية، في بنيتها واشتغالها، ظاهرة تربوية معقدة، تتخاصب فيها معطيات الفكر بمعطيات الواقع، وتتكامل في تكويناتها طموحات المجتمع مع طموحات الفرد، وتتجلى في مضامينها فلسفة المجتمع مع فلسفة الفرد، كما تتبلور في ذاتها الروح الحضارية للمجتمع بما تمتلكه الروح من قدرة على مواجهة التحديات التي تفرضها الحياة بمعطياتها الحضارية والإنسانية، وتأخذ الأهداف التربوية مداها وجوهرها في قدرتها على تحديد صورة الإنسان المستقبلي التي يريدها المجتمع لنفسه بما يجب أن تكون عليه هذه الصورة من سمات وخصائص وماهيات، وغالباً ما تكون الأهداف التربوية محض إجابة عن تساؤلات تربوية تقليدية قوامها: ما صورة الإنسان الذي نرغب في بنائه تربوياً؟ أي إنسان نريد؟ أي مجتمع نريد؟ ما حدود هذه الصورة وما طبيعة الأدوات التي يمكن أن تعتمد في تحقيقها؟، وتنبثق في الإجابة عن هذه التساؤلات الغائية فلسفة تربوية تستجيب نقدياً لمسألة هوية الإنسان وكينونته التربوية، تلك هي أبعاد الاشكالية التي تضعها فلسفة الأهداف التربوية أمام العقل النقدي وتسعى إلى تجديدها وتفكيكها وتحليلها.

ويتجلى الهدف التربوي في تصور ذهني أو فكرة تنحو إلى التحقق في إطار الزمان والمكان، وهذا يعني أن الهدف يتضمن جانبين: جانب نظري على شكل فكرة تنطوي على نية التحقق، وجانب عملي يتمثل بالوسائل والإمكانات التي تكفل لتلك الفكرة أن تتحول إلى حقيقة ماثلة في إطار الزمان والمكان.

وفي ختام هذا الفصل يشير المؤلف إلى أن النقد الموضوعي المستمر يشكل الروح الحقيقية لاستمرارية الأهداف التربوية وتطورها وتناميها بقدرات تجعلها أكثر تجاوباً مع متطلبات التطور الحضاري والإنساني في المجتمعات المعاصرة.

## الفصل السابع: الأصول الأخلاقية للتربية:

يشكل البعد الأخلاقي ركناً أساسياً من أركان العملية التربوية ونسقاً حيوياً في نسيج وجودها، ومن الصعوبة بمكان الفصل بين الأخلاق والتربية، إذ لا يكون أحدهما من دون الآخر أبداً، فالتربية فعل أخلاقي في جوهره، كما أن الأخلاق فعالية تربوية بطبيعتها، فالأخلاق والتربية مرتهنان ببعضهما البعض، وكل منهما يتكامل مع الآخر في عملية بناء الفرد والتأثير في سلوكه والنهوض به إلى مستوى السمو الإنساني والأخلاقي.

وبالاستناد إلى ما تقدم يصل المؤلف إلى القول: أن غياب القيم الأخلاقية أو تدهورها يؤدي بالضرورة إلى تصدع المجتمع وانهياره وتداعيه، ولا يمكن أن تقوم للمجتمع قائمة من دون القيم الأخلاقية والفضائل التي تغذيه بالتماسك والوحدة والقوة والانسجام.

لقد أدرك المفكرون من كل الاتجاهات الفكرية أن التربية الأخلاقية ضرورية في المجتمع، وأنه من غير الأخلاق تذهب الحضارة الإنسانية وتندثر، ويفقد البشر صمام الأمن والأمان، لأن الحياة من غير القيم تجعل الإنسان خاضعاً لنزواته الوحشية وغرائزه التدميرية فيحل الخراب والدمار.

## الفصل الثامن: الأصول الأنتربولوجيا للتربية:

يبين المؤلف أن مفهوم الأنثروبولوجيا ينطوي على ثلاثة مستويات من الدلالات المتقاطعة فهناك الأنثروبولوجيا الفلسفية التي تبحث في القضايا النظرية للتربية بوصفها تجليات كونية للنوع الإنساني برمته، وهناك الأنثروبولوجيا التي تأخذ طابعاً أثنوجرافياً وصفياً قوامه النقص الوصفي للظروف التربوية الثقافية والاجتماعية التي تحيط بالجماعات والأفراد في سياق تعلمهم وتشكلهم الإنساني، ومن ثم فإن هذه الأنثروبولوجيا لاتألو جهداً في الاستفادة من المعطيات الفكرية والمنهجية للعلوم الاجتماعية المقاربة لها، ولاسيما علم الاجتماع، وعلم اجتماع اللغة وتاريخ النظريات الاجتماعية.

والمستوى الثالث يتعلق بأنثروبولوجيا المدرسة التي ترتبط بروابط حيوية بعلم الاجتماع التربوي، وهناك أثنوجرافيا مدرسية مستقلة عن أبعادها الأنتربولوجية الصرفة.

ويؤكد المؤلف على أن الأنثروبولوجيا التربوية ما تزال غائبة في حياتنا الأكاديمية في الوطن العربي، وهذا الفرع المعرفي الجديد يحتاج إلى جهود من الباحثين والمفكرين العرب لإمكان تقديم هذا العلم والتعريف به وبالتالي تأصيله عملياً عبر الدراسات والبحوث الأنتربولوجية الممكنة في دائرة حياتنا المدرسة المثقلة بهموم العصر ومشكلاته.

## الفصل التاسع: الأصول الاقتصادية للتربية:

انطلق علم اقتصاديات التعليم في أعقاب الحرب العالمية الثانية، وهي المرحلة التي شكلت البداية الحقيقية لهذا العلم، ولا سيما في نهاية الخمسينات وأوائل الستينات من القرن العشرين، وقد تضافرت جهود عدد كبير من المفكرين في تأسيس هذا العلم وترسيخ معالمه، وفي هذا الصدد يشير المؤلف إلى روبرت سولو، ثيدور شولتز،

وغاري بيكر، ودينيسون، وهاربيسون، وجاكوب مانسر، وهم نخبة من المفكرين الذين وضعوا نظرية رأس المال البشري ورسخوا معالمها.

وتفيد هذه النظرية جوهرياً بأن الخبرات والمعارف المكتسبة في المؤسسات التعليمية والتربوية تعمل على زيادة انتاجية الأفراد، وتمكنهم من زيادة دخولهم الاقتصادية، وقد أطلق على هذه الصيغة من الرأسمال مفهوم «رأس المال البشري» ويرتكز هذا المفهوم على الافتراض بأن الاستثمار في تعليم الأفراد يزيد في فعالية إنتاجهم الاقتصادي، ويشكل منطلقاً لعملية النمو الاقتصادي للدولة، مثله مثل المصادر الطبيعية كالمناجم والمصانع والموارد المعدنية.

وفي ختام كتابه القيم هذا ينتقد المؤلف النظام التربوي في الوطن العربي، الذي يعمل بصورة مستمرة على محاربة الفكر ونقض العقل وتهميش العقلانية، وهو وفقاً لهذه الصورة يغتذي بالشعارات، ويفيض بالأيديولوجيات، ويحارب كل صورة للتفكير المبدع الخلاق، ويتساءل: فكيف له ( أي النظام التربوي ) أن يؤسس لولادة مفكرين ومنظرين وفلاسفة حقيقيين يقومون على تطوير المجتمع أو النهوض به؟

وينتقد المؤلف أيضاً قيام بعض كليات التربية في الوطن العربي بإلغاء مقررات فلسفة التربية التي تشكل عماد الفكر النقدي، وأصل كل تفكير في مجال التربية، ولا سيما في أصول التربية، ويبدي أسفه على أن هذه الكليات لم تقف عند هذا الحد وحسب، بل عملت على استبعاد العلوم الإنسانية الضرورية جداً لتشكيل وعي تربوي عقلاني.

المقالات

# البعد الفلسفي التأسيسي للتربية في رياض الأطفال عند فريديريك فروبل

أ.د. علي أسعد وطفة

أستاذ بقسم أصول التربية - كلية التربية - جامعة الكويت - دولة الكويت

## 1 - مقدمة:

عندما تذكر رياض الأطفال تقفز إلى الذهن مباشرة هذه الجهود العلمية الكبيرة التي تفتقت بها عبقرية المفكر والمربي الألماني فريديريك فروبل، الذي تدين له الإنسانية بأعظم الإنجازات في مجال الطفل والطفولة وتربية الأطفال. فاكتشافات فروبل في مجال الطفولة تشكل سبقاً علمياً وتفرداً تربوياً دفع فروبل إلى مصاف نخبة من العلماء والمفكرين الذين يُعرف بهم عصرهم على امتداد القرن التاسع عشر.

وتشكل اليوم أعمال وإبداعات فروبل في رياض الأطفال قبلة الدارسين والمربين والباحثين في ميدان الطفولة، إذ لا يمكن اليوم للباحث أو المربي أن يتقدم خطوة واحدة في ميدان الطفولة وتربية الأطفال ما لم يُيَمّم وجهه إلى أعمال فروبل واكتشافاته في هذا الميدان، لأن التراث الذي تركه يشكل محجة الدارسين وقبلة الباحثين في ميدان الطفولة ورياض الأطفال.

