الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
SAUDI EDUCATIONAL
& PSYCHOLOGICAL ASSN.
١٩٨٥ IE·T

التعليم الابتدائي

ودوره في تنمية المهارات الأساسية لدى التلاميذ

الكتاب السنوي الثالث

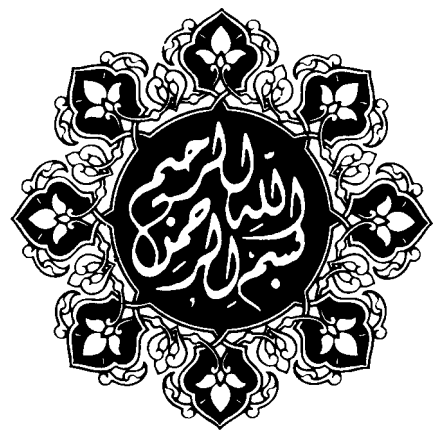
مكتب التربية العربي لدول الخليج
المكتبة
رقم التسلسل: ١٦٦٠٦
رقم التصنيف:
التاريخ:

الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
SAUDI EDUCATIONAL
& PSYCHOLOGICAL ASSN
١٩٨٥ IE·T

الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية

الكتاب السنوي الثالث
التعليم الابتدائي ودوره
في تنمية المهارات الأساسية
لدى التلاميذ

١٤١١هـ - ١٩٩١م


بسم الله الرحمن الرحيم

الهيئة الاستشارية

١- أ.د. حمود بن عبد العزيز البدر — أستاذ التعليم العالي
بكلية التربية – جامعة الملك سعود

٢- أ.د. عبد الله النافع آل شارع — أستاذ علم النفس
بكلية التربية – جامعة الملك سعود

٣- أ.د. محمد بن عبد الله المنيع — أستاذ الإدارة التربوية
بكلية التربية – جامعة الملك سعود

٤- أ.د. مصطفى محمد فلاته — استاذ الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم
بكلية التربية ، جامعة الملك سعود

٥- د. راشد بن حمد الكثيري — أستاذ المناهج وطرق التدريس
المشارك بكلية التربية –
جامعة الملك سعود

٦- د. عبد العزيز بن عبد الله السنبل — أستاذ تعليم الكبار والتربية المستمرة
المشارك بكلية التربية –
جامعة الملك سعود

٧- د. محمد شحات الخطيب — استاذ التربية المقارنة المشارك
بكلية التربية ، جامعة الملك سعود

٨- د. عبد الرحمن بن سليمان الطريري — أستاذ علم النفس المشارك
بكلية التربية – جامعة الملك سعود

٩- د. محمد بن معجب الحامد — استاذ علم الاجتماع التربوي المشارك
بكلية العلوم الاجتماعية،
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

١٠- د. محمد نور بن حسن الصائغ — كلية اعداد المعلمين بالرياض

١١- د. محمد بن سعد العصيمي — وزارة المعارف

١٢- د. عبد الله الدوغان — قسم علم النفس بكلية التربية، جامعة الملك سعود

- جميع الآراء الواردة في هذا الكتاب تعبر عن وجهة نظر كاتبيها ، ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية.

- توجه المراسلات باسم رئيس مجلس إدارة الجامعية، على العنوان التالي:

ص.ب : ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١

تلفون ٤٦٧٤٦٦٣ - فاكس ٤٦٧٤٦٦٤

المملكة العربية السعودية

الخصائص العامة وقواعد النشر

أولاً - الخصائص العامة

١- تلتزم الجمعية في جميع ما ينشر من خلالها بما يتمشى مع المنهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي.

٢- لغة النشر هي اللغة العربية ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية .

٣- تهتم الجمعية بالبحوث والدراسات التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.

٤- تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي التي تساهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.

٥- تنشر الجمعية عرض الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.

٦- تقبل الجمعية الإعلانات حول الكتب والوسائل التعليمية والاجهزة التي تخدم العملية التربوية والنفسية.

ثانياً - قواعد النشر

١- تنشر الجمعية الابحاث الاصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.

٢- تنشر الجمعية البحوث التي لم يسبق نشرها ولم تقبل للنشر في جهة أخرى وليست مستلة من أي دراسة أخرى.

٣- الحد الاعلى للبحث أو الدراسة ثلاثون صفحة مطبوعة على الآلة الكاتبة بحيث تترك مسافتان بين كل سطرين.

٤- يرفق عدد أربع نسخ من البحث المراد نشره مع ملخص قصير لايتجاوز ٢٥٠ كلمة يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ونتائجه باللغتين العربية والإنجليزية.

٥- يلتزم الباحث بالاسلوب العلمي في البحث وأن تكون جميع المقتبسات موثقة ويشار إلى المصادر المستخدمة.

٦- تكتب المصادر في صفحة منفصلة في آخر البحث.

٧- المقتبسات لا تكتب على هوامش الصفحات وإنما يفرد لها صفحة مستقلة في مؤخرة البحث.

٨- لا يتم نشر البحث عن طريق الجمعية إلا بعد اجازته من قبل اثنين من المحكمين.

٩- الرسومات والاشكال المقدمة مع البحث تكون مكتوبة بالحبر الصيني على ورق شفاف.

١٠- الهيئة المشرفة غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أو لم تجز.

١١- يتم طباعة البحث قدر الامكان على قرص اليكتروني وارفاق نسخة من القرص عند تقديم البحث.

المحتويـــات

الموضـــــــوع	رقم الصفحة
تقديـــم	١١
بحوث محكمة	
١- منظور تربوي لسبل تعليم التلاميذ مهارتي التفكيرالإبداعي والناقـــد بالمرحلة الابتدائية .. للدكتور محمد شحات الخطيب	١٤
٢- تصنيف تدريبات التعرف في كتب القراءة الابتدائية بالمملكة العربيـــة السعودية .. للدكتورة ريما سعد الجرف	٧١
٣- مستوى الاداء الكمي والنوعي في مهارة الملاحظة العلمية لدى التلامـــيذ في نهاية الدراسة بالمرحلة الابتدائية.. للدكتور يس عبد الرحمن قنديل	١٠٩
٤- فنون اللغة العربية ومهاراتها الاساسية ودور مواد اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في تنميتها .. للدكتور علي أحمد مدكور	١٤١
٥- دور مناهج رياضيات المرحلة الابتدائية في تنمية المهارات الاساسية لحل المسائل الرياضية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي ..... للدكتور طلال سعد الحربي	١٨١
٦- تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلـــــة الابتدائية في المملكة العربية السعودية .. للدكتور فهد ابراهيم الحبيب	٢٠٥
٨- دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة .. للدكتور سعد بن فالح المغامسي	٢٣٣
٩- الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية في الصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمـــــة للدكتورة هانم حامد ياركندي	٢٥٧
١٠- المنهج الإضافي ودوره في تنمية المهارات التعويضية لدى الاطفال المعوقين بصرياً .. للدكتور ناصر علي الموسى	٢٨١

١١- النمو البدني وتنمية المهارات الحركية لتلاميذ المرحلة الابتدائية
للدكتور عبد الوهاب محمد النجار ٣٢٥
١٢- دراسة استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته
ومستوى الاداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس
الابتدائي .. للدكتور محمد موسى عقيلان ٣٤١

أوراق العمل

١- دراسة لاندفاعية الاطفال وعلاقتها بعمرهم الزمني ومستوى تحصيلهم
الدراسي .. للدكتور عبد العزيز السيد الشخص ٣٧١
٢- دور القرآن الكريم في تنمية المهارات الاساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية
للدكتور محمد رواس قلعه جي ٣٩٣
٣- دور القرآن الكريم في تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة
الابتدائية .. للدكتور حمد بن إبراهيم الصليفيح ٣٩٩

التقرير الختامي والتوصيات للقاء السنوي الثالث للجمعية السعودية للعلوم
التربوية والنفسية (جستن) المنعقدة في الفترة من ٢٠إلى١٤١١/١٢/٢٢هـ ٤٠٥

تقديم

تعد المرحلة الإبتدائية من أهم مراحل التعليم التي يمر بها الفرد ، ففيها البداية الحقيقية لعمليات التربية التي تؤثر في مختلف جوانب نمو الطفل سواء كانت هذه الجوانب عقلية أو جسمية أو اجتماعية.

ولاهمية مرحلة التعليم الإبتدائي فقد ظهرت علوم متعددة ودراسات وبحوث تركز على خصائص نمو الطفل في هذه السن وكيفية التعامل مع هذه الخصائص . كما تغيرت المناهج في هذه المرحلة وتطورت بصورة كبيرة على مر السنوات الاخيرة حتى تواكب متغيرات وتطورات العصر وهذا التغير والتطور وكذا التغيير والتطوير شمل جميع المهارات الاساسية من قراءة وكتابة ومهارات رياضية واجتماعية إضافة إلى مهارات التفكير العلمي والمهارات الحركية.

والمملكة العربية السعودية من الدول التي حذت حذو الدول المتقدمة في عمليات التغيير والتطوير. فقد خطت خطوات كبيرة في محاولة تنمية مهارات طلاب المرحلة الإبتدائية .

ونظرا لاهمية موضوع تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية عقدت الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية لقاءها العلمي الثالث في شهر ذي الحجة ١٤١١هـ بعنوان « التعليم الابتدائي ودوره في تنمية المهارات الاساسية لدى التلاميذ».

ويسعد الجمعية أن تقدم البحوث العلمية وأوراق العمل التي نوقشت في هذا اللقاء بالاضافة إلى التقرير الختامي والتوصيات إلى كل المعنيين والمهتمين بهذه المرحلة من مسؤولين وباحثين ومعلمين راجين من الله أن يعم نفعها الجميع. ويسر الجمعية أن تشكر جميع من شارك في أنشطتها ودعم جهودها وتخص بالشكر جميع المسؤولين في مكتب التربية العربي لدول الخليج وعلى رأسهم سعادة المدير العام الدكتور علي بن محمد التويجري على تحملهم تكاليف نشر هذا الكتاب.

وأخيراً ندعو الله أن يتقبل منا صالح الاعمال وأن يفيد بهذا العمل ، والله الموفق.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

رئيس الجمعية

د.راشد بن حمد الكثيري

أولاً - بحوث محكمة

منظور تربوي
لسبل تعليم التلاميذ مهارتي
التفكير الإبداعي والناقد بالمرحلة الإبتدائية

إعداد

الدكتور محمد شحات حسين الخطيب

استاذ مشارك بقسم التربية

ومدير مركز البحوث التربوية بكلية التربية

جامعة الملك سعود

مقدمة عامة :

يحتاج التلميذ الذي يقبل على مواقف التعليم المدرسي أو مواقف التعلم الاجتماعي إلى مهارات خاصة تساعده إما على حسن التعلم أو الاستزادة منه. فإذا كان النظام التعليمي في جوهره يركز على المهارات الاساسية الثلاثة (أساسيات العلم) وهي القراءة والكتابة والحساب فإن كلاً من هذه المهارات قد لا يكون مجال الإفادة منه واسعاً مالم يكتسب المتعلم ما يجعله قادراً على هذه الإفادة. وأهم ما يحتاجه في هذا الصدد هو القدرة على التفكير المنظم. فالمعرفة التي يتم اكتسابها أو تعلمها بصورة تفتقر إلى التنظيم يصعب التكهن بفعاليتها للمتعلم. وتنظيم المعرفة ذاته يقتضي حسن توصيل المعرفة إلى المتعلم وحسن الاستفادة منها معاً.

كما أن معرفة الطفل للقراءة والكتابة والحساب وحدها لاتمكن المجتمع من الحصول على المواطن الامثل إذ إن الطفل يحتاج إلى أن يفهم ما يقرأ وأن يعبر عن نفسه كتابياً فيما يصدر عنه من آراء أو أفكار أو أعمال أو معاملات.. إنه فوق ذلك يحتاج إلى أن يفكر ليفهم، ويحتاج إلى أن يفكر ليعبر عن نفسه، ويحتاج إلى أن يفكر وهو يقرأ. والسلوك التفكيري بهذا المعنى هو سلوك عملي تطبيقي لمادة العلم الذي يتلقاه الطفل في دروس القراءة والكتابة والحساب وغيرها، ينتقل فيه الطفل من طور الافكار المفروضة عليه، إلى طور الافكار التي يصنعها هو، وكلما كانت بيئته حريصة على مساعدته على التفكير الذاتي كلما مارس التفكير أكثر واستوعب أكثر وفهم بصورة أحسن.. وتعلم أفضل !!!

إن المهارات الاساسية الثلاثة (القراءة والكتابة والحساب) تمكن التلاميذ من تحصيل المعرفة وكسب المهارات الاخرى واستخدامها في حل المشكلات . وكلما أمكن طرق امكانات التلميذ الكامنة للتفكير والتعلم كلما أمكن زيادة مستوياته العقلية وذكائه. فالذكاء ينمو بالتدريب كما أنه يفقد فعاليته بعدم الاستعمال. والجسم الإنساني مهما كانت قوته مالم يتعرض للحركة الدءوب المستمرة بالعمل ونحوه يفقد قواه مع الايام والإنسان الذي لا يعمل يفقد إحساسه بجمال الحياة مع الايام.

فالصانع الذي صنع الإنسان- سبحانه وتعالى - لم يخلقه عبثاً وليس هناك ما يعيب صنعة الخالق وعلى القائمين على شئون التربية والتعليم بالاسرة والمدرسة وغيرهما من مؤسسات التربية والتعليم أن يعملوا على إطلاق الطاقات الكامنة في المتعلمين. وأحسن مرحلة تحتاج إلى إطلاق هذه الطاقات هي مرحلة الطفولة التي تبدأ منذ سن الولادة إلى سن الثانية عشرة تقريباً. إن إطلاق هذه الطاقات في فترة الطفولة المبكرة والمتأخرة فيه من الاسرار ماقد يصعب أو يستحيل تحقيقه في سنى العمر الاخرى. إننا نستطيع أن نشحذ قدرات الاطفال في هذه المرحلة شحذاً قوياً قد لا نستطيعه في مراحل نموهم

الاخرى. ذلك أن ذكاء الفرد في سنى عمره المتقدمة يرتبط ارتباطاً مباشراً وقوياً بالخبرات التي يتلقاها في طفولته [1]. والتفكير هو أهم هذه الطاقات الكامنة التي تحتاج إلى إطلاق في المرحلة الإبتدائية بل وما قبلها عند الاطفال.

مشكلة الدراسة :

يرى كثير من النقاد التربويين وغيرهم أن المدارس في عالم اليوم لم تعد ذلك المصدر الجيد لإعداد المتعلمين والمثقفين فهي تخرج أنصاف المتعلمين أو الجهلاء ذوي العلم المزعوم أو حملة الشهادات ونحو ذلك من الإنتقادات اللاذعة التي تحفل بها مجالس الادب والمجالس الثقافية وغيرها. والحقيقة أن ذنب المتعلم الذي لم يستوعب ما تعلم وذنب الجاهل الذي يزعم أنه تعلم وذنب حامل الشهادة الذي يرى نفسه غارقاً في مصاعب حياته بالمجتمع الذي يعيش فيه لا يقع على هؤلاء الاشخاص بالدرجة الاولى. فالمجتمع بمؤسساته المختلفة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية والتعليمية والدينية هو المسئول الاول عن مشكلات الثقافة والتربية. والمدرسة هي جزء من أجزاء المجتمع تعكس ما به فكما تكون المدخلات تكون المخرجات لان سر تخريج مخرجات النظام التعليمي يكمن في امتزاج العوامل السياسية والدينية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية معاً ليتشكل النشء الجديد. فالمدارس في حقيقة الامر تخرج أفراداً تم عجنهم بطينة المجتمع بأسره فهم انعكاس لطينته. وإخفاق الدارسين مالم يعالج سياسياً واقتصادياً واجتماعياً ودينياً وتربوياً قد لا يبرأ منه الدارسون ولا مجتمعهم.

ولعل من أبرز المؤثرات التي تسبب مشكلات في التعلم تركيز مؤسسات التعليم على الشكليات واللفظيات دون المتن والجوهر، وعلى القول دون الفعل، وعلى العمومية دون الخصوصية، وعلى إهمال العمل، واحتقاره، وإغفال طاقات المعلم الكامنة من ذكاء وتفكير ونحوه. وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف على سبل إكساب التلاميذ بالمرحلة الإبتدائية مهارتي التفكير الإبداعي والناقد كمهارات أساسية ينبغي إكتسابها بهذه المرحلة.

أهمية دراسة المشكلة :

إن أهمية دراسة هذه المشكلة تنبع من خلال الحاجة المتزايدة إلى تعليم مهارة التفكير لتلاميذ المرحلة الإبتدائية لكي تساير التغيرات الثقافية المتنامية في الساحة الدولية والمحلية على السواء. فالمهارات التقليدية التي تعودت المدارس الإبتدائية على تعليمها للتلاميذ تعجز وحدها عن مجابهة عالم ما بعد المدرسة بل حتى عالم ما أثناء المدرسة. ذلك أن التغيرات التقنية خلقت فرصاً جديدة للعمل وقضت على فرص مهنية كانت قائمة. الامر الذي أخذ يفرض ضغوطاً نحو تدريس مهارات تساعد الدارسين

على اكتساب وتنظيم واستعمال المعلومات والمعارف التي يتحصلون عليها في المدارس أو من الحياة. أي أن التلاميذ أصبحوا بحاجة إلى مهارات تساعدهم على التحكم في حياتهم وتعلمهم. فهم يحتاجون إلى مزيد من المعرفة حتماً لكنهم أحوج إلى طاقات تساعدهم على اكتساب هذه المعرفة وعلى تكوين معارف خاصة بهم، ويحتاجون إلى ما يعينهم على متغيرات المستقبل.

وتنبع أهمية هذه الدراسة كذلك من خلال الحاجة إلى برامج تعليمية تهدف إلى تدريس هذه المهارات إلى التلاميذ ، ومن خلال الدراسات المتنامية في حقل الذكاء والتي أخذت تؤثر في اتجاهات التعلم والتعليم المعاصر. وتعتبر هذه الدراسة بمثابة مناقشة لموقف التربية عموماً من مسألة المعرفة غير المستخدمة القائمة على النظريات والافكار التي لا تشجع التفكير الفعال أو التعلم الفعال.

علاوة على ذلك فإن هذه الدراسة محاولة لبحث السبل الحديثة لتدريس مهارة التفكير من خلال المناهج الدراسية بالتعليم الإبتدائي.

أهداف الدراسة :

تنحصر أهداف الدراسة فيمايلي :

١- دراسة مهارتي التفكير الإبداعي والناقد وموقعها من المهارات الاساسية التي ينبغي إكتسابها من خلال العمل التعليمي المدرسي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٢- بحث سبل اكتساب التلاميذ لمهارة التفكير من خلال المناهج الدراسية المختلفة بالتعليم الإبتدائي والعوامل المساندة لذلك.

تساؤلات الدراسة :

يحاول الباحث الإجابة عن التساؤلين الاساسين التاليين:

أولاً - ماهي مضامين مهارتي التفكير الإبداعي والناقد وما مدى الإختلاف بينها ؟

ثانياً - كيف يمكن تعليم مهارتي التفكير الإبداعي والناقد لتلاميذ المرحلة الإبتدائية؟

منهجية الدراسة وأدواتها

يستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي الذي يتناول بالتحليل :

١- الدراسات والابحاث التي أجريت في مجال الدراسة.

٢- المطبوعات الحكومية ذات العلاقة.

٣- الكتب العلمية التي تم بحث موضوع الدراسة بها سواء كانت كتباً في التربية والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس أو كتباً في مجال الفسيولوجيا أو البيولوجيا أو الطب ونحوها.

الإطار النظري

المفهوم الإسلامي للتفكير والحاجة إليه

إن مفهوم العقل في الإسلام يختلف كثيراً عن مفهوم الفكر الوضعي حوله. فالعقل في الإسلام مفهوم شمولي ترابطي بينما العقل في الفكر الوضعي مفهوم محدد، مترابط في بعض أجزائه وليس في جميعها. ويتضمن المفهوم الشمولي الإسلامي للعقل كلاً من العقل الوازع والعقل المدرك والعقل المتأمل والعقل الحكيم أو العقل المفكر. إذيرى العقاد أن العقل هو في مدلول لفظه العام ملكة يناط بها الوازع الاخلاقي أوالمنع عن المحظور والمنكر، تشتمل على ملكة الإدراك التي يناط بها الفهم والتصور وملكة الحكمة وملكة الرشد التي تعتبر خاتمة الوظائف العقلية علواً فقد يكون الحكيم ناقص الإدراك وقد يكون العقل المدرك ناقص الحكمة لكن العقل الرشيد أعلى من ذلك [٢].

وقد وردت الفاظ القرآن الكريم الدالة على التفكير والعقل بصيغ متعددة منها [يعقلون] [العالمون] (نعقل) [أولو الالباب] [تتفكرون] [ينظروا] [تبصرون] [أولي الابصار] [يدبروا] [يتذكرون] [يَذَّكَّرون] [أهل الذكّر] [بسطة في العلم] [أوتوا العلم] [علمت رشداً] [البيان] [الراسخون في العلم] [الحكم] [يفقهون]. ودلت الآيات الكريمة التي وردت بها هذه الصيغ القرآنية البليغة على أهمية التفكير في حياة الإنسان وأن كثيراً من أمور الدين تتطلب التفكير والتأمل والتدبر والإمعان ليتم فهمها وإدراك أسرارها ويتحقق اليقين في النفوس. يقول الله تعالى: في سورة الروم « أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السموات والارض وما بينهما إلا بالحق» (آية ٨). ويقول تعالى في سورة النحل : « ينبت لكم به الزرع والزيتون والنخيل والاعناب ومن كل الثمرات إن في ذلك لآية لقوم يتفكرون» (آية١١). ويقول تعالى في سورة آل عمران: « الذين يذكرون الله قياماً وقعوداً وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السموات والارض» (آية ١٩١). ويقول تعالى في سورة البقرة : « ويسألونك ماذا ينفقون قل العفو كذلك يبين الله لكم الآيات لعلكم تتفكرون» (آية ٢١٩). ويقول تعالى في شأن العقل في سورة (المؤمنون): « وهو الذي يحيى ويميت وله اختلاف الليل والنهار أفلا تعقلون» (آية٨٠). كما يقول تعالى في سورة البقرة: «إن في خلق السموات والارض واختلاف الليل والنهار والفلك التي تجري في البحر بما ينفع الناس وما أنزل الله من السماء من ماء فأحيا به الارض بعد موتها وبث فيها من كل دابة وتصريف الرياح والسحاب المسخر بين السماء والارض لآيات لقوم يعقلون» (آية ١٦٤). ويقول تعالى في سورة الملك : « وقالوا لو كنا نسمع أن نعقل ما كنا في أصحاب السعير» (آية ١٠). ويقول تعالى في سورة المائدة: « وإذا ناديتم إلى الصلاة اتخذوها هزواً ولعباً ذلك بأنهم قوم لا يعقلون» (آية ٥٨). وقال تعالى في سورة البقرة: « وتزودا فإن خير الزاد التقوى واتقون

يا أولي الالباب» (آية ١٩٧).

ويرى العقاد أن تنويه المولى سبحانه وتعالى في آياته الكريمة بالعقل على اختلاف خصائصه « ليس تنويهاً عرضياً أو تكرارياً بل هو نتيجة منتظرة يستلزمها لباب الدين وجوهره ويترقبها كل من عرف كنه الدين وكنه الإنسان في تقديره» (٣).

وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يطرح المسائل على أصحابه ليختبر ماعندهم من العلم. فعن ابن عمر رضى الله عنهما قال قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وإنها مثل المسلم فحدثوني ماهي ؟ فوقع الناس في شجر البوادي. قال عبد الله: وقع في نفسي أنها النخلة فاستحييت، ثم قالوا: حدثنا ماهي يارسول الله، قال: هي النخلة (٤).

وقد وردت أحاديث كثيرة في مسألة الطفولة وزمن مدركاتها. فعن محمود بن الربيع رضى الله عنه قال: عَقَلْتُ من النبي صلى الله عليه وسلم مَجَّةً مَجَّها في وجهي وأنا ابن خمس سنين من دَلْوٍ. (عقل الشئ: أي أدركه على حقيقته والمعنى أنه: تذكر شيئاً عقله من رسول الله صلى الله عليه وسلم وكأنه أمامه الآن) (٥).

ويرى العقاد أيضاً أن أكبر الموانع التي تعطل العقل كما وردت في القرآن الكريم هي الاعراف والإقتداء اللاواعي بأصحاب السلطة الدينية والخوف من أصحاب السلطة الدنيوية (٦).

ويقول الغزالي في شأن الإهتداء بالتفكير السليم إلى حقائق الدين وسيرته في مقدمة كتابه « المنقذ من الضلال»: « ولم أزل في عنفوان شبابي منذ راهقت البلوغ قبل بلوغ العشرين إلى الآن – وقد أنفت على الخمسين– اقتحم لجة هذا البحر العميق وأخوض غمرته خوض الجسور لاخوض الجبان الحذور، وأتوغل في كل مظلمة وأتهجم على كل مشكلة واقتحم كل ورطة وأتفحص عقيدة كل فرقة واستكشف أسرار مذهب كل طائفة، لاميز بين محق ومبطل، ومتسنن ومبتدع، لا أغادر باطنياً إلا وأحب أن أطلع على بطانته ولا ظاهراً إلا وأريد أن أعلم حاصل ظهارته ولا فلسفياً إلا وأقصد الوقوف على كنه فلسفته ولا متكلماً إلا وأجتهد في الإطلاع على غاية كلامه ومجادلته ولا صوفياً إلا وأحرص على العثور على سر صفوته ولا متعبداً إلا وأرصد ما يرجع إليه حاصل عبادته، ولا زنديقاً متعطلاً إلا وأتحسس وراءه للتنبه لاسباب جرأته في تعطيله وزندقته. وقد كان التعطش إلى إدراك حقائق الامور دأبي وديدني من أول وريعان عمري غريزة وفطرة من الله تعالى..» (٧).

كما يرى ابن تيمية أن المنطق سليقة في العقل الإنساني يستغني عنه الذكي ولا ينتفع به البليد إذا جاء على غير سليقة واستعداد. وكان في ذلك تصحيح للمنطق وتحرير للعقل من قيود المصطلحات التي

تعوقه عن النظر السليم ولا تطلقه على سوائه، ووجهته أن المنطق مقيد بالعقل وليس العقل مقيداً بالمنطق. ذلك أن حرية العقل لا يقيدها في الإسلام حكم مأثور على مذهب راجح أوعلى مذهب مرجوح كما قال ذلك العقاد في شأن العلاقة بين العقل والمنطق[٨]. وقد وجد فلاسفة مسلمون من أمثال الفارابي والكندي وابن رشد وابن سينا والرازي وابن ماجة كانت لهم مرئيات عديدة بخصوص العقل والمنطق والفلسفة لاتخرج كثيراً عن مرئيات ونظريات الغزالي وابن تيمية، وكلها تؤكد أهمية التفكير في حياة الإنسان الفرد وفي حياة الامة كاملة. في الحقيقة إن القرآن الكريم في مخاطبته للناس يأمرهم بالمعارف التي يدركها الإنسان بالنظر في ملكوت السموات والارض أي في النظر في كل ماهو موجود في الكون كما قال تعالى في سورة الاعراف: « أولم ينظروا في ملكوت السموات والارض وما خلق الله من شيء». وقال تعالى في سورة الغاشية: « أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السماء كيف رفعت وإلى الجبال كيف نصبت وإلى الارض كيف سطحت». وفي المعني ذاته قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين»[٩]. والدلالة على ذلك أن الفقه هو إدراك بعيد المدى للأمور والاحكام لايقدر عليه إلا المؤمنون المفكرون، وقوله صلى الله عليه وسلم: « لاحسد إلا في اثنتين رجل آتاه الله مالاً فسلطه على هلكته في الحق، ورجل آتاه الله الحكمة فهو يقضي بها ويعلمها»(١٠).هو أيضاً تأكيد جازم على فضلانية التفكير في الإسلام.

ويمكن تلخيص بعض حيثيات المنظور الإسلامي للتفكير فيمايلي:

١- إن الإيمان الحق بالله وحده وبكتبه وبرسله وباليوم الآخر وبالقدر خيره وشره يشحذ قدرات الإنسان على التفكير والإحتكام إلى العقل.

٢- أن الإسلام يوجب التفكير وأن التفكير يوجب الإسلام.

٣- التفكير في أمور الدين أصل من الاصول المقررة أما التقليد فهو حالة من حالات الضرورة التي تعفى من الاجتهاد بالفهم، من يعجز عنه ولا يستطيعه.

٤- الفرق ظاهر بين الواجب الذي لا يستطاع والحرام المنهي عنه. فلا إيجاب للتقليد ولا تحريم للإجتهاد بالفكر.

٥- شر الناس في الإسلام من يحرم على خلق الله أن يفكروا ويتدبروا بعد أن أمرهم الله بالتفكير والتدبر وأنبأهم بعاقبة الذين لا يفكرون ولا يتدبرون. وشرهم أيضاً من يحرم الإجتهاد على الناس جميعاً لانه قضى على خلق الله إلى آخر الزمان بالحرمان من نعمة العقل والعلم والصلاح.

٦- ليس التفكير في الإسلام بديلاً عن النص أو ما يشبه النص في الاحكام بل هو فريضة منصوص

عليها مطلوبة لذاتها ولما يتوقف عليها من فهم الفرائض الاخرى.

٧- محظور على المسلم أن يهمل التفكير وهو قادر على النهوض بتكاليفه غير مضطر إلى تركه، فإن تركه لغير ضرورة فهو مقصر محاسب على التقصير.

٨- القياس باب من أبواب التفكير في الإسلام يرتبط مباشرة بالإجتهاد الذي يعتبر أصلاً من أصول التفكير. والقياس هو أن يرى المجتهد رأياً لم يرد فيه نص من الكتاب والحديث قياساً على ماورد من النصوص للمشابهة في العلة والمقصد.

٩- الإستحسان باب من أبواب التفكير في الإسلام يرتبط مباشرة بالإجتهاد. والإستحسان هو المفاضلة بين حكمين مستندين إلى النصوص ترجيحاً لاحد الحكمين على الآخر لان الراجح منها أوفي بالقصد وأقرب إلى السبب المشروط في إجرائه.

١٠- المصالح المرسلة باب آخر من أبواب التفكير في الإسلام وهي المصالح التي لم تتقيد بنص ولم يسبق لها نظير ولكنها عمل تتحقق به مصلحة الامة في حالة من الحالات فيتصرف فيها الإمام المسئول بما يوافق تلك المصلحة ويمنع الضرر من فواتها.

١١- أن المسلمين يحتفظون بمكانهم بين أمم العالم ما احتفظوا بفريضة التفكير.

١٢- أن عقل الإنسان لايدرك من الله إلا ما يلهمه إياه.

١٣- الملكات الإنسانية أكثر وأكبر من أن ينالها إنسان واحد، ولكنها ينبغي أن تنال، ويمكن أن ينالها الإنسان بالتخصص والتوزيع. ولا يتأتى هذا التخصص أو هذا التوزيع إذا سوينا بينها جميعاً في التحصيل وألزمنا كل أحد أن تكون له أقساط منها جميعاً على حد سواء.. وينطبق هذا على الملكات العقلية والروحية والحسية والجسدية على الرغم من أن الملكات العقلية والروحية لايسهل إحصاؤها ولا تحصيلها بينما الملكات الحسية والجسدية محدودة ومتقاربة بين الناس.

١٤- الملكات الجسدية والعقلية والروحية قابلة للنمو والمضاعفة إلى الحد الذي لا يخطر على البال أو لا يكاد يصدق إلا بالمشاهدة. ويلعب التخصص والمرانة والتوزيع دوراً بارزاً في ذلك.

١٥- ليس من روح الإسلام أن يجمد المؤمن على عادة موروثة لانها عادة موروثة، وليس من روحه أن يرفض عادة جديدة لانها عادة جديدة، ولكنه يعتصم من روح الإسلام بحصانة تعيذه من سحر الغلبة فلا تهوله بروعتها ولا تجنح به إلى الفناء في غمارها والإستسلام لقيادتها.

١٦- البرهان حق في العقل وحق في الواقع، وعلى الإنسان الامين لعقله ولنوعه أن يفطن لهذا الحق ويبحث عنه بحث المسئول لا بحث السائل الطارئ على القضية من بعيد!!

ماهية التفكير

لا يمكن التعرف إلى ماهية التفكير دون دراسة البنى والعمليات التي يكتسب الإنسان من خلالها الإحساس بالعالم الذي حوله. وتشمل هذه البنى والعمليات الإدراك، التذكر، تشكيل المفاهيم، اللغة الرمزية والرموز، وتتناولها فيمايلي:

الإدراك :

الإدراك عملية أكثر تعقيداً من مجرد الحس أو الشعور الخام بالعالم الخارجي. فهو عملية تتطلب استجابة ذات مغزى للمدرك. فإدراك الفرد بحواسه المختلفة إدراكاً مجرداً قد لا يقدم له شيئاً أو يؤخر إذَ لا يعدو أن يكون سلوكاً تلقائياً عديم الاثر. أما الإدراك الحسي بمعناه الشامل فهو عملية تتحقق من خلالها استجابة فعلية، حيث يتضمن هذا الإدراك ترجمة الإحساس أوالشعور إلى مُعنى، يؤدي إلى استجابة تعتمد على خبرات سابقة بفعل عامل التقارب، أو عامل التشابه، أو عامل الإتصال، أو عامل الشمول، أو عامل التماثل، أو عامل الإغلاق (١١). ويعني ذلك أن هناك حالة من التنظيم الحسي تسبق عملية ترجمة الإحساس، وتختلف هذه الحالة بإختلاف الاشخاص نتيجة لفوارق السن والخبرة والذكاء والثقافة ونحوه.

كما تلعب الظروف والملابسات المحيطة بالاشياء التي يتم إدراكها دوراً بارزاً في عملية ترجمة الإحساسات وغالباً فإن إدراك الفرد للعالم الذي حوله يتم من حالة الكل إلى الجزء. ولهذا كله يعرف البعض الإدراك « بأنه استجابة نفسية لمجموعة مركبة من التنبيهات الحسية مصدرها موضوعات العالم الخارجي تصدر عن شخصية ذات خبرة وذكريات وميول وإتجاهات مختلفة توجهه أو تكيفه بحسب الحالة الجسمية والمزاجية والثقافية والنفسية المرتبطة بهذه الشخصية» (١٢).

