البحوث والدراسات

أثر نموذج تعليمي مقترح قائم على الرسم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً

د. محمد أحمد صالح الإمام
أستاذ مساعد التربية الخاصة
كلية الدراسات التربوية العليا
جامعة عمان العربية
عمان - الأردن

د. إبراهيم عبدالله فرج الزريقات
أستاذ مساعد التربية الخاصة
كلية العلوم التربوية
الجامعة الأردنية
عمان - الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر رسومات الأطفال المعاقين سمعياً في تنمية مهارات التفكير الابتكاري من خلال نموذج تعليمي قائم على تفعيل دروس التربية الفنية، وقد تكونت عينة الدراسة من 24 طالباً، وزعوا على مجموعتين: الأولى تجريبية (ن = 12) والثانية ضابطة (ن = 12). وقد استخدم الباحثان اختبار T لاستقصاء الفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المصور المستخدم بعد إلقاء الإرشادات الفنية (بعد النموذج). وقد أوصى الباحثان بضرورة تفعيل دروس التربية الفنية والاهتمام بها كمدخل رئيس لتعليم بقية المواد الدراسية الأخرى.

The Effect of Suggested Instructional Program Based on Drawing in Developing Creative Thinking Skills among Deaf Children

Dr. Mohammad A. S. Al-Emam
Dr. Ibrahim A. F. El-Zraigat

Abstract

The aim of this study was to examine the effect of suggested instructional program based on drawing in developing creative thinking skills among deaf children. The study sample consisted of 24 hearing impaired students and they were divided randomly into two groups. Experimental group: (N=12), and control group: (N=12). T-test was used to examine the differencies between the two groups. The results of the study indicated that there were statistically significant differences between the means of the experimental group and the means of the control group in the portrayed creative thinking test after they were subjected to fine arts instructions. The two researchers recommended activating the fine arts classes in developing thinking skills of deaf children.

مقدمة:

لقد برزت مفاهيم تربوية تخدم التوجهات التنموية في مختلف دول العالم المتقدم والنامي، جعلت التدريس ليس مجرد تحقيق الكم في معلومات الطالب، وإنما زيادة الكم النوعي في المعلومات والمهارات والسلوك، وصولاً إلى جودة الإنتاج من العملية التعليمية، وهو بناء الإنسان في مختلف قدراته الذكائية والتكيفية، حيث يقاس تقدم الدول بمقدار قدرتها على تنمية عقول أبنائها. وحيث لم يعد استثمار العقول قصراً على مهارات القراءة والكتابة والحساب، أو تزويدها ببعض المعارف والمعلومات في مختلف فروع العلم والمعرفة، أو حتى إكساب أطفالنا بصفة عامة على الرغم من التباين في درجات مهارة التعامل مع بعض المستحدثات التكنولوجية، بل أصبح التحدي المحوري للتربية هو تعليم أطفالنا مهارات التفكير على الرغم من تباينها وتباينهم (الإمام، 2003).

ومن هذا المنطلق فقد احتل تعليم ذوي الحاجات الخاصة أهمية بالغة في عصر تكنولوجيا المعلومات. وتقدر نسبة الابتكار في ذوي الاحتياجات الخاصة 2% في حين أنها من 3% - 5% في الأطفال العاديين، وقد ظل مفهوم الإعاقة عائقاً لمفاهيم معظم الناس على أنها لا تتفق مع الابتكار والموهبة. ولقد أكد روس، برادلي وبرادلي (Ross, 1998; Bradley & Bradley,1997) على أن تعليم مهارات التفكير والعمل على تنميتها بشكل منتظم من خلال رعاية مؤسسية تجعلنا نطمئن على الأجيال القادمة مهما كان نوعها وحجم متغيراتها.

ولقد أكدت العديد من الدراسات (Dodge, 1991; Katz, 1992) على أهمية تنمية التفكير لدى الأطفال من خلال الأنشطة والوسائل التعليمية الملونة وغير الملونة، وأجهزة الحاسوب على مختلف أنواعها ومن خلال إتاحة الفرصة للأطفال لممارسة الرسم واستخدام الألوان. ويرى دي بونو (De Bono, 1998) أن تعليم التفكير يقع على عاتق التربويين، مؤكداً على أهمية تدريس تعليم التفكير كهدف محوري للأهداف التربوية. لذا فإن مهارات التفكير يمكن أن تتحسن بالتدرب والممارسة والتعلم إذا ما أحسن استثمار المواقف التعليمية المختلفة، وإذا ما راعى المعلم صياغة الأهداف التعليمية وأتقن ما أراد تحقيقه من تنمية، ومع تباين أنواع التفكير فإنه تتباين الأهداف المصاغة لتحقيق الغرض، فالتفكير الملموس يهتم بالمحسوسات، والتفكير المجرد يتعامل مع الأشياء غير المحسوسة، والتفكير الموضوعي يركز على الفهم أولاً ثم إدراك العلاقات ثم التنبؤ بعلاقات جديدة للتحكم في الظروف المحيطة لإنتاج علاقات جديدة، وأيضاً التفكير الناقد الذي يعتمد على التحليل والتصنيف والاختيار بهدف التميز لإصدار القرار المناسب (Watson & Glesser, 1987).

وبما أن تنمية مهارات التفكير الابتكاري هدف رئيس لكل الأنظمة التربوية الحديثة فقد نشط البحث في مجال الإبداع وبرامج التدريب على مهاراته، وافترض عدد من الباحثين في مقدمتهم جيلفورد Guilford، وتورانس Torrance، ودي بونو De Bono أن الابتكار عملية ذهنية يمارس خلالها الفرد مهارات ذهنية يمكن تعليمها والتدرب عليها شريطة توافر الاستعداد، ومن ثم يتم تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الابتكار، وتحقيق الذات عند كل إنسان. فالتغيير في الشخصية يأتي من خلال التفاعل مع البيئة، وفي حالة الطفل المعاق فإن إعاقته تؤثر على تطوره، وعلى دافع تحقيق الذات (حنورة، 1997)، (Cotton, 2002). والطفل الأصم له خصوصيته، فهو لا يعاني من عيوب معرفية، ولا من نقص في القدرات العقلية (Moores,1996). وتبرز أهمية استخدام الرسم في مساعدة الأطفال على التنفيس الانفعالي (ملحس، 1995؛ مالك، 1997).

أشار بيني وآخرون (Penny et al., 2004) إلى ضرورة الاهتمام بالتعليم المركز على الإبصار، وأكدوا على الحاجة لتزويد الأطفال الصم بأدوار بصرية مثل (الصور - الأشكال - الرموز - استخدام الألوان) عند تطوير ممارسات الانتباه والاستيعاب، أو عند الإعداد، أو تسهيل الانتقال بين المواضيع والنشاطات، وقد يحتاج بعض الأطفال إلى استخدام رموز بصرية مفضلة على شكل ألعاب وأشكال طبيعية تشرح الدور لأي عمل سيقوم به الطفل إذا استثمرت رسوم الأطفال بشكل صحيح، أدى ذلك إلى تنمية مهارات التفكير الابتكاري عند هذه الفئة من الأطفال بصفة خاصة، وأطفالنا بصفة عامة. حيث أشار فولب (Volpe, 1979) إلى أهمية الأنشطة الفنية للطلبة الصم وأثرها على المظاهر النمائية المختلفة.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

تلعب المؤسسات التربوية المختلفة دوراً كبيراً في تنمية مهارات التفكير لدى الأطفال، واستخدامه في مواجهة المواقف الحياتية التي يتفاعلون معها. ويعتبر الرسم من الإجراءات التي تساعد على التعبير عن حاجاتهم وتنمية مهاراتهم. وعليه فإن الدراسة الحالية تحاول الاستقصاء لأثر رسومات الأطفال المعاقين سمعياً في تنمية مهارات التفكير الابتكاري، من خلال تنفيذ دروس التربية الفنية في إطار نموذج مقترح بشكل فاعل، كما جاء في دليل المعلم للتربية الفنية للصفوف الثلاثة الأولى بوزارة التربية والتعليم الأردنية، وكما وردت في الخطوط العريضة لمنهاج التربية الفنية في مرحلة التعليم. لذا يؤكد الباحثان على دور الرسومات في عملية التعليم بصفة عامة، ومع هذه الفئة من الأطفال على وجه التحديد. وفي السنوات الأخيرة بدأ الباحثون يقدرون أهمية الانفعالات في العمليات العقلية؛ إذ توصلوا إلى أنه لا يمكن فصل التفكير عن الانفعالات، وأن الجسم والدماغ بما فيهما من الانفعالات تشكل وحدة متماسكة .(Le Doux, 1996; Wolfe, 2001 & Tracy, 2002) لا شك أن الهدف الرئيس للتربية الفنية لذوي الاحتياجات الخاصة هو تحقيق الذات وتنمية الشخصية في مختلف جوانبها حتى تستطيع التكيف مع التغيرات البيئية المحيطة. وفي إطار الرسوم الفنية والنشاطات المختلفة وسيطاً فعالاً يبرز الدور المرن الذي تقوم به التربية الفنية وملاءمته للكثير من الأهداف الاجتماعية منها: تنمية المهارات الابتكارية، والتعبير عن المشاعر المكبوتة، وتأكيد القيم الأخلاقية من خلال التذوق الجمالي، والإتقان، والمعرفة والممارسة، والانتماء للبيئة، والاعتماد على النفس (الإمام، 2003).

لقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الأنشطة الفنية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة الصم، فقد أشارت دراسة شيفارولي وتيل (Chiavaroli & Till,1985) إلى فاعلية برنامج الرسم باستخدام الكمبيوتر في تطوير القدرات الإبداعية ومقارنة الأفكار وإدراك العلاقات المكانية لدى الطلبة الصم. كما أشارت دراسة جس ـ ويلكر وترسيل (Guess - Welcker & Trissel, 1986) إلى أن الأنشطة الفنية قد عززت المهارات الكتابية والقرائية والتفكيرية لدى الطلبة الصم، كما أشار بروسارد وزملاؤه (Brousard et al.,1985) إلى أن الأنشطة الفنية للطلبة الصم يجب أن تركز على المفهوم أكثر من الحرفة اليدوية. كما أشارت ستيرجس (Styrgess,1986) إلى أن الطلبة الصم يفضلون الأنشطة الفنية أكثر من غيرها.

وتتضح أهمية الدراسة في فتح المجال للأطفال الصم ليعبروا عن قدراتهم التفكيرية، كما تعمل كعامل مساعد في تطوير المهارات اللازمة للتعلم، وأيضاً كمساعد في نقل المهارات إلى الأنشطة الحياتية اليومية، كما تعمل على تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل الأصم، وتنمية سلوك الطفل وتوجيهه توجيهاً فنياً تربوياً، وتنمية أذواقهم وقيمهم في الحياة، بالإضافة إلى تنمية شخصيات الأطفال وميولهم ومواهبهم، وأسلوبهم في التعبير عن ذواتهم.

وفي حدود علم الباحثين فإنه لم تجر أي دراسة عربية تطرقت إلى رسومات الأطفال الصم وأثرها في تنمية التفكير الابتكاري، لذلك فإن نتائج هذه الدراسة ستزود القائمين على رعاية الأطفال الصم بأهمية تفعيل الرسوم الفنية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري. لذلك تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر الرسومات من خلال نموذج تعليمي في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعياً؟ ومن خلال هذا التساؤل اشتقت الفروض الصفرية التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الذين تلقوا إرشادات فنية)، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة (الذين لم يتلقوا إرشادات فنية)، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المصور المستخدم قبل إلقاء الإرشادات الفنية (قبل النموذج التعليمي).
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الذين تلقوا إرشادات فنية)، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة (الذين لم يتلقوا إرشادات فنية)، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المصور المستخدم بعد إلقاء الإرشادات الفنية (بعد النموذج التعليمي).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الذين

يتلقون إرشادات فنية) ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة (الذين لم يتلقوا إرشادات فنية) بعد المتابعة، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المصور المستخدم.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الذين تلقوا إرشادات فنية)، ومتوسطات درجاتهم قبل وبعد تلقي الإرشادات الفنية، وذلك في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور المستخدم.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ونفسها (الذين لم يتلقوا إرشادات فنية) قبل وبعد تلقي الإرشادات، وذلك في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور المستخدم.

6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الذين تلقوا إرشادات فنية)، ومتوسطات درجاتهم قبل المتابعة وبعدها، وذلك في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور المستخدم.

7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة (الذين لم يتلقوا إرشادات فنية)، ومتوسطات درجاتهم قبل المتابعة وبعدها، وذلك في اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور المستخدم.

التعريفات الإجرائية

الرسوم الفنية (The Graphic Art):

هو ما ينتجه الأطفال الصم من أشكال ورسومات فنية بعد استماعهم، وتفاعلهم مع الموقف التعليمي الذي يعززه المعلم بهدف استثارة التفكير وتحريك العواطف نحو قصة، أو تمثيلية أو فيلم تليفزيوني، أو موقف درامي، وبعد ذلك يسمح للأطفال بكل حرية التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم تجاه الموقف الذي عرض عليهم من خلال التعبير الفني بالرسم.

التفكير الابتكاري (Creative Thinking):

اختلف الباحثون في تعريف التفكير الابتكاري باختلاف بيئاتهم واهتماماتهم العلمية، ويمكن تصنيف هذه التعريفات على النحو التالي:

- تعريفات ركزت على الإنتاج الابتكاري.
- تعريفات ركزت على الخصائص الانفعالية والمزاجية والدافعية للشخصية المبتكرة.
- تعريفات ركزت على الإمكانات والمهارات الابتكارية التي تتكشف من خلال الأداء على الاختبارات النفسية التي تقيس تلك المهارات وفيما يلي هذه المهارات:

الطلاقة (Fluency): وتعني قدرة الطفل على إنتاج أكبر عدد من الاستجابات (رسوم وأشكال، كلمات، أفكار، أعداد، ... إلخ) في وحدة زمنية محددة بالمقارنة مع نظيره.

المرونة (Flexibility): وتعني القدرة على تغيير الحالة الذهنية لتفكير الطفل الذي يعطي تلقائياً عدداً متنوعاً من الاستجابات التي لا تنتمي إلى فئة واحدة.

الأصالة (Originality): تعد الأصالة في التفكير أكثر المهارات ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي، وهي بمعنى الجدة والتفرد، والبحث في الذهن عن الأفكار نادرة التكرار، وتعتبر الفكرة أصيلة إذا كانت لا تكرر أفكار الآخرين، وهذه الأفكار لا تخضع للأفكار الشائعة بل إنها تتصف بالتميز، وتختلف مهارة الأصالة في التفكير عن مهارتي الطلاقة والمرونة من حيث إنها لا تشير إلى كمية الأفكار الإبداعية التي يقدمها الطالب، بل تعتمد على قيمة تلك الأفكار ونوعيتها وجدتها. لذا فهي القدرة على إنتاج استجابات متميزة قليلة التكرار بالمعنى الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد.

التفاصيل (Elaboration): وتتضمن هذه المهارة تقديم الطفل تفصيلات متعددة الأشياء ومحددة، مثل توسيع فكرة أو تفصيل موضوع غامض أو زيادة لرسم موضوع معين بإعادة رسمة وبإضافة محسنات بديعية وصور (تورانس، 1971). ويعرفه الباحثان في هذه الدراسة بأنه: قدرة الطفل الأصم على التعبير الفني من خياله بالرسومات الفنية. ويقاس التفكير الابتكاري بالدرجات الكلية التي يحصل عليها الطفل على أبعاد اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور المستخدمة في الدراسة.

الأطفال المعاقون سمعياً (Hearing Impaired Children):

الأصم (Deaf) هو الشخص الذي يعاني من فقدان سمعي شديد جداً، ولا يستطيع استعمال السمع أداة أساسية في التواصل باستخدام أو بدون استخدام السماعات الطبية. أما ضعيف السمع (Hard of Hearing)فهو الشخص الذي يستطيع استخدام السمع أداة للتواصل باستخدام السماعة الطبية (Smith, 2004). وفي هذه الدراسة فإن الأطفال ذوي الفقدان السمعي الشديد جداً (Profound Hearing Loss)هم أولئك الذين يعانون من فقدان سمعي مقداره 90 ديسبل فما فوق، ويقعون في الفئة العمرية ما بين 8 - 10 سنوات والملتحقين بمدرسة الأمل في مدينة إربد الكبرى.

دليل المعلم:

يحتوي دليل المعلم أو مرشد المعلم أو دليل تنفيذ المنهج على الفكر الذي استند إليه المنهج وأهدافه ومضمونه وأساليب التدريس المناسبة والأنشطة المصاحبة وأساليب التقويم، وعلى المعلم انطلاقاً من تفاعلات كل هذه العناصر أن يخطط الخبرات اليومية المناسبة، التي تساعد تلاميذه على إنجاز الأهداف المرغوب فيها (التل وآخرون، 1992). ويرى الباحثان أن دليل المعلم هو حجر الزاوية في عملية التدريس حيث ينطلق منها المعلم بالتجديدات والإبداعات لرؤية خاصة في ممارساته التربوية.

أدبيات الدراسة:

شهد البحث العلمي في مجال سيكولوجية الإعاقة تطوراً علمياً وثقافياً وتربوياً وتكنولوجياً سريعاً ومطرداً في الآونة الأخيرة، ولا شك أن البحوث والدراسات في مجال التفكير للأطفال الصم تقدمت إلى حد كبير، وقد ظهرت البحوث والدراسات المتنوعة متأثرة بالنمو المطرد في علم النفس، كما أسهمت هذه الدراسات في تحسين العملية التعليمية، وفي توفير الشروط الملائمة لنمو الأطفال المعاقين سمعياً ومعرفياً و جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً، وهي تحقيق مبادئ ومقومات الصحة النفسية السليمة كما تتجسد في بناء شخصياتهم ويكتسب الأطفال الصم سلوكات التفكير من خلال التفاعل مع الآخرين وخاصة في البيئة المدرسية، فالأصم له طبيعة خاصة فرضتها عليه إعاقته، ولقد احتلت القدرات الذكائية للأفراد الصم اهتمام الباحثين، وتركزت معظم الأبحاث على قدرات التعلم والذاكرة والإبداع والابتكار.

ويمتاز النمو المعرفي لدى الأفراد الصم بجوانب قوة، كما يمتاز بمحددات في كل من الذاكرة والإبداع اعتماداً على وجود أو غياب عناصر اللغة اللفظية، فالأفراد الصم متساوون مع أقرانهم السامعين عندما تكون متطلبات الذاكرة معلوماتية أو مكانية، بينما إن كانت المتطلبات لفظية فإن الأداء لا يكون جيداً، ويظهر الأفراد الصم الإبداع والمرونة والمعرفة المكانية، وتحسين الذاكرة، عندما تكون المهمة يمكن أداؤها من خلال لغة الإشارة، وهذا يظهر التأثيرات الإيجابية للإشارة على القدرات الوظيفية المعرفية، ومع كل هذه الجوانب الإيجابية فإن المشكلة الرئيسية تبقى في كيفية تمكين الأفراد نقل قدراتهم الوظيفية والمعرفية في التفكير والمحاكاة المنطقية وحل المشكلات للتعلم في موضوعات أكاديمية بما فيها القراءة والكتابة.

ولقد أشار الأدب إلى أن التدريب يسهل نقل القدرات المعرفية لتوظيفها في القدرات الأكاديمية (Andrews, Leigh, & Wiener, 2004). القدرات العقلية للأطفال الصم لا تختلف عن أقرانهم السامعين، فلا توجد محددات لقدراتهم المعرفية ولا توجد لديهم عيوب ذكائية كما أنه لا توجد أدلة تؤكد أن تطورهم المعرفي الذكائي هو أقل من الأشخاص السامعين، ولا توجد أي علاقة مباشرة بين فقدان السمع والذكاء. وعموماً فإن الأفراد الصم يقومون بوظائفهم المعرفية ضمن المدى الطبيعي للذكاء، ويظهرون التباين نفسه كما هو موجود لدى الأفراد السامعين (الزريقات، 2003؛ Moores 1996). يعيش الأطفال الصم في بيئة لا يستطيعون فيها السمع ولا الكلام بلغة مشتركة مع آبائهم، ولديهم فرص قليلة في مناقشة ومشاركة خبرات الكبار، كما لا توجد لديهم خبرات في أنماط ومهارات تفكير الكبار، ولديهم قصور في المهارات المعرفية الضرورية لإدراك ومعالجة المعلومات، فهم بحاجة إلى تعليم هذه المهارات المعرفية لتمكينهم من تكوين مفاهيم ومعاني مجردة مناسبة (Dietz, 1987). إن الأطفال المعاقين سمعياً يظهرون عيوباً معرفية محددة في مظاهر مثل الذاكرة وتطبيق المفهوم والمحاكمة المنطقية والتقابل والتضاد. ومع قبول الأدلة التي تشير إلى وجود عيوب معرفية لدى الأطفال الصم فإنه لا توجد أدلة تشير إلى أن مدى الإمكانات الذكائية لديهم أقل من أقرانهم السامعين (Martin, 1987; Rohr-Redding, 1987).

ويرى الباحثان أن أهمية تربية الخيال والتفكير أصبحت متطلباً لدخول الطفل الأصم عصر المعلوماتية، لما للخيال من أهمية في تربية ثقافة التفكير. إن التفكير هو طريقة اكتساب الأطفال الصم كثيراً من عناصر ثقافتهم؛ لأن التفكير يقود إلى الفهم، والتفكير ليس أداة لفهم ما هو قائم في كيان الثقافة فحسب، بل يساعد على تحفيز الأطفال لاكتشاف حقائق جديدة، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو مختلف جوانب الحياة، بالإضافة إلى ذلك يهيئ الأطفال لمواجهة مواقف الحياة المختلفة حيث ينتهي التفكير في العادة إلى حلول. وترى قطامي (2002) أن التفكير جوهر التعلم، وأن أبرز مهام مؤسسات التثقيف والاتصال تنمية قدرة الطفل على التفكير، وتعليمه كيف يفكر. ويرى هونغ (Hong, 1995) بأنه يجب تشجيع الطفل على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين مع تعليمه النظر إلى وجوه الناس عندما يتعاملون معه؛ لأن الطفل الأصم يتعلم من خلال حاسة البصر في الوقت الذي يتعلمه الأطفال العاديون عن طريق حاسة السمع. فالبيئة الغنية بالعناصر الحاسمة المثيرة للتفكير بالغة الأهمية لنمو الدماغ؛ إذ يتعلم الدماغ على النحو الأسرع والأسهل خلال سنوات المدرسة الأولى، فيتكيف بدقة عالية مع العالم المحيط به، وبالتالي تكون الإثارة، والتكرار وعرض الصور والأشكال، وتغير ديكور الصف الدراسي، وتنسيق البيئة المنزلية، وتجميل البيئة المدرسية كل هذا يعتبر الغذاء الحقيقي لنمو الدماغ، ويكون له دور فعال في تكوين الوصلات العصبية الجديدة، فدماغ الإنسان يولد بأكثر من ترليون من الروابط أو الوصلات العصبية، والتعرض للخبرة والمثيرات هي التي تحدد أي الوصلات تطرح، وأيها يبقى، فالممرات العصبية هي التي تساعدنا على تنمية مهارات التفكير؛ لذا يجب تشجيع الأطفال الصغار على القيام بأي نشاط لوضع تصورات وحلول لمشكلات من خلال الرسوم والفنون المتنوعة.

اهتم العديد من الباحثين بمهارة الرسم عند الأطفال حيث ذكرت سكوبا (Skupa, 1986) أن الأطفال في مستوى الصف الثاني من التعليم الأساس يعبرون في رسوماتهم أكثر من كتاباتهم. وبينت دراسة أودونل (O'donell, 1999) أن أطفال ما قبل المدرسة يستطيعون استخدام الرسم للتعبير عن قصة متكاملة، حتى وهم في عمر أربع سنوات. كما أشارت ستيرجس (Styrgess, 1986) إلى تفضيل الطلبة الصم للأنشطة الفنية. ووجدت دوتشارم (Ducharme, 1999) أن بيئة التعلم التي تسمح للطفل باختيار نشاطات الرسم تساهم في عملية النمو المتكاملة. ووجدت بتلر (Butler, 1995) أن الأطفال الذين طلب منهم رسم حدث معين كانوا بدقة التعبير نفسها في الحديث عنه، وأعطوا معلومات أكثر من الذين طلب منهم أن يتكلموا عن الحدث نفسه. وتشير دراسة كولادو (Collado, 2002) إلى أن الأطفال يرسمون للتعبير عن تصوراتهم للعالم بالرموز من عمر ثلاث إلى أربع سنوات؛ ولذلك أوصت بأن تكون المهام التي يكلفونه بها مفتوحة وتمنح لهم خيارات واسعة للرسم. وتؤكد دراسة فنتر (Vinter, 1999) أن رسومات الأطفال حساسة للمعنى الذي في أذهانهم. ومن هنا فإن فن الرسم يثير وعي الجسم والإبداع والإحساس بالذات ويعبر عن انفعالات الفرد وخبراته، كما يسهم في خفض الضغوط والتوترات النفسية وتحقيق الاتزان الانفعالي.

ومن هنا فإنه يبدو واضحاً أهمية التدخلات التربوية المعرفية في الأوضاع الأكاديمية لتحسين المهارات المختلفة على غرار أنشطة برامج الإثراء الوسيلي (Instrumental Enrichment (IE (Rohr-Redding, 1987). وأشار ديتز (Dietz, 1987) إلى أن استخدام برنامج (LOGO) قد عمل على تحسين المهارات المعرفية لدى الأطفال الصم وزيادة استقلالهم، وتحسين قدراتهم، بالإضافة إلى تحسين في فهم المفاهيم الرياضية والتعامل مع المشكلات الصعبة. كما يشير ريمبرت (Rembert, 1987) إلى أن تطبيق برنامج الفلسفة للأطفال (Philosophy for Children) قد عمل على إكساب الأطفال المعاقين سمعياً مهارات التفكير، مثل إثارة الأسئلة والتنوع فيها حول المشاكل والمسائل المنطقية لدى الأطفال الصم، كل ذلك يؤكد أن عمليات التفكير لدى الأصم تنمو قبل تعلمه اللغة، ويعود القصور في تطور القدرات المعرفية لدى الصم إلى القصور في اللغة السمعية الشفهية. فالأفراد السامعون يكتسبون اللغة من خلال التفاعل المباشر مع البيئة السامعة التي تمكنهم من الاستفادة من الخبرات الاجتماعية التي يمرون بها، وهذا ما ينقص الأفراد الصم إذ إنهم ينمون في بيئة خالية من الخبرات السامعة، لذلك فإن معظمهم يعتمدون على ابتكاراتهم وإبداعاتهم الناتجة عن نشاطهم العقلي (Knobloch, et al., 1987) ويؤكد ويبرجر (Weinberger, 1999) على أهمية تشجيع المعلمين على الاهتمام بالفن في غرفة الصف.