ويضاف إلى الأهمية التربوية التي تتميز بها اكتشافات فروبل في مجال الطفولة، أن فروبل نفسه باكتشافاته وأعماله وسيرته العلمية يشكل ظاهرة علمية بذاتها بالغة الخصوبة والتعقيد، وهي من هذه الظواهر التي لا تنفك تفرض نفسها على العقل طاقة مولدة للتساؤل والافتراض والاندهاش بطبيعة الكشف العبقري الذي سجله فروبل في ميدان التربية والتعليم. ومن هذه الزاوية يقبل الباحثون على دراسة السيرة الذاتية لفروبل للكشف عن عقدة إبداعه الفكري بمراهنات الطفولة ذاتها التي عاشها فروبل وخبرها.

وعلى هذا المنوال وفي هذا الاتجاه تتعاقب الدراسات وتراكم الأبحاث التي تريد أن تستكشف في نظرية فربول وتاريخ حياته وعطاءاته التربوية جوانب جديدة ما زالت مدفونة في أعماق عبقريته الخالدة. وتأسيساً على هذا التوجه ما زالت الأعمال التي تركها تستحث الباحثين على قراءة جديدة في ضوء التقادم والتقدم في مسار الزمن وفي مسيرة التطور التاريخي للفكر التربوي.

ولد المفكر التربوي الألماني فريدريك ويلهلم أوغست فروبل Friedrich welhelm August Froebel عام 1782 في قرية أوبرويسباخ Oberweissbach في مقاطعة بروسيا، وكان أبوه كبير رعاة الكنيسة اللوثرية في المنطقة[1]. ولم يكد يبلغ الشهر التاسع من عمره حتى خطفت منه يد القدر والدته ليقضي بقية عمره محروماً من حنان الأم وعطفها. ولم يكن حاله أفضل مع أبيه الذي لم يستطع أن يتفرغ كما يجب لتربيته والعناية به إذ كان عليه أن ينصرف لعمله الديني الكبير الذي استغرق جلّ وقته بوصفه كبير القساوسة والكهنة في الأبرشية التي كانت تحت إدارته. ووجد فروبل نفسه في دائرة الإهمال الكبير وبين أيدي الخدم الذين أهملوه أيضاً وتركوه لعبث أخوته الصغار[1].

(1) توفي عام 1852.

## 2 - الولادة الأولى لروضة الأطفال في تاريخ التربية:

افتتح فروبل أول روضة للأطفال الصغار في قرية بلانكبرج عام 1840 وهي قرية قريبة من كيلهو. وقد وجد إقبالاً كبيراً على المعهد حيث جاءت إحدى الأميرات الألمانيات لزيارة المعهد ومشاهدة التجربة فيه. وكان فروبل يبحث عن تسمية لائقة للمعاهد والمدارس التي قام بافتتاحها، وفي أحد الأيام عندما كان في رحلة مع زميلين له في رحاب الطبيعة، وأثناء عبورهم لأحد الأنهار توقف فروبل فجأة وصرخ قائلاً وجدتها، وعندما سأله زميلاها وما الذي وجدته قال: وجدت الاسم الذي سأطلقه على معاهد الأطفال وكان هذا الاسم هو «بستان الأطفال» أو «روضة الأطفال Kindergartin»، وقد دونت صرخته هذه الولادة الأولى لرياض الأطفال في تاريخ الفكر والممارسة التربوية. واستحق فروبل أن ينال لقب أبو رياض الأطفال في تاريخ الإنسانية وأن يدون له أنه أول من افتتح روضة تربوية بالمعنى العلمي للكلمة. ولكن فروبل لم يستطع على الرغم من الجهود الجبارة التي بذلها في تحقيق أحلامه الشخصية في تطوير تجربته ولم يكن له أن يكحل عينيه بالمشهد التربوي الذي أراده حقاً وهو إنشاء رياض أطفال نموذجية تحت إشرافه وعنايته. وقد قضى معظم لحظات حياته في إلقاء الخطابات وجمع التبرعات وعقد الندوات وتأسيس المعاهد والمؤسسات التربوية ورياض الأطفال التي ما أن تفتتح حتى تغلق لأسباب مالية أحياناً وسياسية أحياناً أخرى. وكان تأثيره عبر الكتابة والتأليف بالغ الأهمية والأثر، ومع أنه لم يحقق نجاحاً بالمعنى الشخصي للكلمة فإنه استطاع أن يحدث في حقيقة الأمر ثورة تربوية جبارة في ميدان التربية في رياض الأطفال. وأصبحت رياض الأطفال بفضل فروبل ظاهرة عالمية ثم إنسانية بالمعنى الكوني. وما أن تذكر اليوم مفاهيم مثل رياض الأطفال أو حدائق الأطفال حتى تقفز إلى ذهن المرء جهود هذا الرجل العظيم الذي وهب الإنسانية إنجازاً تربوياً رائداً هو رياض الأطفال التي أصبحت اليوم قدر الحياة التربوية في مختلف أنحاء العالم. وأصبح تقدم هذه الرياض مؤشراً كبيراً على تقدم المجتمعات والحضارة الإنسانية في مختلف أنحاء المعمورة.

## 3 - مؤثرات العقيدة التربوية عند فروبل:

لعبت حياة فروبل الاستثنائية بفصولها المحزنة والمشرقة دوراً خطيراً في تكوينه الإنساني والعقائدي. فوفاة الأم وهو صغير في سن المهد وقسوة الأب وحنان زوجة الأب ثم نفورها منه وهذا الحب الذي أغدقه عليه خاله لمدة خمس سنوات ثم هذا الانقطاع. كان أثره بليغا في تكوين شخصية فروبل. لقد عاش طفولة معذبة بدأها القدر بحرمانه من حنان الأم الغالية، ثم تضاعف هذا الحرمان بإهمال الأب، ليجد نفسه بين أيدي الخدم وعنايتهم حتى هؤلاء رفضوه وعذبوه وأهملوه. وكأن هذا الحرمان وهذا الإهمال قد ولد في نفسه شعوراً دفيناً بعطفه على الأطفال وحبه لهم بلا حدود. وكأن لسان حاله يقول يجب أن يكون للأطفال ما ينعمون به وليس عليهم أن يتجرعوا كأس الحرمان ومرارة التعذيب وقسوة الإهمال. لقد كان حاله في هذا الأمر هو حال جان جاك روسو الذي تمرّس بكل فنون الحرمان والشقاء، إذ حرم من والدته في الأسبوع الأول، وحرم من عطف أبيه، وهو الأب الذي أثقل عليه الزمن بالمصائب والويلات. ولأنهما حرما من عطف الأبوين وتعرضا للشقاء كان يريدان يحققا السعادة لكل أطفال العالم. وعلى هذا الأساس رسم كل منهما عقيدة تربوية تريد أن تؤسس للأطفال حياة تربوية مفعمة بالعطاء مسكونة بالحب فياضة بالجمال.

وكأن الطبيعة هي ملجأ المعذبين والمقهورين، والطبيعة يرمز لها بالأم المعطاء ولما كان قدر فروبل أن يحرم من حنان الأم كان قدره في القطب الآخر أن يمتح من عطاء الأم الكبرى وهي الطبيعة التي تغمرنا بالحنان. في غياب الأم لجأ فروبل إلى الطبيعة وبدأ يشعر بدفئها وجمالها وعطائها، وكان عليه أن يعوض بحنانها حنان الأم المفقود. نعم كانت الطبيعة ملاذه وسلواه حيث وجد في أحضانها دفء الشمس وزقزقة العصفور وحفيف الأشجار وأريج الورد والأزهار، وكانت السماء بما فيها من نجوم وضياء صرخة عميقة في وجدان فروبل. لقد صقلته الطبيعة وأغدقت عليها محاسن عطائها فنمّت فيه كل المشاعر الإنسانية النبيلة، واستقام له حب الأطفال والبحث عن العطاء فتفجر فيه هذا العطاء الذي تمثل بإبداعاته وعقيدته التربوية

التي كانت سيلاً يتدفق ويغني تاريخ التربية بجميل العطاء. نعم هذه هي الطبيعة والطبيعة الرحيمة هذه كانت من أسرار إبداعه وعطائه.

وفي اتصاله الحرّ الأصيل مع ثقات الفكر الإنساني، نجد ينبوعاً آخر من ينابيع عبقرية فروبل. لقد تأثر بأعمال المربين ولا سيما جان جاك روسو في كتابه إميل، كان تأثير بستالوتزي في مذهبه التربوي عظيم الأثر، ويشار بالبنان هنا إلى تواصله المباشر مع أستاذه الكبير بستالوتزي في أيفردون حيث أتيح له أن يشاهد ويجرب ويلاحظ عن كثب خلاصة أعظم تجربة تربوية في تاريخ الإنسانية. وقد تأثر أيضاً بعدد من المفكرين الرواد مثل فرنسيس بيكون(1561-1626) وجون لوك (1632-1704) وكانط (1724-1804) وشيلنج (1775-1854) ويبدو تأثير هؤلاء المفكرين بعيد المدى في فكر فروبل وفي عقيدته التربوية.

ولقد أتيحت لفروبل فرصة ذهبية في متابعة تحصيله الجامعي في مرحلة متأخرة من العمر وكانت دراسته هذه نابعة من إيمانه العميق بأهمية الإعداد الذاتي والعلمي لمهنة التربية. وهذا أيضاً منحته فرصة متميزة في أن يكوّن ذاته وينمي مذهبه الفكري في اتجاه الإبداع والابتكار والتجديد في عالم الطفولة.