التذكر :

يعرف علماء النفس التذكر بأنه « قدرة الفرد على إدراك الماضي أو القدرة على استرجاع خبراته السابقة».. « ذلك أنه قدرة عقلية معرفية يتم بها تسجيل وحفظ واسترجاع الخبرات الماضية» (١٣). وبينما يعرف الاسترجاع بأنه استحضار للماضي في صورة ألفاظ أو معان أوحركات أو صور ذهنية ، يدل المفهوم على «شعور الفرد بأن مايدركه الآن جزء من خبراته السابقه وأنه معروف لديه وليس شيئا غريبا عنه أو جديدا عليه» والاسترخاء ، والتهيؤ الذهنى ، والميل الى الإغلاق ، والتكرار ، والحداثة ، والاولوية ، والشدة ، واكتمال الملابسات من بين العوامل التي تساعد على التذكر. والتذكر عكس النسيان الذي يدل على «فقدان طبيعي جزئي أو كلي ، مؤقت أو دائم ، للذكريات والخبرات والمهارات

المكتسبة» وتلعب عوامل عديدة دوراً كبيراً في حدوث النسيان عند الإنسان ، الذي يعتبر صفة من صفاته ، منها التداخل والتعطيل، والترك وعدم الاستعمال ، وعدم وضوح المعاني ، وتجاوز حدود الحفظ . كما أن النسيان يختلف من شخص لآخر باختلاف عوامل إتقان التعلم ، والصلة بين مايتعلمه الفرد وحاجاته ومفاهيمه ، ونوع النشاط اللاحق ، والزمن الذي يفصل التعلم عن التذكر ، والصحة الجسمية والنفسية ووقت التعلم والاسترجاع .

تشكيل المفاهيم :

تشكيل المفاهيم هو تكوين دلالات معرفية قاعدية عند الفرد نحو مسائل أو قضايا عامة أو خاصة في العالم المحيط به من خلال عمليات الإدراك والربط بين الحالات واستنباط الافكار وتجميعها واتخاذ مواقف محددة تجاه المفهوم الذي يراد تشكيله .

فالمفهوم العام هو فكرة عامة يتحصل عليها الفرد نتيجة لخبراته بالاشياء المشتركة في أوصافها

الرمز أو اللغة الرمزية

يدل الرمز أو اللغة على كل ماينوب عن الشيء ، أو يشير اليه ، أو يعبر عنه، أو يحل محله في غيابه . وقد تكون على هيئة صور ذهنية أو معانٍ أو أرقام وتمثلها الذكريات والإشارات والتعبيرات والايماءات كما تمثلها العلامات والصيغ الرياضية ونحو ذلك .

ومن هذا المنطق فإن التفكير يشمل عمليات عقلية عديدة [تصور + تذكر + إدراك + تخيل + الفهم + الاستدلال + التعليل + التعميم + النقد ...] ويعتبر كل من الإستدلال والإبتكار من نماذج التفكير المعقد عند الإنسان . ويقترن التفكير بالملاحظة الخارجية والفعل الحركي ، وتكون الاستجابة للأشياء غير عادية وتعتمد على المعاني المكتسبة من الخبرات السابقة .

ويساعد التفكير الإنسان على إدراك ماضيه والتزود منه بالخبرة والتجربة والتنبؤ بالمستقبل أو الإستعداد له . كما يوفر التفكير على الإنسان كثيرا من الوقت والجهد والوقاية من الاخطار والاخطاء . إذ يقتضي التفكير في الاصل إعادة تنظيم الماضي لحل المشكلة الحاضرة .

واذا اعتبرنا المعاني هي حصيلة خبراتنا بالاشياء فإن معاني الاشياء تختلف باختلاف الافراد في العمر الزمني ، في الثقافة ، في الذكاء ، في الإتصال مع الآخرين... ولذلك ظهر مايسمى (بالمعنى السيكلوجي) (والمعنى المنطقي) والاول «ذاتي يعتمد على الصور الحسية والمشاعر والذكريات بينما الثاني يعتبر محدداً وموضوعياً ومن مهام التعليم أن يحدد المعاني أمام المتعلمين لكي لايحدث خلاف حولها خاصة إذا أدركنا أن كثيراً من حالات سوء الفهم والتفاهم بين الناس في معاملاتهم لبعضهم

البعض هي نتيجة لاختلافهم في السن والذكاء والثقافة والإتصال ونحو ذلك. ويتم اكتساب المعاني (الإدراك الكلي) من خلال عمليات التعميم والتمييز والتجريد. أما اللغة فهي من عوامل تنظيم التفكير وتيسيره وتوضيحه خاصة وأن التفكير ذاته يتوقف على كثير من الصور اللفظية والسمعية والبصرية . وقد يسبق التفكير اللغة كما أن اللغة ليست شرطاً حتمياً للتفكير (١٤) .

ويرى البعض أن التفكير بمعناه الواسع العام هو « إمعان النظر في الاشياء أو الموضوعات أو الظواهر للوصول الى حكم قاطع سديد وله صور متعددة تختلف باختلاف الغرض الذي يرمي اليه المفكر » .. ذلك أنه قد يكون بين خبرات ماضية وأخرى حاضرة ، أو بين خبرات حاضرة بعضها ببعض أو بين مقدمات ونتائج أو بين علة ومعلول أو بين معنيين أو بين معلوم ومجهول أو بين عام وخاص " (١٥) .

العلاقة بين التفكير والتعلم

يصعب ملاحظة عملية التعلم ملاحظة مباشرة بالنسبة لما يحدث داخل المتعلم من تغيرات إزاء تعلمه من الموقف التعليمي ولكن من السهولة بمكان إدراك خاصية المواقف التعليمية واستجابات الافراد [المتعلمين] إزاءها . بمعنى أنه يمكن قياس أداء المتعلم ، وملاحظته ملاحظه مباشرة . إلا أنه ليس كل تغير في الاداء يمكن اعتباره تعلماً . فقديحدث التغير نتيجة لعوامل التعب أو النضج . ولذلك يرى البعض أن التعلم هو « أي تغير في الاداء [في السلوك] ينتج عن استثارة" (١٦) . ورغم أن النضج شرط من شروط التعلم إلا أن النضج وحده لا يكفي لحدوث التعلم ذلك أن الممارسة مثلا تعتبر ضرورية لتحقيق أهداف التعلم . وتلعب الدافعية دورا بارزا في التعلم لكونها تحرر الطاقات الإنفعالية الكامنة عند المتعلم فتثير نشاطه وتحدد استجاباته وتوجه سلوكه . والتعلم الجيد هو الذي يعطي فسحة مناسبة لمهارة التفكير عند المتعلمين . فالتعلم الذي لا يساعد على تنمية مهارة التفكير عند المتعلمين يعتبر تعلماً ناقصاً ، وحجم استفادتهم منه محدود . كما أن التفكير يساعد على مزيد من التعلم ودقة فيما يراد تعلمه . ويختلف التفكير في هذا عن الإدراك . إذ أن التفكير أكثر من مجرد إدراك لشكل الظاهرة .

العلاقة بين التفكير والذكاء

يختلف التفكير عن الذكاء لكنه يعتبر مظهراً من مظاهره. وكما أن الذكاء يحتاج إلى صقل واستخدام لينمو فإن التفكير أيضاً يحتاج إلى تدريب وتنمية لكي يصبح بمثابة مهارة خاصة عند المتعلم. والذكاء قد يراه البعض على أنه استعداد فطري موروث أما التفكير فهو صفة مكتسبة. كما أن التفكير أعم وأشمل من التذكر والتخيل. لان التذكر يختص غالباً بخبرات الماضي، أما التفكير فيشمل الماضي والحاضر والمستقبل. كذلك الامر بالنسبة للتخيل فإنه يمثل علاقات قد لاتكون صحيحة أو حقيقية بل

علاقات وهمية على عكس التفكير الذي يمثل علاقات حقيقية قائمة بغض النظر عن نتائج التفكير إلا أن التخيل والتذكر يساعدان على التفكير كما أن الذكاء يساعد على التفكير.

والتفكير في واقعه يشمل الجوانب الإبداعية والنقدية للعقل في الاستخدام الإستدلالي أو توليد الافكار. ذلك أنه يدخل ضمن إطار أي نشاط عقلي إنشائي أو علاجي للمواقف والمشكلات وإتخاذ القرارات أو طلب الفهم والإدراك. فمن خلال التفكير نتعلم معنى الحياة. ويحدث التفكير ضمن نسق اجتماعي متأثراً بالثقافة والبيئة بلا عزلة أو تغريب. ذلك أن تعلم مهارات التفكير لايمكن أن يتم في عزلة عن مسائل المجتمع والإتصال بالآخرين فالمتعلم المفكر هو متعلم إجتماعي.

وكما يحدث التفكير ضمن نسق إجتماعي فإنه يحدث ضمن نسق عضوي فسيولوجي. فلقد حاول جمع كبير من الفلاسفة وضع القوانين العامة التي تحكم المنطق والإستدلال والنقاش والاخلاق بحثاً عن نموذج عالمي للنمو العقلي والمعرفة الإنسانية فكانت بحوث علم النفس والفلسفة حول العبقرية واستخدام المناهج الإحصائية لتصنيف جميع البشر على ضوء قواهم الجسمية والعقلية من ضمن هذه المحاولات. وارتأى بعض الفلاسفة أن العبقرية وراثية وأن فوق العبقرية عقول أسمى في كل المواقف مما جعل للمنظور التقليدي القائم على أساس أن الذكاء هو ملك العقل بكليته اتجاهاً قوياً عند المشتغلين بهذه المسألة. ولكن يظل التساؤل المطروح وهو إذا كان الذكاء يورث فهل هناك أي فرضية لمحاولة تطوير أو زيادة الاداء العقلي؟ هل يمكن أن نأمل في تطوير مهارات التفكير لدى الاطفال إذا كانوا ممن لايملكون هذه القدرة الفطرية؟

لقد دفع الإستفهام عن ذلك عدداً من كبار علماء النفس نحو دراسة مدى إمكانية تحقيق ذلك تحت مظلة الاعتقاد بأن جميع الناس الاسوياء لديهم القدرة والاستعداد للتفكير على الرغم من أن قدراتهم واستعداداتهم تختلف بشكل واسع بينهم أو عندهم. فالاطفال مثلاً لديهم نفس عمليات الإدراك العقلي مثلهم في ذلك مثل الكبار فهم يدركون الاشياء ويتذكرون ويشكلون المفاهيم ويتصلون من خلال تفكيرهم على الرغم من أن ذلك كله لايحدث بفعالية بنفس الدرجة التي لدى الكبار (أو أكثر الكبار) كما أن طرق واستخدامات هذه العمليات تختلف عندهم عن الكبار. ذلك أن معظم مشاهدات وأفعال الكبار من النوع الدارج الذي يمكن إدراكه إذ أنهم – بصورة أوتوماتيكية– يستخدمون المعلومات والمعارف التي قد تبدو غريبة أو خيالية بالنسبة للأطفال.

ويعتبر بينيه Binet (١٨٥٧-١٩١١م) من بين رواد علم النفس الحديث الذين يعتقدون اعتقاداً جازماً بأنه يمكن تطوير الاداء العقلي للأفراد بشكل عام وتطوير مقدرة الاطفال على التفكير – حتى وإن

لم تكن امكاناتهم الموروثة عقلياً – متوفرة!! وقد كان لإعتقاده هذا نتيجة ظاهرة هي وضعه لاصول إختبارات القدرات المعروف باسم أي كيو IQ حيث اعتبر أن هذه الاختبارات كأساليب عملية تساعده على تشخيص أو التعرف إلى الاطفال الضعاف في مقدراتهم العقلية ليتمكن من تعليمهم بأشكال تدريسية مناسبة لهم (١٧). ويرى كثيرون أن بينيه لم يكن يقصد من وراء هذه الاختبارات أن تكون طريقة لتمييز المتعلمين كما هو الحال بالنسبة لعدد من الاتجاهات التقليدية التي ترى أن الذكاء في جانبه الكمي أمر مفصل معد مسبقاً بالوراثة –ولايمكن تطويره وتنميته هؤلاء هم الذين يرون أن التفكير ينتج من خلال وظيفة مادية فردية هي الذكاء . فقد كان بينيه يبحث عن مسألة أخرى تماماً وهي مساعدة كل طفل على أن يتعلم بصورة جيدة من خلال أساليب جيدة تساعده على الاندماج جيداً في المواقف التعليمية. فالتفكير يتشكل من وظائف عديدة صغيرة كالانتباه والملاحظة والتمييز والتذكر ونحو ذلك وهذه الوظائف يمكن تطويرها بالتدريب بما يجعلها أفضل مما هي عليه سابقاً قبل التدريب. إذ أن ماهو أكثر أهمية ليس المقدرات العقلية التي يولد الفرد مزوداً بها ولكن الكيفية التي يتم استخدامها من خلالها وتنميتها. فالاطفال تحت إطار هذه النتيجة بحاجة إلى أن يتعلموا كيف يتعلمون (١٨)!!. ومن هنا دأب بينيه وغيره من علماء النفس على التركيز على الاساليب التي يمكن من خلالها تطوير وتقوية الإنتباه والتذكر والإدراك والإبداع والتحليل والحكم عند الاطفال.

ويرى علماء النفس في هذا الصدد أيضاً أن الدافعية شرط للتعلم لايمكن استبعاده على الإطلاق. ذلك أن إعطاء الطفل مايحفزه على التعلم يساعده كثيراً على تدريب مقدرات الإنتباه والتذكر والإدراك والإبداع والتحليل ونحو ذلك مما له علاقة بالقدرة على التفكير. بمعنى آخر إن الدافعية تساعد على تدريب الاطفال ليكونوا أكثر ذكاء في تفكيرهم.

ومع هذا فإن هناك إتجاهات عديدة لاتزال قائمة حتى اليوم تنقض مقولات علم النفس الحديث التي يرى أنصارها أن الاطفال يمكن أن يكونوا أكثر ذكاء في تفكيرهم. فهناك إتجاه يرى أنصاره أنه طالما أن الذكاء فطري بشكل أكبر فإن فرص تطويره تعتبر ضئيلة للغاية. فيرون أن الذكاء عبارة عن حصيلة عوامل عديدة تشكل الوراثة ما نسبته ٨٠٪ منها وأن ما نسبته ٢٠٪ يعود إلى البيئة والتنشئة (١٩).

ويرى آخرون أن الاداء العقلي المنخفض مرجعه الجينات الوراثية ويمكن تحسينه بنقاط بسيطة بمقياس أي كيو IQ . فهناك علاقة قوة بين درجات إختبار آي كيو IQ والتنبؤ الدقيق بالنجاح المدرسي في نظرهم (٢٠). إلا أن الحقيقة هي أن إختبارات آي كيوIQ ذات قوة تنبؤية منخفضة خارج إطار العمل المدرسي فهي لاتبين كيفية عمل العقل وأساليب العقل في مجابهة المشكلات أو علاجها

بل تركز -في الاصل- على مدى تحقيق الإجابات الصحيحة للإختبار. كما أن هذه الاختبارات لاتقيس -عادة- مواقف حياتية حقيقية. فهي لاتنمي المهارة ولاتقدم معلومة ولا تحل مشكلة لدى الطفل المتعلم. فقد يحصل فردان على نفس نسبة الذكاء آي كيوIQ أحدهما في ذروة التفكير والآخر لديه القدرة على أن يبذل نشاطاً عقلياً مفاجئاً وقتياً ويحصل على الدرجة ذاتها.

كما أن نسبة الذكاء المنخفضة قد تكون مؤشراً أكثر خطورة مما نعتقده أحياناً حول ذكاء الفرد الطفل. فنسبة الذكاء لاتنظر إلى الاستعدادات فهي لاتعمل على مساعدة أو دعم الخبرات التعليمية عند الطفل، ولا تملك الحكم على المستويات العقلية النوعية كالخيال والإبداع والإدراك*.

ومن بين الإتجاهات المناقضة لمسألة الجينات الوراثية اتجاه آخر يرى أنصاره أهمية البيئة الإجتماعية في التأثير على العمليات العقلية. وهم يرون أن كل العمليات النفسية تعتبر محصلة للتفاعلات الإجتماعية والثقافية. فتفكير الطفل ينمو بصورة مؤكدة من خلال الخبرة الإجتماعية خاصة الخبرة التي تتشكل نتيجة اتصال الاطفال بالكبار. كما يرون أيضاً أن جميع الوظائف العليا النفسية تنشأ كعلاقات حقيقية بين الافراد. ففي نظرهم تعتبر الوظائف العقلية الاولية - كأن يكون الطفل بارعاً بفطرته- جزءاً من التكوينات الجيناتية الموهوبة للطفل التي تعمل التربية والثقافة بتحويلها إلى وظائف عملية عليا كالقراءة والكتابة. ذلك أنه من خلال استخدام اللغة يتمكن الاطفال من التحكم بتفكيرهم وإدراك معنى الحياة. فالذكاء عملية ديناميكية ليست جامدة فكل الاطفال لديهم الاستعداد للنمو بالإتصال مع الآخرين (٢١).

ومما تقدم يمكن القول : إن القدرات الذكائية تختلف عن الوراثة البيولوجية لكنها ترتبط بها من خلال الخبرة الإجتماعية والبيئات التعليمية والإجتماعية والاسرية والثقافية لكون هذه البيئات تعمل بمثابة المحرك لهذه القدرات. وأن المفهوم التقليدي القائم على أساس تعلم الطفل أو مساعدته على التعلم تطور إلى مرحلة أصبح فيها الإهتمام منصباً على معرفة الاسباب التي تجعل بعض الاشياء سهلة الإدراك مقبولة بل ومطلوبة وبعضها الآخر مرفوض أو غير قابل للإدراك في ظل الظروف التقليدية الماثلة. فلم يعد الخطأ أو الصواب هذا اجتهاد قام به كامين ليون للرد على أقوال ايسنك حول جدوى اختبارات IQ خلال الفترة من عام ١٩٨١-١٩٨٧م.

(*) Kamin, Leon, " The Science and Politics of IQ", Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1987.

هو محور الإهتمام في تعليم التلاميذ بل السببية الكامنة خلف الخطأ والصواب. ولم يعد حجم المعرفة عند التلاميذ بذي شأن لان المعرفة ذات الحجم هي معرفة صماء مالم تكن مفهومة مرتبطة بوقائعها الزمنية والمكانية وأسبابها ونتائجها.

وقد ساهمت هذه التطورات وغيرها في تحديث النظرة التربوية نحو الاطفال خاصة ما يتعلق بتعليمهم مهارة التفكير واشتملت هذه النظرة المتجددة على الحاجات الثلاثة التالية:

١- الحاجة إلى دراسة الاسباب التي تجعل طفلاً ما يفكر بطريقة ما!!

٢- الحاجة إلى أن نتذكر دائماً أن التفكير هو ممارسة وليس مجرد إختبار وأنه نشط وليس عملية ساكنة.

٣- حاجة الاطفال إلى اكتشاف بعض المفاهيم الاساسية التي تساعدهم على فتح الطريق لقدراتهم واستعداداتهم. بمعنى آخر فإنه باستخدام أسلوب تحليل النظم لتحليل نظام تفكير الإنسان يمكن القول : إن نجاح التفكير يتوقف على الكفاءة النوعية لثلاث عمليات جوهرية هي(٢٢):

أ- اكتساب المعرفة . [مدخل من المدخلات]

ب- استراتيجيات استخدام المعرفة وحل المشكلات. [مخرج من المخرجات]

ج - ماوراء الإدراك واتخاذ القرار أو إصدار الحكم . [ضابط رئيسي]

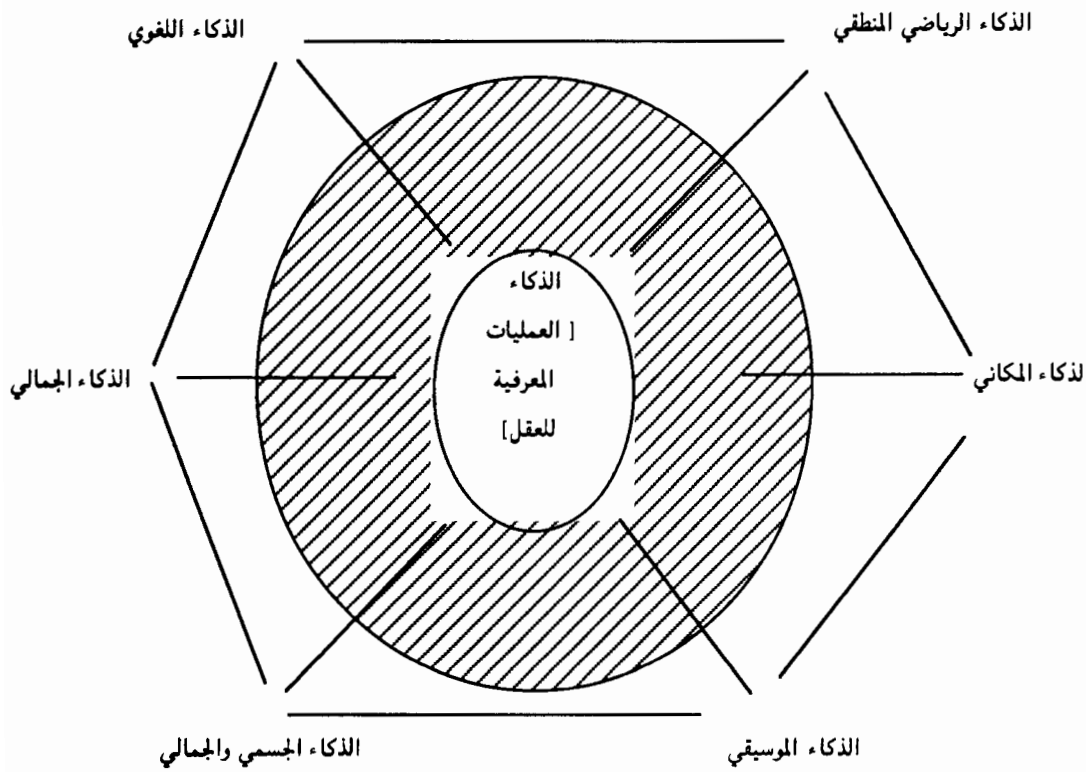
وجميع هذه العمليات والحيثيات المتعلقة بالذكاء كالإدراك المعرفي وعصف الافكار والتحكم بها أو بالتفكير بكليته يمكن تنميتها بالتدريب.

أنماط الذكاء وعلاقتها بالتفكير :

هناك اتجاهات عديدة في علم النفس والتربية ترى أن الذكاء ليس ذا صفة موحدة أو مجمعة في مركز واحد فالعقل هو بيئة متنوعة من أنماط ذكاء مفردة. ويعتبر هاوارد جاردنر Haward gardner أحد أبرز أنصار الإتجاه التنويعي - في الذكاء - . وقد أطلق على هذا التنوع في مجالات الذكاء العقلي مصطلح « هياكل العقل» إلا أنه يرى أن عدد هذه الهياكل بصورة نهائية لم يتوصل إليه العلم الحديث. ويرى أيضاً أنه في الحياة اليومية تتفاعل هذه الهياكل الذكائية مع بعضها بفرديتها دون أن يؤثر ذلك على وظيفة كل منها تأثيراً سلبياً (٢٣).

ولو سلمنا بهذا الرأي فإنه يمكن تعليم الطفل في المرحلة الإبتدائية مهارة التفكير من خلال تنمية كل هيكل من هذه الهياكل التي تشكل في مجموعها ذكاء هذا الطفل. ويتطلب ذلك تقسيم الذكاء إلى أشكال متنوعة. وقد أثبتت بعض الدراسات هذا التنوع في ذكاء الناس خاصة أبحاث الاعصاب أو بيولوجيا الاعصاب في القرن الميلادي التاسع عشر، إن الوظائف العقلية ذات مراكز متنوعة في

المخ[العقل]. وقد وجد جراحو الاعصاب أن التلف الذي يصيب نصف الدماغ الايسر يضعف القدرة اللغوية ، واستطاعوا التنبؤ بالاجزاء الدماغية الاخرى التي إن تعطلت تضعف القراءة والذاكرة، كما عرفوا أجزاء أخرى من الدماغ إن تعطلت يمكن أن تضعف قدرات أخرى كثيرة (٢٤). واستفاد علماء النفس من هذه المسألة كثيراً فدرسوا آثار هذه الوظائف على مجالات الذكاء المتنوعة عند الفرد. وتمكن ثيرستون Thurstone من تحديد عدة مجالات من مجالات القدرات العقلية المتعلقة بالذكاء. وأطلق عليها « القدرات أو الاستعدادات الاولية» وهي المعرفة اللفظية، طلاقة الكلمات [التدفق الكلامي] الارقام [الترقيم] أو القدرة العددية، والقدرة المكانية، والقدرة الموسيقية والقدرة الحركية والقدرة على الإتصال [الذكاء الإجتماعي] كما تتضح من الشكل رقم (١).



شكل رقم (١)

شكل يبين أنماط الذكاء المختلفة

التي تشكل الذكاء في مفهومة الشامل

ومع هذا فإن هذه المحاولة وغيرها من المحاولات لاتثبت على الإطلاق أي توصيف للعمليات العقلية في تفكير الطفل بشكل نهائي ولكنها تؤكد على حقيقة أن الذكاء يمكن دعمه فيما يخص الاداء وليس فيما يخص تشكيل القدرة ذاتها. وإنطلاقاً من هذا المفهوم فإن الغاية تصبح إلى أي مدى يمكن تنمية مهارة التفكير عند الاطفال على ضوء تحليل النظم [المدخلات / المخرجات] من خلال التنوع الذكائي القائم؟ لنتعرف إلى ذلك لابد من مناقشة أشكال الذكاء العقلي.

أولاً - الذكاء اللغوي :

يشمل الذكاء اللغوي للطفل كلاً من القدرة على الطلاقة اللفظية والقدرة على التعبير اللغوي. وتدل الطلاقة اللفظية على المحصول اللفظي للفرد الذي يستخدمه في كلامه أو في كتابته وهي في هذا تعتمد على مدى فهم الطفل للألفاظ المختلفة ومدى قدرته على استخدام هذه الالفاظ في تعبيره ذلك أن الطفل قد يفهم الالفاظ دون أن تكون لديه قدرة على استخدامها إلا في حدود ضيقة للغاية. أما القدرة على التعبير اللغوي فهي تقوم على معرفة معاني الالفاظ المختلفة وترتبط بشكل مباشر بالتعبير اللغوي عن الالفاظ والمعاني (٢٥). ومن مظاهر القدرة أو الذكاء اللغوي للطفل سهولة فهم الالفاظ والجمل والافكار المتصلة بها وإدراك ما بينها من علاقات تشابهية أو تنافرية وسهولة التعبير شفهياً أو تحريرياً وإمكانية استرجاع أكبر عدد من الالفاظ بسرعة مناسبة. ويعني ذلك أن الذكاء اللغوي هو قدرة مركبة وليس مجرد قدرة من القدرات البسيطة. كما أن الذكاء اللغوي ليس مهماً فقط للنمو اللغوي بل لنمو خبرات الطفل العلمية في الدين والرياضيات والعلوم والفنون وغيرها من المجالات.

ويرى بعض علماء النفس أن الذكاء اللغوي يؤثر على سعادة الطفل ونجاحه طيلة عمره ولذلك ينبغي تعهده بالرعاية الدائمة والعناية الصحيحة منذ سنوات الطفولة الاولى. وهذا يعني أن الام التي تعتبر المحك الاول في الغالب للقدرة اللغوية للطفل تعتبر المصدر الاكثر تأثيراً على نموه اللغوي وهذا بطبيعة الحال يعكس السبب الذي أدى إلى استخدام مصطلح (لغة الام) للدلالة على المفارقات الثقافية في منطقة ما أو في إقليم معين. كما يعتبر المعلم ذا دور أساسي وجوهري في تنمية أو تدريب الذكاء اللغوي للأطفال لا يقل عن دور الام كثيراً.

وهناك علاقة قوية بين التذكر والذكاء اللغوي. ذلك أن الذكاء اللغوي ينمو عندما تكون الالفاظ والمعاني معبرة عن قيم ثقافية محلية، والطفل يمكنه تذكر الالفاظ والمعاني الدالة على هذه القيم بصورة أسرع وأدق من قدرته على تذكر ألفاظ ومعاني دالة على قيم غير مرتبطة بالثقافة المحلية. في الحقيقة إن هذه المسألة يمكن أن تنطبق على البالغين والشباب تماماً مثلما تنطبق على الاطفال فالخطورة في

تعليم الجميع قيماً ثقافية غير محلية تنعكس سلبياً على نمو الذاكرة وعلى النمو اللغوي لديهم. فالادب المحلي على سبيل المثال يفترض أن يتعلم الطفل من خلاله القدرة على القراءة والقدرة على الكتابة وهو في الوقت نفسه عامل تحفيزي لنمو مهارة التفكير عند الطفل لكونه يقرب المفاهيم والمصطلحات اللغوية للأطفال ويساعدهم على الإفادة من خبرات ماضية والتفكير من أجل التفكير ووزن الافكار وتزويد الذاكرة بالقوة اللازمة وتنظيم الانشطة المستقبلية والإتصال مع الآخرين والتعلم بصورة مناسبة للغاية. بمعنى آخر إن الذكاء اللغوي يساعد الطفل على النجاح المدرسي وما بعد المدرسي. لذا لابد من إتخاذ كافة التدابير والإحتياطات اللازمة لتدريب وصقل هذه القدرة من خلال الانظمة التعليمية ومن خلال التربية المباشرة أو غير المباشرة الرسمية وغير الرسمية معاً.

ثانياً - الذكاء الرياضي المنطقي

يرى جمهرة من علماء النفس أن الإستدلال المنطقي يعتبر بمثابة الركيزة الاساسية للذكاء. بمعنى أن الذكاء المنطقي يحدث في مراحل أساسية في عمر الطفل وحياته وينمو خلالها على ضوء التفاعل مع موضوعات البيئة المختلفة التي يحاول اكتشافها عن طريق اللمس أو المشاهدة. وأن خبراته التي يكونها عبر هذا الطريق هي خبرات موقفية تتشكل بحسب هذه الموضوعات ومع مرور الوقت من الولادة إلى سن الثانية تقريباً يدرك الطفل أن الاشياء قد تكون موجودة حتى وإن لم تكن ماثلة أمام عينيه وهذه بحد ذاتها تعتبر نقلة كبرى في نموه العقلي. ذلك أنه بعد هذه النقلة يتجه إلى إدراك نوعية موضوعات البيئة (مدى تشابهها أو اختلافها ، استمراريتها أو قابليتها للتحول، مدى التغير الذي يطرأ عليها) فهو بذلك يستطيع أن يصنف هذه الموضوعات ضمن أنساق متعددة (٢٦).

وتدريجياً يتجه إلى نقلة أخرى في نموه العقلي وذلك عندما يتمكن من ربط مكونات نسق معين منها برقم معين أو بمدلول رقمي معين مما يعني هنا أن المدلول بحد ذاته هو مدلول لغوي وليس رقمياً أو رياضياً ولكنه عندما يتمكن أن يستخلص من نسق معين العدد الذي تمثله يكون قد كون مهارة رياضية.

ويمكن القول: إن المهارات الرياضية المنطقية تبدأ منذ اللحظة التي يستطيع خلالها الطفل أن يتفاعل مع موضوعات البيئة الحقيقية. فمن خلال تصنيف هذه الموضوعات يتعلم الطفل تساوي الارقام أو ترادفها ويصبح قادراً على تحويل مجرداتها إلى مهام الحياة اليومية في اللعب والتسوق مثلاً... ونحوها. وسرعان ما تصبح العمليات العددية ذاتية عنده. أما الاطفال الذين تقع أعمارهم بين السابعة إلى العاشرة فإنهم يظلون مرتبطين بالموضوعات المادية. وهناك مرحلة نهائية للنمو المنطقي تحدث في فترة المراهقة المبكرة عندما يصبح الطفل قادراً على التفاعل مع العمليات العددية النظامية التي يستخدم

فيها الكلمات والرموز لتحديد هوية الموضوع. إذ أنه في هذه المرحلة يستطيع التعامل مع الجمل الإفتراضية ويكتشف العلاقات بين الجمل. وتلعب الحوافز دوراً فعالاً في تنشيط هذه القدرة في هذه المرحلة من النمو العقلي أو فيما قبلها كذلك. ويقوم الذكاء الرياضي المنطقي على فكرة سهولة إجراء العمليات الحسابية وسرعتها ودقتها والقدرة على إدراك مابين الاعداد من علاقات . يقول تعالى في سورة يونس: « هو الذي جعل الشمس ضياءً والقمر نوراً وقدره منازل لتعلموا عدد السنين والحساب ما خلق الله ذلك إلا بالحق يفصل الآيات لقوم يعلمون »(آية ٥). ويعني ذلك أن هناك ارتباطاً قوياً بين العمليات الحسابية وبين المنطق إذ أن وراء معظم العمليات الرياضية الحسابية قواعد منطقية. ذلك أن كل مسألة حسابية صحيحة تعتبر تأكيداً أو تطبيقاً للمنطق وتأكيداً له. وأن كثيراً من المشكلات العملية الرياضية الحقيقية تتضمن مزيجاً من المنطق والتبادل* . فقوة المنطق الرياضي تتضح من خلال أي إجراء أو عملية منطقية يمكن أن نجدها أو نقوم بها فنحصل من خلالها على عدد لامحدود من النتائج. لكن المنطق ليس كله رياضياً كما أن الرياضيات ليست كلها محكومة بالمنطق ومع هذا فإن التفكير الرياضي يشتمل على عمليات متنوعة أهمها التفكير الإبداعي والتفكير النقدي أو الناقد وتفكير حل المشكلات ويقوم التفكير الإبداعي على عمليات (وضع الفرضيات واستخدام البصيرة والإلهام) أما التفكير الناقد فيقوم على أساس استخدام الاطر المنطقية للإستدلال.