لقد أشارت الدراسات إلى دور الأنشطة الفنية في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة الصم، ومنها دراسة شيفارولي وتيل (Chiavaroli & Till,1985) التي أشارت إلى فاعلية برنامج الرسم

باستخدام الكمبيوتر في تطوير قدرات الطلبة الصم، كما أشارت دراسة جس. ويلكر وترسيل (Guess - Welcker & Trissel, 1986) إلى فاعلية الأنشطة الفنية في المهارات الكتابية والقرائية والتفكيرية لدى الطلبة الصم، كما أشار بروسارد وزملاؤه (Brousard et al.,1985) إلى ضرورة تركيز الأنشطة الفنية للطلبة الصم على المفهوم أكثر من الحرفة اليدوية، كما أكدت ستيرجس (Styrgess,1986) تفضيل الطلبة الصم للأنشطة الفنية.

يعتمد النموذج المقترح في هذه الدراسة على عدد من النماذج التي اهتمت بالتعامل مع المبدعين والمبتكرين، منها نموذج الإثراء الثلاثي لرويزولي (The Enrichment Triad Model) (Renzulli , 1977)، ونموذج ليكر (Leiker, 1980)، ونموذج دي بون (1989) للتفكير الابتكاري، ونموذج رونكو (Runco , 1991). واعتبر العديد من التربويين نموذج رينزولي من الانطلاقات القيمة في تشجيع الابتكار والإنتاج الابتكاري. ويستخدم النموذج ثلاثة أنواع من الإثراء تتمثل في الأنشطة الاستكشافية العامة وأنشطة التدريب الجماعي ومجموعات البحث الصغيرة والفردية. ويعتبر رينزولي وريس (Renzuli & Reis, 1994) النوعان الأوليان أنشطة طبيعية يمكن تطبيقها على جميع الأطفال، وهما مصدر اهتمام البحث الحالي، حيث إن النوع الأول (الأنشطة الاستكشافية)، وفيها تعطى الحرية للطفل لاختيار الموضوعات حسب الميول الشخصية، أو قد يكون النشاط لموضوع يتعلق باهتمامات الطفل، ويحاول المعلم تشجيع الطفل طالما أن الموضوع يستهويه ولديه ميول، لذلك تهدف هذه الأنشطة إلى معرفة مجال اهتمام الطفل، وتعطي مؤشراً حقيقياً لدوافع الطفل أكثر مما نتوقع من أقرانه.

ومن ثم يقع العبء على المدرسة في توفير مناخ صفي يشعر فيه التلميذ بالراحة والأمان مع تقديم أنشطة مثيرة ومتنوعة تثير الاستعداد الكامن، وربما المواهب الخفية الكامنة، وهذا في حد ذاته يحتاج إلى توسيع الأنشطة الاستكشافية وتنويعها. أما النوع الثاني (أنشطة التدريب الجماعي)، ويعنى به تقديم نشاطات عملية كثيرة، وليس شرطاً أن تكون ذات صلة باهتمامات الأطفال، ولكن الهدف هو انغماس وانهماك الأطفال فيها، وهذه بمثابة مواقف اصطناعية تربوية مستهدفة لتنمية مهارات محددة. من هنا فإن النموذج المقترح يهدف إلى تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال الصم من خلال الرسوم الفنية.

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة والعينة:

يتكون مجتمع الدراسة من الأطفال الملتحقين بمدرسة الأمل للصم في إربد (ن = 62)، وقد رشح 30 طفلاً لديهم معرفة جيدة بالتربية الفنية واستخدام الألوان، والمقدرة على تنفيذ التعليمات التي يتلقونها. وتم استبعاد 6 أطفال لعدم موافقة أولياء أمورهم على الاشتراك بالبرنامج. وعليه فقد أصبحت عينة الدراسة مكونة من 24 طالباً قسموا إلى مجموعتين، وذلك اعتماداً على طريقة الأرقام العشوائية، حيث أصبح 12 طالباً في المجموعة التجريبية، و12 طالباً في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة

أ. اختبار جود إنف:

فلورنس جود إنف (Florence Good Enough) كان لها الفضل في تصميم أول اختبار مقنن لقياس ذكاء الأطفال من رسومهم Measurement of Intelligence by Drawings، وربما كان إبنزر كوك (Ebenezer Cooke) أول من اهتم برسوم الأطفال من خلال بحثه عن الرسم وصلته بالتطور النفسي والميول لدى الأطفال. ولاختبار رسم الرجل مزايا عديدة منها: اختبار غير لفظي، رخيص الثمن، بسيط في أدائه إذ يعطي مطلق الحرية للطفل في الطريقة التي يريد اتباعها في رسم الرجل، يطبق كاختبار فردي أو جمعي، لا يحتاج إلى وقت كبير، لا في أدائه، ولا في تصحيحه واستخراج درجاته، فمتوسط الوقت لأدائه حوالي عشر دقائق، محبب للأطفال خصوصاً ذوي المستوى العقلي من 4 - 10 سنوات، وعلى درجة عالية من الثبات. فمعامل الثبات في تجربة جود إنف يتراوح بين 80 - 90. وفي دراسة مصطفى فهمي كان 0.82 وهذه الأرقام كافية للدلالة على ثبات الاختبار (مالك، 1997).

ب ـ اختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور:

يعتمد أساساً على الأنشطة، ويتكون من ثلاثة أنشطة هي:

النشاط الأول: يهدف هذا النشاط إلى تكوين صورة على ورقة ملونة بشكل منحنى على أن ينتبه المفحوص إلى أن لون الورقة وشكلها جزء من الموضوع.

النشاط الثاني: يهدف إلى استكمال بعض الأشكال، وذلك بإضافة أفكار جديدة إلى كل شكل على حدة بحيث يذكر اسم الشكل الجديد... وهي عشرة أشكال.

النشاط الثالث: ويهدف إلى استخدام ست وثلاثين دائرة في صور تحكي موضوعاً أو قصة مثيرة للاهتمام بحيث تكون هذه الدوائر جزءاً من الشكل.

ويستغرق تنفيذ كل نشاط عشر دقائق، وقد استعان الباحثان بمؤشرات تورانس عند تصحيح الاختبار ومن بينها:

- القدرة على توضيح وإبراز عنصر الحركة في الرسومات وعناوينها.
- القدرة على التعبير والأحاسيس والأفكار والعواطف من خلال الرسومات وعناوينها.
- القدرة على إعطاء رسومات ذات منظار بصرية غير عادية.
- القدرة على إعطاء فكرة واحدة بجميع الرسومات.
- القدرة على التعبير الفكاهي من خلال الرسومات وعناوينها.
- القدرة على الجمع بين اثنين أو أكثر من الأشكال الناقصة في صورة معبرة.

وقد راعى الباحثان ذلك عند إعطاء الدرجات للأطفال الصم على الاختبار على عناصر التفكير الابتكاري (الطلاقة ـ المرونة ـ الأصالة ـ التفصيلات) قبلياً وبعدياً (تورانس، 1971).

ج ـ البرنامج التعليمي المقترح:

للنموذج المقترح أربعة عناصر أساسية، هي: الأهداف، والمحتوى، والإجراءات، والأنشطة والتقويم، وتعمل هذه العناصر على استثارة اهتمام الأطفال الصم، وتحفزهم للتعلم، وإيجاد التفاعل بين التفكير والمعلومات، ويمكن توضيح العناصر على النحو التالي:

الأهداف: والتي تتمثل في: اكتشاف وضع جديد لم يكن مألوفاً للبنية العقلية للمتعلم، تطوير الوضع الحالي إلى وضع أكثر حداثة لهم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري.

المحتوى: يدور محتوى هذا النموذج حول محور المادة العلمية المأخوذة من مقرر التربية الفنية للمراحل الأولى من التعليم الأساسي ويتضمن وصف واقع مقرر التربية الفنية كما جاء بدليل المعلم، ويعتمد تطوير المحتوى العلمي على أساس تنظيم المعلومات بطريقة تنمي مهارات التفكير الابتكاري.

الإجراءات: يحدد المعلم الموضوع الذي يلزم توضيحه بطريقة تنمي مهارات التفكير الابتكاري، وصف الغرض من طرح هذا الموضوع ووضع الطفل الأصم في موقف يثير التفكير، وتشجيع الطفل الأصم على طرح أسئلة بهدف توليد أفكار جديدة والوصول إلى وضع يحقق أهداف الموقف التعليمي مما يسهم في تنمية التفكير.

التقويم والمتابعة: تقويم واقع الموضوعات الفنية التي تعطى للتلاميذ في ضوء ما يلي:

تنظيم الموضوعات وتصنيفها ومشاهدتها، إصدار الحكم وإدراك العلاقات القائمة بين الموضوعات، تمثيل القدرات المكتسبة واستخلاص النتائج التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري، تقويم الموضوعات الفنية الجديدة كمخرجات تعلم ومقارنتها بالموضوعات السابقة، توليد أسئلة جديدة بغرض توسيع المعرفة وتنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى الأطفال الصم، وتقويم مدى تحقيق الأهداف. ولتحقيق الفعالية للنموذج المقترح في تنمية مهارات التفكير الابتكاري فلا بد من توافر أربعة عناصر: معلم متميز ذو خبرات طويلة ومتنوعة وبيئة معدة، وخلفية علمية تعتمد على خبرات تم اكتسابها، توافر الدافعية لديهم، و توفر الإمكانات والمواد اللازمة والكاملة للموقف التعليمي، وتوفر المكان والوقت المناسب حسب حاجات الأطفال.

إجراءات تطبيق البرنامج:

اجتمع الباحثان بمعلمي التربية الفنية بمدرسة الأمل للصم في مدينة إربد ـ الأردن، والتي تم اختيارها لإجراء الدراسة، وتم تعريفهم بأهداف الدراسة، وأهداف النموذج المقترح وأهداف تدريس التربية الفنية وأهميتها، وطلب الباحثان منهم ترشيح ثلاثين طفلاً لديهم معرفة جيدة بالتربية الفنية، واستخدام الألوان، وهم قادرون على تنفيذ التعليمات التي تلقى عليهم. في اللقاء الثاني ناقش الباحثان مع المعلمين الأمن النفسي للأطفال، وأهمية تقبلهم وتوفير مناخ مريح لهم، واحترام العواطف، وبعد ذلك تم تطبيق الصورة الشكلية لمقياس تورانس للتفكير الابتكاري المصور على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق الدراسة بأسبوعين.

تأكد الباحثان من وجود دليل معلم التربية الفنية لدى المعلمين القائمين على تنفيذ تجربة الدراسة. كما وضع مخطط للدروس التعليمية مع بعض خبراء التربية الفنية والمعلمين، كما تم التأكد من استيعاب المهارات اللازم تنميتها لدى أطفال المجموعة التجريبية، كما أكد أهمية الدقة والاحترام من قبل الأطفال.

تم تدريب الأطفال على استخدام الأدوات بكفاءه. وروعي التوازن في الأنشطة المقدمة سواء في الجانب المعرفي، الوجداني، النفسي الحركي. حضرت قاعة خاصة بالتربية الفنية من أجل تنفيذ التجربة، وجهزت بالأدوات والأوراق اللازمة للرسم والتشكيل والتركيب والبناء وعجائن الصلصال وقطع قماش بالألوان، وأوراق رسم ملونة بأحجام مختلفة، منها المصقول وغير المصقول، ومقصات صغيرة.

قدمت ألعاب الرمل والمياه في حديقة المدرسة مع توفير نماذج مصورة لمناظر متنوعة، وألبومات صور تحتوي على مناظر عديدة ومختلفة، وبعض هذه المناظر تكرر بهدف تكامل الموضوع المعروض في الألبوم، مع توفير كل ذلك أشعر الطفل بجو آمن مليء بالمشاعر والعاطفة، لدرجة أن الباحث استشعر باستمتاع وسعادة الأطفال عند كل زيارة لهم. قام المعلمون بتنفيذ دروس التربية الفنية مع التقيد التام بتعليمات النموذج المقترح، وإرشادات الباحثين، والاطلاع على دليل معلم التربية الفنية على مدار جلستين أسبوعياً، وكان عدد الجلسات عشرين جلسة، وزعت عشر جلسات محددة بموضوع معين، وعشر جلسات حرة.

طرح موضوع الدرس من خلال قصة قصيرة أو رسم أو مجسم أو موقف درامي أو ألعاب الدمى بهدف إثارة المشاعر والأحاسيس والانهماك في الموضوع المطروح ثم تطرح الأسئلة المشوقة بهدف استثارة التفكير.

طلب من الأطفال رسم الموضوع المراد من وحي خيالهم مع ترك الخيار لهم باستخدام الأدوات والمواد الفنية المتاحة لهم، ويقوم المعلم بعملية التوجية والإرشاد فردياً أو جماعياً حسب الموقف. وقام المعلم بتجميع الأعمال مع التأكيد على كتابة اسم صاحب العمل خلف الرسم، وطلب المعلم من الأطفال تصنيف أعمالهم مدرجة من أجمل الأعمال إلى أقل الأعمال من وجهة نظرهم، ثم يطلب من صاحب أحسن عمل أن يتحدث عن عمله، وهكذا مع كل الأطفال، وبعد ذلك يتم عرض الأعمال الفنية في غرفة الصف والمدرسة حتى موعد الجلسة التالية.

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج طبق اختبار تورانس المصور للتفكير الابتكاري بعدياً على الأطفال المشتركين في التجربة وكذلك على أطفال المجموعة الضابطة. ثم بعد مرور أسبوعين من التطبيق البعدي أجرى الباحثان تطبيقاً آخر (المتابعة) على مجموعتي الدراسة بهدف قياس الأثر التتبعي للدراسة.

محددات الدراسة

تقتصر حدود الدراسة على الآتي:

- المكان: مدرسة الأمل في مدينة إربد التابعة لوزارة التربية والتعليم بالأردن.
- الاختبار: تورانس للتفكير الابتكاري المصور (ترجمة: عبدالله محمود سليمان، فؤاد أبو حطب).
- العينة: الأطفال المصابون بإعاقة سمعية شديدة مقدارها 90 ديسبل فما فوق.

- الخامات: الأدوات والأوراق اللازمة للرسم والتشكيل والتصميم من أقلام الألوان، وألوان شمعية ومائية، وزيتية، ولاصق وأوراق رسم ملون، مقصات صغيرة.
- النموذج التعليمي والإرشادات: من خلال التقيد التام بتعليمات النموذج المقترح.

الأسلوب الإحصائي المستخدم

الدراسة الحالية من الدراسات التجريبية التي تستند إلى القياسين القبلي والبعدي لاستقصاء أثر رسومات الأطفال في مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة. المرونة. الأصالة. التفصيلات) لدى فئة من الأطفال الصم، وقد استخدم الباحثان اختبارات T-Test للمجموعات المتساوية في المقارنة بين المتوسطات الحسابية للدرجات التي حصل عليها أفراد كل من مجموعتي الدراسة في كل مهارات التفكير الابتكاري المتضمن في الاختبار المستخدم، وذلك قبل الانتظام في إعطاء الإرشادات الفنية وعقب الانتهاء منها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتعرض هذا الجزء من الدراسة إلى عرض النتائج التي تم التوصل إليها، وتفسيرها، وذلك وفقاً للفروض التي شملتها الدراسة، وهي كما يلي:

نتائج الدراسة بالنسبة للفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الذين تلقوا إرشادات فنية) ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة (الذين لم يتلقوا إرشادات فنية)، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المصور قبل إلقاء الإرشادات الفنية. ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحثان اختبارات T-Test. والجدول (1) يوضح الفروض بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة، من حيث المتغيرات المقاسة في اختبار التفكير الابتكاري المصور.

جدول (1)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ودلالة الفروق بين أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في اختبار التفكير الابتكاري المصور

مجموعتا المقارنة / التفكير الابتكاري	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
مهارات التفكير الابتكاري	121.8	34.3	115.1	35.8	*0.47

م = متوسط ع = انحراف معياري

ن= 24 * غير دالة

يتضح من جدول (1) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات الأطفال في المجموعة الضابطة، وذلك لعدم دلالة قيمة «ت» حيث بلغت 0.47 .

نتائج الدراسة بالنسبة للفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الذين تلقوا إرشادات فنية)، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة (الذين لم يتلقوا إرشادات فنية)، وذلك في اختبار القدرة على التفكير الابتكاري المصور المستخدم بعد إلقاء الإرشادات الفنية، وجدول (2) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد إلقاء الإرشادات الفنية مباشرة، وذلك من حيث مهارات التفكير الابتكاري المتضمن في الاختبار المستخدم.

جدول (2)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ودلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد إلقاء الإرشادات الفنية مباشرة في اختبار التفكير الابتكاري المصور

مجموعتا المقارنة / الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة «ت»
اختبار التفكير الابتكاري المصور	157.6	19.9	129.2	17.8	*3.69

ن= 24 * دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من جدول (2) وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد إلقاء الإرشادات الفنية مباشرة، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ويتضح أيضاً أن الدرجة الكلية لاختبار التفكير الابتكاري المصور قد زادت بعد الاستماع واتباع التعليمات والإرشادات الفنية بشكل دال لدى الأطفال الصم المنتمين إلى المجموعة التجريبية بالقياس إلى الدرجة الكلية لاختبار التفكير الابتكاري المصور للأطفال الصم والمنتمين إلى المجموعة الضابطة. وبمقارنة أطفال المجموعة التجريبية بأطفال المجموعة الضابطة بعد إلقاء التعليمات والإرشادات الفنية مباشرة في كل مهارة من مهارات التفكير الابتكاري المتضمن في الاختبار المستخدم لبيان الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات لأبعاد الاختبار يوضح جدول (3) الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الابتكاري المصور والمستخدم في الدراسة الحالية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شيفارولي وتيل (Chiavaroli & Till, 1985).

جدول (3)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ودلالة الفروق بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير الابتكاري المصور

مجموعتا المقارنة / الأبعاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
الطلاقة	15.29	5.92	15.16	4.83	0.06
المرونة	13.30	5.20	6.90	1.75	*4.04
الأصالة	1.67	0.47	0.41	0.27	*8.05
التفصيلات	4.00	1.22	2.08	1.19	* 3.90

ن= 24 * دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من جدول (3) أن درجات جميع أبعاد اختبار التفكير الابتكاري المصور عدا بعد الطلاقة قد زادت بعد إلقاء التعليمات والإرشادات الفنية مباشرة بشكل دال لدى أطفال المجموعة التجريبية بالقياس إلى متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة، ومن ثم يمكننا القول أن أطفال المجموعة التجريبية قد طرأ عليهم تحسن جوهري في مهارات التفكير الابتكاري يساعدهم على القيام بالأعمال والمهام والأنشطة التي تهيئهم للتفاعل مع البيئة التي يعيشون فيها، وتعزى هذه النتيجة إلى طريقة تنفيذ المعلمين دروس التربية الفنية، واتباع دليل المعلم، والخطوط العريضة لمنهاج التربية الفنية في إطار خطة التطوير التربوي الأردنية. حيث بدأت الحصة بإثارة، وتمهيد لموضوع الدرس، ثم عرض عملي أو تطبيق حسب الموقف التعليمي، ثم التنفيذ والتوجيه وأخيراً التقويم، والذي يعد العنصر الأساسي في دروس التربية الفنية كما

جاءت في دليل المعلم، وبالكيفية التي ركز عليها الباحثان مما زاد من فاعلية هذه الدروس، خاصة وأن الأطفال لم يأخذوا دروساً في التربية الفنية من قبل حيث إنها غالباً ما تكون مهملة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أثر الجدة لدى الأطفال، وبصفة خاصة عند تنوع البيئة الصفية والانتقال من مكان لآخر معد ومجهز بكل الأدوات الفنية، وإتاحة الفرصة لاستخدامها بحرية، وإضفاء جو من المرح والسرور على الدرس، وتؤكد العديد من الدراسات والبحوث (Ross ,1998, Bradley & Bardley, 1997; Dietz, 1987) على استفادة هذه الفئة من الأطفال من التدريبات التي يتلقونها خلال المراحل النمائية المبكرة من حياتهم، واتباع أساليب من شأنها تحفيز إنجازاتهم وتنشيط قدراتهم وإمكاناتهم، ومواجهة جوانب القصور التي يعانون منها فضلاً عن الاختبار الجيد للأنشطة والمهارات الملائمة لهؤلاء الأطفال، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن القول بأن الاهتمام برسوم الأطفال أثبت كفاءته وفاعليته في الارتقاء بمستوياتهم وتنشيط قدراتهم العقلية، والانخراط في تفاعلات وعلاقات مثمرة وفعالة مع المحيطين. كما أكد بروسارد وزملاؤه (Brousard et al. 1985) على أهمية توجيه الخبرات الفنية للطلبة الصم بهدف تكوين المفاهيم لديهم، وكذلك أشار فولب (Volpe, 1979) إلى أهمية الأنشطة الفنية في حياة الأصم.

نتائج الدراسة بالنسبة للفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الذين تلقوا إرشادات فنية)، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة (الذين لم يتلقوا إرشادات فنية) بعد المتابعة، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المصور المستخدم. والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد المتابعة على اختبار التفكير الابتكاري المصور المستخدم.

جدول (4)

توضع المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ودلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد المتابعة في اختبار التفكير الابتكاري المصور

مجموعتا المقارنة / الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
اختبار التفكير الابتكاري المصور	149.7	21.9	129.2	17.8	*2.52

ن= 24 * دالة عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من جدول (4) وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات ودرجات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد المتابعة لصالح أطفال المجموعة التجريبية. وبمقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية بمتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد المتابعة في كل بعد من أبعاد التفكير الابتكاري المتضمنة في الاختبار المستخدم لبيان الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات من حيث الطلاقة، المرونة، الأصالة، التفصيلات. يوضح الجدول التالي رقم (5) الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات المجموعة الضابطة في كل بعد من أبعاد التفكير الابتكاري المستخدم في الدراسة الحالية.

جدول (5)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ودلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد المتابعة في كل بعد من أبعاد التفكير الابتكاري

مجموعتا المقارنة / الأبعاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
الطلاقة	15.40	5.89	15.16	4.83	0.11
المرونة	10.80	4.32	6.90	1.75	* 2.89
الأصالة	1.16	0.98	0.41	0.27	* 2.56
التفصيلات	5.00	1.00	2.08	1.19	* 6.51

ن= 24 * دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من جدول (5) أن أطفال المجموعة التجريبية تحسنت لديهم مهارات التفكير الابتكاري عدا بُعد الطلاقة، ويرى الباحثان استناداً على الإطار النظري من أن رسوم الأطفال تهدف في المقام الأول إلى ممارسة نوع من النشاط العقلي، يتمثل في الترتيب والتنسيق وحسن الاستعمال؛ بهدف تنمية إمكاناته العقلية. فقد أشار شيفارولي وتيل (Chiavaroli & Till, 1985) إلى أن رسومات الأطفال تساهم في تشجيع قدراتهم الإبداعية.

نتائج الدراسة بالنسبة للفرض الرابع:

ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الذين تلقوا إرشادات فنية)، ومتوسطات درجاتهم قبل وبعد تلقي الإرشادات الفنية، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المصور المستخدم، والجدول التالي رقم (6) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل تلقي الإرشادات الفنية ومتوسطات درجاتهم بعد تلقي الإرشادات، وذلك من حيث اختبار التفكير الابتكاري.

جدول (6)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ودلالة الفروق بين المجموعة التجريبية قبل الإرشادات الفنية وبعدها في اختبار التفكير الابتكاري

مجموعتا المقارنة / الاختبار	المجموعة التجريبية (قبل)		المجموعة التجريبية (بعد)		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
اختبار التفكير الابتكاري المصور	121.8	34.3	157.6	19.9	* 3.13

ن= 12 * دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من جدول (6) أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 وبين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل إلقاء الإرشادات الفنية، ومتوسطات درجاتهم بعد إلقاء الإرشادات الفنية لصالح التطبيق البعدي، وهذا يعني أن اتباع الإرشادات الفنية المرتبة والمدروسة من قبل الخبراء والمتخصصين. كما جاء في دليل معلم التربية الفنية بوزارة التعليم الأردنية. ذات فعالية في تنشيط العملية الذهنية وتنمية مهارات التفكير وهذا أمر يشير إلى أن رسوم الأطفال لها تأثيرها الفعال للوصول إلى مستوى لائق من النضج الاجتماعي، وهذا يتطلب إعداد برامج خاصة لهذه الفئات بحيث يتضمن أنشطة ومهارات تتناسب مع قدراتهم، وإمكاناتهم واحتياجاتهم، حيث يؤكد البعض أن (Weinberger, 1999) الأطفال ذوي الإعاقة السمعية يحققون نجاحاً في التدريب على الأعمال اليدوية أعلى مما يحققونه في مجال المهارات الأكاديمية.

نتائج الدراسة بالنسبة للفرض الخامس:

ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أطفال المجموعة الضابطة ونفسها قبل إلقاء الإرشادات الفنية وبعدها، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المستخدم. والجدول رقم (7) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ونفسها قبل إلقاء الإرشادات وبعدها في اختبار التفكير الابتكاري.

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالة الفروق بين المجموعة الضابطة ونفسها قبل إلقاء الإرشادات الفنية وبعدها

مجموعتا المقارنة / الاختبار	المجموعة الضابطة (قبل)		المجموعة الضابطة (بعد)		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
اختبار التفكير الابتكاري المصور	113.8	36.9	129.2	17.8	* 1.30

ن= 12 * دالة عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من جدول (7) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين أطفال المجموعة الضابطة قبل الإرشادات الفنية وبعدها مباشرة، كما لم يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجاتهم قبل إلقاء الإرشادات الفنية وبعدها مباشرة، ولم يطرأ عليها أي تغيير في تنمية مهارات التفكير الابتكاري.

نتائج الدراسة بالنسبة للفرض السادس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ونفسها قبل المتابعة وبعدها، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المصور المستخدم، والجدول التالي رقم (8) يوضح الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل المتابعة ومتوسطات درجاتهم بعد المتابعة، وذلك على اختبار التفكير الابتكاري المصور.