ولا نستطيع في نهاية الأمر أن نتنكر للجوانب الفردية في شخصية فروبل الذي عرف بولعه الكبير للمعرفة وعشقه العظيم للعلوم وهوسه الكبير في المطالعة وصدقه النادر في التحصيل العلمي في مجال الطبيعة والرياضيات والهندسة والزراعة. وكان في سبيل هذا الطموح وهذا التعطش الكبير يبذل الغالي ويضحي بأنفس ما لديه من أجل أن يروي ظمأه الكبير إلى المعرفة. كم مرة أنفق كل ما يملك من أجل أن يلبي الحاجة المعرفية لديه في الجامعات. في كل ما سبق تكمن الخلفيات الأساسية للإبداع الفكري الذي حققه فروبل في مجال تربية الأطفال وفي مجال بيداغوجيا الطفولة.

## 4 - العمق الفلسفي المثالي لنظرية فروبل:

### 4 - 1 - وحدة الوجود:

لقد تشكلت العقيدة التربوية عند فروبل بمعايير فلسفية تتبدى في مختلف أبعاد نظريته التربوية وفي مختلف تجلياتها. فالأنساق الفلسفية في نظريته واضحة الظلال عميقة الأبعاد. وقد كان لهذه الأسس الفلسفية دوراً كبيراً في تمكين فروبل من صوغ تفكيره التربوي بدرجة عالية من التنظيم والتماسك وذلك على خلاف ما وجدناه عند بستالوتزي الذي ارتهن إبداعه الفكري بالتجربة التربوية المنظمة. في المنظومة الفكرية والتربوية عند فروبل تظهر هذه النزعة المثالية للفلسفة الألمانية ممثلة بأعمال شيللر Schiller وأعمال شيلنج Schelling وجوته Goethe وكانط Kant وغيرهم من الفلاسفة المثاليين الذين أكسبوا نظرية فروبل درجة عالية من الإتقان والعمق والأصالة. وقد عزز هذا الطابع المثالي في فكر فروبل نزعته الدينية والإيمانية وتأثره الكبير بوالده الذي كان كبير الأساقفة في المنطقة التي عاش فيها، ولا يمكن لنا أن ننسى تأثره بالطبيعة الذي فرض على تكوينه النفسي طابعاً تأملياً إيمانياً مميزاً.

ينطلق فروبل في فلسفته من مبدأ وحدة الوجود فالكون واحد من حيث الصانع ومن حيث التجانس في طبيعة خلقه. ومن يتأمل في طبيعة هذا الكون تأملاً طبيعياً وعقلياً عليه أن يكتشف عظمة الله وعظمة خلقه. فالطبيعة محك يصقل النفوس ويزيل عنها غبار الزمن ويضعها في محك الإيمان بالله ووحدة الوجود. فالله كما يراه فروبل متأثراً بنزعته المثالية، روح مطلق يدرك ذاته بذاته ويشتمل في ذاته على غايات الوجود والخلق والتكوين وبالتالي فإن الطبيعة والإنسان يندمجان في وجدود الروح المطلق. وهذه الحقيقية الروحانية هي منبع جميع مظاهر الحياة والوجود (2). وهدف التربية كما يراه فروبل يتمثل في قدرة الفرد على إدراك هذا الوجود الروحي المطلق واندماجه فيه على نحو كامل. وبالتالي فإن هذا الارتباط بالعنصر الروحي يمكن الإنسان من معرفة شمولية بجميع مظاهر الوجود الحقيقي وذلكم هو هدف التربية الأسمى. وهنا تأخذ التربية في فكر فروبل طابعاً إيمانياً مثالياً بأهدافها واتجاهاتها العامة.

فالشعور الديني يسجل حضوره في كتابات فروبل كلها وهذا الشعور الديني ليس شيئاً عارضاً بل هو جوهر نظامه التربوي، فكل مخلوق وكل شيء في الطبيعة يؤكد على وجود الله وعلى عظمته. وغاية التربية هي إدراك هذا القَدَر وتوحيد هذا الجوهر مع المطلق.

فالطبيعة تدل الطفل على وجود الله وحضوره في مختلف تجلياتها، فالأشياء جميعها صدرت عن الوحدة المقدسة عن الله جلّ جلاله، والله هو المصدر الوحيد لجميع الأشياء التي تنتظم في وحدة الوجود، ومن هنا كان تشديده على ضرورة دراسة الطبيعة والتأمل فيها منهجاً تربوياً أصيلاً في نظريته. وعلى هذا الأساس يستند في تأكيده على أهمية دراسة الطفل للطبيعة والنباتات والحيوانات. وقد اعتقد بأن الوحدة ذاتها موجودة في العالم غير العضوي الذي يصبح رمزاً عند الطفل لكل الوحدة العليا، وحدة الفكر والحياة. وقد قال بوجود وحدة عليا بين الفرد والمجتمع اللذين يكونان في الواقع حياة عضوية واحدة كبرى من واجب المدرسة تمثيلها، وهكذا تصبح المدرسة بالنسبة للطفل مجتمعاً يكتشف فيه كل العلاقات الاجتماعية بشكل رمزي بسيط.

فالتربية هي منطلق التقدم الاجتماعي والإنساني وهي أيضاً أداة لنمو الفرد. وفي حياة الفرد عينها توجد هذه الوحدة الفلسفية بين مراحل الطفولة والشباب والرجولة. ولأن المدارس في عصره قد أخفقت في إدراك طبيعة هذه الوحدة وأهميتها فإن عملها أخذ طابعاً شكلياً مفرغاً من أي محتوى أو مضمون. ومن صلب هذا التصور للوحدة القائمة في مظاهر الكون والإنسان استطاع فروبل أن يصقل مفهومه عن النمو العقلي والسيكولوجي للطفل وانطلق إلى تأكيد أهمية وحدة المعرفة والعاطفة والإرادة والإنسان. ومن هنا فإن التربية واستناداً إلى قانون الوحدة والاستمرارية تصبح تكييفاً مستمراً متقدماً للفرد مع الحياة التي يسطّرها في الوجود. فالتربية تسعى للكشف عن هذا التجلي المقدس للوجود الروحي في طبيعة الأشياء وفي مكونات الوجود بمختلف مظاهره الروحية والمادية. لأن الطبيعة والكائنات لا تعدو أن تكون مظهراً من مظاهر وجود الله سبحانه وتعالى وبالتالي فإن الكشف عنها هو كشف عن الله وتوحيد له وإقرار بكليته وعظمته ووحدانيته. فالطبيعة تكشف للطفل حقيقة الله وتنبئ عن وجوده.

يقول فروبل في تفسير هذا الوحدة المقدسة وفي غاية وجود الأشياء « إن مصير جميع الأشياء وأعمالها في حياتها تهدف إلى أن تكشف عن جوهرها، وهي بذلك تكشف عن وجودها المقدس»(3). من هذا المنطلق يمكن تفسير ذلك الشعور الديني العميق الذي يتخلل جمع أعمال فروبل ويمكن أيضاً أن ندرك هذه النزعة الصوفية التي تدعوه إلى أن يرى الله في كل شيء ويرى كل شيء في الله.

ويستخلص بول منرو مجموعة من العناصر التربوية التي تستند إلى مبدأ قانون الوحدة ووحدة الوجود عند فروبل وهي(4):

1 – عن طريق هذا المبدأ يمكننا أن نفهم التربية فهماً تاماً.

2 – عن طريقه يمكننا أن نعتبر الطفل النقطة المركزية لجميع العلاقات الحيوية

3 – عن طريقه يمكننا أن نحدد هدفاً واضحاً للتربية كما يمكننا أن نحدد الوسائل والوسائط التي يمكن اعتمادها في تحقيق هذا الهدف.

4 – إن التربية التي تستند إلى هذا القانون هي تربية عملية ما دامت تتطلب عملاً وتطبيقاً مباشراً.

5 – مثل هذه التربية التي تستند إلى هذا القانون الكلي لوحدة الوجود يمكنها أن تتلاءم مع كل مراحل تكور الحياة عند الطفل في مختلف العصور.

6 – مثل هذه التربية يمكنها أن تجعل أسمى الأفكار الفلسفية والأخلاقية واضحة وحقيقية في معترك الحياة.

7 – إن مثل هذه التربية تحد من نشاط حركة العمال النامية ومن آثار عصر الصناعة الفتاكة والآلية لأنها تقوي عقل الطفل وجسده وهذا يمكنه من حماية نفسه(5).