وعند الإنتقال إلى الميدان التطبيقي لهذه العمليات داخل المدارس يمكن ملاحظة أن كثيراً من أطفال المرحلة الإبتدائية مثلاً يفتقرون إلى هذه المقدرة الرياضية المنطقية أو يفتقرون إلى بعض عناصرها اللغوية مثلاً كالقراءة والكتابة والإصغاء والتحدث لذا فهم أكثر التلاميذ حاجة إلى تقوية هذه المقدرة وتنميتها.. ونلاحظ هنا أن الرياضي المتمكن مهارياً ليس من الضرورة أن يكون سريع الحساب لان هذه المسألة مسألة صُدفية، بل يكون متمكناً من خلال قدرته على استخدام العمليات الحسابية لبحث المواقف المشكلة أمامه. كما أن حل المشكلات بحد ذاته يرتبط ارتباطاً قوياً بالعلاقة بين المنطق الرياضي والمنطق العلمي أو منطق العلوم. فالعلوم هي تطبيق للرياضيات والمنطق عند معاينة أو فحص العالم المادي. فالبحث العلمي الناجح يتطلب استخدام أكثر من عملية عقلية كالتخيل والملاحظة والإتصال والإفتراض ونحوه. ولكل طفل نظريته العلمية فيما يشاهده أو يعاينه. ذلك أن المناهج العلمية والاساليب

(*) التبادل: القابلية للتبادل أوالتبديل أوالتعديل [تغير في الموقع أو الترتيب الممكن إجراؤه ضمن مجموعة ما].

العلمية وإجراءاتها كالتجريب والإختبار يحتاجها الطفل لإختبار نظرياته، الامر الذي يشمل بدوره عمليات التخطيط المنطقي، والطريقة المجزأة المعتمدة على العمليات الرياضية كالتصنيف إلى مجموعات والمقاييس الدقيقة، كل ذلك يمكن للطفل استخدامه إن أمكن توجيهه وحفزه وتدريبه عليه.

ويمكن القول: إن القدرة الرياضية المنطقية التي تعتبر قائمة على سهولة ودقة إجراء العمليات الحسابية لايمكن وصفها بأنها بسيطة بل مركبة من مجموعة من القدرات البسيطة وهي [٢٧]:

أ- القدرة على إدراك العلاقات العددية.

ب- القدرة على إدراك المتعلقات العددية.

ج- القدرة على الإضافة العددية.

ثالثاً - الذكاء المكاني :

يقوم الذكاء المكاني على أساس القدرة على إدراك العالم المرئي بدقة وتكوين الخبرات البصرية في عين العقل. فالطفل لكي يفهم بصورة جيدة يحتاج لان يرى. والإبصار في هذه الحالة يسبق الكلمات. فمن خلال الإبصار يتمكن الطفل من فهم وإدراك مكانه من العالم. ومن هنا يرى بعض التربويين والنفسيين أن معظم العمليات المهمة للتفكير تأتي مباشرة من إدراك العالم المحيط. فالتخيل المكاني مثلاً يعتبر المصدر الاول للتفكير. فبدون أن يستحضر الطفل صورة بعض العمليات والمفاهيم سيكون عاجزاً عن التفكير بوضوح. لذا فإن هذا التفكير المكاني يعتبر مفتاحاً لحل المشكلات. كما أن استخدام الذكاء المكاني يساعد الطفل على أن يرى أكثر.

وقد ميز علماء النفس بصورة خاصة بين نوعين من التفكير المكاني هما [٢٨]:

أ- التفكير المكاني الرمزي [المجازي] وهو يقوم على الصورة العقلية الثابتة لموضوع ما أو لشئ ما، ويشار إلى هذا النوع بالمعرفة المجازية أحياناً.

ب- التفكير المكاني الميكانيكي أوالمعرفة الميكانيكية ويقوم على القدرة الفعالة على الرؤية ومعالجة وتحويل صورة شئ ما في العقل.

فالاطفال مثلا لديهم القدرة على تذكر واستحضار بعض الطرق المؤدية الى منازلهم لكنهم يجدون صعوبة في تجريد أو ترميز الخطوط المكانية المتعلقة بهذه الطرق ، أو تنسيق معرفتهم المتدرجة نحو نموذج كلي ، علماً بأن الفهم المكاني للأطفال ينمو بصورة أسرع من التجريد أو الترميز اللغوي أو المنطقي الرياضي ويصبح بمثابة وسيلة قوية للتعلم المبكر . فهم يستطيعون قراءة الصورة أسرع من قدرتهم على قراءة الكلمات . ويعزى ذلك البعض إلى أن الذكاء المكاني يتركز في الجانب الايمن من المخ

بينما المسائل اللغوية تتركز في الجانب الايسر . ويرى آخرون أن ذلك يعزي إلى إهمال هذا الجانب في خبرات الطفل التربوية. فالاطفال يختلفون بحدة في قدراتهم على معالجة نوع (المشكلة المكانية)التي ترد في إختبارات الذكاء حتى الكبار يختلفون في قدراتهم على معالجة المشكلات المكانية. فالتفكير المكاني هو ذكاء ينظر إليه كمتغير من المتغيرات الجوهرية كغيرة وبنفس الاهمية. ذلك أن الاطفال يحتاجون التفكير المكاني ليروا العالم المحيط بهم، وأن كثيراً من المعلومات التي يحتاجونها هي من النوع المكاني ثم الكلمات فالارقام فالصور فالنماذج فالعلامات فالرموز. كما أن المعرفة المكانية تعتبر ثمينة كعامل حافز ومساعد على التفكير ليس فقط للفنانين والعلماء والمهندسين والمعماريين بل وللأطفال لكونها تساعدهم على التعبير عن المعلومات والافكار ومعالجة المشكلات، ومع ذلك فهي قضية تكاد تكون مهملة في التعليم.

رابعاً - الذكاء الموسيقي

يصف البعض الذكاء الموسيقي بأنه القدرة على تمييز الانغام من حيث تردد ذبذباتها وتمييز شدة الصوت من حيث الإرتفاع والإنخفاض ومعرفة الإيقاع وتذكر الانغام والتمييز بين المجموعات المتوافقة من الانغام وتمييز المسافات الزمنية بين الانغام. على أن كثيرين ينظرون إلى أن هذه القدرات مستقل بعضها عن بعض وعن الذكاء العام.

فالاطفال العاديون يغنون متأثرين بأمهاتهم عند الشهر الرابع تقريباً من ولادتهم لكنهم بعد سنتين يتمكنون من صناعة أنغام ذاتية وهذا الذكاء الموسيقى لديهم يظل جزءاً من تشكيلاتهم العقلية طوال حياتهم (٢٩).

خامساً - الذكاء الجمالي المادي

هناك قاعدة قديمة يقول أنصارها : إن العقل الذي تم تدريبه لاستخدام الجسم بفعالية أو الجسم الذي تم تدريبه لكي يستجيب لقوى العقل هو عقل سليم بجسم سليم. والقاعدة الاكثر ذيوعاً وانتشاراً هي القاعدة القائمة على أن العقل السليم في الجسم السليم.. فمجال الجسم وتوازنه ورشاقته يتأثر كثيراً كموضوع بالاخلاق والحكمة التي تميزت بها بعض العصور القديمة تماماً كتأثر العهود المعاصرة بتلك العصور الماضية القديمة. إلا أن الذكاء الجمالي المادي ليس وقفاً على قوة الجسم أو سلامة العقل فقط بل إن هناك مهارات عديدة تقوم على أساس توفر هذا النوع من الذكاء كالقدرة الكتابية والقدرة الفنية والقدرة الحركية ونحوها.

فخلال سن الخامسة إلى الثانية عشرة من العمر يحقق كثير من الاطفال نجاحاً كبيراً في تنمية

التناسق الجسدي لديهم والتحكم العضلي والمهارات الميكانيكية ومن أهم المهارات التي ترتبط بالذكاء المادي مايلي:-

أ- المهارات الميكانيكية (الرسم- الكتابة- الإرشاد- القطع - المسك).

ب- المهارات الإنشائية (البناء-التجميع-الترتيب-التكييف-الوضع المكاني).

ج- المهارات الاستعراضية (الرمي-الرفس-مهارة الإمساك بالاشياء- الضرب أو الإصابة - الإنطلاق - الحوزة).

د- مهارات الخفة (الجري- القفز- التسلق- التوازن- الجمباز- السباحة- الدحرجة)

هـ- مهارات الإتصال (الإتصال غير الكلامي- الصوت - التحكم - اللمس - الإتصال - الإيماء) (٣٠).

ويرى بعض علماء النفس أنه لاتوجد مهارات جسمية ضعيفة لدى الناس في الاصل لان هذه المهارات مرتبطة بالعمليات العقلية بادئ ذي بدء. فهي شكل من المعرفة يتعلمه الناس ببطء ومن خلال السلوك المتكرر. فعندما يتم اكتساب هذه المعرفة تماماً فإن هذه المهارات تصبح فريدة لدى كل فرد. إذ لا يمارس فرد سلوكه بنفس الطريقة تماماً التي يمارس غيره بها نفس السلوك. فمهما كانت المهارات الجسمية متطابقة في الاداء تعتبر نتاجاً لذكاء الفرد ذاته ونموذج شخصيته الفريد. وعندما يتم اكتساب المهارة الجسمية فإنها تبرمج لكي تستجيب للمؤثرات عند الحاجة.

وترتبط المهارات العقلية بالمهارات الجسمية بشدة فكلاهما يتطلب معالجة للمعلومات وإحساساً بالزمن وإحساساً بالتوجيه. فالتمثيل مثلاً يتطلب حركة جسمية ومهارة عقلية معاً وأكثر مناشط الحياة تتطلب كليهما معاً أيضاً. كما أن معظم هذه المناشط التي يكون الجسم فيها محوراً للحركة والسلوك تقوم على عمليات عقلية رئيسية كالتركيز والملاحظة واتخاذ القرار أو إصدار الحكم. وفي الحقيقة إن هذه المناشط تتطلب أكثر من نوع واحد من الذكاء في مجملها. وفردية النموذج الجسمي لدى الطفل ماهي إلا انعكاس لفرديته في الاصل لكونه مستمدا من شخصيته الفردية وشخصيته الإجتماعية معاً.

سادساً - الذكاء الاجتماعي

ينمو عند الطفل فهمه لنفسه كشخص وإدراكه لعلاقاته مع الآخرين كلما تدرج في حياته من خلال المواقف المختلفة المتنوعة التي تمر به. وهذا الفهم والإدراك هو ما يعبر عنه التربويون بالذكاء الاجتماعي بمعنى أن الذكاء الاجتماعي عند الاطفال يظهر من خلال نمو الإحساس بالذات (شخص له مشاعره

وعواطفه التي توجه سلوكه) كما يظهر من خلال قدرته على استيعاب أو فهم مشاعر وعواطف الآخرين.

وفي المرحلة الاولى التي يظهر فيها هذا الذكاء عند الطفل (أثناء اتصاله بالام الدائم المستمر)، تزداد أهمية هذا الذكاء إذ إن عليها يمكن أن يتوقف كثير من علاقات الطفل مع الآخرين في أيامه القادمة. وهناك من الدراسات ما يدلل على أن الطفل يشعر بفرديته عندما يبلغ السنتين من العمر. ففي هذه الفترة يدرك الطفل أن له أسماً متميزاً عمن حوله فيحس بهذه الفردية. وفي المرحلة الثانية يبدأ الطفل في إدراك مرئيات الآخرين وأفكارهم ووجهات نظرهم كما أنه يبدأ في تكوين آرائه نحو كثير من أشكال التفاعل الاجتماعي معهم. بل ربما أمكن للطفل أيضاً التفاعل مع الآخرين بناءً على خصائصهم الداخلية، وليس على خصائصهم أو أوصافهم الخارجية. ولكن يظل الاطفال عند هذه النقطة عرضة لاتخاذ قرارات أو مرئيات ليست صحيحة سواء كان ذلك في مسائل عاطفية أو خلقية إلا أن هذا يصنع دليلاً على أن الاطفال يفكرون وأن نموالمبادئ والمثل والقيم الاجتماعية عند الاطفال ينبني على التفكير وكلما كان الطفل أقل قدرة على فهم مشاعره الخاصة كلما كان ضحية أو فريسة للآخرين. وكلما كان أقل قدرة على فهم مشاعر الآخرين كلما كانت فرص نجاح علاقاته الاجتماعية ضئيلة.وهناك مجموعة من المؤثرات أو العوامل التي تساعد الطفل على هذا الفهم منها طول مدة الطفولة، وطبيعة الاسرة الاجتماعية في الحياة، والتشجيع على الإكتشاف وحل المشكلات، ودور اللغة في تسهيل الإتصال الاجتماعي بالآخرين. بمعنى آخر فإن الطفل يحتاج بشدة لنمو ذكائه الاجتماعي إلى مستوى عالٍ من الاستعداد الطبيعي، وإلى عدد كبير من الحوافز من الآباء والمعلمين ، وإلى بيئة ثقافية أو مجتمع يشجع على نمو استعدادات الطفل الاجتماعية. وقد بينت بعض دراسات علم النفس المتعلقة بعبقرية الاطفال كثيراً من النتائج الدالة على امكانات العقل الإنساني الكبيرة وأن الذكاء الاجتماعي كذلك يمكن تدريبه وتنميته مثل غيره من أنماط الذكاء الاخرى. وبصورة عامة فإنه لابد من الإشارة إلى أن معرفة المسائل التي توجه أو تحفز النمو الإنساني لا تلغي أهمية معرفة المسائل التي تعيق هذا النمو. فهناك أطفال يولدون وبعضهم يتمتع بمقدرات فائقة وبعضهم الآخر ليس كذلك. وقد يعزي عدم توافر هذه المقدرات لديهم إلى أسباب وراثية تتعلق بالجينات نتيجة لامراض معينة أو إعاقات شديدة أو حوادث بيئية معينة. كما قد يعزي ذلك إلى قلة الحوافز وعدم توافر العناية وعدم وجود البيئة الاجتماعية المشجعة، الامر الذي يجعل العناية بالطفل مسألة شاملة للجميع بغض النظر عن مدى موهوبيته أو مدى حرمانيته [٣١].

وفيمايلي عرض لجوانب التفكير التي يمكن تعهدها بالعناية الخاصة عند الاطفال لكي تساعدهم على

الحياة بما فيها من أنشطة ومصاعب وأهداف وبدايات ونهايات.

تنمية التفكير الإبداعي عند الأطفال في المرحلة الإبتدائية من التعليم

من الضرورة بمكان أن تستهدف العملية التربوية إعداد الافراد القادرين على عمل الجديد بدلاً من الإعتماد الكلي على تكرار ما عملته الاجيال السابقة. بمعنى أن تعمل البرامج التربوية المختلفة على تنشئة العقول المفكرة الناقدة المبتكرة المكتشفة . العقول المدربة على المصارحة والوضوح وتقبل الاشياء بعد تمحيص دقيق لكنهها، بدلاً من القبول المبني على السلبية والخنوع.

ولو سلمنا بهذه الغاية، خاصة وأن المجتمع الدولي اليوم يعيش فترات حرجة من تاريخه تقنياً وسياسياً وثقافياً فإن هناك حاجة إلى إعادة النظر في كثير من محتويات هذه البرامج التعليمية التي صنعت هذه السلبية جنباً إلى جنب مع كثير من أجهزتها ونظمها. فعلى سبيل المثال هناك فرق بين التعليم المبني على التلقين وبين التعليم المبني على المشاركة بين المعلم والمتعلم وبين التعليم المبني على المتعلم. فالتعليم المبني على التلقين يحقق عادة نوعاً أو نوعين من الإتصال عند المتعلم نحو المفاهيم التي يراد له تعلمها بينما يحقق التعليم المبني على المتعلم أنواعاً كثيرة قد يصعب حصرها من هذا الإتصال. فلو أخبر المعلم تلميذه بأن هذا المرسوم في لوحه «ما» هو جمل وأن الجمل يشبه الحصان في أمور معينة وذكرها له فإن نوع الإتصال سيتوقف على الجمل والحصان فقط بينما إن قام المعلم بسؤال تلميذه عن الحيوانات التي تشبه الجمل وما هو وجه الإختلاف بين جمل وحصان مثلاً ونحو ذلك من التساؤلات التي تزيد من مقدرة وقوة التلميذ على التأمل الواسع فإنه يكون بذلك قد اكسبه مراناً وتدريباً على الإفادة من الخبرة التعلمية.

فإذا أمعنا النظر في خصائص مرحلة الطفولة لوجدنا أن فترة الطفولة المبكرة تعتبر فترة حرجة للغاية في نمو الطفل العقلي قد يكون لها نتائج تنعكس على حياته كلها. ومن ذلك مثلاً ما يقوم به المحيطون بالطفل من آباء وأمهات وإخوة ونحوه عندما يلجأ إلى فكرة معينة أو يبدي رأياً تخمينياً فيقابل منهم بالرفض أو الاعتراض. إذ أنه بعد فترة من الرفض والاعتراض على أفكاره وآرائه يتوقف عن التأمل وإذا توقف عن التأمل فإن كثيراً من عمليات التفكير لديه تتأثر بذلك، ويستمر أثر ذلك لوقت طويل من عمره يمتد إلى مرحلة الرجولة ومابعدها، فيقال حينئذ إن فلاناً ضعيف الشخصية نظراً لكونه يعيش مع الآخرين في سلبية واسعة النطاق حتى مع أقرب الناس إليه مهما كانت دماثه خلقه وكريم خصاله

الاخرى، فالإنسان يوزن بعقله قبل أن يوزن بكثير من خصائصه الاخرى. إن الاطفال تحت هذا التأثير السلبي لنتائج اتصالهم بالمفاهيم والمحيطين بهم، يلجئون إلى الإجابات الجاهزة لتساؤلاتهم فيتعلمون أن الإجابات تعتمد -ليس على مرئياتهم وتفكيرهم - بل على مرئيات الآخرين. وإذا لم يتمكنوا من فهم الإجابات بصورة دقيقة أو لم يفهموا الملاحظات بشكل جيد عن المفاهيم فإنهم يعمدون إلى انتظار الآخرين ليقوموا بإفهامهم إياها. إن الوقت الذي كان الناس فيه ينظرون إلى التعلم على أنه وراثة الماضي قد انقضى والاستمرار في التمسك بقيمه جيد إلا أن هذه القيم أكبر وأوسع من أن نضيق عليها الخناق ذلك أنها مرنة تقبل كل زمن وكل موقف لكنها تحتاج إلى تأكيد مفهوم مرونتها لدى كل القائمين على التعليم بأشكاله وأنماطه المختلفة داخل المدرسة وخارجها. الاب الذي كان يلوح بالعصا لابنائه معتقداً أنه بهذا يحفظ مكانته ويعلي وقع شخصيته في نفوسهم ويبقى نفسه معزولاً عنهم في برجه العاجي دون أن يمنحهم فرص الحنان والمؤاخاة والتعلم والتفكير وأشياء أخرى كثيرة، دون أن يمنحهم حق الإنتماء الاسري بصورة عملية يعتبر مسؤولاً عن نتيجة الضعف والهزال في فكر وشخصية المتعلم. وينطبق هذا تماماً على القائمين على مواقف التعلم الرسمية من معلمين وإداريين وغيرهم. إن الجميع يكتفي دوماً بالتعلم المنسوخ القائم على المعرفة الثقافية الجاهزة والمهارات المقبولة والمرئيات الجاهزة والمناهج والادوار والتعليمات الضرورية للتعامل مع مواقف معروفة مسبقاً بمعنى أن التعليم المنسوخ أضحى وكأنه مصمم لنموذج اجتماعي جاهز لكونه صمم للمحافظة على تنظيم قائم على استنساخ طرق محددة للحياة. وهو تعليم حتى وإن كان يقوم على تعليم الافراد القدرة على حل المشكلات فإن هذه القدرة محددة بمعيار وبمدى معين من هذه المشكلات كما أن التعليم المنسوخ يستجيب أصلاً لاحتياجات البقاء للفرد وللمجتمع وهو ضروري للغاية إلا أنه ليس كافياً لان مستقبل البقاء يحتاج إلى التعليم الإبداعي. فإذا كان لزاماً أن تتفاعل التربية ويتفاعل التعليم مع التغير الاجتماعي أوالتقني أو الثقافي بأبعاده المختلفة على مستوى الفرد ومستوى المجتمع بأسره فإن الاطفال بحاجة ليس فقط إلى تعلم سبل التفاعل مع المستقبل بل هم في حاجة أمس إلى تعلم سبل صناعة المستقبل والمستقبل بيد الله وقد وهبنا نحن بني البشر كثيراً من الإمكانات العقلية والطبيعية والروحية والعلمية التي تساعدنا على تصنيع المستقبل.

ومن هنا أيضاً فإن من غايات التعليم المعاصر إعداد الاطفال لحسن التفاعل مع التغير العالمي السريع من خلال تعليمهم التفكير الإبداعي الذي يعتبر حاجة من الحاجات المعاصرة. ولا يعني ذلك أن هذه الحاجة هي استجابة لمطالب المستقبل فقط بل هي أيضاً استجابة لمطالب الحاضر. فخبرات الميدان تدلل على أن تعليم التلاميذ في المرحلة الإبتدائية مهارة التفكير الإبداعي هو أمر لازال بعيداً عن الإهتمام

خاصة فيما يتعلق بالتلاميذ الموهوبين. وكثير من المدارس ذات السمعة الحسنة إنما اكتسبت سمعتها بموجب التسهيلات والمرافق والتجهيزات على حساب التعلم ذاته رغم أن هذه المرافق من معينات التعلم، كما أن قليلاً من المدارس اكتسب سمعة حسنة نظراً لعنايتها بالإعداد العلمي للتلاميذ المبني على تعليمهم كيفية التعلم من خلال إكسابهم مهارات التفكير الإبداعي وغيره من مهارات التفكير الاخرى. إن توفير أجهزة الحاسوب (الكمبيوتر) للتلاميذ مثلاً لا يساعد بالضرورة على تنمية مهارة التفكير وقس على ذلك. بمعنى أنه لن يكون بديلاً عن التفكير إلا التفكير ذاته لان كل هذه التجهيزات إنما تكتسب معناها من خلال التفكير إذ لاتعدو أن تكون مجرد أدوات مدرسية تقليدية يستخدمها العقل لحدوث التعلم !!

ماهية التفكير الإبداعي :

إن خاصية الإبداعية لازالت صفة غامضة إلا أن الباحثين عادة ما يستدلون عليها من خلال العناصر التالية (٣٢) :

أ- الفكرة الإبداعية.

ب- عملية الإبداع.

ج- الشخص المبدع

هـ- البيئة الإبداعية.

ومن هذا المنطلق ينظر الباحثون إلى الإبداعية على أنها شئ يستخدمه المبدعون لإنتاج الإبداع. فالفكرة الإبداعية أو الناتج الإبداعي يعرف عادة بأنه الشئ الاصيل أوالشيء المناسب . فنحن نبدع عندما نضع النقاط على الحروف ونبدع عندما نقوم بواجباتنا على الوجه المطلوب ونبدع عندما نسير على خطى النهج الرياني القويم فنستحق الثواب الجزيل. ويتضمن الإبداع في كثير من المواقف أفكاراً تصورية تخيلية قابلة للتحقيق والتطبيق أما الافكار المنسوخة أوالمنتجات المكررة المقتبسة لايمكن الحكم عليها بأنها إبداعية حتى وإن كانت من النواحي الشكلية والفنية جميلة تثير الإعجاب. كما أن الإبداعية هي أيضاً مجموعة متنوعة من الإتجاهات والقدرات تقود شخصاً ما إلى إنتاج أفكار إبداعية. وقد يتحقق الإبداع عندما يتمكن شخص ما من استنباط نتائج بالغة الاهمية من مسائل بسيطة أو قليلة المعلومات أو كما يقال صناعة شيء من اللاشيء. ومع هذا فإن هناك بعض المفاهيم الخاطئة عن الإبداعية تختلط عند بعض الباحثين منها :

أ- أن الإبداعية لا ترتبط بالتفكير الناقد.

ب- أن الإبداعية يمكن أن تتحقق في موضوعات معينة دون غيرها.

ج- أن الإبداعية هي ببساطة أداء تقليدي للعمل الموكول إلى الفرد.

د- أن الإبداعية تتطلب ذكاءً ذا نسبة عالية عند الافراد.

ذلك أن معظم المشكلات تتطلب استخدام التفكير الإبداعي والتفكير الناقد معاً. وليس المقصود بالإبداعية مجرد إيجاد حلول جديدة للمشكلات بل خلق حلول أفضل لهذه المشكلات وهذا لا يتأتى إلا من خلال التفكير الناقد. ومن هنا كان لابد للتعليم أن يركز على كليهما معاً. كما أن أي نشاط يمكن اعتباره إبداعياً طالما أنه يتضمن شيئاً من التأصيل أوالتصور والخيال. وتتطلب الإبداعية عادة كثيراً من الدافعية والإصرار والمثابرة المشفوعة بعنصر الزمن. ولهذا يرى بعض علماء النفس أن إحدى المعجزات الربانية هي طول مدة الطفولة الإنسانية. ذلك أن الإنسان في طفولته يمنح من الوقت ما يمكنه من ممارسة أنشطة إبداعية واسعة النطاق يكتسب من خلالها قيمة الممارسة والمثابرة والمواظبة والدأب ويتعلم أنه بغض النظر عن طبيعة حقل النشاط الذي يقوم به فإنه إذا بذل مجهوداً طيباً فإن هناك فرصاً واسعة للإبداع!! إن كل الاطفال يمكنهم أن يكونوا مبدعين عند مستويات مختلفة ومن الاهمية بمكان أن تنمي هذه الإبداعية منذ السنوات الاولى لطفولتهم.

البيئة الإبداعية :

يولد الاطفال مزودين بالقدرة الإبداعية ويتوقف الامر على مجتمع الكبار لتهيئة البيئة التي تدعم جهودهم الإبداعية. إذ يرى بعض علماء النفس أن هناك شرطين أساسيين لابد من توافرهما لاي إنسان لكي يسلك سلوكاً إبداعياً هما الامن النفسي والحرية النفسية- ويتحقق الامن النفسي للأطفال من خلال (٣٣):

أ- قبول الطفل كفرد له اعتباره الخاص وإمكاناته الخاصة مهما كانت أوضاعه.

ب- تجنب التقويم الخارجي للطفل وتشجيع التقويم الذاتي.

ج- التجاوب المؤكد مع الطفل في محاولة لرؤية العالم من خلال منظوره الخاص وفهمه وقبوله.

فالكبار مطالبون - أثناء تفاعلهم مع أطفالهم - بأن يتجنبوا توجيه وإصدار الاحكام القطعية المباشرة عليهم لكنهم في الوقت نفسه يملكون مطلق الحرية في الإعراب عن شعورهم ورد فعلهم تجاه أخطاء الاطفال بصورة غير مباشرة. فهناك فرق بين أن تقول للطفل [أنت ولد سيء غير مهذب] وبين أن

تقول له [أنا لا أحب سلوكك هذا ونحوه] فمثل هذه الردود قد يكون لها مردود بالغ الاثر على إبداعية الطفل ذلك أن إبداعية الاطفال تتوقف على مدى حرارة المشاعر الإيجابية من الكبار نحوهم لان جانباً كبيراً من الإبداع عند الاطفال يوجهونه إلى من يحبون من مجتمع الكبار.

وتعمل الحرية النفسية على دعم الإبداعية عند التلاميذ في المرحلة الإبتدائية من خلال السماح لهم بحرية التعبير عنها. فسلوك الاطفال الإبداعي يحتاج إلى امكانات توجهه إلى احتياجات المجتمع ولكن من خلال تعبيرهم الرمزي الخاص. لذا فهم يحتاجون إلى الإحساس بالامن بصورة كافية ليتمكنوا من إجراء محاولات دائمة ومستمرة للإبداع ولصنع الجديد ويحتاجون إلى الحرية لعمل ذلك ضمن الحدود المعقولة. فحرية التعبير عندهم لايجوز أن تنقض حريات الآخرين.

وفي ظل البيئة الإبداعية يحتاج القائمون على التربية والتعليم في المرحلة الإبتدائية إلى تأييد وتعزيز ودعم النزعة أوالذات التجريبية للتلاميذ أكثر من النزعة غير التجريبية إذ رغم أهمية أساليب الوقاية التي تعتبر من قبيل النزعة غير التجريبية إلا أن مستوى الخبرة والمهارة الذي يتشكل من النزعة التجريبية أدق وأوسع وأعمق أثراً. ويوضح الشكل رقم (٢) المفارقات بين كل من النزعة التجريبية وغير التجريبية فيما يتعلق بسلوك الاطفال الإبداعي. فيدل المثلث المقلوب على النزعة التجريبية بينما يدل المثلث المعتدل على النزعة غير التجريبية.

وتجدر الإشارة إلى أن البيئة الإبداعية تستمد كثيراً من مقوماتها من خلال الإتصال إلا أن الإتصال غالباً ما يبتعد عن الحياد. إذ أن ما يقال ضمن إطار الإتصال قد يكون دعماً للبيئة الاجتماعية وقد يكون تعطيلاً لها. فليس ما يقال دائماً هو المهم بل طريقة القول هي الاكثر أهمية. فهناك فرق بين أن تقول للطفل [من أين جئت بهذه الفكرة الغبية؟] وبين أن تقول له [هذه فكرة مشوقة مثلاً!!] فأنت تستطيع أن تصل إلى الحقيقة بالقول الحسن دون أن تتسبب في الإساءة إلى الشخص المستقبل.

وتستطيع أن تعبر عن حقيقة مشاعرك بصورة غير هادئة تعبيراً قد يكون قوياً لكنه سيكون على حساب أشياء أخرى عديدة لدى الطرف المستقبل !! ولذلك قال الله سبحانه وتعالى لرسوله الكريم في كتابه العزيز: « ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك».

انظر إلى الفرق بين العبارات في القائمة (أ) والعبارات في القائمة (ب) والآثار المترتبة على الإتصال في كل منهما :

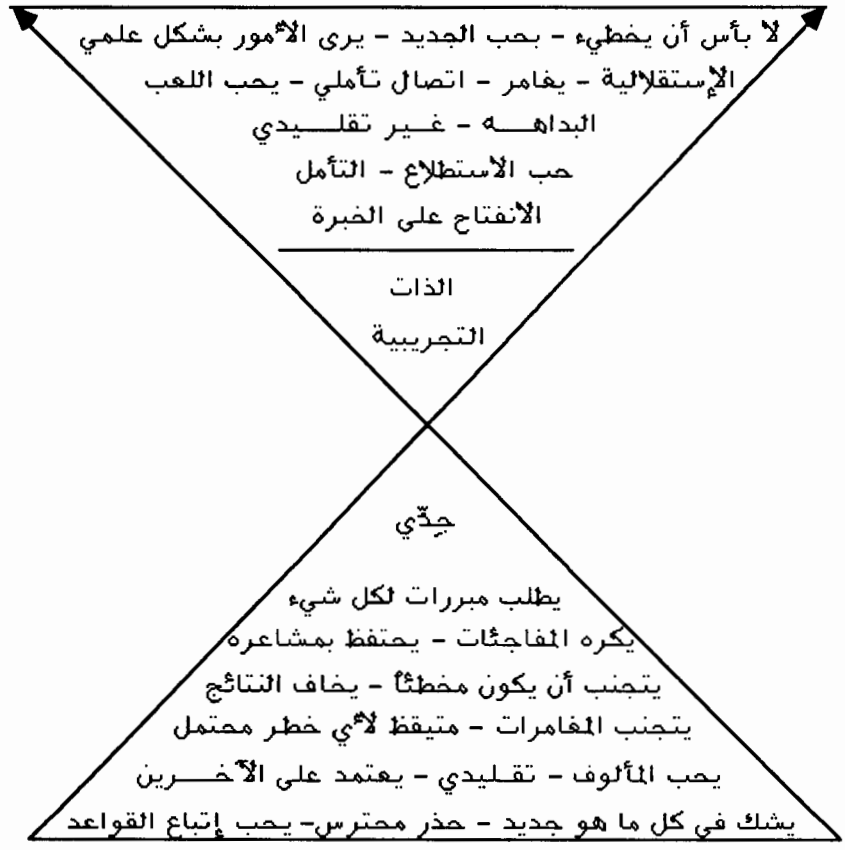
قائمة (أ)

= من أين جئت بهذه الفكرة الغبية ؟

= لا تسأل مثل هذه الاسئلة السخيفة ؟

= ألا تستطيع أن تصنع أي شئ بشكل صحيح ؟

= حاول أن تتكلم على مستواك ؟



الذات غير التجريبية

شكل رقم (٢)

شكل يوضح الذات التجريبية والذات غير التجريبية عند الاطفال في المرحلة الإبتدائية

= إنها لن تكون سهلة كما تظن ؟

= كم مرة أقول لك كذا ... ؟

= هل سمع أحدكم بما يقول ... ؟

= هل هذا كل ما تستطيع قوله .. أو فعله ؟

= ألا تفكر أنت على الإطلاق ؟

قائمة (ب) :

= هذه فكرة مشوقة !!

= أخبرني عن فكرتك هذه أكثر !

= اشرح لي كيف توصلت إلى النتيجة !

= إنه من الجميل حقاً أنك فكرت فيها !!

= هل فكرت في بعض الإختيارات الاخرى ؟

= أي شيء تقرره لا بأس به عندي !!

= حاول بنفسك أولاً وإذا كنت بحاجة إلى مساعدة أخبرني

= هذه فكرة جيدة !

= هذا سؤال جيد !

= أنا متأكد أنك ستعمل - كذا - بصورة صحيحة !!

أخيراً، يتوقف نجاح البيئة الإبداعية على نجاح القائمين على التربية والتعليم في البيت أو في المدرسة في وضع توقعات إيجابية مرتفعة حول الاطفال . إذ ليس المفروض مطلقاً أن تسيء الظن بالطفل لمجرد أنه لم يفعل كذا أو كذا بصورة ترضيك. فتوقعات الكبار حول الاطفال سواء كانت إيجابية أو سلبية تؤثر بشدة على استجابات الاطفال نحو التفكير ونحو التعلم معاً. كما أنه ليس من السهولة بمكان إيجاد توازن دائم للبيئة الإبداعية لاي فرد ذلك أن تهيئة الظروف للتفكير الإبداعي ربما أمكن اعتبارها عملية أكثر صعوبة من الإبداعية ذاتها.

مكونات عملية الإبداع

التفكير الإبداعي عبارة عن طريق لتصميم الافكار القابلة للتطبيق محلياً أو عالمياً. وهذا الطريق يتضمن عادة حل المشكلات ويتطلب أكثر من شكل من أشكال الذكاء. وعملية الإبداع أكثر أهمية في تشجيع الإبداعية من الحل أو الناتج الإبداعي. فالنواتج الإبداعية ، أو الحلول قد تكون قصيرة المدى في آثارها بينما تعليم الاطفال مهارة التفكير الإبداعي قد يكون طويل المدى بل أمد الحياة. وطالما أن الإبداعية هي طريقة للتفكير محكومة بالإتجاهات فهي أيضاً طريقة لتنمية الإتجاهات وفيما يلي بعض الخطوات التي تشكل في إطارها طبيعة عملية الإبداع عند التلاميذ بالمرحلة الإبتدائية :

أ- الحافزية.