جدول (8)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ودلالة الفروق بين المجموعة التجريبية قبل المتابعة وبعد المتابعة في اختبار التفكير الابتكاري المصور

مجموعتا المقارنة / الاختبار	المجموعة التجريبية (قبل)		المجموعة التجريبية (بعد)		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
اختبار التفكير الابتكاري المصور	157.6	19.9	149.7	21.9	* 0.93

ن= 12 * غير دالة

يتضح من جدول (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل المتابعة، ومتوسطات درجاتهم بعد المتابعة، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المصور، وبمقارنة متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل المتابعة ومتوسطات درجاتهم بعد المتابعة وذلك على أبعاد اختبار التفكير الابتكاري المصور، يوضح الجدول رقم (9) الفروق بين المتوسطات الحسابية قبل وبعد المتابعة في كل بعد من أبعاد المقياس على حدة.

جدول (9)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ودلالة الفروق بين المجموعة التجريبية قبل المتابعة وبعدها في كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الابتكاري المصور

مجموعتا المقارنة / الأبعاد	المجموعة التجريبية (قبل)		المجموعة الضابطة (بعد)		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
الطلاقة	15.29	5.92	15.40	5.89	* 0.11
المرونة	13.30	5.20	10.80	4.32	* 1.28
الأصالة	1.67	0.47	1.16	0.98	* 1.18
التفصيلات	4.00	1.22	4.37	0.93	* 0.84

ن= 12 * غير دالة

يتضح من جدول (9) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل المتابعة ومتوسطات درجاتهم بعد المتابعة، وتعني هذه النتيجة أن أطفال الإعاقة السمعية في أمس الحاجة إلى التدريب العملي على مهارات تناسب قدراتهم واستعداداتهم، ليشعروا بأن لهم دوراً فعالاً، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصل إليه) (Odonell,1999; Butler,1995 فإن التدريب على المهارات الفنية يساعد على تحسن العمليات العقلية، وهو محفز قوي لتنشيط الذهن.

نتائج الدراسة بالنسبة للفرض السابع:

ينص هذا الفرض على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة نفسها قبل المتابعة وبعدها، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المصور المستخدم، ويوضح الجدول رقم (10) الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات المجموعة نفسها قبل المتابعة وبعدها، وذلك في اختبار التفكير الابتكاري المصور.

جدول (10)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» ودلالة الفروق بين المجموعة الضابطة قبل المتابعة وبعدها في اختبار التفكير الابتكاري المصور

مجموعتا المقارنة / الاختبار	المجموعة الضابطة (قبل)		المجموعة الضابطة (بعد)		قيمة «ت»
	م	ع	م	ع	
اختبار التفكير الابتكاري المصور	115.1	35.8	129.2	17.8	1.22

ن= 12 * غير دالة

يتضح من جدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة الضابطة ونفسها قبل المتابعة وبعدها، وتعني هذه النتيجة أن التدريب على المهارات الفنية له آثار إيجابية على التنشيط والتحفيز.

ولقد أشارت النتائج إلى أهمية مهارات التفكير الابتكاري لدى المعاقين سمعياً، وهذه النتيجة العلمية تفتح المجال واسعاً أمام معدي ومصممي برامج للأطفال لإعادة النظر في محتوى المناهج، بحيث تركز على تنمية مهارات التفكير لدى المعاقين سمعياً. كما أشارت الدراسة الحالية إلى أن التفكير والقدرات المعرفية العليا لدى الأطفال الصم يمكن أن تنمى وتطور بما يتناسب ومراحلهم العمرية النمائية.

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية وبناء على ما توصل إليه الباحثان من تحليل وتفسير لهذه النتائج توصي الدراسة بإجراء دراسات أخرى حول فاعلية الرسم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري، وكذلك مهارات تفكير أخرى مثل التفكير الناقد.

المـراجـــع

المراجع العربية:

الإمام، محمد صالح. (2003). المنهاج التكاملي في تعليم المتميزين والتعليم التعاوني. دورة إعداد معلمي غرف المصادر للموهوبين. عمان، وزارة التربية والتعليم.

أروى، التل، وآخرون. (1992). دليل المعلم في التربية الفنية للصفوف الأربعة الأولى. المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، وزارة التربية والتعليم. عمان. الأردن.

الزريقات، إبراهيم. (2003). الإعاقة السمعية. عمان: دار وائل للنشر.

تورانس. (1971). اختبار التفكير الابتكاري المصور. (ترجمة: عبدالله سليمان، فؤاد أبو حطب). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

حنورة، مصري عبد الحميد. (1999). منظومة السلوك الاجتماعي في مرحلة الطفولة. مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد الصفري أبريل.

دي بونو، إدوارد. (1989). تعليم التفكير. (ترجمة: عادل ياسين، آخرين) الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

قطامي، نايفة. (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي لتحقيق طموح الآباء: الأسس النظرية. مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، م13، ع12، سبتمبر.

مالك، بدرى. (1997). سيكولوجية رسوم الأطفال، عمان: دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:

Andrews, J. Leigh, I. & Weiner,M. (2004). Deaf people: Envolving perspective from psychology, education, and sociology. Boston: Ally & Bacon.

Bradley, K. & Bradley, J. (1997). Modifying curriculum through divergent learning across disciplines. ERIC DOC report services NO.ED 413075.

Brousard, B. et al. (1985). Art education or arts and grafts which one are we providing student. Perspectives for Teachers of the Hearing Impaired, 3 (4), p. 10-13.

Butler, S. et al. (1995). The effect of drawing on memory performance in young children. Developmental Psychology, 31 (4), 597-609.

Chiavaroli, D. & Trill, S. (1985). Graphics software packages as instructional tools. American Annals of the Deaf, 130 (5), p. 374-376.

Clark, B. (1979). Growing up _ gifted Columbus. Ohio Charles: Emerrile publishing co.

Collado, F. (2002). The role of spontaneous drawing in the development of children in the early childhood setting. http: //orders:edrs.com. /member/sp, Eric Document Reproduction Services, no 439984.

Cotton, K. (2002). Critical and creative thinking bloom taxomorny. www.ebsco.com.

De Bono, E. (1998). General Thinking Skills course. www.ebsco.com.

Dietz, C. (1987). Improving cognitive skills in deaf adolescents dsing LOGO and instrumental enrichment. In: Martin, D.(ed), cognition, education, and deafness: direction for research and instruction. Washington, D.C: Galludet University Press.

Dodge, B. (1991). Computer and creativity tools, tasks and possibilities. Communicator. P. 71-76.

Ducharme, C. (1999). The role of drawing in the writing process of primary grade children. Paper presented at the Annual Spring Conference of the National Conference of Teachers of English, Eric C Document, Reproduction service No. ED393878.

Guess-Welckers, S. & Trisesel, D. (1986). We made time for grandma. Perspectives for Teachers of the Hearing Impaired, 5 (1). p. 3-4.

Hong, N. (1995). Originality thinking as a predictor of creative performance. Reaper review, 18.

Katz, Y. (1992). Redefining success: Public education in 21 ST. Community Services Catalyst, 22(3), p, 12-18.

Knobloch-gala,a.and Kaiser-grodecha, I. (1987). Developing symbolic thiniking in hearing impaired children. In: Martin D (ed), cognition , education ,and deafness: directions for research and instruction. Washington , D.C.: Galludet University Press.

Le doux, J. (1996). The emotional brain. New York: Simon and Schuster.

Leiker, M. (1980). An affordable gifted program that works denever: Coronado hills School, Adams school district, (12).

Martin, D. (1987). Enhancing cognitive performance in the learning impaired college student : a pilot study. In Martin, D. (ed), cognition, education, and deafness: direction for research and instruction. Washington ,D.C.: Galludet University Press.

Moores , D. (1996). Educating the deaf: Psychology, principles, and practices. Boston: Houghton Miflein Company.

O'Donnell, J. (1999). Production in young children: Does drawing facilitate the narrative process? Diss Abs. Int. 9924494

Penny, L., Joanne. E. & Johann, P. (2004). Early Intervention practices and communication Intervention strategies for young male's fragile x syndrome, American Language _ Speech Hearing Services in School, 34, p. 320 - 331.

Rembert, R. (1987). Philosophy inquiry among hearing - impaired students In: Martin, D.(ed), cognition, education, and deafness: direction for research and instruction. Washington, D.C: Galludet University Press.

Renzulli, J. (1997). The enrichment triad model: a guide for developing defensible programs for the gifted and talented. Wethersfield company: Creative Learning Press.

Renzulli, J., Ries, S. (1994). Research related to school wide enrichment triad model. Gifted child Quarterly, 38, p.7-20.

Rohr-Redding, C. (1987). Can thinking skills be incorporated into a carriculum? In : Marlin , D. (ed), cognition , education, and deafness : direction for research and instruction. Washington, D.C.: Galludet University Press.

Ross, E. (1998). Pathways to think: Strategies for developing independent learning K-8, expanded professional version. Christopher - Gordon Publishers Inc.

Runco, M. (1991). Divergent thinking. Norwood, NJ: ablex.

Skupa, J. (1989). An analysis of the relationship between drawing and idea production (preposition & analysis, planning) ECD. Rom - Abs. from proquest file: Diss- Abs. item; 8906589.

Smith, D. (2004). Introduction to special education: teaching in an ago of opportunity. Boston: Ally & Bacon.

Strugess, P. (1986). An exploration of the character expressive qualities and attitudes towards arts activities of exceptional adolescent students. Disabilities and Gifted Education. (EC191716).

Tracy, K. (2002). Brain compatible learning: another new program or is it? http://www.teachrs.net.com

Watson, G. & Glasser, E. (1987). Critical thinking. Marisal: The manual. New World Book.

Weinberger, N. (1999). The music in our minds. Educational leadership, 56(3), 36-40.

Wolfe, P. (2001). Brain research and Education: Fad or foundation. http://www-patwolfe.com

Vinter, A. (1999). How meaning modifies drawing behavior in children. Child Development, 70, (1), 33 - 49.

Volpe, M. (1979). A summer arts program for hearing impaired. American Annals of the Deaf, 124 (1), p. 34-37.

صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب(*) في اليمن

د. مجيد مهدي محمد
أستاذ مشارك - كلية التربية - إب - اليمن

الملخص:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب في اليمن من وجهة نظر المعلمين. إن الكشف عن هذه الصعوبات يساعد على وضع برامج وحلول لهذه الصعوبات التي تستخدم لمراجعة النظم وتقويم فعاليتها.

وقد قام الباحث بإعداد أداة صادقة وثابتة من نوع الاستفتاء لغرض جمع الصعوبات. وتحدد مجتمع البحث بالمعلمين للصفوف الأولى في المدارس الأساسية من الذكور والإناث، وقام الباحث باختيار (128) معلماً ومعلمة بشكل عشوائي من مجتمع البحث. وقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة في تحليل بيانات البحث مثل المتوسط واختبار كولجروف - سمير نوف.

كان من أبرز نتائج البحث هو عدم التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة في أثناء القراءة. وقد ظهرت فروق بين المعلمين من الذكور والإناث على الفقرات التي ترتبط بمهارة الفهم. في حين لم تظهر فروق إحصائية بين المعلمين من الذكور والإناث على الفقرات التي ترتبط بالتعرف على الكلمة.

وقد قدم الباحث عدداً من التوصيات لمعالجة هذه الصعوبات.

Reading Difficulties of Children in Ibb City in Yemen

Dr. Majeed M. Mohammad
Associate Professor - Faculty of Education - Ibb, Yemen

Abstract

The main objective of this study was to determine the reading difficulties of children in Ibb city in Yemen.

A questionnaire was developed by the investigator to data collect from the field. The population consisted of all male and female teachers in early classes of basic education in Ibb city. The researcher randomly selected (128) male and female teachers from the research population, and the Kolmogorow-Smirnov test was used as statistical tools in analyzing data.

The results showed no differences between long and short vowels during reading, but there was statistical difference between male and female teachers on difficulties linked to reading comprehension, The results also showed no statistical difference on difficulties linked to word recognition.

Few recommendations were drawn to deal with such difficulties in reading of children.

(*) مدينة إب هي مركز محافظة إب، وتقع في وسط اليمن، ونظراً لما تتمتع به من جو دافئ ومعتدل وأمطار صيفية غزيرة فإن الخضرة تكسوها طيلة العام، ولذلك سميت باللواء الأخضر.

أهمية البحث والحاجة إليه:

للطفل أهمية كبيرة في حياة كل المجتمعات الإنسانية، فكلما تقدم المجتمع في ثقافته زاد اهتمام ذلك المجتمع بالطفل، وزادت أوجه الرعاية له، فالاهتمام بالطفل دليل التحضر والرقي، فضلاً عن كونه مطلباً إنسانياً ملحاً. ولابد أن تهتم المجتمعات بأطفالها، وذلك لأن طفل اليوم هو رجل الغد، وأن الحياة تعتبر امتداداً للطفولة عبر الأزمنة.

فإذا كانت سعادة الإنسان أمراً مهماً وحيوياً بصفة عامة، فإن سعادة الطفل ذات أهمية خاصة، وذلك لأن ما يلقاه الطفل من خبرات سارة أو مريرة أو قاسية يترك بصماته وآثاره على حياة الطفل في مراحل حياته الأخرى. فحياة الإنسان سلسلة متصلة الحلقات يتأثر فيها الحاضر بالماضي، ويؤثر الحاضر في المستقبل.

«ولا شك أن خبرات الطفولة تنعكس على شخصية الطفل في شتى مراحل حياته، فخبرات الطفولة تنطبع على شخصية الفرد طول حياته، فالطفولة السعيدة تقود إلى مراهقة سعيدة، والمراهقة السعيدة بدورها تقود إلى مرحلة شباب سعيدة وهكذا» (العيسوي، 294 - 293؛ 1999).

وتؤلف الطفولة مرحلة حرجة وحاسمة في تشكيل شخصية الطفل المستقبلية، حيث يؤكد بعض العلماء والباحثين أن السنوات المبكرة في حياة الطفل هي الفترة الأكثر خصوبة وأهمية، والتي ينجم عنها ملامح شخصية الطفل، كما أن بعض السمات الثقافية التي تدخل في كيان شخصية الطفل يصعب أو يستحيل تغيير البعض منها.

وقد أعطت مدرسة التحليل النفسي أهمية كبيرة لخبرات الطفولة المبكرة، واعتبرت هذه الخبرات أساسية في بناء الشخصية الأولى. ورأى فرويد صاحب هذه المدرسة أن الشخصية تنظيم نفسي ينقسم إلى ثلاثة أجزاء: الهو، والأنا، والأنا الأعلى، ويرى فرويد أن هذا التنظيم النفسي تنظيم حقيقي، وكل جزء من أجزاء الشخصية له وظائفه وخصائصه، وتتفاعل هذه الأجزاء فيما بينها، والسلوك الناتج هو الشخصية.

«وقد أكد فرويد أن السنوات الخمس الأولى فترة حاسمة وأساسية في التكوين النهائي للشخصية الإنسانية، وأن النمط السلوكي الذي يتربى عليه الطفل في السنوات الأولى له الأثر الأكبر في تحديد نمو الشخصية في الأطوار اللاحقة». (الصمادي، مقابلة، عتوم، الزبيدي، 1995؛23 - 24).

ويتصف الأطفال بأن لديهم قدرات عقلية وجسمية ونفسية واجتماعية ولغوية خاصة بهم، كما أنهم يتسمون بأن لهم أنماطاً سلوكية متميزة، حيث إنهم يحسون ويدركون ويتخيلون ويفكرون.

والأطفال لا يشكلون جمهوراً متجانساً، بل يختلفون باختلاف أطوار نموهم، لذا فقد قسمت مرحلة الطفولة إلى أطوار متعاقبة هي: مرحلة الرضاعة، وتبدأ منذ الولادة وحتى نهاية العام الثاني من العمر، ومرحلة الطفولة المبكرة (3 - 5 سنوات)، ومرحلة الطفولة المتوسطة (6 - 9 سنوات)، ومرحلة الطفولة المتأخرة (9 - 12 سنة)، وترتب على ذلك تباين في خصائص الطفل عبر هذه المراحل، وكذلك خصائص الأطفال في المرحلة الواحدة، تبعاً للمطالب النمائية لكل مرحلة من هذه المراحل (الخوالدة، الحواري، نصر، صوالحة، 1995).

وما تتميز به المرحلة المتوسطة التي يكون فيها الطفل بين 6 - 9 سنوات، وبدايتها تقابل دخول المدرسة الابتدائية أنها تتضمن أحداثاً جوهرية متغيرة، «ففيها يتمكن الطفل بقدراته العقلية والإدراكية في النمو في فنون اللغة الأربعة: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة. إذ تزيد فترة الاستماع لديهم، وتتطور قدراتهم على التعبير الشفوي، وتشكل لديهم عبر هذه المرحلة معظم المهارات الأولية اللازمة لتعليم آلية القراءة، فهم قادرون على التعرف كلمات كثيرة وفهم معناها، وتزداد أيضاً في نهاية هذه المرحلة قدرتهم على الكتابة». (يونس، الناقة،مدكور، 1981؛ 55).

فالقراءة تبدأ في سنوات ما قبل المدرسة بما يسميه علماء التربية الاستعداد القرائي، أو «التأهب للقراءة، وتبدو في اهتمام الطفل بالصور والرسوم التي تنشرها مجلات الأطفال المصورة والقصص. ثم تنمو قراءة الطفل فيبدأ في ربط الكلمة المطبوعة بالنطق الرمزي للصورة، ويتدرج في الإحساسات المباشرة والأحداث إلى التجريد أو التعميم للكلمات كرموز، ثم تبدأ مرحلة القراءة

الفعلية في المرحلة الابتدائية، فيتعلم الطفل الكلمة، ويتعرف عليها ويقوم بربطها بكلمة أو كلمات أخرى لتكوين جملة بسيطة، ثم يقوم بتحليل الكلمة إلى حروفها، ويحاول في السنوات الأولى التقدم في المهارات التي تساعد على القراءة الجهرية والصامتة» (زهران، 251: 1995).

وتقوم مهارة القراءة في تطورها على الفهم اللغوي والتدريب الحركي والحسي للمهارات المتصلة بالقراءة. «فإدراك الطفل للتباين والاختلاف القائم بين الكلمات والحروف، وإدراك التماثل والتشابه اللغوي عوامل أساسية في نمو مهارة القراءة وتدريب العين على الحركة السريعة في أثناء القراءة». (السيد، 186:1997)، (عبدالمعطي، قناوي، 178:2000).

فالقراءة وسيلة الفرد للتنمية العقلية والوجدانية، فهي تبني شخصية الإنسان المتعلم وتمكنه من استخدام الأسلوب العلمي في هذه الحياة، كما أنها توسع آفاق الفرد وتجعله يفكر في المشكلات والظواهر من جوانبها المتعددة، دون الاقتصار على وجه واحد منها. وهي تعمل على مساعدة الفرد في الاطلاع على أخبار المجتمع والعالم من حوله.

وكما أن القراءة مفيدة للفرد، وذات أهمية خاصة في حياته، فإنها كذلك مفيدة للمجتمع فعن طريق القراءة تستطيع الدولة أن تصل إلى جميع العاملين في مؤسساتها. كما أنها «تعمل على ردم الفجوة بين فئات المجتمع المختلفة، وعلى التقريب بين الثقافات الإنسانية المتباينة فضلاً عن ذلك، فالقراءة هي أحد وجهي زوال الأمية، والوجه الثاني هو الكتابة، والوجهان مهمان لا يغني أحدهما عن الآخر». (ستيتية، عبدالولي، 25-24: 1995).

ونظراً لأهمية القراءة للفرد والمجتمع فقد نالت دراسة صعوباتها اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين، حيث يرى العديد من الباحثين أن صعوبات القراءة تمثل السبب الرئيسي للفشل في المدرسة، فضعف مستوى الطفل في تعلم القراءة قد يؤدي الى ضعف مستواه في جميع المواد الدراسية. كما أن «هذه الصعوبات قد تؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، وعلى شعوره بالكفاءة الذاتية، كما أن صعوبات القراءة قد تقوده إلى أنماط سلوكية غير توافقية مثل القلق وضعف الدافعية، وانحسار احترام الذات، واحترام الآخرين». (Carnine,Silbert, & Kameenui, 1990:198)

ويقدر باحثون آخرون «أن صعوبات القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم انتشاراً، وأن 80% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم هم ممن لديهم صعوبات في القراءة». (Kirk & Elkins, 1975: 630 - 637).

«وبمقارنة ذوي النمو العادي في القراءة بذوي الصعوبات فيها، وجد أن ذوي الصعوبات يفتقرون إلى تعلم استخدام دلالات الحروف للتعرف على الكلمات، وأن الكثير من تلاميذ الصف الثاني ممن يعانون صعوبات في القراءة لديهم قصور في معرفة نطق واستخدام الحروف والأصوات». (الزيات، 420: 1998).

ونظراً للطبيعة المركبة لصعوبات القراءة، فإن الكثير من العوامل تشكل أسباباً لصعوبات القراءة، بعضها جسمية لها علاقة بالجوانب البصرية والسمعية والوظائف العصبية، والبعض الآخر نفسية لها علاقة بالإدراك والانتباه والذاكرة، والبعض الآخر بيئية لها علاقة بالمدرسة والبيت والمجتمع. وتشير الدراسات والبحوث التي اهتمت بصعوبات التعلم «أن قابلية الفرد الذي يعاني من أحد صعوبات التعلم على إحراز أي تقدم أو نجاح تربوي، تتضاءل باطراد مع تأخر الكشف عنه. كما تؤكد هذه الدراسات أن الكشف المبكر عن ذوي صعوبات التعلم يؤثر تأثيراً إيجابياً على فعالية البرامج والأنشطة المعدة لعلاجهم». (keogh & Becker,1973).

إن تشخيص الصعوبات التي تواجه الأطفال في القراءة تمثل أحد المداخل المهمة لمراجعة النظم التربوية وتقويم فعاليتها، وأحد الركائز المهمة لتحسينها. وفي ضوء ذلك تصبح الحاجة ملحة إلى تحديد هذه الصعوبات من وجهة نظر المعلمين؛ لأنهم أكثر قدرة على تحديدها من الاطفال أنفسهم.

أسئلة البحث:

ينطلق البحث الحالي للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1ـ ما هي صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب في اليمن من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى في المدارس الأساسية؟

٢ ـ ما الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات للصفوف الأولى في المدارس الأساسية في هذه الصعوبات؟

فالإجابة عن هذين السؤالين تؤدي إلى جمع الصعوبات القرائية التي يواجهها الأطفال لغرض وضع توصيات مناسبة للتعامل معها بشكل مبكر، واستخدام هذه التوصيات في بناء خطط علاجية من قبل معلمي الصفوف الأولى، كما يمكن استخدامها لاشتقاق أهداف لهذه الخطط.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة:

1 ـ صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى في المدارس الأساسية.

2 - الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات للصفوف الأولى في المدارس الأساسية في هذه الصعوبات.

حدود البحث:

يتحدد البحث بمعرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال من الذكور والإناث كما يلاحظها معلمو ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى (الأول، الثاني، الثالث) في المدارس الأساسية في مدينة إب في اليمن للعام الدراسي 2003/2004م.

تعريف المصطلحات:

1- الصعوبات: هي عائق أو قصور يؤثر في طريقة معالجة الطفل للمعلومات.

2- صعوبات القراءة: هي عوائق لغوية تؤثر على طريقة معالجة الطفل للتعرف على الكلمات والجمل وفهمها.

3- الطفل: هو متعلم منتظم بالدراسة في أحد الصفوف الثلاثة الأولى (الأول، الثاني، الثالث) في مدرسة أساسية من الذكور أو الإناث وعمره بين 6 - 9 سنوات.

4- معلم الصفوف الأولى: هو الشخص القائم بتعليم الأطفال معظم المواد الدراسية في أحد الصفوف الأولى (الأول، الثاني، الثالث) في مدرسة أساسية مختلطة، أو من البنين، أو البنات.

5 -المدرسة الأساسية: مؤسسة تعليمية نظامية تأخذ بتعليم الأطفال من الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم من 6 - 15 سنة، أي: من الصف الأول وحتى الصف التاسع.

مراجعة لأدبيات في القراءة

تعريف عملية القراءة وتعميماتها:

يقصد بالقراءة تلك العملية العقلية التي يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب، وهي عملية تحويل الرموز المكتوبة إلى رموز منطوقة، أي: هي عملية فك الرموز decoding، وبذلك فهي تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق حاستي البصر واللمس، وإعطاء هذه الرموز المحسوسة معنى.

من هنا فالقراءة عمليتان متصلتان: العملية الأولى استجابات حسية للرموز المكتوبة، والعملية الثانية عملية إدراكية يتم من خلالها إعطاء المعنى لهذه الرموز. وبذلك فعملية القراءة على درجة عالية من التعقيد، فهي نتاج تفاعل عمليات العديد من العوامل كالإدراك السمعي والإدراك البصري والانتباه والذاكرة. وهناك خمسة تعميمات أساسية لعملية القراءة تؤثر على تعلمها (Richek,et al.,1996:188) وهي:

أ. القراءة عملية تتصف بالطلاقة:

يجب أن تكون عملية تحديد الكلمات آلية وليست شعورية تقوم على بذل الجهد، وهذا يتطلب من القارئ إتقان الترميز والرموز الكتابية حتى يمكن إدراك الكلمات والتعرف عليها بسرعة ودقة وسهولة.

ب ـ القراءة عملية بنائية:

فالقراءة عملية بنائية تقوم على استخلاص المعنى من النص المكتوب، فالقارئ يستجيب للرموز المكتوبة في النص، ثم يستخلص المعنى من النص اعتماداً على معرفته وخبرته المختزنة لديه.

جـ ـ القراءة عملية استراتيجية:

فالقارئ الماهر له القدرة على تغيير أسلوبه القرائي اعتماداً على طبيعة النص والغرض منه ودرجة تعقيده، ومدى ألفة القارئ له، فهو بذلك يستخدم الاستراتيجية الملائمة لكل نص قرائي.

د ـ القراءة تقوم على الدافعية:

تتطلب عملية القراءة تركيزاً مستمراً للانتباه ومن الصعب المحافظة على هذا التركيز ما لم يكن النص مشوقاً للقارئ، أو أنه يحمل معاني وأفكاراً جديدة.

هـ ـ القراءة عملية مستمرة مدى الحياة:

القراءة مهارة مستمرة النمو، تتحسن بالممارسة، كما أنها تتعمق من خلالها. ولا يمكن الوصول بالقراءة إلى درجة التمكن والإتقان من ممارسة واحدة. وإنما يحدث التمكن بشكل تدريجي اعتماداً على النمو العقلي و الممارسة من ناحية ثانية.