**4 - 2 - النمو عمل التربية:**

**يؤكد فروبل مبدأ الاتساق الكامل بين الطبيعة الخارجية وطبيعة الإنسان. ومن هذا المبدأ الذي شغف به ينطلق نحو مفهوم التطور واستمرار التغير في طبيعة الأشياء، فالوحدة لا تكتمل إلا بمطالب النمو والتطور. فالكون واحد ولكنه يتطور وينمو إلى غاياته الكبرى. وهذا التطور والنمو نجده في طبيعة العالم وفي طبيعة الإنسان. فكل شيء في هذا العالم يجري إلى غاية الكمال. يقول فروبل في هذا الصدد « إن ما يكمن في الكل يكمن في أصغر أجزائه، وما يكمن في الإنسانية ككل يكمن في أصغر الأطفال وأقلهم» (6).**

**آمن فروبل بنظرية التطور الطبيعي والعضوي التي نجدها عند دارون وغيره من أصحاب النزعة التطورية، ولم يقف عند حدود الإيمان بها بل حاول أن يطبقها في ميدان التربية. وتلك هي الفكرة التي انطلق منها في فهمه لطبيعة الطفل واتجاهات التطور في هذه الطبيعة من دورة الطفولة إلى دورة الشباب. والمبدأ الأساسي لنظرية التطور هذه أن كل نشاطٍ تالٍ يحتوي على كل نشاط سبقه. وعلى هذا فالتربية ليست إلا مظهراً لعملية التطور العامة، والتطور هنا حالة من النماء التي تمكن الفرد في نهاية الأمر من إدراك وحدة الوجود بوصفه منتمياً إلى هذه الوحدة. إنه النمو الذي يسمح للفرد أن يدرك العالم وأن يمتلك وعياً بتجليات الوحدة الإلهية في الوجود. فعملية النمو هذه تجعل الفرد قادراً على اكتشاف عناصر الوحدة بين وجوده ووجود الطبيعة مندمجان في وجود واحد الوجود الذي هو الله سبحانه وتعالى.**

**وقد لا نجانب الصواب إذا قلنا بأن جوهر نظريته التربوية التي تتبدى في كتابه الرئيس تربية الإنسان يعتمد على نظرية الوحدة والتطور وهو في ذلك الكتاب يقول: « الله ينمي أبسط الأشياء وأقلها كمالاً، وينظمها في مجموعات صاعدة وفقاً لقوانين خالدة ذاتية الأساس والنمو». وما التربية إلا تحقيق العملية التطورية في مرحلتها العليا وكما تتجلى في الفرد البشري»(7). فالتربية هي عملية نمو يتمكن فيها الإنسان من تحقيق معنى الحياة وغايتها. فالتربية عملية حياة تدفع حياة الكائن نحو النمو والاتساع حتى يستطيع أن يرتبط بالطبيعة والمجتمع.**

**ومن أجل مزيد من التبسيط نقول بأن التربية عند فروبل هي سعي لإيصال الطفل إلى مستوى كماله وهي الحالة التي يستطيع فيها أن يتأمل الأشياء ويدرك طبيعة الخلق ووحدة الوجود وأنه لا يعدو أن يكون جزءاً من هذا العالم الواحد، وأن الله تعالى هو مصدر الوجود ومصدر الوحدة، حيث يتجلى في طبيعة الأشياء كما أن مكونات الوجود تدل على عظمته ووحدته.**

**4 - 3 - النشاط الذاتي منطلق العملية التربوية:**

**ينطلق فروبل في فهمه للتربية على أنها عملية انبثاق داخلي لنسق من القوى النفسية الكامنة في الأعماق الداخلية للطفل. فالتربية عملية دينامية تنطلق وفقاً لديناميات حركة نمائية داخلية في الطفل. وهذا يعني أن القوى التي تحرك الفعل التربوي في الطفل هي قوة داخلية وليست خارجية. وهو في هذا الخصوص يماثل بين نمو الطفل ونمو النبات الذي تحركه عوامل داخلية(8). فالنشاط الذاتي هو جوهر الحياة وهو طاقة غرستها الطبيعة في كيان الطفل. والنشاط الذاتي هو العملية التي تتيح للفرد أن يحقق طبيعته الخاصة. ولما كان الفرد لا يستجيب إلا لنداء القوى التي يشعر بأنها تنبع من أعماقه، ولا يلبي نداء القوى المفروضة عليه من الخارج، فإن هذا النشاط يكون حراً طليقاً، ويمكن أن نطلق عليه النشاط الذاتي، ولما كان هذا النشاط حراً يجري وفقاً لقوانين طبيعية معينة، فإنه لمن الممكن قبول هذا المبدأ وصياغة هذا القوانين التي يتحرك هذا النشاط الذاتي بموجبها، وقبولها هاديا لنا في جميع أعمالنا التربوية»(9). ومن هذا المنطلق يؤكد فروب في أكثر أعماله وفي مختلف مجالات التعبير عن نظريته على أهمية مبدأ النشاط الذاتي للنمو والتربية عند الطفل.**

**فالمبدأ الأول والأكثر أهمية في نظرية فروبل التربوية يتمثل في قوله بالفاعلية الذاتية الكبرى للنفس الإنسانية، والنفس الإنسانية ليست صندوقاً تتكدس فيه المعارف والمعلومات كما هو شائع في التعليم الذي كان سائداً في عصره. فالتربية وعلى خلاف ذلك منظومة من الأفاعيل الداخلية الهادئة والمتدرجة في أعماق**

النفس الإنسانية. والتعليم هو حركة تطورية يتم عبرها الانتقال من البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد بشكل يتفق مع طبيعة الطفل وحاجاته.

فالنشاط الذاتي للطفل هو العملية التي تحقق له جوهر طبيعته الخاصة وهي التي تساعده في بناء عالمه الخاص وتصوره المتكامل للعالم الخارجي. فالتربية عملية مستمرة هادفة تسعى إلى تمكين الطفل من إدراك الطبيعة أو العالم الحسي ثم تحدو به إلى التعرف على طبيعته الخاصة، وعبر هذه العملية يصبح جزءاً من حياة الطبيعة الإنسانية كلها. ويريد فروبل في هذا السياق أن يدلل على أن تحقيق هذه الغايات ممكن إذا كان الفرد ينطلق عبر فعالياته الخاصة ومن منطلق حريته الداخلية، وعلى خلاف ذلك إذا كان محرك الطفل وبواعث نشاطه ناجمة عن قوى خارجية فإنه لن يبلغ غايته ولن يحقق تواصله مع الطبيعة ولن يكتشف الناموس الكوني الساكن في أعماق الإنسان.

يتحدد النشاط الذاتي للطفل عبر منظومة من الدوافع الذاتية، وتطور الطفل مرهون بتطور قواه الذاتية، وفي هذا يتحقق هدف التربية وتسمو غايتها. ويأخذ هذا النشاط طابعاً ضرورياً يفرض نفسه لأنه نابع من طبيعة الأشياء ومن قانونية الوجود. لأن الطبيعة الذاتية للفرد تفرضه وتقتضيه، ومع أهمية الضرورة الطبيعة في هذا النشاط فهو نشاط حرّ لأنه يستجيب لقوة داخلية تفرض وجودها في طبيعة الطفل الداخلية. ولهذا سمي هذا النشاط بالنشاط الذاتي. وهذا النشاط في المحصلة حرّ وحتمي بقدر ما يصدر عن داخل الفرد وبمقتضى حاجاته وحتمي بمقدار ما تفرضه القوانين الخاصة بطبيعة الإنسان نفسه.

فالقانونية الداخلية الذاتية التي تحكم سلوك الفرد ودورة نمائه تشكل قانوناً كلياً للتربية والفعل التربوي وهي التي يجب أن يهتدي بها في كل نشاط تربوي ممكن ومحتمل. وهذا يعني في المحصلة أنه يجب على التعليم أن يصدر عن منابع الطاقة الذاتية المتفجرة في داخل الطفل وأن تكون التربية تتابعاً في انساق أفعال ذاتية تعبر عن حرية الطفل وغاية نمائه الحر نحو الاتحاد مع الطبيعة والله وتحقيق جوهره الإنساني.

وينبثق عن فكرة الجهد الذاتي في التعلم أن التربية عملية حياة مستمرة نمائية تأخذ مجراها في طبيعة الطفل. فالتربية وفقاً لهذا المنظور ليست إعداداً للمستقبل بل هي الحياة عينها في دوراتها المستمرة المتنامية. فالتربية عملية نمو ونماء وتطور تهدف إلى تحقيق الاتحاد بين الطفل والعالم وفي تحقيق هذا الاتحاد تتكشف جوهر الطفل وتتحقق غايته من الوجود.

يقول فروبل متحدثاً عن مبدأ النشاط الذاتي في المستوى التربوي والمدرسي « إن النتائج الطيبة للتربية الحقيقية تتوقف على مدى إيمانك بأن شعور الطفل كلٌّ قائم بذاته، كما تتوقف على تعهد هذا الشعور وتنميته وتقويته وتعزيزه، مع تجنب الاعتداء عليه أو تعكير صفوه بأي صورة من الصور. فالنشاط الذاتي في نظر المدرسة معناه رغبة الطفل في أن يندمج في حياة غيره، وفي الحياة المحيطة به، ورغبته في المساعدة في مظاهر النشاط العامة، وفي الكشف عنها والمساهمة فيها، وفي خلق الروابط بين مظاهر نشاطه ومظاهر نشاط الغير وأساليبه في العمل. وذلك هو الكشف الذي تتكون منه المعرفة. وكل هذا يشمل ألوانا من النشاط الذاتي الذي يجدر بالمعلم أن يغتنمها ويتخذ منها دوافع لتلك العمليات المدرسية التي يرغب فيها»(10).