ب- الإستكشافية.

ج- التخطيط .

د- النشاط .

هـ- التقويم.

ويقصد بالحافزية مدى ما يتوفر للطفل من المثيرات والحوافز التي تشجعه على الإبداع سواء كانت كلمات أو أفعالاً أو إحساسات أو غير ذلك. ويقصد بالاستكشافية اتخاذ الإجراءات الخاصة بالمعرفة الحالية للوصول إلى المعرفة غير المعلومة. ويتطلب ذلك عادة تقصي الامور بصورة أكثر عمقاً. فالمعرفة التي يتوصل إليها الاطفال لاول وهلة نتيجة احتكاكهم بمواقف التعلم المباشرة قد تكون ناقصة أو غير دقيقة لان هناك أبعاداً معرفية أكثر أهمية لابد من الوصول إليها إلا أن الوصول إليها يتطلب سلوكاً تحرياً استكشافياً لكي يتم تحقيق نمو الجانب الإبداعي في التفكير عندهم. وعادة توجد هناك مجموعة من السبل التي تمكن التلميذ من الإستكشافية منها التفكير المتشعب، والقرارات المتعددة أو الاحكام المتعددة، والجهد الموسع والوقت المفتوح والتشجيع. أما التخطيط فيدل على الاسلوب العلمي المتبع للوصول إلى الحقيقة وهو ما يميز الفرد العارف المتمرس من غير المتمرس ويقوم على أساس تحديد المشكلة أو الهدف وتجميع البيانات والمعلومات وجعل التفكير مرئياً عملياً، لان التفكير عملية إيجابية يمكن تطويره وتنميته من خلال اقتسامه أو تسجيل وقائعه حتى لا يضيع أو تنسى نتائجه. والاطفال في المرحلة الإبتدائية يحتاجون إلى التفكير كمحك لخبراتهم ومعارفهم ومهاراتهم الاخرى التي يحصلون عليها أو يتوصلون إليها خلال هذه المرحلة ليس في المدرسة فحسب بل وفي الاسرة وفي جماعة الرفاق ونحو ذلك من أشكال المؤسسات الاجتماعية المحيطة بهم.

ويقصد بالنشاط العمل الذي تتضمنه الفكرة أو الجانب التطبيقي العملي للفكرة التي تنم عن الإبداع أو مجموعة الافكار المتعلقة بالإبداع. أي (مالذي يمكن أن يصنعه الطفل بهذه الفكرة أو تلك؟) ذلك أن الاطفال يحتاجون إلى رؤية أفكارهم الإبداعية في جانبها العملي. أما التقويم فيدل على مدى نجاح التفكير الإبداعي في معالجة مشكلة ما والخبرات التي تم اكتسابها أو تعلمها من خلال ذلك. فإذا استطاع الطفل اكتساب هذه المهارة أو تمكن من الوصول إلى هذه المرحلة فإنه يكون على أبواب الإنتقال إلى التفكير الناقد الذي يعتبر أكثر صعوبة من سابقه. والنظرة المتفحصة إلى الإبداعية في شكلها التطبيقي في التعليم الإبتدائي تستوجب استجابة خاصة من القائمين عليه تتمحور حول أهمية كل من

المشاعر عند الاطفال في هذه المرحلة وأهمية تفكيرهم واتجاهاتهم الإبداعية ومهاراتهم العقلية المختلفة. ذلك أن مكونات العملية الإبداعية هي أمور متداخلة تمثلها أربع حيثيات هي [٣٤] :

أ- التدفقية.

ب- المرونة .

ج- الاصالة.

د- التفصيلية .

ويقصد بالتدفقية مدى تدفق التفكير (سهولة استخدام المعرفة المخزنة عند الحاجة) وقد يجوز التعبير عن ذلك بالقول الشهير « بأننا نعرف أكثر مما نعرف». فالعقل ضمن إطار هذا الإعتقاد هو كالعضلات يمكن تنميته بالإستخدام وكلما خضع للحوافز والتحديات كلما تمكن من معالجة المعلومات بصورة أوسع. والطفل يتبع القاعدة ذاتها فكلما أمكنه توليد الافكار من خلال اللعب أو المواقف الرسمية وغير الرسمية للتعلم كلما سهل عليه استحضار الحلول أو تركيب الحلول للمشكلات الفعلية. أما المرونة فهي تدل على قدرة الطفل على تخطي العوائق العقلية للوصول إلى الحل. إذ قد تعوق بعض القواعد والفرضيات وصول الطفل إلى حل المشكلات فيحتاج حينئذ إلى مرونة التفكير التي يتمكن من خلالها أن يستبدل أو يضيف أو يبتكر أو يوسع من أفكاره ليصل إلى حل للمشكلة مهما كانت طبيعة الفرضيات أو القواعد المرسومة خاصة إذا علمنا بأنه قد يكون من العسير العثور على قواعد ثابتة لكل المشكلات التعليمية لاختلاف خصائصها وتعدد آثارها. ويقصد بالاصالة في هذه الحالة الجدة أو الإبداع. أي بمعنى زيادة الجانب النوعي أو الكمي للأصل. والتفكير الاصيل هو الذي لا يلغي خاصية الاصل بل يضيف إليها ويشكلها بما يحقق أفضل النتائج منها. والتفكير بمستقبل الامور من العوامل التي تساعد على التفكير التأصيلي.

أما التفصيل فهو عدد الإضافات التي يمكن القيام بها نحو مثيرات بسيطة لجعلها أكثر تعقيداً وقد يعتمد التفصيل على الآخرين وأفكارهم ومرئياتهم.

وتستخدم أساليب كثيرة لإكساب التلاميذ هذه المهارة التفكيرية منها الالعاب الفكرية وقوائم الإختيار التي يستخدمها الآباء والمعلمون لهذه الاغراض ومن الاهمية بمكان لزيادة مهارة التلميذ على التفكير التفصيلي أن يعي جيداً المسائل الثلاثة التالية [٣٥] :

أ- الاشياء المقبولة أو الجيدة التي تتضمنها الفكرة الإبداعية ولماذا هي مقبولة أو جيدة ؟

ب- الاشياء غير المقبولة التي تتضمنها الفكرة ولماذا هي غير مقبولة ؟

ج- ما أهمية مضمون الفكرة.

ويمكن للمعلم توزيع تلاميذه على هيئة مجموعات صغيرة ويطالبهم بوضع قائمة بإيجابيات فكرة معينة أو سلبيات فكرة معينة، وأهمية فكرة معينة ثم يقوم بتجميع التلاميذ مرة أخرى أمام السبورة ويسجل عليها جميع الايجابيات والسلبيات وعناصر الاهمية ويسأل التلاميذ عن رأيهم نحو الفكرة من هو من المؤيدين ومن هو من غير المؤيدين لها وهكذا !! ولكن هناك مجموعة من الملاحظات لابد أن يدركها المعلمون في تنفيذ مثل هذه الاساليب منها العناية بكل المسائل ذات العلاقة بالإيجابيات أو السلبيات وعناصر الاهمية، والتفكير بالنتائج ليس فقط فيما يعود على الاطفال بل على الآخرين أيضاً. والهدفية والموضوعية في اتخاذ القرار أو الحكم من قبل الاطفال تجاه الإيجابيات أو السلبيات، والاولويات والإختيارات والمرئيات الاخرى. ويتم ذلك كله بهدف تطوير وتحسين إجراءات التخطيط واتخاذ القرار. وربما احتاج الامر إلى أن يتفحص الطفل دوراً معيناً على شكل تمثيلي ليأخذ التفكير شكلاً عملياً تطبيقياً. وتعمل الصور والقصص ونشاطات العصف الذهني والرسم وغيرها على دعم أنشطة التفكير الإبداعي عند تلاميذ المرحلة الإبتدائية بشكل خاص وعند الاطفال بشكل عام.

في الحقيقية إن الكلمات والطرائف تعتبر أيضاً أساسيات هامة جداً في تعليم الاطفال مهارة التفكير الإبداعي. كما أن اللحظات غير المتوقعة أو المواقف غير المخططة تعتبر كذلك من جملة الاساسيات لتعليم الاطفال هذه المهارة كقراءة الصحف أو العثور على شئ غريب أو الإستجابة لحالات الطقس أو لسؤال غير تقليدي أو اللعب أو الاشكال الطبيعية، مما يعتمد في الاصل على ممارسة الخيال العقلي لدى الاطفال فلكي يكون الطفل مبدعاً يحتاج إلى أن يكون نشطاً في خياله ليتمكن من الإستجابة لتحديات المواقف التي يمر بها في حياته، وليست الصور والقصص وعمليات العصف الذهني وحدها مسؤولة عن الإبداع بل اللمس والحركة والالعاب والاشكال. ومع ذلك فإن كل تفكير إبداعي يقوم به الطفل لحل مشكلة ما يحتاج إلى استخدام الحكم الناقد الذي يتمكن خلاله الاطفال في المرحلة الإبتدائية من التعلم والتوصل إلى أعمق الافكار أثراً وأكثرها دلالة.

تنمية التفكير الناقد عند الأطفال
في المرحلة الإبتدائية من التعليم

التفكير الناقد عملية تقويمية معيارية تتم في ضوء محكات تستخدم لاغراض المقارنة بين المعلومات. وبعض هذه المحكات داخلية والاخرى خارجية. ومن أهم المحكات الداخلية الضرورة المنطقية والإتساق الداخلي والبعد المنطقي. أما المحكات الخارجية فتشتمل على التقاليد أو الضرورة الاجتماعية والبعد الذرائعي واتساق المنظومات والتحويل واتفاق الرأي (٣٦).

وعادة ما نرى الاطفال وخاصة في خلال السنين الاولى من التعليم الإبتدائي يتشربون اتجاهات وآراء الكبار الذين لهم تأثير واضح في حياتهم كالآباء والامهات والمعلمين ونحو ذلك. بمعنى أن نظام الإعتقاد السائد في مجتمع الكبار يمكن تطويعه ليستقبله التلاميذ في هذه المرحلة. وقد يتعلم التلاميذ نتيجة لذلك الإعتماد على تفكير الآخرين الامر الذي يدينهم على أنهم ذووا عقول مقفلة. إلا أنه في الوقت نفسه يمكن تشجيعهم على تقويم أو تقدير امكاناتهم وقدراتهم النقدية الإستدلالية في حالة اعتبار المسائل طبيعية للغاية عندما يختلف الناس في اعتقاداتهم ووجهات نظرهم، وعندما يقومون بتغييرها وعندما يقوم الاطفال أنفسهم بتغيير وجهات نظرهم ومرئياتهم حيال مسألة معينة. فالطفل صاحب العقل المفتوح الناقد لا يجب أن يكون تفكيره متروكاً للفرص لان الإنسان أصلاً لا يستطيع أن يفكر دائماً في كل شيء لكنه دائماً يفكر في شيء ما وكلما أمكن أن يفكر أكثر في شيء ما كلما أمكنه أن يستجليه ويتعرف إليه أكثر. ومن هنا فإن التفكير الناقد يصف كيفية التفكير في شيء ما. أما تعلم كيف نفكر بصورة ناقدة فإنه يعني أن نتعلم كيف نسأل ومتى نسأل وماذا نسأل وأن نتعلم كذلك كيف نستدل ومتى نستخدم الإستدلال وأي منهج استدلالي يحسن استخدامه !!

إن الاستدلال في حد ذاته يتضمن كثيراً من الامور منها أن الفرد قادر على أن يزن الامور بميزان المنطق وأن ينسب الامور إلى المنطق الذي يخضع له وأن يستنتج أو يستنبط الامور بصورة منطقية عقلانية وأن يقنع الآخرين بالامور بصورة منطقية أي أن يفكر بمنطق معين. ولا يستطيع الطفل أن يكون مفكراً ناقداً أو استدلالياً إلا إذا كان قادراً على اختبار التجربة، ويقيم المعرفة والفكرة، ويزن الحكم قبل الوصول إلى حكم نهائي. ليس هذا فحسب بل إن الطفل في التعليم الابتدائي لكي يكون مفكراً ناقداً يحتاج إلى تنمية اتجاهات معينة لديه كالرغبة في الإستدلال والحرص على تقصي وتحدي الموقف المشكل والصبر على ذلك !!

وقد يثير البعض تساؤلاً هنا عن كيفية أو سبل الإستعداد للإستدلال ؟

إن الاطفال غالباً ما تكون لديهم حاجة ليروا أو يوجدوا نظاماً أو معنى لخبراتهم في الحياة فهم يريدون دوماً أن يكونوا قادرين على الاستدلال الجيد أو الصحيح حول كل ماهو مهم في حياتهم. وهم يريدون أيضاً أن يكون تفكيرهم صحيحاً وهذا يتحقق أو يتأكد من خلال التجربة، إلا أن استدلالية كل طفل تتأثر بمقدار ما لديه من النزعة الاستحواذية أو الانانية، إذ يعتقد بعض الاطفال أن ما يفكرون به هو دائماً الاختيار الصحيح.. وفي الوقت نفسه هناك بعض الاطفال يحجبون المعرفة أوالمعلومة التي لايرغبون أن يروا أو يسمعوا أثرها خاصة إذا كانت متعارضة مع الرغبات والمعتقدات التي لديهم حول الاشياء. ومن هنا فإن تشجيع الطفل في المدرسة الإبتدائية على الإستدلال الجيد يقتضي – من وجهة نظر عملية – أن يلم القائمون على تعليمه بالمبادئ الرئيسية التالية:

أ- إن الاستدلال الموفق يقود إلى النجاح.

ب- أن الاخطاء في الاستدلال تقود إلى فشل الحلول المستخدمة.

ج- أن الطفل سيعمل بمجهود وافر للإستدلال الموفق إذا كان بميسوره أن يرى نموذجاً اقتدائياً ممن حوله من الكبار وإذا توفر شرط الإصرار أو المثابرة والاهتمام.

ويمكن أن نوضح ذلك من خلال تساؤلات كالتالي :

١- دعني أفكر في هذا قليلاً ؟

٢- إذا قمت بعمل كذا ... فإنه سيحدث كذا.. !

٣- ماذا على أن أعمل أولاً ؟

٤- لماذا قال .. كذا ؟

٥- ما الذي يقصده بفعله هذا ... ؟

فهذه التساؤلات الاستدلالية وغيرها يمكن اعتبارها بمثابة معينات على الإستدلال بشرط توفر الاتجاهات الصحيحة نحو المرئيات والاحكام التي يتوصل إليها الاطفال. ويمكن لاولياء الامور وللمعلمين بهذه المرحلة أن يفعلوا ذلك كنموذج أمام التلاميذ والابناء ليتعلموا كيف يستدلون على الاشياء أو يتوصلون إلى الحقائق أو يطلقون أحكامهم عليها.

وهنا ينبغي التنبيه إلى المفارقة الواسعة بين جدال منطقي وجدال خصومي قد يقود إلى عواقب ونتائج غير مرضية. فالجدال الخصومي قد يؤدي إلى الكراهية ويطلق العنان لانانية الطفل. كما أنه يتضمن شحنات إنفعالية قوية، وإثارة أو هياجا وضغوطا نفسية وغيره. بينما يقوم الجدال المنطقي على

مبدأ اكتشاف الحقيقة من خلال الإستدلال. فالجدال المنطقي هنا هو تحد للإستدلال وليس دعوة للخصومة. والعبارات والتساؤلات التالية نماذج على الجدال المنطقي القائم على الإستدلال:

- ماهي الادلة التي لديك على صحة كذا ؟
- ما الادلة التي لديك على بطلان كذا ؟
- هل يمكنك إقناعي أكثر ؟
- ما الذي يقنعك لاقوم به ؟

إن أحد أبرز علامات المفكر الناقد هي الإستعداد لتحدي أفكار الآخرين. وإذا كنا نريد لاطفالنا بالمدارس الإبتدائية أن يكونوا مفكرين ناقدين فلابد أن نشجعهم (آباء ومعلمين) على تحدي أفكارنا وطرقنا في التفكير !!

إننا في الغالب نميل إلى الإعتقاد بأن أفكارنا هي جزء منا فإذا شك أحد فيها فكأنه شكك فينا فكيف إذن بالاطفال الذين هم في مرحلة التكوين لشخصياتهم ومعنوياتهم وأفكارهم ؟ في الحقيقة إن أحد أبرز التحديات التي تواجه تعليم التلاميذ في المرحلة الإبتدائية مهارة التفكير هو مساعدتهم على إكتشاف أن عملية التقويم أو قبول واستحسان أو استهجان أفكارهم هي مسألة طبيعية وصحية فالثقة بنقد الذات تقوي الفرد ولا تنقصه !! والطفل الذي نعتبره متفتح العقل ليس الطفل الذي لايملك اعتقادات خاصة أو مرئيات خاصة أو الطفل المتردد أو غير الحاسم. ذلك أن الطفل متفتح العقل هو الطفل الذي لديه استعداد لمزيد من البراهين وأن يسمع للآخرين وأن يغير مرئياته عندما تكون الدلالات لغير صالحه. بمعنى أن الطفل المتفتح العقل هو الذي لديه استعداد لان يقوم بمايلي (٣٧) :

- اتخاذ قرارات مبنية على براهين وتقويم للبراهين.
- تحدي أفكاره الخاصة وقراراته التي يتخذها.
- قبول تحديات الآخرين.
- يضمر في نفسه احتمال أن يكون مخطئاً.

لذا يجب أن يتعلم التلاميذ أن تفتح العقل على الطريقة المذكورة لايعني تهديداً لذاتيتهم بل هو تأكيد لإنسانيتهم كبشر.

وتجدر الإشارة هنا إلى ظاهرة ملموسة، هي أننا جميعاً نريد أن نكون على حق ربما في كل شيء نقوله أو نفعله، ولكن هناك لدى البعض مشاعر تنبئ عن أن قولاً معيناً أو فعلاً معيناً مما نقول ونفعل لم

يكن التوفيق حليفه ومع ذلك نصر على ما نظن أنه حق، كما أن كثيراً من الناس يريدون أن يكونوا على حق في كل موقف وبعضهم يعتقد أنه على حق بصورة نهائية لا ناقض لها. ولهذا سيكون من الدروس الصعبة التي لابد أن يعيها التلاميذ في المرحلة الإبتدائية أنه ليس كل ما يفكرون به يعتبر حقاً. فكل العقول المفكرة تحتمل الصواب والخطأ في المرئيات التي تفكر فيها. وما يساعد التلاميذ على تخطيهم درساً صعباً كهذا هو حفزهم وتشجيعهم على تبني اتجاه إضمار احتمال الخطأ أو عدم التأكد في عبارات مثل: أنا غير متأكد ! دعني أتأكد من كذا! أنا أريد وقتاً أطول للتفكير في كذا.. ! ربما يكون هذا صحيحاً أو غير ذلك ! بمعنى أن البحث عن الحقيقة يمكن أن يكون أكثر فعالية إذا كان احتمال الخطأ وارداً وكلما أمكن وضع تنظيم علمي لمنهج البحث كلما ساعد ذلك على معرفة هذه الحقيقة. في الحقيقة إن نجاح هذا الاسلوب في تعليم التلاميذ اتجاهاً كهذا قد لا يكون مضموناً إلا أن جملة محاولات من هذا النوع يمكن أن تبنى شخصية متميزة في تفكيرها واستدلالها على الاشياء والقيم والمعاني والحقائق !!

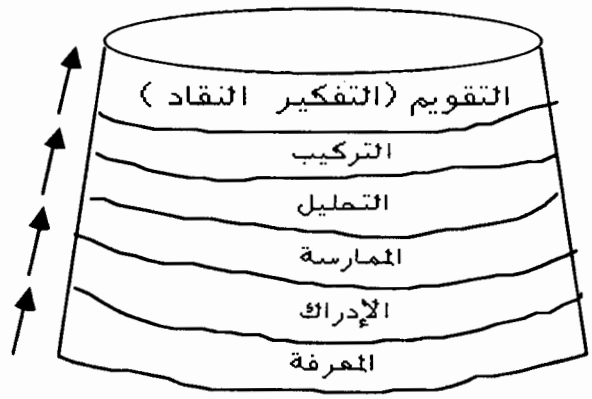
وقد قام اينيس [٣٨] في مسائل التفكير بوضع قائمة مكونة من حوالي ١٢ بنداً تعني بالتفكير الناقد وسبل تعليمه للأطفال على النحو الذي يظهر في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١)

رقم	العبـــارة	دلالتها
١	افهم معنى العبارة	هل هي ذات معنى؟
٢	احكم على ما إذا كان هناك غموض في دلالاتها	هل هي واضحة ؟
٣	احكم على ما إذا كان هناك تناقض فيها	هل هي منسجمة ؟
٤	احكم على ما إذا كانت النتيجة معقولة	هل هي منطقية ؟
٥	احكم على ما إذا كانت العبارة محددة جيداً	هل هي دقيقة ؟
٦	احكم على ما إذا كانت العبارة تطبق مبدءاً معيناً	هل تتبع قاعدة ما ؟
٧	احكم على ما إذا كانت ملاحظات العبارة موثقة	هل هي صحيحة ؟
٨	احكم على ما إذا كانت تحتوي على خاتمة مشجعة لمزيد من البحث	هل هي ذات مبرر واضح؟
٩	احكم على ما إذا كانت المشكلة محددة	هل هي ذات علاقة أو صلة؟
١٠	احكم على ما إذا كانت المشكلة محددة	هل هي مضمونة أو نهائية؟
١١	احكم على ما إذا كان المصطلح المستخدم مناسباً	هل عُرفت جيداً ؟
١٢	احكم على ما إذا كانت العبارة المقررة مسندة بسند مقبول	هل هي حقيقية ؟

والذي يحكم هذا الإطار هو أنه قد لاتكون هناك طريقة واحدة لان تتجلى من خلالها الحقيقة لكن هناك طرقاً عديدة يتجلى فيها الخطأ. وهذه الطرق التي اقترحها الباحث هي أساليب لتجنب الوقوع قدر الإمكان في أخطاء التفكير الناقد. وقد يكون من الصعوبة بمكان على الاطفال - من الناحية العملية - استخدامها لكنها بلاشك تساعدهم على تخطي كثير من مزالق تفكيرهم الناقد فهي على الاقل تمكنهم من استخدام مصطلحات التحليل النقدي كمدى الوضوح والدلالة والدقة والمفهومية والإنسجام ونحوه، لكون هذه المصطلحات من المعينات على التفكير أصلاً.

ويصنف بعض علماء النفس مهارات التفكير إلى ستة مستويات (مراحل) تعتبر مهارة التفكير الناقد أعلاها منزلة كما تتضح من الشكل رقم (٣) الذي يوضح تسلسل هذه المهارات.



شكل رقم (٣)

شكل يوضح تسلسل مهارات التفكير

عند الإنسان كما يراها بعض علماء النفس

وطبقاً لهذا النظرية فإن مهارة التقويم هي المهارة التي تعبر عن التفكير الناقد. ويرى انصار هذه النظرية أنه يمكن تخطيط وتنظيم جميع الخبرات والنشاطات التربوية التعليمية وفقاً لهذه المستويات الستة. ولتوضيح هذه النتيجة يمكن تحديد أكثر الاجراءات التربوية المتعلقة بالمهارات العقلية التي يعتبر اكتسابها من قبل تلاميذ المرحلة الإبتدائية هدفاً جوهرياً من أهدافها من خلال الجدول رقم (٢) الذي يبين هذه الاجراءات بحسب مستويات التفكير.

جدول رقم (٢)

جدول يوضح العمليات العقلية الخاصة

بالتفكير ضمن إطار المستويات التي تمثلها

مستويات التفكير	عمليات التفكير حسب تعاقبها
١- المعرفة (التذكر والاحتفاظ بـ)	قل ماتعرف - ماذا تتذكر - صف - أعد - عرف - حدد - قل من - متى - أي - أين - ماذا
٢- الادراك (التفسير والفهم)	صف بكلماتك الخاصة - أخبرني كيف تشعر نحو - قل ما الذي تعنيه هذه - إشرح - قارن - اربط
٣- الممارسة أو التطبيق (استخدام أو استعمال)	كيف يمكنك استخدام كذا - إلى أين تقودك هذه - طبق ما تعرف - استخدم كذا لحل مشكلة كذا -
٤- التحليل (فصّل)	ماهي الاجزاء المكونة لكذا - ما نوع تنظيمها - ما أسبابها ومسبباتها - ما مشكلات كذا - ما الحلول- ما النتائج.
٥- التركيب (جمّع وكوّن)	كيف تكون هذه مختلفة عن تلك - ماذا أيضاً - ماذا لو - افترض أن - أوجد كذا - طور أو حسن كذا - اصنع بطريقتك الخاصة كذا .
٦- التقويم (النقد) (احكم ودعم)	كيف ستحكم على كذا - هل ستنجح - هل ستعمل هذه الطريقة - ماذا كنت تفضل - لماذا تعتقد بهذا-

ويمكن تطبيق الإطار السابق بشكل عملي أكثر أثناء قيام المعلم بتدريس تلاميذه أي موضوع من موضوعات منهج المرحلة الإبتدائية (لغويات - علوم إسلامية - رياضيات- اجتماعيات - رسم وأشغال- تربية رياضية).

فعلى سبيل المثال يمكن تدريس قصة من قصص كتاب المطالعة (القراءة) بهذه الطريقة على النحو التالي :

١- مستوى التفكير المعرفي (ماذا حدث في القصة ؟)

٢- مستوى التفكير الإدراكي (لماذا حدث (كذا) بهذه الطريقة ؟)

٣- مستوى التفكير التطبيقي (ماذا كان بامكانك أن تعمل لو كنت مكان (كذا)؟)

٤- مستوى التفكير التحليلي (ما أهم جزء في القصة شعرت بأنك تميل إليه أكثر؟)

٥- مستوى التفكير التركيبي (هل بإمكانك أن تفكر بنهاية أخرى للقصة ؟)

٦- مستوى التفكير التقويمي (الناقد) (ما الذي تعتقد (تراه) بخصوص هذه القصة؟)

إلا أن التلاميذ يحتاجون بدورهم إلى توجيه وإرشاد أثناء عملية التعلم نحو سبل التعلم ذاتها خاصة إذا كانت موضوعات التعلم تركز على الجانب الاستكشافي فيستطيع المعلم أن ينظم خبرات التعلم على هيئة نقاط ارتكاز أساسية بموجب مستويات التفكير المطروحة إما على شكل عنوان رئيسي يتم توزيع عناصره إلى بنود فيضع كل بند على (كارت أو بطاقة معينة مثلاً) ويضمنه ما يمكن أن يحتوي عليه هذه المستويات كل في إطاره !!

ويوضح المثال التالي هذه الطريقة :

لنفترض أن المعلم بصدد مناقشة عنوان رئيسي بالمرحلة الإبتدائية عن (الطاقة) فباستخدام هذه الطريقة يمكن تفصيل سبل تعليم مهارة التفكير الناقد بشكل متدرج من المستوى المعرفي إلى المستوى التقويمي على النحو الذي يظهر من خلال الشكل رقم (٤).

القواعد الأساسية للتفكير الناقد :

يقصد بهذه القواعد الطرق التي يمكن من خلالها تعليم الاطفال مهارة التفكير الناقد على ضوء النشاط والممارسة اليومية لمعلمي المرحلة الإبتدائية. ويمكن تنفيذ هذه الطرق على كافة الدروس الرسمية أو الخبرات والانشطة اللامنهجية على السواء القائمة على تخطيط المعلم الخاص لسبل تدريسهم إياها.

ويتم ذلك من خلال ثلاث طرق هي [٣٩] :

١- الاستراتيجيات التأثيرية.

٢- القدرات المرئية.

٣- المهارات المصغرة.

ويقصد بالاستراتيجيات التأثيرية ذلك النوع من الاساليب الذي يهدف إلى تشجيع أو تعزيز التفكير الاستقلالي عند التلاميذ، حيث لابد من تشجيع التلاميذ على أن تنمو لديهم عادة سؤال الذات. وهم يحتاجون إلى نموذج معين لإكتساب هذه العادة (الاب - المعلم) لانهم يحتاجون إلى أن يروا الكبار يفكرون باستقلالية قبل أن يفكروا باستقلالية هم أنفسهم.

أما القدرات المرئية فهي العمليات التي يتم من خلالها التفكير بهدف إيجاد التلميذ القادر المفكر ذي المهارات المتعددة. وهنا لابد أن يعرف التلاميذ الاسباب الكامنة خلف استخدامهم مهارات معينة دون

غيرها . ومثال ذلك التساؤلات التالية :

المستوى التقويمي (الناقد)	تعلم المراجعة والنقد: ماذا تعلمت عن الطاقة ؟ ماذا يعني أن تكون البلاد قليلة المصادر للطاقة؟ ما المؤشرات الإيجابية للطاقة ؟ هل هناك فرق بين أنواع الطاقة المحلية وأنواعها الاخرى في بلاد أخرى ؟ ما الذي لم تعرفه بعد عن الطاقة ؟
المستوى التركيبي	مهارات لكي تنمي : أكتب تقريراً عن : واقع الطاقة أو مشكلة من مشكلات الطاقة. أكتب مقالة أدبية عن الطاقة (شعر – نثر). مهد لحلقة أو أسرة مدرسية للبحث عن سبل ترشيد استهلاك الطاقة – تجميع بيانات وأخبار الطاقة– أوجد جناحاً في مكتبة المدرسة أو الصف عن الطاقة
المستوى التحليلي	مفاهيم لابد من اكتشاف ماهيتها : الطريقة التي تؤثر فيها الطاقة على النشاط الإنساني – احصاءات وسجلات الطاقة– نضوب مصادر الطاقة – المستوى التحليلي – الامن والطاقة العوامل الطبيعية والطاقة – توازن الطبيعة – التصنيع والطاقة
المستوى التطبيقي	مشكلات تحتاج إلى حلول: هل الطاقة المحلية مناسبة لحركة العمل؟ هل البيانات المتوفرة حول كمية الطاقة دقيقة؟ هل يمكن رسم خارطة تبين أهم مراكز توافر الطاقة؟ هل نستطيع أن نقيس حجم استهلاك الطاقة ؟ هل يمكن مقارنة واقع الطاقة المحلي بواقعها في دول أخرى؟
المستوى الإدراكي	تساؤلات لابد من البحث عن إجابة لها: لماذا نحتاج إلى أن نعرف شيئاً عن الطاقة؟ لماذا نحتاج الطاقة؟ كيف يمكن الحصول على الطاقة؟ ماهي المؤسسات التي يمكن أن تعني بالطاقة؟ كيف يتم اكتشاف الطاقة؟ ما أهم مشكلات الطاقة ؟
المستوى المعرفي	حقائق يجب أن تبحث : تعريف الطاقة : وماهميتها وأقسامها– كلمات للتعبير عن الطاقة (بترول – شمس – ماء – كهرباء– ذرة) مصطلحات أخرى ذات علاقة مثل : نفاد الطاقة– تحولات الطاقة– اقتصاديات الطاقة– أدوات تستخدم لتوليد الطاقة – رسوم بيانية – مصادر الطاقة .. الخ

شكل رقم (٤)

شكل يوضح سبل تعليم التفكير الناقد لموضوع الطاقة بحسب تدرج مستويات التفكير عند التلاميذ

= هل هذه هي الطريقة الوحيدة أو الافضل لحل المشكلة ؟

= هل يمكنك التفكير في طريقة أخرى؟

= أي الطرق أفضل حسب اعتقادك؟ ولماذا؟

والقاعدة في ذلك هو أنه يوجد دائما أسباب للتعلم كما يوجد دائما أسباب للتفكير وأسباب للنظم والقواعد والقوانين وللمؤسسات وللنشاط الإنساني برمته. بمعني أنه يوجد دائما أسباب لعمل الاشياء وأسباب أخرى لطرق وأساليب عمل هذه الاشياء!

ويقصد بالمهارات المصغرة القدرة على الحكم على الاشياء وفهمها وتقويمها بموجب معيار معين. فعندما يقوم التلاميذ بإصدار أحكام معينة حول الاشياء أو المسائل الاجتماعية والصحية وغيرها لابد أن يسأل المعلم عن الموضوع الذي صدرت أحكامهم حوله وسبب إصدار الاحكام والطريقة أو المعيار الذي استخدم في إصدار هذه الاحكام. وقد يتضمن المعيار الذي استخدموه كثيرا من الادوات كالإختبار والشم والتذوق ونحوه. كما أن على المعلم أن يشجع تلاميذه على إختبار معايير الآخرين في صناعة قراراتهم أو إصدار أحكامهم على الاشياء.

الموقف التعليمي وتساؤلات التلاميذ :

إن القاعدة الكبرى التي تحكم أنشطة دعم التفكير الناقد في موقف تعليمي نظامي معين أن يسأل المعلم تلاميذه الاسئلة الصحيحة، إذ يستطيع المعلم أن يجعل أسئلته لهم (إن سألهم!) ذات طابع تقليدي بحت يعتمد على الإستظهار وليس على الفهم فتكون استجابات التلاميذ تقليدية بحتة لفظية مكررة قد تنسى مع الايام. كما أنه يستطيع أن يجعل أسئلته لهم ذات طابع نشط مفتوح يعتمد على الفهم والإدراك بل يعتمد على التفكير بأشكاله.

فالسؤال المطروح من معلم لتلاميذه ينبغي أن يتبع بسؤال آخر أو بسؤالين أو أكثر عن نفس الموضوع على أمل أن يستوعبه جميع التلاميذ في الموقف التعليمي. إن صيغة السؤال قد تسيء الى مستوى الطفل الدراسي مالم تكن مشتملة على عناصر التحدي. إذ أن كثيرا من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ينتقدون أسئلة معلميهم ويقولون: إنها أسئلة سخيفة سهلة. ومن أمثلة الاسئلة التي يمكن أن تكون حافزة لهم مايلي:-

س/ كيف توصلت إلى هذه النتيجة؟

س/ من منكم حل المسألة بطريقة أخري؟

س/ زميلك حلها بطريقة أخرى فهل بأمكانك إقناعه بطريقتك؟

فأسئلة من هذا النوع يستطيع من خلالها المعلم أن يوجد فرصا للتلاميذ لكي يربطوا بين ما عرفوه مع ما يحتاجون إلى إختباره وإلى أن يعكسوه بتفكيرهم الخاص.