طرق تعليم القراءة للمبتدئين:

تباينت رؤى كل من علماء النفس وعلماء اللغة حول الأسس التي يقوم عليها التعلم الفعال في القراءة، إلا أن هذه الرؤى على تباينها قد اتفقت على أن هناك مدخلين أساسيين لتعليم القراءة في المرحلة الأولى، هذان المدخلان هما: الطريقة الجزئية والطريقة الكلية، ويطلق أحياناً على المدخل الأول بالطريقة التركيبية، ويطلق على الثاني الطريقة التحليلية.

وقد سميت الطريقة التركيبية أو الجزئية بهذا الاسم لأنها تبدأ بتعليم المبتدئين الحروف وأصواتها أولاً، وتتدرج إلى تعليمهم المقاطع ثم المفردات والجمل، ولهذه الطريقة أسلوبان هما:

أ ـ الأسلوب الهجائي:

وفي هذا الأسلوب يتعلم المبتدئ أسماء الحروف، ألف، باء، تاء... إلخ، ثم يتدرب على نطقها مرتبة بالحركات القصيرة، الفتحة والضمة والكسرة. فإذا تمكن المتعلم من حفظ أسماء الحروف، بدأ بضم حرفين أو أكثر لتأليف كلمات، وقد شاع هذا الأسلوب في العالم العربي في نهاية القرن التاسع عشر وارتبط مع الموروث.

ب ـ الأسلوب الصوتي:

ويبدأ هذا الأسلوب بتعليم أصوات الحروف وليس أسماءها للمتعلم المبتدئ، ثم ينتقل إلى تعلم الكلمات. ويتفق هذا الأسلوب مع الأسلوب الهجائي من حيث إنه يبدأ من الحرف، ثم ينتقل إلى الكلمات، إلا أنه يختلف عنه بتعليم أصوات الحروف بعكس الأسلوب الهجائي الذي يقوم على تعليم المبتدئين أسماء الحروف.

ومن الانتقادات التي وجهت إلى الطريقة التركيبية هي تركيز هذه الطريقة على التعرف على الحروف بينما تفشل في تنمية فهم المادة المقروءة. كما أن هذه الطريقة تغاير طبيعة الإدراك العقلي؛ إذ إن الإنسان يبدأ دائماً بالكل، وفقاً لمبادئ مدرسة الجشتلت، وينتهي بالجزء. أي: أن الطريق الطبيعي لتعلم القراءة أن يبدأ المتعلم بتعلم الكلمة أولاً ثم الانتقال لتعلم الحرف.

وتمثل الطريقة التحليلية المدخل الثاني في تعليم القراءة، وتقوم هذه الطريقة على تعليم المتعلم وحدات لغوية على شكل مفردات أو جمل، وبعد أن يتعلم المبتدئ الكلمة أو الجملة يبدأ في تحليل هذه الوحدات اللغوية إلى مقاطعها وحروفها، ولهذه الطريقة أسلوبان هما:

أ ـ أسلوب الكلمة:

فعلى عكس الطريقة التركيبية، يتم تعليم الكلمات أولاً، ثم الحروف في هذا الأسلوب، وهو يستلزم عادة أن يعرض المعلم عدداً من الكلمات أولاً، ثم تجريد الكلمة إلى حروف. ثم تكوين كلمات جديدة من الحروف المجردة.

ب. أسلوب الجملة:

الهدف من هذه الطريقة هو تعلم وحدات لغوية قائمة على فكرة. ولذلك فالمعلم في هذا الأسلوب يعرض جملة ملائمة للمتعلمين، ثم يطلب منهم التعرف على الكلمات المكونة للجملة، بعد ذلك يقوم المعلم بتجريد الكلمات إلى حروف.

ومن أشد العيوب الموجهة إلى الطريقة التحليلية أنها لا تساعد المبتدئين على تعلم صور الحروف ونطقها، كما أنها تفشل في تعلم المهارات اللازمة للتعرف على الحروف.

مهارات القراءة:

القراءة عملية نمو متدرج؛ لذا ينبغي أن تكون مهاراتها متتابعة ومستمرة، كما أنه يجب أن ينظر إلى هذه المهارات على أنها متصلة وليس منفصلة. وفي تعلم المهارات الأساسية للقراءة نجد أن المتعلمين يختلفون في القدرة على تعلمها تبعاً لمستوى نضجهم. ويمكن تقسيم مهارات القراءة إلى ثلاث مهارات رئيسية هي:

أ. التعرف على الكلمة:

تمثل القدرة على التعرف على الكلمات إحدى المهارات البالغة الأهمية للقراءة خاصة للمبتدئين من المتعلمين. «فالطلاقة في هذه المهارة تساعد القراء على التركيز على المعاني في موضوع القراءة. والضعف في هذه المهارة يؤدي إلى الضعف في المهارات المعرفية العليا». (chall, 1991:24). «والقراء الذين يبذلون جهداً كبيراً في التعرف على الكلمات تكون قدراتهم على التجهيز والمعالجة واشتقاق المعاني من النصوص القرائية ضعيفة». (الزيات: 457؛ 1998). وتشمل استراتيجيات التعرف على الكلمة ما يأتي:

1- التحليل الصوتي: وهي تعني تحليل الكلمة إلى أصواتها المميزة لها، أي المزاوجة بين الصوت والحرف المكتوب الدال على هذا الصوت، «وتسمى عملية اتصال الصوت بالحرف المكتوب بالتشفير (Encoding)، أي إعطاء الحرف الفونيمة الصحيحة من خلال النطق». (الزيات، 458؛ 1998).

2- التحليل التركيبي: ويعني التحليل التركيبي معرفة الأجزاء التي تتركب منها الكلمات، أي: معرفة جذور الكلمات والزوائد (سوابق ولواحق وحشو) المضافة إليها وتتجلى أهمية التحليل التركيبي في اكتساب العديد من المفردات وزيادة الذخيره اللغوية للمتعلم.

3 - استخدام السياق: يعتبر استخدام السياق من الوسائل الأكثر فاعلية في معرفة معاني الكلمات غير المألوفة. ويقصد بالسياق هو سياق الجملة أو النص الذي تظهر من خلاله الكلمات. فالجملة سياق تزود المتعلم بتعليمات أو دلالات تساعده على عمل تخمينات في التعرف على الكلمات المجهولة.

4- استخدام المعجم: يمثل المعجم أداة مهمة في استخراج معاني الكلمات وكتابتها كتابة صحيحة، وتستخدم هذه المعاجم على نطاق واسع في الدول الأجنبية، إلا أنه لا توجد مثل هذه المعاجم المعدة للمتعلمين على نطاق مدارسنا في الدول العربية.

ب. الفهم:

الهدف من كل قراءة فهم المعنى، والخطوة الأولى في هذه العملية ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، وهو أول شكل من أشكال الفهم، ومهارة الفهم مهارة معقدة، وهي تشمل مهارات فرعية كثيرة من بينها: القدرة على إعطاء الرمز معناه، والتنظيم، والاستنتاج، والتلخيص، والتقويم ،والقدرة على تطبيق الأفكار، وتفسيرها. «والفهم يعتمد على ثلاثة عناصر أساسية هي:

1- القارئ: تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والدافعية على قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف، وعلى درجة إقباله عليها، وبالتالي على درجة فهمه لها.

2- النص موضوع القراءة: تؤثر درجة مقروئية النص من حيث الوضوح والتنظيم والطباعة والألوان وعناصر التشويق على درجة فهم القارئ ودرجة الاهتمام بالقراءة.

3 -السياق: تؤثر الظروف البيئية على عملية القراءة، فالاختبارات وما يصاحبها من قلق وتوتر يمكن أن يؤثر على الفهم القرائي، كما أن الغرض من القراءة له تأثير على الفهم، فالقراءة للتسلية تختلف عن قراءة المواد الدراسية لغرض التحصيل العلمي. (الزيات، 1998: 461).

جـ- السرعة في القراءة:

يرتبط مفهوم السرعة في القراءة بمفهوم السرعة بصورة عامة، وبذلك يكون لدينا عاملان يرتبط أحدهما بالآخر في تحديد مفهوم السرعة، الأول هو مقدار العمل المنجز، وهو عدد الكلمات المقروءة، والثاني هو زمن قراءة النص.

وعندما نركز على مفهوم السرعة في القراءة، ينبغي أن لا نفصل بين السرعة والفهم. ولكي تتكامل السرعة والفهم لا بد من توافر بعض الشروط، من بينهما ضرورة توافر نشاطات في القراءة تعمل على ربط السرعة والفهم ولا تفصل بينهما. والعمل على إزالة التناقض بين السرعة والفهم لكي يسيرا باتجاه واحد. والسرعة في القراءة تتأثر بعدد من العوامل منها الحالة النفسية والجسمية للقارئ وخزينة من المفردات اللغوية ومقروئية النص وتلقائية وطلاقة القارئ.

أنواع القراءة:

والقراءة من حيث الأداء تقع في نوعين هما:

1- القراءة الجهرية:

للقراءة الجهرية موقع مهم في برنامج تعليم مهارات اللغة، وتستمد القراءة الجهرية هذه الأهمية من أهمية موقعها في حياة الإنسان ونشاطاته في داخل المدرسة وخارجها. وعلى الرغم من أن القراءة الصامتة أسرع وأكثر استخداماً من القراءة الجهرية في كثير من مواقف الحياة، فإن القراءة الجهرية ضرورية وحيوية في مناسبات معينة.

وللقراءة الجهرية وظائف نذكر منها: تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم في في التعرف على الكلمات، واكتشاف مشكلات النطق، وتثبيت الإدراك البصري للكلمات الخاصة في المراحل الأولى. كما أن القراءة الجهرية تؤدي وظيفة نفسية للمتعلم، حيث تزيد من ثقته بنفسه، وتساعده على تخطي حاجز الخوف والقلق.

ومهارات القراءة الجهرية مهارات تتعلق بالنظام الصوتي للغة، أي: تهتم بدراسة الصوت اللغوي داخل البنية. كما تهتم بدراسة الملامح الصوتية خارج البنية اللغوية، وهو ما يطلق علية الملامح غير التركيبية، والتي تتمثل في المقطع والنبر والتنغيم والمفصل. (خليل، 86 - 74: 1999).

2- القراءة الصامتة:

«القراءة الصامتة هي استقبال الرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ، وحسب تفاعله مع المادة القرائية الجديدة» (فضل الله 1998:71). وتستخدم القراءة الصامتة لأغراض كثيرة، وقد زادت العناية بها؛ نظراً لأن العالم الحديث يفيض بالمطبوعات، ومن الضروري أن يكتسب الناس أنماطاً مختلفة من القراءة الصامتة حتى يتمكنوا من القراءة بفعالية في كل المواد الدراسية.

وإذا كانت مهارات القراءة الجهرية في المقام الأول هي مهارات تتعلق بالصوت، فإن «مهارات القراءة الصامتة تتعلق في المقام الأول بمهارات لها علاقة بالفهم والسرعة؛ لأن من أهم أهداف القراءة الصامتة أن يستوعب القارئ النص الذي أمامه وبالسرعة الكافية، وبناء على ذلك فالمهارات التي تحدث في القراءة الصامتة كثيرة من بينها إدراك العلاقات وتوليد واسترجاع المعاني». (ستيتية، وآخرون، 42-39: 1995).

صعوبات القراءة:

هناك فرق بين العجز القرائي وصعوبات القراءة، فالعجز القرائي يتمثل بعيوب جوهرية في جهاز النطق أو التخلف العقلي، وعلاج هذه الظاهرة يأخذ وقتاً طويلاً، ويحتاج التلميذ في هذه الحالة إلى مدارس خاصة للتأهيل اللغوي. أما صعوبات القراءة «فإنها مجموعة أخطاء لغوية أو لفظية يقع فيها التلميذ في أثناء القراءة أو انحرافات عن المألوف في القراءة». (إبراهيم، 1999: 124).

وقد حظيت صعوبات القراءة باهتمام كبير من قبل الباحثين؛ لأنها تقف خلف العديد من المشكلات والصعوبات الأكاديمية، ولذلك تناولها الكثير منهم بالدراسة والبحث، وحاولوا تصنيفها والتعرف على نواحي القصور فيها، ومن بين هؤلاء الباحثين الذين اهتموا بدراسة صعوبات القراءة قورة حيث صنف صعوبات القراءة إلى أحد عشر نوعاً، وهي: «التعثر في النطق، أي: الخلط في النطق بين الحروف والأصوات المتشابهة، القراءة العكسية، التكرار، إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين، إضافة كلمات غير موجودة في النص، حذف كلمات موجودة في النص، إغفال سطر كامل أو عدة سطور، القراءة كلمة بعد كلمة، قصور في فهم المراد من المادة المقروءة، صعوبة تذكر المقروء، العجز في القراءة السريعة، الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء». (قورة، 181: 1981).

أما Boder فقد كشف عن نوع معالجة المعلومات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة، واستنتج من دراسته لصعوبات القراءة أن العامل الرئيسي هو الصعوبة في المعالجة المتتابعة التي تؤثر على مهارة فك الرموز (Decoding)، وبالتالي تؤثر على عملية الفهم. وفي ضوء نتائجه توصل إلى ثلاثة أنماط من صعوبات القراءة هي:

1- صعوبات تمييز الأصوات: أي عدم قدرة الأطفال على قراءة الكلمات التي تظهر في شكلها الصوتي الكامل.

2- وجود عيوب في القدرة على إدراك الكلمات على أنها كلمة، مثل نطق الكلمات المألوفة وغير المألوفة كما كانوا يواجهونها لأول مرة.

3 - اجتماع الصعوبتين السابقتين معاً (Boder,1973).

وقد توصل باحثون آخرون في دراستهم لصعوبات القراءة إلى وضع الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات في أربع فئات هي:

«البسيطة: وتشمل الأطفال الذين ينقصهم النضج العام في القراءة.

الخاصة: وتشمل الأطفال الذين لديهم ضعف في مجالات خاصة من مجالات القراءة.

المقيدة: وتضم الأطفال الذين اكتسبوا أسلوباً خاطئاً في تعلم القراءة، حيث ركزوا على مهارة واحدة لدرجة أن هذا التركيز أفقدهم التوازن في تناولهم القراءة والإقبال عليها.

المعقدة: وتضم الأطفال الذين يعانون من عيوب في القراءة إلى جانب معاناتهم من معوقات حسية وجسمية مختلفة». (السياغي، 45:1999).

لقد تناولت صعوبات القراءة بالبحث والاهتمام دراسات أخرى، فقد ذكر إبراهيم العديد من الصعوبات التي يواجهها التلميذ في المدرسة في القراءة من بينها: «عدم كفاية التحليل البصري للكلمات، قصور المعرفة بأنواعها (معرفة المعنى، ومعرفة الأشياء...إلخ)، قصور القدرة في التعرف على المفردات بمجرد النظر إليها، تزايد الخلط المكاني، أي: مواضع الكلمات والحروف، الخلط في ترتيب الكلمات في الجملة من حيث تتابعها، انتقال العين بشكل خاطئ على السطر، عدم القدرة على القراءة في وحدات فكرية ذات معنى، عدم الاستفادة من القراءة في عمليات تنظيم المعرفة، عدم الاستفادة من القراءة في عمليات التقويم والتفسير، عدم مناسبة السرعة على الفهم، التوتر الانفعالي» (إبراهيم، 125:1999).

واستعرضت السياغي مظاهر صعوبات القراءة التي توصل إليها بعض الباحثين في دراساتهم فذكرت «انخفاض معدل التحصيل الدراسي للطفل بعام أو أكثر من معدل عمره العقلي، ضعف في طلاقة القراءة الشفهية، ضعف في فهم ما يقرأ (استدعاء، تعرف، استنتاج، نقد، تطبيق)، ضعف في القدرة على تحليل أصوات الكلمات الجديدة، عكس الحروف والكلمات والمقاطع عند القراءة، صعوبات في الهجاء، ضعف في معدل سرعة القراءة» (السياغي، 47:1999).

كما حدد Kirk & Chalfant بعض المظاهر التي تصدر عن الأطفال ذوي صعوبات القراءة منها: «الحذف، الإدخال، الإبدال، التكرار، حذف أو إضافة أصوات إلى الكلمات المقروءة، القراءة بطريقة عكسية، القراءة السريعة غير الصحيحة، القراءة البطيئة كلمة كلمة، نقص الفهم وإعطاء قليل من الانتباه إلى المعنى» (Kirk & Chalfant, 1984:271).

إجراءات البحث

تضمنت إجراءات البحث تحديد مجتمع البحث واختيار العينة، وبناء أداة البحث والوسائل الإحصائية المستخدمة.

عينة البحث:

لغرض اختيار عينة البحث قام الباحث بالخطوات الاتية:

1- تحديد مجتمع البحث: يتألف مجتمع البحث من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الأساسية في مدينة إب (المشنة والظهار)، والبالغ عددهم (363) معلما ومعلمة، ينتشرون في (56) مدرسة أساسية، والجدول الآتي يوضح توزيع مجتمع البحث:

جدول (1)
توزيع أفراد مجتمع البحث من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى

المنطقة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	المجموع
المشنة	31	45	45	121
الظهار	75	85	82	242
المجموع	106	130	127	363

2- تحديد حجم العينة: قام الباحث باختيار (144) معلماً ومعلمة بشكل عشوائي، وبنسبة 40% من مجتمع البحث من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة إب (المشنة والظهار).

وبعد اختيار المعلمين والمعلمات وزع عليهم الباحث أداة البحث، وهي الاستفتاء للاستجابة عليها. وعند مراجعة الاستجابات لتفريغ البيانات، وجد الباحث أن هناك استجابات غير متكاملة، وعددها (16) استجابة، مما حدا بالباحث إلى استبعادها. وبذلك أصبح عدد الاستجابات الصالحة النهائية (128) استجابة.

وهذا العدد يمثل حجم العينة بشكلها النهائي، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد العينة:

جدول (2)
توزيع أفراد عينة البحث من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى

المنطقة	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	المجموع
المشنة	15	22	19	56
الظهار	24	23	25	72
المجموع	39	45	44	128

بناء أداة البحث:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى معرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال من وجهة نظر المعلمين في مدينة إب، فإن استخدام الاستفتاء أداة للبحث يعد وسيلة مناسبة لتحقيق هذا الهدف سيما وأنه استخدم في دراسات أخرى تعاملت مع الصعوبات مثل دراسة (أبو السعود،1995)، ودراسة (حسن، النبهاني، 2000)، ولبناء هذا الاستفتاء اتبع الباحث الخطوات الآتية:

أ- الدراسة الاستطلاعية:

كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو جمع عدد من صعوبات القراءة لدى الأطفال من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى في المدارس الأساسية في مدينة إب (المشنة، الظهار)؛ لذلك قام الباحث بتوجيه سؤال استطلاعي إلى (11) معلماً ومعلمة في المدارس الأساسية، يدرسون الصفوف الأولى، وكان السؤال هو: ما صعوبات القراءة لدى الأطفال الذين تقومون بتدريسهم في التعرف على الكلمات، والفهم، والسرعة في القراءة في الصفوف الأولى؟ وبناءً على إجابة المعلمين والمعلمات عن هذا السؤال فقد حصل الباحث على (16) فقرة متنوعة جميعها تمثل صعوبات في القراءة.

ب - الأدبيات السابقة:

بعد اطلاع الباحث على بعض الأدبيات السابقة في مجال القراءة (الزيات 1998)، (عبدالهادي، 2000)، (يونس، وآخرون،1981)، (إبراهيم، 1999)،(السياغي، 1999)، استخلص الباحث (13) فقرة أخرى، تمثل صعوبات في القراءة، وقد تم إضافة هذه الفقرات إلى الفقرات السابقة التي حصل عليها الباحث في الدراسة الاستطلاعية. وبذلك أصبح مجموع الصعوبات في القراءة التي جمعها الباحث من الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة (29) فقرة، وقد كانت معظم الفقرات عن مهارة التعرف على الكلمات، أما مهارة الفهم فقد غطتها فقرات أقل من مهارة التعرف، وقد جاءت مهارة السرعة في القراءة لتحصل على أقل الفقرات، وهذا التسلسل في ترتيب الفقرات هو تسلسل يتفق مع درجة نضج الأطفال في القراءة في الصفوف الأولى. حيث يكونون أكثر تمكناً من مهارة التعرف على الكلمة من مهارات القراءة الآخرى.

وقد وضع أمام كل فقرة ثلاثة بدائل، هي صعوبة بدرجة كبيرة، صعوبة بدرجة قليلة، لا تشكل صعوبة. وبذلك أعدت الصيغة الأولية للاستفتاء المستخدم في هذا البحث.

جـ- الصدق الظاهري:

قام الباحث بعرض الصيغة الأولية للاستفتاء، والمؤلفة من (29) فقرة على ثلاثة محكمين مختصين في التربية وعلم النفس، وقد وضح الباحث لهؤلاء المحكمين الهدف من الدراسة، وكيفية إبداء رأيهم وملاحظتهم على الفقرات والبدائل التي أمامها لتحديد صلاحيتها وكونها تمثل صعوبات في القراءة عند الأطفال في الصفوف الأولى. وطبقاً لآراء المحكمين وملاحظاتهم على الصيغة الأولية للاستفتاء، تم تعديل صياغة بعض الفقرات، وحذف أربع من الصيغة الأولية، وبذلك أصبحت الصيغة النهائية للاستفتاء مؤلفة من (25) فقرة تغطي مهارات التعرف على الكلمة والفهم والسرعة في القراءة.

د- الثبات:

لغرض استخراج ثبات الاستفتاء فقد استخدم أسلوب إعادة الاختبار، حيث قدم الباحث الاستفتاء إلى (8) معلمين ومعلمات من الصفوف الأولى من المدرسة الأساسية، وبعد (9) أيام من استجابتهم الأولى، أعاد عليهم الاستفتاء نفسه للاستجابة الثانية عليه.

وبعد استجابة المعلمين والمعلمات الثانية، قام الباحث بتكميم استجاباتهم حيث أعطى الدرجات (2، 1، صفر) إلى البدائل صعوبة بدرجة كبيرة، صعوبة بدرجة قليلة، لا تشكل صعوبة على التوالي، وبذلك أصبح هناك مجموعتان من الدرجات الأولى تمثل استجابة المعلمين والمعلمات في المرة الأولى، والمجموعة الثانية تمثل استجابة المعلمين والمعلمات في المرة الثانية.

وقد استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسن (فيركسون، ب ت) لمعرفة العلاقة بين الاستجابتين. وقد ظهر أن معامل الارتباط كان قدره (0.75).

وللتأكد من دلالة معامل الارتباط استخدم الاختبار التائي الخاص بمعاملات الارتباط، وظهر أن القيمة التائية المحسوبة (2.775)، وبمقارنة هذه القيمة مع القيمة الجدولية عند مستوى (0.05)، وبدرجة حرية (6)، والتي قدرها (2.447) نجد أن معامل الارتباط دال إحصائياً. وبذلك اطمئن الباحث على صدق وثبات أداة البحث.

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

1- معامل ارتباط بيرسن لحساب ثبات الاستفتاء (فيركسون، ب ت).

2- الاختبار التائي الخاص بمعاملات الارتباط لمعرفة دلالة معامل الارتباط (أبو صالح، 2001).

3- المتوسط الحسابي لتقدير صعوبات القراءة وترتيبها (محمد، حسين، 2003).

4- اختبار كولموجروف - سمير نوف (K-S) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات في صعوبات الأطفال في القراءة (الشربيني، 2001).

عرض النتائج ومناقشتها

يعرض الباحث في الصفحات الآتية نتائج البحث ومناقشتها، طبقاً لأهداف البحث وبالشكل الاتي:

الهدف الأول:

لتحقيق الهدف الأول، وهو معرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب من وجهة نظر المعلمين، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي لكل صعوبة من صعوبات القراءة لغرض ترتيبها من الصعوبات الأكثر حدة إلى الصعوبات الأقل حدة، والجدول الآتي يوضح ترتيب هذه الصعوبات:

جدول (3)

ترتيب صعوبات القراءة لدى الأطفال في مدينة إب وفقاً للمتوسط الحسابي

ت حسب المتوسط	صعوبات القراءة (الفقرات)	المتوسط الحسابي
1	لا يستطيع التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة في أثناء القراءة	0.707
2	عدم القدرة على التلخيص والاستنتاج	0.683
3	صعوبة رفع الصوت وخفضه بما يناسب السياق (جملة خبرية أو استفهامية)	0.641
4	يضم الجمل والكلمات معاً دون الالتزام بعلامات الترقيم	0.578
5	عدم القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب	0.578
6	صعوبة استخدام السياق في التعرف على الكلمات	0.562
7	صعوبة قراءة الكلمات والجمل الطويلة	0.539
8	يقرأ حروف الكلمات بطريقة معكوسة للنص	0.531
9	غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية	0.523
10	ينطق الكلمات التي لا يتفق نطقها مع رسمها نطقاً خاطئاً	0.519
11	صعوبة قراءة نفس الحرف إذا ما تغير شكله في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها	0.508
12	صعوبة إعطاء الرمز معناه	0.504
13	لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة	0.500
14	غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية للنص	0.484
15	يقرأ بصوت مرتفع وحاد بطريقة مختلفة عن نظم المحادثة العادية	0.480
16	يتأخر في قراءة الكلمات والحروف التي لا يستطيع نطقها	0.465
17	يقرأ الجمل والكلمات بطريقة متقطعة حرفاً حرفاً وكلمة كلمة	0.433
18	صعوبة نطق الحروف عندما ترتبط مع بعضها	0.414
19	يحمل مواد القراءة قريباً من عينيه	0.398
20	يحذف بعض الكلمات والحروف في أثناء القراءة	0.386
21	عدم التمييز بين أصوات الحروف المختلفة	0.383
22	يدخل كلمات جديدة غير موجودة في النص في أثناء القراءة	0.379
23	يأتي بحركات متوترة ومتشنجة في أثناء القراءة مع هز الرأس	0.363
24	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ مغاير للنص، أي: يقرأ كيفما اتفق	0.359
25	غير قادر على الإجابة عن أسئلة لها علاقة بالحقائق الواردة في النص	0.336

من استقراء جدول (3) يتبين أن هذه الصعوبات قد تراوحت بين (0.707) أعلى وسط حسابي وبين (0.336) أقل وسط حسابي. فقد حصلت فقرة لا يستطيع التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة في أثناء القراءة على أعلى مرتبة، أي: إنها أكثر الصعوبات حدة. وقد يكون السبب أن تقارب الأصوات بين الحركات الطويلة والقصيرة يمثل مشكلة وصعوبة كبيرة إذا لم تنل التدريب الكافي للتمييز بين الحروف والحركات، ومثل هذه الصعوبات منتشرة في اليمن على نطاق جميع الأطفال؛ لأن المعلمين يعتمدون الطريقة الهجائية في تدريس القراءة للأطفال، وهي طريقة قديمة كانت مستخدمة في الجوامع والمعلامات (الكتاتيب). وتقوم على تعليم أسماء الحروف الهجائية دون الاهتمام بأصوات الحروف والحركات.

