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

Al toufula.indd 1 4/5/23 2:16 PM

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة ، وتعتمد في تحكيم بحوثها محكمين إثنين 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.**

Al toufula.indd 2 4/5/23 2:16 PM

(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.

Al toufula.indd 3 4/5/23 2:16 PM

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. **عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الإسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي ، 1985) أو (Gardner, 1981) ، وإذا كان عدد الباحثين من إثنين فأكثر يذكر الإسم 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، ص43).**

2. **وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً هجائياً - 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.**

Al toufula.indd 4 4/5/23 2:16 PM

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.

Al toufula.indd 5 4/5/23 2:16 PM

محتويات العدد الرابع والتسعين

	الصفحة
❖ افتتاحية العدد:	9
❖ البحوث والدراسات:	
- القدرة على التـمثيل الخطيِّ عند التلاميذ ذوي عُسْرِ القراءة من خلال نشاط رسْمِ موضوع محدَّد دراسة وصفية استكشافية أ.د. إسماعيل لعيس أ.د. سلاف مشري	11
حِفْظُ القرآنِ الكريمِ وعلاقتُه بالضبْطِ الذاتيّ لدى أطفالِ ما قبْلَ المدرسةِ الباحثة: زينب عبد الغفار الفتني	33
- دور المبادئ التداولية في تعلم المعجم د. عبد الرحيم ناجح	57
- أثر تجويد بيئة التواصل اللغوي على حاضنات الفطماء باستخدام مقياس بيئة الرُّضَّع والفطماء (ITERS-3) الباحثة/ خولة حبيب بخاري	75
❖ كتاب العدد:	97
- سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال عرض ومراجعة: أ.سعيد بوعيطة	
❖ المقالات:	105
- في التأثير الإعلامي على شخصية الطفل: التلفزة أنموذجاً د. الحبيب استاتي زين الدين د. عبد الإله مرتبط	
❖ أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية	117

Al toufula.indd 7 4/5/23 2:16 PM

Al toufula.indd 8 4/5/23 2:16 PM

افتتاحية العدد

إن اللغة التي يكتسبها الطفل تمكنه من التواصل مع الآخرين والارتباط بهم، ويتعلم من خلالها كيف يسلك السلوك المناسب في تكوين علاقات مع الغير سواء داخل محيط الأسرة أو خارجه، إن نجاح الطفل في هذا الإرتباط مع الآخرين يوصله إلى تحقيق ذاته الذي من خلاله يتسلق إلى معرفة حقيقة العلاقات بينه وبين غيره، وهذا هو أول سلم نحو بناء الإحساس بالانتماء للمجتمع الذي يترعرع فيه ويستمد منه كل خبراته التي يمر بها ويكتسبها وتزوده بمحصول لغوي من خلال ما يتقنه الطفل من ألفاظ ومفاهيم ومعان تمكنه من التواصل مع الآخرين.

وعندما يصل الطفل إلى السنة الثانية من عمره، فإن نموه اللغوي يساعده على التفاعل الجيد مع المحيطين به ومع من يتعامل معهم، وهنا يجب أن تخضع مسموعات الطفل ومرئياته اللغوية التي ترد إلى عقله عن طريق السمع والبصر لرقابة الوالدين والمربين حتى يكون تواصله اللغوي مع الآخرين سليماً أخلاقياً وتربوياً.

إن التواصل اللغوي للطفل مع أقرانه ومع من يحيطون به يجب أن يتوفر في ظل مراقبة دائمة لتصحيح ما يصدر منه من ألفاظ وكلمات وجمل لتطابق مع التوجهات الدينية وتتفق مع عادات وتقاليد المجتمع الذي يعيش فيه، وعلى الوالدين أن يستوعبا ذلك وأن يتابعا النمو اللغوي للطفل خطوة خطوة للوصول إلى تربية سليمة وصالحة لطفلهما.

ومن منطلق أهمية التواصل اللغوي مع الأطفال إرتأت مجلة الطفولة العربية ضرورة تخصيص ملف هذا العدد لموضوع «الطفولة والتواصل اللغوي»، من خلال عرض مجموعة من الأبحاث والدراسات والمقالات التي تبحث في موضوعات شتى كتعليم المعجم في مناهج وطرق التدريس، وحفظ القرآن الكريم بالضبط الذاتي من قبل أطفال ما قبل المدرسة، والقدرة على التمثيل الخطي من خلال رسم موضوع محدد وعلاقته بدقة الأداء في قراءة الكلمات، وأثر تجويد بيئة التواصل اللغوي على حاضنات الفطماء، وكلها دراسات تمدنا بفيض من المعلومات عن دراسة الطفولة والتواصل اللغوي والتي تستوجب منا كل العناية والرعاية والاهتمام.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

Al toufula.indd 9 4/5/23 2:16 PM

إصدارٌ جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

«المردود الأخلاقي والفنّي والثقافي والاجتماعي»

ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة
لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح

Al toufula.indd 10 4/5/23 2:16 PM

البحوث والدراسات

القدرة على التـمثيل الخطيِّ عند التلاميذ ذوي عُسْرِ القراءة من خلال نشاط رسْمِ موضوع محدَّد دراسة وصفية استكشافية

Doi:10.29343/1-94-1

أ.د إسماعيل لعيس
أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية – كلية العلوم الاجتماعية-
جامعة الوادي –الجزائر

أ.د سلاف مشري
أستاذ بقسم علم النفس وعلوم التربية – كلية العلوم الاجتماعية-
جامعة الوادي –الجزائر

الملخَّص:

تناولت هذه الدراسةُ موضوع القدرة على التمثيل الخطيّ من خلال رسْم موضوع محدد وعلاقته بدقة الأداء في قراءة الكلمات وشبْه الكلمات لدى عيّنة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. شملت العيّنةُ 122 تلميذًا من الجنسين قُسِّموا إلى مجموعتين وفق مستوى الأداء في اختبار القراءة، مجموعة القراءة العاديين (ن=98) ومجموعة عسيري القراءة (24). خضع جميعُ أفراد العيّنة إلى اختبار قراءة الكلمات وشبْه الكلمات، اختبار التفكير المجرد لرافن ومهمة رسم موضوع محدد. تمحورت فرضياتُ البحث حولَ الفروق بين مجموعتَي القرَّاء، وعلى العلاقات الارتباطية والتنبؤية بين التمثيل الخطيّ والقراءة. بعد تحليل رسومات أفراد العيّنة وتحديد الوحدات الخطية المستعمَلة في الرسْم بالاعتماد على مضمون الموضوع، قُسِّمَتْ هذه الوحداتُ الخطية إلى فئتين، أيقونات ورموز، بحيث تشمل كلُّ فئة منها عددًا من العناصر. أظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية بين القرّاء العاديين وبين عسيري القراءة في القدرة على تمثيل العناصر الموجودة في الموضوع، وكان الفرقُ أكثرَ وضوحًا في فئة الرموز. كما بيّنت النتائجُ وجودَ علاقات ارتباطية وتنبؤية بين التمثيل الخطي في رسْم الموضوع والقراءة، وذلك بعد ضبْط أثرِ الذكاء والسن. فُسِّرت هذه النتائجُ بوجود علاقة بين الأداء في القراءة ومستوى القدرة على التمثيل الخطي باستعمال وحدات خطية متنوعة في رسْم الموضوع. وبالاستناد إلى المنظور النمائي المعرفي دعمت هذه النتائجُ فكرةَ أن تعلم اللغة الكتابية يعتمد على الوظيفة الرمزية التي من بين مظاهرها الرئيسة الرسمُ. كخلاصة عملية، اقترحنا تضمينَ برامج تعليم القراءة والكتابة في الأقسام التحضيرية نشاطَ الرسْم الهادف، باتباع طريقة متدرّجة في التدريب على التمثيل الخطي للأشياء من الأسهل إلى الأصعب، بحيث تُراعى درجةُ التجريد التي يتعاملُ معها التلميذُ..

الكلمات المفتاحية: القراءة، عُسْر القراءة، الرسم، التمثيل الخطيّ، الترميز.

استُلِمَ البحثُ في يوليو 2021، وأُجيز للنشْر في نوفمبر 2021

Al toufula.indd 11 4/5/23 2:16 PM

The Ability of Graphical Representation of Students with Dyslexia Through Drawing a Specific Theme: An Exploratory Descriptive Study

Smail LAYES
Department of Psychology and Educational Sciences – College of Social Sciences- Eloued university

Soulef MECHERI
Department of Psychology and Educational Sciences – College of Social Sciences- Eloued university

Abstract:

This study aimed at exploring the relationship between the graphical representation ability using drawing a specific topic and the performance in reading accuracy of words and pseudo-words among third grade children in primary school. The sample (N=122) included both males and females, divided into two groups according to their performance in the reading test, a typical readers group (n = 98) and a group of readers with dyslexia (n=24). All participants underwent a word and pseudo-word reading test, Raven's matrices for abstract reasoning and the task of drawing a specific topic according to a standardized instruction. The research Hypotheres focused on the differences between the two groups of readers in terms of their ability in representing graphically the thematic elements, and on the correlational and predictive relationships between the graphical representation through drawing and reading. The analysis of the drawings allowed to determine the graphical unit categories used, icons and symbols, so that each category includes a number of thematic items. The results showed that there were statistically significant differences between typical and dyslexic readers in the ability to represent the thematic items, and the difference was more noticeable in the symbols category. The results also showed the existence of correlational and predictive relationships between the graphical representations in drawing and reading, after controlling for intelligence and age. These results were interpreted by the existence of a relationship between reading performance and the ability to symbolic representation using various graphical units in drawing. Based on a cognitive developmental perspective, these findings support the idea that learning written language Re lies up on the ability to perform symbolic function as in drawing.

Keywords: reading, dyslexia, drawing, graphical representation, coding

Al toufula.indd 12 4/5/23 2:16 PM

المقدمة :

يُعَدُّ اكتسابُ الأنظمة المختلفة من الرموز كالأرقام والحروف جانبًا رئيسًا للتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يتمكَّن الطفلُ خلال بضع سنوات من استخدام الأرقام والحروف لأداء مهمات القراءة والكتابة والحساب. فالأطفال الذين يتعلمون أنظمةَ الرموز هذه بشكل مبكِّر، يتوصلون عادة إلى تحقيق نجاح في التعلم الأكاديمي، ليس فقط في المرحلة الابتدائية وإنما كذلك في المراحل التعليمية الأخرى. على النقيض من ذلك، فإن عدمَ تمكُّن الطفل من تعلم استعمال أنظمة الرموز الأساسية (الحروف والأرقام)، يعدُّ مؤشرًا واضحًا على ضعف التحصيل الدراسي، وربما مؤشرًا محتمَلًا على وجود اضطراب في التعلم مستقبَلا.

يمثّل عسْرُ القراءة أكثرَ أنواع اضطرابات التعلم التي تواجه التلميذَ خلال مرحلة التمدرس، وهي عبارة عن صعوبة مستمرة في اكتساب آليات القراءة ومن أهمّها التعرّف على الكلمات. ورغم كثرة البحوث المنجَزة على مدى عشرات السنين لفهْم طبيعة هذا الاضطراب وأسبابه، ما يزال النقاشُ متواصلًا إلى يومنا هذا لتحديد وفهْم طبيعة الخلل المعرفي والبيولوجي-العصبي الكامن وراء اضطراب عسْر القراءة عند الطفل. فقد أثمرتْ هذه الجهودُ البحثية تطويرَ العديد من التصورات النظرية المفسِّرة لعسْر القراءة، وأهمها ثلاثة نماذج نظرية سنأتي على وصفها باختصار في عنصر لاحِق وهي: نظرية الخلل الفونولوجي، نظرية ضعف المعالجة الإدراكية السمعية، ونظرية ضعف المعالجة البصرية، فضلًا عن النظرية العصبية التي تشمل بدورها عدةَ وجهات نظَرٍ مختلفة. والملاحَظ أن كلَّ توجّه نظري يسعى إلى تفسير عسْر القراءة من خلال ربْط الأداء في القراءة بخلَل محدد في إحدى الوظائف المعرفية-العصبية، مدللًا على ذلك ببعض القرائن والمعطيات التجريبية. لكِنْ يبقى لكل نظرية تفسيرية الكثيرُ من أوجه القصور وأهمها أنها لا تأخذ في الاعتبار مظاهرَ نمائية أخرى من الاضطراب كالمظاهر الحسية والحركية مثلًا. من هنا تولَّدتْ فكرةُ البحث الحالي والتي تتركَّز أساسًا على محاولة ربْط اضطراب تعلم القراءة بمظهر نمائي آخر وهو التعبير الخطي المتمثل في الرسم. هذا الأخير يعَدُّ مظهرًا نمائيًّا من مظاهر النمو المعرفي يسبق تعلمَ اللغة الكتابية، كونه يتطور بشكل طبيعي عند الطفل دون جهد تعليمي كما يحصل في تعلم القراءة والكتابة. في هذا السياق، نجد أن النظامَ الكتابي (القراءة والكتابة) والرسمَ يشتركان في أن كليهما يعَدُّ نظامَ تمثيلٍ خطيٍّ، بحيث يعتمد الأولُ على استعمال رموز كتابية اعتباطية (الحروف)، والتي تؤدي وظيفةَ ترميز الأصوات اللغوية، في حين يعتمد الرسمُ على أشكال خطية مختلفة تمثّل بشكل مباشر الواقعَ أو الصورَ الذهنية التي يحملها الشخصُ عن الواقع.

يمثّل الرسمُ أكثرَ من مجرد نشاط ترفيهي يقوم به الطفلُ، إذ يتأسَّسُ هذا النشاطُ على توظيف عناصر النمو المعرفي والتواصلي في آنٍ واحد. يعدُّ نشاطُ الرسم شكلًا من أشكال تمثيل الواقع(representation) . بحيث تعَدُّ الإشاراتُ والرموز الخطّية وسيلةً يُعبِّرُ بها الإنسانُ عن هذه التمثيلات والصور الذهنية، وبالتالي فإن الرسمَ يمثل إحدى الأدوات المعرفية التي تؤدي وظيفةَ التمثيل واستحضار الصور الذهنية. كما يمثل نشاطُ الرسم ظاهرةً نمائية وعملية هادفة من خلال إنشاء رموز وإشارات خطية ذات معنى (Coates & Coates, 2011).

مشكلة البحث:

تَولَّدَ الاهتمامُ بالصور والرسومات من خلال استعمالها في المرحلة الأولى من اكتساب القراءة، باعتبارها تمتلك قدرةً على توجيه القارئ المبتدئ نحو فهْمِ معنى النصوص أو الجُمَل التي يقرؤها، حيث تُحيلُ الصورةُ في هذا السياق إلى المعنى مباشرةً دون الاعتماد الكلي على التعرف على الكلمات. من هنا كان الدورُ الأساسيُّ للرسومات المرافقة للنص، بغضِّ النظر عن نوع الرسم المستعمَل، هو دور المساعد للولوج إلى المعنى والمساعدة على الفهم والتذكر الآني أو البَعْدي للنصّ المقروء سواء لدى القراء العاديين أو ذوي العُسْر القرائي (Anglin, 1987). غير أن دراسةَ الرسم بوصفه مُنتَجًا وعلاقته بالقراءة لا يوجد لها أثرٌ في الدراسات المنشورة، في حدود علْم الباحثَيْن، عدا ما ذُكِرَ في الدراسات السابقة. فالاهتمام بالرسم لحدِّ ذاته عند الطفل بقي محصورًا في الجانب الأدائي الحركي أو النفسي الوجداني أو ما تعلَّقَ بالذكاء، مع الأخذ في الاعتبار اختلاف طبيعةِ موضوع

Al toufula.indd 13 4/5/23 2:16 PM

الدراسة: الأداء الحركي في نشاط الرسم، نوعية الرسم كمنتج (رسم حر، رسم موضوع مقيَّد). وكامتداد للدراسات حول دور الرسم في الفهم القرائي عند الطفل (Sukma, Rozimela, & Ratmanida, 2020)، جاءت الدراسةُ الحالية للتركيز على رسْمِ موضوعٍ محدَّدٍ وعلاقته بالأداء في القراءة.

لقد ركَّزت الدراساتُ التي أُجريَتْ على عيّناتٍ من الأطفال عسيري القراءة على علاقة بعض القدرات الذهنية بعسْر القراءة مثل مهارة «الإبداع الصوري» (figural creativity) دون الاهتمام بخصائص الرسم بحد ذاته، حيث وُجِدَ أن الأطفالَ عسيري القراءة والقراء العاديين لهم مستوى متقارب في هذه المهارة من خلال مهمةِ تجميعِ أشكالٍ هندسية في شكلٍ كلي واحدٍ (Everatt, Steffert, & Smythe, 1999). كانت دراسةُ «بونتيوس» (Pontius, 1983) أولى الدراسات التي اهتمت برسم موضوع محدَّد كمنتوج لدى الأطفال ذوي العسْر الكتابي، وكان الموضوع يتمثل في رسْم إنسان (أو رسْم رجُل) وعلاقته باللغة الكتابية، على اعتبار أن كلتا المهارتين تشتركان في عمليات عدة منها التنظيم المكاني، ترتيب الوحدات، إلخ. وبيَّنتِ النتائجُ أن النقائصَ الموجودةَ في الرسم تشبه في مظهرها تلك الموجودة في عسْر الكتابة. بناء على هذه الملاحظات، اقتُرِحَتْ برامجُ تدريبيةٌ لتنمية المهارات الحركية والتنظيم المكاني بهدف تحسين الأداء في الكتابة. كما ركّزت الدراساتُ المتعاقبة على موضوع علاقة الرسم بالكتابة لدى التلاميذ العاديين من مختلف الأطوار التعليمية. فمثلًا، في دراسة قام بها Norris, Mokhtari and Reichard (1998) حُلِّلَتْ نصوصٌ مكتوبة لتلاميذ من الصف الثالث لموضوع اختيرَ من قِبَلِ الأطفال أنفسِهم حيث طُلب منهم قبل ذلك رسمُ الموضوع، ومقارنتها بنصوص مكتوبة لتلاميذ من السنِّ نفسِه والذين لم يُطلَب منهم رسمُ الموضوع. وقد بيَّنتِ النتائجُ أن التلاميذَ الذين قاموا برسم الموضوع قبل كتابته استعملوا عددًا أكبرَ من الكلمات والجُمَل والأفكار في النصوص المكتوبة، وكان أداؤهم الكلي في الكتابة أعلى من التلاميذ الذين استعملوا الكتابةَ دون رسم. هذا ما يبين دورَ الرسم في الإنتاج الكتابي لدى أفراد العيّنة (Norris et al., 1998). في السياق نفسِه قام كلٌّ من Steffani & Selvester (2009) بدراسة علاقة تسمية الصور ورسم أشياء بنتائج القراءة والكتابة والرياضيات لدى عيّنة من أطفال ما قبل المدرسة. وبيَّنت النتائجُ وجودَ علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الرسم وكتابة الحروف، وكذلك بين القدرة على تسمية الصور والرسم والقراءة والكتابة.

يتبين مما سبق أن الرسمَ بوصفه نظامَ تمثيلٍ لم يحظَ بالدراسة لدى عسيري القراءة، وإنما كان الاهتمامُ بالرسم باعتباره نشاطًا خطيًّا حركيًّا، وبعلاقته بالكتابة لدى التلاميذ من مختلف الأعمار. وفي حين ركَّزت الدراساتُ السابقةُ على النشاط الحركي للرسم، انصبَّ اهتمامُنا على المضمون الرمزي لمكونات الرسم على اعتبار أنها تمثل مظهرًا أساسيًّا لقدرة الطفل على معالجة الرموز الخطية واستعمالها. هذه المقاربة تعكس إلى حدٍّ ما التفاعلَ بين الدلائل الخارجية (الأشكال الخطية في الرسم) والدلائل الداخلية (الصور الذهنية). نتطرق في هذا البحث إلى إحدى أهم مظاهر المعالجة الرمزية الخطية بالتركيز على توظيف القدرة التمثيلية في نشاط رسم موضوع محدَّد، ومقارنة مستوى هذه القدرة بمستوى الأداء القرائي لدى التلاميذ. فالتساؤلات الرئيسة التي توجِّهُ هذا البحثَ تتمثلُ فيما يلي: هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين القراء العاديين وبين عسيري القراءة في عناصر رسْمِ موضوعٍ محدَّدٍ؟ وهل توجد علاقاتٌ ارتباطية / تنبؤية ذاتُ دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للقراءة وعناصر الرسم؟

فرضيات البحث:

1 – توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية بين القراء العاديين وعسيري القراءة في عناصر رسْمِ موضوعٍ محدد ودرجته الكلية.

2 – توجد علاقاتٌ ارتباطية ذاتُ دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للقراءة (الكلمات وشبْه الكلمات) وعناصر الرسم.

3 – توجد علاقاتٌ تنبؤية بين الدرجة الكلية للقراءة (الكلمات وشبْه الكلمات) كمتغير تابع ودرجات الأيقونات والرموز في الرسم كعوامل منبِّئة.

Al toufula.indd 14 4/5/23 2:16 PM

أهداف البحث:

الهدف الرئيس من إجراء هذا البحث الاستكشافي هو الكشفُ عن العلاقة بين إحدى العمليات المعرفية المتمثلة هنا في التمثيل الخطي من خلال رسْم موضوع محدد والأداء القرائي لدى عيّنة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. فمن خلال الإجابة عن التساؤلات المطروحة، تسمح نتائجُ البحث بالتعرف على دلالة الفروق بين القراء العاديين وعسيري القراءة في القدرة على التمثيل الخطي بالاعتماد على مؤشرِ درجة استعمال وحدات خطية من فئات مختلفة (أيقونات ورموز) في رسم الموضوع المقترح.

أهمية البحث:

من الناحية النظرية، يمكن أن تُسهِم نتائجُ هذا البحث في إثراء المعرفة العِلمية حول العوامل المعرفية المرتبطة بالأداء القرائي وبشكل أخص الدقة في قراءة الكلمات وشبْه الكلمات من خلال درجة العلاقة الارتباطية والتنبؤية بينهما، مما يُسهِم في إثراء الأطر النظرية التفسيرية القائمة لعسْر القراءة. وكنتيجة لِما سبق، يمكن أن تُسهِم نتائجُ هذا البحث من الناحية التطبيقية في بناء تصورات عملية لبناء أدوات تساعد في تشخيص عسْر القراءة مكملةً للأدوات المتوفرة حاليًا، بالاعتماد على القدرة على التمثيل الخطي لدى الأطفال باستعمال مهمةِ رسْمِ موضوعٍ محدَّدٍ.

المفاهيم الأساسية للبحث:

القراءة: يشير مفهومُ القراءة في هذا البحث إلى أداء الطفل في مهمة دقة التعرّف على الكلمات وشِبْه الكلمات (الكلمات الزائفة). يُقَيَّمُ مؤشرُ الدقة في القراءة بحساب عدد الوحدات التي قُرئتْ بشكلٍ صحيح وبصوتٍ مسموع في اختبار قراءة الكلمات وشبْه الكلمات. كما أن اختبارَ القراءة غيرُ محدَّدِ الزمن بحيث لم يتم قياسُ الزمن ولا تحديدُه مسبقًا. فدرجة كلِّ فرد في اختبار القراءة هي إذًا عددُ الكلمات وشِبْه الكلمات المقروءةِ بشكلٍ صحيحٍ.

عسر القراءة: وفقًا لأحدث تصنيفٍ لمنظمة الصحة العالمي (ICD-11)، يمثل عسْرُ القراءة اضطرابَ تعلمٍ نمائي مع ضعفٍ في القراءة، ويظهر من خلال صعوباتٍ كبيرة ومستمرة في تعلم المهارات المتعلقة بالقراءة، كدقة قراءة الكلمات، والطلاقة في القراءة وفهم المقروء. غير أن هذا الاضطرابَ لا يرتبط سببيًّا بقصورٍ في النمو الذهني أو ضعفٍ حسي (في البصر أو السمع) أو اضطرابٍ عصبي، أو نقصٍ في التعليم، أو بمعاناةٍ نفسية اجتماعية. يعَدُّ عسيرُ القراءة في هذا البحث كلَّ تلميذٍ يتحصل على درجة معيارية تساوي 1,3 أو أقل كانحراف عن متوسط المجموعة في اختبار قراءة الكلمات وشبْه الكلمات.

التمثيل الخطي: حسب قاموس الجمعية الأمريكية لعِلْم النفس (د.س)، يعَدُّ التمثيلُ عنصرًا ذهنيًّا يقوم مقامَ صورة إدراكية أو فكرة أو صورة من الذاكرة أثناء أداء العمليات المعرفية. يُحيلُ مفهومُ التمثيل الخطي إلى القدرة على استحضار فكرة أو صورة من البِنى العقلية الداخلية عند الفرد ونقلها إلى صورة خطية قابلة للتعرف عليها حسيًّا باستعمال الوحدات الخطية المتعارف عليها كالخطوط، والألوان وكذلك الحروف في الكتابة. في الدراسة الحالية، يتجسَّد التمثيلُ الخطيُّ عن طريق نشاط رسم موضوع محدد، وما يتضمنه من عدد الوحدات الرمزية والأيقونية.

رسم موضوع: يمثِّل الرسمُ هنا ناتجَ النشاط الخطي الذي يقوم به الطفل في ترميز العناصر الموضوعاتية وهو موضوع الدراسة والتحليل الكمي. يتمثل الموضوعُ المقدَّم للرسم في هذا البحث في موضوع بسيط معيشٍ من طرَفِ الطفل، وعناصره المرجعية موضوع معرفة مسبقة من خلال ما يعايشه الطفلُ في الواقع، كعناصر الطبيعة مثلًا. تتمثل عناصرُ التحليل الكمي للرسم في نوعين رئيسين هما: الرمز والأيقونة.

Al toufula.indd 15 4/5/23 2:16 PM

الرمز: هو علامة خطية يُستخدَم كتمثيل لشيء ما، ويُطلَق بشكل خاص على الشكل المادي الذي يمثل موضوعًا مجردًا. فالرموز هي علامات لا يربطُ فيها الدالَّ أيُّ علاقةٍ تشابهٍ مع العنصر المرجعي، وإنما تتميز هذه العلاقةُ بالاعتباطية (مثل، الكلمات والأرقام).

الأيقونة: هي علامة خطية يرتبط فيها الدالُّ مع العنصر المرجعي بعلاقة شبهية (مثل صورة، أو رسْم شخص، أو شيء، أو حيوان).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نمو التمثيل الخطي عند الطفل:

يكتسب الطفلُ أولى التمثيلات من خلال خبرات حركية أو الاكتساب «عن طريق الحركة»، حيث يمارس الطفل تأثيرَه على المحيط الذي يرسل بدوره للطفل مجموعة المعلومات اللازمة لتساعدَه على فهْم هذه الوضعيات والتي هي جزئيًّا نتيجة لنشاطه الحركي. وفقًا لـ Piaget (1975) فإن الترسيمات أو المخططات الذهنية (cognitive schemes) تُحفَظ في بِنى أكثر فأكثر تعقيدًا خلال النمو الذهني للطفل. وفق هذا التصور النمائي للقدرات الذهنية، يكتسب الفردُ أولًا التمثيلاتِ المادية المرتبطة بشكل كبير بالنشاط الحركي، ثم مع التفاعل المستمر مع المحيط يحصل اكتسابٌ أكثر فأكثر تجريدًا، أي التمثيلات الصورية والتمثيلات المفاهيمية. بالتالي، فإن أولى التمثيلات المكتسبة تتم عن طريق النشاط الحركي للطفل ذاته، أما اكتساب المعارف العامة كالمفاهيم وقواعد التفكير فيحصل خلال عدة سنوات، بحيث تتطلب تنوعًا كبيرًا في وضعيات وسياقات التفاعل مع المحيط. ومع زيادة مستوى نُضْجِ الجهاز العصبي والتفاعل الاجتماعي يكتسب الطفلُ التمثيلاتِ الصوريةَ والتمثيلات المفاهيمية تدريجيًّا.

يمارس الطفلُ في البداية نشاطَ الرسم كوسيلة ترفيهية واستكشافية لأثر حركات الرسم العشوائية التي يقوم بها. بعد ذلك، ينتقل نشاطُ الرسم إلى مرحلة تنفيذ تصميم شكلي محدد، وهو ما يتم عن طريق الربط بين الرسم والصور الذهنية، حيث يصبح الرسمُ تجسيدًا للصور الذهنية (أو التمثيلات الداخلية) للشيء المراد رسمُه. تعَدُّ الخربشةُ عند الطفل أولَ مظهرٍ من مظاهر نشاط الرسم. بعد ذلك يلاحظ الطفلُ بعضَ أوجه التشابه بين الرسومات وعناصر الواقع والتي يطلق عليها «الواقعية العرضية» (fortuitous realism). وفقًا لِما يراه Luquet (1977)، يظهر أولُ رسْمٍ قصدي بين عامين ونصف إلى ثلاثة أعوام ونصف من عمر الطفل، وهو ما أُطلقَ عليه «الواقعية التلقائية».

أظهر Luquet (1977) أن رسوماتِ الطفل حتى سن 8-9 سنوات تتسمُ في الغالب بطابع الواقعية. ومع ذلك، فإن الطفل يبدأ برسم ما يعرفه عن الواقع قبل القدرة على رسم ما يدركه بالفعل عن هذا الواقع. فرسْمُ الطفل وإن كان لا يمثل شيئًا معيّنًا بالنسبة للآخرين فهو يمثل شيئًا خاصًّا لدى للطفل. من هنا فإن أهمَّ ما يُميّز نشاطَ الرسم عند الطفل هو القصْد أو النية لرسم شيء واقعي، ويتجلى ذلك في البحث عن أوجه الشبه بين هذا الواقع والشكل الخطي الذي رسمَه. فالعاملُ المحرك لهذا التغير في القصد، هو اكتشافُ الطفل لـ «تشابه المظهر» (aspect analogy) بين الأثر الخطي وأشياء من الواقع، ومن ثم فهو يعدُّ الأثرَ تمثيلًا للشيء. بمجرد وعي الطفل أنه قادرٌ أن يمثلَ الواقعَ، فإن هذا الإدراكَ يظلُّ يُميّز تطورَ الرسم اللاحق لديه. في هذا السياق، تتطور رسوماتُ الأطفال من خلال أنواع مختلفة من الواقعية وآخرها «الواقعية المرئية» (visual realism) والتي لا يصل إليها سوى عدد قليل نسبيًّا من الأطفال وفقًا لِما يراه «لوكي». بعد ذلك تتتابع المراحلُ من «الواقعية الناقصة» (missed realism) حيث تكون عناصرُ الشكل تجمعُها علاقةُ تجاورٍ دون تنسيق في إطار الكل. ففي مرحلة «الواقعية الذهنية» (intellectual realism) يعكس الرسمُ الخاصياتِ الإدراكيةَ للنموذج أو المرجع دون الاهتمام بالأبعاد البصرية الحقيقية.

Al toufula.indd 16 4/5/23 2:16 PM

الأساس المعرفـي والرمزي للرسم:

حظيَ الرسمُ بمكانة مهمة سواء في دراسة نمو القدرات الإدراكية للطفل وعلاقاتها بالعمليات المعرفية، من خلال دراسة «رسْم رَجُل» كشاهدٍ على النمو الذهني أو كمؤشرٍ على النضج الإدراكي عن طريق التخطيط الجسدي. هذه المقاربة تتوافق مع التصور المعرفي عند «بياجيه» الذي يذهب إلى أنَّ معرفةَ الجسم ترتبطُ بـ«القوانين العامة» للتعرف والتمثيل لكل الموجودات والأشياء (Piaget,1975). كما يتطلب الرسمُ أنماطًا أخرى من الوظائف الإدراكية المتعلقة بالإدراك البصري والإدراك الحسي-الحركي لضمان مراقبة النشاط الخطي. فالوظائف الإدراكية تُسهِم في إنجاز الرسم على أكثر من مستوى، حيث لا تنفصل خصائصُه عن وتيرة ومظاهر النمو الأخرى. وهكذا فإن تطورَ القدرة على التمثيل يُترجَم أدائيًّا من خلال نشاط الرسم (Cambier,1990).

من أبرز مظاهر نمو القدرات الذهنية ما اتفق روَّادُ الاتجاه البنائي التفاعلي في عِلم النفس المعرفي على تسميته «بالوظيفة الرمزية» (Piaget,1975). من المنظور النمائي المعرفي، يتوسط الرسمُ المسارَ النمائي بين اللعب الرمزي والصورة الذهنية، التي يشترك معها في الميل إلى «تقليد الواقع» كمصدر خارجي للتمثيلات (Piaget ,1975). ومن وجهة نظر Luquet يتحول هذا المصدرُ الخارجيُّ (الواقع) تدريجيًّا إلى «نموذج داخلي» (internal model)، ويمثّل بذلك أساسَ التغير في تطور مراحل الرسم عند الطفل، بحيث يَؤولُ الرسمُ إلى الاكتمال كلما تشبَّعَ بخصائص الواقع، وذلك بالاعتماد على القدرات الذهنية للطفل في المقام الأول. فمن مجرد تجميع العناصر المرجعية دون إظهار علاقتها والتنسيق فيما بينها في الرسم، إلى القدرة على تمثيل العناصر بأبعادها وعلاقتها مع بعضها كما تبدو في الواقع، وهو ما يعبِّرُ عن تطورٍ في التنظيم والإدراك المكاني لدى الطفل. أكدتْ كامبييه أنه بدايةً من السنة الثانية من عمر الطفل يتكون لديه نوعٌ من رصيدِ مفرداتٍ خطية، يُطلَق عليه أحيانًا «صور فكرية» (ideograms) وأحيانًا أخرى «مخططات» (scheme).

يكتشف الطفلُ في سن 2-3 سنوات القدرةَ التي تمتلكها الصورةُ على التعبير مثلما تقوم به الكلمة. كما أن الرسم يكتسي تدريجيًّا لدى الطفل مظهرًا ديناميكيًّا من خلال التجارب والتمارين التي تسمح له بأداءٍ أفضل للأدوات والدعائم. وفي سن 4 و5 سنوات، تزداد أهميةُ التغيرات النمائية الحاصلة خاصة على المستوى الإدراكي الحركي لتفتح بذلك المجالَ لظهور أنماط جديدة للخطوط والأشكال. هذا الأمر يشير إلى قدرة أكبر على تنظيم أكثر لعناصرِ اللغة الخطية، التي يظهر فيها عددٌ من «القواعد التركيبية» (syntactic rules) كمراعاة الاتجاهين الأفقي والعمودي، انتظام الاتجاه أعلى- أسفل لحيّز الورقة، ترميز بعض العناصر بطرق خطية (خطوط أفقية بالنسبة للذراعين)، بالإضافة إلى التعبير عن مختلف أنماط العلاقات كالتشابه والتداخل (Wallon & Cambier, 1998).

كما يظهرُ في سنِّ السادسة ما يُعرف لدى بياجيه بـ «زوال التمركز» (decentralization)، حيث يُنشئ الطفلُ روابطًا بين إدراكات متزامنة أو متعاقبة خارج النطاق الآني للواقع، ويظهر ذلك على المستوى الخطي بإمكانية التنسيق بين الترسيمات والربط بين وجهات النظر المختلفة. كما يلاحظ اتساع في مجال العناصر التي يمكن تمثيلها خطيًّا، حيث يتمكن الطفلُ في سن 6-9 سنوات من تجميع عناصر ذاتِ معانٍ أو قِيَمٍ اجتماعيةٍ، ولها علاقات محددة في الزمان والمكان، تاركة أثرًا واضحًا في نمو طريقة التمثيل، وفي تنظيمِ المكان، وكذلك في اهتمام الطفل برسم المشاهد الطبيعية لتزداد بذلك كميةُ المعلومات التي يحتويها رسْمُ الطفل. من هنا، فإن أهمَّ التحولات في المسار النمائي للرسم عند الطفل تظهر على وجه الخصوص في وظيفة التمثيل. فالتطور يسير في اتجاه اكتمالِ الوظيفة الرمزية، الذي يمثل اتساعُ مجالِ التمثيل (شيء غائب، قِيَم اجتماعية...إلخ) أهمَّ مؤشراته الرئيسة، وما يتبع ذلك من تغيرات في الأشكال الخطية المستخدَمة أي العلامات أو الدلائل الخطية (Signs). وبالتالي يمكن القولُ إنَّ أسبقيةَ المشاركة الحركية التي تحكم إنتاجَ أولى الأشكال الخطية، يَعقُبها فيما بعد مشاركةُ الجانب الإدراكي والجانب الذهني حيث تكون الأولوية للمعطيات البَصَرية.

Al toufula.indd 17 4/5/23 2:16 PM

في سياق ما يعرف بميدان «السيميولوجيا المعرفية» (cognitive semiotics)، تتغير درجةُ التجريد على مستوى العلاقة بين الدالّ والمدلول في الوحدات الخطية المستعملة، والتي على أساسها بُنيَتْ عدةُ تصنيفات للوحدات الرمزية (Peraya & Meunier, 1999). فتطور العلاقة دال- مدلول من ناحية درجة التجريد يمكن تصورُها على أنها تمثّلُ مؤشرًا على نمو القدرة على الترميز لدى الطفل. كما تعَدُّ مؤشرًا على نمو الوظيفة الرمزية التي تُبنى على نمو القدرات الإدراكية والتمثيلية. تتضمن دراسةُ الرسم كمنتوج لنشاط حركي تمثيلي ثلاثَ مجموعات من العمليات وفقًا لِمَا يراه «بريسون» (Bresson, 1987):

- عمليات داخلية: من خلال وضْع العلاقات فيما بين العناصر الموجودة في الرسم، وهو ما يمثل مستوى التركيب.

- عمليات خارجية: تسمح بالتعرف على الإحالة (referenciation) التي تؤديها عناصرُ الصورة الخطية في علاقاتها مع الواقع، مثلما هو الحال في علاقة الكلمة بالعنصر الخارجي أو المرجع.

- عمليات خاصة بالشكل الدال: تتعلق بالإنجاز المادي من حيث التمييز بين عناصر التمثيل الخطي، اتجاه قراءة الرسم...إلخ.

من هذا المنظور، هناك عمليتان رئيستان حول العلاقات التشابهية بين شكل التمثيل الخطي وموضوع التمثيل ينبغي الإشارةُ لهما لصلتهما بطريقة تحليل الرسم المتبَعة في هذا البحث. حصرت كامبييه هذه الجوانب في ثلاثة عناصر: «الجانب الحركي»، المتعلق بالحركات اليدوية، والذي يرتبط بمستوى النضج العصبي-الحركي للشخص؛ «الجانب الإدراكي» المتعلق بتمثيل الأشياء والذي يتولى مراقبةَ الحركة، و «الجانب المعرفي» حيث إن قيمة دلالة الخط ترتبط بالمعلومات المكتسبة والمحفوظة في الذاكرة (Cambier, 1990). ويتطور هذا التمثيلُ تبعًا لسنِّ الطفل بحيث تعكس درجةُ اكتمال الرسم وتنظيم أجزائه مستوى النمو الذهني عنده.

دور التمثيل في القراءة:

يرتكز تعلمُ القراءة بالنسبة للطفل على القدرة على إقامة روابط بين رموز اللغة الشفهية (المنطوقة) والتمثيل الرمزي للكتابة (الحروف والكلمات)، حيث يعَدُّ إدراكُ الطفل لكيفية ترميز نظام الكتابة للغة الشفهية من أهم المؤشرات لقدرته على تعلم القراءة (Bialystok & Luk, 2007). تأتي هذه المهارة الرمزية بعد تعلم المكونات الرئيسة لنظام الكتابة (الحروف) والتي بدونها لا يستطيع الطفلُ تعلمَ القراءة (Bialystok & Luk, 2007). هذه الحاجة إلى إدراك مفاهيم اللغة الكتابية تشترك فيها جميعُ اللغات، وهي من المكتسبات الأولية للقراءة في أي نظام لغوي. وبغضِّ النظر عن الطريقة التي يتم بها ترميزُ اللغة الشفهية، فإن ما يحتاجه الطفلُ هو فهْمُ أنَّ الهدفَ من اللغة الكتابية هو توفيرُ نظامِ تمثيلٍ ثابتٍ يمكن تحويلُه مرة أخرى إلى الشكل المنطوق من خلال مجموعة من القواعد سواء على مستوى الأصوات المنفردة (الفونيمات) أو المقاطع اللفظية (Bialystok & Luk, 2007). غير أن طبيعةَ نظام الكتابة في اللغة محلّ الاهتمام، قد تؤثّر في مدى تحقيق هذا المبدأ من حيث درجة السهولة أو الصعوبة. ومع التقدم في مراحل اكتساب القراءة، تنتج زيادةٌ تدريجيةٌ للمعجم الإملائي (orthographic lexicon) ويتم تخزين التمثيلات المختلفة للكلمات المكتوبة، والتي يتم بفضلها التعرفُ على الكلمات بشكل مباشر وآلي، أيْ بأقل جهْد معرفي.

غير أن تعلمَ القراءة أكثر من مجرد التعرف على الكلمات. فالفهم القرائي يقوم على بناء مستويات متعددة من تمثيل المعنى، وهو ما يتضمّن التآزرَ والتفاعل بين العمليات المعرفية والعصبية المختلفة (Verhoeven & Perfetti, 2008). ويرى كلٌّ من Kintsch & Rawson (2007) أن القارئ يُنشئ تمثيلًا عقليًّا خاصًّا حولَ النصّ، ويُميّزان ثلاثةَ مستويات مختلفة من المعالجة في هذا التمثيل. المستوى الأول

Al toufula.indd 18 4/5/23 2:16 PM

وهو المعالجة اللغوية أو اللسانية (linguistic processing) يمثّل المعرفة الدلالية بالكلمات. أما المستوى الثاني، البنية الجزئية (microstructure)، يتمحورُ حولَ تكوين تمثيلاتٍ حولَ وحداتٍ أكبر في النص أي على مستوى الجملة، بحيث يتجاوز معنى الكلمات في صورتها المعزولة. وأما المستوى الثالث، البنية الكلية (macrostructure)، فيتطلب تمثيلَ المحتوى العام للنص بأكمله. ومع تطور الأداء في القراءة عند الطفل، تزداد مهاراتُ فكِّ الرموز وتكتسي تدريجيًّا طابعَ الآلية، مما يسمح باكتساب مستوى أعلى من الدقة والطلاقة في التعرف على الكلمات المكتوبة.

يمكن تمييزُ ثلاثَ مراحل في نمو التمثيل الرمزي للنظام الكتابي عند الطفل (Bialystok, 1992). في المرحلة الأولى، يتمكن الطفلُ من التعرف على أسماء الحروف المكوِّنة للكلمات، بحيث يُطلِقُ على كل حرف اسمَه الذي تعلمه بشكل منفصل كما لو أنه يقرأ بدون مصوتات أي ما يعادل الحركاتِ في اللغة العربية. في المرحلة الثانية، يصبح بمقدور الطفل التعرفُ على النموذج المكتوب كصورة كلية أو كرمز، غير أنه لا يفهم معنى وأهمية تلك الأشكال الخطية المكتوبة حتى بلوغ المرحلة الثالثة. في المرحلة الثالثة، تتخذ الحروفُ صفةَ كائناتٍ منفصلة في ذهن الطفل، بحيث يصبح قادرًا على تمثيلها عقليًّا كوحدات لها خصائصُ بصريةٌ مميزةٌ وليس كصورة كلية (Bialystok, 1992). فتمثيل هذه الوحدات كافٍ لإنتاج الحروف المكتوبة والتعرف عليها. ففي هذه المرحلة، يكون للرموز معنى في حدِّ ذاتها كأشياء وليس فقط ما تدلُّ عليه. وفي هذه المرحلة، يكون لدى الطفل وعيٌ بأن الحروفَ تمثّلُ رموزًا تؤدي وظيفةَ الإشارة إلى قِيَم محددةٍ. يعتمد تمثيلُ الرموز في هذه المرحلة على العلاقة بين الشكل المكتوب للحرف وصورته الصوتية وهو أمرٌ ضروريٌّ لتحقيق التمثيل الرمزي (Bialystok,1992). من هنا، فإن التمثيلَ الرمزي يفترض مسبقًا معرفةً بكلا النظامين الشفهي والمكتوب من خلال ربطهما ببعض لتحقيق المعنى (Bialystok, 1992).

عسْر القراءة:

يتفق الباحثون على اعتبار اضطراب تعلُّم القراءة (عسْر القراءة) مشكلةً صحيةً عامَّةً، بحيث تُقدَّرُ نسبةُ انتشارها بـــ 5٪ إلى 10٪ حسب الدراسات. وقد حُدِّدَتْ ثلاثةُ أنماطٍ من اضطرابات التعلم في الدليل التشخيصي للجمعية الأمريكية لعِلم النفس (DSM-5). يتعلق الأول باضطراب تعلم القراءة، أو عسْر القراءة النمائي، الذي يتميز بصعوبات كبيرة في القراءة ترتبط أساسًا بصعوبة ربْط الحروف بالأصوات، عدم الدقة في قراءة الكلمات، وضعْف طلاقة القراءة والتهجئة (Hulme & Snowling, 2016) . أما النمط الثاني فيتعلق باضطراب تعلم الكتابة، أو عسْر الكتابة، وهو اضطراب يتميز بصعوبات في اكتساب مهارات الكتابة والتهجئة. وأما النمط الثالث من اضطرابات التعلم فيخصُّ اضطرابَ تعلم الرياضيات (أو عسر الحساب) حيث يتميز بصعوبات كبيرة في اكتساب المهارات الحسابية الأساسية مثل المفاهيم المتعلقة بالأعداد أو استخدام الرموز لإجراء العمليات الحسابية.

من بين أهم التوجهات النظرية المفسِّرة لعسْر القراءة، نذكر منها ثلاثة توجُّهات رئيسة. وفقَ نظرية الخلل الفونولوجي فإن عسْرَ القراءة يرتبط سببيًّا بضعْفٍ في تمثيل وتخزين و / أو استرجاع أصوات اللغة الشفهية. يقوم هذا التصور النظري على فكرة أن تعلمَ القراءة في لغة تتبنى النظامَ الأبجدي، كما في اللغة العربية، يتطلب تعلمَ نظامِ المقابلة بين الحروف والأصوات المكونة للكلام. فعدم القدرة على تمثيل هذه الأصوات أو تخزينها أو استرجاعها بشكل سليم ودقيق، يؤثر على تعلم الربط بين الحروف وأصواتها، وهو ما يمثل حسب هذا التصور أساسَ تعلم القراءة (Snowling, 1991). بالتالي، يُعتقد أن هذا القصورَ الفونولوجي هو العائقُ أمام اكتساب المعرفة الأبجدية والتعرف على الرموز الكتابية، والذي يؤثر بدوره على نمو القدرة على التعرف على الكلمات والطلاقة والفهم القرائي. رغم اتفاق أصحاب هذه النظرية على الدور المركزي للقدرة الفونولوجية في عسْر القراءة، إلا أنه توجد اختلافاتٌ في وجهات النظر حول طبيعة هذا الاضطراب الفونولوجي. أما نظرية سرعة المعالجة السمعية فترى أن الخللَ الفونولوجيَّ الملازمَ لعسْر

Al toufula.indd 19 4/5/23 2:16 PM

القراءة، كما ذُكر سابقًا، إنما يرتبط في الأساس بخلل قاعدي في المعالجة السمعية. ويمثّلُ هذا الطرحُ أساسَ نظرية المعالجة السمعية السريعة التي يرى أصحابُها أن الضعفَ يكمن في سرعة ودقة إدراك الخصائص الفيزيائية للأصوات اللغوية (Tallal, Miller, Jenkins, & Merzenich, 1997). ومن بين الدلائل التي يقدمها أصحابُ هذه النظرية لدعم هذا الطرح هو وجود ضعف في الأداء لدى عسيري القراءة في عدد من الاختبارات السمعية مثل تمييز الترددات الصوتية. وأما النظرية البَصَرية (Stein & Walsh, 1997) فتعتبر أن سببَ عسْر القراءة يعود إلى ضعف بصري وظيفي يؤدي إلى صعوبات في معالجة الحروف والكلمات في النص. قد يظهر هذا الخللُ في شكل صعوبات في تثبيت حركات العين أثناء القراءة، أو خلل في توزيع تركيز البصر على النص المكتوب. هذه النظرية لا تستبعد وجودَ خلل فونولوجي في عسْر القراءة لكنها تؤكد على العامل البصري في صعوبة القراءة لدى نسبة معتبرة من الأفراد الذين يعانون من عسْر القراءة. في حين يرى أصحابُ النموذج الشبكي (connectionist model) أن الصعوباتِ في قراءة الكلمات قد تكون بسبب ضعف التمثيلات أو وجود خللٍ في الروابط في أي جزء من الشبكة التي تربط قواعدَ الإملاء والأصوات والدلالات أو المعاني (Rayner & Reichle, 2010).

المنهج والإجراءات

المنهج:

اعتمدنا المنهجَ الوصفيَّ باعتباره المنهجَ الأنسبَ للإجابة عن تساؤلاتِ البحث وتحقيق أهدافه. في هذا الإطار، استُعمِلَتْ أساليبُ حساب دلالة الفروق والعلاقات الارتباطية والتنبؤية بين الأداء القرائي المتمثل في درجة قراءة الكلمات وشبْه الكلمات من جهة، والقدرة على استعمال الوحدات الخطية بنوعيها في الرسم، مع أخْذِ عاملِ الذكاء في الاعتبار.

عيّنة البحث:

شملت عيّنةُ الدراسة 122 تلميذًا من الجنسين (67 ذكور و55 إناث) من مستوى السنة الثالثة ابتدائي، حيث إن متوسط السن بالأشهر= 106.64 شهرًا، والانحراف المعياري = 7.14. ينتمي أفرادُ العيّنة إلى ثلاث مدارس مختلفة من المقاطعة نفسها، علمًا أن المنهاجَ الدراسيَّ موحدٌ لجميع التلاميذ في المستوى الدراسي الواحد بما في ذلك وسائل التدريس وعدد ساعات الدراسة. اختيرَ أفرادُ العيّنة بناءً على عدة معايير استبعاد: ألّا يكونَ التلميذُ معيدًا للسنة الدراسية ولا يعاني تأخرًا دراسيًّا شاملًا، ألاّ يعانيَ من نقصٍ حسي (بصري أو سمعي) أو ذهني (نقص الذكاء)، ألاّ يعاني من اضطرابات سلوكية (كاضطراب الانتباه مع أو دون فرْطِ النشاط الحركي) أو من اضطرابات في النطق والكلام بناء على تقارير المعلمين وتقارير الصحة المدرسية. ينتمي جميعُ أفراد العيّنة إلى أُسَرٍ متوسطة المستوى الاقتصادي بحُكْم تواجدِ سكناهم في مناطق حضرية وقريبة من المدارس التي يرتادونها. كما أن جميعَ الأفراد يستعملون اللغة العربية (الدارجة) كلغة أم، ويتعلمون اللغةَ العربيةَ الفصحى بصفتها لغةً رسميةً منذ بداية التمدرس في سنِّ ستِّ سنوات. بعد إجراء اختبار قراءة الكلمات على جميع أفراد العيّنة، قُسِّموا إلى مجموعتين من القراء بناءً على الدرجة الكلية لقراءة الكلمات وشبْه الكلمات، حيث يعَدُّ التلميذُ عسيرَ القراءة إذا حصل على أقل من 1.3- كانحراف معياري بالمقارنة مع متوسط المجموعة بعد تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية، بحيث يكون الصفر «0» هو المتوسط. هذا الإجراء معتمدٌ كطريقة لتصنيف الأفراد في غياب اختبارات قراءة مقننة في اللغة العربية.

Al toufula.indd 20 4/5/23 2:16 PM

أدوات البحث:

اختبار رافن: يتكوّن اختبارُ المصفوفات المتتابعة الملوّن (Coloured Progressive Matrices) من ست وثلاثين فقرة مقسّمة على ثلاث مجموعات، 12 بطاقة لكل مجموعة (أ، أب، ب) وتتدرج في الصعوبة من مجموعة إلى أخرى. وقد نُشِرَ هذا الاختبارُ لأول مرة عام 1947 وعُدِّلَ عام 1956، ويمكن استخدامُ هذا الاختبار مع الأعمار من ست سنوات إلى إحدى عشرة سنة. وحتى 12 سنة على مختلف الفئات من الأطفال عاديي النمو إلى ذوي الإعاقات النمائية. في كل بطاقة من بطاقات الاختبار يوجد الشكلُ الأساسيُّ وأربعةُ تصاميم هندسية تربط بينها علاقةٌ معيَّنةٌ على المستوى الأفقي والمستوى الرأسي، وقد حُذِفَ تصميمٌ واحدٌ من هذه التصاميم الأربعة وُضِعَ ضمنَ ستة بدائل تحت الشكل الأساسي.

اختبار قراءة الكلمات وشبْه الكلمات: يتمثل اختبارُ قراءة الكلمات في جدول على ورقة مقاس 27/21. هذا الجدول مقسَّم إلى ثلاثة أقسام رئيسة في شكل أعمدة وتتمثل في:

- الكلمات المتداولة (أو المعتادة) وعددها 40 مقسَّمة بدورها إلى عمودين فرعيين (20 كلمة في كل عمود) يفصل بينهما فراغٌ، مما يسهِّلُ التمييزَ والتتبعَ البصريَّ، ويُقرَأ كلٌّ عمود على حِدة.
- الكلمات غير المتداولة وعددها كذلك 40 ومقدَّمة بالشكل السابق نفسه.
- شِبْه الكلمات (الكلمات الزائفة) وتمثِّلُ العمودَ الأخيرَ من الورقة الذي يضم 20 مفردة.