**4 - 4 - في تربية الإنسان:**

في مختلف أعمال فروبل يتجلى حبه العميق والشامل للطفولة والأطفال شأنه في ذلك شأن روسو وبستالوتزي كما تتجلى رؤيته الكونية في وحدة الوجود وتناسق الكون في تدفق كوني صادر عن الله بوصفه أصل الوجود وباعث الخلق. ومن بين مؤلفاته الكثيرة تبرز أهمية كتابه العظيم تربية الإنسان **Education of man** وهو الكتاب الذي نشره في كيلخو **Kailhau** عام 1826؛ يضمن فروبل هذا الكتاب منظومة تصوراته الفلسفية وأكثر مبادئه التربوية أهمية وخصوصي، ويتعرض فيه أيضاً إلى مرحلة الطفولة وأهميتها، ويصف الهدايا التي يقدمها للأطفال وإلى دور هذه الهدايا في بناء الطفل وفي تشكيله ذهنياً وعقلياً. ويتضمن الكتاب تصورات ومقولات فروبل التربوية حول مفهوم التربية وغاياتها وعملياتها وطرائقها. ويتضمن المؤلف ستة

فصول مركزية تدور حول مذهبه التربوي ولا سيما فكرة وحدة الوجود، ومرحلة الطفولة المبكرة، والمراهقة عند الإنسان، والإنسان بوصفه عالماً ومتعلماً، وعلوم التربية، والصلة بين المدرسة والأسرة.

يبدأ فروبل كتابه في الاستدلال على وجود القانون الكلي الذي يحكم وجود الكون والأشياء وهو قانون الوحدة الكوني أو وحدة الوجود ويقول في هذا «هناك قانون كلي أبدي يكمن ويسيطر على جميع الأشياء، وأن كل إنسان ذي عقل مفكر لا بد له أن يكون مسكوناً بهذه الفكرة ومتشبعاً بها وقانعاً بأنه ليس هناك سواها»(11). ويعني فروبل بهذا القانون الوحدة الإلهية التي تتخلل الأشياء وهي وحدة يشعر بها الإنسان عن طريق التفكير والإيمان ولا تخفى عليه أبداً.

وفي هذا الكتاب يؤكد فروبل على أهمية الطابع الرمزي للتربية لأن الأشياء تأخذ طابعاً رمزياً فإنه يمكن إدراك الله ووحدة الوجود عبر فعاليات رمزية تربوية محددة. فالكرة على سبيل المثال ترمز إلى الوحدة والكمال والقوة في مختلف الأشياء وهو يقول في هذا الخصوص «بما أن القوة تولد نفسها وتتحرك على نحو واحد بحرية وبالتساوي في جميع الاتجاهات فإن ظاهرها المرئي ونتيجتها المادية هي الكرة»(12).

يبين فروبل في كتابه هذا أن النمو من زاوية تربوية لا يعني زيادة في الكم بل زيادة في تعقيد البناء كما يعني زيادة في القوة ومهارة الأداء، فالعقل يكتمل في نمائه عندما تكتمل قوته ومهرته في تمثل المعرفة واستخدامها. وفيما يتعلق بالكيفية التي تتم بموجبها عملية النمو فإن فرويد يرجعها إلى مقولة النماء الوظيفي متأثراً بالمدرسة البنيوية الوظيفية وهو في هذا السياق يرى إهمال أي عضو من أعضاء الجسم يؤدي إلى اضمحلاله وأحياناً إلى اختفائه، وبالنتيجة فإن اختفاء هذا العضو لا يبقى ظاهرة في حدود الفرد بل تتوارثه الأجيال المتعاقبة الصادرة من نسل الفرد المعني وهذه الظاهرة تسمى وراثة الصفات المكتسبة التي نجدها واضحة عند لامارك في كتابه وراثة الصفات المكتسبة وعند وداروين في كتابه أصل الأنواع(13). ومن هذا المنطلق يدعو فروبل المعلمين والمربين إلى تنمية أحاسيس الطفل ومشاعره الداخلية عبر الملاحظة والتدريب والممارسة.

وفي دائرة هذا الكتاب يعلن فروبل هدف التربية وغايتها ويحددها على نحو أخلاقي وطبيعي. فالتربية في عرفه هي الوصول إلى الحكمة والحكمة هي أرقى هدف عند الإنسان ويتمثل هذا في توجيه الإنسان إلى الاتحاد مع القانون الكلي مع الذات الإلهية عبر توحده مع الطبيعة.

ونجد فروبل في هذا الكتاب يؤكد دون انقطاع وبإلحاح شديد لا يتوقف على أهمية تطوير حواس الطفل وتنمية طاقاته الحسية وفقاً لقوانين النمو الطبيعي. وهو في ذلك يركز على قانون التناقض في تطوير حواس الطفل وقواه الداخلية. ويتمثل هذا القانون في التضاد القائم بين الأشياء كما هو الحال بين اللون الأبيض والأسود وبين الحار والبارد وبين الكبير والصغير والشرق بالغرب. ويرى أن استخدام هذا القانون يمكن المربي من تنمية الإمكانيات الحسية للطفل بصور طبيعة مؤكدة لأن الأشياء كما يراها فروبل تكون أكثر وضوحاً عندما تقارن بأضدادها. فعندما نجري المقارنة بين الأسود والأبيض يسهل على الطفل فهم اللونين معاً لأن الارتباط القائم في معترك التضاد يجعل المعرفة أكثر وضوحاً وبساطة.

وفيما يتعلق بالحواس يبين فروبل أهمية حاسة السمع من حيث الابتداء فهي الحاسة الأولى التي تنمو عند الطفل وتليها حاسة البصر التي تتكامل مع حاسة السمع وبالتالي فإن نمو هاتين الحاستين يساعد المربين في تنمية روح الطفل وعقله ومهاراته أيضاً. وتتنامى مختلف الحواس والأطراف في تناغم مكثف يمكنان الطفل في النهاية من السيطرة على ذاته وفهم الأشياء وإدراكها ويتوج هذا النمو بقدرة الطفل على الوقوف الذي يستخدم فيه مختلف حواسه وطاقاته الحسية لتحقيق التوازن المنشود.

ويعد اللعب أهم وسيلة وأداة في تطوير شخصية الطفل. واللعب هو صيغة متقدمة وعفوية من النشاط الذاتي في حياة الطفل. وعن طريق اللعب يستطيع الطفل أن يحقق أقصى درجات نموه وتكامل شخصيته. ويضفي فروبل على اللعب مظهراً روحانياً لأنه يمنح الطفل السعادة والحرية والرضا والتوازن الداخلي. واللعب نشاط مكثف يؤدي في النهاية إلى تأهيل الطفل اجتماعياً وروحياً ويمكنه من الانخراط في المستقبل في حياة

الجماعة ونشاطاتها، وهذا يعني أن اللعب هو استعداد للحياة المستقبلية. وهو يؤكد بلا تردد بأن شخصية الراشد هي تكثيف لمرحلة الطفولة المبكرة وأن الراشد لا يعدو أن يكون في شخصيته الأساسية سوى خلاصات رمزية لمرحلة الطفولة «ومهما تكن شخصية الراشد والصيغة التي تتجلى فيها فإن سمات هذه الشخصية تعود إلى خبرات الطفولة وتكثيفاتها الرمزية»(14). وباختصار يعد اللعب من أهم مظاهر النشاط العفوي عند الطفل، وهو أساس العملية التربوية في السنين الأولى من حياة الطفل، والطفل يتمثل العالم عن طريق اللعب، ومن خلال اللعب يستطيع المعلم إعطاء الطفل تفسيراً لأغلب أوجه الحياة وفعالياتها المختلفة ويستطيع منحه الإحساس بالاستقلال والتعاون المتبادل، وتزويده بروح المبادرة والتشويق

## 5 - أغاني الأمهات:

ترك لنا فروبل كتابه العبقري الموسوم بـ : «أغاني للأمهات وللحضانة Songe for mother and for Nursery» ويأتي هذا الكتاب حصاداً لتجربته التربوية التي استمرت لمدة ثلاث سنوات من التعليم في رياض الأطفال التي أنشأها في بلانكبرج Blankenberg وردلشتات Rudolstadt وجير Gera ونجد فيه أيضاً بلورة حقيقية لتجاربه السابقة في ميدان التربية والتعليم. وخلال هذه التجربة جمع فروبل منظومة كبيرة من أغاني الطفولة وضمنها كتابه هذا مع عدد كبير من الصور والرسوم وغيرها ثم قام بتنظيمها وإعدادها بطريقة تربوية لا تخلو من ذكاء وعبقرية ووظفها في خدمة تربية الأطفال الصغار في الروضة أو في أحضان الأسرة عند الأمهات. وفي إحدى الرسائل التي بعث بها فروبل إلى أحد أصدقائه في عام 1841 يحدد الغرض والغاية من هذه الأغاني ومن توظيفاتها التربوية. لقد أراد فروبل عبر هذه الأغاني وهذه الرسوم والصور أن يساعد الأمهات في تنمية حواس الطفل وأعضائه ومشاعره الداخلية، وأراد لها أيضاً أن تساعد الأمهات والمعلمات في أداء دورهن التربوي على أكمل وجه.

ويتضمن الكتاب مجموعة من الألعاب تم شرحها بشكل جيد يترتب فيها على المعلمة أو الأم أن تجعل الطفل يغني وهو يلعب ويحرك جسد وينطلق في دائرة المشاركة مع الآخرين. وهو في كثير من الأحيان يصف مراحل اللعبة وطريقة الغناء والفائدة المرجوة من ذلك كله ويحدد بصورة ذكية منظومة من الكيفيات التي يجب على الأم أن تتخذها في تربية الأطفال والعناية بهم. ولا يخفي فروبل أن هذا المؤلف كان موجهاً إلى الأمهات ولكنه وجده مشروعاً من أجل الروضة حيث يمكن لمعلمة الروضة أن تعتمده كلياً في ممارستها التربوية وهو مؤهل ليقدم لها عظيم المساعدة في فعلها التربوي. فالأغاني التي يتضمنها الكتاب تعبر عن مختلف وجوه الحياة اليومية للأسرة والطفل فهناك أغاني تخص النجار والحشاش وبائع الجرائد وبائع الحليب والبقال والقطة والكلب والرحلة والكاهن والله والكنيسة ومختلف نشاطات الحياة اليومية. وهنا يستطيع الطفل عبر هذه الأغاني والحكايات المنشودة أن يفهم المحيط والوسط وما يدور فيه وأن يمتلك هذا المحيط بوعي عفوي إنسيابي يتهادى على أنغام الأغنيات الجميلة.