وقد جاءت فقرة عدم القدرة على التلخيص والاستنتاج في المرتبة الثانية من حيث الصعوبة. فالتلخيص والاستنتاج أحد مهارات الفهم في القراءة، وهما يحتاجان إلى نمو ونضج عقلي على التعامل معهما. وهذا لا يتوافر لكثير من الأطفال في الصفوف الأولى. والفقرتان الثالثة والرابعة المتعلقتان برفع الصوت وخفضه، وضم الكلمات والجمل معاً دون الالتزام بعلامات الترقيم، حصلتا على درجة صعوبة عالية أيضاً. ويعود سبب ذلك إلى أنهما لم ينالا الاهتمام الكافي من التدريب في المدارس. ولذلك نجد جميع الأطفال يعانون من هاتين الصعوبتين.

وحصلت فقرة عدم القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب على المرتبة الرابعة من حيث ترتيب الصعوبات، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الفقرة هي الأخرى تحتاج إلى قدرات عقلية، فهي إحدى مهارات الفهم القرائي، وربما كثير من الأطفال لم يبلغ درجاتها من النضج والنمو.

لقد أظهرت النتائج الموضحة في جدول (3) أن صعوبات النظام الصوتي وفك الرموز تمثل أكثر صعوبات القراءة حدة، كما ظهر أن عمليات الفهم كالتلخيص والاستنتاج والتنظيم واسترجاع الفكرة الرئيسية للنص هي الأخرى تمثل صعوبات حادة للأطفال المبتدئين. وهذا التوجه في النتائج الذي كشفته الدراسة الحالية يتفق من جهة مع تقدم الطفل في السن في تحصيله اللغوي وفي قدراته على التحكم في اللغة، فكلما ازداد الطفل سناً ازداد نشاطاً وقدرةً على اكتساب اللغة وفهمها، كما يتفق هذا التوجه مع نتائج الدارسات السابقة على اختلافها، كدراسة (قورة، 1981)، ودراسة (Boder,1973)، ودراسة (إبراهيم، 1999) من الجهة الأخرى.

الهدف الثاني:

يقوم الهدف الثاني في البحث على معرفة الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات في صعوبات الأطفال في القراءة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث اختبار كو لمجروف ـ سمير نوف ((KS لمعرفة دلالة الفروق، ووفقاً لاستجابات المعلمين والمعلمات ظهر أن جميع الأطفال من الذكور والإناث يواجهون نفس صعوبات القراءة باستثناء ست فقرات، فقد اختلفوا عليها بدلالة إحصائية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جـدول (4)

الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات على صعوبات القراءة لدى الأطفال وفقاً لاختبار كو لمجروف ـ سميرنوف

ت	صعوبات القراءة (الفقرات)	تكرارات الذكور			تكرارات الإناث			قيمة Ks
		صعوبة بدرجة كبيرة	صعوبة بدرجة قليلة	لا تشكل صعوبة	صعوبة بدرجة كبيرة	صعوبة بدرجة قليلة	لا تشكل صعوبة	
1	يقرأ الجمل والكلمات بطريقة متقطعة حرفاً حرفاً وكلمة كلمة	12	31	29	14	28	14	0.825
2	يحمل مواد القراءة قريباً من عينيه	13	31	28	9	27	20	0.385
3	يحذف بعض الكلمات والحروف في أثناء القراءة	11	39	22	7	24	25	1.100
4	يأتي بحركات متوترة متشنجة في أثناء القراءة مع هز الرأس	9	28	35	8	31	17	1.045
5	يدخل كلمات جديدة غير موجودة في النص في أثناء القراءة	14	30	28	10	19	27	0.495
6	يقرأ حروف الكلمات بطريقة معكوسة	23	31	18	17	25	14	0.110
7	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ؛ مغاير للنص، أي: يقرأ كيفما اتفق	12	23	27	10	25	21	0.110
8	يتأخر في قراءة الكلمات أو الحروف التي لا يستطيع نطقها	15	21	16	14	20	12	0.825
9	لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة	27	35	10	7	25	24	*1.595
10	غير قادر على الإجابة عن أسئلة لها علاقة بالحقائق الواردة في النص	8	16	38	18	18	20	*1.705
11	غير قادر على إعادة النص الذي قرأه بالترتيب والتتابع	17	44	11	12	22	22	*1.375
12	غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية للنص	26	37	9	14	17	25	*1.815
13	يقرأ بصوت مرتفع وحاد بطريقة مختلفة عن نظم المحادثة العادية	21	27	24	15	24	17	0.440
14	يضم الجمل والكلمات معاً دون الالتزام بعلامات الترقيم	26	28	18	24	20	12	0.385
15	عدم التمييز بين أصوات الحروف المختلفة	18	24	30	6	26	24	0.770
16	صعوبة نطق الحروف عندما ترتبط مع بعضها	14	31	37	10	27	19	0.165
17	صعوبة قراءة الكلمات والجمل الطويلة	24	28	20	18	26	12	0.385
18	ينطق الكلمات التي لا يتفق نطقها مع رسمها نطقاً خاطئاً	26	20	16	20	21	15	0.495
19	صعوبة استخدام السياق في التعرف على الكلمات	34	28	10	15	18	23	*1.485
20	صعوبة ربط الصوت بالرمز المكتوب أمام القارئ	18	36	18	19	19	18	0.495
21	صعوبة إعطاء الرمز معناه	36	24	12	14	26	16	*1.375
22	عدم القدرة على التلخيص والاستنتاج	37	27	8	26	22	8	0.605
23	لا يستطيع التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة في أثناء القراءة	35	32	5	28	32	28	0.110
24	صعوبة قراءة نفس الحرف إذا ما تغير شكله في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها	21	33	18	15	25	16	0.220
25	صعوبة رفع الصوت وخفضه بما يناسب السياق (جملة خبرية أو استفهامية)	31	27	14	25	25	6	0.440

* ذو دلالة إحصائية عند 0.05

من ملاحظة جدول (4) نجد أن هناك ست صعوبات في القراءة يختلف عليها الأطفال من الذكور والإناث بدلالة إحصائية. كما جاء في استجابات المعلمين والمعلمات وهذه الفقرات هي:

1- لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة.

2- غير قادر على الإجابة عن أسئلة لها علاقة بالحقائق الواردة في النص.

3- غير قادر على إعادة النص الذي قرأه بالترتيب والتتابع.

4- غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية للنص.
5- صعوبة استخدام السياق والتعرف على الكلمات.
6- صعوبة إعطاء الرمز معناه.

إن جميع هذه الصعوبات لها علاقة بمهارتي الفهم والسرعة في القراءة. وهاتان المهارتان تتأثران بعدد المفردات التي يمتلكها الأطفال من الذكور والإناث. وتأتي أهمية المفردات من كونها تساعد الأطفال على تنمية قدراتهم في التعبير، والاتصال مع الآخرين خاصة مهارات الفهم، انطلاقاً من أن الفهم يمثل الغرض الحقيقي لأي برنامج قرائي.

وفي السياق نفسه ذكر ستيتية «أن امتلاك القارئ لعدد كبير من المفردات يساعده على أن يمتلك مهارة السرعة القرائية، وفقر القاموس اللغوي للفرد يجعله بطيئاً في القراءة». (ستيتية، وآخرون، 1995؛ 98 - 99).

«ونظراً لأن البنات أكثر نضجاً من الناحية الفسيولوجية من البنين في نفس العمر الزمني في معظم أشكال النمو، وأنهن يقضين معظم أوقاتهن يتحدثن إلى أمهاتهن، بينما يقضي الأولاد أوقاتهم خارج البيت في نشاط جسمي» (يونس، وآخرون، 1981؛80). لذلك نجد أن الإناث يسبقن الذكور، ويتفوقن عليهم من الناحية اللغوية، (زهران، 1995؛252). فالبنات يتكلمن في عمر أصغر من البنين، وهن أكثر تساؤلاً، وأحسن نطقاً، وأكثر مفردات من البنين.

وهذا ما يفسر الفروق الإحصائية التي ظهرت بين المعلمين والمعلمات على صعوبات الأطفال في القراءة السالفة الذكر.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولا - الاستنتاجات:

لقد قامت الدراسة الحالية على معرفة صعوبات الأطفال في القراءة في مدينة إب من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة الفروق الإحصائية بين المعلمين والمعلمات في هذه الصعوبات. وقد أظهرت نتائج البحث أن صعوبات القراءة التي حصلت على أعلى المتوسطات كانت متنوعة، بعضها ينتمي إلى مهارة الفهم في القراءة، مثل فقرة عدم القدرة على التلخيص والاستنتاج، وعدم القدرة على فهم التنظيم الذي اتبعه الكاتب، وصعوبة قراءة الكلمات والجمل الطويلة. وأما البعض الآخر من هذه الفقرات فكان ينتمي إلى مهارة التعرف على الكلمة، مثل فقرة لا يستطيع التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة في أثناء القراءة، وصعوبة رفع الصوت وخفضه بما يناسب السياق، وصعوبة استخدام السياق في التعرف على الكلمة، ويمكن إرجاع هذه الصعوبات إلى أسباب تربوية بالدرجة الأولى لها علاقة بطريقة التدريس المستخدمة، وبمحتوى مادة القراءة في الصفوف الأولى.

ثانياً - التوصيات:

بناء على نتائج البحث يقدم الباحث التوصيات الآتية:

1- استخدام طرق حديثة في تدريس القراءة للمبتدئين، تؤكد على نطق أصوات الحروف مثل الطريقة الصوتية وطريقة الكلمة أو الجملة، والابتعاد كلياً عن استخدام الطريقة الهجائية وإهمالها.

2- التوسع في مهارة التعرف على الكلمة من خلال تقديم تدريبات كثيرة عن كيفية نطق أصوات الحروف وتنغيمها، وتحليل الكلمات وتركيبها، وتمييز أصوات الحروف الطويلة والقصيرة وتدريب الأطفال على استخدام السياق في التعرف على الكلمات.

3- إعطاء الطفل فرصة كافية في التدريب على تنمية مهارة الفهم من خلال التدريب على فهم تنظيم النص، وتنمية القدرة على التلخيص والاستنتاج لدى الطفل.

4- وضع خطط علاجية من قبل المعلم، على أن تكون هذه الخطط فردية، مشتقة أهدافها من صعوبات القراءة لدى الطفل، وأن تتضمن أساليب متنوعة في مساعدة الطفل في التمكن من مهارتي التعرف على الكلمة و الفهم في القراءة.

5- توفير خبرات جديدة للطفل في تنمية ثروته اللغوية وزيادة مفرداته من خلال استخدام أنشطة من بينها المناقشات الحرة ومناقشة الخطط، واستقبال الضيوف والترحيب بهم، واشتقاق كلمات جديدة من الأصول بعد إضافة السوابق واللواحق إليها.

6- استخدام مواد تعليمية ملائمة في مقروئيتها لمستوى نضج الأطفال في الصفوف الأولى.

7- عدم تجاهل الأخطاء التي يقع فيها بعض الأطفال، لكي لا تصبح عادة مكتسبة لديهم.

ثالثا - المقترحات:

1- إجراء دراسة لمعرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال باستخدام الاختبارات.

2- إجراء دراسة لمعرفة صعوبات القراءة لدى الأطفال في محافظات أخرى في اليمن.

3- إجراء دراسة مقارنة لصعوبات القراءة لدى الأطفال وفقاً لمستوياتهم الاقتصادية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، زكريا (1999). طرق تدريس اللغة العربية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

أبو السعود، سعيد طه محمود (1995). عوامل التحاق الطلاب بالدبلوم العام في التربية والصعوبات التي تواجههم، دراسة تحليلية تتبعية على طلبة كلية التربية في الزقازيق. مجلة كلية التربية بالزقازيق، 24، 207-256.

أبو صالح، محمد صبحي (2000). الطرق الإحصائية. عمان: دار اليازوري.

حسن، عبدالحميد سعيد، والنبهاني، هلال بن زهران (2002). الصعوبات التي تواجه الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في كلية التربية جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بالتحصيل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3، 53 - 87.

خليل، حلمي (1999). مقدمة لدراسة علم اللغة. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الخوالدة، محمد محمود، والحواري، أمة الرزاق علي، ونصر، حمدان علي، وصوالحة، محمد أحمد (1995). خصائص ثقافة الأطفال. صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

الزيات، فتحي مصطفى (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

زهران، حامد عبدالسلام (1995). علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة. ط5. القاهرة: عالم الكتب.

ستيتية، سمير شريف، وعبدالولي، طه غانم (1995). مهارت اللغة العربية في الصفوف الأربعة الأولى. ج2. صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

السياغي، خديجة أحمد أحمد (1999). دارسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أسيوط.

السيد، فؤاد البهي (1997). الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشربيني، زكريا أحمد (2001). الإحصاء اللابارامتري مع استخدام SPSS في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الصمادي، أحمد عبدالمجيد، ومقابلة، نصر يوسف، وعتوم، عدنان يوسف، والزبيدي، عبدالقوي (1995). علم نفس النمو. ط1. صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

عبد المعطي، حسن مصطفى، وقناوي، هدى محمد (2000). علم نفس النمو. ج 2. القاهرة: دار قباء.

عبدالهادي، نبيل، ونصر الله،عمر، وشقير، سمير (2000). بطء التعلم وصعوباته. عمان: دار وائل للنشر.

العيسوي، عبدالرحمن (1999). مشكلات الطفولة والمراهقة: أسسها الفيسولوجية والنفسية. بيروت: دار العلوم العربية.

فضل الله، محمد رجب (1998). الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية. القاهرة: عالم الكتب.

فيركسون، ج. أي. (د. ت). التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس. ترجمة: هناء محسن العكيلي. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.

قورة، حسين سليمان (1981). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي. القاهرة: دار المعارف.

محمد، صابر عبد المنعم، وحسين، محمد رفعت (2003).الحاجات التدريبية لمعلمي محو الأمية. في المؤتمر السنوي الأول لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، تعليم الكبار في عصر المعلوماتية «رؤى وتوجيهات» دار الضيافة، جامعة عين شمس.

يونس، فتحي علي، والناقة، محمود كامل، ومدكور، علي أحمد (1981). أساسيات تعليم اللغة العربية. القاهرة: دار الثقافة.

المراجع الاجنبية:

Boder, E. (1973). Developmental dylexia: A diagnostic approach based on three atypical reading- spelling patterns. Dev. Med. Child. Neural. 15 , 663 - 687.

Cranine, D., Silbert, J. & Kameenui, E. (1990). Direct instruction reading. (2nd ed). Ohio: Merrill.

Chall , J. S. (1991). American readig instruction: Science , art and ideology. In W. Ellis (Ed). All language and the creation of literacy. pp 20-26. Baltimore: Orton Dyslexia Society.

Keogh, B. K. & Becker, L. D. (1973). Early detection of learning problems:Questions, cautions and guidelines. Exceptional Children , 40, 5_12.

Kirk, S. A. & Chalfant,J. (1984). Developmental and academic _ learning disabilities. Denver: Love Publishing.

Kirk S. A. & Elkins J. (1975). Characteristics of children enrolled in child service demonstration centers. Journal of Learning Disabilites. 8 , 635 _637.

Richek , M, Caldwell, J. Jennings & Lerner, J. (1996). Reading problems: Assessment and teaching strategies. MA: Allyn & Bacon.

ملحق(1)

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم / أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يعتزم الباحث القيام بدراسة تستهدف معرفة صعوبات الأطفال في القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى (الأول، الثاني، الثالث) في المدارس الأساسية.

ولغرض تحقيق هذا الهدف يتشرف الباحث باختياركم ضمن عينة البحث، الرجاء التكرم بملء المعلومات العامة على الصفحة الأولى، ثم الانتقال لقراءة صعوبات القراءة الموجودة على الصفحة الثانية. ووضع علامة (/) تحت البديل الذي يمثل وجهة نظركم، والذي يلائم الصعوبات التي يعانيها الأطفال الذين تقوم بتدريسهم.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير،

الباحث: د. مجيد مهدي محمد

المعلومات العامة:

الرجاء وضع علامة (/) أمام البديل الذي يناسبك

( ) معلم

( ) معلمة

ت	صعوبات القراءة (الفقرات)	البدائل		
		صعوبة بدرجة كبيرة	صعوبة بدرجة قليلة	لاتشكل صعوبة
1	يقرأ الجمل والكلمات بطريقة متقطعة حرفاً حرفاً وكلمة كلمة			
2	يحمل مواد القراءة قريباً من عينيه			
3	يحذف بعض الكلمات والحروف في أثناء القراءة			
4	يأتي بحركات متوترة متشنجة في أثناء القراءة مع هز الرأس			
5	يدخل كلمات جديدة غير موجودة في النص في أثناء القراءة			
6	يقرأ حروف الكلمات بطريقة معكوسة			
7	يقرأ الكلمات بترتيب خاطئ مغاير للنص، أي: يقرأ كيفما اتفق			
8	يتأخر في قراءة الكلمات أو الحروف التي لا يستطيع نطقها			
9	لا يتعرف على الكلمات بسرعة ملائمة			
10	غير قادر على الإجابة عن أسئلة لها علاقة بالحقائق الواردة في النص			
11	غير قادر على إعادة النص الذي قرأه بالترتيب والتتابع			
12	غير قادر على استرجاع الفكرة الرئيسية للنص			
13	يقرأ بصوت مرتفع وحاد بطريقة مختلفة عن نظم المحادثة العادية			
14	يضم الجمل والكلمات معاً دون الالتزام بعلامات الترقيم			
15	عدم التمييز بين أصوات الحروف المختلفة			
16	صعوبة نطق الحروف عندما ترتبط مع بعضها			
17	صعوبة قراءة الكلمات والجمل الطويلة			
18	ينطق الكلمات التي لا يتفق نطقها مع رسمها نطقاً خاطئاً			
19	صعوبة استخدام السياق في التعرف على الكلمات			
20	صعوبة ربط الصوت بالرمز المكتوب أمام القارئ			
21	صعوبة إعطاء الرمز معناه			
22	عدم القدرة على التلخيص والاستنتاج			
23	لا يستطيع التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة في أثناء القراءة			
24	صعوبة قراءة نفس الحرف إذا ما تغير شكله في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها			
25	صعوبة رفع الصوت وخفضه بما يناسب السياق (جملة خبرية أو استفهامية)			

تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على تنمية القدرات الإدراكية الحسية - الحركية لأطفال ما قبل المدرسة

د. عبد العزيز عبد الكريم المصطفى
أستاذ التطور والتعلم الحركي
جامعة الملك فيصل بالأحساء

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر ممارسة النشاط الحركي من خلال برنامج تدريبي على تنمية القدرات الحسية الحركية الإدراكية لدى عينة من أطفال (40 طفلاً) رياض الأطفال بمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية (المتوسط الحسابي = 5.00 والانحراف المعياري = 0.81). وقد أجريت الدراسة باستخدام اختبار هايود (1986) للقدرات الحسية الحركية المعرب. وقد تلخصت النتائج في الأمور الآتية:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في بنود اختبار الإدراك الحسي - الحركي للأطفال.

2. أن برنامج التربية الحركية المقترح له تأثير إيجابي على مستوى القدرات الحسية الحركية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في جميع بنود الاختبار.

3. أسهم برنامج التربية الحركية المقترح بشكل أفضل عن برنامج النشاط الحر في تحسين مستوى القدرات الحسية الحركية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات البعدية للمجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في جميع بنود الاختبار.

ويوصي الباحث بضرورة توفير فرص ممارسة الأنشطة الحركية الموجهة التي تهدف إلى إشباع حاجات الأطفال الحركية والنفسية والانفعالية والاجتماعية خلال مرحلة ما قبل المدرسة.

The Effect of Physical Movement on Developing Perceptual Motor Abilities in Preschool Children

Prof. A. Aziz Al-Mustafa
King Faisal University

Abstract

The purpose of this study was to determine the Effect of physical movement program on developing perceptual motor abilities in preschool children. The subjects (40 children M = 5.00: S = 0.81) were randomly chosen from kinder gardens in the Qatif Area in Saudi Arabia.

The study has applied a physical movement program; in addition, to the Haywood Perceptual Ability Test for 5-years old children. The results showed no significant differences between the pre and post-tests in the control group. However, significant differences between pre and post in the experimental group was found for post.

In addition, significant differences were also found for experimental group when compared with the control group. Further, the results confirmed the effect of physical movement in developing perceptual motor ability. Finally, it was recommended that more research is needed to investigate with different samples.

مقدمة:

تؤكد العديد من الدراسات التربوية والنفسية على أهمية مرحلة الطفولة المبكرة في تكوين شخصية الطفل وتحديد اتجاهاته، كما تتميز مرحلة الطفولة المبكرة (ما قبل المدرسة) بإمكانية ممارسة الضبط والتوجيه التربوي من خلال إكساب الطفل السلوك الموجه وفقاً لما يعتنقه المجتمع من قيم وعادات وتقاليد، بل إنه يمكن تنمية قدرته العقلية والبدنية والمهارية وتوجيه ميوله وتنمية استعداده بما يتناسب وإمكاناته الجسمية والعقلية والصحية (مكتب التربية لدول الخليج العربي، 1991 المصطفى، 2000م).

وتعد البرامج الحركية من أنجع الوسائل التربوية التي تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للطفل من مختلف الجوانب، حيث يؤكد جالهيو (Gallahue, 1986) بأن الحركة هي إحدى الدوافع الأساسية للإنسان، فعن طريقها يبدأ الطفل في التعرف على العالم المحيط به، وهذا الميل الطبيعي للحركة هو إحدى طرق التعلم، وهو عبارة عن مدخل وظيفي لعالم الطفولة، ووسيط تربوي فعال لتحسين وتطوير النمو العقلي والاجتماعي والنفسي.

والتعلم من خلال الحركة ليس قاصراً على تعلم الحركة، أو أن تكون الحركة هدف التعلم فحسب، بل أن تكون الحركة الوسيلة التي من خلالها يتم تحقيق النمو المتكامل والسليم للطفل. وتؤكد العديد من الدراسات على أن الحركة تكون دائماً وسيلة تعليمية ممتازة للتنمية المعرفية، كما أنها الوسيلة المفضلة لتعليم الطفل ضبط النفس والأمانة والصدق والتعاون وإنكار الذات (المصطفى، 2004، Gallahue, 1996، عبد الكريم، 1995م، عثمان، 1985).

والتربية عن طريق الحركة المدخل الطبيعي لنظام تربوي مبني على أساس حاجة الطفل الطبيعية للتعلم، وما دام جسم الطفل هو الإطار المادي الملموس لمعنى الوجود فإن الطفل يعمد من خلال جسمه - إلى فهم ذاته من خلال ممارسته للنشاط الحركي الموجه، حيث تهدف التربية من خلال الحركة إلى إخراج التعليم المدرسي التقليدي إلى أساليب أكثر إيجابية وفاعلية في تكوين الطفل، وتنميته إلى أقصى ما تؤهله إمكانياته وقدراته ومواهبه.

وعموماً تتعدى التربية الحركية مفهوم إكساب الأطفال المهارات الحركية أو تنمية الأنماط الحركية؛ إذ إن تعلم الحركة يعني مجرد العملية الجزئية المتعلقة بالتعلم، إلا أن الإطار المعرفي للتعلم الحركي ثري بمختلف الخبرات الإدراكية والمعرفية، فمن خلال الحركة ينمي الطفل ملاحظاته ومفاهيمه، وقدرته الإبداعية، وإدراكه للأبعاد والاتجاهات كالإحساس بالتوازن، والمكان، والزمان، ويكتسب المعرفة بكل مستوياتها، فيتعود على السلوك المنطقي وحل المشكلات وإصدار أحكام تقويميه (فزاري، 2002، 2001 ;Sayres & Gallagher).

وعلى الرغم من أهمية البرامج الحركية للأطفال ومدى تأثيرها على نموهم الحركي والمعرفي والاجتماعي، فإنها لم تحظ بالاهتمام من المعنيين بدور الحضانة ورياض الأطفال من بعض دول الخليج العربي (المصطفى، 2004، عبد الله، 2001)، كما أن هناك ندرة في الدراسات في مجال أهمية الحركة للأطفال (حسب علم الباحث)، وهذا ما حدا بالباحث إلى دراسة مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة وأهميتها:

مرحلة الطفولة من أهم المراحل المهمة في حياة الإنسان، حيث تنمو قدرات الطفل الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، ويكون قابلاً للتعلم والتأثير والتوجيه والتشكيل. إن السنوات الأولى من حياة الطفل هي الأساس التكويني الذي يقوم عليه بناء الشخصية الإنسانية، حيث تتحدد السمات الشخصية التي غالباً ما تكون خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة التكوينية المبكرة بمنزلة دلالات لشخصية الطفل وتطور مسار نموه في المراحل العمرية التالية. ويتفق علماء النفس والتربية على ضرورة العناية بالطفل من خلال الحركة؛ لذا اتجه الباحثون إلى دراسة مراحل النمو المختلفة، وذلك بغرض الارتقاء بمستوى سلوك الطفل وأدائه الحركي. وفي إطار دراسة نمو الطفل وعلاقته بممارسة النشاط الحركي، تعد دراسة القدرات الحسية - الحركية من الوظائف الرئيسية التي جذبت اهتمام العديد من الباحثين في مجال علوم الحركة لدراسة تلك القدرات ومفاهيمها وأهميتها في تعلم واكتساب وممارسة الطفل المهارات الحركية والترويحية والصحية والتعليمية (المصطفى، 1992)، (Melina & Bouchard, 1991).

وفي إطار هذا الاهتمام اتجه بعض الباحثين المتخصصين إلى دراسة القدرات الإدراكية الحسية - الحركية، وقد توصلوا الى بعض المفاهيم والنظريات على سبيل المثال (نظرية كيفارت، وبارش وديلاكاتو ودومان وغيرهم) كما توصلوا إلى العديد من طرق وأدوات قياس تلك القدرات (كمقياس جين آيرس، وفروستج، وبوردو المسحي للقدرات الحسية - الحركية وغيرهم). كما قام البعض الآخر بدراسة القدرات الإدراكية الحسية - الحركية وأثرها على حياة الطفل، وعلاقتها بجوانب النمو المختلفة، ونوع المشكلات التي قد يتعرض لها الطفل كالتخلف الدراسي والعجز في القراءة أو الكتابة أو السمع، والمشكلات البدنية التي تتعلق بالإعاقة الحركية (Corbin, 1980, Cratty, 1983, Gallahue,1982,1989, Kephart, 1960, Haywood, 1993).