تتكون الأصنافُ الثلاثة من المفردات (الكلمات وشبْه الكلمات) من تركيبة لسانية مختلفة بحيث تتدرج من أحادية المقطع إلى ثلاثية المقطع (Layes, Lalonde, & Rebaï, 2019). على غرار اختبارات قراءة الكلمات المستعملة على نطاق واسع في العالَم مثل (Test of Word Reading Efficiency [TOWRE], WPR) يعتمد تصنيفَ الكلمات إلى متداولة وغير متداولة على معيار إحصائي بحيث تعَدُّ الكلماتُ متداوَلةً إذا كان المؤشر الحسابي للكلمة أكبر من 30 (في المليون) كنسبة استعمال في قاعدة البيانات المعجمية العربية Aralex (Boudelaa & Marslen-Wilson, 2010). أما إذا كانت الكلمةُ تمثِّلُ أقلَّ من 10 كنسبة استعمال في قاعدة البيانات نفسها فتعَدُّ ضمنَ الكلمات غير المتداوَلة. علمًا أن الكلمات التي اختيرَتْ ضمنَ قائمة الكلمات المتداوَلة كلها تتجاوز نسبةَ الاستعمال المشارِ إليها سابقًا بكثير، بحيث يتجاوز التكرارُ 100 في معظم المفردات على اعتبار أن اختبارَ القراءة هذا مصممٌ للأطفال ما دون سن 12 سنة.

الخصائص السيكومترية لاختبار القراءة:

حُسِبَ صدقُ الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب درجات الارتباط بين الاختبارات الفرعية الثلاثة (الكلمات المتداوَلة، غير المتداوَلة، وشبْه الكلمات) من جهة، والدرجة الكلية للاختبار من جهة ثانية. بيَّنَتْ درجات معامل «بيرسون» أن الدرجةَ الكلية للقراءة ترتبط بقوة مع الكلمات المتداوَلة (ر= 0,95) والكلمات غير المتداوَلة (ر= 0,95) وشِبْه الكلمات (ر= 0,86). ويتضح من خلال هذه المعطيات الإحصائية أن جميعَ مفردات المقياس ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس وبالتالي فإن المقياسَ يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

كما يتسم اختبارُ قراءة الكلمات وشِبْه الكلمات بدرجة ثبات عالية بعد حساب درجة الاتساق الداخلي حيث كانت قيمة معامل «ألفا كرونباخ» تساوي 0,901.

رسْم موضوع محدَّد: استنادًا إلى المقاييس المعمول بها في اختبارات رسْم موضوع محدد (Engelhart, Wallon, Cambier, 1998)، حُدِّدَتْ عناصرُ مرجعية تتعلق بالموضوع المحدد، تمثّل أشكالَ الترميز الخطي وتتمثل هذه المقاييس فيما يتعلق منها بموضوعنا أساسًا في توفير أدوات الرسم، دون تحديد في استعمالاتها وترْك الحرية في ذلك للطفل، والاعتماد بالدرجة الأولى على تمثيل عناصر الواقع المعيش بما في ذلك العنصر

Al toufula.indd 21 4/5/23 2:16 PM

البشري وعناصر الطبيعة. في هذا الصدد، تعدُّ العناصرُ الموضوعاتية المتضمنة في التعليمة (أشخاص، أشياء، عناصر الطبيعة، حركات، مفاهيم زمنية ومكانية) مجموعة تمثيلات (representations) مكتسبة ترتبط بواقع الطفل، بحيث يُعَبَّرُ عنها بأشكال خطية مختلفة ومتنوعة. بناء على ما سبق، ومن أجل توحيد التمثيلات لدى الأطفال المشاركين في هذه الدراسة، قدَّمنا موضوعًا محددًا للرسم بهدف دراسة الفروق في إنجازها خطيًّا. لذلك فإن مهمةَ الرسم عن طريق موضوع محدد هي الأنسب لهذا الغرض.

يتمثل الموضوعُ المحدد للرسم في موضوع بسيط مَعيشٍ من طرَفِ الطفل، وعناصره المرجعية موضوع معرفة مسبقة من خلال ما يعايشه الطفلُ في الواقع مُدَعَّم بنصوص القراءة منذ السنة الأولى من التمدرس. كما كانت التعليمة مختصرة روعي فيها الحفاظُ على بنية لغوية تساعد على التذكر، من حيث البناء اللساني والدلالي. يتضمن الموضوعُ العناصر التالية: الأشخاص، الأشياء أو الموجودات، علاقات زمانية مكانية، الحركات (فعْل/ردّ فعْل). هذه العناصر تتطلب في ترميزها الخطي استعمالَ وحدات خطية من طبيعة مختلفة، منها ما يرتبط بالعنصر الممثَّـل بعلاقة شبيهة (أيقونات) ومنها ما يُحيل إليه رمزيًّا (الرموز). وعليه فإن اختيارَ هذه العناصر كان بهدف الحصول على هذا التنوع في الوحدات الخطية. يُقدَّم للطفل ورقة بيضاء (21/27 سم)، قلم رصاص وعلبة فيها 6 أقلام ملونة، ونطلب منه الرسمَ بطريقة فردية دون تحديد الوقت مسبقًا، وفق التعليمة التالية: «ارسم ولدًا وأخته الكبيرة يلعبان بالكرةِ أمامَ المنزل أثناء النهار». حُلِّلَتِ التعليمةُ إلى أصناف المفاهيم المبيَّنة في الجدول (1).

جدول (1) عناصر موضوع الرسم المحدد المتضمَّنة في التعليمة

الأيقونات		الرموز	
أشخاص	عناصر الواقع	مفهوم الزمن	عناصر رمزية
ولد - بنت	الألوان - اللعبة (الكرة) - المنزل - عناصر الطبيعة (عشب، شجرة)	الشمس - السماء (أو السحاب)	الجنس (ذكر/ أنثى) - السن (أكبر)- الحركة (اللعب)

طريقة تحليل الرسم:

صُنِّفَتِ الوحداتُ الخطّيةُ من خلال تحديدها في الرسم بناءً على العناصر التي تضمنتها التعليمة، والمشار إليها سابقًا (الجدول 1)، والتي تتطلب لأجل تمثيلها خطيًّا، في البُعد البنيوي، استعمالَ الأيقونات لتمثيل العناصر التالية: أشخاص وأشياء أو موجودات. أما البُعد الرمزي، فيتضمن العناصرَ التي يتطلب تمثيلُها خطيًّا استعمالَ الرموز لتمثيل المفاهيم التالية: السن (كبير/صغير) الجنس (ذكر / أنثى)، اللعب (الحركة) والقِيَم الواقعية (الألوان). ويكون التنقيط في مهمة الرسم بأن نمنحَ عن كل عنصر مطلوب في التعليمة درجةً واحدةً.

عرْضُ النتائج

قبل التطرق إلى عرْض نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بتساؤلات البحث، نبدأ بعرض نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين مجموعتي القرّاء في اختبار رافن للذكاء المجرَّد والسن، حيث يتبين من الجدول رقم (2) أنه لا توجد فروقٌ دالة إحصائيًّا بين المجموعتين في الذكاء والسن. كما يبين الجدولُ نفسُه الفروقَ بين المجموعتين في قراءة الكلمات وشِبْه الكلمات والتي على أساسها صُنِّفَ أفرادُ العيّنة إلى قراء عاديين وعسيري القراءة.

Al toufula.indd 22 4/5/23 2:16 PM

جدول (2) يبيّن الفروقَ بين المجموعتين من القرّاء في القياسات الأولية (الذكاء والسن والقراءة)

المقاييس	القراء العاديون (ن=98)		عسيرو القراءة (ن=24)		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
رافن	23.65	4.11	21.66	3.45	2.18	0.05
السن (بالأشهر)	105.75	6.25	110.25	9.27	- 2.25	0.05
قراءة الكلمات	65.16	10.38	33.41	12.34	12.91	0.001
شبْه الكلمات	12.10	3.83	3.00	2.20	15.32	0.001
الدرجة الكلية للقراءة	77.26	13.23	36.41	12.70	13.65	0.001

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نصَّت الفرضيةُ الأولى على وجود فروق ذاتِ دلالةٍ إحصائيةٍ بين القراء العاديين وعسيري القراءة في عناصر الرسم المتضمَّنة في التعليمة ودرجته الكلية. فيما يلي عرْضٌ لمتوسطاتِ درجاتِ أفرادِ العيّنةِ من المجموعتين المتعلق بعناصر الرسم المتضمَّنة في التعليمة، والفروق بين المجموعتين.

جدول (3) يبيِّنُ الفروقَ بين المجموعتين من القرَّاء في عناصر رسم موضوع محدَّد

القياسات	القراء العاديّون (ن=98)		عسيرو القراءة (ن=24)		قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
تمثيل الأشخاص	771.	0.68	1.33	0.963	2,00	0.05
عناصر الواقع	3.14	0.64	3.00	0.58	1,04	غير دال
الدرجة الكلية للإيقونات	3.87	.92	3.33	1.27	2.40	0.05
تمثيل الزمن	1.46	0.76	1.00	0.93	2,58	0.01
العناصر الرمزية	951.	1.18	1.33	1.12	2.02	0.05
الدرجة الكلية للرموز	3.32	1.39	2.33	1.52	3.06	0.01
الدرجة الكلية للرسم	8.14	2.08	6.66	2.40	3.01	0.01

يبيّن الجدولُ أعلاه أنه توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية في جميع القياسات ما عدا في «عناصر الواقع»، وأن الفروقَ تبرز أكثر على مستوى الوحدات الخطّية الرمزية (الرموز) والدرجة الكلية للرسم.

Al toufula.indd 23 4/5/23 2:16 PM

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

نصَّت الفرضيةُ الثانية على وجود علاقات ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات القراءة (الكلمات الحقيقية وشبْه الكلمات) وعناصر الرسم.

جدول (4) يبيّن درجات الارتباط بين القراءة وكلٍّ من الأيقونات والرموز

المتغيّرات	قراءة الكلمات	شبْه الكلمات	الدرجة الكلية للقراءة
مجموع درجات الأيقونات	ر= 0,33 ***	ر= 0.21 *	ر= 0.31***
مجموع درجات الرموز	ر= 0.32 ***	ر= 0.37***	ر= 0.35***
الدرجة الكلية للرسم	ر= 0.37 ***	ر= 0.35***	ر= 0.38***

ملحوظة: * = دال في مستوى 0,05 ، * = دال في مستوى 0,001**

يتبين من خلال الجدول السابق أنه توجد علاقةٌ ارتباطية موجبة متوسطة بين مجموع درجات الأيقونات والرموز والدرجة الكلية للرسم من جهة، وقراءة الكلمات وشبْه الكلمات من جهة ثانية، باستثناء مستوى الارتباط بين الأيقونات وشبْه الكلمات الذي كان ضعيفًا. تشير هذه النتائجُ إلى أن أداءَ أفراد العيّنة في التمثيل الخطّي في الرسم باستعمال الأيقونات والرموز يرتبط بشكل ملحوظ بأدائهم في القراءة.

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

نصَّت الفرضيةُ الثالثة على وجود علاقات تنبؤية بين الدرجة الكلية للقراءة (الكلمات الحقيقية وشبْه الكلمات) كمتغير تابع ودرجات الأيقونات والرموز في الرسم كعوامل منبّئة. لفحص هذه الفرضية استُعمِلَ تحليلُ الانحدار المتعدّد التدريجي لتحديد أهمية كل متغيّر مستقلّ على حدة في المساهمة في التنبؤ بالأداء في قراءة الكلمات كتغير تابع، بحيث أُدخِلَ اختبارُ رافن والسن أولًا في المعادلة لِيَليها الأيقوناتُ والرموز كخطوة ثانية.

جدول (5) يبيّن نتائجَ تحليل الانحدار المتعدد التدريجي

بين الفئات الرئيسة للرسم (الأيقونات والرموز) وقراءة الكلمات

النموذج		β	R^2 معامل التحديد	تغيرات R^2	تغير F	الدلالة الإحصائية
1	رافن	** 0.26	0.14	0.14	9.64	0.001
	السن	** -0.23				
2	الأيقونات	* 2.06	0.27	0.13	10.51	0.001
	الرموز	** 2.60				

ملحوظة: * = دال في مستوى 0,05 ، ** = دال في مستوى 0,01

كما هو مبيَّن في الجدول أعلاه، فإن قيمةَ معامل التحديد تشير إلى أن كلًا مِن «رافن» والسن يُسهمان في التنبؤ بالأداء في قراءة الكلمات بنسبة 13%، في حين أن الأيقونات والرموز في الرسم تُسهم بنسبة 14 % في التنبؤ بالأداء في القراءة لدى أفراد العيّنة. هذه القيمة الأخيرة تبيّن أن العلاقةَ التنبؤية بين عناصر الرسم الأساسية (الأيقونات والرموز) والقراءة ذاتُ دلالةٍ إحصائية عالية بمعزل عن عاملي السن والذكاء.

Al toufula.indd 24 4/5/23 2:16 PM

مناقشة النتائج

في إطار البحث عن خصائص التمثيل الخطّي في رسم موضوع محدّد لدى الأطفال عسيري القراءة بالمقارنة مع أقرانهم القراء العاديين، وبالاعتماد على تحديد الوحدات الخطّية (أيقونات / رموز) المستعمَلة في الرسم، أمكن التعرفُ على نمَطِ التمثيل (أيقوني/ رمزي) لدى كل مجموعة من القراء في عيّنة الدراسة وربطه بمستوى الأداء في قراءة الكلمات.

كان مضمونُ الفرضية الأولى وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائيًّا بين المجموعتين من القرّاء في القدرة على تمثيل العناصر المتضمَّنة في موضوع الرسم (الجدول 1)، والتي يتحدد على إثرها نمطُ التمثيل الخطي (أيقوني/ رمزي). بُنيَتْ هذه الفرضيةُ استنادًا إلى الفكرة التي مفادُها أنَّ القدرةَ على معالجة الرموز الخطية في الرسم أو في الكتابة تتأسَّسُ على الوظيفة الرمزية التي يمتلكها الطفلُ، بحيث يرتبط مستوى نمو هذه الأخيرة بمستوى القدرة على استعمالِ الرموز وفهمِها. فمن خلال نتائج التحليل الإحصائي التي بيّنتْ لنا وجودَ فروقٍ ذاتِ دلالة إحصائية بين مجموعتي القرَّاء، يتضحُ أن القراءَ العاديين لديهم قدرةٌ أكبر على تجسيد العناصرِ الموضوعاتية من خلال الرسم، وأن هذا الاختلافَ يظهر بشكل أكثر وضوحًا في استعمال الرموز. بالفعل، لقد بيَّنتْ نتائجُ تحليل الفروق في الجدول (2) أن الفارقَ بين المجموعتين ضئيلٌ في القدرة على استخدام الوحدات الخطية الأيقونية، غير أن الفارقَ يصبح أكثر وضوحًا بالنسبة للوحدات الخطّية الرمزية (الرموز). يعكس هذا الاختلافُ بين المجموعتين التفاوتَ في القدرة على استعمال الرموز الخطية لتمثيل العناصر المرجعية في الموضوع المحدد. ففي مهمة رسمِ موضوعٍ يتعين على الطفل تحديد الخصائص الأساسية ذات الصلة بالعناصر المرجعية، والتمييز والاختيار فيما بينها، ومن ثم القدرة على إنتاج مقابلات خطّية تعكس هذه الخصائصَ. لقد تبين إذًا أن الأطفالَ ذوي القدرة على استعمال التمثيل الرمزي بمستوى عالٍ لهم كذلك مستوى مماثل في القدرة على استعمال وحدات أقل درجة من حيث التجريد أيْ الأيقونات.

من أجل إبراز درجة ونوعية العلاقة بين التمثيل الخطّي في رسم الموضوع والأداء القرائي لدى أفراد العيّنة، ثم احتُسِبَتْ درجاتُ الارتباط فيما بينها والتي أظهرتْ وجودَ علاقات ارتباط موجبة متوسطة بين قراءة الكلمات وشبْه الكلمات من جهة ودرجة استعمال الأيقونات والرموز من جهة ثانية، باستثناء درجة الارتباط بين شبْه الكلمات والأيقونات التي كانت ضعيفة. كما أن درجة الارتباط بين الدرجة الكلية للقراءة والدرجة الكلية للرسم كانت متوسطة. وبهدف التعمق أكثر في طبيعة العلاقة بين هذين المتغيّرين، استُعمِلَ تحليلُ الانحدار الذي بيَّنَتْ نتائجُه وجودَ علاقة تنبؤية دالة إحصائيًّا بين الأيقونات والرموز من جهة وقراءة الكلمات من جهة ثانية، إذ تُسهِم الأيقوناتُ والرموز في تفسير 13 % من الأداء في قراءة الكلمات لدى أفراد العيّنة ككل، وذلك بعد ضبْطِ كلٍّ من درجات رافن والسن. تُبيّنُ هذه النتائجُ وجودَ علاقةٍ واضحة بين قدرة الفرد على استعمال التمثيل الخطّي في الرسم والأداء في القراءة، والذي يمكن تفسيرُه بكون كلا النظامين، نظام الوحدات الكتابية ونظام الوحدات الخطّية في الرسم، يشتركان في كونهما نظامَي ترميز: في النظام الكتابي تُحيل الحروف إلى الأصوات اللغوية التي ترمز بدورها إلى عناصر الواقع، وفي النظام الخطّي للرسم تُحيل الوحدات الخطّية المستعمَلة إلى الواقع مباشرة وبعض خصائصه. غير أنه يوجد فرْقٌ جوهريٌّ بين الكتابة والرسم يكمن في أن الأولَ تحكمُه قواعدُ (صوتية، إملائية.. إلخ) محددة وثابتة نسبيًّا تُتَعَلَّمُ عبر سنوات التعليم النظامي، في حين يعتمد الرسم أكثر على ما هو متعارفٌ عليه وما يتفق مع خصائص النمو المعرفي لدى الفرد.

في إطار تساؤلات وفرضيات هذا البحث والنتائج المتحصَّل عليها، يمكن تفسير كيف يساعد نمو القدرة على التمثيل الخطي والوعي بوظيفة الرموز الخطية على نمو القدرة القرائية عند الطفل بالاعتماد على التصور النظري الذي تقدَّمَتْ به «بايليستوك» (Bialystok, 1991, 1992). في الحالات العادية، تتطور لدى الطفل قبل اكتساب القراءة، المهارات الفونولوجية بفعل نمو اللغة الشفهية والتي تمثِّل القدرةَ على إدراك المكونات الصوتية للغة والتعامل معها. في الوقت نفسه تتأسس الوظيفةُ الرمزية من سنة إلى 3 سنوات من عمر الطفل، والتي سيكون لها دورٌ أساسيٌّ في اكتساب القراءة. هذه الأهمية ترتبط بكون الوظيفة الرمزية تتضمَّن قدرةً

Al toufula.indd 25 4/5/23 2:16 PM

على معالجة الرموز الخطّية واستيعابها وإنتاجها بطُرق مختلفة ومنها الرسم. فمن خلالها وخلالَ المراحل الأولى لتعلم القراءة، يكتسب الطفلُ القدرةَ على التعرف على القيمة التمثيلية لرموز الكتابة، ويعمل التعلمُ على تعزيز الرابط بين الحروف وما يقابلها من أصوات اللغة الشفهية، وبالتالي يعمل على إنشاء قواعد التحويل عن طريق حفظ الخصائص البصرية لهذه الرموز الكتابية في الذاكرة (لعيس، b 2005). ومع التقدم في مسار نمو القدرة القرائية، يبدأ مسلكٌ آخرُ خاصٌّ بعملية القراءة في التطور تدريجيًّا وهو المسلك المُفرداتي أو المعجمي، بحيث تؤدي عملية القراءة وظيفةَ استحضار التمثيلات المعجمية بالاعتماد فقط على بعض المكونات الإملائية للكلمة.

تمثل نتائجُ البحث الحالي امتدادًا لمعطيات دراسة لعيس (2005a) التي تعَدُّ أولى الدراسات التي انصبَّتْ على تحليلٍ مباشرٍ للعلاقة بين القدرة على التمثيل الخطي من خلال رسم موضوع محدد والقراءة (الدقة والفهم) لدى القراء العاديين وعسيري القراءة في سن 8-12 سنة ناطقين باللغة العربية كلغة أم. قام الباحثُ بتحليلٍ كميٍّ لدرجات أفراد العيّنة في استعمال الأيقونات والرموز وفق مستويين، بنيوي وسيميولوجي. وتبين من خلال النتائج المتحصَّلِ عليها وجودُ فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من القراء في استعمال الرموز، كما أظهرتْ عدمَ وجود فروق بين استعمال الأيقونات والرموز لدى مجموعة التلاميذ القراء من العاديين الأقل سنًّا (8-10 سنوات)، بينما كان الفرقُ دالًّا إحصائيًّا لدى الفئة العمرية الأكبر (10-12 سنة)، وهو ما يشير إلى أن القدرةَ على استعمال التمثيل الخطي الأكثر تجريدًا (الرموز) تنمو مع التقدم في السن. أما لدى التلاميذ عسيري القراءة فإنه لم يلاحظْ فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا بين الفئتين العمريتين في استعمال الرموز في الرسم. فُسِّرَتْ هذه النتائجُ بوجود علاقة بين القدرة القرائية والقدرة على التمثيل الخطي باستعمال رموز مجردة لدى الأطفال. غير أن البحث الحالي أخذ في الاعتبار عاملَ الذكاء الذي ضُبِطَ أثرُه من خلال تحليل الانحدار وتقييم العلاقات التنبؤية بين التمثيل الخطي والقراءة، في حين أن دراسةَ لعيس (2005a) لم يُضْبَطْ متغيرُ الذكاء، وهو ما يُعَدُّ إضافةً إلى الدراسة السابقة.

يتطلب إدراكُ الوظيفة الرمزية للكتابة من طرف الطفل، باعتبارها تمثّل أصواتَ اللغة الشفهية، تعلُّمَ ما يُسمَّى بالمبدأ الأبجدي (alphabetic principal) من حيث إن الحروفَ تمثّلُ المكونات الصوتية للكلمات (Byrne, 1991). كما يمكن أن تستمرَ وظيفةُ التمثيل الرمزي في التبلور من حيث صلتها بعناصر الكتابة، حتى بعد المرحلة الأولى من تعلم القراءة، كما تلعب القراءةُ بحدِّ ذاتها دورَ المُسرِّع لهذا النمو. غير أن هذا لا يعني أن نموَّ القدرة على التمثيل الرمزي ينحصر فقط في اللغة الكتابية، بل يستمد مصدرَه من اللغة الشفهية كسلوك طبيعي سابق في النمو. من وجهة نظر «بايليستوك» و«لوك» يتطور تمثيلُ الأطفال للغة عبر ثلاث مراحل (Bialystok & Luk, 2007). تتمثل الأولى في التمثيل المفاهيمي (conceptual representation) القائم على المعرفة الضمنية لتركيب اللغة. في هذا المستوى، يمكن القول إن الأطفالَ ليس لديهم تمثيلٌ فعليٌّ للغة، بل إن اللغةَ هي النظامُ الذي يعبِّرُ الأطفالُ من خلاله عن المعاني، ولكن لا يلزم معرفة صريحة بهذا النظام أو الانتباه إلى خصائصه لاستخدام اللغة. أما المرحلة الثانية فتتمثل في التمثيل الاصطلاحي (formal representation) القائم على المعرفة الصريحة لأشكال اللغة وفئاتها. وأما المرحلة الثالثة فتتمثل في التمثيل الرمزي (symbolic representation)، بناءً على معرفة العلاقة بين الأشكال والمعاني. فالفرق بين المعرفة المفاهيمية والمعرفة الاصطلاحية هو أن المعرفة المفاهيمية تتمحور حول المعاني في حين تتمحور المعرفة الاصطلاحية حول البِنى اللغوية. فالمعرفة الرمزية تتضمن العلاقةَ بين البِنى اللغوية للتمثيلات الاصطلاحية ومعاني التمثيلات المفاهيمية. هذه العلاقة هي المكون المركزي للتمثيل الرمزي وفقَ منظور الباحثَيْن. كما أن معظمَ المشكلات اللغوية تُقيَّمُ على أساس مدى قدرة الأطفال على تمثيل المفاهيم لِبِنى اللغة، بحيث تتطلب القراءةُ مثلًا معرفةً رمزيةً بالحروف أي العلاقة بين الحرف وصوته. فإذا كانت الأشياءُ لها معنى فالرموز تمثّل المعاني. حسب تعبير «فيكوتسكي» (Vygotsky, 1978)، فإن اللغةَ المكتوبةَ معقدةٌ كونها نظام رموز من الدرجة الثانية حيث تمثّل الأشكالُ الخطّيةُ الأصواتَ اللغويةَ والتي تمثّل بدورها الكلماتِ بعد تجميعها مع بعضِها. أما في الأنماط التمثيلية الأخرى، كالرسم، يكون التمثيلُ من «الدرجة الأولى» أو تمثيل مباشر لعناصر الواقع.

Al toufula.indd 26 4/5/23 2:16 PM

تدعم نتائجُ الدراسة الحالية المعطياتِ التي جاءت بها بعضُ الدراسات السابقة حول طبيعة العلاقة الوطيدة بين الوعي بالوظيفة الرمزية للغة الكتابية، التي تعَدُّ أحدَ أُسسِ تعلم القراءة والكتابة، والرسم. ويرى كلٌّ من «مارتليو وسورسباي» أن هناك مجالًا للتعبير الخطي يُعَزَّزُ في البداية من خلال الرسم كوظيفة تمثيل من الدرجة الأولى أيْ أنها متجذرة في التكوين البيولوجي العصبي للإنسان (Martlew & Sorsby, 1995). يَنزِعُ الأطفالُ بشكلٍ عفويٍّ إلى تقليدِ رسْمِ الأشياء والكتابة على حدٍّ سواء لكنهم سرعانَ ما يدركون مع التقدم في السن أن الرموزَ الكتابية تختلف عن رسم الأشياء بفضل التعرف التدريجي على المكونات الكتابية (الحروف). من هنا تتكون تمثيلاتٌ أكثر فأكثر دقة حول خصائص اللغة الكتابية من حيث أشكال الحروف، اتجاه الكتابة، التباعد بين الحروف.. إلخ. تبيّن هذه النتائجُ أن إدراكَ الوظيفة الرمزية لعناصر اللغة الكتابية تعَدُّ مرحلةً متقدمةً من مراحل نمو القدرة على التمثيل الرمزي لدى الطفل بالمقارنة مع الرسم كوسيلة لتمثيل الأشياء خطّيًّا. وهو الأمرُ الذي ذهبَ إليه «هومر» و«نلسون» (Homer & Nelson , 2005) حيث يعتبران أنه مع نهاية مرحلة ما قبل المدرسة، يصبح بمقدور الأطفال التمييزُ بين الرموز الكتابية والعلامات الأخرى مثل الرسم، غير أنه حينما يُطلَبُ من الطفل استعمالُ رموزٍ كتابية لتمثيل عنصر مرجعي (شيء)، فإنه يركّز في البداية على العلاقة الأيقونية (الشبهية) بين الرموز المكتوبة والعنصر المرجعي، كأن يكتب سلسلةَ حروفٍ طويلةٍ للتعبير عن «ثعبان» (خاصية الطول)، لكنه يستعملُ كلماتٍ قصيرةً (بعدد أقل من الحروف) للتعبيرِ عن «فأر». من جهة أخرى قامت Ferreiro (1990) بالاعتماد على النظرية البنائية لبياجيه، بدراسة مستوى أداء الأطفال في مجموعة من المهام القائمة على القراءة والكتابة. كانت النتائجُ تتمحور في ثلاثة مستويات من المنظور النمائي:

(1) الأطفال قادرون على إدراك أن سلاسلَ الحروف يمكن أن تكون بدائلَ للأشياء ويمكنهم التمييزُ بين الرسم والكتابة،

(2) باستطاعة الأطفال تكوين تصورات حول تمايز الأشكال الخطّية فيما بينها (على سبيل المثال، وجود عدد أكبر من الأحرف في الكلمات يرتبط بوجود أشياء أكثر أهمية)، وكذلك عدد الأحرف التي يمكن أن توجدَ في الكلمة.

(3) ينمو الأطفالُ تدريجيًّا في بناء المعرفة بالعلاقة بين القالب الصوتي للكلمة وتمثيلها الخطي أي المقاطع والحروف (Martlew & Sorsby, 1995).

خلاصة:

من خلال هذه الدراسة الاستكشافية، دُرِسَتِ العلاقةُ بين القدرة على التمثيل الخطّي من خلال رسم موضوع محدد وبين الأداء في القراءة لدى عيّنة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي. بيَّنت النتائجُ المتوصَّل إليها أن القدرةَ على استعمال الوحدات الخطّية في الرسم، الأيقونات والرموز حسب التصنيف المعتمَد في الدراسة، يشكّل ميزةً فارقةً بين القراء العاديين وعسيري القراءة من السِّنِّ نفسِها، إلا أن استعمالَ الرموز يميز أكثر بين المجموعتين. فعلى الرغم من وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا بين المجموعتين في درجة استعمال الأيقونات والرموز في الرسم، إلا أن الفرقَ كان أوضحَ في درجة استعمال الرموز، وهي التي تتميز من حيث التجريد بدرجة أعلى مقارنةً مع الأيقونات التي تعتمد على علاقة التشابه بين الدال (الشكل الخطي) والمرجع أي العنصر المراد تمثيله. بالرجوع إلى نتائج تحليل العلاقات الارتباطية والتنبؤية بين درجات الرسم والقراءة، جاءت هذه النتائج لتؤكدَ على العلاقة الجوهرية بين القدرة على التمثيل الخطّي من خلال الرسم ومستوى الأداء في القراءة لدى أفراد عيّنة الدراسة. إذ تبيَّن أنه توجد علاقاتٌ ارتباطية وتنبؤية ذاتُ دلالة إحصائية يمكن الاعتمادُ عليها في فهْم طبيعة العلاقة بين هذين المتغيرين الرئيسين. فُسِّرَتْ هذه النتيجةُ بالاعتماد على بعض الدراسات السابقة حيث رُبِطَتِ القدرةُ على التمثيل الخطّي كظاهرة معرفية نمائية بالقدرةِ على إدراك وظيفة الرموز الخطّية واستعمالها، سواء كان من خلال الرسم (استعمال الرموز) أم الكتابة

Al toufula.indd 27 4/5/23 2:16 PM

كمظهر أكثر تجريدًا من وظيفة التمثيل. كما أنَّ هذه الوظيفةَ الرمزيةَ تستمدُّ جذورَها من اللغة الشفهية ولا تنحصر فقط في التعبير الخطّي.

مقترحات وتوصيات البحث:

على الرغم من أننا حصلنا على إجابات لأسئلة البحث المطروحة، إلا أن هذا الموضوعَ بحاجة لبحوث معمَّقة أكثر لفهْم علاقة مختلف أشكال التمثيل الخطّي في الرسم بالقراءة لدى التلاميذ بشكل عام والمصابين بعسْر القراءة بشكل خاص، وذلك لإثراء هذا الموضوع بمعطيات أكثر يمكن من خلالها توسيعُ دائرة إجراءات الكشْف والتشخيص مستقبلًا (لعيس، 2010). كما أن نتائجَ هذا البحث تفتح المجالَ لاستكشاف مظاهر التمثيل الخطّي عن طريق الرسم لدى فئات أخرى من التلاميذ الذين يعانون من نوعيات أخرى من اضطرابات التعلم (عسْر الكتابة وعسْر الحساب). في هذا السياق، وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات المذكورة آنفًا حول علاقة عسْر الكتابة بالقدرة على الرسم، إلا أن البحوثَ ركَّزت بشكل خاص على الجانب الحركي من نشاط الرسم الذي يشترك مع النشاط الحركي في الكتابة، غير أن مهارتَي الرسم والكتابة لا تقتصران على المظهر الحركي إذ إن هناك عوامل معرفية عصبية تُبنى عليها وظيفةُ الترميز واستعمال الرموز الخطّية.

من جانب آخر، وانطلاقًا من النتائج التي توصَّل إليها هذا البحثُ، نقترح دراسةَ الرسم كنشاط خطّي ذي أسس عصبية-معرفية وعلاقته بالقراءة والكتابة لدى فئات عمرية مختلفة في إطار دراسات تتبعية يمكن أن تشملَ مرحلةَ ما قبل المدرسة إلى مرحلة السنوات الأولى من التمدرس. مثل هذه المقاربة يمكن أن تُسهِم في إظهار الكثير من المعطيات التي لا يمكن الحصولُ عليها عن طريق دراسات وصفية محدودة الزمن، بحيث تظهر الجوانبُ التطورية لدى التلاميذ في الرسم والقراءة والكتابة وعلاقاتها مع بعضها.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

لعيس، إسماعيل (2005a). دراسة سيميولوجية لرسم موضوع مقترح لدى التلاميذ عسيري القراءة في سنّ 12-8 سنة- دراسة مقارنة مع قراءة عاديين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة سطيف.

لعيس، إسماعيل (2005b). التوظيف الرمزي للرسومات في صعوبة تعلم القراءة، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، 2 (1)، 323 - 233.

لعيس، إسماعيل (2010). دور التربية الخطّية في تأهيل صعوبة تعلم القراءة والكتابة – رؤية معرفية سيميولوجية لنشاط الرسم. الملتقى العاشر للجمعية الخليجية للإعاقة 2010: برامج التأهيل في دول مجلس التعاون الخليجي (تشخيص الواقع واستشراف المستقبل). 29-27 أفريل، الدمام - المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Anglin, G.J. (1987). Effect of pictures on recall of written prose: How durable are picture effects? ECTJ, 35, 25–30.

Anning, A. (1997). Drawing out ideas: Graphicacy and young children, *International Journal of Technology and Design Education,* 7(3), 219-239.

Al toufula.indd 28 4/5/23 2:16 PM

Baldy, R. (2005). Dessin et développement cognitif. *Enfance*, 57, 34-44.

Bialystok, E. (1991). Printed in the United States of America Letters, sounds, and symbols: Changes in children' understanding of written language. *Applied Psycholinguistics*, 12, 75-89.

Bialystok, E. (1992). Symbolic representation of letters and numbers. *Cognitive Development*, 7(3), 301-316.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.

Bialystok, E., & Luk. G. (2007). The universality of symbolic representation for reading in Asian and alphabetic languages. Bilingualism: *Language and Cognition*, 10(2), 121.

Boudelaa, S. & Marslen-Wilson, W. D. (2010). ARALEX: A lexical database for Modern Standard Arabic. *Behavior Research Methods*, 42, 481-487.

Bresson, F (1987). Les fonctions de représentation et de communication, in J. Piaget, P. Mounoud, J.-P. Bronckart (éds.), *Psychologie, Encyclopédie de la Pléiade* (pp. 933-982).

Byrne, B. (1991). Experimental analysis of the child's discovery of the alphabetic principle. In L. Rieben & C.A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 75–84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Callaghan, T., & Corbit, J. (2015). The development of symbolic representation. In L. S. Liben, U. Müller, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science*: Cognitive processes (pp. 250–295). John Wiley & Sons, Inc.

Cambier, A. (1990). Le dessin de l›enfant. Les aspects génétiques et culturels, in Ph. Wallon, A. Cambien, E. Engelhart. PUF, 1990.

Coates, E., & Coates, A. (2011). The subjects and meanings of young children's drawings. In D. Faulkner & E. Coates (Eds.), *Exploring children's creative narratives* (pp 86–110), Oxon: Routledge.

Deguara, J., & Nutbrown, C. (2018). Signs, symbols and schemas: understanding meaning in a child's drawings. *International Journal of Early Years Education,* 26(1), 4-23.

Engelhart D., Wallon, Ph., Cambier, A. (1998). *Le dessin de l'enfant, Païdeia*

Everatt, J., Steffert, B., & Smythe, I. (1999). An eye for the unusual: creative thinking in dyslexics. Dyslexia,5(1), 28–46.

Al toufula.indd 29 4/5/23 2:16 PM

Ferreiro, E. (1990). Literacy development: Psychogenesis. In Y. Goodman (Ed.), How children construct literacy: *Piagetian perspectives* (pp. 12-25). Newark, DE: International Reading Association.

Galli, M., Cimolin, V., Stella, G., De Pandis, M. F., Ancillao, A., & Condoluci, C. (2019). Quantitative assessment of drawing tests in children with dyslexia and dysgraphia. *Human Movement Science*, 65, 51-59.

Homer, B., & Nelson, K. (2005). Seeing objects as symbols and symbols as objects: language and the development of dual representation, In B. D. Homer and C. S. Tamis-Lemonda: *The Development of Social Cognition and Communication* (pp. 29–52). Mahwah: Erlbaum,

Hopperstad, M.H. (2008). Relationships between children's drawing and accompanying peer interaction in teacher-initiated drawing sessions. *International Journal of Early Years Education*, 16 (2), 133- 150.

Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures*: Drawing and understanding. Wiley-Blackwell.

Kintsch, W., & Rawson, K. (2007). *Comprehension*. *The Science of Reading*. A hand-book Blackwell Publishing.

Layes, S., Lalonde, R., & Rebaï, M. (2019). Effects of an Adaptive Phonological Training Program on Reading and Phonological Processing Skills in Arabic Speaking Children with Dyslexia. *Reading & Writing Quarterly*: Overcoming Learning Difficulties, 35 (2) 103-117.

Luquet, G-H. (1977). Le dessin enfantin (3e édition), Delachaux et Niestlé.

Martlew, M., & Sorsby, A. (1995). The precursors of writing: Graphic representation in preschool children. *Learning and Instruction*, 5(1), 1–19.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Norris, E., Mokhtari, K., & Reichard, C. (1998). Children's use of drawing as a pre-writing strategy. *Journal of Research in Reading*, 21, 1, 69-74

Peraya, D., & Meunier, J.P. (1999). Vers une sémiotique cognitive. *In Cognito*, 14, 1-16.

Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives Problème central du développement*. Paris PUF.

Pontius A. A. (1983). Links between literacy skills and accurate spatial relations

Al toufula.indd 30 4/5/23 2:16 PM

in representations of the face: comparison of pre-schoolers, school children, dyslexics, and mentally retarded. *Perceptual and Motor Skills*, 57(2), 659–666.

Rayner, K., & Reichel, E.D. (2010). Models of the reading process. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1 (6), 787-799.

Snowling, M. J. (1991). Developmental reading disorders. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 32(1), 49–77.

Steffani, S., & Selvester, P. M. (2009). The Relationship of Drawing, Writing, Literacy and Math in Kindergarten Children. Reading Horizons : *A Journal of Literacy and Language Arts*, 49 (2).

Stein, J., & Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia. *Trends in Neurosciences*, 20 (4), 147–152.

Sukma, D., Rozimela, Y., & Ratmanida (2020). Exploring the use of drawing task to enhance students' reading comprehension. International Conference on English Language and Teaching (ICOELT 2019).

Tallal, P., Miller, S.L., Jenkins, W.M. & Merzenich, M.M. (1997). The role of temporal processing in developmental language-based learning disorders: Research and clinical implications. In B.A. Blachman (Ed.), *Foundation of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 49-66). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Verhoeven, L., & Perfetti, C. A. (2008). Introduction. Advances in text comprehension: Model,

process and development. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 293 - 301.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: *The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Wallon, P., & Cambier, A. (1998). *Le dessin de l'enfant*. Paris, Puf.

World Health Organization (2019). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th ed.).

Wu, Li-Y. (2009). Children's graphical representations and emergent writing: evidence from children's drawings Early *Child Development and Care*. 179 (1), 69–79

Al toufula.indd 31 4/5/23 2:16 PM

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

Al toufula.indd 32 4/5/23 2:16 PM

حِفْظُ القرآنِ الكريمِ
وعلاقتُه بالضبْطِ الذاتيّ لدى أطفالِ ما قبْلَ المدرسةِ

Doi:10.29343/1-94-2

الباحثة: زينب عبد الغفار الفتني
مشرفة إعداد المناهج بمركز الطفولة - جامعة الملك عبد العزيز – المملكة العربية السعودية

المخلص:

هدفت الدراسةُ إلى الكشف عن علاقة حفظ القرآن الكريم بالضبط الذاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عيّنة الدراسة من (58) طفلًا من مرحلة التمهيدي، منهم (28) طفلًا ملتحِقًا بنشاط حفظ القرآن الكريم. ولقياس الضبط الذاتي استخدمت الباحثةُ مقياسَ (HTKS)، وطبّقت استمارةً لتقييم مستوى الحفظ لدى الملتحقين بنشاط حفْظ القرآن الكريم، كما أجرت مقابلاتٍ مع أمهاتهم. وحُلِّلَتِ البياناتُ الكميةُ باستخدام اختبار(ت) للمجموعات المستقلة، ومعامل بيرسون، والبيانات الكيفية استُخْدِم فيها التكرارُ والنسب المئوية لمجموعات التحليل الكيفي للمقابلات. وخلصت نتائجُ الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين نشاط حفْظ القرآن الكريم وبين الضبط الذاتي، ووجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا في الضبط الذاتي لصالح الملتحِقين بنشاط حفظ القرآن الكريم، وقد ارتبط مستوى الحفظ بعلاقة طردية قوية دالة إحصائيًّا بالضبط الذاتي، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسةُ بضرورة زيادة فترات القرآن الكريم بشكل مخططٍ له ضمن البرنامج الرسمي لأطفال ما قبل المدرسة لتعزيز الضبط الذاتي لديهم، كما شجَّعت إجراءَ بحوثٍ تتناول حفظ القرآن الكريم كبرنامج تـدخُّـلٍ للأطفال من ذوي الضبط الذاتي المنخفض.

الكلمات المفتاحية: الضبط الذاتي، أطفال ما قبل المدرسة، حفظ القرآن الكريم

Quran Memorization and Its Relationship To Self-regulation For Preschool Children

Zainab Abdulghaffar Alfattani
Supervisor of Curriculum Preparation
Childhood Center –King Abdulaziz University (KAU)

Abstract:

The study aimed at revealing the relationship to between the me morization of th Holy Quran and self-regulation in the kindergarten children using descriptive correlative method. The study is sample consisted of 58 children from the preliminary stage, of whom (28) child were enrolled in the activity of memorizing the Holy Quran. (HTKS) scale was used to measure self- regulation, and a form was applied to assess the memorization level in the Holy Quran activity, also codified interviews were conducted with their mothers. Quantitative data were analyzed using t- test for independent groups, and Pearson corrilation, ands the analysis of multiple linear regression, In qualitative data repetition and percentages were used for groups of qualitative analysis of interviews. Results of the study concluded that there was a strong positive relationship between memorization of the Holy Quran activity and self-regulation, and found a difference in the self-regulation in favor of the enrolled Children in the activity of memorizing Quran, According to the results, the study recommended that there is a need to increase Holy Quran courses in a planned period within the official program for kindergarten to enhance self-regulation in children, also encouraged researches on memorizing Quran as an intervention procedure for children with low self-regulation.

استُلِمَ البحثُ في أكتوبر 2019، وأجيزَ للنشْر في ديسمبر 2019

Al toufula.indd 33 4/5/23 2:16 PM

المقدمة:

تعدُّ مرحلةُ ما قبل المدرسة من أهم المراحل الذهبية التي استثمرها السلَفُ الصالحُ لغرس الإيمان، وتعريف الأطفال بالرحمن، وكان حفظُ القرآن الكريم معنى ومبنى من أعظم ما انتهجوه لتحقيق ذلك، فأثمر ثمارًا مباركة، في عقولهم وسلوكهم، وكانوا مفتاحًا للعلوم ومكارم الأخلاق والآداب، وامتلكت الأمةُ في عصرهم أسبابَ السيادة والقيادة والعزة وسطَّرتْ تاريخًا مضيئًا على صفحات المجد.

ورغم الإيمان بأهمية وعظمة نشاطِ حفْظِ القرآن الكريم؛ إلا أنه لم يَعُدْ -كما كان في السابق- محورَ تعليم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، بل أصبح له مدارسُه المتخصصة المفصولة عن التعليم العام، وأصبح نشاطُ حفْظِ القرآن الكريم اختيارًا ثانويًّا متاحًا في حلقات المساجد أو المراكز المسائية، وقد نادى الباحثون في أكثر من مناسبة بضرورة الاهتمام به في هذه المرحلة (البلاوي 2005 ؛ بصفر، 2007) فيما رصدت العديدُ من الأبحاث آثارَه الإيجابية في جوانب مختلفة من النمو، شملت القِيَمَ والأخلاقَ، والجانبَ اللغوي، والعقلي، والإنجاز الأكاديمي (راجع: العبد اللطيف، 2010؛ هارون، 2012؛ الأسطل، 2010؛ السويدي، 1992؛ عاشور والحوامدة، 2011؛ ياركندي، 1991) كما ظهَرَ تأثيرُه الإيجابيُّ في مهاراتٍ عقليةٍ كالحفظ والاستيعاب والاندماج والتكيف والانتباه (الرنتاوي، 2007)، بل وفي تحسُّن الذاكرة بسبب الإنصات والاستماع المتكرر للقرآن الكريم، وهذا ما كشفته دراسة هوجاتي وزملائه (Hojjati, Rahimi, Farehani, Sobhi-Gharamaleki, & Alian, 2014).

كل هذا يشير إلى تأثيرٍ خاصٍّ لنشاط حفظ القرآن الكريم في اللغة والانتباه والذاكرة والإنجاز الأكاديمي، وهي مجالاتٌ ليست مهمة فقط؛ ولكنها أساسية للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، وهي مما يشغل المتخصصين في الطفولة المبكرة، لكونها تؤثر وتتأثر بعوامل كثيرة، من ضمنها الضبطُ الذاتيُّ الذي يُعَدُّ مطلبًا من مطالب النمو المهمة والجوهرية للطفل في هذه المرحلة، فهو آلية عميقة تمكّنُ الطفلَ من الاندماج في المواقف بشكل مقصود، يقاوم فيه رغباته المفاجئة ويفكّر قبل أن يتصرفَ فيما يلائم الموقفَ أكثرَ (Bodrova & Leong, 2008).

وقد ظهر الضبطُ الذاتيُّ مؤخّرًا كعاملٍ حاسمٍ للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، وكعلامة للسلوك التكيفي للطفل داخل الروضة، وللتفوق الأكاديمي في المدرسة لاحقًا (Williford, Vick Whittaker, Vitiello, & Downer, 2013)، كما ظهر ارتباطٌ أكيدٌ للضبط الذاتي بتعلم القراءة والكتابة والرياضيات والاستعداد للمدرسة (Blair, & Raver, 2015; Ursache, Blair & Raver, 2012).

والضبط الذاتي يشمل عملياتٍ عقليةً عديدةً، كقدرة الطفل على ضبط تفكيره، وتنظيم المعلومات، والتخطيط، والتقييم، وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات، ومواصلة الانتباه في مهمة ما(Matthews, 2008) .

الجدير بالذكْر أن ما وردَ من دراسات بشأن تأثير حفْظ القرآن الكريم لا جدالَ فيه، من واقع أنه كلامُ الله سبحانه وتعالى، ثم مما كشفت الأبحاثُ عنه مؤخرًا، من مجالات تتقاطع مع الضبط الذاتي، إلا أنها لم تتضحْ -حسب عِلْم الباحثة- بصورة مباشرة في بحوث سابقة تخصُّ مرحلةَ ما قبلَ المدرسة، وليس الهدفُ من الدراسة الحالية إثباتَ أو نفيَ أثرِ نشاطِ حفْظِ القرآن الكريم على مستوى الضبط الذاتي؛ لأن القرآنَ الكريمَ كلامُ الله العظيم، الذي هو فوق أن تحيطَ بآثاره على الأحياء والأشياء أدواتٌ بشريةٌ قاصرةٌ، ولكن الهدفَ هو إلقاءُ الضوء وتتبع الروابط بين الالتحاق بنشاط حفظ القرآن الكريم وبين مستوى الضبط الذاتي لدى طفلِ ما قبل المدرسة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

نبعت مشكلةُ الدراسة من كون الضبط الذاتي يُعَدُّ أحدَ التحديات التي تواجه الأطفالَ في مرحلة ما قبل المدرسة، حيث يصل عددٌ كبيرٌ منهم إلى الروضة بمستوى متدنٍ في الضبط الذاتي؛ وبالتالي لا يكون لديهم

Al toufula.indd 34 4/5/23 2:16 PM

الاستعدادُ التامُّ للتعلم (Skibbe, Connor, Morrison, & Jewkes, 2011)، فإلى جانب أنه يُعَدُّ مؤشرًا رئيسًا للنجاح الأكاديمي في مرحلة الروضة وفي مراحل لاحقة، هو يؤثّرُ أيضًا على مهارات الطفل في القراءة والكتابة ومهارات الرياضيات والاستعداد للمدرسة (Ursache et al., 2012; Schmitt, 2013)، إلى جانب مهارات كثيرة تمكّنه من التحكُّم والاندماج بشكل جيد في أنشطة التعلم (Less, 2008).

إن مشاكلَ الضبط الذاتي لدى الطفل قد تُسهِم في حلّها ممارساتٌ بسيطةٌ يتضمنها نشاطُ حفظ القرآن الكريم، ولكنها لم تأخذ حقَّها –بعدُ– من الدراسة والبحث، فيما شهِدَ التاريخُ بآثارها وتأثيرها على مختلف النواحي لدى الفرد، فإلى جانب الأهمية الدينية لحفظ القرآن الكريم؛ من واقع كونه أساسًا لبناء المعتقدات الدينية لدى الطفل، تتأثر جوانبُ مختلفةٌ لديه عند ارتباطه بالقرآن الكريم في سنٍّ مبكرة، شهِدَ بذلك أعلامُ الأمة الأوائلُ ومعاصروها، ورصدت آثارَه الإيجابيةَ على اللغة والإنجاز الأكاديمي دراساتٌ عديدةٌ، وبحسب ما أظهرته دراسةُ عبد الباسط (2008) فإن التلقي والاستماع ثم التكرار، والذي يُعَدُّ أساسًا في عملية حفظ القرآن الكريم يؤثر إيجابيًّا على الانتباه والذاكرة العاملة، مما سيؤثر بدوره على الضبط الذاتي.

كما قد نادى الباحثون بضرورة الاهتمام بحفظ القرآن الكريم، وجعله أساسًا للتعلم (عقيلان،1991؛ بصفر، 2007 ؛ البيلاوي، 2005)، حيث إنَّ الأولين نهلوا من نشاط حفظ القرآن الكريم، فغرسوا غرسًا تغذَّتْ منه الأمةُ، فكانت رائدةً لكثير من مجالات العِلم والحضارة، وحاليًّا، وبرغم وجود الرواد في شتى المجالات، إلا أن الأمةَ فقدت الريادةَ لعوامل كثيرة؛ من أهمها أن حفْظَ القرآن الكريم لم يَعُدْ أساسًا بل اختيارًا، وعلاوةً على ذلك، ولندرة الدراسات في هذا المجال – حسب عِلْم الباحثة-؛ لم تتضح علاقةُ نشاط حفظ القرآن الكريم بجوانب معرفية تتصل بالضبط الذاتي، وهذا ما تطلعَتْ له الدراسةُ الحالية، بإلقاء الضوء على هذا الجانب وارتباطه بمستوى الضبط الذاتي الذي هو من أهم مؤشرات النجاح لدى طفلِ ما قبلَ المدرسة، وعليه تحدَّدَ السؤالُ الرئيسُ لمشكلة الدراسة وهو: ما العلاقة بين حفظ القرآن الكريم والضبط الذاتي لدى أطفالِ ما قبلَ المدرسة؟

وانبثقت من السؤال الرئيس الأسئلةُ التاليةُ:

– هل يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha = 0,05$) في متوسط مستوى الضبط الذاتي بين أطفال ما قبل المدرسة الملتحقين وغير الملتحقين بنشاط حفْظِ القرآن الكريم؟

– ما مستوى الحفظ لدى أطفال ما قبل المدرسة الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم؟

– ما علاقة مستوى الحفظ بمستوى الضبط الذاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسةُ الحاليةُ إلى بحث ودراسة علاقة نشاط حفظ القرآن الكريم بمستوى الضبط الذاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة.

التعريفات الإجرائية:

حفظ القرآن الكريم: تعرِّفُه الباحثةُ إجرائيًّا بأنه: مُحصلةُ الممارسات التي يؤدّيها طفلُ ما قبلَ المدرسة الملتحقُ بنشاط حفْظ القرآن الكريم، في وقت مخصصٍ ومخطَّطٍ له، وتظهر في مستوى ما يحفظه من القرآن الكريم.

مستوى الحفظ: تعرِّفُه الباحثةُ إجرائيًّا بأنه: أداءُ الطفل في قراءة القرآن الكريم عن ظهْرِ قلبٍ بدون تغيير، أو تبديل، أو زيادة، أو نقص، ويُعبَّرُ عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في استمارة قياس الحفظ.

Al toufula.indd 35 4/5/23 2:16 PM

الضبط الذاتي: تتبنّى الدراسةُ الحاليةُ تعريفَ Anthony (2013, 8) حيث يعرِّف الضبطَ الذاتيَّ بأنه «مجموعة من المهارات المعرفية المحددة التي توصف أحيانًا كوظائف تنفيذية، وتتكون من ثلاثة مكونات: الانتباه (Attention)، والذاكرة العاملة (Working memory)، والكبْح (Inhibitory control)، تعمل معًا لتسهيل السلوك الموجَّه نحو الهدف» وتهتم الدراسةُ الحاليةُ بالجانب المعرفي من الضبط الذاتي، ويُعبَّرُ عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطفلُ في مقياس الضبط الذاتي.