وقد ترك فروبل مجموعة كبيرة من المقالات والرسائل التربوية التي جمعت ونشرت على اختلاف أهميتها ومستواها في نسق عقيدته التربوية. ولكنه أودع معظم أفكاره وأهمها في كتابيه تربية الإنسان وأغاني الأمهات.

## 6 - رياض الأطفال:

تهدف رياض الأطفال، كما يعلن مؤسسها، إلى إحاطة الطفل ببيئة مثالية لتحقيق نموه وازدهاره وهذا يعني توفير مختلف عناصر النمو والازدهار عند الطفل. ونقطة البداية كما بيّنا في أكثر من موضع تنطلق من ميول الطفل الطبيعية ونزعاته الوجودية، ومنهج الانطلاق ينبثق من أهمية النشاط الذاتي للطفل. وهنا يؤكد فروبل على ثلاثة منظومات أساسية في تنمية الطفولة وهي الحركة، والغناء، واللغة. ولا ينكر أحد أن فروبل كرس حياته العلمية كلها في تنظيم المواد التعليمية وإبرازها في أشكال مختلفة كاللعب والنشاط التركيبي والقصص والغناء والحركة. فالفكرة الأساسية في رياض الأطفال هي تمكين الطفل من التعبير

عن ذاته وتحقيق نموه. ومن أجل هذه الغاية يعتمد عمل الروضة على النشاط الذاتي الحر للطفل. وهنا يؤكد فروبل بأن الهدف الرئيس ليس الحصول على المعارف بل تحقيق نمو الطفل ذهنياً وروحياً.

يؤكد فروبل على أهمية الإشارة والأغنية واللغة بوصفها الصيغ الأساسية التي تمكن الطفل من التعبير عن مشاعره وأفكاره في الروضة. وينوه إلى أهمية التنسيق بين هذه الوسائط بقدر الإمكان، فالطفل يجب أن يعبر عن الأشياء بلغته وبواسطة الأغاني والحركات والصور وعن طريق بناء أشياء بسيطة من الورق والمكعبات والصلصال وغيرها من المواد المناسبة. وعلى هذا الشكل تعطى الأفكار ويستثار الفكر وينهض خيال الطفل وتنمو حواسه وتتكامل طبيعته الأخلاقية. وشدد فروبل على أهمية الهدايا والأعمال إلى جانب الأغاني. ويتضح أن أغلب النشاطات في رياض الأطفال تعتمد على الألعاب والهدايا التي تحمل خصائص رمزية. وهذه الهدايا تقدم للطفل تباعاً بشكل منظم وعلى نحو تدريجي. وفي الوقت الذي يتقن فيه الطفل جميع خصائص اللعبة تقدم له اللعبة الثانية حتى يستوفي أغلب الألعاب الممكنة التي قام فروبل بتصميمها لهذه الغاية. وقد أطلق فروبل على النشاطات في الروضة مفهوم الاهتمامات Occupations كما أطلق على مادة هذه الاهتمامات مفهوم الهدايا Gifts. ويتضمن منهج الدراسة في هذه الرياض الرسم والتلوين والغناء واللعب والأناشيد والقش والحبال والخرز التي يستخدمها الأطفال في أعمالهم الإبداعية. كما أن المنهج يتضمن دراسة النبات والحيوان والتعرف على الأشياء الطبيعية في حاضنها الطبيعي في حدائق الحيوانات وفي البرية والحدائق والغابات.

ويعود الفضل إلى فروبل حين حوّل أفكاره المنظمة إلى أفاعيل تربوية منظمة في داخل رياض الأطفال. ويمكن لنا تحديد أهم المبادئ التي ينتظم حولها النشاط التربوي في رياض فروبل:

1 - تشكل الحواس أساس التربية في مرحلة الطفولة في مختلف مستويات الحياة الجسدية والنفسية والعقلية. لأن تنمية الحواس هي مبتدأ الفعل التربوي وهي قانونه الأمثل.

2 - التأكيد على أهمية التربية والحياة الطبيعية لأن تنمية حواس الطفل تتحقق على نحو مثالي بمحك التربية الطبيعية، لأن الطبيعة تشتمل على مختلف العناصر التربوية المناسبة لنمو الأحاسيس والمشاعر الطفولية.

3 - الكشف عن قانونية الوجود أو القانونية التي تحكم الحياة في الطبيعة ويؤدي هذا الاستكشاف إلى الكشف عن وحدانية الله ووحدة الوجود.

4 - يشكل اللعب قانونية تربوية مركزية في تنمية الأطفال وفي تحقيق ازدهارهم النفسي والروحي. فاللعب محور أساسي ومركزي في رياض الأطفال لأن اللعب يرتدي طابعاً روحياً وإنسانياً ويؤدي إلى نمو الطفل ويحقق له سعادته الوجودية.

5 - يوجه العمل التربوي بموجب قانون النشاط الذاتي والتلقائي للطفل. وهذه القاعدة من أهم القانونيات التي تحكم تفكير فروبل الفلسفي والتربوي. فالنشاط التربوي يجب أن ينطلق من الداخل وأن يتجاوب مع نوابض الحركة الداخلية للأطفال بصورة عامة. وهنا يجب على المربي ألا يكره الطفل على القيام بأي عمل لا يجد له وقعاً وقبولاً في نفس الطفل. لأن أي عمل قسري يكون مضاداً لطبيعية الطفل وفطرته الذاتية.

6 - تنمية الجوانب الأخلاقية والروحية للأطفال ويأتي هذا الاهتمام من الإيمان الكبير عند فروبل بالله ومن تأثره بالنزعات الفلسفية الإيمانية والمثالية.

7 - الاستمرارية والتواصل في العملية التربوية لأن التربية لا تتوقف في مرحلة معينة بل تشكل انطلاقة مستمرة لدورات متلاحقة تسعى إلى تحقيق الكمال في الشخصية الإنسانية. وحالة التوقف والانقطاع حالة سلبية تدفع الطفل خارج دائرة المطلق أو تعارض ميله الكوني نحو الاتحاد مع المطلق والله والطبيعة.

8 - الشمولية في العمل التربوي، وتتمثل في شمولية العلاقة مع الكون من جهة، وفي شمولية العلاقة مع الآخر والوسط من جهة أخرى، فالطفل يجب أن ينمو في الدوائر الاجتماعية التي تحيط به وفي صلة مع أقرانه وأسرته والوسط الذي يعيش فيه لأنه عبر هذه الصلة يستطيع الطفل أن يكتنه العالم وأن يمتلكه على نحو ذهني(15).

## 7 - أهداف رياض الأطفال:

- تهيئة الطفل للحياة المدرسية المقبلة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المؤسسات التربوية بما تتضمنه من نشاطات وفعاليات وأنظمة وممارسات تربوية.

- بناء التفكير المنطقي عند الطفل وتطوير أدواته المعرفية عبر فعاليات اللعب والعمل والهدايا والأنشطة والتمارين الحسية المختلفة.

- خلق التذوق الفني وبناء مشاعر الإحساس بالجمال والحق والخير وذلك عن طريق اشتراك الأطفال في الغناء والموسيقا والرسم والرياضة.

- العناية بالخبرات الذاتية للطفل وتطوير هذه الإمكانية بصورة تجعل الطفل أكثر قدرة على فهم الوسط وأكثر تكيفاً مع معطياته المختلفة.

- العناية بجسد الطفل وميوله الطبيعية وتقوية أعضائه وأطرافه عن طريق اللعب والعمل والحركة والرياضة والتمارين الحسية التي تعطي لجسده مزيداً من القوة وتضفي عليه مزيداً من الجمال والأصالة.

- تنمية النزعة الاجتماعية عند الطفل والحس الإنساني، وتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو الآخر ثم تمكينه من تحقيق التوازن بين معطياته الذاتية وبين متطلبات الآخر، أي تحقيق المصالحة الفعالة بين مصالحه الخاصة ومصالح الآخرين، بين رغبات الطفل وميوله وبين ميول الآخرين وضرورة الحياة الاجتماعية. وهذا يعني تنمية إمكانية الطفل في أن يجعل حياته الاجتماعية أكثر تنظيماً وتمكينه من السيطرة على مسار مصيره الاجتماعي. ويتضمن هذا تعويد الطفل على التعاون مع الأطفال الآخرين وعلى إدراك معنى النظام وغايته في الحياة.

- العمل على تنمية حب الاستطلاع والميل إلى الكشف وخلق روح المبادرة المعرفية التي تجعل الطفل أكثر اندفاعاً في تحصيل العالم وامتلاكه على نحو نقدي.