والقدرات الإدراكية الحسية - الحركية عنصر أساسي يؤكد التفاعل بين الجانبين: الجانب الحسي أو الإدراكي والجانب الحركي التي تستقبل جميع المثيرات، وتنقلها إلى المراكز العليا في المخ، حيث يمكن تفسيرها وإدراك معانيها، وهي تشمل تمييز الإحساس الحركي، والتمييز السمعي، والتمييز البصري، والتمييز اللمسي. وتعد هذه القدرات من أهم نتائج عمليات الذاكرة المرتبطة بالمعارف المتمثلة في التذكر والتفكير والإبصار والتعرف والانتباه وغيرها، التي يمكن أن ينظر إلى هذه الخبرات والمعارف على أنها المحاور الأساسية للتنظيم المعرفي للطفل، ويؤكد العديد من الباحثين أنه بدون تلك الخبرات الحسية - الحركية يصعب على الطفل القيام بأي سلوك حركي كتقدير المسافة بين مكان وقوفه وموضع سقوط الكرة، والشعور بالارتفاع في أثناء وقوفه في مكان عال، والإحساس بمكان وقوف أفراد فريقه أو لاعبي الخصم في أثناء ممارسته الألعاب الحركية والرياضية، والإحساس بالاتجاه الصحيح في حالة الابتعاد عن موضع الخطر. فالحواس هي المداخل التي عن طريقها يستطيع الكائن الحي التوافق مع الاستجابات المختلفة والمناسبة في المحيط الذي نعيش فيه (المصطفى، 1992م).

وترى هايود (Haywood, 1986) أن كفاءة أو قدرة الإدراك الحسي - الحركي عند الأطفال ليست ثابتة، بل إنها دائمة التغير تبعاً لزيادة العمر، فكلما نما وكبر الطفل ازدادت قدرة الإدراك الحسي - الحركي عنده تبعاً لزيادة خبراته من خلال مواقف اللعب المختلفة، كما تشير أيضاً إلى أن كفاءة الجهاز الحسي - الحركي عند الإنسان تصبح ذات قدرة عالية في سن البلوغ. بينما يرى كيفارت (Kephart,1960) أن النمو الإدراكي الحسي - الحركي عند الطفل يكتمل خلال الفترة ما بين 6 - 9 سنوات. أما كراتي (Cratty, 1982: 1964) فإنه يؤكد بأن الجزء الأكبر من النمو الإدراكي - الحركي عند الطفل يكتمل في حوالي السابعة، وأن الجوانب الأكثر تعقيداً تكتمل خلال المراحل العمرية المتأخرة.

وقد أكد بعض الباحثين أمثال كراتي (Cratty, 1986) وكوربن (Corbin, 1980) وغيرهم من أن هناك علاقة إيجابية بين قدرة الإدراك الحسي - الحركي وسرعة تعلم وأداء المهارات الحركية والمعرفية المختلفة عند الطفل. كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات من أن الأطفال الذين يعانون من عجز في القدرات الحسية - الحركية قد تواجههم العديد من المشاكل سواء خلال مرحلتي الاكتساب الحركي أوالمعرفي، كصعوبة تعلم وممارسة المهارات الحركية الجديدة، وكذلك التأخر الدراسي، وصعوبة اكتساب مهارات جديدة، أو خلال مرحلتي التذكر والانتقال، كصعوبة تذكر المهارة وأدائها بالطريقة السليمة، وكذلك عدم القدرة على تنفيذ المهارات السابقة خلال مواقف اللعب الحقيقية، بالإضافة إلى كل هذا، قد يواجه الطفل صعوبة في الوصول إلى طريقة الأداء الأوتوماتيكية التكتيكية لمهارات الألعاب الحركية والمعرفية المختلفة (Thomas et al., 1988, Gallagher & Thomas, 1984).

لذا يعد إجراء اختبار القدرات الإدراكية الحسية - الحركية أمراً ضرورياً للتعرف على الناحية المعرفية عند الطفل خلال مراحل سنواته الأولى؛ حيث يؤكد بعض الباحثين أن القصور في النمو المعرفي والتعلم المدرسي عند الطفل ناتج في معظم الأحيان عن عجز القدرات الإدراكية الحسية - الحركية للقيام بدورها على الوجه المطلوب. وينبه العديد من الباحثين إلى أهمية استخدام البرنامج الحركي التدريبي الموجه على أنه وسيلة لعلاج كثير من المشكلات كالتأخر الدراسي؛ حيث تقوي هذه البرامج الحركية القدرات الحسية والبصرية والسمعية والحركية لدى الأطفال، التي يعتبر نموها وتطورها مطلباً أساسياً لتكيف وتعلم الطفل المهارات الأساسية للمواد الدراسية في المدرسة، ومن ثم التهيئة والاستعداد للحياة الاجتماعية (Ayres,1966, 1972, Collins, 1976, Connolly, 1970: Temple et al., 1966).

ويعد ممارسة النشاط الحركي وسيلة مهمة لتنمية قدرات الأطفال الحسية - الحركية حيث يؤكد جالهيو(Gallahue,1982, p.33) أهمية دور ممارسة الأنشطة الحركية في تحسين وتطوير مستوى القدرات الإدراكية الحسية - الحركية عند الأطفال. كما يرى آخرون أيضاً أهمية الألعاب الرياضية والتمرينات الحركية في الارتقاء بقدرات الأطفال الحسية - الحركية، من خلال ممارسة النشاط الحركي الذي يعمل كوسيلة لتطوير عملية النمو البدني والقدرة الإدراكية، بالإضافة إلى تنمية الحركات البدنية والمهارات الأساسية والقدرات البدنية، وكذلك الارتقاء بعنصر اللياقة البدنية (Stinson, 1990, Smoll et al.,1988, Eckert, 1987, Gallahue, 1985, Cratty,1983).

وتتضح أهمية مشكلة الدراسة الحالية في معرفة أثر ممارسة النشاط الحركي على تنمية القدرات الحسية - الحركية عند الأطفال حيث يشير جالهيو (Gallahue, 1986, p. 33)، إلى أن مستوى القدرات الإدراكية لا تكون مكتملة عند أطفال ما قبل المدرسة حيث إن تطور القدرات الإدراكية يتأثر بمستوى الخبرة والنضج الذي يمر بهما الطفل. هذا بالإضافة إلى ندرة البحوث والدراسات العربية في هذا المجال.

أهداف الدراسة:

تتضح أهداف الدراسة الحالية في التعرف على مستوى التطور الحسي - الحركي لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال الاشتراك في البرنامج التدريبي الذي أعد للدراسة الحالية. ويمكن تلخيص أهداف الدراسه في:

1. تصميم برنامج مقترح للتربية الحركية، ومعرفة مدى تأثيره على تنمية القدرات الحسية - الحركية عند أطفال ما قبل المدرسة.
2. مقارنة تأثير كل من البرنامج الحركي المقترح وبرنامج آخر للنشاط الحر على تنمية القدرات الحسية - الحركية عند أطفال ما قبل المدرسة.
3. التعرف على قدرات أطفال ما قبل المدرسة الإدراكية الحسية - الحركية، ومن ثم تحديد الأطفال الذين يعانون من بعض حالات التخلف أو العجز الحسي - الحركي.

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة في القدرات الإدراكية الحسية - الحركية.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في القدرات الإدراكية الحسية - الحركية لصالح القياس البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار القدرات الإدراكية الحسية - الحركية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي.

الدراسات السابقة:

أجرى الخليلي (2003) دراسة بهدف كشف تأثر مستوى تحكم الطفل بمهاراته الحركية الدقيقة في كونه يتعلم في بيئة صفية تطبق نظام أركان التعلم، أو في بيئة تقليدية. وقد أجريت الدراسة على (369 طفلاً) تراوحت أعمارهم ما بين الأربع سنوات. وقد تم استخدام مقياس كراتي ومارتن (Craty & Martin,1980, P.307)لقياس مستوى نمو الأطفال في المهارات الحركية الدقيقة.

وقد دلت النتائج على تفوق أطفال الرياض التي تتبع نظام بيئة الأركان على نظرائهم في الرياض التي تتبع نظام البيئة التقليدية للصف العادي في مستوى نمو المهارات الحركية الدقيقة في مختلف الفئات العمرية (أربع وخمس وست سنوات) بدلالات إحصائية مرتفعة.

كما أجرى عبد الله (2001) دراسة بهدف التعرف على مدى تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على مستوى النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي لأطفال ما قبل المدرسة. وقد اشتملت عينة الدراسة على (40 طفلاً) تراوحت أعمارهم ما بين (5 - 6 سنوات).

وقد أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج الحركي المقترح لصالح القياس البعدي في مقياس النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي. أما المجموعة الضابطة، فقد أوضحت النتائج وجود فروق في القياسين: القبلي والبعدي في النمو الحركي فقط.

كما أجرى المصطفى (1998) دراسة هدفت إلى معرفة أثر ممارسة النشاط الحركي من خلال برنامج تدريبي - أعده الباحث - على تنمية القدرات الحسية - الحركية الإدراكية لدى أطفال ما بين الخامسة والسابعة. وقد أجريت الدراسة باستخدام اختبار هايود (1986) للقدرات الحسية - الحركية.

وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في القدرات الإدراكية الحسية - الحركية بين الأطفال الذين شاركوا في البرنامج التدريبي (المجموعة التجريبية) بالمقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة. كما دلت النتائج أيضاً على أهمية البرنامج التدريبي المقترح الذي يتناسب وإمكانيات وقدرات الأطفال البدنية والعقلية لما له من تأثير إيجابي ودال على تنمية القدرات الإدراكية الحسية - الحركية عند الأطفال.

كما أجرت أبو الخير (1995) دراسة بهدف وضع برنامج حركات تربوية لأطفال الحضانة (3 - 4 سنوات) وذلك بهدف التعرف على تأثير البرنامج الحركي على كل من النمو الحركي والنفسي والاجتماعي. وقد اشتملت العينة على (40 طفلاً).

وقد تلخصت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في النمو الحركي والنفسي والاجتماعي، وكذلك وجو فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات البعدية لكل من المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس النمو الحركي والنفسي والاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام روتلج (Rutledge, 1993) بدراسة بهدف التعرف على تأثير برنامج التربية الحركية الموجهة، وأنشطة حركية حرة على أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بمستوى النمو الحركي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج الحركي الموجه له تأثير إيجابي على مستوى النمو الحركي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة.

إجراءات الدراسة:

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج التجريبي ذا التصميم التجريبي لمجموعتين بالقياسين: القبلي والبعدي وذلك لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، كما استخدم أيضاً اختبار هايود (1986م) للقدرات الإدراكية الحسية - الحركية لأطفال الخمس سنوات بعد تعريبه (انظر الملحق) قبل وبعد البرنامج التدريبي.

العينة:

اشتملت الدراسة على عينة عشوائية من بين أطفال ما قبل المدرسة (40 طفلاً) أعمارهم (5 سنوات) من محافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية، وقد تراوح متوسط العمر الزمني للأطفال (المتوسط الحسابي = 5.00 والانحراف المعياري = 0.81). وقد قسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة بعدد 20 طفلاً لكل مجموعة. وتم إجراء اختبار التجانس بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في متغيرات العمر، والوزن، والإدراك الحسي - الحركي. والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول رقم (1)

دلالة الفروق بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في كل من العمر، والوزن والإدراك الحسي ـ الحركي

المتغيرات	وحدة القياس	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة «ت»	مستوى الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
العمر	السنة	5.05	1.81	5.25	1.95	1.10	غير دال
الإدراك الحسي الحركي	الدرجة	31.15	4.20	30.79	4.10	1.68	غير دال
الوزن كلغم	كلغم	21.24	4.46	21.05	4.27	0.99	غير دال

يتضح من الجدول (1) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين: التجريبية والضابطة في متغيرات العمر، والوزن، والإدراك الحسي ـ الحركي، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

أداة البحث:

اختبار هايود (Haywood, 1986) المعرب للقدرات الحسية ـ الحركية لأطفال الخامسة وحتى السابعة Testing Perceptual-Motor Development - Five to Seven Years Olds، ويتكون الاختبار من 6 بنود تشمل القدرات الآتية:

1. الإدراك البصري (ثبات حجم الأشياء والمكان والزمان).
2. الإدراك البصري (الكلي والجزئي).
3. الإدراك الحسي ـ الحركي (التعرف على أجزاء جسم الإنسان).
4. الإدراك الحسي ـ الحركي (التمييز بين أجزاء الجسم الأيمن والأيسر).
5. الإدراك الحسي ـ الحركي (التوازن).
6. الإدراك السمعي (تحديد المكان).

ويتطلب إجراء الاختبار الأدوات التالية: قلم رصاص، مقعد سويدي، جرس صغير، ثلاثة مكعبات (أحمر وأزرق وأصفر)، بالإضافة إلى الصورة المرفقة.

صدق الاختبار:

تم حساب صدق المحتوى، وذلك بعرض الاختبار على أربعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس وعلوم الحركة والرياضة. كما تم قياس الصدق التجريبي (صدق التمايز) عن طريق تطبيقه على عينة عشوائية مماثلة لمجتمع الدراسة (20 طفلاً)، وتم تحديد مجموعة الأرباعي الأعلى (25%). وتم حساب دلالة الفروق لكل اختبار من اختبارات المقياس بين مجموعتي الأطفال باستخدام اختبار «ت»، ويوضح الجدول رقم (2) معامل صدق المقياس.

الجدول (2)

معامل صدق اختبار هايود للقدرات الإدراكية الحسية ـ الحركية لأطفال ٥ ـ ٦ سنوات

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
الأرباع الأعلى	24.20	2.45	12.97	دالة
الأرباع الأدنى	17.23	4.23		

كما تم قياس الاتساق الداخلي للمقياس فقد تم حساب معاملات الارتباط بين فروع الاختبارات الفرعية. ويتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط بين بنود الاختبار تراوحت نتائجها بين (65. - 83.). ويؤكد كل من هايود (Haywood, 1986) وكيفارت (Kephart, 1960) والروبي (1995م) أن معاملات الارتباط المنخفضة في الاختبارات الحسية. الحركية تدل على أن المقياس يقيس الاختبار بدقة، وأن التداخل أقل ما يمكن بين هذه المجالات. وعلى العموم تعتبر نتائج صدق الاختبار جيدة.

الجدول (3)

معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية

الرقم	اختبارات المقياس	1	2	3	4	5	6
.1	ثبات حجم الأشياء	-	.83	.77	.74	.70	.82
.2	الإدراك البصري الكلي والجزئي		-	.65	.77	.75	.72
.3	التعرف على أجزاء الجسم			-	.77	72	.81
.4	التمييز بين أجزاء الجسم				-	70	.77
.5	التوازن					-	.82
.6	الإدراك السمعي (تحديد المكان)						-

ثبات الاختبار:

استخدم الباحث طريقة إعادة تطبيق الاختبار (Test-Retest) على عينة عشوائية مكونة من 20 طفلاً من خارج عينة مجتمع الدراسة، ثم تمت إعادة تطبيق المقياس على نفس المجموعة بعد 3 أيام، وتم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين كدلالة عن معاملات الثبات.

يتضح من الجدول (4) أن معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للاختبار قد تراوحت بين (791. - 887.)، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات.

الجدول (4)

معاملات ثبات المقياس بين التطبيقين: الأول والثاني

اختبارات المقياس	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معاملات الارتباط
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
ثبات حجم الأشياء	11.50	1.90	11.65	1.10	0.843
الإدراك البصري الكلي والجزئي	8.75	2.90	9.15	1.98	0.795
التعرف على أجزاء الجسم	12.20	2.20	13.90	1.90	0.866
التمييز بين أجزاء الجسم	9.15	2.20	10.15	2.07	0.791
التوازن	17.40	1.35	17.60	1.01	0.887

الدراسات الاستطلاعية:

تم إجراء دراسة استطلاعية على 10 طلاب من نفس عينة الدراسة ومن غير المشتركين في الدراسة، وذلك بهدف تلافي الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في أثناء تنفيذ الدراسة، و كذلك تحديد الوقت الذي يستغرقه كل طفل في أثناء تطبيق الاختبار (20 دقيقة)، وأخيراً، التأكد من مناسبة البرنامج التدريبي لأعمار عينة الدراسة (سواء من حيث قدراتهم البدنية على تنفيذ البرنامج، أو من حيث استيعابهم للألعاب والمهارات الحركية).

إعداد البرنامج التجريبي المقترح:

أولاً: أسس وضع البرنامج:

قام الباحث بوضع الأسس العلمية لتصميم البرنامج المقترح بالاستعانة بالعديد من الدراسات والأبحاث التي تناولت أسس وخصائص إعداد وتصميم برامج التربية الحركية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، أمثال جراهام وآخرون (Graham et al., 1993)، جالهيو (Gallahue, 1989,1985,1982)، وتوماس وآخرون (Thomas et al., 1989) لاختيار محتوى برنامج التربية الحركية المقترح. وبناء عليه تم وضع الأسس العامة للبرنامج المقترح التي تتلخص فيما يلي:

1. أن يتناسب محتوى البرنامج مع خصائص وصفات المرحلة العمرية للأطفال.
2. أن يحقق البرنامج المقترح أهداف الدراسة.
3. أن يشتمل البرنامج على مجموعة من المهارات الانتقالية ومهارات التحكم والسيطرة، بهدف تنمية وتطوير النمو الحركي.
4. أن يحتوي البرنامج على مجموعة من الخبرات والأنشطة التي تهدف إلى تنمية القدرات الحركية الإدراكية وجوانب الحركة وأبعادها كإدراك الجسم، الوعي بالمكان والزمان، وإدراك الاتجاه والأحجام والأشكال.
5. أن تراعي أنشطة البرنامج مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.
6. أن يستخدم أدوات سهلة، وذات ألوان جذابة، وتكون مناسبة من حيث الوزن والحجم.
7. أن يشتمل البرنامج على أنشطة منوعة ومشوقة بما يتناسب مع ميول ورغبات الأطفال.
8. أن يراعي البرنامج عامل الأمن والسلامة.

ثانياً: التوزيع الزمني للبرنامج:

1. تم تنفيذ البرنامج الزمني المقترح في 8 أسابيع بواقع 3 فترات في الأسبوع.
2. اشتمل البرنامج الزمني على 24 فترة تدريبية، ولمدة 6 أسابيع، بواقع 3 فترات أسبوعياً، زمن كل فترة تدريبية 35 دقيقة، موزعة كالتالي: 10 دقائق إحماء، 20 دقيقة ألعاب صغيرة وألعاب كرة بصورة معدلة، و5 دقائق ختام.
3. راعى الباحث إعطاء الفرصة لجميع الأطفال دون النظر إلى إمكاناتهم، وذلك بغرض إشباع حاجاتهم ورغباتهم، وتنمية قدراتهم الحسية. الحركية.
4. التدرج من السهل إلى الصعب في أثناء أداء المسابقات والمهارات الحركية ومراعاة درجة الصعوبة.
5. إعلان نتائج اللعب مباشرة، وتحديد الفائز، وتعزيز السلوك الجيد بكلمات الشكر والمديح.
6. روعي أن يكون خروج الأطفال الخاسرين في اللعب فترة زمنية قصيرة حتى لا يحرموا من الاستمرار في النشاط والمشاركة.

الخطوات التنفيذية:

- تم تنفيذ القياس القبلي في الفترة من 14 فبراير 2003م.
- تم تنفيذ البرنامج التجريبي في الفترة من 15 فبراير إلى 31 مارس 2003م بإشراك المجموعة التجريبية، أما أفراد المجموعة الضابطة فقد أتيح لهم اللعب الحر كل حسب رغباته وميوله، وبنفس الزمن الذي منح للمجموعة التجريبية.
- تم إجراء القياس البعدي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الفترة ما بين 31 مارس و7 أبريل 2003م.

النتائج والمناقشة:

لقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر ممارسة النشاط الحركي من خلال برنامج تدريبي أعده الباحث على تنمية القدرات الحسية ـ الحركية الإدراكية لدى أطفال الخامسة. وقد أجريت الدراسة باستخدام اختبار هايود (1986) للقدرات الحسية ـ الحركية بعد تعريبه.

للإجابة عن الفرض الأول «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات القياسين: القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة في القدرات الإدراكية الحسية ـ الحركية. وللتحقق من صحة الفرض فقد تم إجراء اختبار «ت» (T-Test)»

الجدول (5)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» ودلالتها للقياسين: القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في بنود اختبار القدرات الحسية ـ الحركية

بنود الاختبار	القياس القبلي		القياس البعدي		القيمة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
ثبات حجم الاختبار	4.20	3.80	4.40	3.70	0.90	غير دالة
الإدراك البصري الكلي والجزئي	4.99	2.95	5.02	2.83	0.98	غير دالة
التعرف على أجزاء الجسم	5.60	2.63	6.17	2.52	1.03	غير دالة
التمييز بين أجزاء الجسم ـ الأيمن والأيسر	4.69	2.45	4.75	2.10	1.09	غير دالة
التوازن	3.12	2.67	3.23	2.16	1.29	غير دالة
تحديد المكان	3.20	2.83	4.06	2.18	0.45	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (5) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في بنود اختبار الإدراك الحسي ـ الحركي للأطفال، وبهذا يتحقق صحة الفرض الأول.

وللإجابة عن الفرض الثاني «توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات القياسين: القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية في القدرات الإدراكية الحسية ـ الحركية لصالح القياس البعدي»، وللتحقق من صحة الفرض فقد تم إجراء اختبار «ت» (T-Test).

الجدول (6)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» ودلالتها للقياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بنود اختبار القدرات الحسية ـ الحركية

بنود الاختبار	القياس القبلي		القياس البعدي		القيمة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
ثبات حجم الاختبار	4.10	2.90	7.10	1.70	6.90	دالة
الإدراك البصري الكلي والجزئي	4.99	2.95	7.02	1.03	7.98	دالة
التعرف على أجزاء الجسم	5.60	2.63	9.17	2.12	7.13	دالة
التمييز بين أجزاء الجسم ـ الأيمن والأيسر	4.69	2.85	8.95	1.90	9.19	دالة
التوازن	4.12	3.56	6.23	2.06	7.29	دالة
تحديد المكان	5.20	2.83	9.26	1.98	9.85	دالة

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في جميع بنود اختبار الإدراك الحسي - الحركي عند مستوى (.05) لصالح القياس البعدي. وبهذا يتحقق صحة الفرض الثاني، ويعزو الباحث هذه الفروق إلى التأثير الإيجابي للبرنامج الحركي التدريبي المقترح الذي اشترك فيه أطفال المجموعة التجريبية، مما أتاح لهم فرصة الممارسة الميدانية والحركية عن طريق مواقف اللعب المختلفة في تحقيق تلك النتائج. وتتفق هذه النتائج مع بعض نتائج الدراسات السابقة، حيث أكد كل من إبراهيم (1993) وجراهام وآخرون (1993) والمصطفى (1995) وعبد الله (2001) أهمية برامج التربية الحركية في تنمية النمو الحركي والإدراكي. وهذا يؤكد على أن سرعة تطور نمو الطفل الحركي واكتسابه للمهارات الحركية الأساسية المتعددة يرتبط ارتباطاً مباشراً مع خبرات البرامج الحركية التي توفرها مدارس الرياض لأطفال ما قبل المدرسة.

للإجابة عن الفرض الثالث «توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار القدرات الإدراكية الحسية - الحركية لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي». وللتحقق من صحة الفرض فقد تم إجراء اختبار «ت» (T-Test).

الجدول (7)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» ودلالتها للقياسات البعدية لكل من المجموعتين: التجريبية والضابطة في بنود اختبار القدرات الحسية - الحركية

بنود الاختبار	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		القيمة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
ثبات حجم الاختبار	7.10	1.70	4.40	3.70	11.90	دالة
الإدراك البصري الكلي والجزئي	7.02	1.03	5.02	3.83	9.48	دالة
التعرف على أجزاء الجسم	9.17	2.12	6.17	2.52	11.33	دالة
التمييز بين أجزاء الجسم - الأيمن والأيسر	8.95	1.90	4.75	2.10	8.10	دالة
التوازن	6.23	2.06	3.23	2.16	7.28	دالة
تحديد المكان	9.26	1.98	4.06	2.18	9.45	دالة

يتضح من الجدول (7) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في بنود اختبار الإدراك الحسي - الحركي عند مستوى (.05) مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج المقترح الموضوع من قبل الباحث عن برنامج النشاط الحر. وبهذا يتحقق صحة الفرض الثالث. ويرجع الباحث هذه النتائج إلى ما يتصف به البرنامج المقترح من أنشطة وخبرات حركية خاصة لتنمية جوانب النمو الحركي المتمثلة بالمهارات الانتقالية كالجري والوثب والحجل، بجانب المهارات الحركية غير الانتقالية كالثني والدوران واللف والتوازن، بالاضافة إلى مهارات التحكم والسيطرة كالرمي واللقف والضرب والتمرير والركل. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة، حيث توصلت كيلي وآخرون (1988)، والسعيد (1992) إلى وجود فروق دالة احصائياً بين نتائج القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في مستوى النمو الحركي، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن برامج التربية الحركية المعدة خصيصاً لتنمية جوانب النمو المختلفة لها تأثير على النمو الحركي للأطفال، مما يجعل هذه المرحلة أساساً متيناً لما بعدها من مراحل النمو والتعلم الحركي.

وبالنظر إلى نتائج الجدولين (6) و(7) فإن ذلك يتفق مع ما أوضحه المصطفى (1995)، جالهيو (Gallahue, 1982, 1986) وهايود (Haywood, 1986) وكوربن (Corbin, 1980) من أن قدرات الأطفال الحسية - الحركية تزداد كفاءة من خلال ممارسة الأنشطة الحركية المتنوعة التي تتميز باستقلالية الحركة، كالألعاب التي تستخدم فيها أهمية المكان، والاتجاهات، والأشكال الهندسية،

والأرقام الحسابية وغيرها. بالإضافة إلى عنصر المنافسة مما يؤدي إلى بذل قصارى الجهد، وإلى تنمية الحركات الطبيعية والمهارات والقدرات البدنية المختلفة.