الإطار النظري للدراسة:

حفظ القرآن الكريم:

اهتم المسلمون منذ بعيد بالأطفال في مرحلة ما قبلَ المدرسة خاصَّة بتحفيظهم القرآنَ الكريمَ؛ لأنهم اعتقدوا أن الحافظةَ في هذه السنِّ مهيأةٌ لذلك، وكلما تقدَّمَ العمرُ بالإنسان قلَّتْ ملكةُ الحفْظِ لديه (الرنتاوي 2007).

والحِفظ «ضدُّ النسيان وهو التعاهد وقلة الغفلة» (ابن منظور،1414، ص.441)، وحفظ القرآن الكريم يعني استظهارَه معنىً واحدًا، لا يفرق عن المعنى الاصطلاحي من حيث الاستظهار والقراءة عن ظهْرِ قلْبٍ، فيقال: حِفْظُ القرآن، واستِـظهارُ القرآن (نواب، 2001).

تحفيظ القرآن الكريم للأطفال :

اختلفت الآراءُ حولَ ذلك، فأحبَّ بعضُ السلَفِ ترْكَ الطفل في ابتداء عمره لِلَّعِبِ ثم يُعلَّمُ القراءةَ لئلّا يُلزم بها أولًا فيملّها، وكرهَ بعضُهم تعليمَه القرآنَ الكريم وهو لا يعقِل (العسقلاني، 1407)، ورأوا أن يُترَكَ حتى يعقلَ ثم يُعلَّم قليلًا بما يناسب همتَه وحفظَه، فيما ذهبَ فريقٌ من المتقدمين والمتأخرين إلى استحباب تلقينه القرآنَ الكريم لكون حفظه صغيرًا أولى من حفظه كبيرًا؛ لأنه أكثرُ رسوخًا وأثبتُ (الراعي، 1433؛ الرنتاوي، 2007؛ القيرواني، 1414؛ ابن خلدون، 1408؛ ابن كثير، 1416).

وقد كان هذا ما رُويَ عن النبي صلى الله عليه وسلم، فقد روى ابن أبي شيبة عن عمرو بن شعيب قال: كَانَ الْغُلَامُ إِذَا أَفْصَحَ مِنْ بَنِي عَبْدِ الْمُطَّلِبِ عَلَّمَهُ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ هَذِهِ الْآيَةَ سَبْعَ مَرَّاتٍ (وَقُلِ ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِى لَمْ يَتَّخِذْ وَلَدًا وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ شَرِيكٌ فِى ٱلْمُلْكِ وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ وَلِىٌّ مِّنَ ٱلذُّلِّ وَكَبِّرْهُ تَكْبِيرًا ﴿١١١﴾) (القرآن الكريم، الإسراء: 111) (ابن أبي شيبة، 1409، 6:153).

ويجدر القولُ بأن جمعًا من أئمة الأمة الإسلامية المتقدمين والمتأخرين حفظوا القرآنَ الكريم في سنٍّ صغيرة، منهم ابنُ عباس رضي الله عنه، وسفيان ابن عيينة، والإمام الشافعي وغيرهم (الذهبي، 1405)، وليس المقصود في هذه الدراسة حفْظ الطفل للقرآن الكريم كاملًا في هذه السن – وإن كان جيدًا لمن تيسَّرَ له – إنما المقصودُ تفريغُ جزءٍ من وقته يوميًّا يقضيه مع القرآن الكريم حفظًا وتعلمًا.

طرق حفظ القرآن الكريم:

ذكرَ أهلُ الاختصاص طرقًا لحفظ القرآن الكريم قلما تخرج عن ثلاث طرق: التلقي والتلقين، والتكرار، والمراجعة.

1- التلقي والتلقين: التلقي استقبالُ الكلام بالسمع والفؤاد من المصدر، والتلقين يكون من المصدر للمستمع وفيه ترديدُ الكلام وتفهيمُه، وهذه العملية أصلٌ وهدْيٌ من النبي صلى الله عليه وسلم إذ تلقّى القرآنَ

Al toufula.indd 36 4/5/23 2:16 PM

الكريم عن جبريل عليه السلام، وهكذا تلقّاه منه – صلى الله عليه وسلم– أصحابُه من بعده، وهكذا وصلَ منهم إلى الأمة الإسلامية محفوظًا (مدعث، 2015).

وفي العملية استماعٌ ومحاكاة يُشترَط فيها الإتقانُ من جهة المصدر، والالتزام بالأحكام المتعلقة بالتجويد، وهي مهمة جدًّا لأن إتقانَ القراءة مقدَّمٌ على الحفظ (بوشية، 2015)، ولأن للقرآن الكريم خصوصيتَه في طريقة القراءة، فلا يُقرأ كأيِّ كتابٍ، وفيه كلماتٌ تُرسَم بطريقةٍ وتُـقرأ بطريقة، وبعضُ الكلمات لها وجهان في القراءة، وفيه قراءاتٌ، وكل هذا لا تتأتى معرفتُه بمجرد الاجتهاد في القراءة والاعتماد على معرفة العربية، بل يجب التلقي من مصدر متقن (السعيد، 2006).

ويتم التلقين بمقدار مناسب، آية آية، أو أكثر حسب قدرة الطفل على ألا يزيد عن عشر آيات، وهذا دأب السلَفِ رحمهم الله، ويتم بصورة جماعية للمتقاربين في مستوى الأداء، ويكون فرديًّا أيضًا إذ يعيد الطفلُ ما سمعه بعد التلاوة فيكون التركيز عليه أكثر وتُعرَف أخطاؤه وتُصحَّح (دقة، 2010).

ومصدر التلقين إمّا معلم متقِن أو مَن يقوم مقامَه، ويرى حديد (2015) أنه لا مفرَّ من التلقي عن معلم متقِن بالمشافهة؛ لأن في ذلك تصويبًا مباشرًا للخطأ، وفي حالة تعذُّر وجود المعلم المتقِن يمكن أن تقومَ الوسائطُ السمعيةُ والمرئية مقامَ الملقِّنِ بشرط أن يكون نموذجُ الاستماع ذا جودةٍ عالية، ولا يُعتمَد عليه بشكل كلي؛ لأن الحفظَ بدون معلم يوقِعُ في أخطاء كثيرة يصعب تلافيها فيما بعدُ (حسن والجودي،2011).

2 – التكرار: له أهمية كبيرة في تقوية الذاكرة، خاصة إنْ كان بصوت مسموع وفكَّرَ الإنسانُ فيما يحفظه كلما أتيحت الفرصةُ، (العيسوي، 2009)، وهو سرُّ الحفظ والوسيلة لثبات المحفوظ، وقد وردَ عن السلف مَن يعيد مائة مرة، ومنهم مَن يعيد سبعين مرة ليحفظ ويثبت في الذهن (ابن الجوزي، 1412)، كما ذكَرَ المالكي (2013) أن تركيزَ الانتباه على المعلومات وترديدها من وقت لآخر يمكِّنُ مِن استرجاعها بعد فترة قصيرة أو طويلة، وإذا كان إدخالها بشكل مترابط متسلسل فإن ذلك أدعى لبقائها في الذاكرة، ويمكن تعويدُ الأطفال على التكرار سرًّا قبل النوم دون تلفّظ (الغوثاني،2003)، ويكون التكرارُ قراءة واستماعًا أيضًا، وقد ذكَرَ بوشية (2015) أن أفضلَ التكرار ما كان موزعًا في الأوقات المناسبة وبالقدر المناسب للطفل، كما يمكن تشغيلُ إحدى الوسائط التقنية لتعريض سمعه لها.

3 – المراجعة: الحفظ والإتقان من غير المعاهدة الدائمة يوجب حصولَ النسيان في بعض القرآن الكريم إنْ لم يكن كله (نواب، 2001)، ولقد كان هذا نهْجُ الرسول –صلى الله عليه وسلم–، حيث تدارسَ القرآنَ الكريم مع جبريل –عليه السلام–، كما انتهجَ ذلك أصحابُه –رضوان الله عليهم– من بعده، فتدارسوا القرآنَ الكريم فيما بينهم وداوموا على تلاوته واسترجاعه حفظًا منهم على هذه النعمة العظيمة من التفلت والضياع (حديد، 2015)، وتكون المراجعةُ متزامنةً مع الحفظ من البداية كي ينتقلَ الحفظُ من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة، ويجب التخطيطُ لها بشكل منظم، ومناسب للطفل (حسن والجودي، 2011).

كانت هذه أهم عناصر محور حفظ القرآن الكريم، وهي ترتبط جدًّا بتفاعل الطفل مع معلم القرآن الكريم أو مَن يقوم مقامَه، وبممارسات الحفظ التي لا تنفكُّ عنه؛ في سبيل إتقان الحفظ وجودته، وفيما يلي استعراضٌ لأدبيات الضبط الذاتي، الذي يصفه المتخصصون بأنه حجرُ الأساس في الطفولة المبكرة، والذي يتنبأ بقدرتهم على القراءة والكتابة والنجاح الأكاديمي فيما بعد.

تعريف الضبط الذاتي:

استُخدِمَ مصطلحُ الضبط الذاتي Self- regulation على نطاق واسع وفي مختلف التخصصات، مما جعله مظلةً تضم تحتها العديدَ من المهارات والعمليات المتماثلة كـضبط النفس والجهد المبذول للضبط وإدارة الـــذات وإدارة لمشاعر وغـــــيرها من القدرات التي تتجاوز مـــجردَ الســـيطرة على دافع ما (Murray, Rosanbalm, Christo-

Al toufula.indd 37 4/5/23 2:16 PM

poulos, & Hamoudi, 2015)، ونتج عن هذا العديدُ من التعريفات للضبط الذاتي، فيما يلي استعراضٌ لبعضها:

عرَّفَ كلٌّ من Cook و Chapman و Levin (2008) الضبطَ الذاتيَّ بأنه القدرةُ الإدراكيةُ لصياغة ومراقبة خطة العمل في الالتزام بالهدف، ووصفت Ponitz وآخرون (2008) الضبطَ الذاتي بأنه بناءٌ واسعٌ يمثل المهارات التي تشارك في بناء وتوجيه وتخطيط الإدراك والمشاعر والسلوك لأداء الوظائف في سياقات متنوعة بما في ذلك الفصول الدراسية، ويوافق Boyer (2012) هذا المعنى فيرى أن الضبطَ الذاتي هو القدرةُ على الامتثال لطلب بدء أو وقْف النشاط وفقًا لمتطلبات الظرف لتعديل الحماسة والتكرار ومدة الأفعال اللفظية والحركية في الوسط الاجتماعي والتعليمي لتأجيل أو تغيير الهدف المطلوب وتوليد السلوك المتوافق اجتماعيًّا حتى في غياب المربّين.

وللضبط الذاتي مكوناتٌ رئيسةٌ اتفقتْ عليها العديدُ من الأبحاث وهي: الانتباه (Attention)، والذاكرة العاملة (Working memory)، والكبْح (inhibitory control) (Allan et al. 2015; Anthony, 2013; Skibbe et al.2011) وفيما يلي تعريفٌ بها:

أ- الانتباه: هو إحدى العمليات الأساسية العقلية النمائية التي تحدد القدرةَ على الاتصال بالبيئة المحيطة، وتنعكس في اختيارات الطفل للمنبهات المعرفية والاجتماعية والحسية المختلفة والمناسبة؛ ليتمكَّن من تحليلها ومعرفتها ومن ثم الاستجابة لها بصورة تجعله متكيفًا مع مَن حوله (جريسات،2007)، ويشمل: تركيز الانتباه، والمحافظة عليه، وتحويله عند الحاجة، وقد اتضح أنه يؤثر بشكل أساسي على الضبط الذاتي، حيث يمكِّنُ الطفلَ من ملاحظة مهارة ما في سياق التعلم أو التفاعل، مما يمكِّنُه من ضبط ذاته لإنجاز المطلوب والتركيز أثناء المهام (Florez, 2011).

ب- الذاكرة العاملة: هي مجموعةٌ من العمليات المعرفية تقوم بحفْظِ المعلومات ومعالجتها لحظة بلحظة عند أداء العمليات المعرفية المعقدة كتعلم المهارات الجديدة، وتعلم اللغة، واتخاذ القرار، وحلّ المشكلات، وتمثّل محورَ المعرفة (الأنصاري وسليمان، 2013)؛ لأنها تؤدي دورًا رئيسًا في دعْم التعلم لدى الأطفال على مدى سنوات الدراسة، وتُعَدُّ الجزءَ الأهمَّ في نظام معالجة المعلومات إذ وصفت بأنها مركزُ الوعي (الإدراك والفهم) فيه (أبو الديار، 2012)، وترتبط الذاكرةُ العاملة بالضبط الذاتي حيث تشترك في العمليات المعرفية النشطة، التي يتم فيها الانتقالُ من سلوك لآخر عن وعي ومعرفة، وهذه العملية (الوصول للمعرفة) تُدار من قِبَلِ الضبط الذاتي حيث يتم فيها تحديدُ الأهداف المهمة لأجل تحقيق الهدف المطلوب (Halloran, 2011).

ج- الكبْح: وهو تجاوز ردود الفعل التلقائية من أجل إظهار استجابات مناسبة أكثر للموقف، وهذا يساعد الطفلَ على تعديل الاستجابة الانفعالية غيرِ المناسبة، وبالتالي يؤثِّر إيجابًا في تكيُّفه ونموه الانفعالي والاجتماعي، وقدْ وُجِدَ أن الأطفالَ الذين لديهم مشاكلُ في كبْحِ سلوكهم التلقائي هم أكثرُ عُرْضَةً لخطر مشاكل القلق (White, McDermott, Degnan, Henderson, & Fox, 2011)، وهم أقل مشاركةً في أنشطة الفصول المدرسية وأقل ثباتًا في أداء المهام المكلفين بها (Berry, 2012)، بل قد يكونون أكثرَ عُرضةً للخطأ في المهام الأكاديمية، وأقل استماعًا وإنصاتًا للتعليمات قبل البدء في المهام، وبهذا فهُم معرضَّون للتدني في مستوى نجاحهم الأكاديمي والاجتماعي (Allan et al., 2015).

وتظهر مما سبقَ أهميةُ الضبط الذاتي ومكوناته في مرحلة ما قبل المدرسة، وبحسب ما جاء في الأدبيات، فإن الضبطَ الذاتي يمكن تطويرُه عبر النمذجة، حيث يتعلم الطفلُ ضبطَ ذاته من خلال معلمه ومن خلال مراقبة الآخرين، ليصلَ لمعايير يطورها وتكون أساسًا لضبط ذاته وسلوكه، وكما ذكَرَ كلٌّ مِن Schunk و Zimmerman (2007) فإن النمذجةَ أول ما تبدأ بالانتباه والتذكُّر، ثم الإنتاج والتحفيز التي يصل الطفلُ فيها لمرحلة الضبط الذاتي؛ حيث يهيئ المهارةَ المكتسبةَ من النموذج حسب ما هو مطلوب في السياق، كما يمكن تعزيزُ الضبطِ الذاتي من خلال التفاعل مع الكبار، وخصوصًا المعلم، حيث يصنع ذلك فارقًا كبيرًا في مهاراته في الضبط الذاتي (Yıldız, Kara, Tanrıbuyurdu, Gönen, 2014) .

Al toufula.indd 38 4/5/23 2:16 PM

الدراسات السابقة والتعليق عليها:

في مجال وجود فرْقٍ لصالحِ الملتحقين بنشاط حفْظ القرآن الكريم عند مقارنتهم بنظرائهم من غير الملتحقين، أظهرت دراسةُ قُويدري (في الرنتاوي،2007) أن الأطفالَ الذين يرتادون الكُتَّاب فاقوا نظراءهم الذين لا يرتادونها في الحفظ والاستيعاب، والاندماج، والتكيُّف، والاهتمام.

كما أجرى الثبيتي (2003) دراسةً للكشْف عن أثرِ حفْظ القرآن الكريم في تنمية قدرات التفكير الابتكاري، في عيّنة بلغتْ (104) من الطلاب الحافظين وغير الحافظين من الصف السادس الابتدائي، وخلُصت الدراسةُ إلى وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيًّا لصالح الطلاب الحافظين للقرآن الكريم، في كلٍّ من الطلاقة، والمرونة، والأصالة.

وقد أجرت الشراري (2008) دراسةً عن أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد على طالبات الصف الثالث متوسط من مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومدارس التعليم العام، وخلصت نتيجتُها إلى وجود فروق دالةٍ إحصائيًّا في مهارة الاستنباط، والاستدلال بالنص، والاستنتاج، والبحث عن العلاقات، والتفسير، لصالح طالبات مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

وفي تأثير مستوى الحفظ، أظهرت نتيجةُ الدراسة الاستطلاعية التي قام بها عقيلان (1991) على (100) من طلاب الصف السادس الابتدائي وجودَ علاقةٍ قوية موجبة بين مستوى الحفظ وبين مستوى أداء مهارتي القراءة الجهرية وفهْمِ المقروء.

كما أظهرت دراسةُ المجدوب (2000) وجودَ ارتباطٍ موجب بين مستوى حفظ القرآن الكريم ومستوى التوافق النفسي والانفعالي لطلبة وطالبات جامعة القرآن الكريم الذين بلغَ عددُهم (340) طالبًا وطالبة، فكلما كان الحفظُ متقنًا كان مستوى التوافق النفسي والانفعالي أعلى.

وفي تأثير ممارسات حفظ القرآن الكريم، أظهرت دراسةُ Hojjati وآخرون (2014) تأثيرَ جلسات الإنصات للقرآن الكريم المنظَّمة على انتباه (32) طفلاً من أطفال الصف الخامس الابتدائي، حيث إن تعريضَهم المنتظَمَ لذلك، نتجَ عنه ارتفاعٌ في مقياس الذاكرة، كما فسَّره الباحثون حينئذ.

وفي دراسة عبد الباسط (2008) على عيّنةٍ بلغتْ (261) طالبًا في المرحلة الجامعية منهم (107) من حفظة القرآن الكريم، بهدف مقارنة زمن الرجع التمييزي السمعي، والتحكم العقلي، ومدى الذاكرة، باستخدام عدد من المقاييس، وأظهرت دراستُه الفروقاتِ لصالح الحفظة، وعزاها الباحثُ للممارسات المتكررة التي يمارسها الحفظةُ من أجل حفظ القرآن الكريم ومراجعته.

وفي جانب الضبط الذاتي، فقد أظهرت دراسةُ Rimm-Kaufman وآخرون (Rimm-Kaufman, Curby, Grimm, Nathanson, & Brock, 2009) التي شملت (171) طفلًا من مرحلة ما قبل المدرسة من مختلف الجنسيات، أن جودةَ إدارة المعلم للبيئة الصفية تقود إلى إدخال معايير سلوكية للطفل تساعده على الضبط الذاتي في الفصل الدراسي.

كما أظهرت دراسةُ Williford وآخرون (2013) التي أُجريتْ على (341) طفلًا من أطفال ما قبلَ المدرسة، بأن اندماجَ الأطفال في تفاعلات إيجابية مع معلمهم يرتبط بتطور الضبط الذاتي لديهم، والعكسُ صحيحٌ، حيث إن التفاعلاتِ السلبيةَ تعطي نتائجَ سلبيةً على الضبط، والانضباط في الفصل وأداء المهام بشكل صحيح.

ويظهر من الدراسات السابقة، وجودُ عناصر مشتركة بين محورَي الدراسة: حفظ القرآن الكريم والضبط الذاتي، إلا أنها ليست مباشرةً أو أكيدةً، كما يظهر أن هناك شُحًّا في الدراسات في مجال القرآن الكريم التي تخصُّ طفلَ ما قبلَ المدرسة، وباعتبار محورَي الدراسة مهمَّيْن جدًّا في هذه المرحلة، فإن الدراسةَ الحاليةَ ستقدِّمُ إضافةً للمكتبة العربية في موضوعها وستفتح -بإذن الله- بابًا لدراساتٍ مستقبلية تختصُّ بحفْظِ القرآن الكريم وآثارِه على أطفال ما قبلَ المدرسة.

Al toufula.indd 39 4/5/23 2:16 PM

منهجية البحث:

تعتمد الدراسةُ المنهجَ الوصفيَّ الارتباطيَّ، الذي يدرس علاقةَ الارتباط بين متغيرات الدراسة، ويتعدى الوصفَ الكيفيَّ إلى الوصفِ الكميّ الرقميّ الذي يحدد درجةَ الارتباطِ بين المتغيرات باستخدام معامل الارتباط (بخيت، علي ومصطفى، 2012).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمعُ الدراسة من أطفالِ ما قبلَ المدرسة في مرحلة التمهيدي للعام الدراسي (1436/1435) هجرية، الذين تتراوح أعمارُهم بين (5-6) سنوات.

عيّنة الدراسة:

لاختيار العيّنة اتُّبِعَ أسلوبُ العيّنة القصدية بهدف ضبط أهم المتغيرات التي قد تؤثر على الضبط الذاتي، بحسب ما جاء في الأبحاث السابقة، كعدم انتظام الطفل في الروضة، أو انتظام الطفل في برامج إثرائية داخل الروضة أو خارجها، أو تدني مستوى تعليم الوالدين، راجع مثلًا: (Piotrowski, Lapierre & Boyer, 2012 Ponitz et al., 2008 & Linebarger, 2013) وقد صمَّمَتِ الباحثةُ استبانةً للبيانات الديموغرافية ووزَّعتها على الروضات الحكومية والأهلية، واختيرَتِ العيّنةُ بناءً على الشروط التالية:

أ- مستوى تعليم الوالدين: جامعي فما فوق.

ب- عمر الطفل: (5-6) سنوات.

ج- التزام الطفل في الحضور للروضة: يوميًّا.

د- برامج ما قبلَ المدرسة: تنحصر في البرامج الرسمية المقدَّمة في الروضة فقط.

هـ- أنشطة الطفل خارجَ الروضة: لا يلتزم بحضور أيّ أنشطة (علمية - رياضية - مهارية - ثقافية) خارج وقت الروضة، وبالنسبة للأطفال المنتظمين بنشاط حفظ القرآن الكريم روعيَ عدمُ انتظامهم بأي أنشطة أخرى أيضًا.

ومن ثم تكوّنت عيّنةُ الدراسة من 58 طفلًا، تراوحتْ أعمارُهم بين 5-6 سنوات، وقُسِّموا إلى مجموعتين مستقلتين:

أ- الفئة الأولى: فئة أطفالِ ما قبلَ المدرسة المنتظمين بالروضة مع المشاركة في نشاط إضافي لحفظ القرآن الكريم، وبلغ عددُهم 28 طفلًا.

ب- الفئة الثانية: فئة أطفالِ ما قبلَ المدرسة المنتظمين بالروضة بدون المشاركة في أيّ برامج أو أنشطة أخرى خارجَها، وبلغ عددُهم 30 طفلًا.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمَتِ الباحثةُ ثلاثًا من الأدوات: مقياس الضبط الذاتي، واستمارة قياس حفظ الطفل للقرآن الكريم، كما أجرتْ مقابلاتٍ مع أمهات الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم عبر الهاتف، وفيما يلي تفصيلٌ لهذه الأدوات:

*** مقياس الضبط الذاتي: استُخدم مقياسُ رأس، أصابع القدم، ركب، أكتاف (HTKS) اختصار**

Al toufula.indd 40 4/5/23 2:16 PM

لـ HEAD-TOES-KNEES-SHOULDERS، يقيس مهاراتِ الضبط الذاتي لكل من: الذاكرة العاملة، والانتباه، والكبْح (Ponitz et al., 2009)، وأُعِدَّ المقياسُ للاستخدام باللغة العربية عبر الترجمة وإعادة الترجمة (Translation – back translation procedure) من قِبَلِ د. ساما فؤاد خميس و د. نسيمة مصطفى الخالدي، بعد الحصول على الموافقة الخطية من قِبَلِ مُعدِّي المقياس.

والمقياس (HTKS) صُمِّمَ كلعبة مكونة من ثلاثة أجزاء، كلٌّ منها يتكون من (10) مهام، وبعلامة كلية (60) درجة، يُطلَبُ في هذه المهام من الطفل أداءُ سلوكٍ ما، في حين أن قواعدَ اللعبة تتطلبُ أن يؤدي سلوكًا مغايرًا،(مثلًا، عندما يكون الأمرُ أن يلمسَ الطفلُ رأسَه بكلتا يديه، يكون عليه أن يلمسَ أصابعَ قدميه بكلتا يديه، والعكس)، وتختلف قواعدُ كلِّ جزء، وهي تعتمد على انتباه الطفل الجيد لتعليمات البدء، وتذكُّره للقانون الخاص بالجزء، وكبْح ردة فعله التلقائية عند تلقي الأمر، ولطبيعة المقياس فإنه يطبَّق بشكل فردي، وفي مكان هادئ بعيدًا عن الصخب والمشتتات ليحافظ الطفلُ على انتباهه بشكل جيد.

أ- صدق الأداة وثباتها: يتمتع المقياسُ بدرجة صدْق عالية حيث أثبتَ كفاءته واستُخدِمَ في العديد من الدراسات في مختلف الدول مثل دراسة McClelland وآخرون (2007)، Ponitz وآخرون (2008)، Tominey وآخرون (2013)، McClelland وآخرون (2014).

كما استُخدِمَ في البيئة العربية في دراسة العبود (2015)، ولمزيد من التأكد من ثبات المقياس في البيئة العربية؛ طبّقَتِ الباحثةُ المقياسَ على عيّنة خارجية بلغت (15) طفلًا، ثم أعادتْ تطبيقَه بعد أسبوعين، ولحساب الثبات استُخدِمَ معاملُ الارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) للكشف عن العلاقة بين التطبيقين للمقياس، وقد ظهرت النتيجةُ كما يلي:

جدول (1) حساب الثبات لمقياس الضبط الذاتي

المحور	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
الضبط الذاتي	0,899	0,000 **

** دالة عند مستوى 0,01

من الجدول (1) يتضح أن قيمةَ معامل الارتباط بين التطبيقين لمقياس الضبط الذاتي بلغت (0,899) بمستوى دلالة (0,000) وهي قيمةٌ دالةٌ إحصائيًّا عند (α 0,01 =)، أيْ أنَّ المقياسَ يتمتعُ بدرجةِ ثباتٍ عاليةٍ.

* استمارة تقييم مستوى الحفظ: وهي استمارة خاصَّة بمركز الفرقان لتعليم القرآن بجدة، واستُخدِمَتْ لقياس مستوى الحفظ لدى الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم، واختيرَتْ دونَ غيرها لعدة أسباب:

- محدودية الإجراء في نوع الخطأ، فإما أن يُنَبَّهَ الطفلُ مرةً واحدةً فيصحّحَ الخطأ ذاتيًّا، أو يُلقَّنَ، ولا يُنبَّهُ أكثرَ من مرة في الموضع الواحد.

- أن الدرجة الكاملة طبقًا لما ذُكِرَ تتحقق بمستوى عالٍ من الحفظ أيْ خطأ واحد على الأكثر، وأما الدرجة الدنيا فتُمثّل المستوى الضعيفَ في الحفظ، بدون الدخول في كسور وأجزاء من الدرجة كما هو موجود في غيرها من الاستمارات، لأن التقييمَ في الدراسة الحالية ليس من أجل التقويم، وإنما هو لبحث علاقة الدرجة التي يحصل عليها الطفلُ في مستوى الحفظ مع درجته في مقياس الضبط الذاتي.

- الاستمارة تقيِّمُ مستوى الحفظ بمعزل عن تقييم التجويد، وهو ما يهمُّ في الدراسة الحالية.

أ- تطبيق الاستمارة: يتم التقييم حسبَ جدولٍ تُحسَبُ فيه مراتُ التنبيه والتلقين وتُعطى درجةٌ للطفل، بحيث يكون التنبيهُ إشارةَ الطفل على وجود خطأ أثناء القراءة، فإذا صحَّحَ ذاتيًّا اعتُبِرَ الخطأ تنبيهًا، وإذا تم

Al toufula.indd 41 4/5/23 2:16 PM

ردُّه في موضع الخطأ يعَدُّ ذلك تلقينًا، ولكلِّ سبعِ صفحاتٍ من القرآن يختار المعلمُ عشوائيًّا مقطعًا واحدًا من عشرة أسطر، وفي حالة توقف الطفل أثناءَ الاختبار، يُعطى فرصةَ (20) ثانية ثم يُلَقَّنُ.

ب- تصحيح الاستمارة: لكلِّ خطأ يُنَبَّهُ الطالبُ عليه فيصححه ذاتيًّا تُخصَمُ درجةٌ واحدةٌ، ولكل خطأ يُلَقَّنُهُ الطفلُ تُخصَمُ درجتان، المجموع الكلي يُحسب من (6) ويكون تقييم مستوى الحفظ النهائي حسب المجموع كالتالي:

- (6-5) درجات، مستوى عالٍ.
- (4-3) درجات، مستوى متوسط.
- (2-0) درجات، مستوى منخفض.

والأخطاء التي يحاسَبُ الطفلُ عليها هي: تبديل الكلمات والحروف، أو إسقاطها، وكذلك الحركات الإعرابية.

ج - صدق الاستمارة وثباتها: للتأكّد من صدق الاستمارة عُرِضَتْ على عددٍ من المتخصصين في القرآن الكريم وعلومه، من الأكاديميين في جامعة أمّ القرى وكذلك من معلمي القرآن الكريم ممن جاوزوا (15) سنة في مجال تحفيظ القرآن الكريم. كما أُرسِلَتْ للهيئة العالَمية لتحفيظ القرآن الكريم بمدينة جدة والتابعة لرابطة العالَم الإسلامي لغرض معرفة مدى قياسها لمستوى الحفظ، ومن أجل إجراءات الثبات، عُرِضَتِ الاستمارةُ على المختصين في الإحصاء، وقد رأوا أن مثلَ هذه الاستمارة لا تحتاج إلى إجراءات الثبات؛ لأن الاختبارَ يختلف من طفل لآخر بحسب ما يحفظه، ويُكتفى بعرْضها على أهل الاختصاص للتأكد من قياسها لمستوى الحفظ، وعليه اعتُمِدَتِ استمارةُ تقييم مستوى الحفظ في صورتها النهائية، ملحق رقم (1).

* المقابلة: أُجريَتْ عبر الهاتف، مع أمهات الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم، واحتوتْ نوعين من الأسئلة، مفتوحة ومغلقة، واستُخدِمَتْ للحصول على بياناتٍ تعطي فهمًا وتحليلًا أعمقَ للنتائج، ولرصْد ملاحظاتِ الأمهاتِ حول نشاط حفظ القرآن الكريم للأطفال، وشملت المحورين التاليين:

1- محور الممارسات: وحدَّدتِ الباحثةُ سؤالًا عن طريقة الطفل في حفظ القرآن الكريم؛ لتفسير تفاوت مستوى الحفظ لدى الأطفال.

2- محور ملاحظات الأم على مكونات الضبط الذاتي لدى الطفل بعد إلحاقه بنشاط حفظ القرآن الكريم: وكان الهدفُ منه دعمَ نتائج مقياس الضبط الذاتي من وجهة نظَرِ الأمهات، وحُدِّدَتْ إجاباتُ هذا المحور ضمن اختيارات:(غير ملاحظ- ملاحظ قليلًا- ملاحظ أحيانًا- ملاحظ دائمًا).

أ- صدق المقابلة: عُرِضَت أجزاءُ المقابلة للتحكيم للتأكد من تحقيقها للأهداف المحددة، وتم الاتفاقُ عليها في صورتها النهائية، ملحق رقم (2).

ب- إجراءات المقابلة: تواصلت الباحثةُ مع الأمهات للاتفاق على موعد للمقابلة عن طريق الهاتف، واستغرقَ تنفيذُ المقابلة من (20-18) دقيقة، وقد حدَّدت الباحثةُ أولَ دقيقتين لتعريف الأم بأهمية الدراسة الحالية، وأهدافها، والهدف من المقابلة، ونوعية الأسئلة، وضرورة وضوح الإجابات وتحديدها في الأسئلة التي تتطلب ذلك، والاختيار من بين الإجابات المتاحة في العبارات ذات الاختيارات المحددة مسبقًا من قِبَلِ الباحثة، أما في الأسئلة المفتوحة، فقد أُعلِمَتِ الأمُّ بأن إجاباتِها ذاتُ قيمة علمية في الدراسة الحالية، وأُعطيت الحرية الكاملة في إبداء كل ما لديها.

إجراءات الدراسة:

- بعد الانتهاء من تجهيز أدوات الدراسة والحصول على الموافقات الخاصة بها، وفي الفترة ما بين

Al toufula.indd 42 4/5/23 2:17 PM

1436/2/11هـ وحتى 1436/3/3هـ وُزِّعَتِ استمارةُ البيانات الديموغرافية لأطفال مرحلة التمهيدي في عددٍ من الروضات الحكومية والأهلية، حسب المناطق بواقع مدرستين حكومية اختيرَتْ عشوائيًّا في كل منطقة حسب استجابة المدرسة، أما المدارس الأهلية فقد كان توزيع الاستمارات عليها تابعًا لموافقة الجهة المسؤولة فيها على السماح بتطبيق البحث.

- بلغ عددُ الاستماراتِ الموزّعةِ (1800) استمارة، واستُرجِعَ (1039) استمارة منها، وبعد إجراء عملية الفرز، اختيرَتْ مفرداتُ العيّنة طبقًا للشروط التي حدَّدتها الباحثةُ مسبقًا.

- بدأ التطبيقُ الفعليُّ لمقياس الضبط الذاتي على الأطفال الملتحقين وغير الملتحقين بنشاط حفْظِ القرآن الكريم، وكذلك إجراء المقابلات المقنَّنة مع أمهات الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم، واختبار الأطفال من قِبَلِ الباحثةِ فيما يحفظونه، واستمر ذلك في الفترة بين 1436/4/12هـ وحتى 1436/8/28هـ تخللها فتراتُ انقطاع بسبب الإجازات، وظروف انشغال بعض الأمهات مع أبنائهم في فترات الاختبارات.

- فُرِزَتِ البياناتُ لتحليلها إحصائيًّا بما يناسب نوعَها والهدفَ منها لاستخلاص نتائج الدراسة.

أساليب تحليل البيانات:

اشتملت الدراسةُ الحاليةُ على بيانات كمية وكيفية، واختيرَ ما يناسبُهما من أساليب تحليلية للحصول على نتائج الدراسة.

تحليل البيانات الكمية:

استخدمت الباحثةُ برنامجَ الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث أُدخِلَتِ البياناتُ الكميةُ وحُلِّلَتْ باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية:

- الاختبار التائي لعيّنتين مستقلتين (Independent Samples T-Test) لحساب الفَرْق في متوسطات مستوى الضبط الذاتي بين أطفال ما قبلَ المدرسة الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم ونظرائهم من غير الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم.

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient) لحساب الارتباط بين مستوى الحفظ ومستوى الضبط الذاتي لدى الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم.

- التكرارات والنسب المئوية في المقابلة الخاصة بالأم لحساب نِسَب الأطفال الخاصة بممارساتهم أثناء الحفظ، وكذلك لحساب استجابات الأمهات في الاختيارات المحددة مسبقًا (غير ملاحَظ- ملاحَظ قليلًا- ملاحَظ أحيانًا- ملاحَظ دائمًا)، لرصْد ملاحظاتهن على مكونات الضبط الذاتي لدى الطفل بعد إلحاق الأطفال بنشاط حفظ القرآن الكريم.

- تحليل البيانات الكيفية:

أجرت الباحثةُ تحليلًا كيفيًّا لبيانات الأسئلة المفتوحة التي حُصِّلَتْ من مقابلات الأمهات باستخدام مصفوفة المفاهيم الموضوعية (thematic conceptual matrix)، والتي تبدأ بالترميز المفتوح (Open coding) بهدف تحديد المجموعات (categories)، والترميز (codes) من واقع استجابات الأمهات (Miles &Huberman, 1994)، حيث جُمِّعَتْ من خلال ذلك البياناتُ المتماثلة معًا، ومِن ثم حُدِّدَتِ المفاهيمُ الخاصَّةُ بها ضمن مجموعات بعنوان رئيسٍ لكل مجموعة، ومجموعة من الرموز التي تنضوي تحتها، ثم حُسِبَتْ تكراراتُ الاستجابة في الرمز الواحد، كما حُسِبَتِ استجاباتُ الأفراد في المجموعة بواقع استجابة واحدة للفرد؛ لاستخلاص نِسَبِ استجابات الأفراد في المجموعة الواحدة. وبذلك استُخْلِصَتِ

Al toufula.indd 43 4/5/23 2:17 PM

النتائجُ من البيانات طبقًا لأوجه التشابه والاختلاف في البيانات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تحدَّدَتْ مشكلةُ الدراسة في تساؤلٍ رئيسٍ نصُّه: ما العلاقة بين حفظ القرآن الكريم ومستوى الضبط الذاتي لدى أطفالِ ما قبلَ المدرسة؟ وللإجابة عنه صِيْغَ سؤالان فرعيَّان، وظهرَتْ نتائجُها كالتالي:

- نتيجة السؤال الفرعي الأول: هل يوجد فرْقٌ دالٌّ إحصائيًّا في متوسط مستوى الضبط الذاتي بين أطفال ما قبلَ المدرسة الملتحقين وغير الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم؟

للإجابة عن السؤال استُخْدِمَ اختبارُ (ت) لعيّنتين مستقلتين، كانت النتيجة كما يلي:

الجدول (2) اختبار (ت) لحساب الفرْق بين الملتحقين وغير الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم

المحور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضبط الذاتي للفئتين	الملتحقون بنشاط حفظ القرآن الكريم	28	56,46	4.299	8,282	0.000*
	غير الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم	30	34,20	14,035		

* وجود دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0,05$)

من الجدول (2) أظهرت نتيجةُ اختبار (ت) لعيّنتين مستقلتين فرْقًا دالًّا إحصائيًّا لصالح الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم في المقارنة بين متوسط مستوى الضبط الذاتي لدى أطفالِ ما قبلَ المدرسة الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم ونظرائهم من غير الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم، حيث نتيجة اختبار (ت) = (8,282)، بمستوى دلالة بلغَ (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0,05)، وقد ظهرَ متوسطُ مستوى الضبْط الذاتي لدى الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم (56,46) بانحراف معياري قدْرُه (4,299)، بينما ظهرَ متوسطُ مستوى الضبط الذاتي لدى غير الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم (34,20) بانحراف معياري قدرُه (14,035).

تتفقُ نتيجةُ الدراسة الحالية من حيث وجود فرْقٍ دالٍّ إحصائيًّا لصالح الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم مع دراسات سابقة قارنَتْ بين الفئتين في مراحلَ ومتغيرات مختلفة، كدراسة قويدري (في الرنتاوي، 2007) التي أظهرتْ فروقًا في مرحلة ما قبلَ المدرسة في الحفظ والاستيعاب والاندماج والتكيُّف والاهتمام، ودراسة الثبيتي (2003) التي أظهرتْ فروقًا في المرحلة الابتدائية في قدرات التفكير الإبداعي، ودراسة الشراري (2008) التي أظهرتْ فروقًا في المرحلة المتوسطة في مهارات التفكير الناقد.

ورغم أن الضبط الذاتي لم يردْ ضمْنَ متغيرات الدراسات المذكورة آنفًا، إلا أنه يتصل بشكل موضوعي مباشر وغير مباشر مع بعض متغيراتها، كالذاكرة والتكيُّف والتفكير، وبالتالي فإن نتائجَ الدراسة الحالية تكشفُ جانبًا آخرَ من جوانب تأثير حفظ القرآن الكريم، حيث تعزو الباحثةُ ظهورَ هذا الفرْقِ أولًا إلى الحقيقة التي لا جدالَ فيها، وهي أن القرآنَ الكريمَ مباركٌ، كما وصفَه اللهُ تعالى بقوله: (وَهَٰذَا ذِكْرٌ مُّبَارَكٌ أَنزَلْنَاهُ أَفَأَنتُمْ لَهُۥ مُنكِرُونَ ﴿٥٠﴾) (القرآن الكريم، الأنبياء:50)، ثم إلى ما يمارسُه الطفلُ ضمْنَ نشاط حفظ القرآن الكريم من ممارسات كثيرة، تدرِّبُ الطفلَ على الانتباه والتذكر، وكبْح ردود فعله التلقائية أثناء النشاط، فهو يتدرب على مكونات الضبط الذاتي بشكل ضمني مرة بعد مرة خاصَّة أثناء الانتظام في النشاط، بخلاف الأطفال غير

Al toufula.indd 44 4/5/23 2:17 PM

الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم فإنه يفوتهم هذا النوعُ من التدريب، خاصة أن أطفالَ العيّنة من غير الملتحقين، لا يواظبون على أيّ من الأنشطة خارجَ الروضة، والتي من شأنها أن تدعمَ الضبطَ الذاتيَّ أو مكوناته لديهم، وقد توافقت وجهةُ نظَرِ أمهاتِ الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم في الدراسة الحالية مع بعض ما أظهرته الدراساتُ السابقة، فصرَّحت (42.86%) منهن بملاحظة أثر نشاط حفظ القرآن الكريم على أطفالهن في جوانب معرفية كالتفكير، والانتباه والتركيز، والذكاء، والذاكرة وغيرها، وهذه الملاحظاتُ قد تؤكد وجودَ الفرْقِ في الدراسة الحالية لصالح الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم، وتؤيد ما جاء في الدراسات السابقة، والتي أظهرتْ فروقًا لصالح الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم في نواحٍ مختلفةٍ كالذاكرة والاستيعاب والاندماج والتكيف وغيرها، ويُظهِرُ التساؤلُ التالي تفسيرًا أعمقَ لهذه النتيجة.

- نتيجة السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى الحفظ لدى أطفال ما قبل المدرسة الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم؟

للحصول على نتيجة السؤال، اختُبِرَ الأطفالُ الملتحقون بنشاط حفظ القرآن الكريم، باستخدام استمارة قياس الحفظ، وكانت النتيجة كالتالي:

جدول (3) مستوى الحفظ لدى الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم

الدرجة / المستوى	2-0 (مستوى منخفض)	4-3 (مستوى متوسط)	6-5 (مستوى عالٍ)	المجموع
عدد الأطفال	2	12	14	28

من الجدول (3) يتضحُ أن مستوى الأطفال في الحفظ يقع بين المتوسط والعالي طبقًا لأداة الدراسة، عدا طفلين وقعتْ درجتُهم في مستوى الحفظ المنخفض، حيث إن الدرجةَ العليا في الأداة هي (6) درجات.

يرتبط مستوى الحفظ غالبًا بالممارسات التي يمارسها الطفلُ أثناء الحفظ وبعده، من حيث تكرار الاستماع والتكرار اللفظي للآيات، والمراجعة بعد الحفظ، حيث إن ذلك من أهم أسباب بقاءِ المحفوظِ في الذاكرة (ابن الجوزي، 1412؛ المالكي، 2013؛ نواب، 2001)، وحسب ما جاء في مقابلات الأمهات فإن (85.71%) من الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم حريصون على هذه الممارسات، في حين أن الطفلين اللذَين كان مستواهم منخفضًا لم يمارسوا التكرارَ اللفظيَّ، وكانوا يرفضونه، ويكتفون بالاستماع غير المنتظم للآيات؛ مما أضعفَ قدرتَهم على استرجاع الآيات بشكل صحيح ومتقن، وبحسب ما تراه الباحثةُ، فإن هذه الممارسات كمًّا وكيفًا تصنع فرقًا في مستوى الحفظ، فكلما كان الحرصُ عليها أكبر، ظهرت النتيجةُ في إتقان الحفظ والاسترجاع لدى الطفل، والعكس صحيح.

- نتيجة السؤال الفرعي الثالث: ما علاقة مستوى الحفظ بمستوى الضبط الذاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم؟

لبحث علاقة درجة الأطفال في مستوى الحفظ مع درجاتهم على مقياس الضبط الذاتي، استُخدِمَ معاملُ بيرسون، وظهرت النتيجةُ كما يلي:

Al toufula.indd 45 4/5/23 2:17 PM

جدول (4) اختبار معامل بيرسون لعلاقة الضبط الذاتي مع مستوى الحفظ لدى الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم

المحور	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مستوى الحفظ	0,841	0,000	دالة

من الجدول (4) يظهر وجود علاقة طردية قوية دالة إحصائيًّا بين مستوى الحفظ ومستوى الضبط الذاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم حيث بلغت قيمةُ معامل الارتباط بيرسون (0,841) وبلغ مستوى الدلالة (0,000) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى (α= 0,05).

تتوافق هذه النتيجةُ من حيث كون مستوى الحفظ مرتبطًا بعلاقة قوية بالمتغيرات مع دراستين أخريين، فدراسة عقيلان (1991) ارتبطتْ قوةُ الحفظ فيها مع مهارات القراءة الجهرية ومع فهْمِ المقروء، وارتبط مستوى الحفظ في دراسة المجدوب (2000) بعلاقة طردية مع مستوى التوافق النفسي والانفعالي لدى عيّنة الدراسة، واستنادًا لما في نشاط حفظ القرآن الكريم من ممارسات ذاتية تتمثل في الاستماع، ثم التكرار للحفظ، وممارسات خارجية تظهر في التفاعل مع الكبار، فإن هذا يؤثر في أكثر من جانب في الضبط الذاتي، فالممارسات الذاتية تؤثر على كلٍّ من الانتباه والذاكرة العاملة، حيث إنه حسب ما جاء في دراسة عبد الباسط (2008) فإن الاستماعَ للقرآن الكريم هو تدريبٌ مكثفٌ للسمع يؤثر في العمليات العقلية الأساسية كالانتباه وضبط التركيز، كما أشار الباحثون في دراسة Hojjati وآخرون (2014) أن جلساتِ الاستماع هذه أثَّرَتْ على الانتباه لدى عيّنة الدراسة، ومن ثم ظهر هذا التحسُّنُ على ذاكرتهم.

وحسب ملاحظات أمهات الأطفال فإن (82.14%) منهم لديهم القدرة على المحافظة على الانتباه أثناء أداء المهام، و(71.43%) من الأطفال يأخذون المهام بجدية لتنفيذها، كما يستطيع (60.71%) منهم الاستمرار في الأنشطة التي تستغرق وقتًا طويلًا نسبيًّا، وهذا ما لاحظته الباحثةُ أثناء تطبيق أدوات الدراسة، فالأطفال الذين حققوا مستوى عاليًا في الضبط الذاتي كانوا قادرين على تجنب المشتتات بخلاف نظرائهم، وهذا يعود -ربما- لأخذهم مهمةَ أداء المهام بجدية، وقدرتهم على التركيز حسب المهمة المطلوبة في مقياس (HTKS) وسهولة ذلك عليهم بسبب التدريب المستمر الذي يتلقونه أثناء نشاط حفظ القرآن الكريم.

أما التكرار الذي تتطلبه عمليةُ الحفظ فإنه يؤثر على الذاكرة العاملة – أحد مكونات الضبط الذاتي-، ووفقًا لما جاء في جليل والمعفون (2013) فإن التسميعَ المكثفَ الذي يهدف إلى الاحتفاظ بالمعلومات لمدة طويلة يعزز قدراتِ الذاكرة العاملة، ويزيد من سعتها على المعالجة، كما توصلت دراسةُ قويدري (في الرنتاوي، 2007) إلى أن الأطفالَ في مرحلة ما قبلَ المدرسة الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم أظهروا تفوقًا في الذاكرة والاستيعاب على أقرانهم غير الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم، وأيضًا هناك ربطٌ بين قدرات الانتباه والذاكرة العاملة، حيث يتأثر كلٌّ منهما بالآخر (إبراهيم، 2009؛ لوازعي، 2012)، وقد فسَّرَ هذا الربط بين الاستماع والتكرار وبين الانتباه والذاكرة العاملة؛ ما خلصتْ إليه دراسةُ عبد الباسط (2008) التي تفوَّقَ فيها حفظةُ القرآن الكريم على نظرائهم من غير الحفظة في بُعدَي التحكم العقلي، ومدى الذاكرة، حيث أشار الباحثُ إلى أن بُعْد التحكم العقلي يعكس قدرات ضبط الانتباه، ومدى الذاكرة يعكس قدرات الذاكرة العاملة، وهذه النتيجة تعود إلى ممارسات حفظة القرآن الكريم المتمثلة في الاستماع والتكرار والاسترجاع المستمر على مدة طويلة؛ من شأنه تعزيز الوصلات العصبية في مناطق الدماغ المسؤولة عن التخزين والاسترجاع، وتعزيز الروابط بين الوصلات، وفتح ممرات بينها وبين غيرها من الوصلات، مما يجعل مناطقَ الدماغ هذه نشطةً دائمةَ التحفيز، وبالتالي ينعكس بصورة إيجابية على الذاكرة العاملة.

Al toufula.indd 46 4/5/23 2:17 PM

وبالنظر إلى أن (85.71%) من أطفال العيّنة الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم يعتمدون بشكل أساسي على التكرار اللفظي بعد تكرار الاستماع؛ -حسب ما جاء في مقابلات الأمهات- فإن هذا التدريبَ المستمرَ للذاكرة العاملة والانتباه قد يؤكد ما ذُكِرَ آنفًا، كما أشارت الأمهاتُ إلى أن (96,43%) من أطفال العيّنة بإمكانهم تذكّر مهام متعددة طُلِبَتْ منهم ، و(53.57%) منهم يتذكر المهام المتسلسلة وفق ترتيبها ، و(82.14%) منهم يستطيع الاحتفاظ بشكل الأداء الصحيح عند عرْض نموذج عليه، و(96.43%) منهم يمكنهم أن يسترجعوا حدثًا يوميًّا مرَّ عليهم بدقة، و(82.14%) منهم لا يحتاج وقتًا لحفظ خطوات عمل ما، كما أن (78.57%) منهم يصحِّحُ أخطاء سبَقَ تنبيهُه عليها تلقائيًّا، ولا يحتاج للتذكير بردة الفعل الصحيحة للموقف، وقد يُفسِّرُ النتيجةَ الحاليةَ ما لاحظته الباحثةُ أثناء التطبيق العملي، حيث إن الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم والذين حصلوا على درجات عالية في مستوى الضبط الذاتي كانوا يطلبون تجاوزَ خطوةِ إعادة التعليمات من قِبَلِ الباحثة، وربما أعادوها من تلقاء أنفسهم فورَ سماعها، وهذا يتم كإجراء تلقائي أثناء تلقي القرآن الكريم، فيعتاد الطفلُ على التركيز لما يستمع ليتمكن من الإعادة خلْفَ المعلم بشكل صحيح.

أما الممارسة الخارجية المتمثلة في التفاعل مع الكبار، فهي مطلوبة في نشاط حفظ القرآن الكريم، لأن القرآن الكريم قائمٌ على التلقي من معلم مُتقِن أو مَن يقوم مقامَه، ولكون أطفال العيّنة جميعهم يمارسون عملية الحفظ بمتابعةٍ وإشرافٍ من الكبار، فهذا يُنشئ عددًا من التفاعلات التي تؤثر على مستوى الضبط الذاتي لدى أطفالِ ما قبلَ المدرسة بحسب ما خلُصت إليه عددٌ من الدراسات، كدراسة Yıldız وآخرون (2014) ودراسة Williford وآخرون (2013) ودراسة Rimm-Kaufman وآخرون فقد أكدت على أن جودةَ إدارة المعلم للبيئة الصفية تقود إلى إدخال معايير سلوكية للطفل تساعده على الانضباط في الفصل الدراسي، أما دراسة Choe و Olson وSameroff (2013) فقد أظهرت الأثرَ العكسيَّ للكبار على الضبط الذاتي في حال وجود خلل في علاقة الطفل بالكبار، إذن فالتفاعل الإيجابي يؤثر إيجابيًّا على الضبط الذاتي، والعكس صحيح.

الجدير بالذكر أن تفاعلاتِ نشاط حفظ القرآن الكريم التي تنشأ بين الطفل ومعلميه تتشابه مع ما وردَ في هذه الدراسات، حيث تعزو الباحثةُ تحقيقَ أداءٍ عالٍ في مستوى الحفظ إلى وجود تفاعل جيد بين الطفل ومعلمه، حيث يكتسب الطفل من معلمه معايير أدائية وسلوكية، تختصُّ المعايير الأدائية بطريقة تلاوة القرآن الكريم، التي لا يتحقق للطفل مستوى عالٍ فيها إلا بإشرافٍ من الكبار، أما المعايير السلوكية فهي تختصُّ بآداب حلقة القرآن الكريم، وآداب تلاوة القرآن الكريم، ورغم أن الدراسة الحالية لم تقسْ هذه التفاعلات؛ إلا أن جودةَ الحفظ لدى الطفل إشارةٌ إلى التلقي والتفاعل الجيد مع الكبار، وهي أحد آثار الانضباط أثناء النشاط، وبالمثل يعكس المستوى الضعيف في الحفظ ضعفَ هذه التفاعلات الإيجابية؛ مما يؤدي بدوره ليس إلى خللٍ في عمليات الحفظ فحسب، بل إلى قصورٍ في الاستمرار والانضباط في نشاط حفظ القرآن الكريم بشكل جيد.