وفي الحقيقة إن السؤال الجيد هو بمثابة دعوة إلى التفكير أو إلى العمل. هو السؤال الحافز مفتوح النهايات ذو الاحتمالات الكثيرة والمشكلات العديدة هو السؤال المنتج الذي يتطلب استجابة . هو السؤال الذي يصنع بدوره تساؤلات أخرى عديدة. ومن أهم الاسئلة الجيدة المساعدة على تنمية مهارة التفكير الناقد مايلي:-

أ- الاسئلة التي تلفت الإنتباه لكونها أسئلة منتجة كقول المعلم لتلاميذه (ألم تشاهدوا...) (هل لاحظتم...) (ماهذا....). فهذه الاسئلة تتطابق مع نزعات الاطفال الطبيعية في هذه المرحلة التي تتمثل في حب الاستطلاع مثلاً. فإذا تم هذا التطابق فإن الاطفال يحبون البحث عن أسباب ومسببات وإثباتات ويضعون لهذا الغرض كثيرا من الافتراضات.

ب- الاسئلة التي تدعو إلى عقد المقارنات كقول المعلم لتلاميذه كم عدد...ماطول...مامبلغ ...ماأهمية...

ج- الاسئلة التي تتطلب مزيدا من الوضوح كقول المعلم لتلميذه ماذا تقصد ب..؟ أو هل بأمكانك أن توضح أكثر...؟ هل بإمكانك إعطائي مثالا عن...؟ هل يمكنني أن أرى ...؟

د- الاسئلة ذات الطابع الطلبي كقول المعلم لتلاميذه ماذا نحتاج إلى نعرف عن .. ؟ كيف يمكننا أن نعرف ذلك... ؟ هل بإمكانكم أن تجدوا حلاً... ؟ ماذا كان يحدث لو... ؟

هـ- الاسئلة التي تتطلب تعليلاً كقول المعلم لتلاميذه كيف عرفت عن ..؟ لماذا تقول هذا..؟ ما أدلتك على ذلك.. ؟ ما دليك على أن ... ؟ فهذه الاسئلة تعكس خبرات التلاميذ الشخصية واجاباتهم الخاصة. وكلما كان السؤال استدلالياً كلما توسع في إجابته التلميذ.

وتقتضي هذه المهمة من الناحية التربوية ألا يتضجر المعلمون أو الآباء من تساؤلات التلاميذ مهما كانت فحواها ومهما كان عددها بل على العكس من ذلك ينبغي تشجيع التلميذ على السؤال فالطفل الذي يسأل بكثرة هو طفل متفتح فإذا أغلق باب التعلم والفهم أمامه أغلق باب تفكيره وجرّد من ذاته المفكرة وأثر ذلك فيه طيلة حياته. أما عن أهم الوسائل والاساليب التي تشجع التلاميذ على التساؤلات فيمكن أن تتم على أساس أن يقوم المعلم نفسه أو الاب بسؤال نفسه أولاً عن أمور لم يستطع أن يراها بمنظور واضح. ذلك أن كثيراً من المعلمين والآباء ونحوهم يرفضون أو يمتنعون أو يهربون من مجرد التفكير في

مالا يدركون تحت دواعي الخوف من الإحراج وتحت دواعي التقاعس وتحت دواعي الخوف من فتح الباب لامور أخرى جديدة وتحت دواعي قصور القدرة والامكانات ونحو ذلك. وفي الحقيقة إن مشاركة المعلم أو الاب للتلميذ في مسألة اهتمامية معينة يمكن أن يجنب الحرج والتقاعس والخوف والتردد. وهناك قاعدتان اسلاميتان في هذا الصدد (لايزال المرء عالماً ما طلب العلم فإن ظن أنه قد علم فقد جهل) (من قال لا أدري فقد أفتي). لنتخيل لوهله سريعة ماذا يمكن أن يجني المعلم أو الاب من جراء حرجه وخوفه وعناده من أن يسأل عما لايعرف. لنتخيل ماذا يمكن أن يحدث حين يكون المعلم ويكون الاب نموذجاً يحتذي به التلميذ أو الابن وهو يرى أو يلحظ أن نموذجه لايعرف ولايبرر (لا معرفيته)!! لنسأل أنفسنا كم مرة شجعنا تلاميذنا وأبناءنا على أن يطلعونا على شيء من اهتماماتهم بل كم مرة حاولنا أن نكفيهم إنتقاداتنا اللاذعة لاهتماماتهم وهواياتهم! لنسأل أنفسنا أيضاً كم مرة حاولنا أن نوجد لهم كتباً يستفيدون منها أو مواد تعليمية معينة تحفزهم على التفكير مع العلم بأن ماقد نراه منها مهما قد لايرونه كذلك؟ كم مرة قضيناها معهم نسألهم أسئلة مفتوحة النهايات داخل المواقف التعليمية الرسمية أو داخل المواقف التعليمية غير الرسمية؟ إن السؤال الجيد دعوة إلى التفكير والإستجابة وهذه الإستجابة لابد أن تعكس أقصى درجة ممكنة من (تفكيرية) التلميذ تماماً مثل محاولة البحث عن الإجابة الصحيحة.

ولو حللت طبيعة تساؤلات التلاميذ فإنه يمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنماط:

= تساؤلات تصعب الإجابة عنها.

= تساؤلات لايمكن الإجابة عنها .

= تساؤلات لم تزل بغير إجابة .

والإعتراف بعدم المعرفة درس صحي للتلاميذ فلكي تعرف ماتعرف تحتاج إلى أن ترصد مالا تعرف. فالإجابات التخمينية أو الهروبية أو التعميمية على أسئلة التلاميذ لاتساعدهم على الإطلاق ولكن يمكن للمعلم أو الاب أن يجيب عما لايعرف بقوله: دعنا نحاول أن نعرف؟ ويتم تحليل إجابة كهذه على النحو التالي:

= ضرورة تحليل السؤال الذي يسأله الطفل أو التلميذ

(ماذا تقصد بكذا ...)

= إعادة صياغة السؤال

(هل تحاول أن تقول أن ...)

= أعد السؤال إلى التلميذ

(ماذا تعتقد ...)

= أسأل سؤالاً مسانداً

(أتساءل ماذا لو أن ...)

= إقترح خطأ إمداديا

(ربما كان باستطاعتنا أن ...)

وهناك استراتيجية أخرى يتبعها كثيرون من المعلمين أو الآباء للحصول على استجابات صحيحة من تلاميذهم أو أبنائهم حول التساؤلات التي يطرحونها عليهم وهي استراتيجية استخدام الصمت في الموقف التعليمي. فبعض المعلمين ينتظر دقيقة أو أكثر عندما يوجه سؤاله إلى تلميذه قبل أن يوجه سؤاله إلى تلميذ آخر أو يجيب بنفسه على سؤاله المطروح. وقد يشعر المعلم أنه طالما أن أحداً من تلاميذه لم يجب على سؤاله فإن الجميع لم يفهم أو لم يتعلم، إلا أن الحقيقة تؤكد أن الإنتظار القصير يشجع الإجابات القصيرة أما الإنتظار الطويل فإنه يشجع الاستجابات المفصلة المبنية على تفكير متكامل(٤٠) كما أن كثيراً من التلاميذ لايعمدون إلى الإجابة عن تساؤلات المعلمين تردداً وخجلاً وخوفاً وهذه العوامل من معيقات التفكير خاصة التفكير الناقد. فمنطقياً، يحتاج الناقد إلى الإقدام وإلى الجرأة وإلى الشجاعة لكي ينقد. ومثل هؤلاء مهما كان مجال الوقت مفتوحاً أمامهم فإنهم لايتجاوبون ، هذا علاوة على أن تربية المنزل لبعض الاطفال تعكس اتجاهاتهم التعليمية. فالطفل الذي نشأ في أسرة لاتشجع على المناقشة وديمقراطية التعامل قد يعجز عن التفاعل الصفي أو المدرسي أو الاجتماعي في حياته.

وهناك استراتيجية ثالثة من الاستراتيجيات المعينة على تعليم الاطفال في المرحلة الإبتدائية التفكير الناقد تسمى طريقة الإستدلال المنطقي (٤١). ففي درس من دروس العلوم مثلاً يمكن استخدام هذه الطريقة لمعرفة كنخ الاشياء فيقوم التلاميذ بمايلي:-

أ- بحث وتوصيف (تصنيف) خواص الاشياء.

ب- مقارنة الاشياء ووضع ملاحظات حول عوامل الشبه والإختلاف بينها.

ج- استعمال الاشياء أو وصفها بطرق مختلفة.

د- وصف خصائص بعض الاشياء التي ليست في الحوزة.

هـ- تمييز الجزء من الكل وتوزيعها إلى مجموعات.

و- فهم ما إذا كان هناك علاقة عادية أو منطقية بين الاشياء المجمعة.

ز- ترتيب الاشياء على ضوء بعض حيثياتها القياسية (الطول-القصر-الحجم.. الخ).

ويعتمد الإستدلال المنطقي غالباً على دراسة دقيقة للحقائق مبنية في بعض الحالات على تجريد رياضي معين يتم فيه ترجمة دلالة معينة أو فكرة مجردة إلى شكل رمزي وهناك قوانين ومعايير منطقية عديدة تتحكم في عملية الترجمة هذه. لكن الاطفال أو تلاميذ المرحلة الإبتدائية يمكنهم أن يتدربوا على الإستدلال المنطقي عملياً في مواقف التعلم الرسمية وغير الرسمية إن أمكن للقائمين على هذه المواقف تخطيط الخبرات التعليمية بما يحقق هذا الهدف. إذ يمكن أن يسأل المعلم تلاميذه مثلاً سؤالاً على هذا النحو :

إذا كان كل الاطفال يحبون الحلوى

وسامي هو أحد الاطفال

(إذن سامي يحب الحلوى)

لكن هذا الإستدلال الصحيح قد يأتي بصورة غير صحيحة إذا أسيئ توجيه السؤال كأن يكون السؤال على النحو التالي:

إذا كان كل الاطفال يحبون الحلوى

وسامي يحب الحلوى

(إذن سامي هو أحد الاطفال)

ويمكن للمعلم أن يصوغ عبارات الإستدلال المنطقي بأشكال مختلفة كطريقة إكمال الفراغات مثلاً حسب ما تقتضيه الحالة أو طريقة الرسوم والصور الخاصة بإيضاح العلاقات. لكن يجب أن يتذكر دائماً أن فن الصياغة هو جزء جوهري جداً من الموقف التعليمي.

وتجدر الإشارة إلى أن المنطق الإستدلالي لايضمن بمفرده تفكيراً واضحاً أو استدلالاً عاماً جيداً. كما أن الحجة من الناحية الإستدلالية تعتبر حقيقة إذا كانت المعاني ذات دلالة فليس كل الناس يعنون دائماً ما يقولون ولا يقولون دائماً مايعنون. ومعنى الشيء يختلف عن الشيء ذاته. كما أن المعنى من خلال الكلمات الدالة عليه لايدل على كلية الشيء (الشيء برمته)،وأحياناً تعبر الكلمات عن أشياء معينة محددة وتعبر في الوقت نفسه عن أشياء أخرى. ومثل هذه القضايا المنطقية الإستدلالية يمكن أن يتعلم التلاميذ من خلالها كثيراً من ألوان التفكير وخاصة التفكير الناقد.

إن الإستدلال اليومي للتلميذ يعتمد على معاني الكلمات وعلى قوة الحجة التي تدعم رأياً أو فعلاً

معيناً. والمنطق الإستدلالي لحجة معينة لايضمن الحقيقة فقد تبدو الامور منطقية لكنها غير صحيحة. وكلما أمكن للمعلم أن يساعد تلاميذه على (نمذجة الخبرة) إلى بنود مفاهيمية كلما ساعدهم في إكتساب مهارات التفكير. بمعنى أن نمذجة الخبرة تقوم على المفاهيم. والمفهوم هو عبارة عن تجريد أو تعميم يحدث من خلال الخبرة وقد يستخدم لداخلة ظاهرة حديثة أو معلومة معينة ويساعد على إدراك العلاقات بين أجزاء المعرفة. وعند تعليم التلاميذ كيف يفكرون لابد أن يكون الهدف دائماً أن يقوم هؤلاء التلاميذ بربط أو إدراك العلاقات بين المفاهيم المختلفة قدر الإمكان لبناء قاعدة إدراكية يتمكنون من خلالها الحصول على الخبرات المنمذجة. وتقوم عملية النمذجة على عمليات التتابع أو التسلسل والتصنيف والحكمية والتنبؤية والتنظيرية وفهم الآخرين وفهم الذات [٤٠].

وفيمايلي عرض مقتضب لهذه العمليات :

أولاً - التتابعية أوالتسلسلية :

يركز الإستدلال على القدرة على إدراك وفهم العلاقات بين الافكار والمفاهيم. وتعتبر التتابعية أو التسلسلية نمطاً من أنماط هذه العلاقات. ويقصد بالتسلسلية تعاقب شيء آخر. بمعنى أن أي نشاط فعال يتطلب معرفة أو إدراك خاصية تعاقب الحركة الزمانية أو المكانية أو سياسة الخطوة تلو الاخرى بمقتضى الزمان والمكان. فيستخدم الاطفال مفاهيم زمنية مثل (قبل - أثناء - بعد) بدقة متناهية بشكل تسلسلي ولكن ليس عن طريق الصدفة بل عن طريق الخبرة والتفاعل مع الآخرين. ويتعلم الاطفال مهارة التفكير من خلال البعد الزمني التسلسلي من خلال القضايا التي تهمهم أو تخصهم كأن يعرف ما الذي حدث صباح يوم كذا أو الذي حدث بعد خروجه من المدرسة أو الذي حدث بالامس أو الاسبوع الماضي. وهذا يؤكد أن الإنسان ذاته مخلوق زمني ولابد للتعليم أن يعمق فهم التلاميذ بالإحساس بالبعد الزمني الذي يعيشون فيه ويتعلمون أيضاً من خلال هذا الإحساس سبل الحفاظ على الوقت وحسن استغلاله. كذلك الامر بالنسبة للبعد المكاني فإن التلاميذ بحاجة دائماً إلى التفكير القائم على الإحساس بحسن إختيار المكان أو مايمكن أن نطلق عليه (الموضعية) أي وضع الاشياء في موضعها.

إن التلاميذ يتعلمون كذلك سلسلة نشاطاتهم المختلفة بدءاً بقيامهم من النوم عند الفجر وانتهاءً بعودتهم إليه عند المساء.. ذلك أن جميع النشاطات البدنية تتطلب هذا النوع من السلسلة. ويتعلم التلاميذ التفكير في هذه المسألة بإعتمادهم على جدولة هذه النشاطات في عقولهم. إننا نتعجب أحياناً في تسلسلية النشاط اليومي لكونه لم يطرأ على الذهن أبداً أي محاولة لتقويمه. كيف يعتبر النشاط

اليومي ناجحاً أو بالاحرى مادلالات نجاح الفرد في نشاطه اليومي؟ إن هذه التسلسلية التي برمجها العقل هي إحدى هذه الدلالات. إن التلميذ الذي يبرمج نشاطاته لقضاء يوم ناجح أقدر على الحركة وأكثر قابلية للنجاح في حياته بمعنى أن التلميذ الذي يفكر جيداً يتمكن من النجاح في الحياة!! إن هذا النوع من البرمجة يقلل فرص النسيان ويقلل فرص التعثر في القيام بالاعباء اليومية!! في الحقيقة إن مايحدد مستوى التفكير الراقي هو مستوى التسلسلية للأفكار.

ثانياً - التصنيف أوالتبويب :

يحتاج التلاميذ في المرحلة الإبتدائية إلى تصنيف الافكار وتنظيمها وتبويبها والتفريق بينها. ذلك أن نموالمفاهيم لديهم يعتمد على القدرة على إدراك عناصر التشابه والإختلاف. حتى المواليد يدركون شيئاً من هذه العناصر فهم على الاقل يميزون بين الام وغيرها ويميزون بين الآخرين أنفسهم (من هو من الاسرة ومن هو من غيرها) وتستمر عمليات تصنيفهم للناس وللأشياء لتغطى كثيراً من مواقع العالم الخارجي. لكن هذه القدرة تعتمد كثيراً على الخبرة وعلى المساندة التي يتلقونها. ويمكن للمعلم الجيد أن يستغل هذه القدرة في تعزيز وتنمية مهارة التفكير الناقد لدى تلاميذه من خلال سؤالهم عن مواطن الشبه والإختلاف حول الاشياء المحيطة بهم ثم تبويب المتشابهات وتبويب المختلفات وإدراك العلاقات بين المتشابهات بعضها ببعض والعلاقات بين المختلفات بعضها ببعض أيضاً.

ثالثاً - الحكمية :

يعاني التلاميذ عادة من صعوبات لا يستهان بها عند التفريق بين مايعرفون وبين مالا يعرفون فهم عادة يستجيبون بشكل يرون أنه متوقع منهم ويتحفظون لقولة (لاأعرف) خاصة عندما لايكونون متأكدين من حقيقة المسألة المطروحة عليهم. ومن الخطأ جداً أن تكون استجابة الكبار نحو حكم التلميذ الخاطئ سريعة دون أن نعرف بالضبط أي جانب من الجوانب المتعلقة بالحقيقة نريد فعلاً أن نعرف. والمعلمون مطالبون بتشجيع تلاميذهم على مقولة (لا أعرف) عندما لاتكون هناك براهين كافية لإصدار الحكم، لانهم أصلاً يحتاجون إلى ممارسة واسعة للخطأ أوالصواب قبل أن يتمكنوا من إصدار حكم جيد حول المسائل والاشياء، إلا أن الاكثر أهمية من ذلك هو التشجيع الذي يحتاجونه ليعكسوا كيفية التعرف إلى هذه المسائل والاشياء. كيف يمكنهم أن يتوصلوا إلى .. ؟ ما الحقائق المرتبطة ببعضها البعض ؟ ماذا يريدون أن يعرفوو أن يفهموا قبل إتخاذ القرار ؟ ما القواعد التي يستخدمونها لإصدار الحكم ؟ كيف سيحكمون على ... ؟ ذلك أن كثيراً من مشكلات العقل أوالتفكير غير الناقد أنه يرى الاشياء إما

صحيحة أو خاطئة أو يراها بمنظور واحد أو يراها على شكل واحد، وهنا لابد أن يقوم المعلمون أوالآباء بتشجيع التلاميذ على الارتفاع بمستوى صحة أحكامهم (أي توسيع إطار تفكيرهم) عندما لاتكون الحجج القائمة كافية مما يجعل إحتمالية القرارات الاخرى التي لدى الآخرين أكثر صحة من آرائهم وأفكارهم ! إن المعلم ذاته يحتاج إلى أن يمارس هذا بنفسه أمام تلاميذه من خلال استخدامه لعبارات مثل: أنا غير متأكد – ربما كان هذا صحيحاً – ليس تماماً – أنا أشك أن ٠٠ – ربما – غالباً – أحياناً – تقريباً

رابعاً – التنبؤية :

يتمكن التلاميذ من توسيع دائرتهم العقلية تفكيراً من خلال تنمية قدرتهم على التنبؤ السليم. والتنبؤ السليم يبنى عادة على حيثيات معينة وكلما كانت الحيثيات دقيقة ومجربة من قبل وكلما كانت خبرة الطفل أوالتلميذ مسجلة أو مبرمجة في عقله، كلما كانت تنبؤاته قابلة للتحقق. فمفهوم الاحتمالات يمكن للتلاميذ اكتشافه من خلال كثير من النشاطات التي يقومون بها وخاصة اللعب. ويستطيع المعلم أن يحرك ويشحذ تفكير تلاميذه الناقد دوماً من خلال سؤالهم حول توقعات معينة ولماذا يرون ذلك ؟

خامساً – التنظيرية :

من الضرورة بمكان أن ندرك أن التلاميذ في المرحلة الإبتدائية ليسوا عاجزين عن الإستدلال لكنهم بلاشك يفتقرون إلى الخبرة. ولذلك فإن أكثر نظرياتهم وفرضياتهم قد تكون ضعيفة أو خاطئة لكنهم يقدرون على أن يأتوا بنظريات أو فرضيات قوية في مواقف كثيرة خاصة إذا كانوا يجدون تشجيعاً من الكبار من حولهم. ومن أهم التساؤلات التي تشجع التلاميذ على التنظير مايلي:

= ماذا تعتقد ٠٠ ؟

= كيف حدث هذا أو ما الذي تسبب في هذا ؟

= مانظريتك حول هذا٠٠ ؟

إن التخمين الجيد هو جزء من النظرية خاصة إذا كان يعتمد على براهين من الماضي للتنبؤ بالمستقبل والإستدلال على العلة أوالسبب والاثر. ويرى بعض علماء النفس أن النظرية تمثل المرحلة الاولى في التفكيرالناقد لان نظرية ما يضعها أحد التلاميذ يمكن أن تدفعه للبحث عن برهان لصحتها.

سادساً – فهم الآخرين :

يقصد بالتفكير الناقد القدرة على التقاط الافكار أو المرئيات المتزنة بعدالة وبانفتاحية. ولكون

التلاميذ هم أطفال اجتماعيون وتفكيرهم هو بمثابة ألفة اجتماعية فهم يحتاجون دوماً إلى أن يعوا تفكير الآخرين جنباً إلي جنب مع تفكيرهم الخاص. فالمفكر الناقد يحتاج إلى معرفة حول ذاته ويحتاج إلى معرفة الآخرين وكلما كان الفرد متفتح العقل كلما ساعده ذلك على الإنفتاح على معرفة الآخرين أكثر والإبتعاد عن الإنعزالية أو الإنطوائية والإستئثارية . ويمكن أن تلعب القصص والمسرحيات الدينية والاجتماعية والمناقشات أدواراً متميزة في تعليم التلاميذ الإحساس والتفكير في الآخرين وفهمهم ومعرفة كيف يفكرون!! وفي هذا الإطار يمكن أن تستخدم تساؤلات :

= ما الافكار التي لديك ؟

= ما الذي يقلقك أو يخيفك ؟

= ما الذي يجعلك تغضب ؟

= ما الذي تتمناه في حياتك ؟

= ماذا عن شخصيتك هل هي.... أو .... ؟

وقد يكون الامر صعباً بعض الشيء في بعض المواقف والحالات خاصة عندما يرتبط بأشخاص خارج إطار الثقافة المحلية للتلميذ لكن الخبرة أو دراسة الثقافات الاخرى تعتبر في حد ذاتها جزءاً أساسياً في التعليم الإبتدائي بل إنها أيضاً أساسية لتنمية مهارة التفكير الناقد لدى تلاميذ هذه المرحلة من التعليم .

سابعاً - فهم الذات :

يساعد التحليل الذاتي للتلاميذ على إكتساب فهم دقيق أو أوسع لحياتهم وعلى أن يكونوا موضوعيين أكثر مع أنفسهم. ومن الطرق والاساليب التي يمكن أن تساعد التلاميذ على تحليل ذاتياتهم تنمية الإحساس بالذات من خلال توجيه اهتمامهم نحو نفوسهم. إن أحد أكبر مشكلات التربية والتعليم المدرسي اليوم إخفاق مؤسسات التربية والتعليم في تعريف المتعلمين بأنفسهم. ذلك أن المتعلم لكي يفكر لابد أن يعرف نفسه أو على الاقل يفكر فيها لكي يحرك دولاب الفكر عنده. وعادة يقال إن من لايعرف نفسه لايعرف غيره. بمعنى أن من لايعرف نفسه يكون عسيراً عليه أن يوسع أفقه الفكري ليعرف الآخرين، فإذا تضمنت المعرفة حيثيات أخرى كالفهم والإدراك فإن المشكلة تصبح أكثر تعقيداً. وفهم الذات له فوائد جمة ليس على الإطار الفكري للتلميذ فقط بل على الإطار النفسي والاجتماعي والثقافي والعلمي.

ويمكن أن توجه للتلاميذ تساؤلات مثل [ماهي أعظم لحظة شعرت فيها بالنجاح] [ما الذي تكرهه

أكثر في الآخرين] [في أي الامور تشبه الآخرين في سنك] [هل تكترث لكونك مختلفاً عن الآخرين] [هل هناك أي تغيرات تريد أن تصفها في حياتك] مما يمكن التلاميذ من التفكير الناقد عبر معرفتهم لنفوسهم. إن سؤال الذات هو مفتاح هام إلى التفكير الناقد وكلما كان الكبار من حول التلميذ نموذجاً للإنفتاحية ونقد الذات كلما كانت فرص التلاميذ في تعلم مهارة التفكير الناقد أوسع.

تعليم التلاميذ مهارتي التفكير الإبداعي والناقد من خلال المناهج الدراسية بالمرحلة الإبتدائية

إن جميع المناهج الدراسية بالمرحلة الإبتدائية يمكن تطويعها تدريسياً بما ينمي عند التلاميذ مهارتي التفكير الإبداعي والناقد. كما أن محتوى المناهج يحتل أهمية خاصة لشحذ قدرات التلاميذ على التفكير .. كذلك فإن مستوى إعداد معلمي التعليم الإبتدائي يحتل مكانة خاصة لتنمية قدرات التلاميذ على التفكير. وتلعب أساليب وطرق تدريس تلاميذ المرحلة الإبتدائية دوراً فعالاً في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ كما أن مستوى الخدمات والمرافق الإدارية والفنية بالتعليم الإبتدائي ترتبط بمدى امكانية التلاميذ في إكتساب مهارات التفكير. والمجتمع بمؤسساته المختلفة المحيطة بالمدرسة الإبتدائية له علاقة قوية بإتاحة الفرص لتوسيع قدرات التفكير عند التلاميذ. في الحقيقة يصعب التحكم في كل هذا وذاك ولكن يظل المعلمون والآباء من أكثر المؤثرات قوة على جعل الطفل مفكراً أو جعله إمَّعَة . ومن أهم النقاط الإرتكازية التي يجب أن يعيها المعلمون والآباء لمساعدة تلاميذهم وأبنائهم على تنمية مهارات التفكير لديهم مايلي:

١- بناء الثقة بالنفس عند التلاميذ والابناء.

٢- عدم التفريق في المعاملة بين التلاميذ والابناء مهما كانت طبيعة الظروف، وضرورة توصيل الخبرة للجميع والتأكد من وصولها إليهم.

٣- الإصغاء الجيد للتلاميذ.

٤- المعقولية والواقعية في الاقوال والافعال.

٥- الإيجابية.

٦- الوضوح.

٧- أن يكون المعلم أو الاب بمثابة المتعلم نفسه.

٨- أن تكون بيئة التفكير جيدة من ناحية :

أ- أن يتعرض التلميذ بصورة مستمرة للهواء النقي.

ب- التأكيد على تشجيع التلاميذ على حل المشكلات.

ج- أن يكون الفراغ متسعاً يسمح بحرية الحركة، لان حرية الحركة تساعد على تحرير التفكير.

إن الخبرة المنهجية المنظمة تساعد على التفكير المنظم لكن هذه الخبرة تفقد كثيراً من فعاليتها حينما تفقد عاملاً من العوامل السابقة علماً بأن هذه العوامل تعمل مجتمعة مع بعضها البعض ولايمكن التقليل من شأن أحدها مطلقاً.

وبالنظر إلى وثيقة السياسة التعليمية للمملكة العربية السعودية في بابها الاول المعنون (الاسس العامة التي يقوم عليها التعليم) نجد تركيزاً مباشراً وغير مباشر على مسألة التفكير وأهميتها في كافة المناشط التربوية والتعليمية للبلاد- فالإيمان بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد صلى الله عليه وسلم نبياً ورسولاً، والتصور الإسلامي الكامل للكون والإنسان والحياة، وتوجيه العلوم والمعارف بمختلف أنواعها وموادها منهجاً وتأليفاً وتدريساً وجهة إسلامية متناسقة مع التفكير الإسلامي السديد، تعكس المفهوم الشمولي للتفكير في الإسلام. كما أن غاية التعليم وأهدافه العامة التي وردت بالباب الثاني من وثيقة سياسة التعليم بالمملكة تعكس هذا المفهوم إذ ورد في بنودها [٣١- ٣٢- ٣٧- ٣٨- ٣٩ - ٤١- ٤٣- ٤٤- ٤٥- ٤٦- ٥٢- ٥٣- ٥٤- ٥٥- ٥٦- ٥٧- ٥٩] ما يؤكد بصورة مباشرة ضرورة إكتساب المتعلمين لمهارات التفكير بأنماطها المختلفة وبالإنتقال إلى الباب الثالث من أبواب وثيقة سياسة التعليم نجد أنه ورد بالفصل الثاني من هذا الباب الذي يخص التعليم الإبتدائي، البنود رهم [٧٣- ٧٥- ٧٦- ٧٨- ٧٩- ٨٠] الدالة على أهمية العناية بمهارات التفكير إلا أن المشكلة في بنود الوثيقة أنها كانت بمثابة قواعد عامة لم تتضمن تفصيلاً لسبل تعليم هذه المهارة وسبل تعزيز ودعم الواقع التربوي والسياسي والاجتماعي والاقتصادي فضلاً عن الواقع الديني لها. بمعنى أن هناك حاجة ماسة إلى مفهوم معاصر لتنمية مهارتي التفكير الإبداعي والناقد لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية يكون مستمداً من الواقع ومن الفكر الإسلامي، ومبنياً على أساس تطوير هذا الواقع وتعزيز الفكر المتعلق به.

الحاجة إلى مفهوم معاصر للمهارات الأساسية بالتعليم الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية مع التركيز على مهارتي التفكير الإبداعي والناقد

تنبع الحاجة إلى مفهوم معاصر للمهارات الاساسية بالتعليم الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية من

مصادر عديدة يمكن تحديد أهمها فيمايلي:

أولاً – التطور الواسع الذي شهدته البشرية خلال الحقبة الاخيرة على كافة الاصعدة. وبإعتبار أن المملكة العربية السعودية دينها ودستورها الإسلام، وبإعتبار الإسلام ديناً نشطاً مرناً قابلاً لكل زمان ومكان فإن هذه الحاجة لن تخرج عن النهج الإسلامي مطلقاً ولكن هذا النهج يمكن أن يعطي مردوداً أوسع وأدق كلما انفتح على المستجدات الفكرية ليغربلها وينخلها جيداً فيستبقى الصالح ويستبعد غيره لكونه محكاً أساسياً للخبرة الإنسانية، ولا غرو في ذلك فهو محك أوجده خالق الإنسانية، وخالق الكون بما فيه.

ثانياً – الواقع الحالي لكفاءة المتعلمين النوعية ومتطلبات سوق العمل ومتطلبات الحياة الحديثة.

ثالثاً – النظرة إلى المواطن كفرد حر له مكانته السامية جنباً إلى جنب مع مكانة الجماعة.

إن الحاجة إلى مفهوم معاصر لتنمية المهارات الاساسية في التعليم الإبتدائي تحتم أن يغطى المفهوم الجوانب التالية:

أ- النمو اللفظي.

ب- النمو الجسمي.

ج- مهارات المحادثة.

د- مهارات التفكير.

هـ- مهارات القراءة والكتابة.

و – مهارات البحث والإكتشاف.

ز- مهارات التعبير اللفظي والكتابي.

ح – مهارات العد والترميز.

ط- مهارات المقياس والهندسة.

ي- الخبرات السلوكية (دقة الملاحظة – المحافظة على النظام والاداب – والتعاون – المسؤولية).

ك – الخبرات البيئية (الحفاظ على البيئة من كافة أنواع التلوث- تطوير وتنمية البيئة).

ولكي يتحقق ذلك فإن الجهات المسئولة عن التعليم تحتاج إلى تبني مايلي:

أولاً – العمل على تأكيد ديمقراطية التعامل الصفي مع المتعلمين ومعاملة المتعلم في التعليم الابتدائي ومابعده كمواطن راشد متميز بفرديته من ناحية وباجتماعيته من ناحية أخرى.

ثانياً- مشاركة المتعلم في تخطيط الخبرة التعليمية وتخطيط الموقف التعليمي داخل الصف المدرسي أو

خارجه.

ثالثاً – العمل على تأكيد ديمقراطية التعامل المنزلي الاسري وسن القوانين والتشريعات الكفيلة بذلك بحيث تكون هذه القوانين والتشريعات تعاونية الصنع بين ممثلي الاسر وممثلي صناعة القرار السياسي في البلاد.

رابعاً– العمل على تمييز التعليم المحلي وطبعه وتأصيله بما يحقق هذا التمييز ويؤكد الشخصية الإسلامية الحقة. ويشمل ذلك (المعلمين والمناهج الدراسية وأساليب التدريس والعقاب والثواب والامتحانات).

خامساً– ربط التعليم بمكوناته المختلفة بكل الانشطة الدينية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والرياضية التي تحقق جانبي الاصالة والإبداع بحيث يكون تعليماً بنائياً امتدادياً لاتعليماً منسوخاً يهتم بالماضي ويهمل الحاضر والمستقبل.

خلاصة لما سبق، فإن المفهوم المعاصر لتنمية المهارات الاساسية في التعليم الإبتدائي يجب أن يراعي محتويات التعريف الإصطلاحي التالي:

« المفهوم المعاصر لتنمية المهارات الاساسية في التعليم الإبتدائي معيار إجرائي يتم في ضوئه تطوير المهارات الاساسية للتعليم الإبتدائي (القراءة والكتابة والحساب) تطويراً يتضمن زيادة نوعية وكمية لهذه المهارات مع مراعاة القيم والادبيات الإسلامية منهجاً وتطبيقاً في كل ما من شأنه أن يشحذ طاقات وقدرات تلاميذ التعليم الإبتدائي بما يتناسب وخصائص هذه المرحلة البيولوجية والفسيولوجية لديهم من ناحية وبما يتناسب ومتطلبات الحياة المتغيرة ومتطلبات البيئة من ناحية أخرى » .

المراجـــع والهوامـــش

1- Thakkar, Aruna, Perspectives in Preschool Education, Pupular Prakashan Ltd, Bombay, India, 1980, pp.1-8.

٢- عباس محمود العقاد، التفكير ، فريضة إسلامية، القاهرة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، (د.ت) ص ٤.

٣- المرجع السابق، ص ١٥.

٤- زين الدين أحمد بن عبد اللطيف الزبيدي، مختصر صحيح البخاري، تحقيق إبراهيم بركة، الجزء الاول، الطبعة الثانية، دار النفائس ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م)، ص ٣٧.

٥- المرجع السابق، ص ٤٠.

٦- عباس العقاد، مرجع سابق، ص ١٧.

٧- المرجع السابق.

٨- عباس محمود العقاد، مرجع سابق، ص ص ٢٤-٣٦.

٩- زين الدين أحمد بن عبد اللطيف الزبيدي، مرجع سابق، ص ٣٩.

١٠- المرجع السابق.

١١- أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، الطبعة الثامنة، الاسكندرية، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، ١٩٧٠م، ص ص ١٨٨-٢٠٠.