كما أن استثارة الطفل وإدخال التشويق عن طريق الألعاب الحركية المختلفة، ومواجهة بعض التحديات الذاتية يساعده على تنمية ملكة التفكير بإدراكه وإحساسه بخصائص الحركة واتجاهاتها، ومعرفته ببعض قوانين الألعاب الحركية المختلفة، كل ذلك يساعد على تخفيف حدة الخوف، وزيادة الثقة بالنفس، والقدرة على الاسترخاء العضلي عند الطفل مما يعمل على تشجيعه على بذل الجهد العقلي والبدني في كل ما هو مطلوب منه، ومن ثم الابتكار والإبداع والارتقاء بمستوى الأداء مما ينعكس ذلك على تنمية القدرة الحسية. الحركية عند الأطفال (Chi & Koeske, 1983, Chase & Simon,1973, Thomas et al., 1988, Cratty, 1986, Gallahue, 1982).

الاستنتاج:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة تم استخلاص ما يلي:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في بنود اختبار الإدراك الحسي. الحركي للأطفال.

2. أن برنامج التربية الحركية المقترح له تأثير إيجابي على مستوى القدرات الحسية الحركية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة؛ حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسين: القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي في جميع بنود الاختبار.

3. أسهم برنامج التربية الحركية المقترح بشكل أفضل عن برنامج النشاط الحر في تحسين مستوى القدرات الحسية الحركية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسات البعدية للمجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في جميع بنود الاختبار.

التوصيات:

بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

1. توفير فرص ممارسة الأنشطة الحركية المنظمة التي تؤدي إلى إشباع حاجات الأطفال الحركية والنفسية والاجتماعية خلال مرحلتي رياض الأطفال والابتدائية.

2. الاهتمام بإدخال مادة التربية الحركية في المنهاج الدراسي لمرحلتي رياض الأطفال لما له من أهمية في تنمية كفاءة القدرات الحسية. الحركية عند الأطفال، وكذلك اكتشاف حالات العجز السمعي والنظري وغيره خلال مراحل مبكرة من حياة الطفل.

3. الاستعانة بالمقياس المعرب المستخدم في الدراسة الحالية لوصف، وتقويم مستوى القدرات الحسية الحركية لأطفال ما قبل المدرسة.

4. إجراء المزيد من الدارسات والبحوث للتعرف على أثر النشاط الحركي على جوانب النمو الأخرى.

المراجع

المراجع العربية:

أبو الخير، أميمة (1995). برنامج مقترح للحركات التربوية التمهيدية لبعض الألعاب وأثره على النمو الحركي والنفسي والاجتماعي لأطفال الحضانة. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة. مؤتمر التنمية البشرية واقتصاديات الرياضة، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، المجلد 1.

إبراهيم، تهاني (1993). تأثير برنامج للقصة الحركية على بعض المهارات الأساسية للأطفال من سن 4 - 6 سنوات. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة. رؤية مستقبلية للتربية البدنية والرياضة في الوطن العربي، كلية التربية الرياضية للبنين بالقاهرة، جامعة حلوان، المجلد 4.

الخليلي، خليل (2003). أثر بيئة الأركان الصفية في تنمية المهارات الحركية الدقيقة لطفل الروضة. مجلة الطفولة العربية. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد 14، ص 56 - 70.

المصطفى، عبد العزيز (2000). أثر ممارسة الأنشطة الحركية الموجهة على النمو الحركي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. مجلة جامعة أم القرى، العدد 1، المجلد 12، ص 21 - 32.

المصطفى، عبد العزيز (1998). النشاط الحركي وأهميته في تنمية القدرات الإدراكية الحسية . الحركية عند الأطفال. أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك، المجلد 14، ص 29 - 40.

المصطفى، عبد العزيز (1992). مقدمة في علم التطور الحركي للطفل. مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.

الروبي، أحمد عمر (1995). القدرات الحسية. الحركية للطفل. النظرية والقياس، دار الفكر العربي، القاهرة.

السعيد، كوثر (1992). تأثير برنامج تربية حركية مقترح لطفل ما قبل المدرسة من منظور أهداف مستحدثة للتربية . المؤتمر السنوي الخامس لمركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

عبد الله، فيصل الملا (2001). تأثير برنامج مقترح للتربية الحركية على النمو الحركي والمعرفي والاجتماعي لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد 60، المجلد 15، ص 163 - 203.

عثمان، فريدة (1985). التربية الحركية لمرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية. دار القلم، الكويت.

عبد الكريم، عفاف (1997). البرامج الحركية والتدريس للصغار. الإسكندرية، منشأة المعارف.

فزاري، عبد السلام (2002). واقع الطفل المغربي وعلاقته بالمناهج والوسائل التربوية ما قبل المدرسية. مجلة الطفولة العربية، المجلد 4، ع 13، ديسمبر 2002، الكويت.

مكتب التربية لدول الخليج العربي (1991م). رياض الأطفال في دول الخليج العربي، الرياض.

المراجع الأجنبية:

Al-Mustafa, A. (1988). Review old some perceptual motor abilities tests. Unpublished Dissertation, University of Pittsburgh.

Ayres, A. (1966). Southern California sensory-motor integration tests. Los Angeles, CA: Western Psychological Corporation.

Ayres, A. (1972). Southern California sensory-motor integration tests manuals. Los Angeles, CA: Western Psychological Corporation.

Chase, W. & Simon, H. (1973). Perception in class. Cognitive Psychology, 4, 55-81.

Chi, M. & Glasser, R. (1980). The measurement of expertise: Analysis of the development of knowledge and skill as a basis.

For assessing achievement. In E. Baker & E. Quellmely (Eds.).

Educational Testing and Evaluation (PP. 37-47). Beverly Hills .

Collins, J. (1976). Distance perception as a function of age. Austrian of Psychology, 28, 109-113.

Connolly, K. (1980). Mechanisms of motor skill development. New York Academic Press.

Corbin, C. (1980). A text of motor development .2cd Ed. Dubuqe, IA:wm. Cm C. Brown Co.

Cratty, B. (1964). Movement behavior and motor development. Philadelphia: Lea & Febiger.

Cratty, B. (1983). Psychology in contemporary sport. Prentice-Hall Inc:Englewood, Clif. New Jersey.

Eckert, H. (1987). Motor development. Berkley, California.

Gallahue, D. (1996). Developmental physical education for today's elementary school children. Macmillan Pub. Com. New York.

Gallahue, D. (1989). Motor develop mentalists - All? Motor development academy newsletter. National Association of Sport and Physical Education,10, 1.

Gallahue, D. (1985). Developmental movement experience for children. Macmillan Pub. New York.

Gallahue, D. (1982). Understanding motor development in children. New York: Willey.

Gallagher, J. & Thomas, J. (1986). "Developmental effects of grouping and recoding on learning a movement series". Research Quarterly for Exercise and Sport, 57, 117-127.

Gallagher, J. & Thomas, J. (1984). "Rehearsal strategy effects on developmental for recall of a movement series". Research Quarterly for Exercise and Sport, 55, 123-128.

Graham, G., Holt-Hale, S. & Parker, M. (1993). Children moving (3rd Ed.) Mountain View, CA: Mayfield.

Kelly, L., Dagger, J. & Walkey, J. (1988). The effects of an assessment-based physical education program on motor skill development in preschool children. Education and Treatment of Children, 12 (2), 152-164.

Haywood, K. (1993). Life span motor development. Human Kin. Pub.,Inc. Champaign, Illinois.

Kephart, N. (1960). The slow learner in the classroom. Columbus, Ohio, Charles E. Merill Pub.

Melina, R. & Bouchard, C. (1991). Growth maturation and physical activity. Human Kinetics, Illinois.

Haywood, K. (1986). Lifespan Motor development. Human Kinetics -Publishers, Inc. Champaign, Illinois.

Rutledge, C. (1993). The level of motor development of preschool children provided with physical education program and preschool children provided with free play environments. Unpublished doctoral dissertation, University of Northon Colorado.

Sayre, N. & Gallagher, J.(2001). The young child and the environment, Issues related to health, nutrition, safety, and physical education activity. Ellyn and Bacon, Boston.

Seefeldt, V. (1986). Physical activity well-being, NASPE, AAHPERED.

Smoll, F , Magill, R. & Ash. R. (1988). Children in Sport. Human Kinetics, Illinois.

Stinson, W. (1990). Moving and learning for the young child. AAHPER, and Dance.

Temple, I. , Williams, H. & Baleman, N. (1960). A test battery to assess intersensory and iterasensory of young children. Perceptual and Motor Skills .48, 643-659.

Thomas, J., Amelia, M. & Thomas, K. (1989). Physical education for children: Daily lesson plans. Human Kinetics, Champaign, Illinois.

Thomas, J., Lee, A. & Thomas, K. (1988). Physical education for children: concepts into practice, Human Kinetics Books: Champaign, Illinois.

الملحـــق

اختبار تطور القدرات الحسية ـ الحركية

Testing Perceptual-Motor Development

كاثرين هايود

ترجمة: أ. د. عبد العزيز عبد الكريم المصطفى

كلية التربية ـ قسم التربية وعلم النفس ـ جامعة الملك فيصل بالأحساء

عنوان المراسلة: ص.ب. 821 القطيف 31911 المملكة العربية السعودية

Aziz89@hotmail.com

الأهداف:

- معرفة الطفل بطبيعة بنود اختبار القدرات الحسية-الحركية.
- ملاحظة الطفل تطور قدراته الحسية الحركية من خلال أدائه للمتطلبات الحياتية اليومية

الزمن:

يحتاج تنفيذ اختبار القدرات الحسية الحركية إلى حوالي عشرين دقيقة (20 دقيقة).

الأدوات المطلوبة للاختبار:

- قلم رصاص.
- كرسي سويدي منخفض لقياس التوازن.
- ثلاث مكعبات صغيرة بألوان مختلفة (أحمر وأزرق وأصفر).
- جرس صغير.

العمر:

يمكن تطبيق اختبار القدرات الحسي ـ الحركي على الأعمار الآتية ما بين 5 وحتى 7 سنوات.

أيمن / أيسر:

يطلب من الطفل أن يكتب اسمه الأول، بهدف تحديد الذراع أيمن أم أيسر.

اختبار تطور القدرات الحسية ـ الحركية

Testing Perceptual-Motor Development

كاثرين هايود

ترجمة: أ. د. عبد العزيز عبد الكريم المصطفى

ورقة الإجابة

1. اسم الطفل (يطلب من الطفل أن يكتب اسمه الأول):
2. الجنس:
3. تاريخ الميلاد:
4. العمر بالأشهر:
5. أيمن أم أيسر:

أولاً ـ الإدراك البصري: (ثبات حجم الأشياء والمكان والزمان):

I. Visual Perception: Size Constancy and Spatial Orientation

ضع أو وفر ثلاثة مكعبات بألوان مختلفة (أزرق، أصفر، أحمر) موزعة على طاولة كبيرة تبعد عن بعضها البعض حوالي 6 بوصات. بعد ذلك اطلب من الطفل الإجابة عن الأسئلة الشخصية الخاصة باسمه، وجنسه، وتاريخ ميلاده، ثم إن كان أيمن أم أيسر.

بعد ذلك أحضر المكعبات أمام الطفل، ثم أساله الأسئلة الآتية، وسجل إجابة كل طفل على حدة في الاستمارة التي أمامك سواء كانت صحيحة أم خاطئة.

مسلسل	الأسئلة	صح	خطأ
1	ما لون المكعب الذي أمامك؟		
2	ما أقرب مكعب لك؟		
3	ما أبعد مكعب منك؟		
4	هل كل المكعبات بنفس الحجم؟		
5	ضع المكعب الأزرق أعلى المكعب الأصفر؟		
6	ضع المكعب الأزرق أسفل المكعب الأصفر، ولكنه أعلى من المكعب الأحمر؟		
	مجموع الدرجات من 6		

ثانياً ـ الإدراك البصري (الكلي والجزئي):

II. Visual Perception: Whole and Parts

يعرض الشكل (1) المرفق ويوضع أمام الطفل، ثم يسأل الطفل عن أي من الصور الموجودة في الشكل. تسجل إجابة كل طفل سواء كان الوصف بصورة جزئية (فواكه، حلويات..إلخ) أو كلية (وجه) أو كلاهما، ثم يسأل الطفل عن صورة أخرى مرة ثانية بنفس الطريقة، تسجل إجابة الطفل في الاستمارة التي أمامك.

الصورة الأولى	جزئي		كلي		كلاهما	
الصورة الثانية	جزئي		كلي		كلاهما	
	المجموع:					

ثالثاً ـ الإدراك الحسي ـ الحركي (التعرف على أجزاء جسم الإنسان):

III. Kinesthetic Perception: Identification of Body Parts

يسأل الأطفال عن الأسئلة في الاستمارة، ثم تسجل إجابة كل منهم في الاستمارة التي أمامك.

مسلسل	الأسئلة	صح	خطأ
1	المس أنفك.		
2	المس حوضك.		
3	المس رسغيك.		
4	المس ركبتيك.		
5	المس كعبيك.		
6	المس أذنيك.		
7	المس كتفيك.		
مجموع الدرجات من 7			

رابعاً ـ الإدراك الحسي ـ الحركي (التمييز بين أجزاء الجسم الأيمن والأيسر):

IV. Kinesthetic Perception: Left/Right Discrimination

يسأل الأطفال الأسئلة الآتية، ثم تسجل إجابة كل منهم في الاستمارة التي أمامك.

مسلسل	الأسئلة	صح	خطأ
1	المس أذنك اليمنى.		
2	المس ركبتك اليسرى.		
3	التقط قلم الرصاص بيدك اليسرى.		
4	ضع قلم الرصاص في يدك اليمنى، ثم اسأل الطفل أين القلم؟		
5	المس جزء حوضك الأيسر بيدك اليمنى.		
مجموع الدرجات من 5			

خامساً ـ الإدراك الحسي ـ الحركي (التوازن):

V. Kinesthetic Perception: Balance

يوضع مقعد سويدي مقلوب، ويطلب من الطفل أن يمشي على المقعد. ثم تسجل عدد الخطوات التي قطعها قبل سقوطه من على المقعد في الاستمارة التي أمامك.

عدد الخطوات	قطع المسافة	بسقوط	بدون

سادساً. الإدراك السمعي (تحديد المكان):

VI. Auditory Perception: Location

يجلس المختَبِر أمام الطفل وفي يده جرس، ثم يخفي اليدين خلف ظهره، بعد وضع الجرس في إحدى القبضتين عشوائياً، ثم يهز الجرس حتى يسمع الصوت، ثم يسأل الطفل عن مكان الجرس في أي يد (اليمنى أو اليسرى). يكرر التدريب خمس مرات، ثم تسجل إجابة كل طفل في الاستمارة التي أمامك.

مسلسل	صح	خطأ
1		
2		
3		
4		
5		
مجموع الدرجات من 5		

الشكل (1)

يمثل اختبار الإدراك البصري (الكلي والجزئي) نقلاً عن

Elkind, D., Koegler, R. & Go, E. (1964). Studies in perceptual development: Whole-part perception. Child Development, 35, 81-90

كـتاب العـدد

التعلم عن بُعد والتعلم الإلكتروني
مفاهيم وتجارب: التجربة العربية

تأليف: أ.د. سالم مرزوق الطحيح

مراجعة: د. علي حبيب الكندري

الناشر: شركة كتاب، الكويت، 2005م

عدد الصفحات: 149

إن الاتفاق على معايير أكاديمية وفنية يُسْتَرْشَدُ بها يُعَدُّ من أكبر العوائق التي تواجه المختصين في إدخال التعليم الإلكتروني كمنهج في المؤسسة التعليمية. ولعل السبب في ذلك يعود إلى التطور المعرفي والتقني المتسارع الذي لم تعهده الإنسانية من قبل. وهذا أمر شغل بال المهتمين في مجال التعليم الإلكتروني، مما جعلهم يولون إدخال المنتجات التكنولوجية اهتماماً كبيراً يتناسب مع ما تقدمه هذه المنتجات من تسهيلات في العملية التعليمية كالتعليم عن بعد، والتعليم الإلكتروني، والتعليم الافتراضي، والمدرسة الافتراضية، والفصول الذكية.. إلخ.

في هذا الخضم يطالعنا أ.د. سالم الطحيح بكتابه الموسوم بـ: «التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني» ويمكن من خلال القراءة السريعة للعنوان استقراء مفهوم الكاتب العميق والواضح لنظامي التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني، في الوقت الذي يخلط كثير من الكتاب بين هذين المفهومين، إلا أننا لا نجد هذا الخلط حين نتصفح كتاب الدكتور سالم الطحيح، حيث نجده دائماً واضحاً وحازماً في الوقت نفسه. نجده أفرد لكل نظام هويته المستقلة، بل ذهب إلى أبعد من ذلك، حيث حسم الجدل، وحل الإشكالية التربوية في التقريب بين مفهومي التعليم والتعلم؛ حيث أوضح أن التعلم الإلكتروني يعتمد على فكر تربوي قائم على اعتبار الطالب محور ومركز العملية التعليمية، ويكون دور المعلم المعد والمنظم والموجه للبيئة التعليمية.

يقع الكتاب في 149 صفحة، ويتوزع مضمونه على أربعة فصول، اعتمد من خلالها الكاتب المنهجية الواقعية البعيدة عن متاهات الفلسفة والتنظير. ويجسد هذا العمل منذ البداية محاولة جادة لتقديم رؤية استراتيجية تطبيقية من خلال تجربة واقعية لاستخدام نظام التعلم الإلكتروني كأسلوب للاستفادة من التقنيات الحديثة في العملية التعليمية.

الفصل الأول:

في هذا الفصل استهل الكاتب صعوبة تأقلم الطالب مع نظام التعليم الإلكتروني مسوغاً تلك الصعوبة بوجود عدة مشكلات:

أنماط التعلم - Learning Style:

ومن أهم القواعد الرئيسية التي يجب تناولها باهتمام بالغ هو ما يسمى «بأنماط التعلم» Learning Style، حيث إن هذا التنوع في أنماط التعلم والفروق الفردية بين الطلبة يقابله تنوع في أساليب عرض وتقديم المادة العلمية، مما يساعد على تأقلم وتكيف المتعلم مع نظام التعلم الإلكتروني.

العمل الجماعي:

لا يمكن للمعلم منفرداً أن يقدم تعليماً إلكترونياً فاعلاً، حيث يستلزم أن تتضافر الجهود الجماعية من عدة فرق جديدة في كيانها على النظام التعليمي الحالي: كالمصممين، والرسامين، والمبرمجين، وفريق الدعم الفني، إضافة إلى الفريق المسؤول عن صيانة البنية التحتية من شبكات وحاسبات.

اتخاذ القرار:

يرى أنه يجب أن يبتعد متخذو القرار عن النمطية والبيروقراطية، وأن يتخذوا قراراتهم بسرعة وحزم.

الوقت المستخدم:

يرى أنه يجب أن يراعى الوقت المستخدم في تطوير وبناء ومتابعة المقرر الدراسي المعتمد على التعليم الإلكتروني، كما أن إعداد مقرر دراسي بطريقة إلكترونية وتدريسه يحتاج إلى ما نسبته 50% إلى 500% من الوقت المخصص لإعداد مقرر دراسي بالطريقة التقليدية. وبعد أن خلص الكاتب من عرض هذه المشكلة عرض عدة حلول: إما مكافأة مادية، أو تخفيض النصاب التدريسي، أو تخصيص مساعد مدرس للمقرر الذي يدرس بطريقة إلكترونية.

الفصل الثاني:

في هذا الفصل وضع الكاتب ملامح القواعد الأساسية لاختيار التقنيات اللازمة والمستخدمة في التعليم الإلكتروني، وقد تجاوز الكاتب أسلوب بيان البرامج والأجهزة والتقنيات الضرورية إلى ما هو أهم، وهو تحديد وتصنيف الاحتياجات التعليمية من التقنيات حسب حاجة العملية التعليمية. وقد قسمه إلى برامج إدارة المحتوى الدراسي، وبرامج للتفاعل والتواصل، وبرامج التقويم. وفي غضون ذلك أكد أن التقنية ما هي إلا أداة يمكن الاستفادة منها في تسهيل العملية التعليمية، وليست غاية في حد ذاتها، وطبيعة المادة العلمية وأسلوب تناولها هي التي تحدد نوع البرامج والتقنيات ودواعي استخدامها، كما أكد على مجالات الأهداف التربوية (معرفية- مهارية- وجدانية) في تحديد التقنيات المساعدة لتحقيقها.

وقد تطرق الكاتب إلى 16 قاعدة لابد من أخذها بعين الاعتبار عند إعداد خطة استراتيجية أو تطبيقية لإدخال التعليم الإلكتروني في المؤسسة التعليمية. والجميل في أسلوب أ.د. سالم هو إعطاء صورة شفافة لتجربة واقعية طويلة، أبرز فيها المزاوجة بين ما يمكن للتكنولوجيا أن تقدمه للعملية التعليمية بأبعادها المختلفة من (معلم- متعلم- محتوى- طريقة تدريس) والمشكلات أو العقبات التي تحول دون ذلك وكيفية تجاوزها.

وعلى الرغم من أن د.سالم الطحيح متخصص في مجال الإدارة- الأعمال- إلا أن تجربته الطويلة في التدريس وممارسته لخبرات متنوعة لأنماط التعليم المختلفة للمتعلمين جعلته قادراً ومؤهلاً لتقويم التعلم الإلكتروني، وحل إشكالاته، فلقد أكد على مركزية المتعلم وتفاعله ومسؤوليته في المنظومة الجديدة، وتخلي المعلم عن دوره التقليدي المسيطر وصاحب الحقيقة المطلقة إلى أن يكون منسقاً ومسيراً للعملية التعليمية، وهي أحد المستجدات الكبرى التي يوصي بها التربويون. وحذر من الانبهار بالتقنيات وتطبيقها دون معايير تقويم بالأبعاد التربوية المختلفة.

الفصل الثالث:

قدم الكاتب تجربته فيما تعلق بكل أسس تحويل المقررات الدراسية إلى نظام التعلم الإلكتروني، وقد بين مفاتيح النجاح أو الفشل في كل من المدرس وطبيعة المقرر الدراسي، والمتعلم والبنية التحتية، والبرامج المستخدمة وإدارة التعلم الإلكتروني في المؤسسة التعليمية والدعم الإداري.

وقد حدد الكاتب بأسلوب سلس خطوات عملية يتم من خلالها تحويل مقرر يدرس بالطريقة التقليدية إلى مقرر يدرس عبر الإنترنت، وقد جاءت هذه الخطوات انعكاساً لتجربته الواقعية لعملية إدخال التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية بجامعة الكويت.

الفصل الرابع:

بين الكاتب في هذا الفصل ضرورة أن توضع السياسات من قبل الإدارة العليا للمؤسسة التعليمية المتعلقة بالجانب الثقافي والتنظيم الإداري لضمان النجاح والاستمرار في استخدام نظام التعلم الإلكتروني، ويرى أنه يجب:

- أن يكون وقت أعضاء هيئة التدريس مكافئاً لعملية تبني التعليم الإلكتروني، واقترح الحلول الآتية: (تخصيص النصاب/ تخصيص مساعدين/ مكافأة/ تعويض مادي).
- أن يضمن ويحمي الملكية الفكرية لمنتجات عضو هيئة التدريس.
- استمرار دراسة التكلفة والعائد من إدخال النظام .
- أكد على أن سياسات التطوير والتنمية المهنية لا تُبنى على الرغبات والطموحات الفردية لبعض أفراد المؤسسات، بل تبنى على رؤية واستراتيجية وآلية واضحة من خلال فرق العمل في تخصصات متكاملة.

ثم وضع الكاتب صوراً للسقطات التي واجهته في المؤسسة الجامعية، تتفاوت في عدم التخطيط أو التخطيط الأعرج الذي يركز على عامل واحد دون مراعاة العوامل الفاعلة والمرتبطة بالتعلم الإلكتروني، كطبيعة المعلم والتعليم والثقافة والمجتمع في المؤسسة التعليمية. والتركيز في منهج التدريس والطلبة والبنية التحتية والدعم الفني والنظام الإداري، ومن يقوم بإدخال التعلم الإلكتروني في المقررات الدراسية المرتبطة. كما يرى أنه من الضروري التدريب على مقررات التعلم الإلكتروني والتركيز على الاستفادة من هذه الأدوات في التعلم والتدريس، بحيث لا تكون غاية في حد ذاتها، بل وسيلة للوصول إلى جودة التعليم.

كما تناول الكاتب طبيعة المتعلم إضافة إلى تزويده بالمهارات الأساسية التي تمكنه من ممارسة التعلم الإلكتروني بشكل كبير والقضايا المرتبطة بالدخول إلى الشبكة، وعلى إعانة الطالب على التمييز بين الغث والسمين.

وفي نهاية المطاف أقام تحدياً وتساؤلاً عن كيفية قياس العائد على التعلم، هل هو عائد تحصيلي يمكن قياسه من خلال اختبارات مخصصة أم مهارات و اتجاهات وقيم، والذي قد لا يظهر تأثيره إلا بعد التحاق الطالب في قوى العمل الفعلية. ثم ختم بوضع معايير رأى أنه يجب أن يؤخذ بها عند بناء خطة لإدخال التعليم الإلكتروني في المؤسسة الجامعية وعلى رأس هذه المعايير:

(وضع سياسات. التدريب. جودة التعليم. الحقوق الملكية. عدد مقررات الكلية. فرق الخطط ومسؤولياته. اتخاذ القرارات. نوعية الدراسة والطلبة والمناهج والمقررات. خطط لوضع البرامج تجارياً).

وفي معرض النقد يلاحظ أنه تحدث في الفصل الرابع عن الملكية الفكرية، وأرى من المناسب ترحيل هذا الجزء إلى الموضع السابق الذي تناول فيه الملكية الفكرية، فوجوده في الفصل الأخير قد يربك القارئ، كما يلاحظ تكرار تجربة الكاتب في كل فصل من الفصول الأربعة وهذا أمر قد يبعث الملل لدى القارئ، وأما من الناحية الشكلية فقد يحتاج الكتاب إلى إعادة النظر في ترتيب العناوين، وعرضها بشكل أكثر تنظيماً، كما لم يَخْلُ الكتاب من الأخطاء المطبعية، وإجمالاً فإني أهنئ د. سالم الطحيح على هذا الجهد الكبير والقيم؛ لما أتحف به المكتبة العربية في عصر نحن فيه أحوج إلى من يكتب، وينظر مواكباً له.

أنشطة وأخبار
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

❖ حضر د. حسن الإبراهيم رئيس الجمعية ود. علي الشملان مدير عام مؤسسة الكويت للتقدم العلمي اجتماع المجلس الاستشاري لبرنامج الكويت في جامعة هارفارد في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الفترة من 5-7 يوليو 2005.