الخلاصة:

أظهرتِ الدراسةُ أن هناك علاقةً إيجابيةً قويةً بين نشاط حفظ القرآن الكريم وبين مستوى الضبط الذاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة؛ حيث كشفتِ الدراسةُ الحاليةُ على أن الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم فاقوا نظراءهم من غير الملتحقين به في مستوى الضبط الذاتي، كما أن الممارساتِ الذاتيةَ في نشاط حفظ القرآن الكريم، المتمثلةَ في تكرار الاستماع للنموذج القرآني، والتكرار اللفظي للنصِّ القرآني، تؤثرُ بشكل إيجابي على الانتباه والذاكرة العاملة لدى أطفال ما قبل المدرسة، وكذلك تؤثّر الممارسةُ الخارجيةُ في نشاط حفظ القرآن الكريم المتمثلة في التفاعل مع الكبار إيجابيًّا على مستوى الحفظ لدى طفل ما قبلَ المدرسة، وبالتالي تؤثّر على ضبطه الذاتي أيضًا.

Al toufula.indd 47 4/5/23 2:17 PM

التوصيات:

في ضوء ما أظهرته نتائجُ الدراسة الحالية، صاغت الباحثةُ عددًا من التوصيات لمختلف الفئات التي تتوقع أن لها تأثيرًا كبيرًا على الطفل:

- لأسرة الطفل ومقدمي الرعاية له، توصي الباحثةُ بضرورة تشجيع الطفل على الاشتراك في أنشطة حفظ القرآن الكريم في سنّ مبكرة، وتقديم الدعم اللازم لمساعدته على الاندماج فيها.

- ولمعلمي القرآن الكريم في رياض الأطفال أو في مراكز تحفيظ القرآن الكريم توصي الباحثةُ بضرورة الحرص على التلقين الجيد للطفل، ومراعاة خصائص الألفاظ القرآنية والطريقة الصحيحة في نطقها للوصول إلى مستوى جيد في الحفظ، والحرص على تكرار الاستماع والتكرار اللفظي؛ لضمان تأثيرات إيجابية على الانتباه والذاكرة العاملة لدى الطفل.

- وللتربويين ومصممي برامج التعليم المبكر توصي الباحثةُ بزيادة الفترات الخاصَّة بالقرآن الكريم، بطريقة مخطَّطٍ لها ضمنَ البرنامج الرسمي، لضمان ممارسات صحيحة تتعلق بنشاط حفظ القرآن الكريم، من شأنها تعزيز الضبط الذاتي لدى الأطفال.

المقترحات:

لندرة الدراسات المختصة بتأثير حفظ القرآن الكريم على الفئة العمرية الخاصَّة بالدراسة الحالية، فإن الباحثةَ تقترح ما يلي:

- دراسة العلاقة بين ممارسات حفظ القرآن الكريم الذاتية والخارجية وعلاقتها بمكونات الضبط الذاتي.

- إجراء دراسة تجريبية لإلقاء الضوء على نشاط حفظ القرآن الكريم كبرنامج تدخُّلٍ لأطفالِ ما قبلَ المدرسة من ذوي الضبط الذاتي المنخفض.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، صافيناز (2009). الفروق في الذاكرة العاملة «اللفظية وغير اللفظية» بين ذوي صعوبات التعلم واضطرابات الانتباه والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (64)، 109-156.

ابن أبي شيبة، عبد الله بن محمد (1409). *الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار*، تحقيق: كمال يوسف، الرياض: مكتبة الرشد.

ابن الجوزي، جمال الدين عبد الرحمن (1412). *الحث على حفظ العلم وذكر كبار الحفاظ. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.*

ابن خلدون، عبد الرحمن محمد (1408). *ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر.* بيروت: دار الفكر.

ابن كثير، إسماعيل عمر (1414). *تفسير القرآن العظيم*، عمان: دار الفكر.

Al toufula.indd 48 4/5/23 2:17 PM

ابن منظور، محمد مكرم (1414). *لسان العرب*، بيروت: دار صادر، مج7.

أبو الديار، مسعد نجاح (2012). *الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم*، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

الأسطل، أحمد رشاد (2010). *المهارات القرائية والكتابية لدى طلبة الصف السادس وعلاقته بتلاوة وحفظ القرآن الكريم*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الأنصاري، بدر محمد، وسليمان، عبد ربه مغازي (2013). النمذجة البنائية لمكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين من 4 وحتى 12 سنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14 (4)، 138-103.

البلاوي، يحيى فرغل (2005). أثر القرآن في تقويم اللسان: أثر تحفيظ جزء عم في تقويم لسان طفل العام السادس، *مجلة الدراسات العربية*، مصر، 2(12) ، 44-19.

بخيت، محمد أحمد، علي، محمد محمود، ومصطفى، علي أحمد. (2012). *مناهج البحث في علم النفس*. جدة: مكتبة الرشد.

بصفر، عبد الله. (2007، 31-29 ديسمبر). حفظ الصغار للقرآن وأثره في حفظ الهوية الإسلامية. المؤتمر السابع والعشرين للرابطة الإسلامية في السويد: «الهوية الإسلامية: الثوابت والمتغيرات». السويد، استكهولم، تم الاسترجاع من الرابط http://www.albasaer.net/Pages/articalsP.php?ido=572 بتاريخ 17-أبريل- 2015.

بوشية، محمد شافعي (2015، 5-3 مارس). *تحفيظ القرآن ودراسة علومه في ضوء الرؤية الشرعية والمنهجية*. المؤتمر الدولي الثاني لتطوير الدراسات القرآنية "البيئة التعليمية للدراسات القرآنية .. الواقع وآفاق التطوير" كرسي القرآن وعلومه - جامعة الملك سعود. الرياض: مركز تفسير للدراسات القرآنية، ص 242-181 .

الثبيتي، يوسف سعد (2003). *أثر حفظ القرآن على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة الطائف*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

جريسات، رائدة عيسى (2007). *بناء مقياس لتشخيص اضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد و التحقق من فاعليته لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم و الإعاقة العقلية و حالات التوحد* . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان .

جليل، وسن ماهر، والمعفون، نادية حسين (2013). *التعلم المعرفي و إستراتيجيات معالجة المعلومات*. عمّان: دار المناهج للنشر و التوزيع.

حديد، مصطفى محمد. (2015، 5-3 مارس). ضوابط تعلم القرآن الكريم وتعليمه. المؤتمر الدولي الثاني لتطوير الدراسات القرآنية "البيئة التعليمية للدراسات القرآنية .. الواقع وآفاق التطوير" كرسي القرآن وعلومه - جامعة الملك سعود. الرياض: *مركز تفسير للدراسات القرآنية*. 341-389.

حسن، مثنى محمود ، والجودي، بسمة خالد (2011). خطوات نحو التميّز في حفظ القرآن الكريم، *مجلة البحوث والدراسات الإسلامية*، 23، 224-193 .

دقة، كمال (2010، 29-27 إبريل). *تلقين الصبيان ومشافهتهم ومذاهب العلماء في إقرائهم*. الملتقى الدولي الثالث للقرآن الكريم: التعليم القرآني للصغار واقع وآفاق، الجزائر- قسنطينة، الصفحات 26-29.

الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله (1405). *سير أعلام النبلاء*، القاهرة: مؤسسة الرسالة.

Al toufula.indd 49 4/5/23 2:17 PM

الراعي، محمد فاروق (1433). *الطريقة العملية لتعلم وتعليم القرآن حفظًا تلاوة بالتجويد والإتقان*. جدة: مركز الفرقان لتعليم القرآن.

الرنتاوي، محمد حسين (2007). *العبر فيمن حفظ القرآن و لم يبلغ العشر*: دراسة منهجية. عمان: جمعية المحافظة على القرآن الكريم.

السعيد، صلاح الدين محمود (2006). *كيف تحفظ القرآن؟*، القاهرة: دار البيان العربي للتراث.

السويدي، وضحى (1992). العلاقة بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة الجهرية والكتابة لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر: دراسة استطلاعية. *مجلة التربية المعاصرة*، 9 (23)، 139-123.

الشراري، العنود صبيح (2008). *أثر حفظ القرآن الكريم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمنطقة الجوف*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محمد فؤاد (2011). مستوى المهارات الإملائية وعلاقتها بحفظ القرآن الكريم لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة إربد. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (24)، 321-287.

عبد الباسط، محمد حسين (2008). *زمن الرجع التمييزي (سمعي/بصري) وعلاقته بأبعاد الذاكرة وبعض سمات الشخصية لدى الطلبة حفظة القرآن الكريم*. رسالة دكتواه غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية: أم درمان.

العبد اللطيف، عماد سيف (2010). *أثر حلقات القرآن الكريم على التحصيل الدراسي والقيم الخلقية*، الرياض: دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع.

العبود، ضحى مناحي (2015). *العلاقة بين اللعب التمثيلي والضبط الذاتي لدى أطفال ما قبل المدرسة بمدينة مكة المكرمة*، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

العسقلاني، أحمد ابن حجر (1407). *فتح الباري شرح صحيح البخاري*. القاهرة: دار الريان للتراث.

عقيلان، محمد موسى (1991). حفظ القرآن وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. اللقاء السنوى الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية- التعليم الابتدائي ودورة فى تنمية المهارات الاساسية. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*،367-342.

العيسوي، عبد الرحمن محمد (2009). هل في الامكان تقوية الذاكرة؟، *مجلة التربية*، 38 (170)،279-268.

الغوثاني، يحيى عبد الرزاق (2003). *كيف تحفظ القرآن الكريم*، دمشق: مكتبة دار الغوثاني للدراسات القرآنية.

القيرواني، عبد الله أبي يزيد عبد الرحمن (1414). *عقيدة السلف – مقدمة أبي زيد القيرواني لكتابه الرسالة*. الرياض: دار العاصمة.

لوازعي، رزيقة (2012). متلازمة الفص الجبهي: دراسة نفسية عصبية لوظيفتي الانتباه و الذاكرة العاملة. دراسات في علم الأرطوفونيا وعلم النفس العصبي، *مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعلمية*،(1)، 46-27 .

Al toufula.indd 50 4/5/23 2:17 PM

المالكي، خالد سالم (2013). *العلاقة بين ماوراء الذاكرة وحفظ القرآن الكريم لدى طلاب مدارس تحفيظ القرآن الكريم في المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

المجدوب، فاطمة (2000). *علاقة مستويات حفظ القرآن الكريم بالتوافق النفسي والانفعالي لطلبة وطالبات جامعة القرآن الكريم*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم درمان الإسلامية: الخرطوم.

مدعث، .فوزية سعيد (2015، 5-3 مارس). *أثر القاعدة النورانية في تعليم القرآن الكريم وآفاق تطويرها*. المؤتمر الدولي الثاني لتطوير الدراسات القرآنية «البيئة التعليمية للدراسات القرآنية .. الواقع وآفاق التطوير». الرياض: مركز تفسير للدراسات القرآنية، ص 105-173.

نواب، عبد الرب نواب الدين (2001). *كيف تحفظ القرآن الكريم*. الرياض: دار طويق.

هارون، عبد الوهاب عثمان (2012). *حلقات تحفيظ القرآن الكريم ودورها في غرس وتنمية القيم التربوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض دراسة ميدانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية: أم درمان.

ياركندي، هانم حامد (1991). الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية في الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة. اللقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية- التعليم الابتدائي ودوره فى تنمية المهارات الأساسية. *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، 279-257.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Allan, Darcey M, Allan, Nicholas P, Lerner, Matthew D, Farrington, Amber L, & Lonigan, Christopher J. (2015). Identifying unique components of preschool children›s self-regulatory skills using executive function tasks and continuous performance tests. *Early Childhood Research Quarterly, 32, 40-50*.

Anthony, Karen. (2013). *Self-regulation development in early childhood: The role of language skills and pre-kindergarten learning behaviors*. (Ph.D. Thesis). Vanderbilt University, Nashville.

Berry, Daniel. (2012). Inhibitory control and teacher–child conflict: Reciprocal associations across the elementary-school years. *Journal of Applied Developmental Psychology, 33(1), 66-76*.

Blair, Clancy, & Raver, C Cybele. (2015). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological *approach*. *Annual Review of Psychology, 66, 711-731*.

Blair, Clancy, & Razza, Rachel Peters. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78(2), 647-663.

Bodrova, Elena, & Leong, Deborah J. (2008). Developing self-regulation in kindergarten. *Young Children,* 63(2), 56-58.

Al toufula.indd 51 4/5/23 2:17 PM

Boyer, Wanda. (2012). Cultural factors influencing preschoolers' acquisition of self-regulation and emotion regulation. *Journal of Research in Childhood Education,* 26(2), 169-186.

Choe, Daniel Ewon, Olson, Sheryl L, & Sameroff, Arnold J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and psychopathology*, 25(02), 437-453.

Cook, L. G., Chapman, S. B., & Levin, H. S. (2008). Self-regulation abilities in children with severe traumatic brain injury: a preliminary investigation of naturalistic action. *NeuroR ehabilitation*, 23(6), 467-475.

Florez, Ida Rose. (2011). Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66(4), 46-51.

Halloran, Roberta Kathryn. (2011). *Self-Regulation, Executive Function, Working Memory, and Academic Achievement of Female High School Students*. (Ph.D. Thesis). Fordham University. New York.

Hojjati, A., Rahimi, A., Farehani, M. D., Sobhi-Gharamaleki, N., & Alian, B. (2014). Effectiveness of Quran Tune on Memory in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 283-286.

Less, A. (2008). Relations between preschool children's planning ability, self-regulation and early literacy skills. *The Osprey Journal of Ideas and Inquiry, All Volumes* (2001–2008). Paper 10.

Matthews, S. B. (2008). *The relationship among self-regulation, sociodramatic play*, and preschoolers' readiness for kindergarten . (Ph.D. Thesis). Northeastern University, Boston.

McClelland, Megan M, Cameron, Claire E, Connor, Carol McDonald, Farris, Carrie L, Jewkes, Abigail M, & Morrison, Frederick J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental psychology*, 43(4), 947.

McClelland, Megan M, Cameron, Claire E, Duncan, Robert, Bowles, Ryan P, Acock, Alan C, Miao, Alicia, & Pratt, Megan E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: the head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in psychology*, 5, 599.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: Sage Ltd.

Murray, DW, Rosanbalm, KD, Christopoulos, C, & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective*. *Washington*, D.C.: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

Piotrowski, Jessica Taylor, Lapierre, Matthew A, & Linebarger, Deborah L. (2013). Investigating correlates of self-regulation in early childhood with a representative sample of English-

Al toufula.indd 52 4/5/23 2:17 PM

speaking American families. *Journal of child and family studies*, 22(3), 423-436.

Ponitz, Claire Cameron, McClelland, Megan M, Matthews, JS, & Morrison, Frederick J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605.

Ponitz, Claire E Cameron, McClelland, Megan M, Jewkes, Abigail M, Connor, Carol McDonald, Farris, Carrie L, & Morrison, Frederick J. (2008). Touch your toes! Developing a direct measure of behavioral regulation in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly,* 23(2), 141-158.

Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental psychology*, 45(4), 958.

Schmitt, Sara Anne. (2013). *Strengthening school readiness for children at risk: Evaluating self-regulation measures and an intervention using classroom games*. (Ph.D. Thesis). Oregon State University. Corvallis.

Schunk, Dale H, & Zimmerman, Barry J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7-25.

Skibbe, Lori E , Connor, Carol McDonald, Morrison, Frederick J & Jewkes, Abigail M (2011) Schooling effects on preschoolers self-regulation , early literacy , and language growth, *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 42-48.

Tominey, Shauna L, & McClelland, Megan M. (2013). Quantitative and qualitative factors related to the effectiveness of a preschool behavioral regulation intervention. *NHSA Dialog*, 16 (3), 21-44.

Ursache, Alexandra, Blair, Clancy, & Raver, C. Cybele. (2012). The promotion of self-regulation as a means of enhancing school readiness and early achievement in children at risk for school failure. *Child Development Perspectives*, 6(2), 122-128.

White, Lauren K, McDermott, Jennifer Martin, Degnan, Kathryn A, Henderson, Heather A, & Fox, Nathan A. (2011). Behavioral inhibition and anxiety: the moderating roles of inhibitory control and attention shifting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 735-747.

Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development*, 24(2), 162-187.

Yildiz, Tülin Güler, Kara, Hatice Gözde Ertürk, Tanribuyurdu, Ezgi Findik, & Gönen, Mübeccel. (2014). Examining self-regulation skills according to teacher-child interaction quality. *Egitim ve Bilim,* 39(176).

Al toufula.indd 53 4/5/23 2:17 PM

الملاحق

ملحق رقم (1)

استمارة قياس الحفظ في صورتها النهائية

رقم الطفل	عدد التنبيهات	عدد التلقينات	المجموع	التقدير	ملاحظات

إرشادات الاستخدام:

- **يُعطى لكل سبع صفحات من القرآن، مقطع واحد من عشرة أسطر.**
- **في حالة توقف الطالب أثناء الاختبار ينتظر المعلم 20 ثانية ثم يلقنه.**
- **لكل خطأ يتم تنبيه الطالب عليه فيصححه ذاتيًّا تُخصَم درجةٌ واحدة.**
- **لكل خطأ يتم تلقينه للطالب تُخصَم درجتين.**
- **المجموع الكلي يُحسب من (6) ويُعطى التقديرُ النهائي حسب المجموع كالتالي:**
  - **(5-6) درجات عالي.**
  - **(3-4) درجات متوسط.**
  - **(0-2) درجة ضعيف.**

Al toufula.indd 54 4/5/23 2:17 PM

ملحق رقم (2)

مقابلة أمهات الأطفال الملتحقين بنشاط حفظ القرآن الكريم في صورتها النهائية

رقم الطفل:

طريقة الطفل بالحفظ: .....

ملاحظات الأم على مكونات الضبط الذاتي بعد إلحاق الطفل بالحلقات:

	غير ملاحظ	قليلا	أحيانًا	ملاحظ دائمًا	تعليقات إضافية
يحتفظ الطفل بانتباهه عند أداء مهمة ما.					
يتذكر مهامَّ متعددة طُلبت منه					
يتذكر مهامَّ متسلسلة طُلبت منه					
يأخذ المهامَّ بجدية لإنجازها					
يقاوم مقاطعة أحدهم له أثناء العمل ليتمكن من إنجازه					
يحتفظ بشكل الأداء الصحيح					
يصحح أخطاء سبقَ تنبيهُه عليها تلقائيًّا					
قبل التصرف، يفكر في ردة الفعل المناسبة للموقف					
يحتاج للتذكير بـردة الفعل الصحيحة للموقف					
يقضي وقتًا أطول في نشاط طويل					
يحتاج وقتًا لحفظ خطوات عمل ما					
يحتاج التنبيهَ لإبداء ردة الفعل المناسبة					
يسترجع حدثًا يوميًّا مرَّ عليه بدقة					

Al toufula.indd 55 4/5/23 2:17 PM

إصدارٌ جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:

«القياس والتقويم والإحصاء التربوي والنفسي»

ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة

لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح

Al toufula.indd 56 4/5/23 2:17 PM

دور المبادئ التداولية في تعلم المعجم

Doi:10.29343/1-94-3

د. عبد الرحيم ناجح
أستاذ التعليم العالي مساعد - جامعة القاضي عياض - المملكة المغربية

الملخّص:

يهدف البحث إلى رصد دَوْر المبادئ التداولية في تعلُّم المعجم من خلال ثلاث تجارب: تخصُّ التجربة الأولى مبدأ التقابل، وتتناول التجربة الثانية مبدأ العرفية، وتهتم التجربة الثالثة بمبدأ القصد من خلال نظرية الذِّهن. ويتكوَّن المشاركون من مجموعة من المتعلمين يدرسون بالمستوى السادس الابتدائي في التجربتين الأولى والثانية، ومن مجموعة من المتعلمين يدرسون بالمستوى الأول الابتدائي. وقد خلصت التجارب إلى اعتماد المبادئ التداولية في تعلُّم المعجم.

The role of pragmatic principles in learning vocabulary

Najih abderrahim
Assistant Professor of Higher Education,
Cadi Ayyad University – Morocco –

Abstract:

The research aimed at exploring the role of pragmatic principles in learning vocabulary through three experiments: the first experiment concerns the contrast principle , the second experiment deals with the conventionality principle, and the third experiment deals with the principle of intention through theory of mind. The participants consisted of a group of learners studying at the sixth elementary level in the first and second trials, and a group of learners studying at the first elementary level. The experiments ended with the adoption of pragmatic principles in vocabulary learning..

استُلِمَ البحثُ في أكتوبر 2020، وأُجيز للنشْر في ديسمبر 2020.

Al toufula.indd 57 4/5/23 2:17 PM

المقدمة:

لم يَحْظَ تعليمُ المعجم بالأهمية اللازمة في مناهج التدريس وطُرقها في بداية الاهتمام بتعليم اللغات، حيث سادَ الاعتقادُ أن الأولوية يتعين أن تخصَّ تعليمَ قواعد اللغة؛ لأنها الوحيدة التي تسعف متعلمَ اللغة في تفادي الوقوع في اللحن. أما تعلم مفرداتِ اللغةِ الهدفِ فيبقى موكولًا إلى الزمن. يرجع السببُ إلى كون قواعد اللغة تمثِّلُ نسَقًا مغلقًا يمكن تعلُّمه مقارنة بنسَق المعجم الذي يعدُّ بمثابة نسَق مفتوح يصعب حصره. أما اليوم، فقد بات تعليم المعجم وتعلمه يمثل مدارَ الدراسات اللسانية والنفسية، وأضحى مدخلًا يُسعِفُ في فهْم الإستراتيجيات التي يسلكها المتعلمُ في تعلم اللغة. لهذا السبب، أصبح لزامًا تسليطُ الضوء على الإستراتيجيات التي يتبعها في تعلم معنى المفردة التي يصادفها في أول مناسبة.

تختلف الإستراتيجياتُ التي يلجأ إليها المتعلمُ قصدَ تخمين معنى المفردة غير المألوفة تبعًا لتطوره اللغوي والمعرفي، وتبعًا للقرائن التي تتيحُها السياقاتُ التي ترِدُ فيها. وقد تكون هذه القرائنُ سياقية، مثل إيرادها في سياقٍ مقترنةً بإحدى مرادفاتها، أو بإحدى أضدادها، أو موصولةً بشرْحٍ، أو تعريفٍ، وما إلى ذلك من القرائن. وقد تكون لسانيةً تتمثل في القرائن التركيبية، أو تتعلق بالقرائن الصَّرْفية، أو ترتبط بالقرائن الدلالية، أو لها صِلة بالقرائن الصوتية أو التداولية.

لقد شكَّلَتْ هذه القرائنُ المختلفةُ مدخلًا لطرْح قضيةِ تعلُّمِ معنى المفردة. فظهرتْ مقارباتٌ سعَتْ إلى تفسير الإستراتيجيات التي يلجأ إليها متعلمُ اللغةِ قصدَ تعلُّمِ معنَى المفردة غيرِ المألوفة. ومن هذه المقاربات نذكر: المقاربة القائمة على القيود، والمقاربة القائمة على نموذج التآزر الصاعد ومقاربة بلوم.

يُرادُ بالمقاربة القائمة على القيود أنَّ تعلُّمَ معنى المفردة خاضعٌ لمجموعة من القيود، مثل قيد الشيء-الكل (whole-object constraint) الذي يفيد أنَّ المتعلمَ يربط المفردةَ غيرَ المألوفة بالشيء كله، ولا يربطها بجزء منه. ويفيد قيدُ الإقصاءِ المتبادلِ (mutual exclusivity constraint) الاكتفاءَ بتسميةٍ واحدةٍ للشيء، فلا يُسمِّي الطفلُ الشيءَ مرتين. ويقتضي قيدُ التصنيف (taxonomic constraint) أنْ ترتبطَ المفردةُ بالنوع، ولا ترتبطَ بشيء واحد فيه (ماركمان(Marmnan,1989 :26))؛ فـ «برتقالة» مثلًا، تنسحب على النوع (البرتقال)، ولا تعود إلى برتقالة خاصَّة.

وتقوم المقاربةُ المعتمدةُ على نموذج التآزر الصاعد (emergentist coalition model) (هوليش وهيرش-باسك وغولينكوف) (Hollich, Hirsh-Pasek, & Golinkoff,2000 :17) على ثلاثة افتراضات: أولًا، يتعلم المتعلمُ معنى المفردة استنادًا إلى المعرفة التركيبية، وحساسيته تجاهَ المظاهر البارزة في السياق الذي وردتْ فيه المفردةُ، وفهمه لقصد المتكلم. ثانيًا، تختلف أهميةُ المعرفة التركيبية وفهْمِ قصْدِ المتكلم والحساسية تجاهَ المظاهر البارزة في السياق لدى المتعلمين حسْب مقتضيات النمو والتطور المعرفي. ثالثًا، تصبح هذه الميكانيزمات؛ أي المعرفة التركيبية والحساسية تجاه المظاهر البارزة وقصْد المتكلم، آليةً مع تطور تعلُّم اللغة.

وتقترحُ مقاربةُ بلوم (Bloom,2000 :194) ارتباطَ تعلُّمِ معنى المفردة بثلاث قدرات: المعرفة التركيبية، وفهْم الحالات الذهنية (mental states)[1] ، وفهْم أنواع الأشياء الموجودة في الواقع.

تشترك المقارباتُ السابقةُ في الإشارة إلى دَوْر البُعْدِ التداولي في تعلم معنى المفردة غيرِ المألوفة؛ «لأن الهدفَ الأساسيَّ من تعليم اللغة، هو تطويرُ القدرات التواصلية للمتعلمين» (القحطاني،2:2017). ويرجع الاهتمامُ بالبُعْد التداوليّ إلى كون تلقي اللغة وإنتاجها تُؤطرهما مبادئُ تداوليةٌ تحدِّدُ الإستراتيجياتِ التي يسلكها المتعلمُ من أجل فهْم قصْدِ المخاطِب؛ لأن هذه المبادئَ تتيح فهْمَ الإستراتيجيات التي يتوسَّلُ بها متعلمُ

(1) . يراد بالحالات الذهنية أو الحالات المعرفية (cognitive states) خلانتزوس وشالي(Khlentzos&Schalley :Mental States,p.1)، أو الأحداث الذهنية (mental events) شيفر (Shaffer :philosophy of mind,p.92) الحالات الذهنية التي تكون سببًا في السلوك، مثل المعتقدات والرغبات والقصد.

Al toufula.indd 58 4/5/23 2:17 PM

اللغة من أجل تفادي تعقيدِ السياقات التي ترِدُ فيها مصادفةً المفردةُ غيرُ المألوفة. ولا تقتصر أهمية المبادئ التداولية فقط على فهْمِ الإستراتيجيات التي يتوسل بها المتعلمُ من أجل فهْمِ قصْدِ المخاطِب، وإنما تقدِّمُ أيضًا تفسيرًا للتطور التركيبي والصرفي والصوتي والدلالي والمعجمي لدى المتعلم، وتُسهِم في تعميق التفكير في أسس النظرية التداولية، وفي إعادة النظر في مقوماتها النظرية والتطبيقية، وفي توظيف نتائج البحث التداولي في تطورِ تدريسيةِ الدرسِ اللغوي والأدبي، وتجويد التواصل الصفيّ، بل في إعادة النظَرِ في هندسة المنهاج الدراسي برمَّته في ضوء مستجدات البحث التداولي.

نحاول في هذا البحث رصْدَ بعض المبادئ التداولية التي ترتبط بتعلم المعجم انطلاقًا من الافتراض الآتي: يفترِضُ المخاطِبُ أن معنى المفردةِ الموظفَ في التواصل هو نفسه المعنى الذي ينبغي أن يكون معلومًا من قِبَلِ المخاطَبِ، وأن هذا الأخيرَ يعمل على تعرُّفِ معنى المفردة استنادًا إلى تعرُّفِ قصْدِ المخاطِب. «فاللغة تتفاعل مع القوالب الخارجية؛ إذا تكلم زيدٌ فلأنه يريد أن يقولَ شيئًا لعمرو»(الباهي،306:2018). يُعَدُّ هذا الافتراضُ من المبادئ الأساسية التي تؤطِّر التواصلَ بينهما؛ لأنه يوفّرُ للمخاطِب الجهدَ بخصوص التقرير بشأن المعنى الذي ينبغي أن يكون معروفًا من قِبَلِ المخاطَب. لذلك، عادةً ما يُلاحَظُ أنَّ المخاطِبَ يوظف عباراتٍ تقود المخاطَبَ إلى التأويل السليم للقصْد التواصلي[2] (communicative intention) من أجل استنتاج المرادِ بالكلام.

يستقصي البحثُ دورَ المبادئ التداولية في تعلم معاني المفردات المعجمية من خلال استعراض بعض التجارب المخبرية التي نتوخّى من خلالها فهْمَ الإستراتيجيات التي يسلكها المتعلمُ من أجل ربْطِ المفردة بمعناها. البحثُ منظمٌ كالآتي: نحدِّدُ مبدأَ التقابل (contrast) في تعلم المعجم من خلال إجراء تجربتين. ثم نرصدُ دورَ مبدأ العرفية (conventionality). ونختمُ بدور نظرية الذهن (mind theory) بإجراء تجربتين.

1 - مبدأ التقابل:

يُقصَدُ بمبدأ التقابل (contrast principle) أن كلَّ مفردتين مختلفتين لهما معنيان مختلفان. ويُعَدُّ هذا المبدأ مبدأً تداوليًّا (كلارك (Clark,1987 :417-431) ؛ لأنه يرتبط بمبدأ التعاون (غرايس(Grice,1975 :45)) الذي اقترحه غرايس، حيث يفترض المتكلم، عند توظيف أي تعبير وقَعَ عليه الاختيارُ في لحظة تواصلية ما، أنه يَسْهُلُ على المستمع أنْ يؤولَه تأويلًا يُفضي به إلى المعنى المقصود. والدليل على ذلك، أنه إذا افترض المتكلم وجود صيغة معينة يمكن أن يرمز بها إلى معنى يريد إيصالَه للمستمع، فإنه لا يضطر إلى اختيار صيغة جديدة يمكن أن يعبِّرَ بها عن المعنى المراد تبليغُه. وإذا حدث أن استعاضَ المتكلمُ عن الصيغة التي تناسب المعنى المقصود بصيغة أخرى جديدة، فإنه يتوخّى بذلك معنىً آخرَ. لذلك، فعندما يوظف المتكلمُ مفردةً جديدةً بوصفها مرادفةً لمفردة موجودة مسبقًا، فإنه يوظفها بوصفها مختلفةً عنها، ويريد بها معنىً غيرَ معنى المفردة المرادفة لها. ويفترض المستمعُ بدوره أن الصيغةَ التي توصّلَ بها تمثِّلُ الصيغةَ الأنسبَ لترميز المعنى الذي يقصده المتكلمُ.

وإذا كانت غاتاركول (Gathercole,1989 :685-702) تعدُّ مبدأَ التقابلِ يقوم على أساسٍ دلاليّ؛ لأنه لا يمكنُ أنْ يفسِّرَ في نظرها اكتسابَ الطفلِ للبدائل الصرفية (allomorphs) التي تختلف في الشكل وتحمِلُ المعنى نفسَه، فإن ذلك شكَّلَ مناسبةً لكلارك (1989) في مقالها المُعنوَن بـ: «في تداوليات التقابل»(On the pragmatics of contrast)، لدحْضِ هذا الطرْح. وعَدَّتْ مبدأَ التقابل مبدأً تداوليًّا؛ لأن البدائلَ الصرفية ليست صَرفياتٍ حرةً (free morphemes)، بل تمثل صَرفيات مشروطة. لذلك، لا يمكن الاستناد إليها من أجل وَسْمِ مبدأ التقابل بكونه مبدأً دلاليًّا.

وإذا كان المتكلمُ يَفترضُ أنَّ كلَّ صيغةٍ تترجِمُ قصدًا محددًا، فإن ذلك يُوجب في نظرها صيغةً لكل قصْد. لذلك يُتيح مبدأ التقابل فَهْمَ ما يأتي: عندما يختار المخاطِبُ مفردةً للدلالة على معنى ما، فإن ذلك يعني أنه أراد

(2) يُميِّزُ في علْم التداوليات بين القصْدِ الإخباري (informative intention) والقصْدِ التواصلي (communicative intention). ويُعَدُّ القصْدُ الإخباريُّ معنى الجملة، والقصْدُ التواصليُّ المعنى الذي يقصده المتكلم. يُنظَر في هذا الصدد: (Sperber&Wilson : Relevance communication and cognition,pp.54-61).

Al toufula.indd 59 4/5/23 2:17 PM

أن يقولَ شيئًا لا يمكن قولُه باعتماد مفردة أخرى. ومن ثم، يبدو أن مبدأ التقابل له أثرٌ في تعلم المعجم، وفي تعلم مختلف المستويات اللسانية الأخرى؛ لأنه إذا كانت كلُّ صيغة تحمل معنىً يختلف بالضرورة عن باقي المعاني التي تحملها الصيغُ الأخرى، فإنَّ هذا الأمرَ يتيح للمتلقي أن يصلَ دون مجهود إلى المعنى المقصود استنادًا إلى إقصاء مختلف الإمكانات الأخرى.

وبناءً عليه، يتيح مبدأ التقابل فهْمَ الطريقة التي ينتظم بها المعجمُ، حيث يبدو أنَّ كلَّ مفردة يختلف معناها بالضرورة عن معاني المفردات الأخرى؛ أي أنَّ «كلَّ صيغتين مختلفتين لهما معنيان مختلفان» (كلارك،417:1989). لذلك يَفترِضُ الطفلُ أنَّ كلَّ مفردتين في معجمه الذهني لهما معنيان مختلفان، وأن معنى المفردةِ المكتسَبَ يختلف عن معاني المفردات الموجودة لديه سلفًا.» إن تعلمَ المعجم من هذا المنظور يشبه تقريبًا بناءَ القاموس؛ لأن ما يضافُ إليه باستمرار يُمثِّلُ معانيَ عرفيةً تختلف عن المعاني الموجودة سَلفًا» (كلارك،10:1983). وعليه، «إذا كان مبدأ التقابل ملازِمًا لطبيعة اللغة، فإن الأطفالَ يمكنهم أن يفترضوه في أول اكتساب» (كلارك،10:1989).

إن ما يترتب على افتراض مبدأ التقابل يتمثل في ما يُصطَلَح عليه بالشُّفعة (pre-emption) بين المفردات. وتفيد الشّفعةُ أنَّ المفرداتِ التي وقعَ عليها الخيارُ، واصطُلِحَ عليها لتدلَّ على معانٍ ما، تتمتع بأسبقية الدلالة عليها، ولا يمكن توقّعُ مفرداتٍ أخرى لتدلَّ عليها.

1.1. اكتساب مبدأ التقابل:

يقوم اكتسابُ الطفل لمبدأ التقابل في تعلم اللغة أولًا، على ملاحظته للراشد، حيث سرعان ما يدرك أن الراشدَ يقوم بأشياء بشكل قصْديّ، وأن اختيارَه للمفردات والصِّيَغ الموظَّفة في الكلام يخضع لشروط، وليس عشوائيًّا. ثانيًا، على مَيلِهِ الفطريّ إلى اكتساب مبدأ التقابل. ويتمثل ميلُه هذا في أولوية تعلم المفردات العرفية (conventional) مقارنة بالمفردات المولدة (coinages)، وفي تخلِّيهِ عن مفرداته المولدة بمجرد تعلمه للمفردة العرفية، وفي افتراضه أن المفردات الجديدة تملأ الثغرات المعجمية الموجودة. وثالثًا في السيرورة المعرفية التي يتبعها من أجل ربْطِ الاسم غير المألوف بالشيء غير المألوف؛ حيث يتبع سيرورةً وفْقَ المراحل الآتية:

أولًا: تحدث المتكلم عن المجال «ب» الذي يتضمن أربعة أشياء. منها «س» غير مألوف:

ثانيًا: قد استعمل مفردة غير مألوفة هي «ي».

ثالثًا: بما أن المتكلم لم يستعمل «م» أو «ن» أو «د»، وجميع المفردات التي أعرفها في المجال «ب»، فإن المتكلم يقصد شيئًا آخر غير الأشياء التي يمكن التعبير عنها بـ «م» أو «ن» أو «د» أو غيرها.

رابعًا: ومن ثم، يجب على المتكلم أن ينتقي المفردة «ي» للتعبير عن شيء غير مألوف ينتمي إلى «ب»، والتي لا أتوفر على مفردة تخصُّها.

خامسًا: وعلى ذلك، فإن «ي» تختلف عن «م» و «ن» و «د» وعن كل المفردات المتصلة بالمجال «س».

سادسًا: ومن ثم، فإن «ي» تعيّن «س».

2 - مبدأ العرفية:

تقترح كلارك (67:1993) إلى جانب مبدأ التقابل مبدأ العرفية الذي يفيد أن جميع معاني المفردات عرفية، سواء عند الطفل أم الراشد. و«يقصد به اتفاقُ شخصين أو أكثر حول كيفية فعل شيء ما». ويصاغ كما يلي: «يتوقع الناطقون وجودَ صِيَغ عرفية توظّفها الجماعةُ اللغوية للمعاني» (كلارك،67:1993). وتبعًا لذلك، يفترض الطفلُ أن المفردةَ التي ينبغي توظيفها لتسمية شيء ما، يتعين أن تكون موظَّفةً من قِبَلِ الجماعة اللغوية، حتى وإن كان يلتمس في نفسه القدرةَ على تسميتها. ومن ثم، يتفادى الطفل توليدَ مفرداتٍ جديدة

Al toufula.indd 60 4/5/23 2:17 PM

يعلم مسبقًا أنه ينبغي الاصطلاح عليها من قِبَلِ الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها لتضطلع بوظيفتها في التواصل. فالمتعلم في علاقته بمبدأ العرفية يفترض ما يلي:

(1) وجود صِيَغٍ عرفية للتعبير عن المعاني.

(2) الصِّيَغ العرفية معروفة من قِبَلِ الجماعة اللغوية.

(3) تتوقَّع الجماعةُ اللغويةُ استعمالَ صِيَغٍ معيَّنةٍ عند الحاجة إلى التعبير عن قَصْدٍ معيَّنٍ.

لذلك، يبدو أن الطفلَ يَعِي منذ البداية مبدأَ العرفية، مادام يسألُ الراشدَ عن أسماءِ الأشياء التي يريد أن يتعرفَ عليها في أول مصادفة. وفي سؤاله عن أسمائها رغبةٌ في تعلم الصِّيَغ العرفية للغة وتفادي التوليد. في هذا الصدد، توصَّلَ ديزاندروك وماركسون (Diesendruck & Markson,2005 :463-451) إلى أنَّ الأطفالَ البالغين من العمر 3 سنوات يفترِضون أنَّ الأفرادَ يتقاسمون معاني المفردات الجديدة فيما بينهم حتى وإن كانوا قد اختلقوها من تلقاء أنفسهم في وضعية من الوضعيات التواصلية. وبيَّنَ ديزاندروك أن الأطفالَ البالغين من العمر 3 سنوات عندما صُرِّحَ لهم بأن المتكلمَ أحادي اللغة (monolingue)، انخرطوا في مبدأ العرفية، وعَدُّوا المفردةَ الجديدةَ ترتبط بشيء لا يعرفون تسميته. وبالمقابل، عندما صُرِّحَ لهم بأن المتكلمَ ثنائي اللغة، لم يعدُّوا المفردةَ الجديدةَ مرتبطةً بشيء جديد.

تقوم فائدةُ مبدأ العرفية عند الطفل على الافتراض الذي يفيد أنه ينبغي ضمانُ التواصل بين أفراد الجماعة اللغوية، وضمانُ ثباتِ المفردةِ نفسِها بالنسبة للشيءِ نفسِه. فـ «الكرسي» له المعنى نفسُه عند الجماعة اللغوية. لذلك تحافظ الجماعةُ اللغوية على الاسمِ نفسِه في كل الاستعمالات. ويتمثَّل حفاظُها على ثباتِ الاسمِ نفسِه من خلال السؤال الذي يردده الراشدُ على مسامع الطفل «ما هذا؟» لذلك يفترضُ الطفلُ أن المطلوبَ منه هو إعطاء اسمٍ متوافرٍ لدى الجماعة اللغوية، وليس المطلوبُ منه هو خَلْقَ مفردةٍ جديدةٍ.

3. النظرية التداولية الاجتماعية:

تَعَدُّ النظريةُ التداوليةُ الاجتماعيةُ (social pragmatic theory) متعلمَ اللغةِ يتعلمُ معانيَ المفردات الجديدة من خلال التفاعل التداولي مع الراشد. ويستند هذا التفاعلُ مع الراشد إلى تَعرُّفِ قَصْده بتوظيف المفردة الجديدة، حيث يُفترضُ أنَّ الطفلَ عندما يكون بصدد تعلم معنى المفردة الجديدة يطرح السؤالَ الآتي: ماذا في ذهن المتكلم عند توظيف المفردة الجديدة؟ لذلك، تفترض النظريةُ التداولية الاجتماعية أن الانخراطَ في الوضعيات التواصلية يمثل أساسَ إدراكِ معنى المفردة، لذلك يُمسي إدراكُ معناها مرتبطًا بإدراك القَصْدِ (intention)[3] الكامِن وراءَ تلفُّظِ الآخرين؛ لأننا «نتكلم عامَّة بقصْد التأثير» (العزاوي،8:2006).

يمثل تعرُّفُ قصْدِ الآخرين شكلًا من أشكال تعرُّفِ القَصْدِ عمومًا. ويتضمَّن مهارتين. أولًا، مهارة الاشتراك في الانتباه مع الآخرين؛ حيث يمكن أن ينتبهَ فردان أو مجموعةُ أفراد إلى شيء أو مجموعة أشياء في آنٍ واحدٍ. ثانيًا، تتبُّع ملاحظة الآخرين؛ حيث يمكن أن يتتبعَ الفردُ فعلَ فردٍ أو مجوعة أفراد (توماشيلو(Tomasello,2003: 3)). وتشترك هاتان المهارتان في القدرة على تعرُّفِ القَصْد المرجعيّ (referential) وتأويله. ويُقصَد بتعرُّف القصْد المرجعيّ تعرُّفُ الشكلِ الذي يتخذه؛ حيث يمكن أن يتخذَ شكلًا صريحًا، كما هي الحالُ بالنسبة للإشارة (pointing)، ويمكن أن يكون ضمنيًّا، مثل ملاحظة العين. ويقوم تأويلُ القصْد المرجعيّ على تعرُّف مرجع التواصل؛ فإذا أرادت الأم أن توجهَ انتباهَ الطفل إلى «القط»، تقول: «انظر إلى القط!»، وتشير إلى «القط». يُعَدُّ «القطُّ» في هذه الوضعية التواصلية مرجعًا. ويتعيَّن على الطفل أن يتتبعَ إشارةَ الأم لإيجاد المرجع المشار إليه.

إن ربْطَ تعرُّفِ قصْدِ المتكلم بتعلم معاني المفردات غير المألوفة ظهرَ في سياق عدم كفاية تفسير التعلم القائم على ربْط المفردة بمعناها القاموسي؛ لأن هذا النوعَ من التعلم غيرُ كافٍ لتفسير تعلم الرموز اللسانية

(3) نعتمد «القصد» ترجمة لـ (intention)، (ينظر في هذا الشأن الفاسي الفهري: معجم المصطلحات اللسانية)، ص152.

Al toufula.indd 61 4/5/23 2:17 PM

من قِبَلِ الطفل. فسيرورة تعلم معاني المفردات ينبغي أن تكونَ خاضعةً لقيود. ولا يمكن أن تُختزَلَ في القيود المعرفية؛ لأن القيودَ المعرفيةَ لا توضّحُ السياقات الملائمة للاستعمال. لذلك ينبغي التركيزُ على القيود المعرفية التي تنتظم المفردة بمعناها من جهة، وعلى القيود التي تنظم الاستعمال من جهة ثانية. يتعيَّن إذًا، التركيز على جانبين يقيِّدان تعلُّمَ معاني المفردات: أولًا، العالَمُ المحيطُ بالطفل. وثانيًا، القدرات المعرفية التي تعمل على ضبْط المشاركة في هذا المحيط (توماشيلو،2003)؛ لأن النظرية التداولية الاجتماعية تعدُّ تعرُّفَ معاني المفردات يبدأ عندما يصبح الطفل قادرًا على تعرُّفِ قصْدِ الآخر.

وإذا كانت النظرية التداولية الاجتماعية تربط تعلُّمَ الرموز اللسانية بالتفاعلات الاجتماعية، فإنه لا مناصَ من طرح التساؤل الآتي: كيف يكتسب الطفلُ معانيَ المفردات من خلال تفاعلاته مع محيطه الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال نقوم باستجلاء مقوماتِ نظرية الذهن بوصفها النظريةَ التي تحاول تفسيرَ الكيفية التي يفهم بها الطفلُ ما يجول في ذهن الراشد عند تلفُّظِهِ بمفردة أو بكلام.

1.3. نظرية الذهن:

يُراد بنظرية الذهن (theory of mind)[4] «القدرة التي تسعف الفردَ في عزو حالاتٍ ذهنية (mental states) إلى نفسه، وإلى أفراد آخرين قصْدَ التنبؤ بالسلوكيات وتفسيرها» (زوفري(Zufferey,2010 :6)). وينسب الفردُ حالاتٍ ذهنيةٍ للأفراد؛ لأنه يَفترضُ أن فهْمَ السلوكيات والتنبؤَ بها يستلزم افتراضَ حالاتٍ ذهنية يمكن أن تكون سببًا لها.

وبما أن العلاقةَ بين المفردة ومعناها عرفية، فإن تعلمَ معناها متوقفٌ على قدرةٍ اجتماعيةٍ؛ لأنه متصلٌ بفهْمِ أفكار الآخرين وقصْدهم التواصليّ. فعندما يتعلم الطفلُ أن «الأرنب يأكل العشبَ»، فإنه يتعلم شيئًا موجودًا في العالَم الخارجي. ويتعلم شيئًا اصطلاحيًّا اعتباطيًّا تشترك فيه الجماعةُ اللغوية عندما يتعلم مفردةَ «أرنب». ومن ثم، فتعلُّم معناها هو بالضرورة تعلُّمُ شيء حولَ أفكار الآخرين وقصْدهم التواصليّ. في هذا الصدد، خصَّصتْ زوفري (Zufferey) في كتابها «التداوليات المعجمية» فقرةً لرصْدِ العلاقة بين نظرية الذهن والتواصل؛ حيث بيَّنَتْ أن نموذجَ غرايس للتواصل الذي يميّز بين المعنى الطبيعي والمعنى غير الطبيعي يستلزم نظريةَ الذهن من أجل فهْمِ القصْدِ التواصليّ. وذلك للدور المركزيّ الذي يشغله القصْدُ في التواصل. ففهْمُ الكلام لا يمكن اختزالُه إلى فهْمِ المَعنى الذي تم التواصلُ بشأنه بشكل صريح دون أَخْذِ المعنى الضمنيّ بعينِ الاعتبار (زوفري،2010:16-18).

وإذا كانت فرضية «غافغاي»(Gavagai hypothesis)[5] تشير إلى الصعوبات التي يطرحها تعلمُ معنى المفردة من خلال تعداد كل الاحتمالات الممكنة، وترجيح أقواها، فإن تعرُّفَ القصْدِ مدخلٌ مهم من أجل حسْمِ الخيار الأنسب؛ لأن تعلمَ معنى المفردة لا يتوقف على ربْطها بمرجعها، بدليل وجود مفرداتٍ لا تشير إلى أي شيء في الواقع الخارجي، نحو «من» و «إن» وغيرهما، ووجود مفردات لا تشير إلى أشياء، مثل «صبْر» و«فرَح».

(4) يعد البحثُ الذي قام به بريمايك (Premack) ووندروف(Woodruff) أولَ مناسبة يثار فيها ما يُصطلح عليه بنظرية الذهن. وقد طُرح المصطلحُ في سياق البحث عن نظرية الذهن لدى الشامبانزيا. للمزيد من التوسع يُنظر في مقالهما الموسوم بـــ: هل تمتلك الشامبانزيا نظرية الذهن: (does chimpanzee have a theory of mind :pp.515-526) Premack& Wooclryf) . ويؤكد بلوم أن هناك تسميات مختلفة لنظرية الذهن. ويتعلق الأمر بقراءة الذهن (mindreading)، والمعرفية الاجتماعية (social-cognition)، والفهم التداولي (understanding-pragmatic). ويؤثر استعمال نظرية الذهن. ويستعرض الأسبابَ التي جعلته يُؤثِرُ استعمالَ نظرية الذهن (راجع بلوم، (2000) ص61) أهمها أنها موظفة من قِبَل العديد من الباحثين. وبالمقابل، توظف أبرلي قراءة الذهن وتُفرِدُ له كتابًا خاصًّا. وتبين الدواعي التي جعلتها تؤثِرُ استعمالَ «قراءة الذهن في فقرة خاصَّة (راجع في هذا الشأن أبرلي (Apperly ,2011 :3-4).

(5) يُقصَد بفرضية غافغاي أن الفردَ عندما يسمع مفردةً لأول مرة، يتبادر إلى ذهنه مختلف الاحتمالات التي يمكن أن تعنيها هذه المفردة. في هذا الصدد، يضرب كوين (Quine,1960) مثلًا لذلك يفيد أنه إذا كان سائح برفقة مرشِد سياحي، وكان لا يعرف لغتَه. وكان بصدد التنزه. وفجأة، مرَّ «أرنبٌ بني» أمامهما. فصاح المرشد «غافغاي!»، فإن السائح يكون بصدد جملة من الاحتمالات التي يمكن أن تعنيها «غافغاي»؛ حيث يحتمل أن تعني أرنبًا، أو بنية، أو أن خطرًا يمكن أن يداهمهما في أية لحظة، أو أن المرشدَ يعبر عن فرحته بمرور أول أرنب في هذا المكان، وما إلى ذلك من الاحتمالات. راجع (Quine:Word and object,pp.28-29)

Al toufula.indd 62 4/5/23 2:17 PM

يمتلك الطفلُ قدرةً تمكِّنه من اتخاذ القرار بشأن معنى المفردة، حيث يتوفَّر على ملَكَةٍ داخلية يستطيع بموجبها الحكْم على أن معناها هو «س» وليس «د» عندما يوظفها الراشدُ في سياقٍ من السياقات. وقد تبيّنَ أن الطفلَ البالغَ من العمر تسعة أشهر يراقب نظراتِ أمه ويتتبعها. ويلاحظ ردةَ فعْلِ أبويه إزاء وضعية خطيرة، ويستجيبُ بردَّةِ فعْلٍ خاصَّةٍ به، مثل (بكاء،..). وبإمكانه أيضًا عندما يكون متردِّدًا، أن يتحققَ من ذلك من خلال مراقبة نظراتِ أمه أو محيطه (بلوم،62:2000).

والسؤال المطروح: ماذا يحصلُ في ذهن الطفل عندما يلاحظ الراشدَ، وهو بصدد توظيف مفردة جديدة؟

يمتلك الطفل فرضية ذهنية يستعملها لاستنتاج ما يقصده الراشدُ عندما يستعمل مفردةً ما. لذا، يمكن اعتبارُ تعلُّمِ معنى المفردة نوعًا من الاستنتاج القصْدي. وتعتمد فرضيةُ الذهن عند الطفل على تتبع الملاحظة (gaze-following)؛ أي أن الطفلَ يمتلك فرضيةً ضمنيةً (فرضية الذهن) حول ما ينوي الراشدُ القيامَ به، أو يفكر فيه، أو ردَّة فعلِه إزاءَ موضوع ما، والتي يمكن اعتبارها منتجًا لإجراءٍ موجَّهٍ آليّ يُفترَضُ أن يكونَ فطريًّا أو مكتسبًا. وتُسْتثارُ من قِبَلِ بعض المثيرات من قبيل العين والوجه.

يتتبع الطفلُ الإشاراتِ التي توحي بالقصد. وتترجم التفاعل بين الراشد والطفل. في هذا الصدد، عُرِضَ إنسانٌ آليٌّ (robot) لا وجهَ له على أطفال يبلغون من العمر اثني عشر شهرًا. وتفاعل معهم من خلال صفير أو إشارات ضوئية. ولوحظ أنهم يتتبعون «ملاحظاته» (اتجاه الأمام، الجزء النشيط من الرجل الآلي). ويتعاملون معه بوصفه شخصًا. ثم ما لبثوا أن انصرفوا عنه عندما لم يُبْدِ لهم أيَّ تفاعل له معنى، مما يفيد أن تطبيق «تتبع الملاحظة» يتم على الكيانات التي تعطي إشارات تمتلك قصدًا بصرف النظر عن مظهرها الخارجي (جونسون وسلاوتر وكاري Johnson,Slaughter&Carey,2002 :233-238).

إذًا، لا يُعدُّ الطفلُ ملاحِظًا سلبيًّا، بل يقوم بتتبع ملاحظة الراشد ليخمِّنَ ما هو بصدد فعله أو قوله. ولا تعنيه في ذلك إلا الإشاراتُ التي تسعفه في قراءة قْصد الراشد وفهْم ما يجري في ذهنه. فالطفل يتنبأ بقصْد الراشد. وعندما يفشل في ذلك، يمكن أن يتأرجحَ بين ملاحظة الشيء والراشد إلى أن توفِّقَه إلى فهْمِ قصْدِ الراشد.