١٢- محمد محمود محمد، علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، الطبعة الاولى، جدة، دار الشروق، ١٤٠٥هـ/١٩٨٤م، ص ص ٣٠٣-٣٠٩.

١٣- المرجع السابق، ص ص ٣١٥-٣١٦.

١٤- أحمد عزت راجح، مرجع سابق، ص ص ٣١٧-٣٣٦.

١٥- محمد محمود محمد، مرجع سابق، ص ٣١٢.

١٦- أنور محمد الشرقاوي، التعلم ، نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٣م، ص ص ٢٧-٣٩.

١٧- فؤاد البهي السيد، الذكاء، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٦م، ص ص ١١٤-١٢٥.

١٨- أحمد محمد عامر، أصول علم النفس العام في ضوء الإسلام، الطبعة الاولى، دار الشروق، جدة، ١٤٠٦هـ (١٩٨٦م) ص ص ١٦٩-١٧٨.

19-S. Modgil and C. Modgil . Hans Eysenck, Consensus and Controversy, Falmer: Falmer Press, 1986.

٢٠- فؤاد البهي السيد، الذكاء، المرجع السابق، ص ص ٤٥-٦٠.

٢١- المرجع السابق، ص ص ١٩٥-١٩٧.

22- Robert Fisher, Teaching Children to Think, Oxford: Basil Balckwell. 1990, p. 12.

23- Gardner Howard. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences, New Yorkm Basic Books, 1983.

24- Thurstone L.L. Primary Mental Abilities, Chicago: University of Chicago Press, 1938.

٢٥- فؤاد البهي السيد، مرجع سابق، ص ص ٣٠١- ٣٠٤.

٢٦- فؤاد أبو حطب، القدرات العقلية، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٣م، ص ص ٢٩٧-٣٠٢.

٢٧- فؤاد البهي السيد، مرجع سابق، ص ٣٠٠.

28- Robert Fisher, op. cit. p.21.

٢٩- أحمد عزت راجح، مرجع سابق، ص ٤٥٠.

٣٠- فؤاد أبو حطب، مرجع سابق، ص ص ٣١٥-٣١٧.

انظر أيضاً .Robert Fisher, op. cit, pp. 23-24

31- R. Fisher. Ibid. pp. 24-2

32- Ibid , pp. 29-32.

33- Ibid, pp. 35-36.

34- Guilford, J. P., " Creativity." American Psycholodgist, "5" 1950, pp. 444-454.

35- Robert Fisher, op. cit. p. 49.

36- Ibid, p. 67.

37- Ibid, p. 67.

38- Ennis, R. H. " A Concept of Critical Thinking," Harvard

Educational Review, Vol. 32, No.1., 1962, pp.83-111.

39- Fisher. op. cit. pp. 73-74.

40- Ibid , pp. 84-96.

مراجع أخرى مساندة :

١- سعاد جار الله ومحمد مصطفى زيدان، مفاهيم واتجاهات حديثة في تعليم أطفال المدرسة الإبتدائية ، القاهرة، مكتبة غريب، (د.ت).

٢- حسن الحريري وآخرون المدرسة الإبتدائية : دراسة موضوعية شاملة ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦م.

٣- محمد صالح جمال وآخرون، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الإبتدائية، الطبعة الرابعة ، بيروت، دار الشعب، (د.ت).

٤- عبد الغني عبود وآخرون ، فلسفة التعليم الإبتدائي وتطبيقاته ، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٢م.

5- Coppel Carol and Others. Education the Young Thinker. New York Van nostrand , 1979.

6- Wellington, J. H. Children, Computers and The Curriculum. Harper Educational Series. London, 1985.

٧- فخر الدين الرازي، الفراسة ، تحقيق وتعليق مصطفى عاشور، القاهرة، مكتبة القرآن، ١٩٨٧م.

٨- محمد عيسى داود، علاج النسيان وكيف تكون ذاكرتك قوية، جدة، دار الاصفهاني للطباعة، ١٤١٠هـ/١٩٩٠م.

٩- جيمس ويب، توجيه الطفل المتفوق عقلياً، ترجمة بشرى حديد، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، ١٩٨٥م.

١٠- وزارة المعارف، سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ، الطبعة الثالثة، الرياض، ١٤٠هـ/١٩٨٠م.

تصنيف تدريبات التعرف
في كتب القراءة الإبتدائية
بالمملكة العربية السعودية

د. ريما سعد الجرف

أستاذ مساعد

مركز اللغات الاوروبية والترجمة

معهد اللغات والترجمة

جامعة الملك سعود

تصنيف تدريبات التعرف
في كتب القراءة الإبتدائية
بالمملكة العربية السعودية

د. ريما سعد الجرف

معهد اللغات والترجمة ، جامعة الملك سعود

تهدف هذه الدراسة إلى تصنيف تدريبات التعرف على الرموز المكتوبة في كتب القراءة المقررة على تلميذات المرحلة الإبتدائية من أجل التعرف على أنواع مهارات التعرف التي تركز عليها التدريبات في كل صف دراسي والمهارات التي تتجاهلها. ولتحليل وتصنيف التدريبات، تم إعداد قائمة بمهارات التعرف التي ينبغي أن تكتسبها التلميذات في صفوف المرحلة الإبتدائية تتكون من أربع مهارات رئيسة هي : التعرف على الكلمة كوحدة، التحليل الصوتي أي ربط الرمز المكتوب بنطقة، التحليل البنائي، تحليل السياق. وتم تحليل كل مهارة إلى مجموعة من المهارات الدقيقة. وأظهرت نتائج التحليل أن كتب الصف الرابع والخامس والسادس الإبتدائي لم تخصص أية تدريبات لمهارات التعرف. أما المهارات التي تركز عليها التدريبات أكثر فكانت مهارات التحليل الصوتي حيث خصص لها ٨٣٪ من تدريبات التعرف في كتاب الصف الاول، ٥١٪ في كتاب الصف الثاني، ٤٧٪ في الصف الثالث؛ يلي ذلك مهارات تحليل السياق حيث خصص لها ١٢٪ من التدريبات في الصف الاول، ٢٦٪ في الصف الثاني، ٥١٪ في الصف الثالث، ثم مهارات التعرف على الكلمة كوحدة حيث خصص لها ٥٪ من التدريبات في الصف الاول، ٩٪ في الصف الثاني، ٢٪ للصف الثالث، وأخيراً مهارات التحليل البنائي للكلمة المركبة إذ لم يخصص لها أية تدريبات في كتابي الصف الاول والثالث وخصص لها ١٤٪ من التدريبات في كتاب الصف الثاني.

Classification of Word Identification Exercises In Elementary School Basal Readers in Saudi Arabia

Dr. Reema Sado Al-Juf
C.E.L.T., King Saudi University

The aim of this study was to classify the types of word identification exercises in six elementary school basal readers. A checklist of four major word identification skills and their subskills was constructed. The checklist was used to analyse and classify all the ward items allocated for each major skill and subskill was estimated. It was found that the basal readers used at the fourth, fifth and sixgh grade levels did not offer any word identification exercises. It was also found that exercises allocated to phonic analysis constituted 83% at the first grade level, 51% at the second grade level and 47% at the third grade level. As for exercises allocated to contextual analysis, they constitued 12% at the first grade level, 26% at the second grade level and 51% at the third level. Exercises devoted to recognition of sight vocabulary constituted 5% at the first grade level, 9% at the second grade level and 2% at the third grade level. No exercises were devoted to structural analysis at the first and the third grade levels and at the second grade level, 14% of the exercises were allocated to structural analysis.

المقدمـــة

المرحلة الإبتدائية هي مرحلة البدء في تعلم القراءة، وتنمية العادات والمهارات الاساسية في القراءة لدى التلاميذ. وتتسم عملية تنمية مهارات القراءة بالتدرج. حيث يبدأ التعرف على نظام الكتابة العربية في الصف الاول الإبتدائي، ويستمر اكتساب التلاميذ لمهارات القراءة على امتداد صفوف المرحلة الإبتدائية، حيث يكتسبون القدرة على إدراك العلاقة بين الرموز المكتوبة والاصوات المنطوقة، أي القدرة على إدراك العلاقة بين شكل الحرف ونطقه، وإدراك العلاقة بين شكل الكلمة ونطقها ومعناها، وشكل الجملة ونطقها ومعناها. كما يتدربون على وسائل التعرف على الكلمات، وتحليلها إلى عناصرها؛ حتى إذا ما وصل التلاميذ إلى نهاية المرحلة الإبتدائية، سيكونون قد اكتسبوا القدرة على التهجئة الصحيحة للكلمات، ومن ثم القدرة على التقاط معاني الكلمات والجمل. وفي هذا الصدد اشار كل من كوهين وشوارتز (١٩٧٥) Cohen & Schwartz إلى أن القدرة على تهجئة الكلمات بسرعة وبدقة من شأنها أن تمهد الطريق للقراءة الجهرية السليمة والقراءة الصامتة السريعة، وسوف تؤدي بالتالي إلى إكتساب التلاميذ لمهارات فهم المقروء بصورة حاذقة.

أهمية مهارات التعرف

اشار كل من هايلمان وبلير وروبلي (١٩٨١م) Heilman, Blair & Rupley إلى أن تدريس مهارات التعرف للتلاميذ ليس تدريساً لعملية القراءة، ولكن الهدف منه هو تزويد التلاميذ بطرق ووسائل تساعدهم على التقاط المعنى من النص المكتوب. واضافوا أن تنمية قدرة التلاميذ على التعرف على الكلمات بيسر وسهولة سوف تمكنهم من استخدام جميع القرائن المتوفرة في النص لالتقاط المعنى من النص المكتوب، لانهم بحاجة إلى الوصول إلى درجة من الاستقلالية والطلاقة والإتقان في قدرتهم على قراءة الكلمات كوحدة دون تجزئتها، حتى يتمكنوا من استخدام تلك القرائن للتركيز على معنى النص المكتوب، بدلاً من الإهتمام فقط بنطق كلمات النص.

الحاجة إلى الدراسة

على الرغم من أهمية مهارات التعرف في عملية تدريس مبادئ القراءة لتلاميذ المرحلة الإبتدائية، إلا أنه لاتوجد دراسة علمية منشورة تدرور حول أنواع مهارات التعرف على الرموز المكتوبة التي تنميها كتب القراءة المقررة على تلاميذ المرحلة الإبتدائية في المملكة، وأنواع مهارات التعرف التي تركز عليها كتب القراءة وتلك التي تتجاهلها.

ولما كانت مهارات التعرف على الرموز المكتوبة أساسية في تعلم القراءة، لذا فإن هذه الدراسة ستضع إطاراً عاماً لمهارات التعرف الواجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وستبين لكل من مؤلفي الكتب المدرسية، ومعلمات المرحلة الابتدائية مهارات التعرف التي تركز عليها كتب القراءة، والمهارات التي تتجاهلها، حتى يحاول المؤلفون إجراء التعديلات اللازمة على مهارات التعرف التي تدرس عند مراجعة الكتب الدراسية، وحتى تقوم المعلمات بإعداد تدريبات تعرف إضافية تغطي الجوانب التي تجاهلتها المقررات.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل وتصنيف تدريبات التعرف على الرموز المكتوبة، التي تشتمل عليها كتب القراءة المقررة على تلميذات المرحلة الابتدائية في الصف الاول وحتى السادس الابتدائي، من أجل التعرف على أنواع مهارات التعرف على الرموز المكتوبة التي تتدرب عليها التلميذات في كل صف دراسي. كما تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التعرف التي تركز عليها التدريبات أكثر ، وتلك التي تتجاهلها.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة أن تجيب على الاسئلة التالية:

١- ما مهارات التعرف على الرموز المكتوبة التي تتضمنها تدريبات التعرف في كتب القراءة المقررة على تلميذات المرحلة الابتدائية، وما المهارات التي تتجاهلها؟

٢- ما النسبة المئوية لعدد التدريبات المخصصة لكل مهارة من مهارات التعرف الرئيسة والدقيقة في كل صف دراسي ، أي ما النسبة المئوية لعدد التدريبات التي خصصت لمهارات التعرف على الكلمة كوحدة ومهارات التحليل الصوتي ومهارات تحليل السياق ومهارات التحليل البنائي والمهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة منها؟

٣- هل يختلف عدد التدريبات المخصصة لكل مهارة من مهارات التعرف الرئيسة على مستوى الصف الواحد ومن صف إلى آخر ؟

الدراسات السابقـــة

علي الرغم من أهمية كتب القراءة في تعليم مبادئ القراءة لتلميذات المرحلة الابتدائية بوجه عام، وفي تنمية مهارات التعرف على الرموز المكتوبة لدى التلاميذ بشكل خاص، إلا أن تحليل الكتب الدراسية

من أجل التعرف على المهارات القرائية التي تتضمنها، لم يحظ بأية دراسة عربية. أما بالنسبة للدراسات العربية التي قامت بتحديد المهارات القرائية التي ينبغي تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية عليها فهي قليلة جداً ومنها دراستا مصطفى (١٩٩٠) و مجاور (١٩٧٤). حيث قام مصطفى بتحديد المهارات الاساسية للقراءة في المرحلة الابتدائية فيمايلي: التعرف على الكلمات، التأكد من معاني الكلمات، إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والعبارات، القراءة في صمت، بما يحقق الاقتصاد في الجهد والزمن، القراءة جهراً في صحة وسلامة واستعمال الكتب بمهارة. وتجدر الإشارة إلى أن المهارات القرائية السابقة عامة وغير محددة ولم تحدد مهارات التعرف على الرموز المكتوبة بالتفصيل وبعبارات سلوكية وإجرائية. أما مجاور فقد قام بتحديد المهارات اللغوية المختلفة شملت مهارات القراءة والإملاء والخط والتعبير التحريري والشفهي والمحفوظات والاناشيد والقواعد والاستماع لكل صف من صفوف المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية وذلك باستفتاء آراء الموجهين الفنيين والمدرسين والمدرسات في مراحل التعليم العام في مجموعة من المهارات وقيامهم بتحديد المرحلة والصف الدراسي المناسبين لكل مهارة. وقد شملت قائمة مجاور للمهارات القرائية الخاصة بالمرحلة الابتدائية بعض مهارات القراءة الجهرية والقراءة الصامتة وفهم المقروء ومهارات التعرف دون فصل بينها. وبدراسة قائمة مجاور أمكن استخلاص مهارات التعرف التالية: معرفة التلميذ لاسمه مكتوباً، معرفة أسماء الحروف، الربط بين الكلمة والصورة، التعرف على الكلمات الجديدة بالصور، التمييز الصوتي بين نطق الحروف، التمييز البصري بين أشكال الحروف، التعرف على ٣٠٠-٤٠٠ كلمة في الصف الاول و ٤٠٠-٦٠٠ كلمة في الصف الثاني و ٦٠٠-٨٠٠ كلمة في الصف الثالث، التعرف على جميع الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة وفي أوضاعها المختلفة، قراءة جمل من الكلمات التي يعرفها، معرفة الحركات الاولية من فتحة وضمة وكسرة وسكون، معرفة الحركات الممدودة والمشددة ومعرفة التنوين واللام الشمسية والقمرية، قراءة أسماء تلاميذ الفصل، فهم معنى الكلمة التي يقرؤها، قراءة اللافتات والاعلانات ، قراءة أسماء المعالم البارزة في البيئة والحي، قراءة فقرة مكونة من عدد من الجمل، قراءة لوحة الاعلانات في المدرسة، قراءة العناوين الرئيسة في الصحف والمجلات، قراءة عدد من الفقرات، قراءة مجلة للأطفال، فهم معنى الكلمة من التركيب. وحيث إن مجموعة المهارات السابقة لاتغطي جميع المهارات الاساسية والفرعية للتعرف على الرموز المكتوبة ولاتتطرق إلى العلاقات بين الرموز المكتوبة والاصوات المنطوقة في اللغة العربية كالاصوات التي تنطق وليس لها رموز مكتوبة تمثلها والرموز التي تكتب ولا تنطق وغير ذلك (انظر قائمة مهارات التعرف في ملحق البحث). فإنه لن يعتمد عليها في تحليل تدريبات التعرف في كتب القراءة الابتدائية وسيتم إعداد قائمة تفصيلية وشاملة لجميع مهارات

التعرف على الرموز المكتوبة الرئيسة والفرعية .

وبالنسبة لكتب القراءة المستخدمة في المرحلة الابتدائية باللغة الإنجليزية ، فقد حظيت بالتحليل والدراسة، حيث قام اوكرمان (١٩٨١) Aukeman بدراسة مقارنة لخمس عشرة سلسلة من كتب تعليم القراءة في المرحلة الإبتدائية هي:

Pathfinder (1977); The American Readers (1980); Keys to Reading (1980); Rainbow Edition, Reading 720 (1980); HBJ Bookmark Reading Program (1979-1980); Houghton Mifflin Reading Program (1981); Laidlaw Reading Program (1980); Lippincott Reading Program (1980); Series R, Macmillan Reading (1980); The Merrill Reading Program (1980); The Headway Program (1979); Rand McNally Reading Program: Young America Basic Series (1981); Scott, Foresman Reading Program (1980); Reading Basics Plus (1980), & Holt Basic Reading (1980).

حيث استخدم قائمة تقويم مكونة من ٤٧ سؤالاً تدور حول الجوانب التالية: محتويات كتاب التلميذ، مدى مراعاة السلسلة للفروق الفردية بين التلاميذ، المواد التعليمية المصاحبة للكتب المقررة من العاب تعليمية وأفلام وبطاقات خاطفة.. إلخ، لجنة تأليف السلسلة، مدى ملاءمة محتوى السلسلة، اخراج السلسلة، ومحتويات كتاب المعلم. وبعد اعطاء وصف مفصل لكل سلسلة في النواحي المبنية أعلاه، توصل الباحث إلى أن كتب القراءة الخمسة عشر تشترك في الخصائص التالية:

١- تحتوي جميعها على برنامج تمهيدي.

٢- تزود التلاميذ بأنشطة وتدريبات على التمييز البصري والتمييز السماعي والحروف الهجائية، وتدريبهم على ربط الحروف المكتوبة باصواتها المنطوقة، وتدريبهم على رسم الحروف.

٣- تحتوي على كتب مصورة تستخدم في المراحل الاولى من تعليم القراءة، ويحتوي كل كتاب على معلومات تحت الصورة تتدرج إلى جملتين ثم ثلاث جمل ثم أربع جمل تحت كل صورة في كتب المرحلة التمهيدية.

٤- تحتوي على كتيب مصاحب للتدريب على مهارات التعرف يسير جنباً إلى جنب مع القصص التي يقرؤها التلاميذ في كتاب القراءة. وتعتمد كل مجموعة من مهارات التعرف على الطريقة الصوتية

التحليلية، حيث يتعلم التلاميذ بعض القواعد عن علاقة الرموز المكتوبة بنطقها.

بالنسبة للدراسات السابقة التي تدور حول التعرف على الكلمة كوحدة، فقد قام دولتش (١٩٣٦، ١٩٥٥) Dolch بوضع قوائم للكلمات الواجب تدريسها كوحدة تشتمل على الكلمات التي تدرس كوحدة في كتب القراءة لتلاميذ الصفوف الاولى من المرحلة الإبتدائية. وقام كل من فراي (١٩٨٠) Fry وكوشيرا وفرانسيس (١٩٦٧) Kucera & Francis وكارول ودايفيز وريتشموند (١٩٧١) Carroll, Davies & Richmond بوضع قوائم للكلمات التي تدرس كوحدة في كتب القراءة مع ذكر التكرار الذي وردت فيه. أما إيكوول (١٩٧٦) Eckwall فقد وضع قائمة هي عبارة عن مزيج من الكلمات التي يتم تدريسها فعلاً والكلمات الاكثر في كتب القراءة. ووجد فراي وساكي (١٩٨٦) Fry & Sakiey أن كتب القراءة المقررة للصف التمهيدي وحتى الصف السادس الابتدائي في المدارس الامريكية تدرس ٥٠٪ فقط من أكثر الكلمات شيوعاً في اللغة الانجليزية. وفي اللغة العربية، قام عبده (١٩٧٩) بوضع قائمة مكونة من ثلاثة آلاف كلمة هي الاكثر شيوعاً في اللغة العربية.

بالنسبة للدراسات السابقة التي تدور حول التحليل الصوتي، فقد قام كلايمر (١٩٦٣) Clymer بدراسة للتعرف على أكثر قواعد الهجاء (مهارات التحليل الصوتي) استخداماً عند تدريس القراءة لتلاميذ الصف الاول وحتى الثالث الابتدائي. وقام بيلي (١٩٦٧) Baily بدراسة للتعرف على أكثر قواعد الهجاء استخداماً عند تدريس القراءة لتلاميذ الصف الاول وحتى السادس الابتدائي. أما ايمانز (١٩٦٧) Emans فقد قام بدراسة للتعرف على أكثر مهارات التحليل الصوتي استخداماً في تدريس القراءة لتلاميذ الصف الرابع وحتى الصف الثالث الثانوي، واستخدم بيلي وكلامير وإيمانز قائمة مكونة من ٤٥ قاعدة للهجاء (مهارة من مهارات التحليل الصوتي) لإكتشاف أكثر تلك القواعد صلاحية للتدريس، واوصوا بتدريس قواعد الهجاء التي بلغ تكرارها ٧٥٪ فأكثر، لانها ستساعد على تنمية مهارات التهجئة لدى التلاميذ . وقامت ليزياك (١٩٧٧)Lesiak بتحديد ١١ قاعدة من قواعد الهجاء يمكن تدريسها للتلاميذ.

بالنسبة لمهارات التحليل البنائي، فقد ذكر ثورندايك (١٩٣٢) Thorndike في كتابة « تدريس لواحق اللغة الإنجليزية » أكثر اللواحق تكراراً في اللغة الإنجليزية. وذكر هاريس وسيباي (١٩٧٥)

Harris & Sipay أن هناك ١٥ بادئة تدخل في تركيب ٨٢٪ من الكلمات التي تحتوي على بوادئ، وأوصوا باستخدام تلك البوادئ في التدريس. وذكر ايكوول أن ١١ بادئة فقط من البوادئ التي ذكرها هاريس وسيباي يمكن تدريسها لتلاميذ الصف الاول وحتى السادس الابتدائي. وقدمها ريس وسيباي قائمة تحتوي على ٢٤ لاحقة هي أكثر اللواحق استخداماً في الاشتقاق وأوصيا بضرورة تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على قراءة كلمات تحتوي على تلك اللواحق، أما معناها فيمكن أن يدرس لتلاميذ المرحلة الثانوية.

وقام بليك وإيمانز (١٩٧٠)Blake & Emans بإعداد قائمة تحتوي على ٥ قواعد لإضافة اللواحق إلى الجذور. وقام ايكوول بإعداد قائمة مكونة من ٤٨ صيغة مختصرة Contractions استخلصها من سلاسل كتب القراءة الخمسة الاكثر استخداماً في المدارس، كما حدد الصف الدراسي الذي تدرس فيه كل منها، وتبين أن سلاسل كتب القراءة المؤلفة بعد عام ١٩٧٠م تدرس معظم الصيغ المختصرة في الصف الاول الابتدائي. أما فيما يتعلق بتقطيع الكلمة إلى مقاطع، فقد قامت ليزياك بإعداد قائمة مكونة من ٨ قواعد يمكن استخدامها لتجزئة الكلمات إلى مقاطع.

بالنسبة لمهارات تحليل السياق، فقد قام توماس وروبنسون (١٩٧٢) Thomas & Robinson بإعداد قائمة مكونة من عشرة أنواع من القرائن المستخدمة في السياق Context clues هي الاكثر شيوعاً في كتب القراءة.

أداة البحث

حتى يتم تحليل وتصنيف تدريبات التعرف على الرموز المكتوبة بطريقة ثابتة وصادقة وموضوعية، تم إعداد قائمة بمهارات التعرف على الرموز المكتوبة التي ينبغي أن تكتسبها تلميذات المرحلة الابتدائية، حتى يكن قادرات على فك الرموز المكتوبة باللغة العربية. وقد تم صياغة كل مهارة في عبارات سلوكية محددة.

بناء القائمة

قبل الشروع في عملية بناء القائمة، تم تحديد مفهوم التعرف على الرموز المكتوبة، وتحليل عملية التعرف إلى المهارات الاساسية التي تتكون منها، وذلك بالرجوع إلى آراء المتخصصين في تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية. بعد حصر مهارات التعرف الاساسية، تم تحليل كل مهارة منها إلى

المهارات الدقيقة التي تتكون منها، وتم حصر الحروف والرموز التي يتكون منها نظام الكتابة العربية، وإعداد قائمة بقواعد الهجاء في اللغة العربية، حتى يمكن تحديد مهارات التعرف في ضوء مكونات نظام القراءة والكتابة في اللغة العربية. وفيمايلي استعراض للتعريفات التي اعتمد عليها في بناء القائمة، ووصف لنظام الكتابة العربية، وعرض لقواعد الهجاء في اللغة العربية:

أولاً - تعريف التعرف على الرموز المكتوبة :

عرف آيفز وبورسوك وآيفز (١٩٧٩) Lves, Bursuk & Lves واولسون وديلنر (١٩٨٢) Olson & Dillner مهارات التعرف على الرموز المكتوبة بأنها المهارات التي تساعد القارئ على نطق الرموز المكتوبة سواء كانت حروفاً أو كلمات أو جملاً والتقاط المعنى منها. وأضاف آيفز وبورسوك وآيفز أن عملية التعرف على الرموز المكتوبة تتكون من ثلاثة جوانب هي:

أ- التعرف على رسم الحرف أو الكلمة أو الجملة.

ب- نطق الحرف أو الكلمة أو الجملة.

ج- التعرف على معنى الكلمة أو الجملة.

وقام آيفز وبورسوك وآيفز، وأولسون وديلنر بتصنيف مهارات التعرف إلى مجموعتين رئيستين هما: مهارات التعرف على الكلمة كوحدة، والمهارات الهجائية، وفيمايلي تعريف كل منهما :

ا- التعرف على الكلمة كوحدة :

هو القدرة على نطق الكلمة حين رؤيتها فوراً، دون اللجوء إلى تجزئة الكلمة إلى مكوناتها وأجزائها الصوتية والصرفية، كأن يستطيع الطفل أن يتعرف على أسمه حين يراه. ويستطيع معظم القراء التعرف على الكلمات حال رؤيتها، وهذه الطريقة هي أسرع طريقة للقراءة (بيرماسيتر، ١٩٨٣ Burmeister ، وأولسون وديلنر) هذا وقد صنف آيفز وبورسوك وآيفز مهارات التعرف على الكلمة كوحدة إلى نوعين من المهارات هما: التعرف على الشكل العام للكلمة وتعرف الكلمة من خلال الصورة.

ا-أ التعرف على الشكل العام للكلمة:

هو القدرة على التعرف على الكلمة عن طريق الانتباه إلى طول الكلمة وشكلها وأجزائها الواقعة تحت السطر، وأجزائها الواقعة فوق السطر، وعدد النقط لكل حرف، وهل النقط تحت الحرف أم فوق الحرف، والشكل المتصل والمنفصل للحرف الواحد، ودرجة ميل الحرف (آيفز وبورسوك وآيفز). ويعتمد التعرف على الشكل العام للحرف أو الكلمة على قدرة التلميذة على التمييز البصري بين الكلمات، وليس من

الضروري أن تعرف التلميذة رسم الحروف وأسماءها، أو أن تكون قادرة على ربط كل رمز مكتوب بنطقه، بل تتعرف على الكلمة دون الالتفات إلى الحروف التي تتكون منها.

١.ب التعرف على الكلمة من خلال الصور :

هو القدرة على الاستعانة بالصور والخرائط والرسوم التوضيحية المصاحبة للنص، أو لاجزاء منه، للاستدلال على نطق الكلمة المكتوبة. وهذه المهارات هي مهارات غير لغوية، تستخدم للتعرف على الكلمات والعبارات والجمل (آيفز وبورسوك وآيفز). وحتى تتمكن التلميذة من التعرف على الرموز المكتوبة من خلال الصورة بصورة صحيحة، ينبغي أن تدرك العلاقة بين الصورة والنص المصاحب لها، وأن تكون قادرة على الاستنتاج، وأن يكون لديها حصيلة جيدة من الكلمات.

٢- مهارات التهجئة :

عرف أولسون وديلنر مهارات التهجئة بأنها القدرة على نطق الكلمات المكتوبة التي لا تستطيع التلميذة التعرف عليها كوحدة فوراً، وربط تلك الكلمات بمعناها. وقام أولسون وديلنر وديركين (١٩٨٢) Durkin ، وبيرماسيتر بتصنيف مهارات التهجئة إلى مايلي: مهارات التحليل الصوتي للكلمة (أي ربط الرمز المكتوب بنطقه)، ومهارات التحليل البنائي للكلمة المركبة، ومهارات التعرف على الكلمة في السياق، وفيمايلي تعريف كل منها:

١.٢ التحليل الصوتي :

هو عملية ربط الاصوات المنطوقة (الفونيمات) بالرموز المكتوبة (الحرفيمات أو الغرافيمات)، أي أنه عملية تجزئة الكلمة إلى وحدات صغيرة مكتوبة، وربط كل وحدة مكتوبة بنطقها، ثم دمج الوحدات المكتوبة والاصوات المنطوقة لتكوين مقاطع، ونطق كل مقطع على حدة، ثم دمج المقاطع معاً للنطق بالكلمة (آيفز وبورسوك وآيفز). ويعتمد التحليل الصوتي على معرفة الفواصل بين الاصوات المتتابعة في الكلمات والجمل. إذ من السهل على التلميذة أن تحدد أين تبدأ الكلمة وأين تنتهي عندما تكون مكتوبة، سواء استطاعت أن تتهجاها أم لا. أما إذا كانت الكلمة منطوقة، فليس من السهل عليها أن تحدد بداية كل مقطع ونهايته. وحتى تتمكن التلميذة من التحليل الصوتي، لابد أن تكون قادرة على التمييز البصري بين الغرافيمات المتتابعة، وأن تكون قادرة على التمييز السماعي بين الفونيمات المنفصلة والفونيمات المتتابعة، وأن تكون قادرة على ربط الفونيمات بالغرافيمات، وأن تكون قادرة على دمج الفونيمات في مقاطع، ودمج المقاطع لتكوين كلمات كاملة، أي تكوين كلمات كاملة من الوحدات الصوتية (وحدات النطق) والوحدات

الإملائية (الوحدات المكتوبة).

٢.ب التحليل البنائي :

هو القدرة على تحليل الكلمة المألوفة إلى مورفيمات (أي مكونات صغيرة تحمل معنى)، أي القدرة على تجريد الكلمة المركبة من حروف الزيادة، وعلامات الإعراب، وعلامات التأنيث والتذكير، وعلامات التثنية والجمع، وضمائر الرفع والنصب المتصلة، وحروف الجر والعطف والقسم والتنبية والاستقبال والجزم والنفي، وأداة التعريف.. إلخ، واستخدام هذه الاجزاء للتعرف على الكلمة المجردة منها، والتعرف على معناها، إضافة إلى القدرة على التمييز بين الصيغة المجردة والصيغة المزيدة للكلمة (سميث وجونسون Smith & Johnson (١٩٧٩) ، وآيفز وبورسوك وآيفز، وأولسون وديلنر، وديركين، وبيرماسيتر).

٢- ج التعرف على الكلمة في السياق:

هوالقدرة على استخدام ما في سياق الجملة من معلومات عن دلالات الالفاظ أي معاني الكلمات التي تحيط بالكلمة الغريبة، وما في السياق من معلومات نحوية أي طريقة بناء الجملة، وموقع الكلمة الغريبة في الجملة، وموقعها من الإعراب لتهجئة الكلمة الغريبة والتعرف على معناها. والواقع أنه لا يمكن فصل عملية التحليل الدلالي وعملية التحليل النحوي عن بعضهما البعض (آيفز وبورسوك وآيفز).

ثانياً - نظام الكتابة العربية

تم حصر الحروف والرموز التي يتكون منها نظام الكتابة العربية وتشمل : الصوامت المنفصلة، الصوامت المتصلة أي الاوضاع المختلفة للحرف وفقاً لموقعه في الكلمة، الحركات الطويلة والحركات القصيرة والمركبة، وعلامات الشدة والسكون والمدة والتنوين والالف المحذوفة والهمزة والصلة، وعلامات الترقيم (انظر ملحق البحث).

ثالثاً - قواعد الهجاء في اللغة العربية

بالرجوع إلى عدد من كتب الإملاء والنحو العربي مثل: إبراهيم (١٩٧٥)، أبو مغلي وأبو معال (١٩٨٤)، قبش (١٩٨٤)، يعقوب (١٩٨٣)، الاسمر (١٩٨٦)، سليم (١٩٨٧)، صالح (١٩٨٧) والي (١٩٨٦) تم استخلاص قواعد الهجاء أي نظام القراءة والكتابة باللغة العربية (انظر قائمة المهارات في ملحق البحث).

مكونات القائمة

تتكون قائمة مهارات التعرف على الرموز المكتوبة من أربعة محاور رئيسة تمثل مهارات التعرف

الرئيسة التالية: التعرف على الكلمة كوحدة، التحليل الصوتي، التحليل البنائي، تحليل السياق، وتم تحليل كل مهارة رئيسة إلى مكوناتها من المهارات الدقيقة. وقد صيغت كل مهارة بعبارات سلوكية تصف سلوك التلميذة الذي يستدل منه على أن التلميذة قد اكتسبت تلك المهارة، كما تحدد كل مهارة إحدى مفردات نظام القراءة والكتابة في اللغة العربية الذي يتوقع من التلميذات أن يتعلمنه (انظر ملحق البحث).

صدق القائمة

للتحقق من صدق القائمة، تم عرضها على عدد من المتخصصين في اللغة العربية وفي المناهج وطرق التدريس. حيث طلب من المحكمين أن يطلعوا على القائمة، وأن يحددوا ما إذا كانت كل مهارة من المهارات الرئيسة والدقيقة صالحة للتدريس لتلميذات الصف الاول وحتى السادس الإبتدائي. هذا لا يعني أنه ينبغي تدريس كل مهارة في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية. كما طلب من المحكمين أن يضيفوا المهارات التي يرونها مناسبة ، وأن يجروا التعديلات اللازمة على صياغة المهارات.

بعد الإطلاع على ملاحظات المحكمين، تم إجراء التعديلات اللازمة على صيغة المهارات، وتم حذف المهارات التي لاتتناسب مع مستوى التلميذات في المرحلة الابتدائية (انظر القائمة في صورتها النهائية في ملحق البحث).