❖ احتفلت المؤسسة الكويتية - الأمريكية (KAF) خلال الفترة من 9-14 يوليو 2005 في واشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية بحضور د. حسن الإبراهيم رئيس المؤسسة، السيد / أنور النوري نائب الرئيس، ود. علي الشملان بنجاح «برنامج الحملة الوطنية لوقف العنف»، و«فعاليات أسبوع التميز الوطني»، وتتزامن هذه الاحتفالية مع مرور 10 سنوات على إطلاق البرنامج الكويتي برعاية المؤسسة الكويتية - الأمريكية.

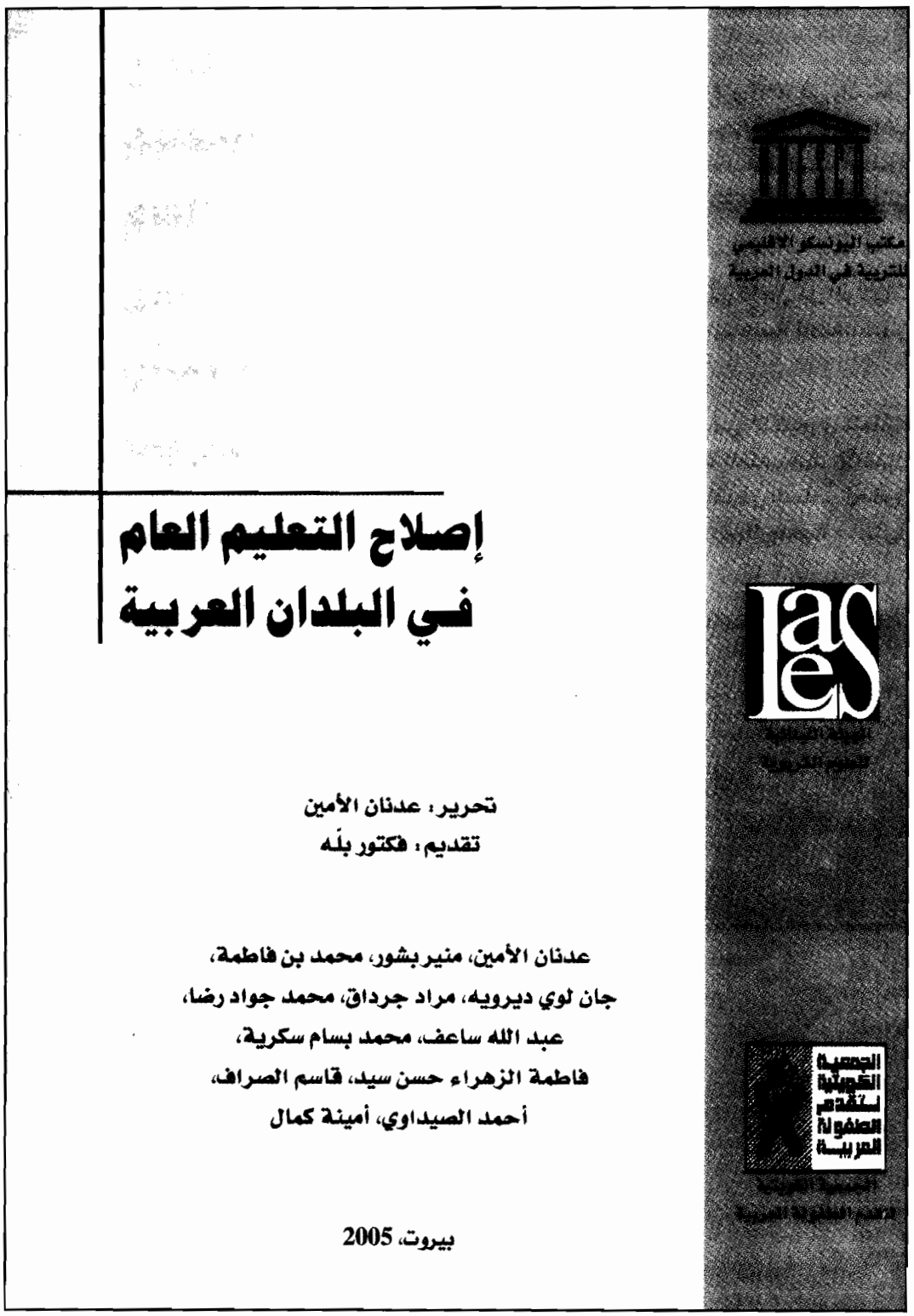
وقد كرمت المؤسسة والحملة الوطنية الأمريكية لوقف العنف 50 تلميذا من كل الولايات الأمريكية، تتراوح أعمارهم ما بين 9-11 سنة لفوزهم بكتابة أفضل المواضيع المناهضة للعنف ضمن مسابقة تابعة للبرنامج الكويتي «التعبير عن التصرف الصحيح».

❖ شاركت الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في المؤتمر الإقليمي التشاوري لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الخاص بدراسة الأمم المتحدة حول: مناهضة العنف ضد الأطفال الذي نظمه المجلس القومي للطفولة والأمومة بالقاهرة، بالتعاون مع مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان لمنظمة الأمم المتحدة خلال الفترة من 27-29 يونيو 2005. وقد حضر عن الجمعية د. غنيم عبد الرحمن الفايز الذي ألقى كلمة الكويت في افتتاح المؤتمر.

❖ في الخامسة والنصف من مساء يوم الأحد 25 سبتمبر 2005 زار الجمعية معالي وزير الثقافة الأردني د. أمين عبد الله محمود في لقاء حواري مع أعضاء الجمعية ومنتدى الكويت الـ (21).

إصدار جديد

صدر حديثا عن الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: إصلاح التعليم العام في البلدان العربية، الذي يضم بين دفتيه أعمال الحلقة الدراسية المغلقة التي عقدت يومي 19 و 20 نوفمبر 2004م في فندق المريديان - كومودور، بيروت.



تقرير عن المؤتمر الإقليمي التشاوري لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الخاص بدراسة الأمم المتحدة حول: «مناهضة العنف ضد الأطفال»

القاهرة 27 - 29 يونيو/ حزيران 2005

تحت شعار لكل طفل الحق في الحماية من جميع أشكال العنف وبرعاية السيدة سوزان مبارك رئيس اللجنة الفنية الاستشارية للمجلس القومي للطفولة والأمومة بجمهورية مصر العربية، نظم المجلس بالتعاون مع مكتب المفوض السامي لحقوق الإنسان لمنظمة الأمم المتحدة، وبدعم من كل من منظمة اليونيسيف - المكتب الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا - ومنظمة الصحة العالمية والمجلس العربي للطفولة والتنمية، الاجتماع الإقليمي التشاوري لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الخاص بدراسة الأمم المتحدة حول «ممارسة العنف ضد الأطفال»، في القاهرة في الفترة ما بين 27 و29 يونيو/حزيران 2005.

وقد افتتحت أعمال هذا الاجتماع السيدة السفيرة مشيرة خطاب، أمين عام المجلس القومي للطفولة والأمومة بجمهورية مصر العربية، ونائب رئيس لجنة حقوق الطفل، مرحبة بالضيوف، ومبينة أن الهدف من عقد هذا الاجتماع هو تحقيق رؤية مشتركة في مجال وقاية الأطفال وحمايتهم من جميع أشكال العنف والاستغلال، وتنمية القدرات المطلوبة في مجال تعزيز حقوق الطفل، وتعزيز الوعي بالمبادئ والأحكام التي تشتمل عليها اتفاقية حقوق الطفل وباقي الأدوات الدولية لحقوق الإنسان المكملة لها، وكل ذلك من أجل بناء آليات للرصد والمتابعة مبنية على الفهم الكامل للالتزامات الواردة في أحكام اتفاقية حقوق الطفل والبروتوكولات الملحقة بها، والملزمة بموجب التوقيع والتصديق.

وتحدثت في الافتتاح أيضاً الدكتورة ريما صلاح نائب المدير التنفيذي لليونيسيف. وأشارت إلى أن أهم رسائل هذا المؤتمر هي «رفض العنف ضد أطفالنا؛ لأنه مخالف لتعاليم شرائعنا وأديانا وثقافتنا». وأكدت على أهمية «كسر جدار الصمت الذي يحمي الكثير من الانتهاكات لحقوق الطفل». وأن هذا أصبح ممكناً «بما لدينا من حصيلة متزايدة من الدراسات والمعلومات التي تمكننا من التعرف على أبعاد الظاهرة». كما أشارت إلى ضرورة تعزيز إجراءات حماية الأطفال المعرضين للعنف بتكثيف الجهود بين الأطراف المعنية من حكومات، ومجتمع مدني.

كما تحدث في الافتتاح الدكتور باولو سيرجيو بينيرو، الخبير المستقل، المكلف بدراسة الأمم المتحدة لمناهضة العنف ضد الأطفال. وأكد أنه على الرغم من رفض العنف ضد الأطفال فإنه مازال منتشراً في كل بقاع الأرض. وأن القضاء على هذه المشكلة يقتضي تكثيف الجهود وتحويل الالتزامات الدولية لحماية حقوق الطفل إلى خطوات عملية واستراتيجيات شاملة تهدف إلى معالجة الأسباب الجذرية للعنف ضد الأطفال. وتحدث عن أشكال العنف المختلفة في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وختم حديثه بأنه على الرغم من التقدم والجهود المبذولة في هذه المنطقة فإن أمامنا الكثير حتى نحقق ما نصبو إليه.

وقد عقد الاجتماع الإقليمي التشاوري لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الخاص بدراسة الأمم المتحدة حول «مناهضة العنف ضد الأطفال» عدة جلسات صباحية ومسائية، كما شكلت مجموعات عمل حول مواقع العنف الأربعة التي حددتها الدراسة، وهي: الأسرة والمنزل، والمدرسة، والمؤسسات، والمجتمع المحلي والشارع، وقد تم خلالها إدارة المناقشات من قبل رئيس ومقرر عن كل منها، وتناولت بالتفصيل القضايا المتعلقة بكل موقع، وخرجت بتوصيات تضمنتها قائمة التوصيات الختامية للمؤتمر متوافقة مع أهم بواعث الانشغال الواردة في الملاحظات الختامية للجنة الدولية لحقوق الطفل.

وقد شارك ممثلو الأطفال من مختلف الدول العربية بطريقة فعالة في كامل أطوار إعداد البرنامج الإقليمي وتنفيذه، حيث تم عقد اجتماعات سابقة ببضعة أيام تناولوا فيها بالدراسة المعمقة مختلف الجوانب المحيطة بظاهرة العنف الممارس ضد الأطفال، والصعوبات المعترضة على

أرض الواقع، وتقدموا بتوصيات عملية تعبر عن مشاغلهم وآرائهم الخاصة بشأن التدابير والبرامج التي يتعين وضعها وتنفيذها في المستقبل، مع التأكيد على ضرورة أن يكون الأطفال أنفسهم، وبخاصة الأكبر سناً منهم، وحدة من آليات الرصد والمتابعة، تتاح لهم بوجه خاص فرصة المشاركة في صياغة تدابير وآليات الوقاية والحماية من جميع أشكال العنف وإساءة المعاملة والاستغلال، وتنفيذها.

كما أتاح الاجتماع الإقليمي لممثلي الأطفال فرصة التعبير عن أفكارهم، وتقديم توصياتهم في الجلسات العامة والورشات، وتم تضمينها في النتائج الختامية لأعمال الاجتماع.

كما تم كذلك إعلان تأسيس اللجنة العربية للمنظمات غير الحكومية منتمية إلى تسعة بلدان عربية من بينها الكويت للتنسيق في مجال برامج مناهضة للعنف ضد الأطفال، وإسناد مسؤولية التنسيق فيما بينها للمجلس العربي للطفولة والتنمية.

كلمة الكويت في افتتاح المؤتمر...

السيدة الرئيسة السفيرة / مشيرة خطاب،

أمين عام المجلس القومي للطفولة والأمومة،

ونائب رئيس اللجنة الدولية لحقوق الطفل،

السيدة ريما صلاح نائب المدير التنفيذي لصندوق الأمم المتحدة للطفولة،

السيد باولو سيرجيو بينيرو الممثل الخاص للسكرتير العام للأمم المتحدة،

السيدات والسادة الوزراء ورؤساء وأعضاء الوفود،

السيدات والسادة أعضاء المنظمات الدولية والأهلية،

الحضور الكريم،

باسمي وباسم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية نتقدم بوافر الشكر للمجلس القومي للطفولة والأمومة لدعوته لنا لحضور هذا المؤتمر المهم، والخاص بحق الطفل في الحماية من جميع أشكال العنف.

في البداية أود أن أذكر وبحكم عملي في المجال النفسي والعلاجي للطفل أنني في غاية القلق لأوضاع الأطفال في مجتمعنا الكويتي والمجتمعات العربية كافة، ليس فقط بسبب النقص في تلبية احتياجاتهم الأساسية. ومن أهمها توفير الأمن والرعاية، بل وما يتعرض له الكثير من الأطفال من إهمال وإيذاء وعنف. إن الحماسة والخطابة لحماية الطفل لا تكفي وحدها، فلابد لنا من اتخاذ المنهجية والعلمية للتصدي لظاهرة استخدام العنف ضد الأطفال. إن التجاهل المستمر للكم الهائل من المعرفة وما توصل إليه العلم في مجال نمو الطفل واحتياجاته المرحلية والتبسيط الشديد في مجال العلوم النفسية والاجتماعية قد يؤدي إلى انسياق الرأي العام والمختصين بالطفل كذلك إلى الفهم الخطير بأن السلوك البشري من الممكن التحكم فيه بمبدأ الثـــواب والعقاب، مما يؤدي إلى التركيز على العنف بدلاً من العطف والكره بدلاً من الحب والقمع بدلاً من الاستماع.

في دراسة الأمين العام للأمم المتحدة لمناهضة العنف ضد الأطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا يؤسفني وبشدة موقف الكويت السلبي في تلك الدراسة واعتبار استبانتها هي الوحيدة التي تنص على أن العنف ضد الأطفال لا يمثل ظاهرة تستدعي الدراسة الخاصة.

إن هذا الموقف مناقض لتقارير كثيرة وردت من الكويت وخارجها عن وجود هذه الظاهرة في الكويت كباقي أجزاء المنطقة والعالم، فعلى سبيل المثال، وليس الحصر، ما جاء في اجتماع الخبراء في منطقة دول مجلس التعاون الخليجي حول ظاهرة الإساءة للأطفال، والذي عقد في المملكة العربية السعودية في الفترة من 13 - 14 أبريل 2004.

وفي تقارير ودراسات الحلقة النقاشية الإقليمية حول الإساءة ضد الأطفال ورعاها المركز شبه الإقليمي للطفولة والأمومة التابع لوزارة التربية في الكويت في الفترة من 14 - 16 مايو 2005.

إن إنكار المشكلة لا يمكن أن يساهم في حلها، فالاعتراف بهذه الظاهرة يعتبر ضرورياً لمعرفة حجمها حتى يتسنى لنا مواجهتها. ولقد تم بالفعل اتخاذ إجراءات منهجية علمية لدراسة العنف الموجه للأطفال بتصميم استبانة خاصة لأشكال الإيذاء منها النفسي والجسدي والجنسي لمسح محافظات الكويت المختلفة. هذه الخطوة تعتبر أساسية للتعامل مع المشكلة، وتمكننا من اتخاذ الإجراءات اللازمة لحماية ورعاية هؤلاء الأطفال، ومن ثم العمل على توفير الأساليب الوقائية للحد من هذه الظاهرة.

ختاماً نشكر القائمين على هذا المؤتمر، والحضور الكريم، متمنين للجميع النجاح والتوفيق.

د. غنيم عبد الرحمن الفايز

ممثل الكويت

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

إعلان تأسيس
اللجنة العربية للمنظمات غير الحكومية
للتنسيق في مجال برامج «مناهضة العنف ضد الأطفال»

انطلاقاً من أهداف المؤسسات والجمعيات الأهلية الساعية لصون حقوق الطفل وحمايته من مختلف أشكال العنف والإساءة، بوصفها شريكاً أساسياً مساهماً في عملية البناء المجتمعي، وعلى هامش مؤتمر مناهضة العنف على الأطفال المنعقد في القاهرة بين 27 و29 يونيو/ حزيران 2005.

اجتمعت مجموعة من مؤسسات المجتمع المدني المهتمة بقضايا الطفولة ومناهضة العنف ضد الأطفال، والمنتمية إلى تسعة بلدان عربية: اليمن، السودان، الجزائر، تونس، مصر، لبنان، سوريا، المغرب، الكويت، السعودية، يوم الأربعاء 28 يونيو/ حزيران 2005.

وقد تناول المجتمعون موضوع العنف ضد الأطفال، متعرضين لأبرز الآثار السلبية على تركيبة الفرد وعمليات البناء والتكيف النفسي، وبالتالي على تكوين الشخصية الاجتماعية، وبناء المجموعات والمجتمعات السليمة.

تمخضت هذه المناقشات عن تكوين لجنة من مؤسسات المجتمع المدني لمناهضة العنف ضد الأطفال، تحت مسمى: اللجنة العربية للمنظمات غير الحكومية للتنسيق في مجال برامج مناهضة العنف ضد الأطفال. واتفقت الجمعيات والمؤسسات على إسناد مسؤولية التنسيق في ما بينها للمجلس العربي للطفولة والتنمية، والذي عبر عن استعداده للقيام بهذا الدور.

وتهدف اللجنة إلى متابعة وتنفيذ توصيات إعلان القاهرة، ونتائج الدراسة الدولية، في إطار الواقع المحلي العربي. وتركت اللجنة المجال مفتوحاً لأي منظمة أو مؤسسة أو جمعية عربية غير حكومية ترغب في الانضمام إليها، لتنسيق البرامج وتبادل الخبرات وتدريب الكوادر وبناء القدرات، والتطوير في نوعية الخدمات، وبلورة مشاركة الأطفال، ورفع مستوى الوعي الاجتماعي حول القضايا المتصلة بظاهرة العنف ضد الأطفال.

إعلان القاهرة

الصادر عن المؤتمر الإقليمي التشاوري لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الخاص بدراسة الأمم المتحدة حول: «مناهضة العنف ضد الأطفال»

القاهرة 27-29 يونيو/ حزيران 2005

إن المشاركين في المؤتمر الإقليمي التشاوري لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الخاص بدراسة الأمم المتحدة حول «مناهضة العنف ضد الأطفال»، المنعقد في القاهرة في الفترة من 27- 29 يونيو / حزيران 2005؛

1 - إذ يتقدمون ببالغ عبارات التقدير والامتنان للسيدة الفاضلة سوزان مبارك رئيس اللجنة الفنية الاستشارية للمجلس القومي للطفولة والأمومة بجمهورية مصر العربية لرعايتها الكريمة ومبادرتها السامية باستضافة هذا المؤتمر الإقليمي المهم والمشاركة في أعماله، شاكرين حسن الضيافة، ومنوهين بالجهود الكبيرة المبذولة من قبل جميع الساهرين على المجلس في سبيل تحقيق نجاح أشغالها.

2 - وإذ يعربون عن تقديرهم البالغ لعملية الإعداد لهذا المؤتمر على المستويين : المحلي والإقليمي، والتي اتسمت بقدر عالٍ من المشاركة من ممثلي الحكومات والمجتمع المدني بجمعياته الأهلية والأطفال ومنظمات الأمم المتحدة وشركاء التنمية. ويثمنون هذه العملية، والتي ساهمت إلى حد كبير في رفع الوعي بين دول المنطقة بخطورة مشكلة العنف ضد الأطفال وضرورة التصدي لها من خلال تعاون جميع الشركاء، وتُرجم ذلك بمبادرة عدد كبير من دول المنطقة بإنشاء لجان وطنية لمناهضة العنف ضد الأطفال، كما يعربون عن تقديرهم بأن هذه العملية قد تجاوزت مجرد التحضير للمؤتمر وللدراسة، بل تجاوزت ذلك لتضع أساساً للتناول المجتمعي الجاد لمشكلة العنف ضد الأطفال.

3 - وإذ يثمن المشاركون الجهود المبذولة من دول المنطقة لإعلاء حقوق الطفل وحمايته من العنف، وانطلاقاً من التزامها باتفاقية حقوق الطفل والبروتوكوليين الاختياريين، وهو ما ترجم من حرص على تقديم تقارير منظمة إلى لجنة حقوق الطفل، يدركون أنه يتعين بذل المزيد من الجهود من أجل ضمان تنفيذ التشريعات لإنقاذ حقوق الطفل كافة، وخاصة الحق في الحماية من العنف وسوء المعاملة والاستغلال.

4 - وإذ يدركون ملياً حقيقة المشاكل والصعوبات التي تعترض التنفيذ الفعال لحماية الأطفال من جميع أشكال العنف؛ بما في ذلك الفقر والاحتلال والنزاع المسلح، يؤكدون على وجوب اعتماد خطط عمل وطنية، متكاملة، تقوم على أهداف قابلة للتحقيق، ذات إطار زمني وميزانيات محددة، بمؤشرات قياس لرصد التقدم المحرز، والصعوبات وسبل تجاوزها.

5 - وبينما يعترف المشاركون بالأطفال مواطنين ومشاركين أساسيين في العملية الديمقراطية، فإنهم يضعون في اعتبارهم الأول أن تكون مختلف السياسات والبرامج والآليات الخاصة بمناهضة العنف ضد الأطفال منسجمة مع جملة المبادئ العامة المنصوص عليها في اتفاقية حقوق الطفل، وبخاصة مصلحة الطفل الفضلى، وعدم التمييز بين الأطفال، وحق الطفل في البقاء والنماء، والحق في الحياة واحترام آراء الطفل، بما يعني ذلك من ضرورة تمتع الطفل بحقه في التعبير عن رأيه داخل الأسرة والمدرسة وجميع المؤسسات، واحترام هذا الرأي في صياغة البرامج والقرارات الخاصة بوضعه وتنفيذها.

6 - يعبرون عن موافقتهم على التوصيات الختامية الصادرة عن المؤتمر الإقليمي التشاوري لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الخاص بدراسة الأمم المتحدة حول " مناهضة العنف ضد الأطفال " ، والتي يتعين أن تحكم العمل الوطني لحماية الأطفال من العنف.

7 - يلتزمون بشكل خاص بالعمل على مواءمة مختلف القوانين والتشريعات في كل دولة مع مقتضيات اتفاقية حقوق الطفل والبروتوكولات والمعايير الدولية الأخرى ذات الصلة، وبالإسراع في إعداد البحوث والإحصاءات والدراسات المتخصصة في قضايا ممارسة العنف ضد الأطفال، مع التركيز على ضرورة توفير قاعدة بيانات مفصلة عن واقع العنف ضد الأطفال.

8. يلتزمون أيضاً بالعمل على ضمان حماية الأطفال من العقوبات البدنية، وحظر هذه العقوبات بصفة صريحة في القوانين، في جميع المواقع والأطر المؤسسية، خاصة المدارس والرعاية البديلة، بما في ذلك الأطفال في نزاع مع القانون.

9. وبينما نفاخر نحن المشاركون في هذا المؤتمر بالمكانة الرفيعة للشرائع السماوية في منظومة قيمنا، والتي تحض على إعلاء حقوق الطفل، وخاصة حمايته من جميع أشكال العنف، فإن البعض يسيئون استخدامها على أنها مُسوِّغٌ للعنف ضد الأطفال، وكما نفاخر بأعراقنا وتقاليدنا وعاداتنا التي تحتضن الطفولة وتوفر لها الرعاية والحنان، فإن هناك بعض الممارسات دخيلة على ثقافاتنا وتمثل عنفاً صارخاً ضد أبنائنا وبناتنا، ولابد من نبذ هذه الممارسات، تمسكاً بالقيم والتقاليد الإيجابية الأصيلة التي تتمتع بها شعوبنا.

10. وإذ تتمتع مؤسسة الأسرة في إقليمنا بقوة وترابط بنيانها، فنحن ندرك الضغوط التي أضحت تتعرض لها، والتي تؤدي إلى مظاهر العنف داخلها، فقضية العنف تبدأ بالأسرة وتنتهي لديها، لتعاني من تداعياتها؛ لذا فإن الحل يكمن في الأسرة، وأن تكون هي محور الاهتمام في التصدي لحل المشكلة. وأن نوفر لها الحماية من داخلها. ومن خلال رفع الوعي لديها بسبل تقويم السلوك دون اللجوء للعنف، ومن خلال نشر ثقافة مجتمعية بديلة لثقافة العنف بدءاً من كسر جدار الصمت الذي يغلف مشكلة العنف ضد الأطفال.

11. يؤكدون على ضرورة تحقيق التكامل اللازم بين آليات الوقاية الاجتماعية وتدابير الحماية القانونية، ومراجعة القوانين والتشريعات بما يكفل إلزامه الإبلاغ عن حالات العنف، وتجريم التقاعس عن كشفها، ومعاقبة مرتكبي العنف، وأنه لا يترك دون مساءلة Im-punity، بما يضمن رصد العنف في الوقت المناسب، وتوفير آليات الحماية الاجتماعية والقضائية الملائمة. وذلك من خلال التأكيد على المسؤولية الاجتماعية للبالغين، ومؤسسات القطاعين : العام والخاص.

12. إن القضاء على العنف ضد الأطفال يتطلب بناء قدرات للأطفال والوالدين وجميع الكوادر المتعاملة مع الأطفال بما في ذلك المدرسون والاختصاصيون الاجتماعيون والعاملون في مجال الصحة والقضاء وتنفيذ القانون. ويدعون إلى تنشيط التشاور بين دول المنطقة وتبادل الخبرات، خاصة قصص النجاح، وذلك من أجل رفع الوعي، ويؤكدون على حماية الأطفال المهمشين الأكثر عرضة للعنف، والذين يعانون من التمييز، بما في ذلك الأسباب المتعددة مثل الإعاقة والجنس.

13. يلتزمون بالعمل على إحداث آلية متابعة لأعمال الاجتماع الإقليمي التشاوري لمنطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا الخاص بدراسة الأمم المتحدة حول «القضاء على العنف ضد الأطفال»، ويدعون الجهات المنظمة لمواصلة الجهود المبذولة بهدف تأمين متابعة الدول للتوصيات المنبثقة عن المؤتمر.

14. يلتزمون أيضاً بالسعي لأن يكون موضوع «ممارسة العنف ضد الأطفال» من ضمن المواضيع المدرجة في قضايا الطفولة بنداً دائماً في جدول أعمال قمة جامعة الدول العربية، والاتحاد الأفريقي، ومنظمة المؤتمر الإسلامي.