- تمليك الطفل مهارات ضرورية له في الحياة وممهدة لمراحل لاحقة مثل القراءة والكتابة والرسم والحساب. وهذا التمهيد يتم كما بينا على أهمية اللعب والتجربة الذاتية والنشاطات الفنية وعن طريق المكعبات والغناء والمشاركة في مختلف النشاطات الذاتية والجمعية الممكنة.

## 8 - هدايا فروبل:

تشكل هدايا فروبل التي صممها بطريقة رمزية ذات طابع فلسفي لمحة عبقرية في تفكير فروبل وفي مذهبه التربوي. لقد وجّه خالص عنايته في بناء تصورات ذكية إن لم تكن في منتهى الذكاء عن أدوات ووسائل تربوية تمكن الطفل من إدراك العالم على نحو فلسفي ومن تنمية حواسه وإدراكاته بطريقة عفوية طبيعية وانسيابية في الآن الواحد. اختار فروبل ثلاثة أشكال أساسية في منظمة هداياه وهي الدائرة والمكعب والأسطوانة. وكل شكل من هذه الأشكال يحمل دلالات وخصائص رمزية تتميز بقدرتها على تنمية مدارك الطفل وأحاسيسه بصورة مدهشة. وتتكون الألعاب التي صممها من جماع متنوع لهذه الأشكال الثلاثة.

**الهدية الأولى:**

وهو يعطي للدائرة أهمية خاصة ذات طبيعة فلسفية، ويوصي بها كثيراً في مجال رياض الأطفال. فالدائرة هي الشكل الهندسي الكامل، لقد وصفها فيثاغورث وأرسطو وغيرهم على أنها أتم الأشكال وأهمها، فالكرة في عالم الأشكال تكافئ الصفر في الرياضيات، وهي تنطوي على معاني رمزية أهمهما مبدأ السكون والحركة، وفيها نجد الخاص والعام، حيث السطح الواحد وتعدد السطوح، وفيها يكمن عنصر الظهور وخاصة الغياب، إذ لا يرى مركزها محورها ولا يرى لها زوايا. ومن خواصها الهامة خاصتا الصدمة والارتداد، فما أن تصدم الكرة بحاجز حتى ترتد بسرعة هائلة قرب مصدر انطلاقها. وهي أكثر الأشكال قدرة على تحريك مشاعر الطفل ونوازعه الداخلية. وإذا كان اللعب يتجلى في علاقة الارتباط بين الضدين أي الفعل ورد الفعل، وتعبيراً عن النشاط الحر للطفل وما ينجم عنه من ردود أفعال، فإن الكرة خير من يمثل حركة الضدين لأنها ما أن تدفع حتى ترتد فتثير دهشة الطفل وتحرك فيه نوازع الحركة والمتابعة والاستمرار والدهشة أيضاً.

تتطلب طبيعة الإنسان من وجهة نظر فروبل أن تكون كل حركة من حركات الطفل سواء أكانت جسمية أو عقلية ذات اتصال وارتباط بشيء من العالم الخارجي، فإذا انعدم هذا الارتباط فإن الفرد يتحرك في عالم الأوهام. «والطفل في مسيس الحاجة إلى أشياء مادية يعبر فيها وبها عن إحساسه وأفكاره وينمي فيها نشاطه الجسمي والعقلي ويشترط في هذه الأشياء المادية أن ترضي حاجات الطفل وميوله الطبيعية»(16).

وخير كرة تقدم للأطفال في رياضهم تكون هذه التي تحمل ألوان الطيف أو قوس قزح وهي بمشهدها القزحي أو الطيفي هذا تبدو رائعة مبهرة وجذابة تجعل عيون الأطفال تنقدح بوميض الفرحة لمشاهدتها. وهل هناك أجمل وأبهى من مشهد ستة أطفال يلعب كل منهم بكرة تحمل لوناً من ألوان الطيف؟ إن في هذا كما يقرر فروبل رمزاً للانسجام المطلق في طبيعة الكون كما أنه رمز للهدوء والتكامل والسلام بين مكونات الأشياء وخصائص الوجود. ويقرر أيضاً أن هذه اللعبة تشتمل في بذاتها على ثلاثة عناصر أساسية هي: الفائدة والجمال والصدق(17).

تتكون الهدية الأولى من صندوق يحتوي على ست كرات لينه من الصوف ذات ألوان مختلفة ثلاث منها تزدان بالألوان الثلاثة الأصلية وهي الأحمر والأصفر والأزرق والثلاث الأخرى تزدهي بالألوان الفرعية، أو المركبة، وهي البرتقالي والأخضر والبنفسجي ويتعرف الطفل على واحدة منها لأنها تشبه التي كان يلعب بها في أول الأمر قبل إعطائه صندوق الكرات(18).

في المرحلة الأولى من عملية اللعب تؤخذ كرة زاهية اللون كأن تكون صفراء أو حمراء وتعلق بخيط في أعلى سرير الرضيع بحيث يسهل عليه التمتع بالنظر إليها والتعرف على شكلها. وبعد مضي يومين أو ثلاثة ينخفض إحساس الطفل بجمالها ولذلك فإنها توضع بين يديه فيحركها وتصحب الأم هذه الحركات بألفاظها ونغماتها، ورغم أن الطفل لم يصل إلى الحد الذي يمكنه فهم هذه الألفاظ وتمييزها يظهر عليه التأثير بسماع صوتها ونغماتها.

ويأخذ الطفل في الابتسام والهتاف والدغدغة إذ يرى الكرة وهي ساكنة هادئة بجمالها وبريقها. وقد يخيل إلى الطفل في أول عهده بها أنها من الأشياء الحية، وعندما يكبر قليلاً يتخيل أنها العصفورة أو الحمامة أو القطة الصغيرة وكلما تقدم الطفل في السن ازداد حباً لها وتعلقاً بها. وعندما يذهب إلى روضة الأطفال يشترك مع الأطفال الآخرين في اللعب بالكرة ويمد زميله بأفكاره حتى تتسع بذلك دائرة مخيلتهم، وتدعم المعلمة هذا التخيل بأن تقص عليهم حكايات عن عصفورة أو نحوه من الأشياء التي تشبه في نظرهم الكرة التي معهم فيحرك كل كرته متنقلاً بها من جهة إلى أخرى كما يفعل العصفور في انتقاله من عش إلى آخر وهكذا.

أما طريقة تثبيت تلك الألوان في عقول الأطفال ومعرفة أسمائها فتكون في أن تقوم المعلمة أولاً في تعليم أطفالها لوناً واحداً كالأحمر أو الأخضر على سبيل المثال، وعندما يعرف الأطفال اسم هذا اللون تتأكد من ذلك فتسألهم عن الأشياء ذات اللون الأحمر في الغرفة وتكون الغرفة مجهزة بأشياء كثيرة حمراء لهذه الغاية،

وعندها يفرح الأطفال ويقومون من مقاعدهم للإشارة إلى الأشياء ذات اللون المنشود وتكرر المعلمة منهجها هذا في التعرف على الألوان الأخرى. والغرض من ذلك تدريب الحواس ولا سيما حاسة النظر وهذا يعمق عند الأطفال الإحساس بالجمال والفرحة ويكون لديه ثقافة جمالية خاصة بالألوان والأشكال(19).

**الهدية الثانية:**

أما الشكل الثاني الذي يوصي به فروبل فهو المكعب، وليس في اختياره شيء من المصادفة، فالطفل يجد متعة كبيرة في التعرف على خصائص المربع وهو إذ ينتقل بين المستدير والمكعب فإن يحاول أن يدرك خصائص التباين والتجانس والاختلاف بين شكلين لكل منهما ما يتميز به وينفرد. فالتشابه والتضاد بين الكرة والمكعب يضفيان على أحاسيس الطفل أصالة في تفهم الأشياء وقدرة على المقارنة بين المتناقضات. لأنهما يمثلان الوحدة في الاتفاق والوحدة في الاختلاف. فالمكعب يمكن الطفل من التعرف على خصائص وحقائق أولية ترتبط بالشكل والحجم والمساحة والعدد. ومن المفيد جداً استخدام الكرة والمكعب في اللعب فنجعل الكرة تستقر على المكعب في الوقت الذي يتعذر فيه على المكعب أن يستقيم على الكرة لنبين عبر ذلك كيف يمثل المكعب المقاومة والسكون بينما تمثل الكرة الحيوية والحياة (20).

تتكون الهدية الثانية من صندوق يحتوي على ثلاثة أشكال مصنوعة من الخشب الصلب وهي كرة ومكعب وأسطوانة. وعندما تقع عينا الطفل على هذه الهدية يتعرف على الكرة لأنها كانت هديته الأولى. ويلفت انتباهه المكعب باختلافه وزواياه وحجمه وسطوحه ويحاول أن يميز بين حركة الكرة ( التدحرج) وحركة المكعب ( الانزلاق ) وعندما يعطي الأسطوانة يتعرف أيضاً على أوجه الشبه بينها وبين الكرة والمكعب. والطفل هنا يماثل بين الكرة والبرتقالة وبين المكعب والصندوق الذي يضع فيه ملابسه، والأسطوانة بالشمعة أو بالعصا. ومن خلال العلاقة بين هذه الأشكال يتعلم الطفل كثيراً عن الأحجام والأشكال وخصائص الأشياء.