يبدو من خلال ما سبقَ، أن الطفل يوظف هذه القدرة لتخمين ما يقصده الراشدُ عندما يوظف مفردةً جديدة ما. وتعَدُّ قراءةُ قصْد الراشد مدخلًا لفهْم ما يعنيه بالمفردة. والدليل على ذلك يتمثل فيما خلصت إليه التجاربُ الآتية:

في التجربة الأولى، قُدِّمَ شيئان إلى مجموعة من الأطفال: الشيء الأول قُدِّمَ لهم ليلعبوا به، والثاني وُضِعَ في دلوٍ. عندما يلاحظ الأطفال الشيءَ الموجودَ أمامَهم، ينظر المختبِرُ إلى الشيء الموجود في الدلو، ثم يقول: «هذا موديٍ! (It's-a-modi!)». يقوم الأطفال بمراقبة ملاحظة المختبِر، ويوجهون ملاحظتَهم إلى الشيء الذي يراقبه. بعد ذلك، يُخرِجُ المختبِرُ الشيءَ الموجودَ في الدلو، ويضعه جانبَ الشيء الذي كان بحوزة الأطفال، ثم يقول: «هذا موديٍ!». وقد خلصت التجربةُ إلى النتيجة التالية: ينظر الطفلُ إلى الشيء الذي كان موجودًا في الدلو (بالدوين Baldwin,1991 :875-890).

وفي تجربة أخرى، وُضِعَ مجموعةٌ من الأطفال يبلغون من العمر ما بين خمسة عشر وعشرين شهرًا معزولين داخل غرفة. مع وَضْعِ شيءٍ غيرِ مألوفٍ بجانبهم. وأصدرَ شخصٌ مختبئ صوتًا: «داونو!» (Dawnoo). تبيّن أن الأطفالَ لم يتعلموا معنى المفردة رغم وجود الربط بين السمع والشيء؛ لأن الأطفال لا يتعلمون معنى المفردة إلا إذا اعتقدوا أن الأمَر يتعلق بتسمية شيءٍ ما، وأن الناطق ينبغي أن يكون حاضرًا. يُفسَّرُ هذا الأمرُ بحاجة الطفل إلى تعرُّفِ قصْدِ الراشد من أجل إسناد المعنى إلى المفردة (بالدوين وآخرون،3153-1996:3135).

وفي تجربة مماثلة، تبيَّنَ أن الأطفال يُعربون عن ميْلٍ للقرائن القصْدية؛ حيث نظَرَ المختبِرُ إلى الأطفال، وقال: «دعنا نجد توما! «. ثم وضَعَ خمسَ عُلَبٍ، ووضَعَ فيها خمسةَ أشياء. أخذ الشيء من العلبة الأولى، نظر

Al toufula.indd 63 4/5/23 2:17 PM

إليه، وقال: «آه!» ثم ناوله لطفل. بعد ذلك، أخرج الشيء الثاني من العلبة الثانية، ووضَعَه جانبًا. ثم أخرج ما هو موجود بالعلبة الثالثة، رفعه إلى الأعلى، قلَّبَه بين يديه، ثم قال: «آه!»، وناوله لأحد الأطفال. ثم أخرج ما بالعلبتين المتبقيتين قائلًا: «دعنا ننظر إلى ما هو موجود بالعلبتين». بعد ذلك، عُرِضَت جميعُ الأشياء على الأطفال. وطُلِبَ منهم أن يُعيّنوا «توما». تبيَّنَ أن جميعَ الأطفال توجهوا إلى الشيء الذي أبدى المختبِرُ دهشةً حيالَه مقارنةً بالأشياء الأخرى (توماشيلو وبارتون 650-639: Tomasello, M., & Barton,1994).

تبيِّنُ التجاربُ السابقةُ أن الطفلَ لم يربط الاسمَ بالشيء الذي كان في متناوله، بل بالشيء الذي كان يقصده الراشد. وهذا يتعارض مع العنونة المظهرية (ostensive labeling) التي تفترض أن الطفلَ يعتمد على الإدراك الحسي لتسمية الأشياء. لذا، يُفترض أن الطفلَ يتعلم معنى المفردات من خلال محاولته فهْمَ قصْدِ الراشد بواسطة تجميع القرائن التي تتيحها السياقاتُ.

إشكالية البحث وأسئلته:

يُستنَدُ عند شرح معاني المفردات الجديدة التي يصادفها المتعلمُ في أول مناسبة، إلى طُرُقٍ قاموسية، مثل الشرح بالمرادف والشرح بالسياق والشرح بالتعريف. وليس هناك ما يفيد أن منهاجَ تعليم اللغة العربية يعتمد على المبادئ التداولية ويدعو إلى توظيفها من أجل تعلم اللغة العربية وتعليمها. وبما أن تعلم معنى المفردة وتعليمها لا يستند إلى منطلقات تداولية في المنهاج الدراسي، فإن من شأن ذلك أن يؤثر سلبًا على تعلم اللغة الهدف، مادام تحييدُ البعد التداولي في تعليم اللغة عمومًا، وفي تعليم المعجم على وجه الخصوص، يمثِّلُ تحييدًا لبُعْدٍ وظيفيّ يضمن تعلمَ اللغة الهدف في سياقات فهْمِها وإنتاجها؛ «لأن عملية التعليم في أنجع سُبُلها، هي تواصلٌ ناجحٌ بين المُلقي والمتلقي، ينهض على تكاثف جهود كلٍّ من الطرفين» (بوقصة،329:2014). وتبعًا لذلك، «تغيرت النظرةُ إلى التعلم من مجرد قواعد صمَّاء تُحفَظُ عن ظَهْرِ قَلْبٍ إلى اعتباره عمليةً ذهنيةً تقوم على الفهم والاستيعاب» (لبوخ،67:2011). في هذا الصدد، نطرح التساؤلات الآتية:

1. ما المبادئ التداولية الناظمة لتعلم المعجم؟
2. هل يوظف المتعلمُ مبدأ التقابل في تعلم معجم اللغة العربية؟
3. هل يوظف المتعلم مبدأ العرفية في تعلم معجم اللغة العربية؟
4. هل يوظف متعلم اللغة العربية تعرُّفَ قصْدِ الراشد من أجل تخمين معنى المفردة الجديدة؟

أهداف البحث:

إن إقصاءَ البُعْدِ التداولي في تعليم اللغة العربية عمومًا والمعجم على وجه الخصوص، من شأنه أن يؤثر سلبًا على تعلُّم اللغة العربية. وترجع أهمية البعد التداولي في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها إلى استحضار اللغة في السياق التخاطبي. تهدف الدراسة إلى رصد دور المبادئ التداولية في اكتساب المعجم في اللغة العربية من خلال إجراء تجارب مخبرية تركّز على مبدأين تداوليين: مبدأ التقابل، ومبدأ العرف العرفية. ثم نقوم برصْد دورِ تعرُّفِ قصْدِ الراشد في تعلُّم معاني المفردات باللغة العربية من خلال اختبار نظرية الذهن تجريبيًّا من أجل تعرُّف بعضِ القرائن التداولية التي يوظفها المتعلمُ قصْدَ تخمين معاني المفردات التي يصادفها في أول مناسبة.

أهمية البحث:

تتجلى أهميةُ الدراسة في سدِّ الثغرة التي تسِمُ تعليمَ معجم اللغة العربية وتعلمه عبر لفْتِ الانتباه إلى ضرورة استثمار المبادئ التداولية وتوظيفها من أجل تعليم معجم اللغة العربية. وتتمثل أهميتها أيضًا في استحضار بُعْدٍ أساسيّ- البعد التداولي- الذي غُيِّبَ في بناء مناهج تدريس اللغة العربية. وفي ضوء استنباتِ البُعْدِ التداوليّ في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها عمومًا وتعليم المعجم وتعلمه، يمكن مراجعة وعي المتعلم وتقويمه

Al toufula.indd 64 4/5/23 2:17 PM

بمجموعة من الظواهر المعجمية، مثل الترادف والمشترك اللفظي وغيرهما.

إن استثمارَ البُعْدِ التداوليّ في تعليم المعجم وتعلمه يتيح للمتعلم إمكانيةَ توظيف المفردات في السياقات المناسبة، ويُمكِّنُه من إدراك الفروق الدلالية بين المفردات المترادفة على أساس تداولي. ويجعله قادرًا على توظيفها في مختلف الوضعيات التواصلية.

وبما أن تدريسَ المعجم لم يُفرَدْ له مُكوِّنٌ خاصٌّ به في المستويات الابتدائية، حيث تم تبني خيار تدريس المعجم من خلال ترويج رصيدٍ وظيفيّ قريبٍ من محيط المتعلم وواقعه المعيش، فإن شرْحَ المفردات التي يصادفها المتعلمُ خلالَ النصوص القرائية، أو في وضعيات تواصلية يستند إلى المعنى القاموسي، ويُغيبُ البُعْدُ التداوليُّ، مما يؤثر على إنتاج هذه المفردات في الوضعيات التواصلية المناسبة.

I. التجربة الأولى: مبدأ التقابل :

1. المشاركون: يتكون المشاركون من مجموعة من الأطفال يدرسون بالمستوى السادس الابتدائي بالمديرية الإقليمية لمراكش الواقعة تحت نفوذ الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مراكش آسفي برسم الموسم الدراسي 2019/2018. يبلغ عددهم 100 متعلم ومتعلمة (35 إناث/65 ذكور). تتراوح أعمارهم بينهم 11 و12 سنة. وقد اشْتُرِطَتْ قدرتُهم على قراءة المفردات وتعرُّفها؛ لأنه يتعيَّنُ تحييدُ متغيِّرِ عدم القدرة على قراءة المفردات التي تُقدَّمُ إليهم خلال روائز التجربة.

2.المنهجية والأداة: نقدّم (الأداة أ) إلى مجموعة من المتعلمين بالمستويات الابتدائية. تتضمَّن خمسةَ أشياء يعرفون أسماءها باللغة العربية (خبز، قلم، ولد، سيارة، خروف). وتتضمَّن شيئًا لم يسبقْ أن تعرفوه من قبل، ولا يعرفون اسمَه (الوطب)[6]. بعد أن يُتَأكَّدَ من معرفة المتعلمين لأسماء الأشياء المألوفة من خلال رائزٍ يُطلَبُ منهم فيه أن يصلوا الأشياءَ بالأسماء المناسبة لها. يُطلَبُ منهم أن يصلوا كلَّ شيء بالاسم المناسب من خلال لائحةٍ تتضمَّن صورَ هذه الأشياء وأسماءها. تُعتَمَدُ مفردةٌ غيرُ معروفةٍ (وطب) مع تحييد متغير إمكانية تعرُّفها اعتمادًا على بنيتها الصرفية ضمانًا لتحقيق مبدأ التقابل.

يُطلَبُ منهم أن يجعلوا الربْطَ الأخيرَ بلونٍ مغايرٍ للون الذي وظفوه في الربط بين المفردات والصور المناسبة لها. نشترطُ استعمالَ اللون المغاير في آخر ربْطٍ للتأكد من تحييد متغيرِ معرفةِ اسمِ الوطبِ دونَ الاستنادِ إلى مبدأ التقابل.

بعد ذلك، تُقدَّمُ إليهم خمسةُ أشياء (الأداة ب). منها 3 أشياء مألوفة، وشيئان لم يسبق أن عرَفَ المتعلمُ أسماءهما من قبلُ. وبعد التأكد من ذلك، يُطلَبُ منهم أن يصلوا الأشياء بما يناسبها من أسماء مع ضرورة جعْلِ الربْطِ الأخيرِ بلونٍ مغايرٍ. وقد اختيرَتِ المفردتان غيرُ المعروفتين في الأداة (ب) استنادًا إلى مجموعة من الاعتبارات. أولًا، لا يمكن تخمينُ معنييهما اعتمادًا على بنيتيهما الصرفية. ثانيًا، يتعيَّن أن يكون تردُّدُهما موسومًا بالانخفاض في المَتْنِ الكتابي والشفهي. ثالثًا، ينبغي أن تنتميا إلى المقولة الوظيفية (المؤنث) نفسها. وقد رُوعِيَتْ هذه الاعتباراتُ ضمانًا لعدم توسُّلِ المتعلم بأية قرينة لتخمين معنييهما تحقيقًا لمبدأ التقابل.

(6) يُقصَد بالوطب سقاء اللبن. راجع بهذا الشأن المعجم الوسيط، ص1041،

Al toufula.indd 65 4/5/23 2:17 PM

الأداة أ.

المفردة	صورة الشيء
خبز	
قلم	
سيارة	
وطب	
ولد	
خروف	

الأداة ب.[7]

المفردة	صورة الشيء
ممحاة	
وردة	
ملعقة	
خَصَفَة	
كأس	
صمولة	

(7) يراد بها جُلة (كيس) تُصنع من الخُوص (ورق النخل) لحفظ التمر. راجع المعجم الوسيط، ص238.

Al toufula.indd 66 4/5/23 2:17 PM

3.النتائج والمناقشة

الأجوبة الصحيحة في الأداة (أ)	100%
ربط الوطب بصورتها في الأداة (أ)	100%
استعمال اللون المغاير في ربط الوطب بصورته المناسبة في (أ)	100%

الأجوبة الصحيحة في الأداة (ب)		37%
ربط الصمولة بصورتها في الأداة (ب)		15%
ربط الخصفة بصورتها في الأداة (ب)		23%
الربط الأخير (ب)	الصمولة	45%
	الخصفة	55%

وفّقَ جميعُ المتعلمين بنسبة 100% في ربْط «الوطب» بالصورة التي تناسبه. وتُفَسَّرُ هذه النسبة من خلال تحقق مبدأ التقابل؛ حيث لوحظ خلال التجربة أن هذا الربطَ مثّلَ الربطَ الأخيرَ. وبما أنه يمثِّلُ الربطَ الأخيرَ، فإنه استندَ كليةً إلى مبدأ التقابل. وفي هذا الربط بين «الوطب» والصورة المناسبة له تعرّفُ قصْد الراشد تعرفًا ضَمِنَته السيرورةُ الذهنية التي اتبعها المتعلمُ لتعرُّف قصْدِ الراشد، حيث يُفترَضُ أن يكونَ قد اتبعَ السيرورةَ الذهنيةَ وفقَ المراحلِ الآتية:

1. طُلِبَ مني أن أربطَ كلَّ مفردةٍ بالصورة المناسبة لها.
2. جميع المفردات معروفة لديَّ عدا مفردة واحدة.
3. سأبدأ بربط الأشياء المعروفة بالمفردات المعروفة.
4. وبما أنه تبقَّى لديَّ شيءٌ واحدٌ غيرُ معروفٍ ومفردةٌ واحدةٌ لم يسبقْ أن تعرفتها من قبلُ.
5. فإنه يُحتمَلُ احتمالًا كبيرًا أن تكونَ المفردةُ غيرُ المعروفةِ مرتبطةً بالشيء غيرِ المعروف.
6. ولا يمكن أن أربطَ الصورةَ المتبقيةَ بمفردةٍ من المفردات التي سبقَ أن وصلتها بصورتها.
7. إذًا، أربطُ «الوطب» بصورتها المناسبة.

إن تحققَ مبدأ التقابل استندَ إلى مجموعةٍ من الاعتبارات. أولًا، المتعلم لا يمتلك مفردةً تناسبُ الصورةَ المتبقيةَ خلالَ عملية الربْط. ثانيًا، لا ينبغي أن تبقى صورةُ (الوطب) دونَ تسميةٍ. ثالثًا، لا يمكن ربْطُ صورةِ (الوطب) بمفردةٍ من المفردات الأخرى التي سَبَقَ ربْطُها بصورتها المناسبة. رابعًا، لا ينبغي أنْ يضَعَ اسمًا من تلقاء نفسه، بل يتعيَّنُ أن يكونَ اسمُه موجودًا سَلَفًا لدى الجماعة اللغوية التي تتكلمُ اللغةَ العربيةَ.

مقارنةً بالنتائج المُحَصَّلَةِ في التجربة الأولى، يبدو أنَّ مبدأَ التقابل لم يتحقَّقْ بنسبةِ 100%. ويرجعُ السببُ إلى التشويش الذي لَحِقَ مبدأَ التقابلِ جراءَ وجودِ مفردتين لم يسبِقْ أنْ تعرَّفَهما المتعلمُ من قَبْلُ. ورغم أن المتعلمَ اتبعَ السيرورةَ الذهنيةَ السابقةَ نفسَها، فإنه لم يفلحْ في ربْطِ المفردتين المتبقيتين بصورتيهما المناسبتين.

إنَّ أهمَّ الظواهرِ التي تَسِمُ تعلُّمَ معنى المفردة تتمثلُ في إقصاءِ الأشياءِ المألوفةِ بالنسبة للمفردات الجديدة، فبمجرَّدِ ما يسمعُ المتعلمُ مفردةً جديدةً، ينصرفُ ذهنُه إلى الأشياء التي لم يسبِقْ أن تعرَّفَها من قبل. ويمكن تفسيرُ هذه الظاهرة من منظور تداوليّ لأنَّ المتعلمَ يسعى إلى تعرُّفِ القَصْدِ.

Al toufula.indd 67 4/5/23 2:17 PM

II. التجربة الثانية: مبدأ العرفية:

1. المشاركون:

يتكوَّنُ المشاركون من مجموعةٍ من الأطفال يدرسون في المستوى السادس الابتدائي بالمديرية الإقليمية لمراكش الواقعة تحتَ نفوذِ الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مراكش آسفي بِرَسْمِ السنة الدراسية 2019/2018. يبلغ عددُهم 100 متعلم ومتعلمة (35 إناث /65 ذكور). تتراوح أعمارُهم بينَ 11 و12 سنة. اختيروا عشوائيًّا اعتمادًا على قدرتهم على قراءة المفردات وتعرُّفِها؛ لأنه يتعيَّن تحييدُ متغيِّرِ عدمِ القدرة على قراءة المفردات التي تُقدَّمُ إليهم خلالَ روائز التجربة.

2. المنهجية والأداة:

تُقدَّمُ لائحةٌ تتكونُ من خمسةِ أشياء يعرفُها الأطفالُ (جزر، تفاحة، فراشة، مسطرة، تلفاز)، وشيء يعرفونه ويعرفون اسمَه (مغزل). نستعيضُ عن اسم الشيء المعروفِ (المغزل) باسْمٍ مرادفٍ له (المردن)[8]. ثم يُطلَبُ منهم أن يصلوا الأشياءَ بما يناسبها. يُتَأَكَّدُ من معرفتهم للأشياء ولأسمائها، ومعرفتهم للشيء الذي نغيِّرُ اسمَه المعروفَ باسْمٍ آخرَ غيرِ معروفٍ. ثم يُغَيَّرُ الاسمُ المعروفُ باسْمٍ غيرِ معروفٍ من أجلِ روزِ مبدأ العرفية.

المفردة	الشيء
جزر	
تفاحة	
فراشة	
مسطرة	
تلفاز	
مردن	

3.النتائج والمناقشة:

جزر	100%
تلفاز	100%
فراشة	100%
تفاحة	100%
مسطرة	100%
مردن	6%

(8) يُقصَدُ بالمردن المغزل. راجع المعجم الوسيط، ص340.

Al toufula.indd 68 4/5/23 2:17 PM

رغم إمكانية تطبيق مبدأ التقابل من قِبَلِ المتعلم لربْطِ المفردة غيرِ المعروفةِ بالشيء المعروف (المغزل)، لم يستطعِ المتعلمُ ربْطَ (مردن) بالشيء المعروفِ (مغزل). ويرجع السببُ إلى امتلاك المتعلم للتسمية التي تناسبُه. ومن ثمَ، يَفترِضُ المتعلمُ أنَّ توفُّرَ الشيءِ على اسمِه في اللغة الهدفِ يلغي بالضرورة وجودَ اسْمٍ آخرَ طبقًا لقيْدِ الإقصاء المتبادل (mutual exclusivity constaint) الذي يُفيدُ أن تسميةَ الشيء تُقصي إعادةَ تسميته بالضرورة لدى الجماعة اللغوية نفسها. فالمتعلم توقف عند ربْطِ (مردن)؛ لأنه يَفترِضُ أن الجماعةَ اللغوية للغة موضوعِ التعلُّمِ اصطلحتْ على تسميته بالمغزل، وبالتالي من المستبعد أن تصطلحَ على تسميته مرةً ثانية. وإذا افترضنا أن فردًا ينتمي إلى جماعة لغوية يمكن أن تصطلحَ على تسمية الشيء مراتٍ متعددة، فإنه لا يمكن توقُّعُ معاني الكلمات الموظَّفة. ومن ثم، يُفترض أن تختلَّ علاقةُ مستعملي اللغة بعلاماتها.

قد يُحدِّد مبدأُ العرفيةِ بوصفه مبدأً تداوليًّا؛ توقعَ المتعلم بالنسبة للشكل الذي يتعيَّنُ أن يوافقَ المعنى في الجماعة اللغوية. فالمتكلمون عادةً يميلون إلى توظيف الأشكال التي توافق المعاني الاصطلاحية لضمان التواصل؛ لأنهم يفترضون أن المستمعين يوظفون المعاني نفسَها من أجل تأويل القصْدِ التواصليّ. ومن ثم، فإن أيَّ تعبيرٍ عرفيّ (conventional expression) يختلف بالضرورة عن التعابير الاصطلاحية الأخرى التي يمكن أن تحلَّ محلَّها.

ويبدو تقيُّدُ المتكلمِ بمبدأ العرفية واضحًا. فعندما لا يجد تعبيرًا عرفيًّا يُعَبِّرُ به عن معنى جديد، لا يلجأ إلى تعبيرٍ عرفيّ موجودٍ، بل يعمَدُ إلى اختلاقِ شكلٍ جديدٍ. ولا يختلف الشكلُ الجديدُ عن الأشكال الموجودة فقط، بل يتعيَّنُ أن يختلفَ عن الأشكال التي يمكن أن تبتدعَها الجماعةُ اللغوية.

III. التجربة الثالثة: نظرية الذهن:

1. المشاركون

يتكون المشاركون من عشرة متعلمين (6 إناث و4 ذكور). تتراوح أعمارُهم بين 5 و6 سنوات. اختيروا عشوائيًّا. يدرسون في المستوى الأول الابتدائي بالمديرية الإقليمية لمراكش التابعة للأكاديمية الجهوية مراكش آسفي برسْمِ الموسم الدراسي 2018/2019. وإلى جانب المشاركين، نقوم باختيار مُختَبِرٍ (experimenter) «أستاذ التعليم الابتدائي» متطوعٍ.

2. المنهجية والأداة

في المرحلة الأولى نضع خمسة أشياء في صندوق. أربعة منها يعرفها المُختَبِرُ، وشيء واحد لا يعرفه، ولم يسبق أن عرفَ اسمَه من قبلُ. ونطلب منه أن يصرِّحَ لهم بأنه بصدد البحث بمعيَّتِهم عن شيءٍ اسمُه «كظيبة» (نختلق هذه المفردة لغرضٍ تجريبيّ). نشترط في هذه التجربةِ أن تكونَ جميعُ الأشياء غيرَ معروفةٍ من قِبَلِ المتعلمين وغريبةً عن محيطهم، ولم يسبقْ أن عرفوا أسماءَها من قبلُ. تُجرى التجربةُ في شروطٍ تضمَنُ تتبُّعَ ملاحظةِ المختبِرِ من قِبَلِ المتعلمين. ثم يُطْلَبُ من كلِّ متعلمٍ أن يحدِّدَ «كظيبة» بعد انتهاء المختبِرِ من عرْضِ الأشياء الموجودة بالصندوق.

وفي المرحلة الثانية نضعُ خمسةَ أشياء لا يعرفها المختبِرُ. نشترطُ أن تكونَ جميعُ الأشياء غير معروفة سواء من قِبَلِ المختبِرِ أو المتعلمين. ثم نطلب من المختبِرِ أن يصرِّحَ للمتعلمين بأنه بصددِ البحث عن شيء اسمُه «داجة» (داجة مفردة غير حقيقية، اختُلِقَتْ لغرَضٍ تجريبيّ). تُجرى التجربةُ في ضوء شروطٍ تضمنُ تتبُّعَ ملاحظةِ المختبِرِ من قِبَلِ جميعِ المتعلمين. وفورَ الانتهاء من التجربة، نطلب من كلِّ متعلمٍ على حِدَة أن يُحدِّدَ « داجة».

Al toufula.indd 69 4/5/23 2:17 PM

3. النتائج والمناقشة:

	عدد المتعلمين الذين وُفّقوا إلى إيجاد الشيء المطلوب.	النسبة	عدد المتعلمين الذين لم يُوَفّقوا إلى إيجاد الشيء المطلوب.	النسبة
المرحلة1	8	80%	2	20%
المرحلة2	1	10%	9	90%

يبدو من خلال المرحلتين أن نسبةً دالة (80%) سُجِّلَتْ بخصوص قدرة المتعلمين على تعرف الشيء المبحوث عنه في المرحلة الأولى. ويرجع السببُ إلى قدرة المتعلمين على تعرف قصْدِ المختبِرِ من خلال رصْدِ تغيُّرِ ملامحه عند وجود شيءٍ لم يسبقْ أن تعرَّفَ إليه من قبل. وقد بدا ذلك واضحًا من خلال مناولته الشيءَ غيرَ المألوفِ والنظر إليه من جوانبه المختلفة، وإطالة النظر إليه، مقارنة بالأشياء الأخرى، دون أن يكون قد قصَدَ ذلك. فالمختبِرُ انخرطَ في نشاطٍ قصْديّ بفعلِ تعرُّفِ شيءٍ غيرِ مألوفٍ بالنسبة إليه. كلُّ هذه السلوكاتُ التي قام بها المختبِرُ حيالَ شيء جديد لم يسبق أن تعرفه من قبلُ دفعتِ المتعلمين إلى تعرُّفِ قصْدِ المختبِرِ. أما المرحلة الثانية، فقد شهدَتِ انخفاضًا حادًّا في نسبة المتعلمين الذين وُفِّقوا إلى تعرُّفِ الشيءِ المبحوثِ عنه. ويرجع السببُ إلى غياب الإشارات التي بعثَ بها المختبِرُ عند إخراجه الأشياءَ الموجودةَ بالصندوق؛ لأن جميعَ الأشياء حظِيَتْ بالانتباه نفسِه، ولم يحظَ أيُّ شيء منها بانتباهٍ يميزه عن الأشياء الأخرى. لذلك، لم يتوصَّلِ المتعلمُ إلى ما يميز شيئًا واحدًا من بين الأشياء المعروضة. ومن ثم، لم يتمكنوا من تعرُّفِ قصْدِ المختبِرِ؛ لأنه لم ينخرطْ في نشاطٍ قصديّ لعدم معرفته بأسماء الأشياء كلِّها.

وعلى ذلك، يبدو أن نتائجَ المرحلة الأولى التي وُفِّقَ خلالَها المتعلمون إلى تعرُّف الشيء المبحوث عنه يترجم كفاية القرائن التداولية التي تتيح تعرفَ قصْدِ المختبِرِ، مقارنةً بغيابها في المرحلة الموالية. ويقتضي اللجوءُ إلى القرائن التداولية من أجل تعلم معنى مفردة جديدة: أولًا، أن يعيَ المتعلمُ أن أحدَ الاستعمالات الخاصَّة لمعنى المفردة ضروريٌّ أن يكوَن واردًا (relevant) لضمان تأويلٍ سليمٍ من قِبَلِ المخاطَبِ. ثانيًا، أن يدمجَ المتعلمُ جميعَ مظاهرِ استعمالِ المفردةِ في تأويلٍ واحدٍ لقصْدِ المخاطِبِ.

إن تتبُّعَ ملاحظة المختبِرِ في المرحلة الثانية لم تسفرْ عن أيةِ نتيجة تساعد المتعلمَ على تعرف الشيء المبحوث عنه. لذلك، لم يستطعْ أن يربطَ المفردةَ الجديدة بالشيء المناسب لها. ويرجع السببُ إلى عدم تحقق الانتباه المشترك (joint attention) حيالَ الشيء موضوع البحث. لذلك، لم تُضَفِ المفردةُ الجديدةُ إلى معجمِ المتعلمِ. في هذا الصدد، بيَّنَتْ بعضُ الدراسات، مثل الدراسة التي أجراها (بروكس وميلزوف)(Brooks, R., & Meltzoff,2008 :207-220) أن حجْمَ المعجم (vocabulary size)، وتطورَ اكتساب اللغة لدى الطفل مرتبطان بتتبعِ ملاحظة الراشد، والمدةِ الزمنية التي يقضيها الطفلُ في مشاركةِ الراشد في الانتباه. ولم يستطعِ المتعلمون أن يربطوا العنونةَ (labeling) الجديدةَ بالشيء المبحوث عنه؛ لأن المختبِرَ لم يُبْدِ أيَّ سلوكٍ يمكن أن يكشفَ لهم عن قصده وهدفه ورغبته. ومن ثم، يمكن أن يَستثمرَ متعلمُ اللغة تتبعَ ملاحظة المدرس من أجل تعرُّفِ بعض مظاهر معنى المفردة الجديدة. وإذا افترضنا أن المتعلمَ يعرف معنى المفردة التي أخذ المدرسُ يشرح معناها، فإنه في هذه الحالة يتجاهل المتعلمُ تتبعَ ملاحظته. ويحصل الشيءُ نفسُه في حالة تعارض معنى المفردة المقدَّمِ من قِبَلِ المدرس مع معلومات المتعلم، كما في حالة النظر إلى شيء مألوف لدى المتعلم واستعمال مفردة جديدة.

في هذا الصدد، سبقَ أن أجرى (نورمسو وبلوم (Nurmsoo & Bloom,2008 :211-215) تجربةً أكدتْ أن تتبُّعَ ملاحظة المختبِرِ من أجل تعرُّفِ قصديته من قِبَلِ أطفالٍ يبلغون من العمر بين سنتين وأربع سنوات يتغير تبعًا للسياق الذي حصلَتْ فيه الملاحظةُ؛ حيث إنَّ المختبِرَ حين كان بصدَدِ البحثِ عن شيءٍ اسمه «نورمي» (nurmy) (مفردة مُختلَقَة لغرَضٍ تجريبيّ) تتبعوا ملاحظتَه، ووُفِّقوا إلى إيجاد الشيء. ولَمَّا قال لهم: «أين نورمي؟» لم يتتبعوا ملاحظتَه، ولم يُوفَّقوا إلى إيجاد الشيء المبحوث عنه.

Al toufula.indd 70 4/5/23 2:17 PM

صحيح أنه لا يمكن أن يربطَ المخاطَبُ المفردةَ الجديدةَ بالشيء استنادًا إلى ملاحظة المخاطِبِ فقط، وإنما يقوم بدمْجِ ملاحظته وحركاته وكلامه ضمنَ تأويلٍ متماسِكٍ لقصْدِ المخاطِبِ. لذلك، لا يمكن اختزالُ ملاحظةِ المختبِر في الملاحظة فقط، بل يعمل المختبِرون على بلورة تمثيلات داخلية تتمثل في حالات ذهنية يمكن أن تفسِّرَ سلوكات المختبِر.

خلاصة عامَّة وتوصيات:

خلصنا في هذا البحث إلى توسُّلِ متعلم اللغة ببعض المبادئ التداولية قصْدَ تعلُّمِ معاني المفردات اللغوية التي يصادفها في أول مناسبة. وقد قمنا بإجراء ثلاث تجارب. خُصِّصَتِ التجربةُ الأولى لرصْدِ دورِ مبدأ التقابل في تعلم المعجم. واستقصينا في التجربة الثانية دورَ مبدأ العرفية في تعلم المعجم. ورصدنا في التجربة الثالثة دورَ نظرية الذهن في تعلم المعجم بِرَوزِ السياق الذي يتيحُ استثمارَ تتبُّعِ ملاحظة المختبِر. وتبيَّنَ في هذه التجارب كلِّها دورُ المبادئ التداولية في تعلم المعجم. وبما أن تعليمَ معجم اللغة العربية وتعلمَه في المدرسة المغربية لم يُفْرَدْ له مكونٌ خاصٌّ، شأنه شأن باقي المكونات الأخرى، مثل القراءة والكتابة والدرس اللغوي. وليست هناك أيةُ موجِّهاتٍ بيداغوجية تساعد على تعليمه وتعلمه، فإننا ندعو، استنادًا إلى هذه الدراسة، إلى إيلاء تعليمِ معجمِ اللغة العربية أهميةً كبرى. كما ندعو إلى أخْذِ المبادئ التداولية في تعليمه بعين الاعتبار، ممَّا يُتوقَّعُ معَه أنْ ينعكسَ إيجابًا على تعليم اللغة العربية وتعلمها. ومن ثم، يتيحُ استثمار المبادئ التداولية تعليم المعجم استنادًا إلى التوصيات الآتية:

- مراعاة البُعْدِ التداوليّ في تدريس اللغة العربية عمومًا، وفي تعليم المعجم على وجه الخصوص في المنهاج الدراسي.

- وعي المدرس بالمبادئ التداولية التي يستندُ إليها المتعلمُ في تعلم معاني المفردات الجديدة.

- وضع المفردة موضوع التعلم في سياق تقابلي يتيح ربطَها بمعناها بسهولة ودون بذْلِ مجهود، مقارنة بالمفردة التي لا توضع في سياقٍ تقابلي.

- الاعتماد في شرح معنى المفردة الجديدة على قصْدِ المتكلم من خلال الانخراطِ في وضعيات تواصلية يكون فيها المدرِّسُ واعيًا بأهمية القرائن التداولية في إسناد المعنى للكلمة التي يصادفُها المتعلمُ في أول مناسبة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الباهي، أحمد (2018). «البؤرة في العربية وجيهة تركيب-ذريعيات»، *تخطيط متن اللغة العربية: الواقع والآفاق*، إعداد وتنسيق أحمد الباهي، السعدية صغير، عبد الصمد الرواعي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجديدة-المغرب.

بوقصة، إبراهيم (2014). «اللغة العربية في ضوء اللسانيات التداولية»، *مجلة الموروث*، الجزائر، العدد03.

العزاوي، أبو بكر (2006). *اللغة والحِجَاج*، العمدة في الطبع، الدار البيضاء-المغرب، الطبعة الأولى.

الفاسي الفهري، عبد القادر (1997). *معجم المصطلحات اللسانية*، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان، الطبعة الأولى.

القحطاني، سعد بن محمد (2017). «نحو تدريس الكفاية التداولية في برامج تعليم اللغة الثانية: دراسة تحليلية»، *مجلة الدراسات اللغوية والأدبية*، العدد2.

Al toufula.indd 71 4/5/23 2:17 PM

لبوخ، بوجملين وشيباني الطيب (2011). «العناصر التداولية في العملية التعليمية»، *مجلة الأثر*، الجزائر، العدد 10، 2011.

مجمع اللغة العربية (2004). *المعجم الوسيط*، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة-مصر، الطبعة الرابعة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Apperly,I.(2011) . *Mindreaders : the cognitive basis of ``theory of mind*, Psychology Press.

Baldwin, D. A.(1991) . «Infants› Contribution to the Achievement of Joint Reference», *Child Development*, 62(5), pp.875 - 890.

Baldwin, D. A., Markman, E. M., Bill, B., Desjardins, R. N., Irwin, R. N., & Tidball, G.(1996) . «Infants' reliance on a social criterion for establishing word–object relations». *Child Development*, 67,pp. 3135 - 3153.

Bloom, P.(2000) .*How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA. MIT Press.

Brooks, R., & Meltzoff, A. N.(2008) . «Infant gaze following and pointing predict accelerated vocabulary growth through two years of age: A longitudinal, growth curve modeling study». *Journal of Child Language*, 35(1), pp. 207 - 220.

Clark, E. V.(1983) . «Meanings and concepts». In P. H. Müssen (ed), *Handbook of Child Psychology,* Vol 3 Cognitive Development (New York: John Wiley & Sons).

Clark, E. V.(1987) . «The principle of contrast : A constraint on acquisition», in B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition : The 20th annual Carnegie Symposium on Cognition*, Hillsdale, nj, Erlbaum.

Clark, E. V.(1988) . On the logic of contrast «*J. Child Lang*. 15, pp.317-335.

Clark, E. V.(1990) . On the pragmatics of contrast «. *Journal of Child Language*, 17, pp. 417 - 431.

Clark, E.V.(1993) . *The lexicon in acquisition*. Cambridge studies in Linguistics 65. Cambridge: Cambridge University Press.

Al toufula.indd 72 4/5/23 2:17 PM

Clark, E. V.(2000) . Coining new words: old and new forms for new meanings». In L. Menn & N. Bernstein-Ratner (Eds.), *Methods for studying language production*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 53 - 67.

Diesendruck, G.(2005) . The principles of conventionality and contrast in word learning: An empirical examination». *Developmental Psychology*, 41, pp.451–463.

Gathercole, V. C.(1989) . Contrast: A semantic constraint? « *Journal of Child Language*, 16,pp. 685–702.

Grice, H. P.(1975) . Logic and conversation». In Cole, P. and Morgan, J. (eds.) *Syntax and semantics*, vol 3(pp.41-58) New York: Academic Press.

Hollich, G. J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M.(2000) . Breaking the language barrier: An emergentist coalition model for the origins of word learning». *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 65 (3, Serial No. 262).

Johnson,S,Slaughter,V.&Carey,S.(2002) . whoses gazes will infants follow ?the elicitation of gaze following in12 month olds» .*developmental science*, pp.233 - 238.

Markman, E. M.(1989) . *Categorization and naming in young children*. Cambridge, MA: MITPress.

Nurmsoo, E.,& Bloom, P.(2008) . Preschoolers' perspective taking in word learning: Do they blindly follow eye gaze? «*Psychological Science*, 19, pp. 211–215.

Premack, D. and Woodruff, G.(1987) : «Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behav. Brain Sci*. 1, 515–526.

Quine, W.V.O.(1960) . *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press.

Sperber, D., & Wilson, D.(1995) . *Relevance: communication and cognition* (2nd ed.). Oxford: Basil Blackwell.

Tomasello, M.(2003) . *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard University Press.

Al toufula.indd 73 4/5/23 2:17 PM

Tomasello, M., & Barton, M. E.(1994) . Learning words in nonostensive contexts«. *Developmental Psychology*, 30(5), pp.639 - 650.

Zufferey,S.(2010) . *Lexical Pragmatics and Theory of Mind, The acquisition of connectives* , John Benjamins Publishing Company.

Al toufula.indd 74 4/5/23 2:17 PM

أثر تجويد بيئة التواصل اللغوي على حاضنات الفطماء باستخدام مقياس بيئة الرُّضَّع والفطماء (ITERS-3)

Doi:10.29343/1-94-4

الباحثة: خولة حبيب بخاري

باحثة بقسم دراسات الطفولة - كلية علوم الإنسان والتصاميم - جامعة الملك عبد العزيز- جدة - المملكة العربية السعودية

الملخَّص:

هدفت هذه الدراسةُ إلى الكشف عن أثر تجويد بيئة التواصل اللغوي على الحاضنات، باستخدام مقياس بيئة الرُّضَّع والفُطَماء النسخة الثالثة (ITERS-3)، اتبعت الدراسةُ المنهجَ الإجرائي (Action research)، وتكونت عيّنة الدراسة من فصل الفطماء (سنة- سنتين) في مركز دراسات الطفولة بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، واستُخْدِمَ مقياسُ (ITERS-3): بند اللغة والكتب في التقييم القَبْلي والبَعْدي، ثم جرت بينهما عَدة إجراءات لأجل تجويد التواصل اللغوي لدى الحاضنات، تضمَّنت هذه الإجراءاتُ: تقديمَ دورة تدريبية، يليها تطبيق أداة الملاحظة مرتين، وإقامة مجموعتي نقاش مركَّزة للحاضنات، وأظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة بنْد «اللغة والكتب» عند فصْل الفطماء لصالح التقييم البَعْدي، واختُتِمت الدراسةُ البحثية بعدد من التوصيات التي تضمّنت: رفع مستوى الحاضنات، بتجويد مهارات التواصل اللغوي لديهن من خلال إقامة الدورات التدريبية ووُرَش العمل، وتضمين أهم مؤشرات مهارات التواصل اللغوي ضمن نقاط تقييم الحاضنات من قِبَل إدارة الحضانات لتسهيل متابعة الأداء.

الكلمات المفتاحية: الفطماء، التواصل اللغوي، ITERS، الحاضنات، الجودة.

The Effect of Improving Language Communication Environment on Caregivers with Toddlers using (ITERS3)

Khawlah Habeeb Bukhary

FACULTY OF HUMAN SCIENCES AND DESIGN- KING ABDULAZIZ UNIVERSITY- KSA

Abstract:

This research aimed at investigating the effect of improving language communication environment on caregivers using the third edition of Infant-toddler Environment Rating Scale (ITERS3). The study adopted the action research approach, where the study sample comprised toddler classroom (1 year- 2 years) in the Childhood Studies Center, at King Abdulaziz University, in Jeddah. The "Language and Books" subscale of ITERS-3 was used based on pre and post evaluations, whilst several procedures were performed in between for improving the language communication of caregivers. These procedures included: providing a training course, applying the observation tool two times, and using two focus groups. There were statistically significant differences in the mean scores for the "Language and books" subscale of the overall post-evaluation for toddler classroom. The research study concluded with a number of recommendations including: to improve caregivers language communication skills via holding training courses and workshops; and to include the most significant indicators of language communication skills along with the caregiver evaluation points by the administration for easing performance monitoring.

Keywords: toddler; ITERS; language communication; caregiver; quality..

استُلِمَ البحثُ في أكتوبر 2020، وأُجيزَ للنشْر في ديسمبر 2020.

Al toufula.indd 75 4/5/23 2:17 PM

المقدمة:

يتفق علماء نفس الطفل والتربية على أن السنوات الأولى من عمر الطفل مهمة وأساسية للغاية، فهي أسرع السنوات من حيث نموه، وهي القاعدة التي تُبنى عليها شخصيته في المستقبل، فعلى قدر الخبرات المتنوعة التي يتعرض لها تتشكّل قدراته العقلية والمعرفية والمستقبلية.

ولأن مرحلة الطفولة تشهد تطوراً كبيراً في النمو الجسمي والانفعالي ومن ثم اللغوي والذي يتطلّب من الأم اهتماماً بتنميته، إلا أن انشغالها قد يزيد من عبء المهمة الملقاة على كاهل الحاضنات، فصار لزاماً عليهن مواصلة الدور وتفعيل اللغة في جميع المواقف التي يمر بها الطفل، بالحديث معه في أغلب الأوقات، وتشجيع تطور مفرداته وإثرائها، والاستجابة لتواصله ورغباته وإيماءاته، وتحفيزه أيضاً على التواصل، إضافة إلى استخدام الكتب معه، ومحاولة تشجيعه على تصفحها وإيجاد علاقة إيجابية معها، وكلها مهارات أساسية للتواصل اللغوي مع الرضع والفطماء، وتعد كل تلك الممارسات مؤشرات ترفع من جودة الحضانات تبعاً لمقياس تقييم بيئة الرضع والفطماء (The infant Fodder Environment Hams, Clifford, Cryer and Rating Scale (ITERS – 3) (Yazejan, 2017).

وقد كشفت دراسةُ (علال، 2016) أن التواصلَ مع الأطفال من أهمِّ العواملِ التي تُكسِبُهم اللغةَ، فعن طريقها يجري تبادلُ الكثيرِ من المفردات والتراكيب المختلفة، وكلَّما أحيطَ الطفلُ ببيئة ثرية بالتواصل بأفراد يتحدثون معه ويستمعون له انعكسَ ذلك على سرعةِ تعلمه للغة، وتحديدِ مدى استعداده للعديد من أنواع التعلم، ونظرًا لأهمية الحديث مع الطفل بلغة الأم وتأثير ذلك على تعزيز هويته وتكوين لغة تفكيره منذ الصغر، فإنه يتعيَّنُ على الحاضناتِ التواصلُ بلغة عربية جيدة تُثري مفرداتِ الطفل وتقوّي حصيلتَه اللغوية، كما أكدت (منصوري، 2016) أنه يجب على المربّين العنايةُ باللغة الأم في السنوات الأولى من مقتبل العمر.

وقد أشارت دراسةُ (La Paro, Williamson, & Hatfield, 2014)إلى أن هناك قصورًا واضحًا في مهارات التواصل اللغوي لدى الحاضنات مع الأطفال، ظهَرَ ذلك أثناءَ تقييم 93 حضانة مختلفة للرضَّع والفطماء في كارولينا الشمالية، ونظرًا لأهمية تحسين تلك المهارة لدى الحاضنات فقد أكدت دراسةُ (Helmerhorst, Rik-sen-Walraven, Fukkink, Tavecchio, & Denote-Schaub, 2017) أهميةَ تدريب الحاضنات لتحسين مهارات التواصل مع الأطفال في الحضانات. علاوة على ذلك أكدت دراسةُ (Ahrens, 2009) في نتائجها على أهمية الدورات التدريبية للحاضنات أثناء الخدمة، لِما لها من أثرٍ بالِغٍ وملحوظٍ على زيادة تواصلهم مع الرضَّع والفطماء، وبالتالي زيادة النمو اللغوي لديهم، ففيها يرتفع مستوى الوعي بخصائص هذه المرحلة، ومدى حاجة الرضَّع والفطماء لتحفيزهم على النمو في جميع جوانب النمو المختلفة بما فيها الجانب اللغوي، لذا جاءت هذه الدراسةُ لتسلِّطَ الضوءَ على أهمية تجويد مهارة التواصل اللغوي للحاضنات لتدعيم اللغة الأم عند الفطماء وفقَ معايير أداة تقويم بيئة الرضَّع والفطماء The Infant Toddler Environment Rating Scale (ITERS-3).

1 – مشكلة الدراسة:

بالرغم من أهمية الدَّوْرِ المُلقى على الحاضنات إلا أنَّ المُطَّلِعَ على واقع الحضانات يرى ضعفَ الحاضنات من ناحية الاهتمام بتنمية مهارات اللغة، فَجُلُّ تركيزِهم – بالعموم- يقع على الرعاية الجسدية والصحية، وقد بينتْ منظمةُ الصحة العالمية أن التفاعلاتِ بين الطفل والقائم على شؤونه أمرٌ بالغُ الأهمية لاستمرار حياة الطفل وصحته كما الرعاية الصحية الجسدية (World Health Organization ,2004).

وانطلاقًا من اهتمام وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بتطوير برامج الحضانات والتوسع فيها، وإشارة إلى قرار معالي الوزير رقم (119506) وتاريخ 1436/6/4هـ القاضي بافتتاح حضانات في مقرَّات المدارس الحكومية والأهلية والأجنبية، ووضع التنظيمات الخاصَّة بها، ووفقًا لرؤية 2030 وما جاء فيها من

Al toufula.indd 76 4/5/23 2:17 PM

اهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة وتجويد البيئة التعليمية ضمْنَ محور مجتمعٍ حيويّ بيئته عامرة، وبناءً على دراسة استطلاعية، قامتْ بها مجموعةٌ من طالبات الدراسات العليا في قِسْم دِراساتِ الطفولة عام 1437هـ تحت عنوان واقع تطبيق معايير الجودة في حضانة مركز الطفولة بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، وما جاء فيها من توصيات بأهمية التدريب المستمر للحاضنات حول طبيعة العمل مع الأطفال، ومعرفة الخصائص العمرية لكل مرحلة وكيفية التعامل معها، وتبعًا لدراسة (La Paro et al., 2014) وما ورَدَ فيها من ضعف مهارات التواصل اللغوي لدى الحاضنات، وتأكيدًا على أهمية تدريب الحاضنات لعلاج ذلك القصور كما وَرَدَ في دراسةِ (Helmerhorst et al., 2017)، جاءت هذه الدراسةُ لتحسين بيئة التواصل اللغوي في الحضانة.

بناءً على ذلك فقد حُدِّدَتْ مشكلةُ الدراسةِ في السؤال التالي:

ما أثرُ تجويد بيئة التواصل اللغوي على حاضنات الفطماء باستخدام مقياس (ITERS-3)؟

وفي ضوء مشكلة الدراسة يمكن صياغة الفَرَضِ كالتالي:

- توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية في متوسِّط درجات عناصر بنْدِ اللغة والكتب لدى فَصْلِ الفطماء لصالح التقييم البعدي عند مستوى دلالة 0.05.

2 - أهداف الدراسة:

تهدف الدراسةُ الحاليةُ إلى:

1 - معرفة أثر تجويد بيئة التواصل اللغوي على حاضنات الفطماء باستخدام مقياس (ITERS-3).

2 - تجويد بيئة التواصل اللغوي باستخدام مقياس (ITERS-3).

3 - أهمية الدراسة:

- توضيح أدوار الحاضنات في تدعيم اللغة مع الأطفال الفطماء من خلال الحديث معهم، وتشجيع تطور مفرداتهم، والاستجابة لتواصلهم، واستخدام الكتب معهم، وأخيرًا تشجيعُ الرضَّع والفطماء على استخدامها.

- تقديم إطار عَمَلٍ عند إقامة برامج تدريبية للحاضنات بهدف رفْعِ مستوى الوعي لديهن بأهمية التواصل اللغوي مع الرضَّع والفطماء.

- تجويد بيئة التواصل اللغوي في الحضانات وفق معايير مقياس بيئة الرضَّع والفطماء بَنْد اللغة والكتب.

4 - مصطلحات الدراسة:

4-1 - التواصل اللغوي:

4-1-1 التعريف الاصطلاحي للتواصل اللغوي: بأنه «الطريقة التي تنتقل الأفكار والمعاني بواسطتها بين الأفراد، بقصْدِ التفاعل والتأثير المعرفي والوجداني، أو تبادل الخبرات والأفكار بينهم» (الطيب، 2009، ص7).

4 - 1 - 2 التعريف الإجرائي للتواصل اللغوي: هو التواصل المتمثل في عناصر بَنْدِ اللغة والكتب في مقياس (ITERS-3)، وهي الحديث مع الرضَّع والفطماء، تشجيع تطور المفردات، الاستجابة لتواصل الأطفال، تشجيع الأطفال على التواصل، إضافة إلى استخدام الحاضنات للكتب، وتشجيع الأطفال على استخدام الكتب.

4 - 1 - 3 كما تُعَرِّفُ الباحثةُ (تجويدَ بيئة التواصل اللغوي) إجرائيًا: بأنه الحصولُ على درجة (5.3) وما فوق، بما يوازي تقدير (مرتفع) لبنْدِ اللغة والكتب في مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3).

Al toufula.indd 77 4/5/23 2:17 PM

4 – 2 الحاضنات:

4 – 2 – 1 التعريف الاصطلاحي للحاضنات: هنَّ «الموظفات العاملات بالحضانة، والمسؤولات عن رعاية الأطفال وتربيتهم» (الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال،1439هـ ص10)، ويُطلَقُ على الحاضنات مُسمَّى (مُقدِّمات الرعاية) «caregivers» في مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3)، وتتبنّى الباحثةُ هذا التعريف لوصْفِ الحاضنات في هذه الدراسة.

5- الإطار النظري:

5-1 تجويد بيئة الفطماء:

إن البيئةَ المصمَّمةَ بشكل جيد تعزِّزُ جميعَ جوانب النمو المختلفة عند الطفل، وحيث إن النموَّ العقليَّ يتسارع في مراحل الطفولة المبكرة فإن كلَّ الخبرات المحيطة بالطفل بما فيها البيئة تؤثر على طريقة نموه، لذلك يجب الاهتمام بإعداد البيئة لتقديم فرصٍ لاكتساب مهارات وتحديات جديدة (Segal, Breffni, Woika, Bardige, & Bardige, 2012).

ويزداد تأثيرُ البيئة كلما ازدادَ الوقتُ الذي يقضيه الطفلُ فيها، وفي المملكة العربية السعودية يقضي الأطفالُ في الحضانة ما يَقرُبُ من 30 ساعة أسبوعيًّا أي بمعدل 6 ساعات يوميًّا كما ورَدَ في الدليل الإجرائي للحضانة ورياض الأطفال (1438/1439هـ) حسب نموذج الخطَّة اليومية.

وبناءً على ذلك فإنه يتوجَّبُ تحسينُ بيئة الحضانات لتصبحَ على مستوى عالٍ من الجودة، لِمَا لهذا التحسين من تأثير إيجابي مباشر على جوانب النمو المختلفة، وعلى الأخصّ التأثير على التطور المعرفي والإنجاز الأكاديمي في المستقبل ممَّا يؤكدُ على آثارها التراكمية (López Boo, Araujo and Tomé, 2016).

ويمكنُ تقسيمُ المناطق المختلفة في البيئة المادية في الحضانة لثلاثة أقسام: مناطق الأعمال الروتينية: (منطقة النوم، منطقة الطعام، منطقة التغيير)، مراكز التعلم: (مركز اللعب الحركي، مركز القراءة والاستماع، مركز البناء، مركز الفنون، مركز اللعب الدرامي)، بالإضافة إلى (البيئة الخارجية).

وبالرغم من أهمية البيئة التي ذُكرتْ آنفًا، إلا أنَّ للحاضنةِ دورًا بالغَ الأهمية في تفعيلها وتقديم الدعم المناسب لتيسير عملية التعلم للأطفال، من خلال استخدام لغة غنية وثرية وقتَ تفاعل الأطفال مع البيئة، فلِكُلِّ مركزٍ أو زاوية في البيئة مفرداتٌ متعلقة به، وكلما تحدَّثَ الطفلُ تردُّ عليه الحاضنةُ بمفردات جديدة وأوصافٍ موسَّعة، كما أنَّ عليها تجديدَ المواد المعروضة أمامَهم، داخل مراكز التعلم وخارجها، فمن شأن هذا إكسابُ الطفل مفرداتٍ جديدة وإحداثُ مستوى أعمق للتعلم، فتختلفُ مواقفُ التعلم باختلاف شكْلِ البيئة ومنظورها، كما على الحاضنة قضاءُ وقتٍ أطول في التفاعل مع الأطفال ومع البيئة من خلال اللعب، ففي اللعب يحصل تبادلٌ للأدوار، ويزيد التفاعلُ الإيجابيُّ بينها وبين الأطفال، ومما سبقَ ذكرُه يتضح أن تفعيلَ الحاضنة للبيئة يرتكز على التواصل اللغوي مع الأطفال، مما يعني انعكاسَ أثرِ تلك العوامل على زيادة النمو اللغوي والمعرفي، وهو الهدفُ المرادُ تحقيقُه (Bullard, 2010).