عينة الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على تحليل جميع تدريبات التعرف التي تشتمل عليها كتب القراءة الابتدائية التي قررتها الرئاسة العامة لتعليم البنات على تلميذات الصف الاول وحتى السادس الابتدائي. لذا فإن نتائج الدراسة الحالية يمكن تعميمها على كتب القراءة المقررة على تلميذات المرحلة الابتدائية في مدارس البنات فقط، وقد يؤدي تحليل تدريبات التعرف على الرموز المكتوبة في كتب القراءة المقررة على تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدارس البنين إلى نتائج مختلفة. كما أن نتائج الدراسة الحالية يمكن تعميمها على تدريس مهارات التعرف على الرموز المكتوبة فقط، أما مهارات فهم المقروء فليست موضع دراسة في هذا البحث.

ونظراً لان كتب القراءة المقررة على تلميذات الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي لاتحتوي على أية تدريبات تهدف إلى تنمية قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة، لذا فإن عملية التحليل اقتصرت على الكتب المقررة على تلميذات الصف الاول والثاني والثالث فقط.

وتجدر الإشارة إلى أن كتب القراءة التي قررتها الرئاسة العامة لتعليم البنات على تلميذات المرحلة

الإبتدائية هي موضع تغيير وتطوير. وقد تم فعلاً تجديد كتاب القراءة المقرر على تلميذات الصف الثاني الابتدائي، حيث بدأ استخدام المقرر الجديد ابتداء من العام الدراسي ١٤١١هـ. لذا فإن الدراسة الحالية قد اعتمدت على تحليل تدريبات التعرف في كتاب الصف الثاني طبعة ١٤١١هـ، أما على مستوى الصف الاول والثالث الابتدائي، فقد اعتمدت الدراسة على المقرر القديم لان المقرر الجديد لم يبدأ استخدامه بعد.

طريقة التحليل

تم استبعاد التدريبات التي لا تتعلق بمهارات التعرف على الرموز المكتوبة مثل: الاسئلة والتدريبات التي تهدف إلى اختبار قدرة التلميذة على فهم النص المقروء، وتدريبات النسخ والإملاء، والقدرة على تركيب جملة، وغير ذلك كما في الامثلة التالية:

- إذا طلب التدريب من التلميذة أن تكتب جملة معينة.
- إذا طلب التدريب من التلميذة أن تكتب بعض الحروف : م ـمـ مـ ـم .
- إذا طلب التدريب من التلميذة أن تكتب كلمة أو جملة دون النظر إليها.
- إذا طلب التدريب من التلميذة أن تضع بعض الكلمات في جملة من عندها.
- إذا طلب التدريب من التلميذة أن تضع في المكان الخالي في الجملة كلمة من عندها لم يدخل التمرين في عملية التحليل والتصنيف ، أما طلب من التلميذة اختيار كلمة من ثلاث كلمات لوضعها في المكان الخالي فقد تم تصنيف التدريب على أنه تدريب تعرف.
- إذا طلب التدريب من التلميذة أن تكتب الحرف الناقص في الكلمة، لم يدخل التدريب في التحليل. أما إذا كانت الكلمة مكتوبة كاملة وطلب من التلميذة أن تحدد الحرف الذي تبدأ به الكلمة صنف التدريب على أنه تدريب تعرف.
- إذا طلب التدريب من التلميذة أن تضع في المكان الخالي اسم اشارة مثلاً، ولم تكن أسماء الإشارة مكتوبة أمام التلميذة، لم يدخل التدريب في التحليل، أما إذا كانت أسماء الإشارة مكتوبة في مقدمة التدريب وطلب من التلميذة أن تختار منها اسم الإشارة المناسب وتضعه في المكان الخالي في الجملة صنف التدريب على أنه تدريب تعرف.

أما تدريبات التعرف فقد تم تحديدها وفقاً للتعريفات الإجرائية التالية:

١- تدريبات التعرف على الكلمة كوحدة

هي التدريبات التي تطلب من التلميذة أن تنظر إلى مجموعة من الكلمات أو الجمل، وأن تحدد الكلمات أو الجمل -المتطابقة في الرسم، أو أن تعطي التلميذة صورة وعدداً من الكلمات أو الجمل، ويطلب منها أن تقرأ الكلمات أو الجمل وتحدد الكلمة أو الجملة الدالة على الصورة، وليس من الضروري أن تعرف التلميذة أسماء الحروف التي تتكون منها الكلمة، أو أن تكون قادرة على تهجئة الكلمة أو الجملة أو أن تعرف معنى الكلمة أو الجملة.

٢- تدريبات التحليل الصوتي

هي التدريبات التي تطلب من التلميذة أن تنطق الحرف الذي تبدأ به الكلمة المكتوبة، أو أن تحلل الكلمة المكتوبة إلى الحروف التي تتكون منها، أو أن تحدد الحرف المشترك بين مجموعة من الكلمات المكتوبة، أو أن تقرأ جملة مكتوبة وتحدد الكلمات التي تحتوي على حرف معين، أو أن تكوّن كلمات من عدة حروف مكتوبة، أو أن تستمع إلى الكلمة أو الجملة التي تقرؤها المعلمة وتختار من مجموعة من الكلمات أو الجمل المكتوبة أمامها الكلمة أو الجملة المطابقة للكلمة أو الجملة المسموعة.

٣- تدريبات التحليل البنائي للكلمة المركبة

هي التدريبات التي تطلب من التلميذة أن تحدد الجزء المشترك بين مجموعة من الصيغ المركبة للكلمة، أو أن تعطي مجموعة من الضمائر ويطلب منها أن تضع الضمير المناسب في الفراغ المناسب في مجموعة من الجمل، أو أن تعطي مجموعة من الافعال ويطلب منها أن تضع الفعل في الفراغ المناسب وفقاً للضمير الموجود في الجملة، أو أن يطلب منها أن تجرد الكلمات من الـ التعريف، أو أن تضيف الـ التعريف إلى بعض الكلمات.

٤- تدريبات تحليل السياق

هي التدريبات التي تطلب من التلميذة أن تكمل الجملة بأن تختار احدى ثلاث كلمات، أو أن يطلب من التلميذة أن تعيد ترتيب مجموعة من الكلمات وتكون منها جملة مفيدة، أو أن تعطي التلميذة قائمة من الجمل الناقصة وقائمة أخرى من العبارات المكملة لها ويطلب منها أن تبحث عن الجزء المكمل لكل جملة، أو أن تقرأ مجموعة من الكلمات والكلمة المضادة لكل منها.

باستخدام قائمة مهارات التعرف والتعريفات الإجرائية المذكورة أعلاه كمعايير للتحليل. تم تصنيف كل مفردة في كل تدريب من تدريبات التعرف وفقاً لمهارات التعرف الرئيسة التالية: التعرف على الكلمات كوحدة، التحليل الصوتي، التحليل البنائي، تحليل السياق. كما تم تحليل كل مفردة وفقاً للمهارات

الدقيقة المندرجة تحت كل مهارة رئيسة، أي هل تركز المفردة على التعرف على الاوضاع المختلفة للحرف، أو التعرف على الحرفيمات التي لها نطق واحد مثل التاء المربوطة والتاء المفتوحة أواللام الشمسية واللام القمرية.

أما طريقة حساب التكرارات فكانت على النحو التالي:

١- في تمرينات التعرف على الاوضاع المختلفة للحرف، مثل:

ماهو الحرف المشترك بين الكلمات التالية:

أ- اكلت - وقفت - نتوضأ - نتعلم .

ب- معي - عاش - وضع - يدعو.

حسبت المجموعتان على أنهما مفردتان، لان كل مجموعة مخصصة لحرف واحد.

٢- في تمرينات التكملة، تم حساب الكلمات المطلوب وضعها في الفراغات واعتبار كل كلمة منها مفردة بغض النظر عن عدد الجمل، مثلاً:

أ- الحصان حيوان ..... نستفيد منه في ..... وجر العربات.

ب- الغنم من الحيوانات ..... نأكل ..... ونشرب ..... ونصنع من ..... الثياب الفاخرة.

٣- في تمرينات إعادة الترتيب ، تم حساب عدد الجمل المطلوب إعادة ترتيب كلماتها، وليس عدد الكلمات في كل جملة، واعتبرت كل جملة منها على أنها مفردة ، مثلاً:

أ- المسلمون - في - عاش - النجاشي - جوار.

ب- إلى - عاد - أمنين - المسلمون - بلادهم.

عدد المفردات هنا اثنتان .

٤- في تدريبات التعرف على اللام الشمسية واللام القمرية ، مثل :

اين اللام الشمسية واللام القمرية في الكلمات التالية:

أ- الطعام ضروري لنا .

ب- الفطور والغذاء والعشاء.

ج- الرحمن الرحيم

تم حساب عدد الكلمات التي تحتوي على اللام الشمسية على حدة واعتبار كل كلمة مفردة والكلمات التي تحتوي على اللام القمرية على حدة وإعتبار كل كلمة منها مفردة أي مجموع المفردات في هذا المثال هو ست.

التحليل الاحصائي

بعد الانتهاء من عملية التحليل والتصنيف ، حسب المجموع الكلي لعدد مفردات التدريبات المخصصة لجميع مهارات التعرف لكل صف دراسي على حدة. كما حسب مجموع مفردات التدريبات المخصصة لكل مهارة رئيسة، أي حسب مجموع مفردات التدريبات المخصصة لكل من مهارات التعرف على الكلمة كوحدة، ومهارات التحليل الصوتي ، والتحليل البنائي وتحليل السياق لكل صف من الصفوف الثلاث على حدة. ثم حسبت النسبة المئوية لعدد مفردات التدريبات المخصصة لكل مهارة من مهارات التعرف الرئيسة. وحسب مفردات التدريبات المخصصة لكل مهارة من المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة رئيسة لكل صف دراسي على حدة، والنسبة المئوية لها.

ثبات التحليل

للتحقق من مدى الدقة والثبات في عملية تحليل وتصنيف تدريبات التعرف، اشتركت في تحليل تدريبات التعرف محللة ثانية تحمل درجة الدكتوراة في المناهج وطرق التدريس. وقامت المحللة بتحليل وتصنيف ثلاث عينات من التدريبات مستلة من كتب القراءة الثلاثة. حيث تم اختيار عينة منتظمة مقدارها ٢٠٪ من دروس القراءة في كل كتاب.

بعد الانتهاء من عملية التحليل والتصنيف، حسب معامل الاتفاق بين المحللتين في تصنيف التدريبات وفقاً للمهارات الرئيسة وكان على النحو التالي: الصف الاول ١٠٠٪، الصف الثاني ٣ر٩٤٪، الصف الثالث ١٠٠٪، أما معامل الاتفاق بين المحللتين في تصنيف التدريبات وفقاً للمهارات الدقيقة فكان كما يلي: الصف الاول ١٠٠٪، الصف الثاني ٤ر٩٦٪، الصف الثالث ١٠٠٪.

ويرجع سبب ارتفاع معامل الاتفاق (الثبات) بين المحللتين إلى قلة عدد مهارات التعرف الرئيسة (بعضها غير موجود) وقلة عدد المهارات الدقيقة التابعة لكل مهارة رئيسة. بالنسبة للتدريبات التي اختلفت الباحثتان في تصنيفهما على مستوى الصف الثاني، فيرجع سبب الاختلاف إلى صعوبة التصنيف أحياناً نظراً لتداخل مهارتي القراءة والكتابة ، وعدم توفر دليل المعلمة للإطلاع على هدف التدريب ، لذا فقد تمت مناقشة المفردات التي اختلفت الباحثتان في طريقة تصنيفهما، والاتفاق على تصنيف واحد لها.

نتائج الدراسة

يبين الجدول رقم (١) المجموع الكلي لمفردات التدريبات المخصصة لكل مهارة من مهارات التعرف الاربعة في كتاب القراءة لكل صف من الصفوف الدراسية الستة. ويلاحظ من الجدول أن كتب القراءة للصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي لم تخصص أية تدريبات لمهارات التعرف على الرموز المكتوبة.

جدول رقم (١)

النسب المئوية لعدد المفردات المخصصة لكل

مهارة من مهارات التعرف في صفوف المرحلة الإبتدائية

الصف	تعرف الكلمة كوحدة	التحليل الصوتي	تحليل السياق	التحليل البنائي	المجموع الكلي
الاول	٪٥	٪٨٣	٪١٢	-	١٥٠
الثاني	٪٩	٪٥١	٪٢٦	٪١٤	٥٧٠
الثالث	٪٢	٪٤٧	٪٥١	-	٢٥١
الرابع	-	-	-	-	-
الخامس	-	-	-	-	-
السادس	-	-	-	-	-

ويلاحظ من الجدول رقم (١) أن المجموع الكلي لتدريبات التعرف في كتاب الصف الاول هو ١٥٠ مفردة، وفي كتاب الصف الثاني ٥٧٠ مفردة، وفي كتاب الصف الثالث ٢٥١ مفردة؛ أي أن المجموع الكلي لمفردات تدريبات التعرف في كتاب الصف الثاني يساوي نحو أربعة اضعاف المجموع الكلي لمفردات تدريبات التعرف في كتاب الصف الاول وأكثر من ضعف المجموع الكلي لمفردات تدريبات التعرف في كتاب الصف الثالث.

من حيث درجة تركيز تدريبات التعرف على المهارات الرئيسة، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن تدريبات التعرف تركز في المقام الاول على مهارات التحليل الصوتي، أي ربط الرمز المكتوب - سواء كان حرفاً أو كلمة- بنطقه. إذ يتضح من جدول رقم (١) أن نحو أربعة أخماس المجموع الكلي من تدريبات

التعرف (٨٣٪) قد خصصت لتدريب تلميذات الصف الاول على التحليل الصوتي وخصص نصف المجموع الكلي لتدريبات التعرف (٥١٪)، (٤٧٪) على التوالي لتدريب تلميذات الصفين الثاني والثالث على ربط الرمز المكتوب بنطقه. وتركز تدريبات التعرف بالدرجة الثانية على تحليل السياق، حيث خصص له نحو نصف المجموع الكلي (٤٧٪) لتدريبات التعرف في كتاب الصف الثالث، وربع المجموع الكلي (٢٦٪) لتدريبات التعرف في كتاب الصف الثاني، ونحو عشر المجموع الكلي (١٢٪) لتدريبات التعرف في كتاب الصف الاول. وتركز تدريبات التعرف بالدرجة الثالثة على التعرف على الكلمة كوحدة، إذ لم يتجاوز عددها عشر المجموع الكلي (٩٪) لتدريبات التعرف في كتاب الصف الثاني، و ٨ كلمات (٥٪) في كتاب الصف الاول و ٥ كلمات (٢٪) في كتاب الصف الثالث. أما مهارة التحليل البنائي فلم يخصص لها أية تدريبات في كتابي الصف الاول والثالث، وخصص لها نحو سبع العدد.

بالنسبة للمهارات الدقيقة التي تركز عليها تدريبات التحليل الصوتي، فيظهر من جدول رقم (٢) أن التدريبات في كتاب الصف الاول قد ركزت على ٦ مهارات دقيقة، وفي كتاب الصف الثاني على ١٣ مهارة دقيقة، وفي كتاب الصف الثالث على ٨ مهارات دقيقة. ويظهر من جدول رقم (٢) أن أكثر من ثلث عدد التدريبات المخصصة لمهارات التحليل الصوتي (٣٨٪) قد خصص لتدريب تلميذات الصف الاول على التعرف على الاوضاع المختلفة للحرف حسب موقعه في الكلمة، وخصص نحو خمس عدد التدريبات (١٩٪) لتدريب تلميذات الصف الاول على ربط الفونيمة التي لها رسمان (مثل التاء المربوطة والتاء المفتوحة) سدس التدريبات لتدريب تلميذات الصف الاول على دمج الحروف لتكوين كلمات (١٧٪) ، ولربط الحرفيم الذي له نطقان مثل – الـ الشمسية و الـ القمرية – بنطقيه (١٦٪).

وعلى مستوى الصف الثاني ، تم توزيع التدريبات على المهارات الثلاث عشرة بصورة متوازنة. حيث خصص أقل من سدس التدريبات (١٥٪) لتدريب التلميذات على ربط علامات التنوين المختلفة والشدة والتنوين والشدة والحركات القصيرة بنطقها. كما خصص نحو عشر التدريبات (١٠٪) لمهارات ربط الحركات الطويلة بنطقها، ودمج الحروف لتكوين كلمات (١٠٪)، وربط الحرفيم الذي له نطقان بنطقه (١٣٪).

جدول رقم (٢)

النسب المئوية لعدد المفردات المخصصة لكل مهارة

من مهارات التحليل الصوتي للصف الاول والثاني والثالث

مهارات التحليل الصوتي	الصف الاول	الصف الثاني	الصف الثالث
تعريف الاوضاع المختلفة للحرف (الصوامت متصلة)	٣٨٪	٤٪	٨٪
ربط الحركات الطويلة والالف المقصورة بنطقها.	٤٪	١٠٪	٢١٪
ربط الحركات القصيرة والسكون بنطقها.	-	٨٪	-
ربط علامات التنوين والشدة.. إلخ بنطقها.	-	١٥٪	١٥٪
نطق الحرف الاول من الكلمة	-	٨٪	-
تحليل الكلمات إلى حروف.	٦٪	٣٪	١٥٪
دمج الحروف لتكوين كلمات	١٧٪	١٠٪	١١٪
نطق الهمزة في المواضع المختلفة.	-	٢٪	٣٪
التعرف على الحروف التي تكتب ولا تنطق.	-	٤٪	-
التعرف على الاصوات التي تنطق ولا تكتب.	-	٨٪	-
ربط الفونيمة التي لها رسمان برسميها.	١٩٪	٨٪	-
ربط الحرفيم الذي له نطقان بنطقيه.	١٦٪	١٣٪	٢٧٪
التمييز بين الكلمات المختلفة في رمز وصوت واحد.	-	٧٪	-
المجموع الكلي	١٢٤	٢٩٠	١١٧

وعلى مستوى الصف الثالث، خصص نحو ربع التدريبات (٢٧٪) لتدريب التلميذات على ربط الحرفيم الذي له نطقان بنطقيه، بينما خصص خمس عدد التدريبات (٢١٪) لتدريب التلميذات على ربط الحركات الطويلة والالف المقصورة بنطقها، كما خصص أقل من سدس التدريبات (١٥٪) لتدريب التلميذات على ربط علامات التنوين والشدة مع الحركات والتنوين بنطقها، كما خصص نحو عشر التدريبات (١١٪) لتدريب التلميذات على دمج الحروف معاً لتكوين كلمات.

وتبين النتائج أن المهارات الدقيقة التي تشترك تدريبات التحليل الصوتي في كتب القراءة للصفوف الثلاثة في تدريب التلميذات عليها هي: التعرف على الاوضاع المختلفة للحروف، ربط الحركات الطويلة

والالف المقصورة بنطقها، تحليل الكلمات الى الحروف المكونة منها، دمج الحروف لتكوين كلمات، ربط الحرفيم الذي له نطقان بنطقيه.

وبمقارنة نتائج الدراسة بقائمة المهارات، نجد أن تدريبات التحليل الصوتي على مستوى الصف الاول قد تجاهلت المهارات الدقيقة التالية: ربط الحركات القصيرة وعلامة السكون بنطقها، ربط علامات التنوين والشدة والهمزة والمدة بنطقها، نطق الحرف الاول من الكلمة، نطق الهمزة في المواضع المختلفة، التمييز بين الكلمات التي تختلف في رمز واحد وصوت واحد.

وعلى مستوى الصف الثاني، تجاهلت تدريبات التحليل الصوتي المهارات الدقيقة التالية: التعرف على مواضع الوصل في الكلام المكتوب، وربط الاصوات المضعفة في الكلمات برموزها المكتوبة مثل الصوامت بعد الـ الشمسية واللام بعد لام الجر.

وعلى مستوى الصف الثالث، تجاهلت تدريبات التحليل الصوتي المهارات الدقيقة التالية: التعرف على الحروف التي تكتب ضمن حروف الكلمة ولا تنطق مثل: الالف وسط كلمة "مائة" الالف آخر الفعل المنتهي بواو الجماعة، الواو وسط كلمة "اولئك" .الواو آخر كلمة "عمرو" الالف في آخر الاسم المنصوب المنون، همزة الوصل في آخر الفعل الامر من الفعل الثلاثي، همزة الوصل في الاسماء مثل "امرأة، اسم"

وتجاهلت تدريبات التحليل الصوتي مهارة التعرف على الاصوات التي تنطق ولا تكتب مثل: همزة الوصل في البسملة، همزة الوصل في "ابن و"ابنة"؛اذا وقعت بين علمين، الالف وسط كلمة "الله ، "اله"؛ الالف المحذوفة في اسم الاشارة "هذا" ؛ الف التنوين في حالة النصب "كتاباً" ، اللام في اسماء الموصول كما في " الذي" ، همزة الوصل في الـ التعريف في كل أسم دخلت عليه لام الجر كما في " للولد" ؛ النون في كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بنون النسوة كما في " يتعاونّ"، وفي كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بنون الوقاية " اعنّي" ، وفي كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بـ " نا" مثل " آمنّا " . كما تجاهلت تدريبات التحليل الصوتي ربط الفونيمة التي لها رسمان برسميها مثل: التاء المربوطة المنقطة تنطق تاء كما في " السيارة حمراء"، والهاء آخر الكلمة كما في " له وجيه"، وواو الجماعة بعد الفعل والواو الاصلية في الفعل وواو الجماعة بعد الإسم تنطق واوا ممدودة وتكتب مختلفة كما في " كتبوا، يدعو، معلمو المدرسة"، التاء المربوطة التاء المبسوطة ، النون تكتب "ن" و " تنوين" . وتجاهلت تدريبات التحليل الصوتي تدريب التلميذات على الكلمات التي تختلف في صوت واحد ورمز واحد، والتعرف على مواضع الوصل في الكلام المقروء، وربط الاصوات المضعفة في الكلمات برموزها المكتوبة مثل الصوامت المشددة والصوامت بعد الـ الشمسية واللام بعد لام الجر.

بالنسبة للمهارات الدقيقة التي تركز عليها تدريبات التعرف على الكلمة كوحدة، فقد اظهرت نتائج الدراسة الحالية المبينة في جدول رقم (٣) أن جميع تدريبات التعرف على الكلمة كوحدة في كتابي الصف الاول (١٠٠٪) والثالث (١٠٠٪) قد خصصت فقط لتدريب التلميذات على مهارة دقيقة واحدة هي نطق الكلمة منفردة. أما تدريبات التعرف على الكلمة كوحدة في كتاب الصف الثاني فقد ركزت على مهارتين دقيقتين هما التعرف على الشكل العام للكلمة ونطق الجمل. حيث خصص خمس تدريبات التعرف على الكلمة كوحدة (٢١٪) لتدريب التلميذات على التعرف على الشكل العام للكلمة (أي التمييز البصري بين الكلمات المتطابقة والمختلفة في الشكل)؛ وخصص باقي التدريبات (٧٩٪) لتدريب التلميذات على قراءة الجمل (نطق الجمل). أما تدريب التلميذات على رسم الكلمة ونطقها ومعناها من خلال الصورة فلم يخصص له أية تدريبات في كتب القراءة للصفوف الثلاثة.

بالنسبة للمهارات الدقيقة التي ركزت عليها تدريبات تحليل السياق في الصفوف الثلاثة فقد كان التحليل الدلالي للسياق، حيث ركزت تدريبات تحليل السياق هذه على تكلمة الجملة، وإعادة ترتيب مجموعة من الكلمات لتكوين جملة مفيدة ، والمزاوجة. أما المهارات الدقيقة التي تجاهلتها التدريبات فكان التحليل النحوي (انظر ملحق البحث).

جدول رقم (٣)

النسب المئوية لمفردات التدريبات المخصصة لكل مهارة

من مهارات التعرف على الكلمة كوحدة للصف الاول والثاني والثالث

مهارات التعرف على الكلمة كوحدة	الصف الاول	الصف الثاني	الصف الثالث
التعرف على الشكل العام للكلمة	-	٢١٪	-
التعرف على الكلمة من خلال الصورة	-	-	-
نطق الكلمة منفردة	١٠٠٪	-	١٠٠٪
نطق الجملة	-	٧٩٪	-
المجموع الكلي	٨	٥٣	٥

بالنسبة للمهارات الدقيقة التي ركزت عليها تدريبات التحليل البنائي للكلمة المركبة، فيظهر من جدول رقم (٤) أن الكتاب الثاني قد خصص نحو خمسي التدريبات (٤٣٪) لتدريب التلميذات على التمييز بين الضمائر المختلفة وما يرافق كل ضمير من تغييرات في شكل الفعل دون الإشارة إلى أي المسميات النحوية، كما خصص نحو ثلث التدريبات ٣٣٪) لتدريب التلميذات على التغييرات التي تطرأ على شكل الفعل

جدول رقم (٤)

النسب المئوية لعدد مفردات التدريبات المخصصة

لكل مهارة من مهارات التحليل البنائي للصف الاول والثاني والثالث

مهارات التحليل البنائي	الصف الاول	الصف الثاني	الصف الثالث
تمييز علامات التأنيث والتذكير	-	١٣٪	-
تمييز علامات الافراد والجمع للأسماء	-	١١٪	-
تمييز علامات الفعل المضارع والامر	-	٣٣٪	-
التعرف على ضمائر الرفع المنفصلة	-	٤٣٪	-
المجموع الكلي	-	٧٦ كلمة	-

عند تغير الزمن للتمييز بين علامات الفعل المضارع والماضي والامر دون الإشارة إلى أي مصطلحات نحوية أو شرح لما يحدث. وخصص نحو عشر التدريبات (١١٪) لتدريب التلميذات على التعرف على التغيرات التي تطرأ على شكل الكلمة نتيجة لاتصالها بعلامات التأنيث والجمع. والتمييز بين رسم الكلمة ونطقها في حالة التأنيث والتذكير وفي حالة الافراد والجمع (١٣٪).

مناقشة النتائج

أولاً - أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن كتب القراءة للصف الرابع والخامس والسادس الإبتدائي لم تخصص أية تدريبات لتدريب التلميذات على مهارات التعرف على الرموز المكتوبة. والواقع أن تدريس مهارات التعرف لتلميذات الصفوف الاخيرة من المرحلة الإبتدائية على نفس الدرجة من الاهمية كتدريس مهارات التعرف في الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية. إذ أن هناك الكثير من مهارات التعرف الدقيقة المتقدمة التي يمكن تدريسها لتلميذات الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي مثل:

١- التعرف على علامة المدة وعلامة الالف المحذوفة والصلة.

٢- التعرف على الهمزة وسط الكلمة وآخر الكلمة والتدريب على نطق الهمزة في كل موقع.

٣- التعرف على الحروف التي تكتب ضمن حروف الكلمة.

٤- نطق الاصوات التي ليس لها ضمن حروف الكلمة حرف يمثلها.

٥- ربط الفونيمة التي لها رسمان برسميها.

٦- ربط الحرفيم الذي له نطقان بنطقيه.

٧- تعرف مواضع الوصل في الكلام.

٨- التعرف على الحروف التي توصل مع غيرها من الحروف والكلمات.

٩- التحليل الدلالي: استنباط معاني الكلمات الغريبة من سياق الجملة.

١٠- التحليل النحوي مثل: التعرف على نوع الجملة التي استخدمت فيها الكلمة، استخدام علامات الترقيم المختلفة في الاستدلال وغير ذلك (انظر قائمة المهارات).

ثانياً - بالنسبة لمهارات التعرف على الكلمة كوحدة، فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن النسبة المئوية لعدد التدريبات التي خصصت لتدريب تلميذات الصف الاول عليها قد بلغ ٥٪ (٨ كلمات) ، ٩٪ (٥٣ كلمة) على مستوى الصف الثاني، ٢٪ (٥ كلمات) على مستوى الصف الثالث. وحيث إن الهدف الاساسي من عملية تنمية قدرة التلميذات على التعرف على الرموز المكتوبة هو وصول التلميذات إلى درجة من الاستقلالية والطلاقة والإتقان والسرعة في قراءة الكلمات المكتوبة فور رؤيتها، لذا فإن تدريبات التعرف في كتابي الصف الاول والثالث بخاصة ، لم تعط هذه المهارة حقها من الاهتمام.

والواقع أن تدريب التلميذات على التعرف الفوري على أكثر الكلمات شيوعاً في اللغة العربية على قدر كبير من الاهمية. ولتدريب التلميذات على التعرف على الكلمات كوحدة، ينبغي إعداد قوائم بأكثر الكلمات شيوعاً في اللغة العربية، وتوزيع هذه الكلمات على صفوف المرحلة الإبتدائية وفقاً لشيوعها ومن ثم تدريب التلميذات على قراءتها. ومن قوائم المفردات الشائعة في اللغة العربية التي يمكن استخدامها لهذا الغرض قائمة داود عطية عبده (١٩٧٩).

ثالثاً- بالنسبة لمهارات التحليل الصوتي (ربط الرمز المكتوب - سواء كان حرفاً أو كلمة أو جملة - بنطقه)، فقد كشفت نتائج الدراسة الحالية أن تدريبات التعرف في كتاب الصف الاول قد ركزت على ٦ مهارات دقيقة، وركز كتاب الصف الثاني على ١٣ مهارة دقيقة، وركز كتاب الصف الثالث على ٧ مهارات دقيقة. ويتضح من النتائج أن كتاب الصف الثاني (المقرر الجديد) يولي مهارات التحليل الصوتي أهمية أكبر من ذي قبل. إذ تشير نتائج البحوث إلى أن مناهج القراءة التي تركز على تدريس التلاميذ مهارات التحليل الصوتي (ربط الرمز المكتوب بنطقه) في المراحل الاولى لتعليم القراءة بصورة مكثفة تؤدي إلى تنمية قدرة التلاميذ على نطق الكلمات بصورة أفضل من المناهج التي تركز على المعنى واستخدام الطريقة الكلية. فقد أشارت نتائج دراسات

بوتس وسابينو (١٩٦٨)Potts & Sapino وهارتليدج ولوكاس ومين (١٩٧٢),Hartlage Lucas & Main إلى أن تدريب تلاميذ الصف الاول على مهارات التحليل الصوتي أدى إلى اكتساب هؤلاء التلاميذ القدرة على نطق الكلمات نطقاً صحيحاً في القراءة الجهرية، وإلى اكتسابهم القدرة على التعرف على الكلمات بصورة أفضل عند قراءة النص قراءة صامتة.

ووجدت بار (١٩٧٢) Barr في دراسة اجرتها على تلاميذ الصف الاول، أن التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الكلمات بطريقة التحليل الصوتي (الطريقة التحليلية) كانوا أكثر قدرة على قراءة الكلمات غير المألوفة من التلاميذ الذين تدربوا على قراءة الكلمات بالطريقة الكلية.

وقام سوليفان وأوكادا ونيدر مايرز (١٩٧١) Sullivan, Okada & Niedermeyrs بتدريب تلاميذ المجموعة التجريبية في الصف الاول على قراءة مجموعة معينة من الحروف وذلك بدمج حرفين أو أكثر معاً وتدريب التلاميذ على قراءتها، قبل قراءة كلمات كاملة مكونة من نفس المجموعة من الحروف، وقاموا بتدريب تلاميذ المجموعة الضابطة على قراءة نفس المجموعة من الحروف منفردة، قبل قراءة كلمات كاملة مكونة من نفس المجموعة من الحروف، فوجد الباحثون أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية بين الدرجات التي حصل عليها تلاميذ المجموعتين في اختبار بعدي يقيس القدرة على التحليل الصوتي.

وتجدر الإشارة إلى أننا بحاجة إلى دراسات تحدد مهارات التحليل الصوتي الدقيقة التي تعتبر أكثر أهمية من غيرها في عملية تعلم القراءة، كما أننا بحاجة إلى دراسات تحدد التسلسل الامثل الذي ينبغي أن يتبع في عملية تدريب التلاميذ على مهارات التحليل الصوتي الدقيقة، وإلى دراسات تدور حول نوعية العلاقة الموجودة بين تدريب التلاميذ على التحليل الصوتي وفهم النص المقروء، كما أننا بحاجة إلى دراسات حول طرق تدريس مهارات التحليل الصوتي للتلاميذ.

رابعاً- أما فيما يتعلق بمهارات التحليل البنائي، فقد تبين من نتائج الدراسة الحالية أن كتب القراءة للصف الاول والثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائي لم تخصص أية تدريبات لهذه المهارات. أما في كتاب الصف الثاني (الطبعة الجديدة) فقد خصص للتحليل البنائي ٧٦ مفردة (١٤٪) من مجموع تدريبات التعرف على الرموز المكتوبة. وهذا يشير إلى أن التطويرات الجديدة

التي طرأت على كتب القراءة للمرحلة الإبتدائية بدأت تولي مهارات التحليل البنائي اهتماماً أكبر من ذي قبل، إدراكاً لاهمية مثل تلك المهارات في عملية التعرف على الرموز المكتوبة.

أن تدريب التلاميذ على التحليل البنائي، أي تجزئة الكلمة الغريبة إلى وحدات صغيرة ذات معنى، من شأنه أن يسهل عملية التعرف على الكلمات المكتوبة، حيث تشير نتائج الدراسة التي اجراها وشيروين (١٩٧٠) Sherwin وشيل (١٩٦٧) Schell إلى أن الاطفال يستطيعون التعرف على عدد المقاطع في الكلمة وأن القراء الحاذقين الذين يجيدون القراءة يقومون بتجزئة الكلمات إلى مقاطع بصورة تلقائية.

كما أشارت نتائج البحوث إلى أنه يمكن تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية ابتداءً من الصف الاول على مهارات التحليل البنائي. حيث قام هانسن (١٩٦٦) Hansen بتدريب تلاميذ الصف الاول الابتدائي على التعرف على العلامات التي تضاف إلى أواخر الكلمات لتدل على زمن الفعل وصيغة الجمع للأسماء أو صيغة التفضيل وغيرها، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختبار يقيس القدرة على التعرف على تلك العلامات، ولكن لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين من حيث القدرة العامة على القراءة. ولم يستخدم أي مقياس لاختبار قدرة التلاميذ على التعرف على الرموز المكتوبة.