**الهدية الثالثة:**

أما الشكل الثالث فهو الشكل الأسطواني وهي حلقة وسطى بين الدائرة والمكعب حيث يتم اللعب وفقاً لمنهج العلاقة بين المكعب والدائرة. وهنا يجب التأكيد على أبراز الوحدة بين هذه الأشكال الثلاثة فالطفل يمكنه أن يدرك المعاني الفلسفية الثاوية وراء هذه الوحدة والتعدد والكثرة وفي هذا إشارة إلى قانونه الكلي وحدة الوجود وتعدد الوحدة.

فالهدية في هذا المستوى عبارة عن مكعب كبير من الخشب مقسم إلى ثمانية مكعبات صغرى. وتتمحور هذه الهدية في إعطاء الطفل صورة عن العلاقة بين الكل والأجزاء وذلك من حيث الشكل ومن حيث الحجم. ولذلك فإن الطفل يأخذ المكعب ويرى أجزاءه فيأخذ في تقسيمه بطرق مختلفة حتى يتعرف عليه ويتضح له الفرق بين هذا المكعب الكبير والمكعب الصغير الذي عرفه في الهدية الثانية.. ويجب تعريف الطفل عبر هذا المكعب أن الواحد الصحيح يمكن تقسيمه إلى نصفين كما نفعل في البرتقالة والتفاحة والرغيف وفي هذا المستوى يمكن للطفل معرفة مبدأ القسمة عن طريق الطول مرة والعرض مرة أخرى. والطفل يمكنه أن يستخدم هذا المكعب المجزأ ليؤلف منه أشكالاً جديدة مختلفة تساعده في فهم طبيعة الأشياء وهكذا تعزز الطاقة الإبداعية عند الطفل في تشكيل الأشياء وفي توزيعها وتحريكها بطريقة تنمو فيها حواسه وقدراته الذهنية. ويمكن استخدام هذه الهدية للأطفال بين سني الثالثة والسادسة من العمر وهي مهمة وضرورية جداً في رياض الأطفال وفي المنزل أيضاً.

**الهدية الرابعة:**

تأخذ الهدية الرابعة صورة مكعب كبير مقسم إلى ثمان مستطيلات تشبه علب الكبريت. ويلاحظ أن أي جزء من هذا المكعب يشابه المكعب الكبير باستثناء الحجم. وفي هذه الهدية يستطيع الطفل أن يدرك أبعاد الطول والعرض والارتفاع. في هذا المكعب الجديد يلاحظ أن طول كل جزء يساوي ضعف عرضه، وهذا الاختلاف

الجديد يمكن الطفل من بناء أشكال جديدة وفقاً لمبادئ الطول والعرض والارتفاع. وكلما كثرت الأشكال التي يستطيع الطفل تكوينها من أجزاء هذا المكعب تنوعت معلومات الطفل وازدادت خبراته. وهنا في هذا المستوى يجب على الطفل أن يدرك خصائص الأشياء في التشكيل الذي يبدعه، وأن يكون قادراً على استغلال جميع الأجزاء، وهذا يكسبه أيضاً القدرة على وضع مخطط للتعامل مع هذه المكعبات. وتشتمل هذه الهدية على فائدة كبيرة في توضيح وإكساب الطفل القدرة الحسابية الأولى التي تتعلق بالجمع والطرح والانتقال من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المعقول. وقد صمم فروبل مجموعة أخرى متتابعة من الهدايا تواكب تطور الطفل العمري والعقلي وتساعده في تنمية ملكاته العقلية والحسية بصورة واضحة. فالهدية الخامسة هي مكعب ينطوي على سبعة وعشرين مكعباً صغيراً أما الهدية السادسة فهي أيضاً مكعب يتضمن سبعة وعشرين مكعباً صغيراً على شكل متوازي مستطيلات. أما الهدية السابعة فتتشكل من ثمانية وأربعين قطعة من الأشكال الهندسية المصنوعة من الخشب وتأخذ هذه القطع الصغيرة صورة مربعات ومثلثات ومستطيلات ومتوازيات. وتأخذ ألوان الطيف المختلفة.

## 9 - خلاصة:

واجه فروبل صعوبات وتحديات حرمته من تحقيق حلمه الكبير في بناء وتشييد رياض أطفال تناسب طموحاته الإنسانية الكبرى. وعزاؤه في ذلك أنه لم يتوان ولم يقصر ولم يألُ جهداً. وكما يقول الشاعر العربي:

لا تلم كفي إذا السيف نبا صح مني العــزم والدهــر أبى

ومع أنه لم يحقق حلمه الشخصي فإن شهرته وأعماله وجدت صداها في مختلف أنحاء العالم. ويكفيه فخراً أنه أدهش العالم بكشفه التربوي العظيم في مجال رياض الأطفال بهداياه وبرامجه وأفكاره العبقرية، وبدأ فكر فروبل ومنذ القرن التاسع عشر حتى اليوم يهيمن في الساحة الفكرية المتعلقة بالطفولة ورياض الأطفال عند الأمم والشعوب. وفي غمرة هذا كله شهدت تجاربه المثيرة وأفكاره الرائعة إقبالاً منقطع النظير. وبدأت رياض الأطفال تنتشر في جميع أنحاء العالم على هدي نظرية فروبل وعلى منوال العطاء الفكري الذي أغدقه في مجال تربية الأطفال والعناية بهم. ومما لاشك فيه أن الإنسانية تدين لهذا الرجل بما قدمه من إبداع عظيم في ميدان رياض الأطفال واستحق بحق وجدارة تسمية مؤسس رياض الأطفال والأب الروحي لرياض الأطفال في العالم. وقد أصبح اسمه على كل لسان وفكره يومض في عقول المربين والمعلمين في مختلف أنحاء العالم ولا سيما في مجال رياض الأطفال.

لقد كان فروبل، على خلاف من سبقه، رجل النظرية والممارسة في آن واحد، وهو الذي استطاع وبدرجة عالية من التنظيم والدقة والمنهجية أن يطبق أفكاره في المدارس وأن يطور نظريته في ميدان التجربة. كان قادراً وبارعاً في الانتقال من النظرية إلى التطبيق ومن التطبيق إلى النظرية، وهذا الأمر كان نادراً في عالم الفكر والممارسة التربوية. لقد كان بستالوتزي مربياً عظيماً اعتمد الحدس والتجربة مجالاً حيوياً لإبداعه ولكنه لم يكن قادراً على صوغ أفكاره ونظريته في نسق نظري يتسم بالوضوح. وكان جان جاك روسو كما كان أفلاطون منظراً بارعاً ولكنه لم يكن قادراً على أن يعنى بأطفاله الخمسة فأودعهم في الملاجئ.

كان فروبل مربياً فيلسوفاً، وفيلسوفاً مربياً، وهب الأطفال حباً لا مثيل له وقدم للتربية نوعاً من الفكر الأصيل الذي أغناه بالتجارب، ووهب حياته من أجل أن يبدع للإنسانية وأن يقدم لها كشفاً في مجال الطفولة تميز بالعبقرية والأصالة والوضوح.

# المراجع والهوامش

## المراجع العربية:


1 - Hubert Hannoun, Anthologie des penseurs de l'education, P.U.F., Paris, 1995, pp 228-231.

2 – بول منرو، المرجع في تاريخ التربية ، ترجمة صالح عبد العزيز، الجزء الثاني ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة 1949، ص 238.

3 – بول منرو، المرجع في تاريخ التربية ، الجزء الثاني ، مرجع سابق ، ص 340.

4 – بول منرو، المرجع في تاريخ التربية ، الجزء الثاني ، مرجع سابق ، ص 241

5 – بول منرو، المرجع في تاريخ التربية ، الجزء الثاني ، مرجع سابق ، ص 242

6 – بول منرو، المرجع في تاريخ التربية ، الجزء الثاني ، مرجع سابق ، ص 346.

7 – بول منرو، المرجع في تاريخ التربية ، الجزء الثاني ، مرجع سابق ، ص 346.

8 – محمد منير مرسي، تاريخ التربية في الشرق وفي الغرب ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1985، ص 427.

9 – محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية ، دار البحوث العلمية ، الكويت ، 1980، ص 327.

10 – محمود عبد الرزاق شفشق، الأصول الفلسفية للتربية ، دار البحوث العلمية ، الكويت ، 1980، ص 328.

11 – ثناء يوسف العاصي، تربية الطفل نظريات وآراء ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 1994، ص 242.

12 - Friedrich Froebel, The Education og man, Trans By W.N.Hailmann, Appleton Comp , New Yourk, 1896, P168.

13 – انظر: سعد مرسي أحمد: فروبل مؤسس رياض الأطفال وفلسفته في التربية ، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1952.

14 - Hubert Hannoun, Anthologie des penseurs de l'education, P.U.F., Paris, 1995, pp 228 - 231.

15 – عبد الله علي الأنسي، صالح سالم باقارش ، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، مشاهير الفكر التربوي، مكة المكرمة، 1999، ص 200.

16 – ثناء يوسف العاصي، تربية الطفل نظريات وآراء ، مرجع سابق ، ص 257.

17 – عبد الله عبدالدايم، التربية عبر التاريخ ، مرجع سابق، ص 445.

18 – فوزية يوسف العبد الغفور، التربية ما قبل المدرسية وتطورها في الكويت ، كلية التربية الأساسية، الكويت ، 1995، ص 52.

19 – ثناء يوسف العاصي، تربية الطفل نظريات وآراء ، مرجع سابق ، ص 257.

20 – عبد الله عبدالدايم، التربية عبر التاريخ ، مرجع سابق، ص 446.

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**

# 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. على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: info@jac-kw.org