ولتؤدي الحاضنةُ دورَها المهمَّ على النحو الأكمل فإنها مطالَبَةٌ بأن لا تتوقفَ عن التعلم والتدرب، فتُطَوِّرُ من معرفتها في مجال الرضَّع والفطماء، من خلال الكتب المختصة، والدورات التدريبية، وحضور المؤتمرات، والمشاركة في المنظمات المهنية المختصة بالطفولة المُبكِّرة، وقد أكدت الدراساتُ (Galinsky,1994؛ Azer,1996) أن تدريبَ الحاضنات يرفع من مستوى جودة الحضانات، كما أكدت الدراساتُ (Helmehorst et al., 2017؛ Campbell, Milbourne, Silverman, & Feller, 2005) (Ota, Dicario, Burts, Laird & Gioe, 2006؛ أنَّ الحاضناتِ اللواتي شاركنَ في دورات تدريبية هنَّ الفضلياتُ اهتمامًا ورعايةً بالأطفال، وتميزتِ استجاباتُهنَّ للأطفال

Al toufula.indd 78 4/5/23 2:17 PM

بمناسبتها من الناحية النمائية، وازدادت التصرفاتُ الإيجابيةُ للحاضنات بعد التدريب، وانخفضت التصرفاتُ السلبيةُ في الوقتِ نفسِه.

5-2 التواصل اللغوي:

يكتسب الطفل اللغة في السنوات الأولى من عمره من البيئة المحيطة به، ولكن السؤال المهم هو كيف يكتسبها؟ أبالفطرة أم بالتلقين والتعليم؟ وبالرجوع إلى نظريات اللغة نلاحظ أن الآراء تباينت بين مؤكِّد لوجود الاستعداد الفطري وبين ضرورة التلقين (علال،2016)، وقد أكدت النظرية الثقافية الاجتماعية لصاحبها فيجوتسكي أن اكتساب اللغة لا يعتمد على النضج الداخلي بالدرجة الأولى، وإنما على الاحتكاك بالبيئة الخارجية ودرجة التفاعلات بين الفرد والمجتمع، وجودة النظام الاجتماعي الذي يتمكن به الطفل من التعلم الفعَّال، ونتيجة لذلك فإن اللغة ترفع من مستوى التفكير عند الطفل، باعتبار أن اللغة هي أداة لانتقال المعرفة من وجهة نظَرِ فيجوتسكي (Chaiklin,2003)، وتؤكد دراسة (National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network NICHD, 2000) على وجود علاقة وارتباط بين الخبرات التي يتعرض لها الطفل أثناء رعايته وبين النمو اللغوي لديه، حيث أشارت النتائج أنه كلما كان التفاعلُ والتواصل مع الطفل أكبر ارتفعَ أداؤه معرفيًّا ولغويًّا.

5-3 مهارات التواصل اللغوي:

تتمثل مهاراتُ التواصل اللغوي في عناصر بنْدِ اللغة والكتب في مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3)، حيث شملت على الحديث مع الأطفال وتشجيع تطور مفرداتهم، الاستجابة لمحاولاتهم على التواصل ومن ثم تشجيعهم عليه، وأخيرًا استخدام الحاضنات للكتب مع الأطفال، وتشجيعهم أيضًا على استخدامها وسيُشْرَحُ كلٌّ عنصر على حدة فيما يلي (Harms et al. ,2017).

5-3-1 الحديث مع الأطفال:

إن الحديثَ مع الأطفال هو أفضلُ مساهمةٍ لتحسين النمو اللغوي لديهم، فيُستحسَن للحاضنات المبادرة بالحديث مع الأطفال من بدايات شهورهم الأولى، وملء جميع أوقات الأعمال الروتينية مثل وقت الأكل، ووقت التغيير، ووقت النوم بالأحاديثِ والتفاعلات، والاستفادةِ من هذه الفترات التي تأخذ وقتًا طويلًا من البرنامج اليومي في تعزيز النمو اللغوي لديهم، فيُمكِن الحديثُ مع الأطفال منذ لحظة استقبالهم، بالترحيب بهم، والسلام عليهم (Segal et al., 2012).

أشار سويم وواطسون (2015/2011) أن فترةَ إطعام الأطفال هي فترةٌ مهمَّةٌ لابد من استثمارها بتبادل الحوارات والأحاديث الشائقة معهم، ابتداءً من لحظة تجهيز الطعام وتهيئتهم له، ووضعه على الطاولة، مع استمرار الحديث عن الطعام من ناحية طعْمِه ولونه وشكْلِه ودرجة حرارته.

5-3-2 تشجيع تطور المفردات:

يزيد النموُّ اللغويُّ عند الطفل بزيادة الحصيلة اللغوية لديه، فعلى الحاضنات تسميةُ الأشياء من حول الطفل من غير تعميم، فلا يُقال لعبة، بل يجب تسميتها بقطار أو مكعَّبات أو عروسة، ولا يكفي التعليقُ على الأشياء بأسماء الإشارة «انظر إلى هذا»، بل لابد من تحديد أسماء الأشياء بذكْرِ اسمها أو مكانها بالتحديد (العوهلي، 2013).

كما يجب التأكيدُ على الحاضنات بالحديث عن الخبرات الواقعية التي يمرُّ بها الطفلُ من خلال لغة غنية بالمفردات، فإذا ما شعَرَ الطفلُ بالحرارة في الخارج، فإن الحديثَ عن الطقس الحالي وأشعة الشمس القوية والإشارة إليها هو ما يكون أقرب لذهن الطفل، فيتعلم تلك المفردات ويربطها بالموقف الحاصل حينها (سويم وواطسون، 2015/2011).

Al toufula.indd 79 4/5/23 2:17 PM

وقد ركَّزَ هير وسويم (Herr and Swim, 2002) على أهمية تثبيت صورٍ متنوعة وموزعة في بيئة الطفل بحيث تكون في مستوى عينيه، فتتمكن الحاضنة من التعليق على الصورِ التي يشير إليها الطفل، أو تكون قريبة منه بذكْرِ اسمها وصفاتها بأكبر قدْرٍ ممكنٍ من الكلمات، وإخباره بكل ما يرتبط بها من أفكار ومعلومات بسيطة، ومثال ذلك أن تقول: انظر إلى الطائر الأحمر الصغير إنه جالسٌ على شجرة الصنوبر الخضراء، أو الطائر يطير بعيدًا ويحلِّقُ في السماء إنه يبحث عن طعام، هذه الإشارات والكلمات تحفِّزُ الطفلَ على التواصل والمشاركة في الحديث.

5-3-3 الاستجابة لتواصل الأطفال:

تظهَرُ محاولاتُ الأطفال على التواصل بشكل أكبر في الشهر الرابع، عن طريق إصدار الأصوات المختلفة، فعلى الحاضنة الاستجابة لتلك المحاولات بالإنصات ابتداءً، ثم تكرار تلك المقاطع الصوتية، فهذا يحفِّزُ الطفلَ على تبادل التواصل (سويم وواطسون، 2015/2011)، وقد تظهر محاولات الأطفال على التواصل بشكل غير لفظي بحركاتٍ أو إيماءاتٍ أو تعبيراتٍ بالأيدي والعين، والوجه والجسم، مما يعني أهميةَ ملاحظةِ تلك التعبيرات، ومن ثُم فهْمَ مرادها والاستجابة لها فورًا، فقد يمدُّ الطفلُ ذراعيه إلى الأعلى رغبةً في أن يُحمَلَ ويرفع، فتجيب الحاضنة: أتريد أن أحملك؟ وإذا ما استعرضَ الطفلُ لعبتَه أمام الحاضنة فعليها فهْمُ ذلك والتعليقُ عليها وذكْرُ اسمها ووصفها (ماكادو وبوتناريسكيو، 2016/2011).

ويؤكد (نيوجنت، 2013/2011) على أن الاستجابةَ الفوريةَ لضيْق الطفل تُشعِرُه بالأمان والثقة بالمجتمع المحيط به، فالطفل يتعلم من استجابات الكبار لصرخاته وبكائه، وتساعده هذه الاستجاباتُ على إدراك أن لديه القدرةَ على التواصل مع المحيطين به منذ الأشهر الأولى من عمره، ويضيف إلى أنه يجب التنبه للأطفال المستائين والذين يبكون بهدوء، وليس فقط للأطفال المتضجرين بقوة. علمًا بأن شدةَ البكاء من الطفل واستمراريته لا تشجِّع الحاضنات على التفاعل اللفظي الإيجابي معهم مما يُعيقُ تطورَ النمو اللغوي لديهم.

5-3-4 تشجيع الأطفال على التواصل:

يمكن دعْمُ اللغة عند الرضَّع من خلال مبادرة الحاضنات بالحديث ومتابعة التكلم معهم، وتحويل الأصوات التي يصدرونها إلى كلمات متكاملة، والطفل لن يتفوَّه بكلمات واضحة قبل عامِهِ الأول، إلا أنه سيتفاعل بلغته وإيماءاته وأصواته، ومما يساعد الحاضنةَ على متابعة الحديث مع الرضيع سؤالُه أسئلةً بسيطة تفاعلية، فإذا انتهت من إطعام الطفل من الممكن أن تقولَ: «هل أعجبك الجزرُ؟ هيا نغسل أيدينا، هل تحب أن تغسل يديك بالصابون؟ وعليها في المقابل أن تجيبَ عنه بنفسها، وإذا كبر الطفل ربما يتلعثم في إجابته فلابد من أن يُسمحَ له بأن ينهي كلماته التي يرغب في أن يعبِّرَ بها، دون محاولة للتدخل والتعديل والاستعجال في الرد، وبعد أن يُعطى الطفلُ فترةً كافية تبادلُه الحاضنةُ وتردُّ عليه لتؤكد إجابته من خلال التغذية الراجعة، إن إلقاءَ الأسئلة على الطفل والإجابة عنها يعلِّمُ الطفلَ تدريجيًّا فهْمَ كيفية الرد على الاستفهامات المختلفة، فيتشجع على التواصل ومبادلة الحوار مع الكبار (فروست، 2010/2007).

5-3-5 استخدام الحاضنات للكتب مع الأطفال:

عندما يكون الطفلُ منفردًا، أو مع مجموعة صغيرة من أقرانه، في حضْنِ مربيته أو مستلقيًا، كلها أوقات جيدة لأن يُكوِّنَ علاقةً إيجابيةً مع الكتب، فعلى الحاضنة أن تقرأ لأطفالها في كل حال، وتتصفحَ الكتبَ معهم وتشيرَ للصور وتُسمِّيها لهم، مع محاولة ربطِ المفاهيم والصور بما يماثلها في الواقع، فإنْ رأى الطفل صورةَ فراولة في الكتاب ومعه فراولة تقول له: لديك مثلها في يدك انظرْ! مع الاهتمام بالقراءة بصوت مرتفع وتلوين الصوت، حتى يتعوَّدَ الطفلُ على سماع المفردات والتركيز على تغيُّر النبرات، مع قراءة النصِّ كاملًا من البداية وحتى النهاية، إلا في حالة ملل الطفل وعدم رغبته في المتابعة، وتتبع المفردات بالإصبع له دورٌ في

Al toufula.indd 80 4/5/23 2:17 PM

لفْتِ انتباهه للكلمات ومعرفة اتجاه النص عند القراءة، كل ذلك يُكسبه مهارات الاستعداد للقراءة (سويم وواطسون، 2011/2015).

5-3-6 تشجيع استخدام الأطفال للكتب:

إن توفير بيئة غنية بالمواد المطبوعة كالكتب والبطاقات والألواح وغيرها من أكثر ما يشجِّع الأطفال على القراءة، وبالتالي زيادة النمو اللغوي لديهم، كما أن تزويدَ البيئة بأماكن مهيّئة ومريحة يُعينهم على اختيار الكتاب المناسب، ومن ثُمَّ الجلوسِ أو الاستلقاءِ لقراءتهِ وتصفُّحهِ، في مناخ هادئ نسبيًّا مناسبٍ للقراءة، مع مراعاة أن تكون الكتب في متناول يد الطفل حيث يَسهُلُ الوصولُ إليها، فإمَّا أن تكون في رفوفٍ منخفضة، فتُرصّ بحيث يرى الطفل واجهةَ الكتاب، فيَسهُل عليه اختيارُ ما يعجبه، وقد توضع مجموعة من الكتب في سِلالٍ بحيث يستطيع الأطفالُ الرضَّعُ أن يتناولوها عندما يكونون في مرحلة الحَبْوِ، أو تُرَصّ في أكياسٍ شفّافة فيتمكن الأطفال الذين يتعلمون المشيَ من إخراجها بسهولة وتصفحها (Bullard,2010).

6- الدراسات السابقة:

ما دامت الحاضنة على رأس العمل فإنها مطالَبَةٌ بأن لا تتوقفَ عن التعلم، فتطور من معرفتها في مجال الرضَّع والفطماء، من خلال الكتب المختصَّة، والدورات التدريبية، وحضور المؤتمرات، والمشاركة في المنظمات المهنية المختصة بالطفولة المبكِّرة، كما أن برامجَ التدريب من أكثر الأساليب الناجحة في تمكين الحاضنات من أداء أعمالهن بصورة احترافية بشكل عام، ولها أثر بصورة خاصَّة على نمو اللغة لدى الفطماء فقد أشارت دراسة (Girolametto, Weitzman, & Greenberg, 2003) إلى أهمية تدريب الحاضنات على استخدام إستراتيجيات دعْمِ اللغة للفطماء، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (16) حاضنة، موزعات على (4) مراكز لرعاية الأطفال بمدينة تورنتو بكندا، واتبعت الدراسةُ المنهجَ التجريبي، بتقسيم العيّنة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، واحتوى البرنامجُ التدريبي على ثلاث إستراتيجيات تتَّبعُها الحاضنةُ لتعزِّزَ اللغةَ عند الأطفال، قُدِّمَتْ على مدى (8) جلسات مسائية جماعية، و(6) جلسات فردية، كانت أولى تلك الإستراتيجيات انتظار مبادرة الطفل بالتواصل، للاستجابة له وجهًا لوجه بطريقة لفظية وغير لفظية، ثانيها استخدام مجموعة من الأسئلة والتعليقات لتشجيع الحوار والحديث حول الموضوع نفسه، وآخرها تسمية الأشياء من حول الطفل والتوسيع والتمديد في المفردات، وأسفرت النتائجُ عن تفوّق الحاضنات في المجموعة التجريبية في زيادة المحادثات مع الأطفال، بالإضافة إلى زيادة معدَّل الكلمات خلال الدقيقة الواحدة في وقت القراءة، كما أن الحاضناتِ في المجموعة التجريبية أصبح لديهن مهارةُ استخدام الكتاب كطريقة لزيادة فرص الحديث مع الأطفال، وعدم الاعتماد على النص فقط، كما أن الأطفالَ في المجموعة التجريبية تحدثوا بشكل أكثر مع الحاضنات ومع أقرانهم، وبشكل عام فإن النتائجَ تدعم جدوى هذا النوع من تدريب الحاضنات في برامج الطفولة المبكرة، علمًا بأن أثرَ التدريب للمجموعة التجريبية استمر على مدى (9) أشهر.

كما هدفت دراسةُ (Ahrens, 2009) إلى المقارنة بين تدريب الحاضنات من خلال النمذجة المباشرة (الكوتشنج) وبين التدريب أثناء الخدمة، وأيهما أكثر أثرًا على تحسين التواصل مع الأطفال، اختيرَتْ عينةُ الدراسة من (6) حضانات مختلفة، من عدة مناطق من ولاية نبراسكا في الولايات المتحدة الأمريكية، بحيث تُخْتارُ حاضنةٌ واحدةٌ وأربعةُ أطفالٍ من الرضَّع والفطماء من كل حضانة، تمت متابعتهم على مدى شهرين ونصف الشهر، استخدمت الدراسةُ المنهجَ شبْهَ التجريبي، بتحديد مجموعة تجريبية مكونة من (11) طفلًا، ومجموعة ضابطة مكونة من (12) طفلًا، عن طريق استخدام عدة مقاييس مختلفة، منها مقياس التفاعل واللغة للحاضنة، ومقياس التواصل المبكِّر للأطفال، كما اعتُمِدَ في تطبيق تلك المقاييس على عدة تسجيلات فيديو للأطفال والحاضنات. وقد أشارت النتائجُ بالعموم إلى مدى أهمية وفائدة التدريب لمقدّمي الرعاية سواء من خلال النمذجة المباشرة أو إقامة الدورات التدريبية أثناءَ الخدمة، وانعكاس ذلك على زيادة تواصلِ مقدمي الرعاية مع الرضَّع والفطماء، وبالتالي ارتفاع مستوى المهارات اللغوية عند الأطفال.

Al toufula.indd 81 4/5/23 2:17 PM

وفي دراسة (Cabell et al., 2015) التي كشفتْ عن مدى تأثير التطوير المهني للمعلمين على زيادة استخدامهم لإستراتيجيات محددة تزيد من أحاديث الأطفال الموسَّعة، فقد سعت الدراسةُ إلى معرفة أثرِ استخدام تلك الإستراتيجيات على زيادة مفردات الأطفال، وقد اقتصرت عيّنةُ الدراسة على 44 فصلًا من فصول الأطفال ذوي الأربع إلى الخمس سنوات في مدرسة من مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، وقد أشارت الدراسة إلى أهمية استخدام إستراتيجية الأسئلة الاستنباطية مفتوحة النهاية مع الطفل خلال الحوار معه، والتي تهدف إلى إثارته للحصول على الكثير من الكلمات والعبارات، وقد أكدت الدراسةُ في نتائجها أن معدلاتِ استجابةِ الأطفال لهذه النوعية من الأسئلة مرتفعة، مقارنة بالأسئلة التي تحتملُ إجابةً محددة، ولوحظ زيادةُ حصيلة الأطفال من المفردات كلما زادت نسبة استخدام هذه الإستراتيجية، ومثال ذلك أن تسألَ الحاضنةُ: ماذا تلعب؟ وماذا فعلت في إجازة نهاية الأسبوع؟ بدلًا من أن تسألَ: هل تلعب بالسيارة؟ فتكون الإجابة محصورة بنعم أو لا، وأوضحت النتائجُ أن التطويرَ المهنيَّ زادَ من مقدار المحادثات بين المعلمين والأطفال، وارتبطت الأحاديثُ المركّزة بين المعلمين والأطفال بزيادة المفردات عند الأطفال.

ولإلقاء نظرة مركّزة على نوعية التواصل اللغوي الموجود فعليًّا بين الحاضنات والفطماء كشفت دراسة (Hallam et al., 2016) عن عدم استغلال الحاضنات لوقت الطعام في الحديث مع الأطفال، حيث هدفت الدراسةُ إلى تفحُّصِ نوعية التواصل الذي يحدث بين الحاضنات والأطفال خلال وقت الوجبة الرئيسة والوجبة الخفيفة، حيث تكوَّنتْ عيّنةُ الدراسة من (11) طفلًا تتراوح أعمارُهم بين السنة الواحدة والثلاث سنوات، مختارون من ثلاث حضانات مصنفة بأنها عالية الجودة من قِبَل مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS)، في ولاية تِنيسي بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد استُخدمَت بطاقةُ الملاحظة كأداةٍ للتحقق من نوعية التواصل الذي يحصل خلال وقت تناول الطعام بين أفراد العيّنة، وبالرغم من ارتفاع مستوى الجودة في هذه المدارس، إلا أن النتائجَ أظهرتِ انخفاضًا في مستوى التواصل اللغوي الحاصل بين الحاضنات والأطفال، وقد انحصر كلامُ الحاضنات على إعطاء التوجيهات فقط، هل أنهيتَ وجبتَك؟ لديك بقايا طعام على ذقنك، اذهب واجلس على طاولة الطعام، وغيرها من العبارات التوجيهية، ووصف الباحثون الوضعَ بأن غرفةَ الطعام كانت هادئةً والأطفال يأكلون في صمت، وأمضى الأطفال وقتَهم وجهدَهم في إطعام أنفسهم، باستثناء حالتين حدَثَ فيهما تواصلٌ موسَّعٌ، الأولى كانت عند قراءة قصَّة وقت انتظارِ الطعام، والثانية عندما سألت الحاضنةُ عن ألوان الفاكهة المقدَّمة للأطفال، ماعدا ذلك كانت التفاعلاتُ محدودةً جدًّا.

ولتسليط الضوء على بعض المهارات اللغوية التي ينبغي أن تتواصل بها الحاضناتُ أشارت دراسةُ (Han-sen & Alvestad, 2018) إلى أهمية استخدام مسمَّياتِ الأشياء الحقيقية في المواقف التي يتعرَّض الطفلُ لها، حيث شملتْ عيّنةُ الدراسة مراكزَ الحضانات الحاصلة على درجة جيد إلى ممتاز في النطاق الفرعي (الاستماع والتحدُّث) في مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-R)، وقد هدفت الدراسةُ إلى معرفة وجهة نظَرِ الحاضنات في كيفية تعزيز اللغة لدى الرضَّع والفطماء الذين تتراوح أعمارُهم بين (20) و (39) شهرًا، وجرت مقابلةُ ستةٍ منهن في أربعة حضانات مختلفة في النرويج، وقد وَصَفتِ الحاضناتُ كيفيةَ تدريب الأطفال على تعلُّم المفردات من خلال الأنشطة اليومية، فعلى سبيل المثال عند ارتداء الأطفال ملابسَهم قبل خروجهم للعب في الهواء الطَّلْقِ فإن الحاضنات يستغللن هذا الموقف بتسمية أنواع الملابس المختلفة مثل قبعة، قفازات، حذاء. الخ، وفي الوقت نفسه يكررن ما يردِّدُه الأطفالُ من كلمات ويزدْنَ عليها أوصافًا مختلفة، فإذا قال الطفلُ: حذائي، فالحاضنة تكرّر: حذاؤك، هل حذاؤكَ على الرفِّ أو على الأرض أو في سلتك؟ علاوة على ذلك فقد ذكرت الحاضناتُ أنهن يركّزن على تعليم الطفل المفردات والمفاهيم في مواقف متنوعة، فمثلًا عندما ينظرُ الطفلُ من النافذة فيرى شاحنة، فإن الحاضنة تشير إلى الشاحنة بأصبعها وتقول له: شاحنةٌ خرسانةٍ، فيردّ الطفلُ: نعم إنها شاحنةُ خرسانةٍ، فتشرح الحاضنةُ وتقول: هذه الشاحنة جاءت اليومَ لتضخَّ الخرسانةَ لبناء سطح الطابق الأرضي للمنزل المجاور، - وهذا يتوافق مع ما ذكره (Bodrova and Leong, 2007) من أهمية تعلُّم الطفل اللغة من خلال المواقف الاجتماعية المختلفة- وذكرت إحدى الحاضنات بأن الأطفالَ يطورون مفرداتِهم بشكل سريع في هذه الفترة لذا علينا أن نُمْطِرَهُم باللغة.

Al toufula.indd 82 4/5/23 2:17 PM

وفي دراسة موازية (Hoyne & Egan, 2019) استُعرِضَتْ العواملُ المؤثرةُ والفوائدُ التي تعود على الطفل من خلال مشاركة القراءة معه، وقد خلصت هذه الدراسةُ القائمةُ على مراجعة الأبحاث السابقة إلى أن القراءةَ مهارةٌ أساسية ومهمَّة للنجاح في الحياة، ويبدأ الاستعدادُ لها منذ الولادة، وتؤكد الأبحاثُ أن القراءةَ للطفل منذ عمر مبكر مفيدةٌ لنموه الحالي ونجاحه الأكاديمي اللاحق، وبشكل أخصّ أن هناك علاقاتٍ ارتباطيةٍ بين القراءة المشتركة مع الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة وبين مهارات القراءة والكتابة والنمو اللغوي في المراحل اللاحقة، كما أشارت الدراسةُ إلى أن تقليبَ صفحات الكتاب ومهارة الاستماع وطرْح الأسئلة وإعادة سرْدِ القصة من الذاكرة جميعها مهارات استعداد للقراءة، ومحركات أساسية للنمو الفعال في الوقت ذاته، إضافة للفوائد الاجتماعية والعاطفية، إذاً كلّ ما يحتاجه الطفلُ هو القراءة معه بانتظام.

وتوافَقَ ذلك مع دراسة Towell et al. (2019) التي استهدفت معرفة أثَرِ القراءة بصوت عالٍ على اكتساب اللغة عند (12) رضيعًا وفطيمًا، تراوحت أعمارُ الأطفال بين (6) أشهر و (22) شهرًا في حضانة تقع جنوب ولاية فلوريدا، تلخّصت فكرةُ البحث في تصفُّح المعلم لكتاب مصوَّرٍ لكل طفل على حدة مع قراءة نصٍّ توضيحي لكل صورة، واستمرت القراءةُ لمدة (10) أسابيع، واستخدمت الدراسةُ العديدَ من الأدوات مثل استبانةٍ للآباء وبطاقة الملاحظة وقوائم متابعة، بالإضافة إلى تسجيلات الفيديو، عملت الدراسةُ على قياسِ طولِ مدةِ تفاعلِ الطفلِ مع المعلمِ أثناءَ القراءةِ، وقياسِ مستوى التفاعلِ لكلِّ طفلٍ على حدة، وكذلك تفاعل المجموعة كلها، كشفت النتائجُ عن تفضيل الأطفالِ للكتب التي تفاعلوا معها بشكلٍ أكثر، كما أبدى الأطفالُ اهتمامًا بالكتب التي تتناولُ موضوعاتٍ مألوفةً بالنسبة لهم.

في ضوء الدراسات السابقة يتبيَّنُ أثرُ تدريبِ الحاضنات على نموِّ اللغة عند الفطماء، كما تم استُعرِضَتْ بعضُ الإستراتيجيات والمهارات اللغوية اللازمة لتجويد التواصل اللغوي عند الحاضنات والتي من شأنها أن ترفعَ مستوى الجودة في الحضانات.

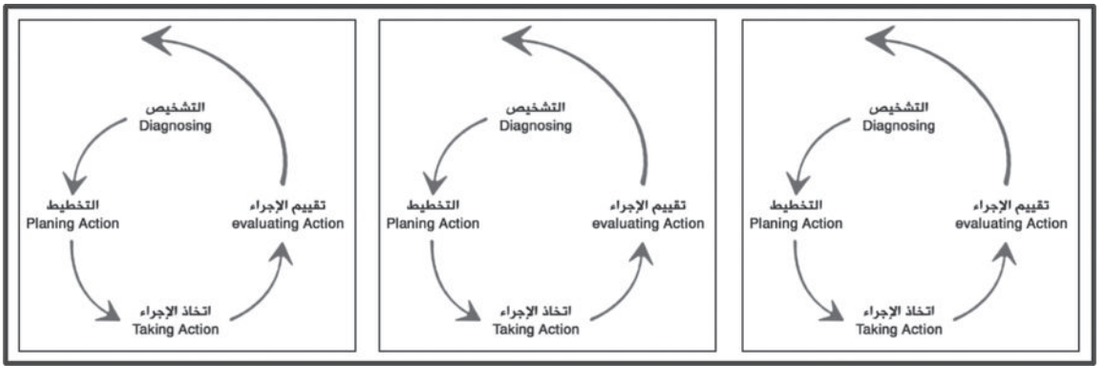
7- منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استُخدِمَ المنهجُ الإجرائيُّ (Action Research)، وهذا المنهج يعتمد على وضْعِ خطَّةٍ لحلِّ المشكلاتِ التي تواجِهُ الباحثَ في الميدان، بغرض تحسين الوضع والأساليب للوصول إلى نتائجَ محددة، ويتم ذلك من خلال تحديد المشكلة تحديدًا دقيقًا وجمْعِ المعلومات عنها، ومن ثم توضع الفروضُ أو التساؤلاتُ والوصول بعدها للنتائج من خلال عدَّةِ أدواتٍ يستخدمُها الباحثُ في بحثه (عبيدات وآخرون، 2014)، وتميل الدراسةُ للبحوث النوعية كونها تعتمد على أداتَي الملاحظة ومجموعات التركيز لتفسير النتائج بشكل أفضل.

غالبًا ما يمارَسُ المنهجُ الإجرائي في الأوساط التربوية كالمدارس، فيقوم به المعلمون والممارسون في الميدان، حيث يسعون لإيجاد حل لمشكلة واقعية، فلذلك لا يسعى المنهج الإجرائي لتعميم النتائج بقدر ما يسعى لحل المشكلة في العيّنة القصدية، ويمرُّ المنهجُ الإجرائي بعدة خطوات تبتدئ بالتشخيص (Diagnosing) فالتخطيط (Planning Action) واتخاذ الإجراء (Taking Action) وآخر الخطوات هو تقييم الإجراء المتَّخَذ (Action Evaluating)، وتتكرر هذه الخطواتُ لتكون سلسلة متواصلة في تنفيذ المنهج الإجرائي، فعلى الباحث تشخيصُ المشكلة التي يتعرَّض لها، ومن ثم التخطيط لحلِّها، وإجراء ذلك الحل فعليًّا، يعقبه تقييمُ الإجراء أو النتيجة التي توصَّل لها الباحثُ، وبذلك يستمر التشخيصُ واتخاذُ الإجراءات والتقييم في عدة دورات متتالية حتى يصلَ إلى الحل الملائم (Herr & Anderson, 2014) ويوضِّح الشكلُ التالي تلك الخطوات.

Al toufula.indd 83 4/5/23 2:17 PM

شكل (1) خطوات المنهج الإجرائي



7-1 عيّنة الدراسة:

اختيرت عيّنةُ الدراسة تبعًا لأسلوب العيّنة القصدية، وتكوَّنت من فصْلٍ واحد للفطماء في مركز دراسات الطفولة بجامعة الملك عبد العزيز، تراوحت أعمارُ الأطفال من سنة وحتى سنتين، وقد بلغ عددُهم (30) طفلًا، ويقوم على شؤونهم (6) من الحاضنات.

تراوحت أعمارُ خمسةٍ من الحاضنات بين (28) إلى (37) عامًا وواحدة بلغ عمرُها (53) عامًا، وتفاوتت مؤهلاتُهن بين المتوسط والبكالوريوس، (3) حاضنات منهن خريجات ثانوي، و (2) حاصلات على درجة البكالوريوس، و(1) خريجة متوسط، وتباينت سنواتُ الخبرة بين (6) سنوات إلى (14) سنة.

يحتوي فصلا الفطماء على منطقة مخصصة لتناول الطعام، ومنطقة مخصصة للتغيير، ومنطقة مخصصة للنوم، كما يوجد العديدُ من الأركان داخل الفصْل مثل: ركن المكعبات، ركن الألعاب التعليمية، ركن المكتبة، الركن الفني، منطقة للعب الحركي الذي يحتوي على ألعاب حركية مختلفة، ومنطقة مخصصة للحلقة وتجمُّع الأطفال.

7-2 أدوات الدراسة:

تحقيقًا لأهداف الدراسة وإجابة عن تساؤلاتها استخدمت الباحثةُ ما يلي:

7-2-1 مقياس بيئة الرضَّع والفطماء النسخة الثالثة:

وصف المقياس: هو مقياس أمريكي مقنَّنٌ لتقييم جودة البيئة عند الرضَّع والفطماء، عُرِّبَ من قِبَلِ الدكتورة نهلة قهوجي (Gahwaji, 2019)، وقد استخدمت الباحثةُ النسخةَ المعرَّبةَ من المقياس بإذنٍ من الباحث الأصلي، تتألف الأداة من (6) بنود رئيسة هي كالتالي: المساحة والأثاث، ممارسات العناية الشخصية، اللغة والكتب، الأنشطة، التفاعل، تنظيم البرنامج، وسيقتصر تطبيقُ الباحثة على البنْد الثالث لِما له من علاقة وطيدة بأهداف الدراسة، يتفرَّع من كلِّ بنْد من البنود عناصرُ مختلفة، ويشتمل كلُّ عنصر على مستويات متدرجة من المؤشرات التي تصِفُ هذا العنصر، رُتِّبَتِ المؤشراتُ تدريجيًّا من (1) إلى (7) حيث يعبِّرُ (1) عن درجة غير كافية و(7) عن مستوى متقدِّم في الأداء.

تطبيق المقياس: يُطَبَّقُ بنْدُ اللغة والكتب من مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3) في التقييم القَبْلي والبَعْدي، وذلك من خلال ملاحظة البيئة بمجملها بما فيها الحاضنات، في مدة زمنية تستغرق حوالي (3) ساعات في مختلف فترات البرنامج الزمني في اليوم الواحد، بالإضافة إلى معاينة الكتب الموجودة في الفصْلِ، بعد ذلك تُحسَبُ درجاتُ كلِّ عنصرٍ من عناصر بنْدِ اللغة والكتب.

Al toufula.indd 84 4/5/23 2:17 PM

ثبات المقياس: يتمتع المقياس العالَمي (ITERS-3) بدرجة ثبات عالية، وطُبِّقَ المقياسُ في المملكة العربية السعودية في دراسة (نور إلاهي، 2019).

تصحيح المقياس: يشتمل المقياسُ على درجات رئيسة هي (1-3-5-7)، ودرجات فرعية هي: (2-4-6)، ولتوضيح درجات العناصر كلًّا على حِدة والتقدير المقابل لها انظر الجدول رقم (1).

جدول (1) تقدير درجات عناصر مقياس (ITERS-3)

التقدير للدرجات الأساسية	درجة العنصر	التقدير للدرجات الفرعية
غير كافٍ	1	
	2	أقرب إلى مقبول
مقبول	3	
	4	أقرب إلى جيد
جيد	5	
	6	أقرب إلى ممتاز
ممتاز	7	

ولأن بنْدَ اللغة والكتب يحتوي على (6) عناصر تُحسَبُ درجةُ البنْدِ بالمعادلة التالية:

درجة بنْدِ اللغة والكتب = مجموع الدرجات للعناصره عدد العناصر.

ثم وضْع التقدير المناسب الموازي للدرجة حسب ما سيأتي ذكرُه في أساليب تحليل البيانات.

7-2-2 أدوات تفسير النتائج:

استخدمت الباحثةُ أداتين لتفسير النتائج هما الملاحظة ومجموعة النقاش المركَّزة:

7-2-2-1 الملاحظة:

استخدمت الباحثة أداةَ الملاحظة بهدف تحديد مستوى استفادة كل حاضنة على حدة، وتكرار تطبيقها لمهارات التواصل اللغوي، وقد أعدت الباحثة بطاقةً للملاحظة، تهدف إلى أن تكون مصدرًا لمحتوى المواقف التي ستُناقَشُ في مجموعات النقاش المركَّزة، علمًا بأن بطاقةَ الملاحظة ستُستخدَمُ على مرتين، المرة الأولى بعد الدورة التدريبية، والثانية بعد مجموعة النقاش المركَّزة الأولى.

تطبيق الملاحظة: لوحظَتْ كلُّ حاضنة من الحاضنات لمدة ساعة كاملة للأربعة عناصر الأولى، في فترة من فترات البرنامج اليومي التالية: (الحلقة-الأركان-التغيير-الطعام)، بالإضافة إلى ربع ساعة لآخر عنصرين لتعلقهما بوقت قراءة الكتب، فتلاحَظُ الحاضنةُ في أي وقت تستخدم فيه الكتاب، مثل وقت الأركان في ركن القراءة أو عند القراءة للطفل في وقت التغيير.

وصف بطاقة الملاحظة: نظرًا لكون مقياس (ITERS-3) يستهدف البيئةَ بأكملها دون الحاضنات بوجه خاص، ولعدم إمكانية كتابة ملاحظات أمام كل مؤشر في المقياس، ولوجود تكرار في موضوع بعض المؤشرات لتتدرج من (نادرًا) وحتى تصبح (غالبًا)، فقد صمَّمت الباحثةُ بطاقةً للملاحظة اعتمادًا على عناصر بنْدِ اللغة والكتب الستة الموجودة في المقياس.

Al toufula.indd 85 4/5/23 2:17 PM

مُدْرَجٌ تحت كل عنصر عددٌ من العبارات المستقاة من مؤشرات عناصر البنْدِ باختيار ما يختص بملاحظة الحاضنات، وإزالة أي مؤشرات لا تتعلق بملاحظتهن كمؤشرات تجويد البيئة المادية، مع دمْجِ تلك المؤشرات التي تشتمل على فكرة واحدة ولها عدة مستويات في عبارة واحدة.

تصحيح بطاقة الملاحظة: تُحسَبُ التكراراتُ أمام العبارات التي تصِفُ سلوكَ الحاضنة، ثم يُوضَع المجموعُ لكل عنصر من العناصر الستة منفردًا، بالإضافة إلى التكرارات للعناصر الستة بمجموعها، ثم مناقشة ما لُوحِظَ نوعيًّا.

4-2-2- 2 - مجموعات النقاش المركَّزة:

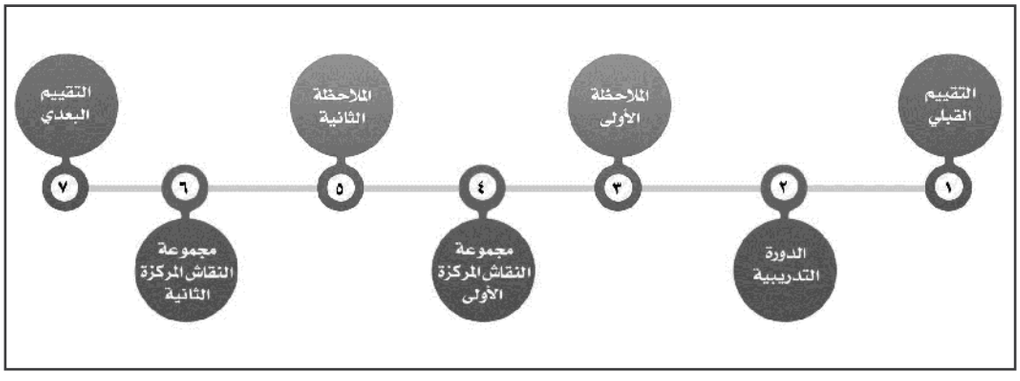
الهدف من مجموعات النقاش المركَّزة: الاجتماع بمجموعة من حاضنات مركز دراسات الطفولة لمناقشة التغيرات الحاصلة بعد الدورة التدريبية، فتُؤكَدُ وتُعزَّزُ نقاطُ القوة المشتركة والخاصة بكل حاضنة من الحاضنات، وتُطرَحُ التساؤلاتُ حول نقاط الضعف المشتركة، ويُتَوَصَّلُ من خلال الأسئلة إلى العديد من الحلول والوسائل لتقوية التواصل اللغوي، مع التأكيد على أهمية التواصل اللغوي مع الرضَّع والفطماء، وكيفية الاستفادة من البيئة المجودة.

وصْف وتطبيق مجموعات النقاش المركَّزة: يُبنى دليلٌ للأسئلة التي ستُطرَحُ خلال النقاش بالرجوع إلى بطاقة الملاحظة واعتمادًا عليها، ويتحقق النقاشُ باختيار نصف العدد من الحاضنات في كل مرة، بالإضافة إلى مُدوِنة لها خلفيةٌ عن موضوع البحث لتسجل جميع الملاحظات والإجابات في ورقة دليل الأسئلة، بالإضافة لوجود جهاز تسجيل لمطابقة الملاحظات المدوَّنَة وكتابة ما فاتَ منها، ويشرع الاجتماعُ بالتأكيد على أهمية مشاركة الجميع في النقاش والإجابة عن الأسئلة المطروحة، ومن ثم يدار النقاشُ من قِبَلِ الباحثة بالانتقال بين أسئلة النقاش في دليل الأسئلة، واختتام النقاش بالسؤال عن وجود استفسارات أو ملاحظات أخرى، والتأكد من اكتمال التدوين والتسجيل، علمًا بأن مجموعةَ النقاش المركَّزة التقتْ مرتين اثنتين.

3-7 إجراءات الدراسة:

امتد تطبيقُ إجراءات الدراسة على مدى أربعة أشهر، ويبيِّنُ الشكلُ التالي (2) مختصرَ إجراءات البحث الأساسية:

شكل (2) مختصر إجراءات الدراسة



Al toufula.indd 86 4/5/23 2:17 PM

طُبِّقَ التقييمُ القَبْلي باستخدام مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3) لبنْدِ اللغة والكتب على العيّنة في مركز دراسات الطفولة، وذلك لمدة يوم، بما يقارب الثلاث ساعات، ورُصِدَتِ الدرجاتُ بعدها مباشرة، تم الإعداد للدورة التدريبية استنادًا إلى جوانب الضعف والقصور عند الحاضنات التي وردت في التقييم القَبْلي، وقد شُرِحَتْ مؤشراتُ عناصر بنْد اللغة والكتب الواردة في المقياس مع إضافة أنشطة تدريبية ومقاطع مصورة تسهِمُ في إيصال المعلومات بشكل أفضل، مع الاعتماد على عرْضِ خصائص النمو اللغوي لجميع المراحل من الميلاد وحتى ثلاث سنوات ابتداءً، كما أُضيفَ محورُ كيفية توظيف مهارات التواصل اللغوي في جميع الفترات الزمنية خلال اليوم الدراسي، ومحور كيفية تجويد البيئة المادية، ومن ثم استثمارها والاستفادة منها، وبالفعل أقيمت الدورة التدريبية لمدة ثلاثة أيام بحضور جميع الحاضنات بمعدل ثلاث ساعات في اليوم.

أُضيفَتْ موادٌّ وكتبٌ وألعابٌ ومطبوعاتٌ في الفصل، بالتنسيق مع إدارة مركز دراسات الطفولة، بهدف إثراء البيئة لإحداث مواقف متنوعة للتواصل، وقد اختيرت المواد بناء على قائمة الألعاب الخاصة بالرضَّع والدارجين (Herr, 2016/2017) وأضيفَ ما ينقصُ المركزَ من تلك الأدوات.

بعد ذلك طُبِّقت أداة الملاحظة لكل حاضنة من الحاضنات على حدة داخل الفصل، بمعدل ساعة وربع لكل واحدة، على مدار أسبوع كامل، وذلك خلال وقت الحلقة والطعام والتغيير والأركان، تلا ذلك تطبيق مجموعة النقاش المركزة الأولى بالاجتماع مع نصف عدد الحاضنات وعددهن (3) بالإضافة لمديرة الرضَّع والبراعم، بغرض نقْلِ حيثيات الاجتماع لبقية الحاضنات، واختيرَتِ الحاضناتُ بناء على مجموع درجات التكرارات في بطاقة الملاحظة، حيث وقع الاختيار على حاضنة من ذوات التكرارات العالية، وحاضنة من ذوات التكرارات المتوسطة، وحاضنة من ذوات التكرارات المنخفضة، وذلك حتى تنتقل الخبرة والفائدة من ذوات التكرارات العالية والمتوسطة إلى ذوات التكرارات المنخفضة، فيحصل بذلك التجويد، طُبِّقَتْ أداةُ الملاحظة للمرة الثانية لكل حاضنة من الحاضنات بنفس طريقة الملاحظة الأولى لمعرفة أثر النقاش الذي حصل في الاجتماع المسبق، طُبِّقَتْ بعدها مجموعة النقاش المركزة الثانية بحضور بقية الحاضنات لمناقشة التطورات والتحسينات التي ظهرت في بطاقة الملاحظة ومعرفة السبب في جوانب القصور ومحاولة الوصول لحلول أخرى.

طُبِّقَ التقييمُ البَعْدي باستخدام مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3) بنْد اللغة والكتب، للكشف عن متوسط الدرجة بعد تطبيق إجراءات الدراسة.

7-4 أساليب تحليل البيانات:

1- لتحليل البيانات إحصائيًّا، استُخدِمَ اختبارُ(ت) للعيّنات المرتبطة (Paired-samples T-Test)، للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات درجات بنْد اللغة والكتب للتقييم القَبْلي والبَعْدي لفصْل الفطماء، وذلك باستخدام برنامج (Excel).

2- وُضِعَ تقديرٌ للمتوسطات الحسابية للدرجة الكلية للبنْد، وترتيبها وفقًا للمعادلة التالية:

وبذلك تكون التقديرات كما هي موضَّحة في الجدول التالي:

Al toufula.indd 87 4/5/23 2:17 PM

جدول (2) تقدير المتوسطات الحسابية لدرجة البند الكلية

التقدير	الدرجة	
	من	إلى
رديء جدًّا	1	1.85
رديء	1.86	2.71
ضعيف جدًّا	2.72	3.57
ضعيف	3.58	4.43
متوسط	4.44	5.29
مرتفع	5.3	6.15
مرتفع جدًّا	6.16	7

3- استُخدِمَتِ التكراراتُ لتحليل البيانات في بطاقة الملاحظة، ثم جُمِعَتِ التكراراتُ في كل بطاقة ملاحظة، وصُنِّفَتْ إلى تكرارات ضعيفة، ومتوسطة، ومرتفعة، ثم حُلِّلَتِ البياناتُ كيفيًّا.

4- تم التحليل الكيفي لبيانات مجموعة النقاش المركزة، الواردة في دليل الأسئلة، حيث صُنِّفَتِ البياناتُ حسب عناصر مقياس (ITERS-3) في بنْد اللغة والكتب، وعُرِفَتِ الأسبابُ الكامنة خلْفَ نقاط القوة والضعف لدى الحاضنات، كما عُرِفَ أثرُ تعديل البيئة والمواد المضافة على الحاضنات.

8- نتائج الدراسة:

تعيَّنتْ مشكلةُ الدراسة في السؤال الرئيس: ما أثرُ تجويد بيئة التواصل اللغوي على حاضنات الفطماء باستخدام مقياس (ITERS-3)؟ والإجابة عنه ستتضحُ من خلال التحقق من صحة الفَرَض التالي:

توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية في متوسط درجات بنْد اللغة والكتب لدى فصْل الفطماء بعمر السنة لصالح التقييم البَعْدي عند مستوى دلالة 0.05.

للتحقق من صحة الفَرَض، حُسِبَ متوسطُ درجات بنْد اللغة والكتب في التقييم القَبْلي والبَعْدي من مقياس (ITERS-3) لدى فصْل الفطماء، بناء على درجات العناصر الستة الموضحة في الجدول التالي (3).

Al toufula.indd 88 4/5/23 2:17 PM

جدول (3) درجات عناصر بند اللغة والكتب لفصل الفطماء في التقييم القبلي والبعدي

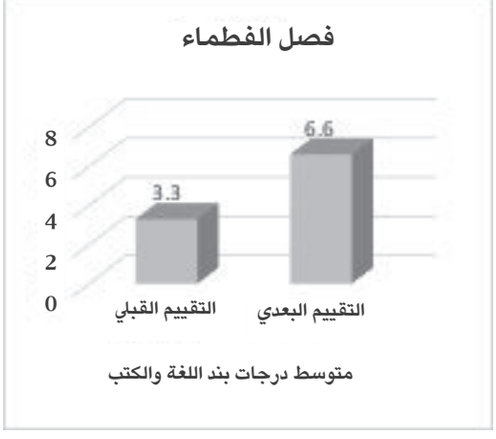
	فصل الفطماء		
	العنصر	التقييم القبلي	التقييم البعدي
بند اللغة والكتب	الحديث مع الأطفال	3	7
	تشجيع تطور المفردات	3	6
	الاستجابة لتواصل الأطفال	5	7
	تشجيعهم على التواصل	3	7
	استخدام الحاضنات للكتب مع الأطفال	4	7
	تشجيع الأطفال على استخدام الكتب	2	6
	متوسط درجات البند	3.3	6.6

بعد ذلك استُخدِمَ اختبار(ت) للعينات المرتبطة (Paired-samples T-Test)، للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات التقييم القَبْلي والبَعْدي وظهرت النتائجُ كما في الجدول (4) والشكل (3).

جدول (4) نتيجة اختبار(ت) للعينات المرتبطة لإيجاد الفروق بين متوسط الدرجات في التقييم القبلي والبعدي

فصل الفطماء	التقييم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بند اللغة والكتب	التقييم القبلي	3.3	1.03	10.00	0.001
	التقييم البعدي	6.6	0.52		

شكل (3) التمثيل البياني لتوضيح الفروق بين متوسط درجات بند اللغة والكتب في التقييم القبلي والبعدي



Al toufula.indd 89 4/5/23 2:17 PM

يتبين من جدول (5) وشكل (3) أن متوسطَ درجات بنْد اللغة والكتب لدى فصْل الفطماء في التقييم القَبْلي بلغَ (3.3) بانحراف معياري (1,033)، بينما بلغ متوسطُ الدرجات في التقييم البَعْدي (6.6) بانحراف معياري (0.52)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بنْد اللغة والكتب لدى الفطماء (من السنة الأولى إلى السنتين) لصالح التقييم البَعْدي حيث بلغت قيمةُ ت (10,00)، عند مستوى الدلالة يساوي (0.001) وهي قيمة دالة عند مستوىa ≥0.05.

9- مناقشة نتائج الدراسة:

يتضح من الجدول السابق (3) أن درجة عنصر «الحديث مع الأطفال» في التقييم القَبْلي في مقياس ITERS-3 لفصْل الفطماء بلغت (3) بمستوى «مقبول»، بينما ارتفعت الدرجةُ وجُوِّدَتْ في التقييم البَعْدي لتصبح (7) بمستوى «ممتاز»، ويعود الانخفاضُ النسبي في التقييم القَبْلي إلى أنَّ حديثَ الحاضنات مع الأطفال لا يراعي رغبات اندماج ومزاج الأطفال، ولا يوجد حديثٌ ماتع معظمَ الوقت مثل الأناشيد والكلمات المنغَّمة، فضلًا عن عدم وجود التواصل الفردي مع كل طفل، وقد انحصرت الأحاديثُ في التوجيهات الرسمية وبشكل جماعي، كما كان ظاهرًا حديثُ الحاضنات بعضِهم مع بعض.

وبعد الدورة التدريبية بدأ مستوى الحديث مع الأطفال يتحسَّن تدريجيًّا حتى ارتفعت الدرجةُ لتصبح «ممتاز» في التقييم البَعْدي، فالأناشيد الطفولية والحديث الممتع أصبحا سمةً ظاهرة في المكان، ففي وقت تناول الطعام وحده تُسمَعُ الكثيرُ من المحادثات الممتعة مع الأطفال، فالحاضنة تقرِّب الكرسيَّ للطفل وهي تقول «بيب بيب جاء الكرسي»، وتُنشِدُ إحداهن وهي تطعم أطفالَها «صوصو نام العصفور، صوصو العصفور دار»، وأصبح هناك قُرْبٌ واهتمامٌ من كل طفل بالحديث معه، كما أصبح هناك حديثٌ ظاهرٌ مع الأطفال وقتَ التغيير، علاوة على ذلك أصبحت الحاضناتُ أكثرَ مراعاة لمزاج الأطفال أثناء الحديث، وتؤكد الباحثةُ أن حديثَ الحاضنات مع الأطفال يُسهِمُ في رفع درجة الجودة في مقياس ITERS-3 كما جاء في دراسة (Norris, 2017).

وبالرغم من ارتفاع الدرجة إلى ممتاز إلّا أنَّ هناك حاضنتين لم تتحدثا بشكل كافٍ في التقييم البَعْدي، وهذا ما أشارت إليه دراسةُ (Hallam et al., 2016) بأن مقاييس الجودة وإن أعطت نتائجَ مرتفعة إلا أنها لا تنمُّ بالضرورة عن مستوى مرتفع لجميع الحاضنات كأفراد.

كما يظهر من الجدول (3) أن «عنصر تشجيع تطور المفردات» بلغت درجته في التقييم القَبْلي (3) بما يوازي مقبول، ثم ارتفعت الدرجةُ في التقييم البَعْدي حتى وصلت (6) بمستوى جيد، وتعزو الباحثةُ الضعفَ في التقييم القَبْلي إلى عدم استخدام مسميات الأشياء والمواد معظم الوقت، فتشير الحاضنةُ للطفلة أنْ خذي هذا بدون ذكْرٍ لاسمِ الشيء المطلوب من الطفلة أن تأخذَه، إلا في حالات معدودة، فضلًا عن عدم وجود حديث ومفردات متعلقة بغَير الزمن الحالي، أو وصف للمفردات ومقارنة بينها.

وفي الملاحظة الأولى والثانية ارتفع مستوى تشجيع تطور المفردات بشكل عام، وظهر عند ثلاثة من الحاضنات بشكل بارز جدًّا، وبالرغم من ذلك فقد انعدمَ اهتمامُ الحاضنات بالمقارنات بين المفردات، وكذلك شرْح معاني بعض المفردات والمفاهيم البسيطة للأطفال، فتم التأكيد على ذلك في مجموعة النقاش المركزة الأولى، وعلّقت إحدى الحاضنات على موضوع المقارنة: «من الممكن استخدامُ المرآة لطرْح مفردات مقارنة: «شعري طويل وشعرك قصير، أنتِ بنت وصديقك ولد».

ومما يسترعي الانتباهَ في التقييم البَعْدي أن أغلبَ الحاضنات أصبحن يُسمِّيْنَ الأشياءَ بمسمَّياتها، كما استفدْنَ من البيئة المجهَّزة لديهن، فإحدى الحاضنات كانت تشير إلى الأشكال المرسومة على السجاد الملوَّن وهي تجلس عليه مع خمسةٍ من الأطفال، فتقول لهم: انظروا بيتٌ بجانبه أرجوحة، شجرةٌ لونها أخضر، وسَمَّتْ حاضنةٌ ثالثة كلَّ ألوان ملابس أطفالها وهي تطعمهم، وهذا ما يؤكد أهمية دور الحاضنة في تفعيل البيئة في التواصل مع الأطفال، وبذلك ارتفعت الدرجة إلى (6) بتقدير «جيد» في التقييم البَعْدي.

Al toufula.indd 90 4/5/23 2:17 PM

يتبيَّن من الجدول أيضًا أن درجة «الاستجابة لتواصل الأطفال» في التقييم القَبْلي بلغت (5) فيما يوازي مستوى «جيد» ثم ارتفعت في التقييم البَعْدي لتصبحَ «ممتاز» في درجة (7)، ويُعزى الارتفاعُ النسبي في التقييم القَبْلي إلى اهتمام الحاضنات بالاستجابة لتواصل الأطفال اللفظي وغير اللفظي، وكذلك بالاستجابة عند شعور الأطفال بالضيق أو مجرد الاستياء، كما أن معظم الاستجابات كانت إيجابية، فنستطيع القولَ بأن الأطفال يشعرون بالأمان من خلال تواصل الحاضنات معهم.

ومن الملاحظة الأولى وبعد الدورة التدريبية ارتفع مستوى الاستجابة، فظهَرَ تحسُّنٌ في مؤشر الاستجابة لتواصل الأطفال الحسَّاس؛ ومثال ذلك أن طفلةً رفضت أن تنزل وتتزحلق وهي صامتة تنظر للحاضنة، فنظرت لها الحاضنةُ وقالت: أتريدين مني أن أنتظر؟ ووضعت يدها على خدّها وقالت إذًا سأنتظرك، وكأنها فهمتْ من الطفلة أن لا تستعجلي نزولي وانتظري، بالرغم من هذا التحسن إلا أن تلك المؤشرات لم تظهر إلا عند حاضنتين، مما جعل الباحثةَ تتخذه محورًا مهمًّا في مجموعة النقاش المركزة الأولى، وقد علَّقت إحدى الحاضنات على هذا المحور قائلة: نعم يجبُ عليَّ تجهيزُ الوجبة للطفل وإن لم يحنْ وقتُ الطعام إذا شعرتُ بأنَّ الطفلَ جائعٌ، وقد لوحظ ارتفاعُ وجود هذه المؤشرات عند ثلاثة من الحاضنات، ولذلك تكرر نقاشُها في المجموعة المركزة الثانية، مما أدى إلى ارتفاعٍ في درجة عنصر الاستجابة لتواصل الأطفال في التقييم البَعْدي لتصبحَ (7) بتقدير ممتاز.

يتضح من الجدول أن درجةَ «تشجيع الأطفال على التواصل» بلغتْ (3) بمستوى مقبول في التقييم القَبْلي، بينما ارتفعتْ وتجوَّدتِ الدرجةُ في التقييم البَعْدي حتى وصلتْ (7) بمستوى ممتاز، ويعود الانخفاضُ النسبي في التقييم القَبْلي إلى أن مبادرةَ الحاضنات لتبادل الأحاديث مع الأطفال لم تكن غالبة طوال فترة الملاحظة، كما أن أسئلة الحاضنات الموجهة للأطفال لم تكن عميقة تستفسر عمَّا يحبُّ الطفلُ وعن أسرته وماذا فعلَ في يومه، و أدَّى نقصانُ ذلك إلى عدم وجود أسئلة مقدَّمة من الطفل نفسِه سواء لفظية أو غير لفظية، كما أن طريقة طرْحِ الأسئلة لم تكن ممتعةً للأطفال، فكل الأسئلة كانت بسيطة مثل «أين اللون الأصفر؟ أتريدين تلوين الشجرة؟» كما أن الأسئلة لا يعقبها أيُّ تعليق من الحاضنة.

بعد الدورة التدريبية ظهَرَ في الملاحظة الأولى بشكل بارز جدًّا أن المبادرةَ بتبادل الأحاديث أصبحت سمةً ظاهرة في الفصْل لدى جميع الحاضنات عدا واحدة، كما أن الأسئلة المناسبة التي تُطرح على الأطفال بهدف التواصل معهم أصبحت واضحة للعيان، ومنها: «كيف هو صوت الخروف؟ أتحبين الأحضان؟ أتحبين أن تنامي الآن؟ هل تريدين المزيد من الزبادي؟ هل تحبين هذا العطر أو هذه العودة؟ أين أنفك؟» كما أن جميع المؤشرات ظهرت بشكل واضح في الملاحظتين الأولى والثانية بشكل متساوٍ تقريبًا، كما أنها برزت في وقت التغيير، بعد أن كان هذا الوقت في الغالب شحيحًا بالحديث مع الأطفال، كما ظهرت تلك المؤشرات جميعها في وقت الوجبة، ووقت اللعب في الأركان، مع التأكيد على وجود التلون الصوتي والنبرة الجذّابة وقتَ الحديث، وسؤال الطفل عن حاله ومزاجه، ومع تكرار الأسئلة من الحاضنات اتضحتْ أسئلة الأطفال ففي وقت تناول الطعام، وبعد أن سمَّتِ الحاضنةُ ألوانَ ملابس أطفالها الأربعة وهي تطعمهم، أصبح الطفلُ يشير مرة أخرى إلى كلِّ لباس وكأنه يستفسر عن اللون والحاضنة تجيبه، فتارة يشير إلى بنطالِ صديقه، وتارة يشير إلى قميص صديقته، ومازال يسأل والحاضنة تجيبه.

وقد جاء ذلك متوافقًا مع دراسةٍ (Girolametto, Weitzman & Greenberg, 2003) مفادُها أن الحاضناتِ اللاتي انضممْنَ للمجموعة التجريبية وتدربْنَ على إستراتيجيات تشجيع الأطفال على التواصل مثل إستراتيجية طرْح الأسئلة، مما أدى إلى زيادة محادثاتهم مع الأطفال بعكس المجموعة الضابطة.

يتبين من الجدول (3) أن درجةَ عنصر «استخدام الحاضنات للكتب مع الأطفال» بلغت (4) بمستوى «مقبول» في التقييم القَبْلي، بينما ارتفعت حتى تجوَّدت في التقييم البَعْدي لتصبحَ (7) بتقدير «ممتاز»، وتعزو الباحثةُ درجةَ التقييم القَبْلي إلى عدم قراءة النصِّ في الكتب أو حتى قراءة الصور بتسلسل، كما انعدم ظهورُ الأسئلة أثناء استخدام الكتب لتشجيع الأطفال على التفاعل معها، والجدير بالذْكر أن الاهتمامَ الصادرَ بالكتب

Al toufula.indd 91 4/5/23 2:17 PM

لم يكن إلا من حاضنة واحدة، وذلك أن مقياس ITERS-3 يكتفي بظهور المؤشر عند واحدة من الحاضنات كي تُمنحَ الدرجةُ لهذا المؤشر، وقد كانت هناك حاضنتان تستخدمان الكتب ولكن من غير مرورٍ على صفحات الكتاب جميعِها ومن غير حماسٍ ومتعة كافية.

وابتداءً من الملاحظة الأولى بعد الدورة التدريبية أصبح الاهتمامُ متزايدًا باستخدام الكتاب، فالحاضنات أصبحن يستثمرن وقتَ التغيير في القراءة للأطفال، إضافة لوقت الأركان، فوقت قراءة الكتب وقتٌ ممتعٌ وجيدٌ للتفاعل مع الأطفال، ومن الملاحظات الجديرة بالذكْر أن إحدى الحاضنات اختارت كتابَ الفواكه وأشارت إلى صورة الفراولة في الكتاب، ولفتت انتباهَ الطفلة أن انظري هذه فراولة مثل التي في يدك، وهذا ربْطٌ جيدٌ من الحاضنة أن ربطتْ بين الحقيقة والرسم في الكتاب، كما أن تقليدَ أصوات الحيوانات وأصوات المواصلات كان واضحًا أثناء قراءة الكتب، في الجهة المقابلة لوحظ أن هناك خللًا في طريقة الإمساك بالكتاب عند إحداهن، فالكتاب أحيانًا يكون مقلوبًا، أو باتجاه الحاضنة وليس باتجاه الطفل، فتم تداول ذلك في مجموعة النقاش المركزة الأولى، وتم التركيز على أهمية رؤية جميع محتويات الكتاب للأطفال بصورة مريحة لهم، وفي الملاحظة الثانية لوحظ على الحاضنات عدمُ التتبع بالإصبع للنصوص أو الكلمات، فتمت متابعة ذلك في مجموعة النقاش المركزة الثانية، وقد ظهر هذان المؤشرين في التقييم البَعْدي مع ظهور جميع المؤشرات الأخرى لتصبح الدرجة (7) بتقدير ممتاز.

من الجدير بالذكْر أن التقييم البَعْدي كان حافلًا باستخدام الكتب مع الأطفال على فترات شملتْ وقتَ التغيير ووقتَ الأركان وفي الأوقات الانتقالية بين فترات البرنامج اليومي، هذا الاهتمام بالقراءة للأطفال قد يُنبئ بالنجاح الأكاديمي اللاحق كما جاء في دراسة (Hoyne & Egan, 2019) حيث أثبتتْ وجودَ ارتباط بين مهارات القراءة التي يتعرض لها الطفلُ مبكرًا مثل مهارة الاستماع ومهارة طرح الأسئلة وإعادة سرْد القصة وغيرها وبين زيادة النمو اللغوي عند الطفل.

يتبيَّن من الجدول رقم (3) أيضًا أن درجةَ عنصر «تشجيع الأطفال على استخدام الكتب» بلغت (2) بتقدير «غير كافٍ» في التقييم القَبْلي، ثم ارتفعتْ في التقييم البَعْدي لتصبحَ (6) بدرجة «جيد»، ويعود الانخفاض في التقييم القَبْلي إلى عدم إظهار الاهتمام بالأطفال الذين يستخدمون الكتاب باستقلالية، فالأطفال يتناولون الكتب ولكن لا يوجد أيُّ تحفيز أو حتى دعم لهم بكيفية تصفّحها أو تشجيعهم بالإشارة للصور أو التعليق عليها وسؤالهم عنها، بل على العكس يؤمر الأطفالُ أحيانًا بإعادة القصة لمكانها خوفًا من إتلافهم إياها.

ومن الجدير بالذكر أيضًا أنه بعد الدورة التدريبية أُضيفَ صندوقٌ مملوءٌ بالكتب بين طاولات التغيير، وأصبح من السهل على الأطفال تناولُ أحدِ الكتب وتصفحُه أثناء التغيير، وقد نُوقِشَ هذا الموضوعُ في مجموعة النقاش المركزة الأولى، فذكرتْ إحدى الحاضنات بأن الأطفال تفاعلوا بدرجة كبيرة مع تلك الكتب وأصبح الوقت ممتعًا جدًّا بالنسبة لهم.

وحتى أثناء تغيير الحاضنات لبعض الأطفال تجلس الأخريات مع بقية الأطفال بجانب رفوف القصة في الفصْل ويقرأنَ للأطفال بصورة فردية أو في مجموعات صغيرة، ساعدهن على ذلك كونُ رفوفِ المكتبة موضوعة في طرف سجادة الحلقة، فالمكان واسع وكبير والوصول إلى الكتب بات أسهل، وهناك كراسي لينة تساعد الأطفالَ على الجلوس فيها.

أما في التقييم البَعْدي فيُعزى الارتفاعُ إلى درجة (6) إلى توفّر جميع المؤشرات، عدا عن توفّر أكثر من 20 كتابًا، فقد توفّر 12 كتاباً في متناول الأطفال، بينما رُفعت البقية في صندوق خوفًا من إتلافها، علمًا بأنه نُوقِشَ هذا المحورُ بشكل واضح في مجموعة النقاش المركزة الثانية، وتم تبادل الآراء حول أهمية توفر الكتب، وإن حصل لها بعضُ التلَف أشيرَ إلى كيفية إصلاحها.

وبصورة عامة فإن التقدمَ ملحوظٌ عمومًا في فصْل الفطماء بعدَ الدورة التدريبية، وتحسُّن الحاضنات

Al toufula.indd 92 4/5/23 2:17 PM

واضح، واستجابتهم إيجابية لإجراءات الدراسة، فقد ظهرَ من التقييم القَبْلي أن هذا الفْصل بحاجة إلى تجويد (27) مؤشرًا فقط من أصل (82) مؤشرًا، للوصول إلى درجة ممتاز في بنْد اللغة والكتب في مقياس (ITERS-3)، وهو عدد قليل يبيّن ضآلةَ فجوة التواصل اللغوي مع الفطماء.

وقد يُسهم في ذلك كون الفطماء قَلَّ استخدامُهم للأصوات والهمهمات، وبدأوا في التواصل باستخدام الكلمات، وزيادة المفردات، مما يُحتِّم على الحاضنات زيادة التواصل اللغوي معهم، ومما قد يكون سببًا في استفادة الحاضنات من إجراءات الدراسة -من وجهة نظَرِ الباحثة- أن مؤهلات الحاضنات تجاوزت المرحلة المتوسطة وتراوحت بين الثانوي والبكالوريوس، كما أن عددهن ست حاضنات وهو عدد جيد، وفي الوقت نفسه كانت نسبة غيابهن قليلة.

إن العوامل السابقة الذكْر قد يكون لها دورٌ في الإسهام في تجويد أغلب المؤشرات، فقد ظهَرَ من التقييم البَعْدي أن (25) مؤشرًا تجوَّدَ من أصْلِ (27) مؤشرًا كانت الهدفَ المنشودَ لتحسين جودة فصْلِ الفطماء في التواصل اللغوي، أي أنَّ التقدمَ واضحٌ وجليٌّ.

وبِلُغةِ الأرقام فإنَّ الَبونَ شاسعٌ بين التقييم القَبْلي والتقييم البَعْدي، والتجويد ملحوظ ومشاهد، فقد بلغ متوسطُ درجات البنْد في التقييم القَبْلي (3.3) بما يوازي تقدير (ضعيف جدًّا)، ثم ارتفع وتجوَّدَ إلى تقدير (مرتفع جدًّا) حيث بلغت الدرجةُ (6.6)، وهذه الدرجةُ جاءت متناسبةً مع الملاحظات ومجموعات التركيز.

10- التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثةُ بالتالي:

- تدريب مدربات معتمدات، لتدريب الحاضنات على مهارات التواصل اللغوي في كافة مناطق المملكة العربية السعودية.

- تطوير وإعداد برامج نوعية للحاضنات، للتدريب على مهارات التواصل اللغوي مع الأطفال في ضوء مقياس بيئة الرضَّع والفطماء (ITERS-3).

- رفع مستوى الحاضنات، بتجويد مهارات التواصل اللغوي لديهن، من خلال إقامة الدورات التدريبية وورش العمل، في مقرات الحضانات الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية.

- اهتمام إدارة الحضانة باختيار حاضنات جيدات، لديهن مهارات التواصل اللغوي مع الأطفال الفطماء بدون عيوب في النطق والعبارة.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

سويم، تيري جو وواطسون، ليندا (2015). *الرضَّع والفُطُم*، ترجمة بلقيس إسماعيل داغستاني، (الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2011).

الطيب، شيباني (2009). *إستراتيجية التواصل اللغوي في تعليم وتعلم اللغة العربية*، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد (2014). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*، عمان: دار الفكر.

علال، أمال (2016). *اكتساب اللغة عند الطفل المراحل والنظريات من 0 إلى 6 سنوات*، رسالة ماجستير، جامعة

Al toufula.indd 93 4/5/23 2:17 PM

أبي بكر بلقايد، الجزائر.

العوهلي، لَمَا (2013). *علمني كيف أتواصل، خطوة بخطوة لتطوير مهارات اللغة والتواصل والتفاعل الاجتماعي لدى الأطفال*، دبي، دار مدارك للنشر.

فروست، جو (2010). *خطوات المربية المثالية للعناية بالطفل*، ترجمة: مايا أرسلان، (بيروت: دار العلم للملايين، 2007).

ماكادو، جين وبوتناريسكيو، هيلين (2016). *التدريب الميداني للطالبات- المرشد في التربية العملية في مرحلة الطفولة المبكرة*، ترجمة ندى يوسف الربيعة، عزة خليل عبد الفتاح، جيهان محمد جودة، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

منصوري، لينه (2016). *دراسة مقارنة أحادي وثنائي اللغة لتطور مهارات الوعي بالأصوات في مرحلة رياض الأطفال بجدة*، رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز.

نور إلاهي، رغدة (2019). تقييم الجودة باستخدام مقياس بيئة الرضَّع والفطماء النسخة الثالثة (ITERS-3) *في حضانة جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية*. رسالة ماجستير، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

نيوجنت، كيفن (2013). *طفلك يتحدث إليك*، ترجمة: الدار العربية للعلوم ناشرون (بيروت: الدار العربية للعلوم ناشرون، 2011).

وزارة التعليم (1439). *الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال*، المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم.

Herr, J. (2017). *العمل مع الأطفال الصغار*، ترجمة: سهى عبد الرحيم طبال، ساجدة مصطفى عطاري، وسام صلاح أبو سعد (عمان: دار الفكر، 2016)

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Ahrens, R. (2009). *Training childcare providers to improve interactions with children: A comparison of in-service training versus direct modeling of desired behaviors*. University of Nebraska at Omaha.

Azer, S. L. (1996). *Working Toward Making a Career of It: A Profile of Career Development Initiatives in* 1996.

Baustad, A. (2010). *Using the Infant/Toddler Environment Rating Scale for examining the quality of care for infants and toddlers in Norwegian day care centers*. *University of Northland: Norway*.

Bodrova, E., Leong, D. (2007). *Tools of the mind*. *The Vygotskyan approach to the early childhood education*. New Jersey, Pearson Education, Inc.

Bullard, J. (2010). *Creating environments for learning: Birth to age eight* (p. 512). Merrill.

Al toufula.indd 94 4/5/23 2:17 PM

Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2015). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children›s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80-92.

Campbell, P., Milbourne, S., Silverman, C., & Feller, N. (2005). Promoting inclusion by improving childcare quality in inner-city programs. *Journal of Early Intervention*, 28(1), 65-79.

Chaiklin, S. (2003). The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning and instruction. In Vygotsk's educational theory in cultural context. Kozulin, B. G. A., Ageyev, V. & Miller (Eds.). Cambridge, UK, *Cambridge University Press.: 39-63*.

Gahwaji, N. M. (2019). Quality of Saudi Nurseries: *Application of the Translated Infants and Toddlers Evaluation Rating Scale–Third Edition* (ITERS-3).

Galinsky, E. (1994). The Study of Children in Family Child Care and Relative Care. Highlights of Findings.

Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2003). Training day care staff to facilitate children's language. *American Journal of Speech-Language Pathology.*

Hallam, R. A., Fouts, H. N., Bargreen, K. N., & Perkins, K. (2016). Teacher–child interactions during mealtimes: Observations of toddlers in high subsidy childcare *settings*. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 51-59.

Hansen, J. E., & Alvestad, M. (2018). Educational language practices described by preschool teachers in Norwegian kindergartens. *European Early Childhood Education Research Journal,* 26(1), 128-141.

Harms, T., Cryer, D., Clifford, R. M., & Yazejian, N. (2017). *Infant/toddler environment rating scale*. *Teachers College Press*.

Helmerhorst, K. O., Riksen-Walraven, J. M. A., Fukkink, R. G., Tavecchio, L. W., & Denote-Schaub, M. J. G. (2017, June). Effects of the Caregiver Interaction Profile Training on Caregiver–Child Interactions in Dutch Child Care Centers: A Randomized Controlled Trial. *In Child & youth care forum* (Vol. 46, No. 3, pp. 413436-). Springer US.

Al toufula.indd 95 4/5/23 2:17 PM

Herr, J., & Swim, T. (2002). *Creative resources for infants and toddlers*. Cengage Learning.

Herr, K., & Anderson, G. L. (2014). *The action research dissertation: A guide for students and faculty* .Sage publications

Hoyne, C. & Egan, S.M. (2019). *Shared Book Reading in Early Childhood: A Review of Influential Factors and Developmental Benefits*. *An Leanbh Og*, 12(1), 77-92.

La Paro, K. M., Williamson, A. C., & Hatfield, B. (2014). Assessing quality in toddler classrooms using the CLASS-Toddler and the ITERS-R. Early Education and Development, 25(6), 875-893.

López Boo, Florencia, María Caridad Araujo, and Romina Tomé. 2016. *How is Child Care Quality Measured? A Toolkit*. Washington, DC: Inter-American Development Bank. https://publications.iadb.org/

National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. (2000). the relation of childcare to cognitive and language development. *Child Development*, 960-980.

Norris, D. J. (2017). Comparing Language and Literacy Environments in Two Types of Infant–Toddler Child Care Centers. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 95-101.

Ota, C., DiCarlo, C. F., Burts, D. C., Laird, R., & Gioe, C. (2006). *The impact of training on caregiver responsiveness*. *Journal of early childhood teacher education*, 27(2), 149-160.

Segal, M., Breffni, L., Woika, M. J., Bardige, B., & Bardige, M. K. (2012). All about Child Care and Early Education: A Trainee's Manual for Child Care Professionals. Pearson Higher Ed.

Towell, J. L., Bartram, L., Morrow, S., & Brown, S. L. (2019). Reading to babies: Exploring the beginnings of literacy. *Journal of Early Childhood Literacy,* 1468798419846199.

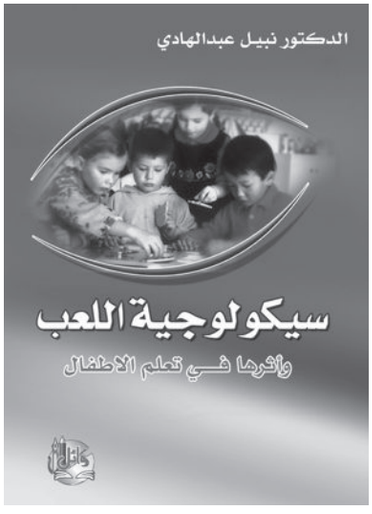
World Health Organization. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children*: A review.

Al toufula.indd 96 4/5/23 2:17 PM

كتاب العدد

سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال

تأليف: د. نبيل عبد الهادي
الناشر: دار وائل، عمان / الأردن، الطبعة الأولى، سنة النشر: 2018
(248) صفحة، من القطع المتوسط
عرض وتحليل: أ. سعيد بوعيطة
أستاذ التعليم الثانوي، عضو اتحاد كتاب المغرب
باحث في المجال التربوي وتحليل الخطاب
مدير تحرير مجلة نوافذ
المملكة المغربية



هذا الكتاب: يسعى هذا الكتاب إلى تحقيق أهداف عدة. أبرزها تعريفُ القارئ بأهمية اللعِب، وتحديد أنواعه المختلفة، والتعريف بخصائصه، ونماذج من الألعاب التي تمارَس في الأردن. كما يُعرِّفُه بأهم الموضوعات التي جاء بها الكتابُ فيفيد منها في تحديد مفاهيم إستراتيجيات تؤدي إلى تفعيل دور كلٍّ من المعلم و المتعلم من خلال ممارسة اللعب.

أهمية الكتاب: تأتي أهمية هذا الكتاب من كونه يتناول مسألة أساسية تسهم في تنشئة الطفل، وتخلق لديه نوعًا من التوازن النفسي. فكيف حدد الباحثون اللعب وأنواعه؟ ما أهمية اللعب في حياة الطفل؟ كيف يسهم اللعب في تنشئة الطفل على جميع المستويات؟ هذه الأسئلة المحورية وغيرها، هي الركيزة المعرفية التي أقام عليها الباحث نبيل عبد الهادي هذا الكتاب.

محتويات الكتاب: يحتوي الكتاب على مقدمة عامة، وثلاث عشرة وحدة (بمثابة فصول). جاءت كالتالي: المقدمة(ص:17).

1. الوحدة الأولى (تعريف اللعب والمحاولات الأولى لتفسيره) (ص:21) 2. الوحدة الثانية (مفهوم اللعب ونظرياته) (ص:45).
3. الوحدة الثالثة (مراحل نمو اللعب) (ص:57).
4. الوحدة الرابعة (مؤثرات اللعب) (ص:79).
5. الوحدة الخامسة (اللعب والاستطلاع) (ص:91).
6. الوحدة السادسة (تطور اللعب الاجتماعي لدى الأطفال) (ص: 109).
7. الوحدة السابعة (اللعب والتقليد) (ص: 123).

Al toufula.indd 97 4/5/23 2:17 PM

8. الوحدة الثامنة (العوامل المؤثرة في التقليد) (ص: 137).
9. الوحدة التاسعة (تنظيم اللعب في كلٍّ من رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية ومرحلة المراهقة) (ص:149).
10. الوحدة العاشرة (استغلال اللعب في التربية والعلاج النفسي) (ص:159).
11. الوحدة الحادية عشرة (أثر اللعب في تنمية الجوانب المختلفة عند الطفل) (ص:173).
12. الوحدة الثانية عشرة (أهمية اللعب في حياة الطفل من الوجهة النفسية التربوية) (ص:187)
13. الوحدة الثالثة عشرة (نماذج من الألعاب ومواد اللعب) (ص:209).

المقدمة:

أكد الباحث نبيل عبد الهادي في مقدمة هذا الكتاب على أن اللعب يشكل جانبًا مهمًّا في حياة الطفل. لاسيما وأنه يؤدي إلى تفعيل نشاطاته في حياته اليومية. لهذا، يعَدُّ من أساسيات التطور النمائي للطفولة. لكونه يساهم في المتعة والاستمتاع من خلال ممارسته. حيث تؤكد دراساتٌ عدة، خاصة دراسة سوزناميلر على أهمية اللعب في جعْل الأطفال قادرين على التكيف وكذا الانسجام مع أقرانهم القريبين منهم في السن. لهذا يعَدُّ اللعبُ من ضروريات الحياة بالنسبة للطفل. كما أشار الباحث في المقدمة إلى أهم ما جاء في وحدات الكتاب الثلاثة عشرة.

1. الوحدة الأولى (تعريف اللعب والمحاولات الأولى لتفسيره):

تطرقت الوحدة الأولى من الكتاب إلى تعريف اللعب والمحاولات الأولى في تفسيره. وبعد أن حدد الباحثُ نبيل عبد الهادي مفهوم اللعب، رصدَ عدة تعريفات. من أهمها تعريف جود/ Good الذي أكد على أن اللعبَ نشاطٌ حرٌّ موجَّهٌ أو غيرُ موجَّهٍ. يقوم به الطفلُ من أجل تحقيق متعةِ التسلية، وهذا بدوره ينمي القدرات العقلية والنفسية والجسدية والوجدانية. بالإضافة إلى تعريف كلٍّ من: كاترين تايلور، جان بياجيه، ...إلخ. كما ميَّزَ الباحثُ بين اللعب واللعبة. فإذا كان اللعب يمثل مجموعةً من النظريات، فإن اللعبةَ هي الوجهُ التطبيقي للعب بصفته التنفيذية. وهذا يكون وفقًا لمجموعة من إجراءات منظمة ومتسلسلة. أما أصناف اللعب، فحددها الباحثُ فيما يلي: لعب يقوم على التحدي والمنافسة، ولعب يقوم على المصادفة (بصورة عشوائية)، ولعب يقوم على التمثيل والتقليد، ولعب يقوم على الرغبة في الاستثارة. ومن خلال ما تقدَّم، يؤكد الباحثُ نبيل عبد الهادي على إمكانية إعداد مجموعة من الألعاب وربطها بالمنهج التعليمي. خاصة في كلٍّ من رياض الأطفال والمدرسة، بحيث يؤدي إلى تفعيل عملية التعلم والتعرف على قدرات وإمكانات الأطفال العقلية والانفعالية، والاجتماعية، لتشكل مجموعة من الأساليب التي تؤدي إلى ربْط اللعب بالتعلم. وهذا ما يؤدي إلى إزالة الملل والروتين لدى الأطفال، ويجعلهم متقبّلين لواقعهم المدرسي.

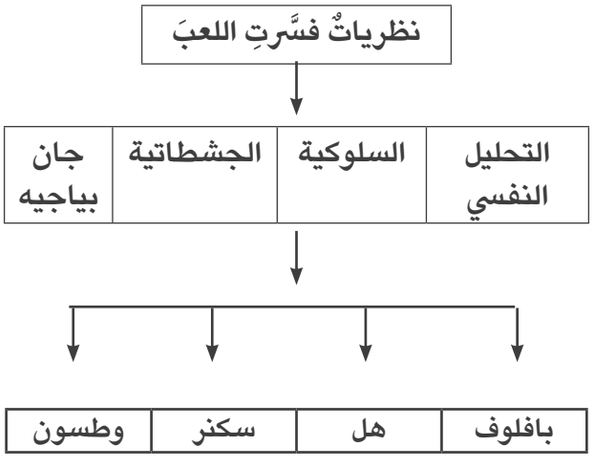
2. الوحدة الثانية (مفهوم اللعب ونظرياته):

تناول الباحثُ في هذه الوحدة مجموعةَ النظريات التي تناولت اللعب. جاءت كالتالي: نظرية التحليل النفسي للعب، النظرية السلوكية للعب، نظرية (هل) للعب، نظرية(سكنر) للعب، النظرية الجشطالتية للعب، نظرية جان بياجيه للعب. ليؤكد الباحثُ في هذه الوحدة على أن هذه النظريات التي تناولت اللعب، استندت بالدرجة الأولى على مراحل نمو الطفل وسلوكه ضمن المؤثرات البيئية، والوراثية. في حين قام بعضُ الباحثين بعمليات قياسية استقرائية لتفسير اللعب وفقًا للألعاب المختلفة التي يمارسها الأطفالُ. فقد تطرَّقَ الكاتبُ في هذه الوحدة إلى موضوعات تتعلق بنظريات سلوكية، وأخرى معرفية، وتفسيرات هذه النظريات الخاصة باللعب، وعلاقتها بعملية نمو الأطفال من جميع الجوانب، ومدى تأثيرهم وتأثرهم باللعب على اختلاف أنواعه. حيث اتضح (حسب الباحث) أن لكلِّ نوع من أنواع اللعب سماته وخصائصه ومميزاته التي تميزه عن غيره،

Al toufula.indd 98 4/5/23 2:17 PM

والتي تؤثر في شخصية الطفل بشكل معيَّن. كما تختلف هذا الألعابُ والنتائجُ التي تحققها تبعًا للمعطيات الاجتماعية والاقتصادية الخاصة بالطفل.

يمكن توضيح ذلك من خلال الخطاطة التالية:



3. الوحدة الثالثة (مراحل نمو اللعب):

تناول الباحث نبيل عبد الهادي في هذه الوحدة خصائصَ اللعب وسماته العامة في مراحل النمو المختلفة التي حددها في المراحل التالية: مرحلة تحريك الأطراف، مرحلة الانتقال، مرحلة التكوين، مرحلة التجمع الأولي، مرحلة التجمع الثانية، مرحلة التجمع الثالثة، وأخيرًا مرحلة اللعب المخطّط. حيث تبرز احتياجات الطفل النمائية التي تتصل باللعب، ونتبيَّن خصائصَه وحاجاتِه في كل مرحلة من مراحل النمو، وكيفية استخدام تلك الألعاب وتوظيفها من أجل توفير فرص النمو المتكامل والسوي لديه. ترتبط مرحلة تحريك الأطراف، بالسنة الأولى من حياة الطفل. يتميز فيها اللعبُ بنوع من العشوائية. يعتمد فيها اللعبُ على الحركة. أما خلال المرحلة الثانية/مرحلة الانتقال والتنقل، فترتبط بالسنة الثانية للطفل. يتميز فيها اللعبُ بالتنوع والتنظيم بالمقارنة مع المرحلة الأولى (السنة الأولى). أما في المرحلة الثالثة (السنة الرابعة من عمر الطفل)، فيغلب عليها الإكثارُ من اللعب الجماعي، واللعب المتوازي. بعد ذلك ينتقل الطفل في السنة الخامسة إلى مرحلة التجمع الثانية. يميل فيها الطفلُ في لعبه إلى الواقعية، ويقلُّ لعبُه التخيّلي. ليصلَ ما بين سن الخامسة والثامنة إلى مرحلة التجمع الثالثة. حيث تتميز فيها الألعابُ بالكثرة والتنوع، والتعقيد. كما تغلُبُ عليها روحُ المنافسة. وصولًا إلى مرحلة اللعب المخطّط والتي تحدث قبل سن المراهقة (ما بين 8 و12 سنة). تسهم فيها الألعابُ في النمو العقلي والوجداني، والجسدي.

4. الوحدة الرابعة (مؤثرات اللعب):

عرَضَ الباحثُ نبيل عبد الهادي في هذه الوحدة العوامل المؤثرة في اللعب، واتجاهات الوالدين نحو الطفل، وكذلك اللعب والاستثارة الاجتماعية والفكرية. لهذا، أشار الباحثُ إلى العديد من العوامل التي تؤثر على اللعب. حددها فيما يلي: الصحة والنمو الحركي، الذكاء، نوع الجنس، البيئة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، أوقات الفراغ، مواد اللعب. كما ميَّزَ الباحثُ اللعب من خلال جنس الطفل (ذكر، أنثى). حيث تُفضِّلُ البناتُ (بشكل عام) اللعبَ بالدمى، وكذا الألعاب المتعلقة بالأدوات المنزلية، والخرز والمكعبات، كما تُفضِّل ألعابًا أخرى كالقفز على الحبل، وألعاب الاختفاء (الغمَّيضة)، وأن يلعبن لعبةَ الأسرة أو المدرسة. أما الأولاد، فيفضلون اللعبَ بالقاطرات والعربات، والدبابات، والطائرات، والسفن والمسدسات. كما يلعب الأولاد بعنف أكثر من البنات. وإذا أتيحت الفرصةُ للبنات والأولاد للعب بنفس مواد اللعب، فإن ما يتوصل إليه الأولاد يختلف عما تتوصل إليه البنات. وتبدو الفروقُ واضحةً فيما يتعلق بالقراءة وبرامج الإذاعة والتلفزيون.

Al toufula.indd 99 4/5/23 2:17 PM

وتُشَجَّعُ هذه الفروقُ في العديد من المجتمعات بشكل إيجابي. ذلك أن الفروقَ بين الجنسين في اختيار ألعابهم، تتأثر بالثقافة الأسرية (ثقافة الوالدين)، والبيئة الاجتماعية المحيطة بهم. إنها عواملُ تؤثِّرُ وهي مجتمعة على نمو الطفل النفسي والوجداني.

5. الوحدة الخامسة (اللعب بالاستطلاع):

تطرَّقت هذه الوحدةُ من الكتاب إلى عدة موضوعات متعلقة بعلاقة اللعب والاستطلاع. ممثلًا ذلك على النحو التالي:

أ. العناصر التي تشدُّ انتباهَ الطفل: إن أولَ ما يجذب انتباهَ الطفل هو عناصرُ بسيطةٌ في المجال الحسي. يستجيب لها كأشكال محددة لا معنى لها. ثم تنمو بعد ذلك قدرتُه على إدراك الأشكال الأكثر تعقيدًا. ممثلًا ذلك بالعوامل التي تحدد الأشكالَ التي يستجيب لها الطفلُ (يشمل كلَّ تغيير لدى الطفل: الحركة، التباين، اللون، الخطوط المنحنية).

ب. علاقة الاستطلاع بالملل والحيرة: إن وجودَ مثيرٍ متغيرٍ سواء أكان مألوفًا من قبلُ أو لم يكن، يؤدي إلى ردِّ الفعل عليه بشكل أسرع منه بالنسبة للمثير غير المتغير.

ج. التنوع: ذلك أن تنوُّعَ فرصِ الاستطلاع تمكِّنُ الأطفال من التخلُّص من الملل. كما أن الأطفال الصغار، يميلون إلى التكرار والتنوُّع أكثر من الكبار.

د. خصائص المواد التي تجذب انتباهَ الأطفال: تتميز هذه المواد بالتغير والتجديد، وتمتاز بالتعقيد، كما تمتاز من جهة أخرى بالغرابة. لهذا يكون موضوع هذه الوحدة متصلًا بنمو الاستطلاع من خلال عملية اللعب.

6. الوحدة السادسة (تطور اللعب الاجتماعي لدى الأطفال):

ركَّزت هذه الوحدةُ على نوعين من اللعب (اللعب التنافسي، واللعب الجماعي)، وأهمية كلٍّ منهما بالنسبة للطفل. ذلك أن الأطفال يبدؤون باللعب الانفرادي، ثم باللعب المتوازي، ويليه لعب المشاركة. وعندما يصل الطفلُ إلى عمر (6/ 7 سنوات)، يبدأ اللعبُ الجماعي بالظهور. وقد أكد الباحثُ على اللعب الجماعي لاعتبارات عدة. نذكر من بينها:

أ - كلما كبرَ الأطفالُ، أصبحت لديهم قدرةٌ على اللعب الجماعي.

ب - إن جماعةَ اللعب التي يلعب معها الطفل، تزداد حجمًا وتصبح أكثرَ استقرارًا، وثباتًا مع التقدم في السن.

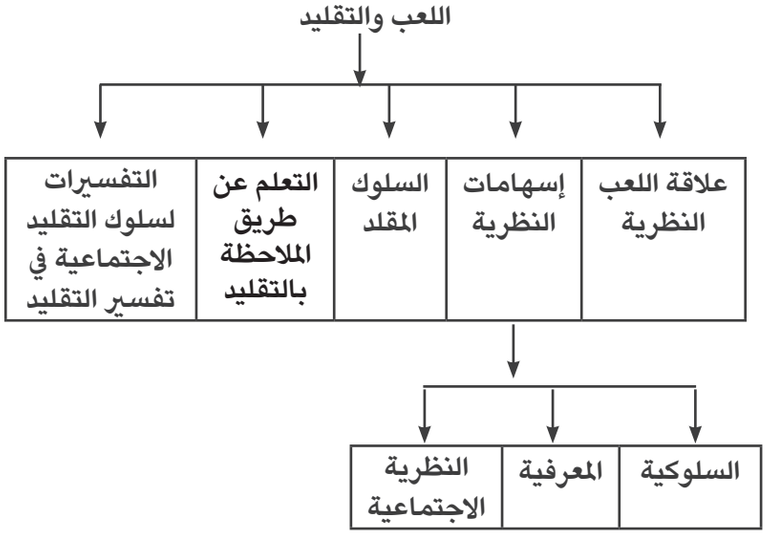
ج - كلما كبرَ الطفلُ، قلَّ لعبُه بالدمى. وزادَ اهتمامُه بالأدوات والآلات.

د - يمكِّنُ اللعبُ الجماعيُّ الطفلَ من التعرُّف على قِيَمِ المجتمع. مما يمكِّنُه من اكتساب الثقة بالنفس وإحساسه بالقبول الاجتماعي ويتخلص من الخجل.

7. الوحدة السابعة (اللعب والتقليد) :

تناول الباحثُ نبيل عبد الهادي في هذه الوحدة، عدة خطوات عريضة. تتعلق بموضوع يعَدُّ ذا أهمية في اللعب. يتمثل ذلك في التفسيرات النظرية لسلوك التقليد والنمذجة. وكذا في بعض الدراسات التي تختص في عملية المحاكاة، والعوامل المؤثرة في التقليد، النموذج وخصائصه، والسلوك المقلّد وخصائصه، والتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد. وهذا يقود بدوره (حسب الباحث) إلى موضوع جديد ممثّل في العوامل المؤثرة في التقليد. حيث وضَّح الباحثُ ذلك من خلال الخطاطة التالية:

Al toufula.indd 100 4/5/23 2:17 PM



8. الوحدة الثامنة (العوامل المؤثرة في التقليد):

حاول الباحثُ في هذه الوحدة إلقاءَ الضوء على بعض العوامل التي توثر في عملية التقليد. ممثلًا ذلك في علاقة التعلم بطريقة الملاحظة، وتعريف المحاكاة، وخصائصها وألعاب المحاكاة التي تقود إلى تفحُّص لعب الأدوار وتفحُّص الشخصيات ممثلًا ذلك بمفهومها وأهميتها. ما قادَ الباحثَ إلى تحديد وظائف اللعب التقليدي. واستعراض عدة اتجاهات ونظريات لها دورٌ مهم في عملية التفسير والتحليل والتعليل. لكون الاطلاع على هذه المعطيات، يقود إلى تنظيم اللعب في كل من رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية، باعتبارها من بين أهم المراحل التي يمر بها الطفل.

9. الوحدة التاسعة (تنظيم اللعب في كل من رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والمراهقة):

اللعب موقف نفسي واجتماعي ونشاط داخلي، يقوم به الطفل من أجل تحقيق هدف معيَّن. قد يكون هذا الهدف بقصد التسلية أو الترفيه عن النفس. كما أن اللعب يطرق أبوابَ المتعة والراحة النفسية للطفل. فمن أجل ذلك، يجب أن يكون لعبُ الأطفال في جميع المراحل لعبًا منظمًا. يقوم على خلْقِ شخصية الفرد في سنوات الطفولة. فتنظيم اللعب يقوم على ثلاث ركائز مهمة. تعمل على تشكيل النواحي الانفعالية للطفل. والمتجلية في بيئة الطفل، سيكولوجية الطفل، ومستوى العمل للطفل. لهذا، يجب أن توجَّهَ الأهميةُ الكبرى في رعاية وتوجيه اللعب المنظم للمدرسة والمربّين. وذلك عن طريق اختيار الألعاب ذات الفائدة والأهمية، والتي تنمي للطفل مهاراته وقدراته الذهنية والجسدية.

10. الوحدة العاشرة (استغلال اللعب في التربية والعلاج النفسي):

تناقش هذه الوحدة أهميةَ اللعب والدورَ الذي يلعبه في بناء الشخصية المتكاملة للطفل. ومن خلال ذلك، يُتَعَرَّفُ على مجالاتِ استغلالِ اللعبِ في التربية من حيث:

أ. بناء الشخصية.

ب. التخلص من التوتر.

ج. اكتساب المعرفة.

د. التخصص المهني.

Al toufula.indd 101 4/5/23 2:17 PM

هـ. تصنيف الألعاب حسب قيمتها التربوية والنفسية.

يتبين من خلال هذه الوحدة دورُ اللعب وأهميته في عملية تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة (المعرفية، الجسمية، الحركية، النفسية، والاجتماعية.. إلخ). حيث يكتسب الطفلُ العديدَ من المهارات والمعلومات. ويتشرَّب اتجاهات معيّنة نحو الذات والآخرين. كما يتعلم قوانينَ وأنظمةً، ويتحمَّل المسؤوليةَ، ويعبِّرُ عن الانفعالات، ويفرغ الكبْتَ والإحباطَ عن طريق اللعب الإيهامي. كما يسهم في اكتساب المعرفة من خلال نمو الذاكرة والإدراك. بحيث تنسجم أنظمة اللعب مع قدرات الطفل من ناحيتين أساسيتين:

1. الناحية البيئية ممثلًا ذلك في توفير الأدوات والوسائل المناسبة للقيام باللعبة.

2. تنمية شخصية الطفل. بحيث تجعله قادرًا على التكيُّف والانسجام.

11. الوحدة الحادية عشرة (أثر اللعب في تنمية الجوانب المختلفة عند الأطفال):

ناقش الباحثُ نبيل عبد الهادي في هذه الوحدة العديدَ من القضايا الأساسية. جاءت كالتالي: اللعب والتفريغ الانفعالي، اللعب وتعليم المهارات، خصائص لعب الدور عند الأطفال باستخدام اللعب، التشخيص من خلال اللعب، أهمية اللعب في العلاج النفسي، التطبيقات التربوية. ليخلُصَ الباحثُ في هذه الوحدة إلى أن اللعبَ يؤدي دورًا أساسيًّا في بناء شخصية الطفل وتنشئته الاجتماعية. كما يخلق لديه توازنًا نفسيًّا وعاطفيًّا.

12. الوحدة الثانية عشرة (أهمية اللعب في حياة الطفل من الوجهة النفسية والتربوية):

ركَّز الباحثُ في هذه الوحدة على أهمية اللعب في حياة الطفل من خلال ما يلي:

أ - ينطوي اللعبُ الذي يمارسه الطفلُ في مختلف مراحل نموه على أشكال مختلفة من أنواع اللعب (الألعاب الحركية، التعليمية، التركيبية، والتمثيلية).

ب - يشكِّل اللعبُ مدخلًا أساسيًّا لنمو الطفو عقليًّا، ومعرفيًّا، وعاطفيًّا، واجتماعيًّا.

ج - يعَدُّ اللعبُ أداةَ ترويض، تعليم، اكتشاف، تعويض وتعبير.

هـ - تعلّم الطفل للدور الاجتماعي ولو كان فوضويًّا.

لهذا، تكمن أهميةُ اللعب (حسب الباحث) في الأهمية التربوية. حيث يزداد مستوى معارفه وخبراته. حيث يحصل الطفل على دلالات تربوية. تساعد في المجال. وتمنحه القدرة على الملاحظة والدقة والاحتكاك واكتشاف المواد المستخدَمة. حيث تتشكل قدراته الذاتية.

13. الوحدة الثالثة عشرة (نماذج من الألعاب ومواد اللعب):

تناول الباحث في هذه الوحدة نماذجَ عدة من ألعاب الأطفال. حددها فيما يلي:

أ - نماذج من الألعاب ومواد اللعب وقِيَمِه التربوية (ألعاب عقلية، ألعاب اجتماعية).

ب - نماذج من الألعاب الشعبية في الأردن وقيمتها التربوية.

ج - نماذج من الألعاب الحركية.

هـ- نماذج من الألعاب الإيهامية.

و. نماذج من الألعاب الترويحية.

ز. نماذج من الألعاب الثقافية.

Al toufula.indd 102 4/5/23 2:17 PM

تعمل هذه الألعابُ بمختلف أنواعها على تنمية المهارات العقلية والاجتماعية والثقافية للطفل.

تعقيب وملاحظات:

تميَّز كتابُ الباحث نبيل عبد الهادي «سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال»، بتناوله مسألةً أساسيةً في حياة الطفل هي اللعب. لكون هذا الأخير، يسهم في تنشئة الطفل بشكل سليم. فقد قام الباحث بتعريف اللعب والآراء والاتجاهات التي تدور حول هذا التعريف. ومفهوم اللعب والنظريات السلوكية التي حاولت تفسير ذلك. وارتباط اللعب بالنمو الحركي والعقلي والسيكولوجي للطفل. كما أكَّد على الأثر الواضح للعوامل الأخرى. ممثلًا ذلك بالصحة وجانب النمو عند الطفل، والتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الطفل. كما تطرَّقَ كذلك لعلاقة اللعب بالاستطلاع الذي يعَدُّ من الأمور الأساسية في تناول موضوع اللعب. كما وجد الباحث أن هناك علاقةً بين التطور الاجتماعي للطفل واللعب الذي ينبثق عنه اللعبُ الجماعي والتنافسي والإيهامي. كما أبرزَ العلاقةَ الوطيدةَ بين اللعب والتقليد. تطرَّقَ كذلك إلى أهمية استغلال اللعب في التربية والعلاج النفسي وأثره في تنمية الجوانب المختلفة عند الطفل، وأهمية اللعب في حياة الطفل من الوجهة النفسية والتربوية. كما أورد الباحثُ نماذجَ من الألعاب ومواد اللعب.

لكن على الرغم من الأهمية المعرفية والتربوية لهذا الكتاب، فإننا نسجّلُ مجموعةً من الملاحظات. خاصة على المستوى المنهجي، وتنظيم مادة الكتاب. فعلى مستوى المنهج، تميَّز الكتابُ بهيمنة الجانب النظري بنسبة كبيرة (من الوحدة الأولى (ص: 21 إلى الوحدة الثانية عشرة(ص:187). في حين اقتصر الجانبُ التطبيقي (بشكل نسبي) على الوحدة الأخيرة (الثالثة عشرة) (ص:209). كما أنه على الرغم من تناول الباحث في الوحدة الثالثة (مراحل نمو اللعب) (ص:57)، إلا أنه لم يتناولِ المراحلَ العمرية التي يمرُّ بها الطفلُ. لأن كلَّ مرحلةٍ تستوجبُ متطلباتٍ خاصةً. تبعًا للتحوّل الفسيولوجي والنفسي الذي يعرفه الطفلُ. فقد سبقَ للعديد من الباحثين أن أشاروا إلى أهمية هذه المراحل. خاصة فرنسواز دولتو/ Françoise Dolto في بعض أعمالها، وكذا جان بياجيه/ Jean Piaget . على الرغم من هذه الملاحظات، فإن كتاب «سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال»، يعَدُّ من بين أهمِّ الأعمال التي تناولت اللعبَ باعتباره من المكونات الأساسية التي تسهم في تنشئة الطفل، وتخلق لديه توازنًا نفسيًّا وتربويًّا.

Al toufula.indd 103 4/5/23 2:17 PM

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

تسترعي 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

Al toufula.indd 104 4/5/23 2:17 PM

المقالات

في التأثير الإعلامي على شخصية الطفل: التلفزة أنموذجًا

د. الحبيب استاتي زين الدين
أستاذ باحث بجامعة القاضي عياض - مراكش
المملكة المغربية

د. عبد الإله مرتبط
أستاذ باحث بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين، خريبكة
المملكة المغربية

المقدمة:

ورَدَ في الفصل الخامس عشر من كتاب «علم الاجتماع» لأنتوني غيدنزAnthony giddens أنه بفضل العولمة ونتائج استخدام الإنترنت، أصبح بوسْع الناس، سواء أكانوا في القاهرة أم في دبي أم في طوكيو أم كراكاس، أن يتلقوا المادةَ السياسية أو الإعلامية أو الثقافية مثل الأخبار والموسيقا وبرامج التلفاز في وقت واحد وبصورة فورية في أغلب الأحيان(أنتوني غدنز، 2005) لكن لمّا كان بالإمكان نقلُ هذه المادة الإعلامية بصرْف النظَر عن طبيعتها وتوجهاتها في أرجاء المعمورة على مدار الساعة ليلًا أو نهارًا، فإن أهمَّ تساؤل يتبادر إلى الأذهان هو مدى تأثيرها على الطفل الذي تعرّفُه الاتفاقية الدولية لرعاية الطفولة الصادرة في 20 نوفمبر 1989 بأنه «كل إنسان يقلُّ عمرُه عن 18 سنة». في هذا المنحى، يرى ثلةٌ من المتخصّصين أن «الطفولةَ معنى جامعٌ، يضم الأعمارَ ما بين المرحلة الجنينية ومرحلة الاعتماد على النفس، والطفولة تعبُرُ بالفرد من حالة العجْز التام والاعتماد على الآخرين عند الميلاد، إلى تلك المرحلة الفارقة التي يتاح عندها قِسْطٌ بين اعتماد الفرد على نفسه واضطلاعه بنشاط إنتاجي وابتكاري فعّال لاستعداداته وقدراته الشخصية، وما يتوافر له في مجتمعه من متطلبات التطبيع الاجتماعي، والتربية والرعاية الصحية وغيرها» (الجمعية الكويتية لتقدُّم الطفولة العربية، الكويت، 1993)، مع العِلم بأن المحيطَ الخارجيَّ لم يعُدْ في عصرنا الحالي يمثّل ذاك المحيطَ التقليديَّ من بيت وأسرة ومجتمع ضيق، بل أصبح العالَمُ كلُّه محيطًا بالفرد كالأسرة الصغيرة، في ضوء التطورات التقنية الكبيرة وما تفرزه من انعكاسات لم يعرف الإنسانُ لها مثيلًا في القرون السابقة.

ولعل هذه التحولاتِ التكنولوجيةَ في حاجة ماسَّة إلى العناية البحثية بها، خاصَّة إذا أخذنا بعين الاعتبار شدةَ ارتباطها بفئة هشَّة لم يقوَ عودُها بعدُ. وهنا وجبَ الانتباهُ إلى أنه رغم صرخةِ سقراط الشهيرة: «يا أيُّها الإنسانُ اعرفْ نفسَك بنفسِك»، وصيحة روسو المأثورة: «اعرفوا الطفولة» و«ابدؤوا بمعرفة تلاميذكم لأنكـــم بكل تأكيد لا تعرفونهم»، والفارق الزمني بين إطلاق النداءين والتحولات العميقة التي يعرفها العالَم اليوم، لا يزال جهْلُ الإنسان بنفسه وبالطفولة كبيرًا، وإن كانت «النفس» هي شُغْل الإنسان الشاغل (هادي نعمان الهيتي، 1988)، وكانت معرفة الطفولة والاهتمام بها هي المدخل الأساس لبناء حاضر ومستقبل المجتمع (الحبيب استاتي زين الدين، نوفمبر 2013).

هذه الحالة لا تعني أن الدراسات العلمية والأبحاث التربوية لم تُشِرْ إلى أن الطفلَ ليس برجل صغير يحتاج إلى رعاية واهتمام كبيرَيْن، وأن عالَمَه قائمٌ بذاته من حيث طبيعته وخصائصه، كما نبَّهَ روسو، أو أنها أغفلت تقسيمَ النمو المعرفي إلى مراحل مختلفة (جوديث فان إفرا، 2005)، كما تعمَّقَ العالِم جان بياجيه Piaget وكرومويل Cromwell وغيرهما من العلماء في دراسة عقلية الأطفال وكيف يفكرون (الحبيب استاتي زين الدين،

Al toufula.indd 105 4/5/23 2:17 PM

نوفمبر 2013). لكن، ينبغي الانتباهُ إلى أن بنيات استقبال نتائج العلوم الإنسانية تظل مدخلًا حاسمًا في نفاذية هذه النتائج من عدمها في المجتمـــع، لذلك بقيت الكثير مـــن نتائج الدراسات العِلمية في مجال الإعلام التربوي، علـى أهميتها، مختبئة وراء تمثلات المجتمـــع للإعلام وللتربية وللمدرسة. هذا إذا افترضنا وجودَ دراسات عِلمية حول الطفولة بشكل عام والمتعلم بشكل خاص داخل هذا المجتمع، تتناول خصائصَه وأوضاعه ومشاكله. أما إذا كانت هذه الدراسات قليلة، كما هو الحال بالنسبة للدول النامية، فإن الجهلَ بالمتعلم يكون كبيرًا، مما يترك المجالَ مفتوحًا أمام التمثلات والأمثال الشعبية حول عالَم الطفل (الحبيب استاتي زين الدين، نوفمبر 2013).

في سياق العولمة وشدة المنافسة، والزحف الكاسح للمعارف والتكنولوجيا، لم يعُدْ من الممكن أن يستمرَّ الاختباءُ طويلًا وراء هذه التمثلات، بل كان لا بد أن تعكفَ المراكزُ والمختبراتُ البحثيةُ في حقل التربية بشكل عام، ومجال الإعلام التربوي على وجه التحديد، على التفكير في طبيعة العلاقة بين الإعلام والطفل، خاصة في شقِّه السمعي البصري.

ويُعَدُّ التحليلُ الوظيفيُّ أحدَ المناهج الحديثة لدراسة تأثير المادة الإعلامية، بحيث ينطلق هذا المنهج من الحقيقة الآتية: المواد التي يقدمها التلفزيون، أو أية وسيلة اتصال جماهيري أخرى، تتضمن مضمونًا معيَّنًا، وتسعى لتحقيق تأثير معيَّن، أو لإنجاز مهمَّة معيَّنة، ولكن التحليلَ الوظيفيَّ الذي يهتم بدراسة كمية ونوعية وطريقة تقديم، وشكل تقديم، وظروف تقديم هذه المواد لجمهور معيَّن، يؤكد أنه ليس بالضرورة أن تحققَ هذه الموادُّ التأثيرَ المأمولَ أو الهدفَ المتوخَّى تحقيقُه. وهذا ما تؤكده أيضًا نظرياتُ التأثير الحديثة (تشارلز رايت، 2000)، ولذلك أخذت غالبيةُ البحوث الإعلامية الحديثة تركِّز على دراسة الآثار الحقيقية للمادة التلفزيونية على الجمهور وتوصلت إلى نتائج مهمَّة في هذا المجال (أديب خضور، 1998).

لقد خَلَقَ ظهورُ التلفزيون متاعبَ استأثرت باهتمام علماء النفس والتربية والاجتماع وأولياء الأمور... شغلتْ هذه المتاعبُ الجميعَ، بيدَ أن المفارقةَ الغريبةَ هي، كون تصاعد وتيرتها، يقابله ارتفاعُ نسبة الحاجة إليه (قيس محسي، 2007). إن الحاجةَ للتلفزيون أثارتِ الجدلَ حول الآثار التي يمكن أن يُحدثَها التلفزيون، وقد ازداد هذا الجدلُ بانتشار التلفزيون بسرعة فاقتْ كلَّ وسائل الاتصال الأخرى، وكان دخولُه إلى البيوت التي فيها أطفال، أكبرَ وأسرعَ من دخوله في أي مكان آخر، الأمر الذي قادَ إلى تصعيد الجدل بين المؤيدين (أولًا) والمعارضين لارتباطه بالأطفال (ثانيًا).

أولًا: في الآثار الإيجابية للتلفزيون:

تُطْبِقُ كثيرٌ من الآراء على أن للتلفزيون آثارًا إيجابية متعددة على الطفل؛ فهو يساعده على التكوين العِلمي والثقافي ويُثري حسَّه ورصيدَه اللغويَّ، وينمي من قدراته الإبداعية بالإضافة إلى تدعيمه لعدد من القِيَم الإيجابية كقِيَم التضامن والانتماء للمجموعة، والتعاون والعيش المشترك، وإلقاء الضوء على بعض رغبات وهوايات الطفل، وتنمية مواهبه والتشجيع على إظهار الميول الإيجابية لديه.

كما أن لهذه البرامج تأثيراتٍ فعالةً على تعزيز قدراته على التخيُّل، بالإضافة إلى تكوين عدد من النُّظُم القِيَمِيَّة الإيجابية (أحمد زايد، 2005). ويمكن، عمومًا، تلخيصُ هذه الآثار الإيجابية في النقط الآتية:

- ينمي التلفزيون الجانبَ الاجتماعيَّ في الطفل بمشاركة الآخرين وتبادل أطراف الحديث معهم عند مشاهدته، وتزيد من تفاهمهم، ويظهر المتحدث أمام رفاقه كعارف لأشياء مهمة ومسلية (عبد العزيز، عبد الرحمان كمال وآخرون، 1994).
- يصقل التلفزيون وجدانَ الطفل وأحاسيسه بما يغمره من جو الترفيه والتسلية واستماع الموسيقا والإيقاع الجميل الذي يدرّب حواسَّه منذ صغره على الإصغاء، والمتابعة، والربط والتحليل.
- يوسع التلفزيون خبراتِ الطفل كمصدر من مصادر المعرفة التي تمدُّه بالقِيَم المعرفية والسلوكية، وتنقل له

Al toufula.indd 106 4/5/23 2:17 PM

الثقافةَ والمعرفةَ من خلال الوظائف التي يقوم بها هذا الجهازُ وهي التوجيه، والتثقيف، والتعليم، والترفيه.

- ينمي الملكاتِ العقليةَ والفكريةَ لدى الطفل، ويشبع لديه حبَّ الاستطلاع من خلال برامجه الثقافية.
- يثير التلفزيون الخيالَ الواسعَ للطفل، ويفتح أمامَه من خلال ما يقدمه من صور وموسيقا وتمثيليات وألوان زاهية جذابة آفاقًا رحبة تنقله خارجَ حدود البيت والشارع والمدرسة.
- يزوِّدُ الطفلَ بالخبرات والمهارات التي تدفعه إلى اتباع العادات الصحية في كافة مناحي سلوكه اليومي (صالح ذياب هندي، 1995).
- يتميز التلفزيون في مجال التحصيل اللغوي للأطفال «أنه في التلفزيون يصاحب عادة سماعَ الكلمة الجديدة صورةٌ لِمَا تعنيه هذه الكلمة. وقد أوضحت الأبحاثُ التي أُجريتْ في بلاد سبقتنا إلى استخدام التلفزيون سواء منهم الموهوبون أو عاديو الذكاء الذين تتاحُ لهم فرصُ مشاهدة التلفزيون قبلَ ذهابهم للمدرسة، يبدؤون حياتهم بمحصول لغوي يزيد على محصول زملائهم المحرومين من مشاهدة التلفزيون، ولديهم أجهزة الراديو، زيادة تصل إلى ما يساوي فرْقَ سنة دراسية. ولكن هذا الفرْق يقلُّ تدريجيًّا حتى لا يتلاشى في السنة السادسة الابتدائية، ثم يظل الطفلُ الذي يشاهد التلفزيون متفوقًا في معلوماته في الموضوعات التي تثارُ في التلفزيون عن الطفل الذي لم يشاهدها ويكون أقل منها فيما لا يثارُ فيه».
- إنه يُعِدُّ الطفلَ للمدرسة وذلك «نتيجة لأبسط الاختبارات الموضوعية، وهو تعلُّم الطفل الحروفَ الهجائيةَ ونجاحه مبكرًا في القراءة في المدرسة. حقيقة هناك مهارات أهمّ من تعلُّم الحروف الهجائية قبل استعداد الأطفال للقراءة، ولكن إذا أمكنَهم رؤيةُ الأشياء، وسماعُ أصوات الحروف بواسطة تعلُّم الحروفِ الهجائية وجعْلُ هذه العملية نوعًا من المَرَح والاستمتاع بها في صورة برامجَ شائقةٍ تجذبُهم وتُسهِّلُ عليهم فيما بعدُ عمليةَ التعلم، فنكون بذلك فعلنا شيئًا مهمًّا. ويؤيدُ ذلك بنجامين بلوم Benjamin Bloom حين يقول: مهما يكن من درجة مرونة الإنسان، فعملية التعليم في سنِّه المبكرة تكون سريعة، فالطفل قبل أن يصلَ إلى عمر خمس سنوات يكون نموه الذهنيُّ قد بلغ مستوى الثالثة عشرة من عمره، وهذا التعليم المبكر يفيد من عملية التنبؤ السليم. لذلك كلما أمكنَ الوصولُ إلى أطفالنا من الناحية مبكرًا ببرامج مصمَّمة خصيصًا لهم، ازدادَ نموُّهم، وكان ذلك أحسن وأفضل (محمد علي الأسود، 1979).

لا يرى هؤلاء بأن وسائل الإعلام الترفيهية وفي مقدمتها التلفزيون، يجعل الطفلَ يعيش الخيالَ المستمرَّ، ويقلل من التحصيل الدراسي للأطفال، ويعللون ذلك بالأسباب الآتية:

أ - الشخصُ السويُّ السليمُ نفسيًّا لا يعيش عيشةً مستمرةً في الخيال الذي قد يراه في وسائل الإعلام، بل يتذوقه أثناء مشاهدته أو قراءته لمحتويات هذه الرسائل، ثم ينشغل عنه بالواقع الفني. أما الإدمان على مشاهدة وسماع وقراءة الموضوعات الخيالية، ثم الاستغراق في التفكير فيها دليلٌ على ما يعانيه الفردُ من متاعبَ نفسيةٍ تحتاج لعلاج حاسم، أي أنها بمثابة المطهر لمتاعب الفرد النفسية.

ب - إن محتويات وسائل الإعلام الترفيهية لا تتصف جميعها بالخيال الجامح، وبعض هذه المحتويات يتمتع بدرجة عالية من الواقعية. ويهتم المسؤولون عن وسائل الإعلام بإخراج المحتويات الواقعية المسلية بصورة تجذب انتباهَ النشء فتسليه وتثقفه. ويرى التربويون ضرورةَ قيام المناهج المدرسية بدورها في توجيه النشء إلى مثل هذه المحتويات في برامج وسائل الإعلام، عندها تقلُّ نسبةُ اندماج التلاميذ في عالَم الخيال، وتزداد دوافعُهم اتساعًا.

- التلفزيون ومساهمته في تدعيم مفهوم الوقت كحاجة أساسية في المجتمعات الحديثة، حيث يرتبط الطفلُ ويعرفُ مواعيدَ البرامج التي يريدها.

Al toufula.indd 107 4/5/23 2:17 PM

- التلفزيون يساعد على إشغال أوقات الفراغ، ترديد أغاني الإعلانات، عمل بعض الأشكال الورقية، وغيرها مما يُعرض بالتلفزيون.

ثانيًا: بشأن تأثيراته السلبية:

خلال السنوات الأخيرة، تنامَتْ في العديد من بلدان العالَم مخاوفُ متزايدةٌ من الآثار الوخيمة المحتمَلة لوسائل الإعلام السمعية البصرية على الأطفال والشباب، وذلك بسبب كثرة وتنوّع الوسائط الموضوعة رهْنَ إشارتهم، ومن المشروع التساؤلُ حولَ صحة هذه التخوفات الظاهرة للعيان. (الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، المملكة المغربية، «دليل حماية الجمهور الناشئ في وسائل الإعلام السمعية البصرية»، مارس 2007، ص 9.).

يهاجم أصحابُ هذا الاتجاه التلفزيونَ ويُحمِّلونه المسؤوليةَ فيما يتركه من آثار سلبية (عوض هاشم، 1999) على شخصية الفرد وخصوصًا الأطفال؛ ويمكن إيجازُ هذه الآثار في النقاط الآتية:

1 – الجانب الجسمي والعقلي:

يؤكد الأطباءُ وعلماءُ النفس أن التلفزيون «يهدد صحةَ الطفل الجسمية والعقلية على السواء. وهم يقولون إن التلفزيون والسيارة والسيجارة والخمر هي آفاتُ القرن العشرين، لأنها تؤذي جسمَ الإنسان وتفسد عقلَه، وتعوق الناسَ عن الرياضة والحركة، وتؤدي إلى البلادة والكسل والخمول، فضلًا عن أنها تصيب أصحابَها بالأرق والقلق، فَطولُ الجلوسِ أمامَ التلفزيون آفةٌ ضارةٌ بالجسم السليم، وخاصة بالنسبة للأطفال، كما أنها تؤثر على الحواسِّ البصرية والسمعية، وتخلق في مشاهد التلفزيون ميلًا إلى السلبية والاكتفاء بالفُرجة دون المشاركة» (إبراهيم إمام، 1979).

يتصور البعضُ أن الإكثارَ من مشاهدة برامج الشاشة الصغيرة يؤدي بالأساس إلى تعطيل فاعلية الدماغ...وبعض نواحي النمو الدماغي تصاب باضطراب أو خلل نتيجة أعطال ممكنة قد تطرأ على مراكز معيَّنة من المخ، وتؤدي إلى تأخير النطق واضطرابه أو فقدانه في بعض الحالات. فالمعروف أن هناك مركزَيْن شبْهَ متقابلين ضمنَ ما يُعرَفُ بالنشرة الدماغية cortex cérébral : المركز الأول (الأيمن) متخصصٌ بالإشراف على عملية استيعاب غير الناطق من المنظورات والأحاسيس العاطفية والمساحات. فأي خلل يُصيبُ هذا المركزَ يفقد صاحبُه القدرةَ على تحديد الأشكال، والوجوه، وبعض الأصوات، والأحاسيس. بينما المركز الثاني (الأيسر) متخصصٌ بالإشراف على عملية ما هو ناطق ومنطقي، فأي خلل يصيبه يؤدي بصاحبه إلى اضطرابِ النطق وربما فقدانه، بينما تغذيته بالمِرَان الكلامي والمحادثة يطوره نحو الأفضل.

إن المشاهدة المكثفة التي يقوم بها الطفلُ باتجاه الشاشة الصغيرة، يعني أن هناك عاملين أساسيين من عوامل التأثير السلبي على عمل المركز الثاني (الأيسر) هما:

- الاكتفاء بالاستماع إلى الكلام الآتي من جهة واحدة، والذي لا يفهم الطفلُ منه إلا 20%، ولا يستوعب في ذاكرته من العشرين إلا نسبة 6/20، إذن فنسبة تمرين هذا المركز ضئيلة جدًا في هذه الناحية.
- الانشغال عن تشغيل النطق والمحادثة والمناقشة والحوار الكلامي والمنطقي، بالمشاهدة التلفزيونية المستمرة، يؤدي إلى ضمور هذا المركز واستحالة القيام بعمله أو تطويره، مما يعني عمليًّا اضطرابَ عمليةِ النطق وربما تأخر نموها إذا ما قيسَ هذا النمو، الذي يرافق المشاهدةَ المكثفةَ للبرامج التلفزيونية، بنمو أعضاء الجسم في الوقت نفسه (جان جبران كرم، 1988).

2 – الجانب الاجتماعي:

يعَدُّ التلفزيون وسيلةً تشغل الأطفالَ وحتى الكبارَ بما تقدمه، وتقتل الوقتَ، تقول الباحثةُ الكندية

Al toufula.indd 108 4/5/23 2:17 PM

ك.تاجرت K.Taggart «إن التلفزيون لا يقرِّبُ بين أعضاء الأسرة اللهم إلا ماديًّا، وقد تبددت تلك الساعاتُ التي كانت تقضيها الأسرةُ في تبادل الخبرات والأفكار والآراء، لأنها أصبحت ساعة الذروة لمشاهدة التلفزيون. أما مجرد التجمّع الماديّ لأفراد الأسرة في مكان واحد، فإنه لا يعَدُّ كافيًّا للتقارب الاجتماعي». (إبراهيم إمام، 1979).

ويرى أ.س. نيلسون Nelson A.C في دراسته «إن الأطفالَ تحتَ سنِّ خمس سنوات يشاهدون التلفزيون في المتوسط ثلاثًا وعشرين ساعة ونصف أسبوعيًّا. هذا العدد من الساعات قد يكون أقلّ مما يشاهده الكبارُ في الأسبوع، والذي يصل إلى حوالي 45 ساعة أسبوعيًّا، إلا أن تأثيرَ هذا العدد من الساعات يعَدُّ هائلًا. وبمضاعفة هذا العدد في سنِّ السابعة عشرة، فإنه بهذا المعدل من المشاهدة التلفزيونية - حتى تخرّجه من المدرسة الثانوية- سيكون جلس أمام الشاشة الصغيرة 15 ألف ساعة. هذا المجموعُ الضخمُ من الساعات التي قضاها الطفلُ في مشاهدة التلفزيون، لن يقضيَ مثلَها في أي نشاط آخر سوى النوم. وقياسًا على المستوى الحاضر للإعلانات، سوف يكون قد تعرَّضَ إلى 350 ألف ساعة من الإعلانات التجارية، وشارك في 18 ألف جريمة. والنتيجة النهائية أنه لا مفرَّ من تأثير التلفزيون، فبعد تأثير الأبوين، يمكن القولُ إن التلفزيون أصبح أعظمَ الوسائل المؤثرة في المعتقدات والاتجاهات والقِيَم». (محمد علي الأسود، 1979).

ويرى باحثون أن للتلفزيون أثرَه السلبيَّ على الأطفال، وذلك بحجزهم بعيدًا عن زملائهم الذين يلعبون معهم في الشارع، وفي النادي، وفي المدرسة... وهذا يقضي على جانب كبير من جوانب التنشئة الاجتماعية للطفل، لأن هذا الأخيرَ من سنِّ العاشرة إلى الثانية عشرة يتعلم الشيءَ الكثيرَ عبْرَ اختلاطه بزملائه في الشارع والنادي والمدرسة، في جوٍّ لا يتحقق في المنزل.

أما بالنسبة للقِيَم فإن «القِيَمَ التقليديةَ التي تبثها الأسرةُ في الأطفال آخذةٌ في الضمور والاضمحلال، لتحل محلَّها قِيَمٌ تلفزيونيةٌ مشتقةٌ من أفلام رعاة البقر ومسلسلات العنف وتمثيليات الجنس والجريمة، وهي دائرة ضخمة من الآثار الوخيمة ذات الحلقات المتصلة، يضعها التلفزيون كل يوم، ويُشبِعُ أفرادَ الأسرة بهذه القِيَم ويصبحون رعاةً لها» (إبراهيم إمام، 1979).

ولعل المدقّقَ في قِيَم التلفزيون يرى فيها «ركامًا هائلًا من الغثِّ والسمين جنبًا إلى جنب بدون مغزى أو هوية (زبادي وآخرون، أثر وسائل الإعلام على الطفل، 2001، ص 30)، إذ تتوالى الإعلاناتُ والموسيقا والأغاني والتمثيليات والخُطب السياسية والأحاديث الدينية والصور الرخيصة والمناظر الداعرة وخاصة إعلانات الأفلام، وكل ذلك يتتابع بشكل رخيص ومبتذل حيث يضم السوقيَّ والرفيعَ، أو الحوشيَّ والرقيقَ، والهادئَ والعنيفَ، يطمس الحقيرُ العظيمَ ويطغى المعنى الهابطُ المتهافتُ على المعنى الرفيع. وحيث يرتفع هذا الركامُ في شكل أكوام دون احتفال أو تمييز وبلا اكتراث أو مبالاة، يصاب الطفلُ بانعدام الوزن، وتتعطل لديه حاسةُ التمييز، ويصير نَهْبًا لكل ما هو غليظ وسمج».

هذا، وإن استجابةَ الطفل وتجاوبَه مع التلفزيون بدرجة كبيرة، نظرًا لمحدودية عقله وإمكانياته الفكرية، وشدة حساسيته، واستعداده للتأثر بما يُعرَضُ عليه، يجعله يتأثر بكثرةِ ما يشاهد، خصوصًا برامجَ العنف والإجرام، التي قد يعمدون في سنٍّ معيَّنةٍ إلى تقليدها، والتعاطفِ مع ممثليها، وفي النهاية يصبح التلفزيون مدرسةً للجريمة والعنف.

أثار الحضورُ المكثفُ للعنف بجميع أشكاله سواء من خلال التغطية الإعلامية للحروب والنزاعات أو من خلال برامج الخيال، والتي تدخل ضمنَها تلك الموجَّهةُ للجمهور الناشئ نفسُها العديدَ من الأبحاث العِلمية في ما يُسمَّى بدول الشمال خلال العقود الأخيرة، وبغَضِّ النظر عن بعض الدراسات القليلة التي خلصت إلى أن تعرضَّ اليافعين للمضامين العنيفة قد يُسهِم في تعزيز مناعتهم ضد السلوكات العدوانية، فإن أغلبيةَ البحوثِ التي أجراها علماءُ النفس والسلوك في الميدان أجمعتْ على أن رؤيةَ مشاهدِ العنف المتكررة، وخصوصًا في وسائل

Al toufula.indd 109 4/5/23 2:17 PM

الإعلام السمعية البصرية، تنتج مناخًا مساعدًا للسلوك العدواني لدى الأطفال.

في هذا السياق، هناك مجموعةٌ من الدراسات تتفق أو تتعارض في نتائجها تبعًا للآراء والنظريات حول الأثر الذي يحدثه التلفزيون في المشاهدين عمومًا والأطفال خصوصًا- فهناك من يرى أن مشاهدةَ العنف والعدوان تحفِّزُ على السلوك العدواني أو تثيره أو تهيئ له مما يجعلها «محرضةً» على العدوانية والهروب من الواقع. وهناك من يدافع عن هذه المضامين ولا يجدُ لها تأثيرًا مباشرًا، وأنه ليس هناك علاقة- مباشرة بين ما يُعرَضُ على الشاشة من عنف وبين السلوك العدواني، وكما سبقَ ذكرُه فإن النظرةَ الحديثةَ لدراسات الأثر التلفزيوني تأخذ في اعتبارها المتغيراتِ الاجتماعيةَ في عملية الاتصال كالأسرة وجماعة الأقران والمدرسة إلى جانب الخصائص النفسية للأفراد وطبيعة المشاهدة، وظروف الموقف الاتصالي...وبناءً على ما سبق نعرضُ هذه الدراسات التي أثبتت هذا التأثيرَ وظروفَه وحجمَه من خلال عيّنة من البحوث العربية:

- هالة العمران (1984) في دراسة خاصة أعدتْها عن الجمعية الاستشارية بالولايات المتحدة حول برامج التلفزيون، (هالة العمران، 1983)، ذكرت أن هذه الدراسةَ أثبتتْ من خلال تجارب ودراسات الباحثين المسحية والتجريبية أن هناك علاقةً سببيةً بين مشاهدة برامج العنف في التلفزيون وبين السلوك العدواني لدى الأطفال والشباب، غير أن هذه النتائج مبدئية ومؤقتة، وأن هذا التأثير يعتمد على الظروف المحيطة بمشاهدة برامج العنف.

- جاردنر GARDNER توصَّل إلى أنه إذا كان هناك تأثير للتعرض لأفلام العنف، فإن أغلبَها سيكون على الأطفال الصغار الذين لا يستطيعون التمييزَ بين الحقيقة والخيال، أو الذين يلتجئون للتقليد، أو الذين لم تنمُ بعدُ لديهم القدرةُ على تفهُّم أسباب الحوادث ونتائجها، كما أشار في نتائجه إلى أن العنفَ في التلفزيون يؤثر على الأطفال الذين لديهم الاستعداد للعنف ولكن بطريقة مختلفة، بحيث يمكن أن يقومَ الطفلُ الأصغرُ سنًّا بأعمالِ عنفٍ معيَّنة، فإن الأطفالَ الأكبرَ سنًّا قد تقلُّ عندهم الرغبةُ بسبب رؤية عواقبِها (جيهان رشتي، 1986).

- أجرى صالح قاسم حسين (1975) دراسةً عن طول مشاهدة التلفزيون وطبيعة البرامج وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لطلبة الصف السادس ابتدائي، وكان من النتائج المهمَّة أن التلاميذَ الذين يشاهدون أكثرَ من ثلاث ساعات، وهي نسبة كبيرة لدى تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس على السواء، إنما يشاهدون التلفزيون بكثرة لعدم وجود ما يشغلُ وقتَ فراغهم من الأنشطة الأخرى. وقد دلتْ هذه الدراسةُ على أن الطفلَ المحدودَ الذكاء يميل غالبًا لمشاهدة البرامج التي تتناول العنفَ والجريمة، كما دلتْ على أن معظمَ الآباء والأمهات لا يُبدون اهتمامًا بتحديد أوقات المشاهدة لأبنائهم، وأن هناك مجموعةً صغيرةً من الآباء والأمهات يهتمون بأسلوب مشاهدة أبنائهم وتوجيههم أثناءها، ولا شكَّ أن ذلك يفتح البابَ أمام هؤلاء الأطفال لاكتساب أنماط سلوكية وخبرات غير مرغوبة، حين يتعرضون لبرامج البالغين دون توجيه أو إشراف أُسريّ (عوض هاشم، 1999).

- أجرتْ منى عبد الفتاح (1973) دراسةً ميدانية على عيّنة من الأطفال مكونة من 1000 طفل، وكان من أبرز نتائجها:- يرى أولياءُ الأطفال أن التلفزيون له تأثيرٌ في اكتساب الطفل لبعض العادات السيئة منه، منها الألفاظُ والإشاراتُ غير المهذبة، التقليدُ الخاطئ لبعض الشخصيات، التأثيرُ السيئ لمشاهِد الجنس، الرقصُ الخليع، التأثيرُ السيئ للأفلام الخيالية على ذهْن الأطفال.- أشارت الدراسةُ إلى تأثير إيجابي من خلال اكتساب الطفل لبعض المعارف والمعلومات والآراء المفيدة، كزيادة الثقافة، سرعة البديهة، حُسْن الأسلوب، القدرة على التعبير، الاطلاع على العالَم الخارجي، اكتساب مهارات وخبرات جديدة. وتتفق هذه الآثارُ الإيجابية مع النتائج (عوض هاشم، 1999).

- محمد خيري (1975) استنتج في دراسته ما يلي: - أن بعضَ التعليقات تحدث أثناءَ المشاهدة مما يؤدي إلى

Al toufula.indd 110 4/5/23 2:17 PM

حدوث تعلُّم بطريقة غير مباشرة، وكثيرًا ما يوجِّهُ الأطفالُ لأسرهم بعضَ الأسئلة التي تتناول مشاهدةَ البرامج العنيفة والمرعبة والخليعة. - كذلك أظهرت الدراسةُ بعضَ العناصر الإيجابية التي تنمي شخصيةَ الطفل وتطور معلوماته العامَّة، وكانت البرامجُ المفضَّلة: المنوعات، الأفلام، برامج الأطفال، المعلومات الدراسية، البرامج الدينية، كما أن الدراسةَ أشارتْ إلى اكتساب بعض العادات الحسنة كبقاء الطفل في المنزل. ونرى أن هناك إثباتًا للتعلم الإرادي وغير الإرادي للطفل من خلال المشاهدة. كما تتفق الدراساتُ مع الفكرة التي تؤيد اكتسابَ الطفل للسلوك العدواني «بالتقليد»، وكما يتعلم الطفلُ قيمةً إيجابيةً، فإنه يكتسبُ السلوكَ العدوانيَّ، ويؤيد ذلك ما ذهبتْ إليه نتائجُ الدراسة من ملاحظة الطفل لمشاهدة العنف والرعب والخلاعة وتوجيه الأسئلة بصددها، كما أن بقاءَ الطفل في المنزل قد يُعَدُّ عادةً حسنةً، كما يُنظَرُ إليه أيضًا باعتباره عادةً سيئةً حين يحرم التلفزيونُ الطفلَ من الأنشطة الرياضية والاجتماعية والثقافية الأخرى. وتطغى مشاهدةُ التلفزيون بكثافة على هذه الأنشطة بصورة غير مرغوبة.

- دراسة محمد بيومي حسن، ومحمـــود منسي (1988) عـن برامـــج العنف في التلفزيون وعلاقتها بالسلوك العدواني، طُبِّقَتْ على 300 تلميذ، وتم قياسُ السلوك العدواني وأساليب الرعاية الاجتماعية، وطبقت قائمة تفضيل للبرامج التلفزيونية، وخلصت هذه الدراسةُ إلى أن مشاهدةَ العنف العدواني في التلفزيون لها أثرٌ على اكتساب السلوك العدواني لدى أفراد العيّنة (عوض هاشم، 1999).

3 - الجانب النفسي:

يعمل التلفزيون في بعض برامجه على إخافة الأطفال، حيث هو من أكثر الوسائل الإعلامية التقليدية تأثيرًا عليهم في هذا المجال. ومن المواقف التي من المحتمل أن تُسببَ الفزعَ للأطفال أثناء مشاهدتهم لبرامج التلفزيون، هي (ويلبور شيكرام وآخرون، 1965):

أ- إذا وُجِدَ البطلُ الذي يستهوي الطفلَ أو ينالُ إعجابَه في موقف يتهدده بالخطر، وهذا صحيح عندما يكون الخطرُ من النوع الجسماني المباشر الذي يتعرض له البطلُ أكثر من خطر التعرض لإطلاق النار. وبسبب تعوّد الطفل على مشاهدة الأفلام الغربية، أو لأن الرصاصةَ لا تُرى وهي منطلقة إلى الهدف، لا يترتب على إطلاق النار إزعاجٌ للطفل إلا إذا كان صغيرًا جدًّا. ولكن إحساسَ الطفل يتأثر إذا رأى بطلَ القصة مصابًا بجرح بسكين أو رآه يسقط في فخ منصوب له. إذا حدثَ ذلك لشخصية مثل (الكلب لاسي) التي يرتبط معها الطفلُ بمشاعر الألفة والأمن فإن الطفلَ يُحسُّ إحساسًا عميقًا كما قال أحدُ الأطفال (عندما ظننت أن الكلبَ سيقع في الشَرَكِ كِدْتُ أموتُ خوفًا عليه).

ب- هناك موقف آخر يفزع الطفلُ عندما يتذكر أحدَ المخاوف التي مرَّتْ به في حياته وخاصة إذا ارتبط الموقفُ بالظلام والعزلة فما زال الخوفُ من المجهول الذي لا يراه الإنسانُ من المواقف التي تثير في النفس البشرية أعمقَ الانفعالات. وهذا هو الذي نراه غالبًا في البرامج المخيفة. حجرة معتمة، وليل حالك تدوي في ظلامه العاصفةُ، وشبح مخيف يهدد بالخطر، يظهر على ضوء ومضة خاطفة من البرق مُطِلًا من النافذة. هذه هي المشاهدُ التي تخيف كثيرًا من الأطفال، لأنها تذكّرُهم بحجرات نومهم في الليل وما يُحسّون به من خوف في الظلام، وهم يتخيلون أنفسَهم في مثل تلك المواقف.

ج- الموقف الثالث المخيف هو عندما يكون الطفلُ صغيرَ السنِّ إلى درجةٍ لا يَحتمِلُ معها الموقفَ الذي يراه. فهناك مرحلة من السن يعدُّ الطفلُ خلالَها أن ما يراه في التلفزيون حقيقة، ويحدث ذلك قبل أن يستطيع فصْلَ شخصيته عن التلفزيون، إنه لم يتعلم بعدُ أن حوادثَ القصة التي يشهدها على شاشة التلفزيون غيرُ حقيقية. وهذا النوع من الخوف يمكن علاجُه بالرقابة والتحكُّم فيما ينبغي أن يراه الطفلُ وما لا ينبغي أن يراه.

وهنا لابد من الإشارة إلى أن تضخيمَ المناظر المخيفة بواسطة التلفزيون، وإعطاءها مظهرَ الواقعية

Al toufula.indd 111 4/5/23 2:17 PM

تسبِّبُ الفزعَ الشديد للطفل، يشعر بالخوف من الظلام والوحدة والمواقف الرهيبة والأحكام الظالِمة، وهذا ينعكس عليه مما يؤدي إلى قلقه، وأحلامه المخيفة، ونومه المتقطع.

أما بالنسبة لدور التلفزيون وأثره في انحراف الأحداث وجنوحهم وممارستهم للعنف والجريمة والجنس بشكله المشوَّه، فقد أوضح العالِمُ الإيطالي أنريكو أتافيلا Enrico Atavilla « أثرَ أفلام العصابات على المراهقين، ومدى خطرها الداهِم على نفوس الشباب. وقد لخَّصَتِ اليونيسكو أبحاثَه في هذه العبارة: إن أفلامَ العصابات هي السببُ في العُقَدِ النفسيةِ الخطيرة، ولا يرجع ذلك إلى أنها تحبّبُ الجرائمَ فحسْب، وإنما إلى ما تورثه من اضطرابات أخلاقية تكمن وراءَ الجرائم المختلفة. ويشير العالِمُ الإيطاليُّ إلى نوعٍ من الجنون يطلقُ عليه جنون الخرافة Mythomania عندما يصاب الطفلُ بصراعٍ بين منظومتين من القِيَمِ، يشتقُّ المنظومةَ الأولى من قِيَمِ أبطال الأفلام الخيالية وصراعات العصابات، وخرافات الروايات، ويشتقُّ المنظومةَ الثانية من محيط البيئة الواقعية في الأسرة والمدرسة، ولكن كثيرًا ما تؤدي كثافةُ المشاهدة التلفزيونية وقوتُها الضاغطةُ إلى أن تتغلبَ منظومةُ القِيَمِ الأولى على المنظومة الثانية، فتكون الطامَّة الكبرى، إذ يحيا الطفلُ في عالَم خرافي بقِيَمٍ شاذةٍ معادية للمجتمع». (إبراهيم إمام، 1979).

ويرى باحثون أن التلفزيون ببرامجه يُسهِّل عمليةَ تخيُّلِ عالَمٍ بعيدٍ عن الواقع، فهو ينقل المُشاهِدَ من الحياة الواقعية إلى الحياة الخيالية، وهذا ما يعبّر عنه باسم إيجاد فرصته للتخيل أو الخيال (Création and fantasy)، ولكن ثمة ثلاثة آراء مختلفة في تفسير فائدة مثل هذه البرامج، حيث يرى أحدُها أنها تطلق الميولَ المكبوتة اللاشعورية، وهي ميول ورغبات في معظمها غير اجتماعية، وعلى ذلك فهي تمثل النزعةَ غيرَ الاجتماعية في الإنسان. فالمُشاهِد يتأثر بما يرى في الفيلم أو الرواية من آراء خيالية وحوادث لا تتفق مع عالَم الواقع، وهو إذ يحاول الفرارَ أو الهروبَ من هذا إنما ينتهي به الأمرُ عندما يعود إلى عالَم الواقع، إلى فشله في معالجة مسائل هذا العالَم لأنه يتعوَّد على معالجة المسائل بنفس الروح، أي بروح خيالية غير واقعية، مما يبعده عن الأسلوب الصحيح في معالجة المشاكل الواقعية» (حسن شحاتة سعفان، 1962).

4 – الجانب التربوي:

لا شك أن للتلفزيون آثارًا إيجابية في العِلم والتثقيف والتربية، ولعل استخداماتِه كثيرةٌ في هذه المجالات. إلا أن بعضَ الباحثين يرى أن ما يُقدَّمُ في التلفزيون له سلبياتٌ:

يرى بعضُ الباحثين أن للتلفزيون أثرًا على القراءة والاطلاع، فقد نقصت ساعاتُ القراءة على العموم، بحيث أجرى كوفن Coffin في أمريكا (لونج أيلاند Long Island) بحثًا سنة 1948، فوجد أن مقتني التلفزيون لا يقرؤون إلا 18 ساعة أسبوعيًّا في المتوسط، بينما الأفراد الذين لا يقتنون يقرؤون21 ساعة. كما وجد زوبا ورملز في مدينة نيويورك في العقْد السادس من القرن الماضي أن 49 % من المقتنيين يؤكدون أنهم قد أوقفوا قراءةَ الكتب. (حسن شحاتة سعفان، 1962).

أما بالنسبة للتلفزيون واللغة، فيمكن القولُ إن المكانةَ المركزيةَ التي يحتلها التلفزيون في الأسرة المعاصرة تسببت في تنامي تأثير البرامج السمعية البصرية على لغة الجمهور بصفة عامة، والجمهور الناشئ على الخصوص، ولابد من الإقرار بأنه رغم الحفاظ النسبي على تراثنا اللغوي بالوسائل السمعية البصرية، تشكّلُ بعضُ البرامج المنتجة محليًّا أو خارجَ المغرب، مصدرًا لتداول الألفاظ البذيئة أو السخرية بشكل مباشر أو الإهانات الكلامية، أو التهديد، دون مراعاة صفات الحساسية والهشاشة والبراءة التي يتصفُ بها الأطفالُ (الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، مارس 2007).

ويجد بعضُ الباحثين أن التلفزيون قد يكون «واحدًا من العوامل المؤثرة في تأخر تكوُّنِ اللغة واضطرابِ نموّها عند الطفل. فهو ليس مؤهَّلًا، في مرحلة أولى، لتأمين إيصال الكلام الآتي من المعروض على الشاشة الصغيرة إلى مسمَعِ الطفل، وذلك بفعل تعدُّدِ الأشخاص المتحاورين في المَشاهِدِ، والسرعة النسبية التي تجري

Al toufula.indd 112 4/5/23 2:17 PM

فيها الحواراتُ. وهو ليس مؤهَّلًا في مرحلة ثانية، لتثبيت اللغة ونموها وتطورها، لأن المحادثةَ المطلوبةَ، أي الحوار بين مَن يظهر متكلِّمًا على الشاشة الصغيرة والطفل غيرُ ممكنةٍ عمليًّا. وهذا الجانب يتحول إلى سلبية هدَّامَةٍ مؤثرة في تجمُّع أسباب تأخُّر الانطلاق في النطق، إذا ما أخذنا في الاعتبار إكثارَ الأطفال من التسمُّرِ أمام الشاشة الصغيرة، وانقطاعهم عن المشاركة في أحاديث الآخرين» (جان جبران كرم، 1999).

عندما ننطلق نحو الأغاني العربية ولغتها، نرى ذلك المستوى المتدني لغة ومضمونًا، فقد «أكَّدَ العالِم الألماني أوتو جروت Otto Groth حقيقة أن الإعلامَ هو التعبيرُ الموضوعيُّ لعقلية الجماهير وروحها وميولها واتجاهاتها، وهو يعدُّ الأغاني والموسيقا خيرَ تعبير عن روح الأمة. ومع ذلك، فإن تطبيقَ هذه النظرية على لغة الأغنية ومعانيها وقِيَمِها يؤدي إلى دَقِّ ناقوسِ الخطرِ بالنسبة لما يحدث بأطفالنا من آثار ضارة، علمًا بأن الأغاني بطبيعتها قابلةٌ للتكرار مرات عديدة» (جان جبران كرم، 1999).

أما بالنسبة للإشهار، فتتجسد خصوصيتُه في المجتمعات الاستهلاكية في اعتماده على الإبداع والجمالية والإغراء وآخر صيحات الموضة، وبالتالي فإن تأثيرَه على الجمهور الناشئ بالغُ التعقيد وتكمن خطورةُ الأمر في تحويل الأطفال والمراهقين إلى هدفٍ تجاري، وبالأخص في الأسر العصرية بالاستناد، عمومًا، إلى قابليتهم للتصديق وقدرتهم المحدودة على التمييز وكذا تأثيرهم المحتمل على الخيارات الاستهلاكية لآبائهم، إضافة إلى ذلك، يحمل الإشهارُ السمعيُّ البصريُّ في طيّاته، علاوة على الدعاية للمنتوج، رسائلَ متعلقةً بنمط العيش والتفكير والسلوك مما ينعكس بعمق على نفسية الناشئين التي هي قيد التشكُّل. (الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري، المملكة المغربية، مارس 7002). فكيف نلوم أطفالَنا إذا اتجهوا نحو المبالغة والتهويل وهم يشاهدون إعلاناتٍ كاذبةً عن الحبوب المقوية والمشروبات التي تجعل عضلاتِهم مفتولةً كالأبطال، والعقاقير التي تعالج الروماتيزم والسعال وآلام المعدة والأسنان في وقت واحد وبجرعة واحدة، فإذا أتينا إلى مساحيق التجميل، وجدنا أن التلفزيون يجعل منها أسرارًا رهيبة تكمن فيها أسبابُ النجاح في الحب والغرام والهيام، فضلًا عن الكتب التي تعلمك اللغةَ الأجنبيةَ في ستة أيام وبدون معلم.

مما لا شك فيه أن هناك جوانبَ متعددةً سلبيةً أخرى للتلفزيون، وبالمقابل هناك إيجابيات، لكننا نجد وبشكل عام «أن للتلفزيون تأثيرًا إيجابيًّا وآخرَ سلبيًّا على نمو الطفل وشخصيته، وأن تأثيرَه السلبيَّ ثابتٌ لا ينبغي أن نقلِّلَ من خطره أو نهوِّنَ من أمره، وأن تركيزَ برامجه على العنف والجنس والرعب تتنافى مع القِيَم الفنية والأدبية. ولعل من واجبنا التربوي حمايةَ أطفالنا من هذه الأضرار، خصوصًا وأننا لا نجد أعذارًا من خلال ما يقدّمه تجارُ الإعلام، كالزعم بأن أفلامَ العنف والجنس تؤدي إلى التنفيس عن المشاعر المكبوتة أو تبريرها بأنها مجردُ ترفيهٍ...» (صالح ذياب هندي، 5991).

لذلك قد يكون من أوكدِ الواجبات المعرفية اليوم تكثيفُ الاهتمام بدراسة تأثيرات الإعلام عامة والتلفزة خاصة على الأطفال والشباب، من حيث بناء القِيَمِ والمرجعيات وتحديد الهوية الفردية والجماعية. فالإعلامُ متسلِّطٌ على حياة الأفراد، وحتى على حرياتهم، وقادرٌ على إعادة التشكيل والبناء وحتى على الهدم أيضًا. ولعله قد يكون مفيدًا، في هذا الإطار، اعتمادُ مقارباتِ عِلْمِ اجتماع الاتصال لفهْم مختلفِ أبعاد التأثيرات النفسية والثقافية. وهو أمرٌ مشروعٌ لفهْم مفارقات مرحلة العولمة وتناقضاتها إلا أننا لا نتلمَّسُ كثيرًا الحيرةَ العربيةَ إزاءَ العولمة وتأثيراتها المحتملة على الشباب العربي. فالمتتبعُ لبرامج القنوات التلفزية العربية لا يكاد يلمس هذه الحيرةَ المشروعةَ؛ فهي إما غائبة وإما مغيَّبة. في حين أنه من الضروري إرساءُ حوارٍ وطني في كل قطْرٍ عربي حول علاقة الشباب بالتلفزة وتأثيراتها المحتملة على تصوراتهم وسلوكياتهم. إنَّ ما نسجله، في هذا السياق، أن هذا الموضوعَ لم يتمتع بما فيه الكفاية من الحوار الوطني، ومن الاهتمام العِلمي، باعتماد تقنيات ومقاربات عِلْم اجتماع الاتصال التي يمكن اعتبارُها على درجة من الأهمية العِلمية في تحليل مستويات هذه الإشكالية التي ستظلُّ، بحُكْم التطورات الإعلامية المتلاحقة وما يترتب عليها من تحسين مستمر لجودة الصورة والصوت بكفاءة عالية، مطروحةً للنقاش والتفكير الجادِّ في السُبُل القمينة بتعزيز مناعة الأطفال وتقوية قدرتهم على التعامل الإيجابي مع مختلف مضامين ورسائل الإعلام السمعي البصري (محمود حسن إسماعيل،1996).

Al toufula.indd 113 4/5/23 2:17 PM

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

إمام، إبراهيم (1979). الإعلام الإذاعي والتلفزيوني. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.

زايد، أحمد (2005). الإذاعة والتلفزيون وثقافة المجتمع المدني: رؤية اجتماعية. الإذاعات العربية. العدد 2.

خضور، أديب (1998). دراسات تلفزيونية. ط1. دمشق: سلسلة المكتبة الإعلامية.

غدنز، أنتوني (2005). علم الاجتماع. ترجمة وتقديم: فايز الصياغ. ط4. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

رايت، تشارلز (2005). المنظور الاجتماعي للاتصال الجماهيري، ترجمة محمد فتحي. القاهرة: الهيئة المصرية للكتاب.

كرم، جان جبران (1999). الإعلام العربي إلى القرن الواحد والعشرين. بيروت: دار الجبل.

كرم، جان جبران (1998). التلفزيون والطفل. ط1. بيروت: دار الجيل.

فان إفرا، جوديث (2005). التلفزيون ونمو الطفل. ترجمة: عز الدين جميل عطية. ط3. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

رشتي، جيهان (1986). الأسس العلمية لنظريات الإعلام. ط3. القاهرة: دار الفكر العربي.

زين الدين، الحبيب استاتي (2013). من «التلميذ» إلى «المتعلم» بالمدرسة المغربية: تقاطعات بين الحمولة الدلالية والمعرفية والممارسة البيداغوجية، دفاتر التربية والتكوين، العدد 10، نوفمبر 2013.

حسن شحاتة سعفان (1962). التلفزيون والمجتمع: الآثار الاجتماعية والنفسية للتلفزيون. القاهرة: مطبعة دار التأليف.

الخطيب، إبراهيم ياسين، عودة، محمد عبدالله عودة، زبادي، أحمد محمد (2001). أثر وسائل الإعلام على الطفل. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ذياب هندي، صالح (1995). أثر وسائل الإعلام على الطفل. ط2. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

هاشم، عوض (1999). العنف التلفزيوني وعلاقته بالسلوك العدواني: رؤية تحليلية للدراسات النفسية. الإذاعات العربية، العدد 2.

محسن، قيس محسين (2007). الطفل والتلفزيون: قراءة لبرامج الأطفال في القناة الأولى، بحث لنيل دبلوم المعهد العالي للإعلام والاتصال، الرباط، 2006 – 2007.

رضا، محمد جواد (1993). الطفل والمجتمع. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

الأسود، محمد علي (1979). دور التلفزيون كمؤسسة تعليمية وتربوية في بعض بلاد العالم، العلوم الاجتماعية. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود، العدد 3.

إسماعيل، محمود حسن (1996). مناهج البحث في إعلام الطفل، دار النشر للجامعات، القاهرة، الطبعة الأولى 1996.

الهيتي، هادي نعمان (1988). ثقافة الأطفال. عالم المعرفة. العدد 123.

العمران، هالة (1983). الشباب العربي في الخليج ومؤثرات أجهزة الإعلام الحديثة: البحرين نموذجاً. المنامة: مكتب المتابعة، مجلس وزراء العمل بالدول الخليجية.

الهيئة العليا للاتصال السمعي البصري (2007). دليل حماية الجمهور الناشئ في وسائل الإعلام السمعية البصرية. الرباط، المغرب.

Al toufula.indd 114 4/5/23 2:17 PM

ثانيًا: المراجع الأجنبية :

- Carrier, J.P, (2000) **L'école et le multimédia**, CNDP; Hachette, Paris.

- Mcluhan Marshall et Quetin Fiore, (1968) **Pour comprendre les médias**,Paris, Mameseuil, .

- Reboul Elie, (1992) L'information **et pédagogie**, collection orientations, éd Morley David: "Télévision, audiences and cultural studies», London, Rutledge .

- Schramm.w.Men, (1973) **Message and Media,** New-York: Haper and Row .

Al toufula.indd 115 4/5/23 2:17 PM

كتاب

عدالة الصورة في قصص الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة

أ.د. علي عاشور الجعفر

1443هـ - 2021م

Al toufula.indd 116 4/5/23 2:17 PM

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

تتقدم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية إلى الدكتور/ عدنان أحمد شهاب الدين – عضو مجلس إدارتها، وعضو هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية، بخالص التهاني والتبريكات لانضمامه عضواً في المجلس الاستشاري لعلماء الذرة

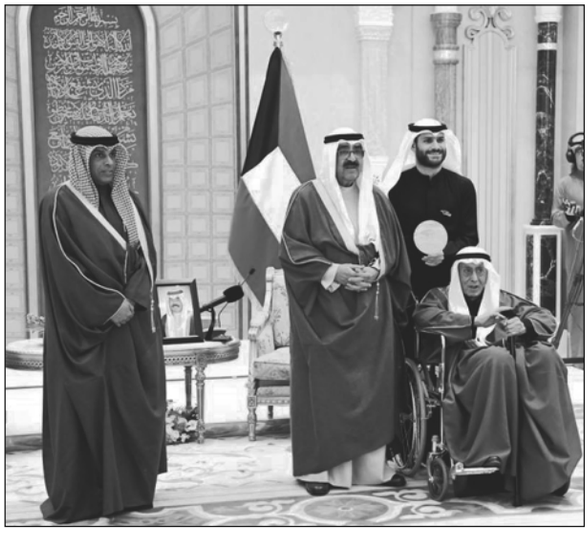
اختارت منظمة النشرة العلمية لعلماء الذرة، ومقرها شيكاغو في الولايات المتحدة الأمريكية، د. عدنان أحمد شهاب الدين – المدير العام السابق لمؤسسة الكويت للتقدم العلمي في الكويت؛ ليكون عضواً في مجلسها الاستشاري العالمي.

وقد وقع الاختيار على د. عدنان أحمد شهاب الدين، الحاصل على درجة الدكتوراه في الهندسة النووية من جامعة بيركلي في أمريكا؛ تقديراً لعطائه المتواصل في جميع المناصب التي تولاها، ومنها: مدير معهد الكويت للأبحاث العلمية، والأمين العام بالوكالة لمنظمة البلدان المصدرة للنفط «أوبك»، ومدير الأبحاث فيها، كما عمل مديراً بالوكالة الدولية للطاقة الذرية في فيينا، ومديراً للمكتب الإقليمي لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة «يونيسكو» بالقاهرة.

وبهذه المناسبة تتقدم الجمعية الكويتية للتقدم الطفولة العربية، إلى سعادة د. عدنان أحمد شهاب الدين بخالص التهنئة على ثقة منظمة النشرة العلمية لعلماء الذرة واختياره لعضوية مجلسها الاستشاري، الذي نفخر به وتعتز به دولة الكويت، متمنين له دوام التوفيق والسداد في حياته العلمية، والأكاديمية، والبحثية والإدارية.

Al toufula.indd 117 4/5/23 2:17 PM

تهنئة الأستاذ / عبد اللطيف الحمد
من الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
بمناسبة حصوله على الجائزة التقديرية من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي



نتقدم بخالص التهاني والتبريكات إلى سعادة الأستاذ عبد اللطيف يوسف الحمد – عضو مؤسس الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، وعضو مؤسس في المؤسسة الكويتية-الأمريكية، بمناسبة حصوله على الجائزة التقديرية من مؤسسة الكويت للتقدم العلمي؛ نظراً لبصماته الواضحة في دفع عجلة التنمية في دولة الكويت وغيرها، وتقديراً لعطائه الفكري وخدماته الجليلة المشهود لها محلياً وإقليماً وعالمياً.

وقالت المؤسسة في بيان صحفي: إن منح (جائزة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي التقديرية) للأستاذ عبد اللطيف الحمد، تأتي بمباركة سامية من سمو أمير البلاد الشيخ نواف الأحمد الجابر الصباح – حفظه الله ورعاه – تقديراً له كقامة وطنية، لدوره الريادي الذي أداه في مجالات عديدة والخدمات الجليلة التي قدمها للكويت.

• الأستاذ عبد اللطيف الحمد، من مواليد الكويت عام 1937م، وهو أحد أعلام الكويت الفكرية والاقتصادية والتنموية لما له من بصمات واضحة في التنمية الاقتصادية محلياً وإقليماً وعالمياً ساهمت بتعزيز مكانة الكويت الاقتصادية العالمية؛ ونظراً لكونه أحد الاقتصاديين المخضرمين الذين ساهموا في بناء الكويت الحديثة في ميادين شتى، لجهوده العديدة، منها:

– ساهم في تأسيس الصندوق العربي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية عام 1974م، حتى توليه رئاسته منذ عام 1985 ولغاية 2020م. لقد ساهم في تحسين حياة الملايين من المواطنين العرب عبر إشرافه على تنفيذ المئات من مشاريع التنمية للصندوقين الكويتي والعربي في مجالات المرافق والبنية التحتية وشبكات المياه والكهرباء والطاقة والنقل والاتصالات والزراعة والري والتنمية الريفية والصناعة والتعدين وغيرها من المجالات.

– رئاسة الصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية في الفترة بين 1963–1982.

– شغل مناصب عدة منها وزير المالية ووزير التخطيط (1981–1983م).

– عضو في مجموعة الثلاثين.

– عضواً في مجلس أمناء العديد من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي، وأوروبا، وأمريكا، وآسيا.

– تم منحه درجة الدكتوراه الفخرية من جهات تعليمية إقليمية ودولية.

متمنين له دوام الصحة والعافية والتوفيق في جميع أعماله وجهوده لرفعة وطننا الحبيب الكويت.

Al toufula.indd 118 4/5/23 2:17 PM

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

Al toufula.indd 119 4/5/23 2:17 PM

Al toufula.indd 120 4/5/23 2:17 PM