خامساً- بالنسبة لمهارات تحليل السياق، فقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى نسبة تدريبات التعرف التي خصصت لتعرف الكلمة في السياق بلغت ١٢٪ (١٨ مفردة) في كتاب الصف الاول ، ٢٦٪ (١٥١ مفردة) في كتاب الصف الثاني، ٥١٪ (١٢٩ مفردة) في كتاب الصف الثالث. وتدل نتائج الدراسة على الاهتمام الكبير الذي توليه كتب القراءة للصف الاول والثاني والثالث لتعرف الكلمة في السياق. وهذا يتمشى مع نتائج البحوث والدراسات التي اجريت في هذا المجال. فقد أكد عدد كبير من الباحثين أمثال أولز (١٩٧٠) Aulls وايمز(١٩٦٦)Ames ويونجزما (١٩٧١) Jongzma وسبيتش وسبيتش (١٩٧٧) Spache & Spache على أهمية تدريب التلاميذ على مهارات تحليل السياق. ويعتقد ستيرنبيرج وباول وكاي (١٩٨٣) Sternberg, Powell & Kay أن أي برنامج لتدريب التلاميذ على التعرف على رسم المفردات ونطقها ومعناها من خلال النصوص المكتوبة لن يكون كاملاً إذا لم يدرب التلاميذ على كيفية استخدام

السياق.

هذا وقد أكدت نتائج بعض البحوث أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يستخدمون القرائن السياقية للتعرف على رسم الكلمة ونطقها ومعناها. ففي دراسة أجراها شفانفلت وأوكرمان وسيملير(١٩٧٧) Schvaneveldt, Auckerman & Semlear على تلاميذ الصف الثالث والرابع الابتدائي، وتلاميذ الصف الاول والثالث المتوسط وطلاب المرحلة الجامعية للتعرف على مدى استخدام هؤلاء التلاميذ للقرائن النحوية والدلالية، وجدوا أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يستخدمون القرائن الدلالية الموجودة في النص للتعرف على الكلمات الغريبة في النص مثلهم مثل التلاميذ الاكبر سناً. حيث استخدم التلاميذ في مختلف الاعمار القرائن الدلالية بنفس النسبة. كما وجد كليك وكلين وبيرتيمو (١٩٧٤) Klein, Klein & Bertino أن تلاميذ الصفين الخامس والسادس الإبتدائي يستخدمون القرائن السياقية بصورة فعالة ولكن ليس بنفس النسبة، إذ إعتمد التلاميذ الاكبر سناً على القرائن السياقية وبخاصة القرائن النحوية أكثر من التلاميذ الاصغر سناً.

كما بينت بعض الدراسات انه يمكن تدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على التعرف على القرائن السياقية واستخدامها بصورة حاذقة، حيث قام آسكوف وكام (١٩٧٦) Askov & Kamm بتدريب تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي على استخدام ما في سياق الجملة من قرائن السبب والنتيجة والوصف للتعرف على الكلمات الغريبة، ووجدوا ان هناك فروقاًذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية في اختبار يقيس القدرة على استخدام قرينة السبب والنتيجة في النص المكتوب.

بالنسبة لتدريس مهارات التعرف على الكلمة في سياق الجملة في كتب الصف الاول والثاني والثالث، فقد تبين في هذه الدراسة، أن التدريبات قد ركزت على تدريبات تكملة الجملة، وتدريبات المزاوجة، وتدريبات إعادة ترتيب الكلمات لتكوين جملة، ولكن الكلمات والجمل التي تشتمل عليها تدريبات التعرف على الكلمة في السياق كانت مستلة حرفياً من النص (درس القراءة) الذي تقرؤه التلميذات، وهذا قد يقلل من استفادة التلميذات من التدريبات، لان التلميذة قد تقوم بنقل الإجابة مباشرة من القطعة وحل التمرين بصورة آلية.

عند تدريب تلميذات الصف الاول والثاني والثالث على التعرف على الكلمة في السياق،

يفضل أن تشتمل التدريبات على كلمات وجمل لم تقرأها التلميذات في درس القراءة الموجود في الكتاب المقرر. ويمكن أن تختار المعلمة عينة من الكلمات التي وردت في النص المقروء (درس القراءة)، ولكي تتعرف عليها التلميذة في سياق جملة جديدة لم ترد في النص المقروء، حتى تتأكد المعلمة من قدرة التلميذات على تطبيق المهارات اللائي تعلمنها في مواقف جديدة. كما ينبغي أن يتم تدريب التلميذات على مهارات تحليل السياق التي وردت في القائمة (انظر الملحق). ويختار من هذه المهارات ما يتناسب مع كل صف.

هذا وتجدر الإشارة إلى أن البحوث التي تدور حول أفضل طرق التدريس وأفضل المواد التعليمية التي يمكن استخدامها لتدريس مهارات تحليل السياق قليلة جداً، لذا فإننا بحاجة إلى مزيد من البحوث في هذا المجال.

ملحق البحث

قائمة مهارات التعرف على الرموز المكتوبة

(الصورة النهائية)

أولاً- التعرف على الكلمة كوحدة :

١- التعرف على الشكل العام للكلمة.

٢- التعرف على الكلمة من خلال الصورة.

٣- نطق الكلمة منفردة.

٤- نطق الجملة.

ثانياً- ربط الرمز المكتوب بنطقة :

١- ربط الصوامت المنفصلة بنطقها وهي: ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن ة و ي .

٢- ربط الصوامت المتصلة بنطقها أي الاوضاع المختلفة للحرف وفقاً لموقعه في الكلمة وهي: بـ ـبـ ـب ، تـ ـتـ ـت ـة، ثـ ـثـ ـث ، جـ ـجـ ـج ، حـ ـحـ ـح ، خـ ـخـ ـخ ، ـد ـذ ـر ـز، سـ ـسـ ـس ، شـ ـشـ ـش ، صـ ـصـ ـص، ضـ ـضـ ـض ، طـ ـطـ ـط ، ظـ ـظـ ـظ، عـ ـعـ ـع ، غـ ـغـ ـغ ، فـ ـفـ ـف ، قـ ـقـ ـق ، كـ ـكـ ـك ، لـ ـلـ ـل، مـ ـمـ ـم، نـ ـنـ ـن، هـ ـهـ ـه ، ـو ، يـ ـيـ ـي.

٣- ربط الحركات الطويلة بنطقها وهي : الالف والواو والياء والالف المقصورة.

٤- ربط الحركات القصيرة بنطقها وهي : الفتحة والضمة والكسرة.

٥- ربط الحركات المركبة بنطقها : أو ، أي .

٦- ربط علامات الشدة، السكون، المد ، التنوين، علامة الالف المحذوفة ، الهمزة، الصلة بنطقها.

٧- التعرف على الحروف التي تكتب ضمن حروف الكلمة ولا تنطق مثل:

- الالف وسط الكلمة (مائة ، مائتنا).
- الالف آخر الفعل (أولاء، أولئك ، أولو ، اولات).
- الواو آخر الكلمة (عمرو)
- الهاء في فعل الامر الذي يبقى على حرف واحد (فه بوعدك ، عه درسك).
- الهاء في آخر حرف الجر (تجلس علامة، تذهب الامة).
- اللام الشمسية (الثعلب).
- الالف في آخر المنصوب المنون (كتاباً ، فتىً ، عصاً).
- همزة الوصل في الفعل الامر من الفعل الثلاثي (اكتب).
- همزة الوصل في الفعل الماضي من الفعل الخماسي (اختصم).
- همزة الوصل في الفعل الامر من الفعل الخماسي (اعتصم).
- همزة الوصل في المصدر من الفعل الخماسي (اعتصام).
- همزة الوصل في الفعل الماضي من الفعل السداسي (استعلم).
- همزة الوصل في الفعل الامر من الفعل السداسي (استبشر).
- همزة الوصل في الاسماء التالية: (اثنان، امرأة ، اسم).

٨- نطق الاصوات التي ليس لها ضمن حروف الكلمة حرف يمثلها مثل:

- همزة الوصل في البسملة (باسم اللّه).
- همزة الوصل في الـ التعريف إذا سبقت بلام الجر (للولد) ولكن (كالولد).
- همزة الوصل في ابن وابنة إذا وقعت بين علمين (عمر بن الخطاب).
- الالف وسط الكلمة (اللّه اله الاله السموات طه أولئك لكنالرحمن الرحيم)
- ألف " ها " التنبيه إذا سبقت اسم الإشارة (هذا هذان هذه هؤلاء).
- الالف قبل الضمير المبدوء بهمزة (هأنا هأنت هأنتم).
- الالف آخر حرف النداء إذا جاء بعده "أي" ، " ابن"، " ابنة" (يأيها الإنسان

يابن يابنة يأيتها).

- ألف التنوين في حالة النصب (كتاباً).
- الـ التعريف في كل اسم أوله " لامٌ" ودخلت عليه لام الجر أو لام التوكيد (للبن)
- اللام في أسماء الموصول تكتب بلام واحدة وتلفظ مشددة(الذي التي الذين)
- النون في كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بنون النسوة (يتعاونَ).
- النون في كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بنون الوقاية التي تفصل بين الفعل وياء المتكلم (اعنّي).
- النون في كل كلمة منتهية بالنون إذا اتصلت بـ " نا " المتكلم (آمنّا).

٩- ربط الفونيمة التي لها رسمان برسميها مثل:

- ة تنطق تاء وتنقط إذا كانت للتأنيث والمفاعلة (السيارة، المشاركة) وتنطق هاء وتهمل فيها النقط إذا كانت للمضير وللبنية (له وجيه).
- التنوين يكتب الفاً في المنصوب وشبهه ولا يكتب واواً في المرفوع أو ياء في المجرور (محمداً محمدٌ محمد جزءاً جزءٍ جزءٌ).
- التنوين يكتب نونا في (كأين) فقط و (ً) في غيرها .
- النون تكتب (ن) و (تنوين) (اذن اذاً اذىً).
- التاء تكتب تاء مربوطة وتاء مبسوطة (اكلت فاطمة حياة).
- الالف تكتب ألفا مقصورة وألف مد (علا على دعا دعى).
- واو الجماعة بعد الفعل والواو الاصلية في الفعل وواو الجماعة بعد الاسم تنطق واوا ممدودة وتكتب مختلفة (يدعو ذهبوا ، معلمو المدرسة).
- الالف المدودة تكتب (أا) و (آ) كما في (يقرأان يقرآن).
- الهمزة تنطق مضمومة وتكتب على واو أو على نبرة (شؤون شئون).

١٠- ربط الحرفيم الذي له نطقان بنطقيه مثل :

- التاء المربوطة تنطق تاء في الوصل وهاء في الوقف (السيارةُ سوداء، جاءت السيارة).
- واو الجماعة في آخر الفعل الماضي تنطق واوا ممدودة وأوْ (سمعوْا قاموا).
- ياء المد والالف المقصورة (على علي).

- همزة الوصول وهمزة القطع (أنظر اُستمع).

- اللام الشمسية واللام القمرية (الولد الثعلب).

- الواو والياء (يد وليد أيمن ، ولد يولد مولد).

١١- ربط الاصوات المضعفة في الكلمات برموزها المكتوبة مثل :

- الصوامت المشددة (مدّ عمدّ).

- الصوامت بعد الـ الشمسية (الصيف الضبع).

- اللام بعد الـ التعريف (الليل الليمون).

- اللام بعد اللام الجارة (لليل للبنْ).

- النون آخر الكلمة إذا دخلت عليها نون النسوة أو " نا " أو نون الوقاية (طعنّ إنّا أعنّي).

١٢- التعرف على مواضع الوصل في الكلام مثل :

- كسر تاء التأنيث الساكنة إذا جاءت قبل ساكن (جاءتِ البنات).

- اختفاء همزة الوصل إذا وقعت الكلمة وسط كلام متصل في النطق أي توصل الكلمتان في النطق (جاء الولد).

- عدم نطق همزة الـ في كل كلمة مبدوءة بالـ التعريف وواقعة وسط كلام متصل (كتب الدرس).

- عدم نطق همزة الـ التعريف في كل كلمة مبدوءة بالـ التعريف اتصلت بحرف منفرد (كالولد بالولد والولد فالولد).

١٣- التمييز بين الكلمات التي تختلف في صوت واحد ورمز واحد مثل :

- الفتحة والهاء آخر الكلمة (نالَ ناله).

- الفتحة والتاء المربوطة آخر الكلمة (هالَ هالة).

- الفتحة وألف المد والالف المقصورة (عادَ عادا عادي).

- الهمزة والالف الممدودة (أذان آذان).

- الالف المطلقة والتاء المربوطة آخر الكلمة (سنة سنا).

- الكسرة وياء المد (دعِ دعي ، دعاء دعائي).

- الضمة وواو المد (يدنُ يدنو).

ثالثاً – التحليل البنائي :

١- التعرف على الحروف التي توصل مع غيرها من الكلمات دون ذكر المسمى النحوي للحرف مثل:

- باء الجر، اللام الجارة، السين، تاء القسم، لام الإستغاثة، فاء العطف، كاف التشبيه، اللام الواقعة في جواب القسم، فاء الجزاء، الفاء السببية، الفاء الزائدة المقترنة بإذا الفجائية والفاء الواقعة في جواب الشرط.
- واو العطف وواو المعية والقسم والواو الحالية والواو الإستئنافية وواو رب وواو الفصل والواو الزائدة وواو ضمير جمع الذكور.
- نون النسوة ونون التوكيد الخفيفة والثقيلة ونون الوقاية والنون التي تلحق الافعال الخمسة.
- تاء التأنيث سواء للفعل أم الإسم.
- الضمائر البارزة سواء للرفع أو للنصف أو للجر.
- همزة الإستفهام وهمزة النداء وهمزة التسوية.
- الـ التعريفية .
- علامات المثنى وجمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم.
- الظروف التي تليها كلمة " إذا " (وقتئذ حينئذ يومئذ).
- العدد من ثلاثة إلى تسعة إذا ركب مع المائة (ثلاثمائة، تسعمائة).

رابعاً – تحليل السياق

١- التحليل الدلالي مثل :

- استخدام موضوع النص لتحديد المعنى الذي استخدمت فيه بعض الكلمات التي لها أكثر من معنى في ذلك النص.
- استنباط معاني الكلمات الغريبة من المعاني المعجمية والمعاني الضمنية للكلمات التي قبلها أو بعدها في الجملة.
- استنباط معاني الكلمات الغريبة من خلال الاستخدام المتكرر لبعض الكلمات في الجمل السابقة أو الجمل اللاحقة للجملة التي ظهرت فيها الكلمة الغريبة.

- استخدام ما تعرفه التلميذة من تعبيرات شائعة وتشبيهات واستعارات وكنايات وأمثال وحكم في التعرف على معني الكلمة.
- استنباط معني الكلمة الغريبة من خلال الكلمات المرادفة أو المضادة لها أو الكلمات المستخدمة معها.
- استنباط معنى الكلمة الغريبة من خلال أدوات العطف والنفي .. إلخ.
- استخدام ما يرد في السياق من شرح أو تعريف للكلمة غير المألوفة.
- استخدام ما في النص من أمثلة للتعرف على معنى الكلمة الغريبة.

٢- التحليل النحوي :

- التعرف على نوع الجملة التي استخدمت فيها الكلمة الغريبة (اسمية، فعلية، خبرية، انشائية، طلبية، تعجبية ، استفهامية .. إلخ).
- استخدام علامات الترقيم المختلفة في الاستدلال وهي: النقطة. ، الفاصلة،، الفاصلة المنقوطة؛ ، النقطتان : القوسان المستديران ( )، القوسان المربعان [ ]، علامة التنصيص" "، علامة التأثر !، علامة الاستفهام؟، علامة الحذف..... ، الشرطة – .
- التعرف على نوع الكلمة الغريبة (اسم، فعل ، حرف، ظرف، ضمير).
- تحديد ما إذا كانت الكلمة الغريبة تتبع غيرها في التذكير والتأنيث والافراد والجمع والتعريف والتنكير وعلامة الإعراب وزمن الفعل.
- استخدام ما يرد في النص من حروف عطف وطلب ونداء وقسم وغيرها.

المراجع العربية

إبراهيم ، عبد العليم. (١٩٧٥)، الإملاء والترقيم في المتابة العربية، القاهرة: مكتبة غريب.

أبو مغلي، سميح و أبو معال، عبد الفتاح. (١٩٨٤). مذكرات في الإملاء والترقيم والمعاجم، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع.

الاسمر، جرجس عيسى. (١٩٨٦). قاموس الإعراب، الطبعة الثالثة عشرة، بيروت: دار العلم للملايين.

سليم، محمد إبراهيم. (١٩٨٧). معلم الإملاء الحديث للطلاب والمعلمين والإعلاميين، القاهرة: مكتبة القرآن للطبع والنشر والتوزيع.

صالح، فخري محمد. (١٩٨٧). اللغة العربية: أداء ونطقاً وإملاء وكتابة. المنصورة: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

عبده، داود عطيه. (١٩٧٩). المفردات الشائعة في اللغة العربية: دراسة في قوائم المفردات الشائعة في اللغة العربية. الرياض: جامعة الرياض.

قبش، أحمد . (١٩٨٤). الإملاء العربي: نشأته وقواعده ومفرداته وتمريناته. دمشق: دار الرشيد.

مجاور، محمد صلاح الدين علي. (١٩٧٤). دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية. الكويت: دار القلم.

مصطفى، فهيم. (١٩٩٠). أهداف القراءة في المدرسة الإبتدائية. التربية. العدد ٨٥، ص ص ٣٥-٤١.

والي ، حسين . (١٩٨٦). كتاب الإملاء. الطبعة الاولى. بيروت : دار الكتب العلمية.

يعقوب، أميل بديع. (١٩٨٣). معجم الإعراب والإملاء. بيروت : دار العلم للملايين.

Bibliography

Ames, W. S. (1966). The development of a classification scheme of contextual aids. **Reading Research Quarterly, 2,** pp. 57-82.

Askov, E. N, & Kamm, K. (1976). Context clues: Should we teach children to use a classification system in reading? **Journal of Educational Research, 69,** pp. 341-344.

Aukerman, R. (1981). **The basal reader approach to the**

teaching of reading. New York: John Wiley & Sons.

Aulls, M.W. (1970). Context in reading: How it may be depicted. **Journal of Reading Behavior, 3,** pp. 61-73.

Baily, M. (1967). The Utility of phonic generalizations in grades one through six. **The Reading Teacher, 20,** pp. 412-418.

Barr, R. C. (1972). The influence of instructional conditions on word recognition errors. **Reading Research Quarterly, 7,** pp. 509-529.

Blake, H. & Emans, R. (1970). Some spelling facts. **Elementary English, 47,** pp. 241.

Burmeister, L. E. (1983). **Foundations and Strategies for teaching children to read.** Addison Wesley Publishing Co.

Carroll, J., Davies, P. & Richman, B. (1971). **The American herritage word frequency book.** Boston: Houghton Mifflin.

Clymer, T. (1963). The utility of phonics generalizations in the primary grades. **The Reading Teacher, 16,** pp. 252-258.

Cohen, A & Schwartz, E. (1975). Interpreting errors in word recognition, **The Reading Teacher, 28,** pp. 534-537.

Dolch, E. (1936). A Basic sight vocabulary. **Elementary Scholl Journal, 36,** (February), pp. 456-460.

Durkin, D. (1983). **Teaching them to read.** (4th ed.), Allyn & Bacon Inc.

Ekwall, E. E. (1976). **Diagnosis and remediation of the disabled reader.** Allyn & Bacon, Inc.

Emans, R. (1967). The usefulness of phonics generalizations above the primary grades. **The Reading Teacher, 20,** pp. 419-415.

Fry, E. B. (1980). The new instant word list. **The Reading Teacher, 34,** pp. 284-289.

Fry, E. & Sakiey, E. (1986). Common words not taught in basal reading series. **The Reading Teadher, 39,** 5, pp.

Hansen, I. W. (1966). First grade children work with variant word endings. **Reading Teacher, 19,** pp. 505-511.

Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1980). **How to increase reading ability: A guide to developmental and remedial methods.** (7th ed.). New York: Longman Inc.

Hartlage, L. C., Lucas, D. G. & Main, W. H. (1972). Conparison of three approaches to teaching reading skills, **Percepual and Motor Skills, 34,** pp. 231-232.

Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (1981). **Principles and practice of teaching reading.** Charles E. Merill Pub. Co.

Hillerich, R. L. (1974). Word lists- Getting it all together. **The Reading Teacher, 27,** pp. 353-360.

Ives, J. P., Bursuk, L. Z. & Ives, S. A. (1979). **Word identification techniques,** Rand McNally College Publishing Co.

Jongsma, E. (1971). **The cloze procedures as a teaching technique.** Newark, De: International Reading Association.

Klein, H. A., Klein, G. A. & Bertino, M. (1974). Utilization of context for word identification: Dicisions in children. **Journal of Experimental Child Psychology, 17,** pp. 79-86.

Kucera, H. & Francis, W. (1967). **Computational analysis of present-day American English.** Providence, R. I.. Brown Uneversity Press.

Lesiak, J. (1977). There is a need for word attack generalizations. **Reading Improvement, 14,** p. 100.

Olson, J. P. & Dillner, M. H. (1982). **Learning to teach reading in the elementary school.** (2nd ed.). Macmillan Publishing Co., Inc.

Potts, M. & Savino, C. (1968). The relative achievement of first graders under three different reading programs. **Journal**

of Educational Research, 61, pp. 477-450.

Schell, L. (1967). Teaching structural analysis. **Reading Teacher, 21,** pp. 133-137.

Schvaneveldt, R., Ackerman, B, p., & Semlear, T. (1977). The effect of semantic context on children's word recognition. **Child Development, 48,** pp. 612-616.

Sherwin, J. S. (1970). Research and teaching of English. **English Record, 21,** p. 2.

Spache, G. D. & Spache, E. B. (1977). **Reading in the elementary school.** (4th ed.). Boston: Allen and Bacon.

Sullivan, H. J., Okada, M. & Niedermeyer, F. C. (1971). Learning and ransfer under two methods of word-attack instruction. **The Reading Teacher, 8,** 2, pp. 227-239.

Sternberg, R. G., Powell, J. S. & Keye, D. B. (1983). Teaching vocabulary building skills: a contextual approach. In A. C. Wilkinson (Ed.), **Classroon computers and cognitive science.** New York : Academic Press.

Thorndike, (1932). **The teaching of English suffixed.** New York: Teachers College Press, Columbia University.

مستوى الأداء الكمي والنوعي في مهارة الملاحظة العلمية لدى التلاميذ في نهاية الدراسة بالمرحلة الإبتدائية

إعداد

الدكتور يس عبد الرحمن قنديل

الكلية المتوسطة لإعداد المعلمين بالرياض

الملخـــــص

إنطلاقاً من أن طبيعة العلم تُلزم صانعي مناهج العلوم ومنفذيها بوضع عمليات العلم أو المهارات العلمية في موضع الصدارة من أهداف تدريس العلوم، فقد استهدف هذا البحث التعرف على مستوى أداء التلاميذ في نهاية المرحلة الإبتدائية لمهارة الملاحظة العلمية كواحدة من المهارات العلمية التي تُعد أساسيةً لممارسة عمليات العلم الاخرى.

وتم اختيار عينة مكونة من ٤١٣ تلميذاً من تلاميذ الصف الاول المتوسط في مدينة الرياض حيث طُبق عليهم اختبار صممه الباحث لقياس القدرة على الملاحظة العلمية، وأمكن تفريغ أداء التلاميذ في قائمة خاصة للتدقيق، أمكن بواسطتها إضافة إلى تحديد المستوى الكمي للأداء تصنيف هذا الاداء نوعياً حسب عمق الملاحظة، وإتساعها على مدى زمني، ومدى استخدام الحواس المختلفة فيها.

واستُخدم الإحصاء الوصفي لإيجاد المتوسطات والانحرافات المعيارية والتكرارات والارباعيات المناسبة لاهداف البحث، كما استخدم الإحصاء الاستدلالي للإجابة عن أحد أسئلة البحث الخاصة بالإرتباط بين العمر الزمني والقدرة على الملاحظة العلمية.

وأوضحت نتائج الإحصاء الوصفي أن هناك إنخفاضاً شديداً في مهارة الملاحظة العلمية لدى التلاميذ المنتهين من الدراسة بالمرحلة الإبتدائية سواء في الاداء الكمي أو النوعي ، كما أوضحت نتائج الإحصاء الاستدلالي أن هناك إرتباطاً سالباً بين العمر الزمني والقدرة على الملاحظة العلمية لدى التلاميذ في عينة البحث، وأن هذا الإرتباط دالّ إحصائياً في بعض الجوانب المتعلقة بمهارة الملاحظة، ويقترب من حدود الدلالة في الجوانب الاخرى التي تم التعرض إليها في هذا البحث.

The Level of Quantitative and Qualitative Performance In the skill of Scientific Observation for Primary Stage Graduates

Dr. Yassine A. Qandell

SUMMARY

The nature of science makes it obligatory for science curriculum planners and practioners to pay a great deal of attention to scientific skills as an important part of the objectives of science teaching.

The present study aims to investigating the performance level of pupils ending the primary stage in the observation skill which is fundamental to the other scientific skills.

The sample consisted of 413 pupils enrolled in the first year of preparatory stage in Riyadh K.S.A. A test designed by the researcher for this purpose was administed, and the pupils performance was subjected to scrutiny. It was possible to add to the quantitative dimention a qualitative dimention of performance. This latter dimention characterised the depth, scope, and duration of observation, in assition to employing the different senses in that regard.

Descriptive as well as interferential statistics were used to answer the question of the study.

Results indicate that scientific observation skills for the pupils at the end of the primary stage are very low both quantitatively and qualitatively. A negative correlation was found between age and observation skills. This correlation was statistical significant only in some aspects of the observation skills and near significant in the other aspects.

مقدمـــــة

شهد القرن الحالي طفرةً هائلةً في مجال العلوم والتقنية، وقد أثرت هذه الطفرة - كما تأثرت- بما يحدث في المدرسة بشأن التعليم بصفة عامة، وتعليم العلوم بصفة خاصة.

وقد ظهر هذا الاثر واضحاً في مناهج العلوم في الولايات المتحدة الامريكية منذ بداية الستينات، ولم يلبث أن إمتد إلى بقية دول العالم المتقدمة منها والنامية، إذ اعتمدت هذه المناهج على فلسفة وفكر جديدين جعلها تبدو جديدة ليس فقط في محتواها، ولكن أيضاً في أهدافها وطرائق تدريسها وتقويمها.

وقد ارتكز ذلك الفكر الجديد في تعليم العلوم على قاعدة أساسية هي استبدال النظرة إلى العلم على أنه : المعارف العلمية بنظرة أخرى ترى أنه : عمليات بحث واستقصاء في المقام الاول وذلك قبل أن يكون المعارف الناتجة عن هذا البحث والاستقصاء (Padilla, Okey and Garrard, 1984).

ولقد كان لهذا الاستبدال أثره على أهداف تدريس العلوم في المرحلة الإبتدائية وغيرها من مراحل التعليم، فبعد أن كانت هذه الاهداف تركز على تعليم المعارف العلمية، أصبحت تركز على تعليم التلاميذ أساليب الحصول على تلك المعارف وتوليدها بجهودهم الذاتية، أي تعليمهم وسائل اكتشاف المعارف العلمية وهو ماعُرف بعمليات العلم Processes of science أو المهـــارات العلميـــةScience process skills (Collete and chiappetta, 1984; Carin and Sund, 1975).

ولذلك فقد أصبح تعلم المهارات العلمية مكوناً رئيساً من مكونات مناهج العلوم على كافة المستويات (Smith and Welliver,1990; Strawitz, 1989)، كما أصبح من المهم النظر بعين الإعتبار إلى تحقيق التوازن بين محتوى العلم من المعارف العلمية من جهة، وطريقة العلم التي تتضمن ممارسة المهارات العلمية من قبل الطلاب من جهة أخرى (Kyle, Jr., Bonnstetter and Gadsen, Jr., 1988)

ولقد شهد العقد الماضي جهوداً بحثية متعددة لتقويم المناهج التي اهتمت بعمليات العلم، وقد أظهرت كثير من تلك البحوث أن المناهج التي تم بناؤها وفق هذا الفكر كانت أفضل في مخرجاتها من المناهج التقليدية التي تركز على تعليم المعارف، وذلك في جوانب متعددة (Bredderman, 1983).

وكان من نتيجة ذلك أن اتجهت كثير من الدول النامية المتطلعة إلى مشاركة العالم المتقدم نهضته العلمية إلى تطوير مناهج العلوم لديها لتساير ذلك الفكر الجديد، وكان من بين هذه الدول بطبيعة الحال المملكة العربية السعودية.

وقد عمد المسئولون عن مناهج العلوم في المملكة إلى إعداد سلسلة من المناهج المتتابعة بدءاً بالصف الاول الإبتدائي، بحيث تُركز على تعلم الطفل من خلال ممارساته الذاتية، وقيامه بأنشطة تتضمن الملاحظة والتمييز والاستدلال والمقارنة.. إلخ (وزارة المعارف: العلوم للصف الاول الإبتدائي ، كتاب المعلم، ١٤٠٨هـ)، كما تركز على اشتراك التلاميذ في استكشاف الحقائق والمفاهيم العلمية من خلال ممارسة المناشط العملية المبسطة (وزارة المعارف، العلوم للصف السادس الإبتدائي، كتاب المعلم، ١٤٠٤هـ)، وبذلك أصبح لدى النظام التعليمي في المملكة مجموعة من مناهج العلوم التي تتمشى مع أحدث الافكار والتجارب العالمية في هذا المجال.

مشكلة البحث

يعتمد نجاح أي منهج دراسي جديد على التقويم العلمي الموضوعي المستمر لهذا المنهج. ويُعد توفير البرامج المتكاملة لتقويم المخرجات التعليمية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في مجال العلوم أحد الوسائل الرئيسة التي يمكن الإعتماد عليها في تشخيص القصور في جوانب التعلم المختلفة ومن ثم وضع الخطط الفعالة لعلاج ذلك القصور(New York State Edncation Dept., 1989).

وعلى الرغم من أن المهارات العلمية قد أصبحت مكوناً رئيساً من مكونات مناهج العلوم المدرسية في المرحلة الإبتدائية ، إلا أن إعداد الوسائل العلمية الدقيقة لقياس مثل هذه المهارات لم يلق بعد الإهتمام العالمي المتناسب مع أهميتها (Isaacs,1984; Berger,1982)، كما أن هناك من يشير إلى إهمال هذه المهارات أو تدريسها بصورة عفوية غير مخططة (Small, 1988) ، ولعل ذلك يُبرز الحاجة إلى البحث في مجال تعليم هذه المهارات ومدى إكتساب التلاميذ لها.

ورغم مرور أكثر من عقد من الزمان على استخدام مناهج العلوم الجديدة في المملكة العربية السعودية، فلم يجد الباحث مقياساً أو دراسة تعرضت لقياس واحدة أو أكثر من المهارات العلمية التي تسعى مناهج العلوم في المرحلة الإبتدائية إلى تنميتها لدى الاطفال من خلال دروس العلوم في الصفوف الدراسية المختلفة.

ونظراً لتعدد المهارات العلمية أو عمليات العلم، فقد رأي الباحث التركيز في هذا البحث على مهارة واحدة وهي مهارة الملاحظة. ويأتي اهتمام الباحث بهذه المهارة من منطلق كونها مهارة أساسية تعتمد عليها المهارات الاخرى. ويؤكد ذلك « ديفيتو» و « كروكوفر»بقولهما« إن العلم أساسه الملاحظة» (Devito

and Krockover,1980, p.4) كما ترى « صفية سلام » أن تعلم مهارة الملاحظة ضروري لممارسة المهارات الاخرى كالتصنيف والاستنباط والتوقع (التنبؤ) وغيرها (سلام، ١٩٨٣).

وتأسيساً على هذه الاهمية الخاصة لمهارة الملاحظة العلمية فسوف يلجأ الباحث إلى دراسة اكتسابها من قبل التلاميذ، دراسةً لاتستهدف فقط تحديد مستوى أداء التلاميذ لها، وإنما تستهدف أيضاً تحديد نوعية أو كيفية هذا الاداء من حيث السطحية أو العمق في الملاحظة ، ومن حيث الضيق أو الإتساع فيها* أيضاً، وبذلك تحقق هذه الدراسة أبعاداً لم تتطرق لها الدراسات المشابهة في مجال تقويم المهارات العلمية، التي عادة ما تهتم بالقياس الكمي للأداء دون التعمق في نوعية هذا الاداء، ويُعد هذا التعمق ضرورياً في حالة دراسة المهارات ونموها.

وعليه فإن هذا البحث هو محاولة لتقويم أداء التلاميذ في نهاية المرحلة الإبتدائية لمهارة الملاحظة العلمية، وذلك عقب دراستهم لمناهج العلوم التي تتضمن أهدافها التأكيد على هذه المهارة وغيرها من المهارات العلمية لمدة لاتقل عن ست سنوات دراسية كاملة، وبصورة أكثر تحديداً فإن هذا البحث يحاول الإجابة عن الاسئلة التالية:

١- مامستوى أداء التلاميذ في نهاية المرحلة الإبتدائية لمهارة الملاحظة العلمية ؟

٢- ما نوعية أداء التلاميذ في نهاية المرحلة الإبتدائية لمهارة الملاحظة العلمية ؟

وينقسم هذا السؤال إلى ثلاثة أسئلة فرعية مشتقة كمايلي:-

أ. ما مدى العمق في ملاحظات التلاميذ ؟

ب. ما مدى الاتساع في ملاحظات التلاميذ ؟

ج . ما الحواس التي يستخدمها التلاميذ في الملاحظة ؟

٣- هل هناك علاقة إرتباطية بين العمر الزمني للتلاميذ وكل من مستوى ونوعية أدائهم لمهارة الملاحظة العلمية؟

(*) انظر مصطلحات البحث ، في الصفحة التالية.

مصطلحات البحث

(١) الملاحظة العلمية Scientific Observation :

عرفت « صفية سلام » الملاحظة استناداً إلى تعريف الهيئة الامريكية لتطوير العلوم (AAAS) على أنها العملية التي تُستخدم فيها حاسة أو أكثر من حواس الإنسان المختلفة وذلك لتعرُّف خصائص جسم أو ظاهرة ، وتسمية أو وصف هذه الخصائص (سلام، ١٩٨٤).

بينما يُعرف « ولفنجر» (Wolfinger,1984) الملاحظة على أنها المعلومات التي يتعلمها الفرد مباشرة من خلال الحواس، وهي تصبح حقيقة ملموسة غير قابلة للجدل أو النقاش.

ويُلاحظ على هذين التعريفين إغفالهما لدور الوسائل المعينة على الملاحظة كالعدسة أو المجهر أو غيرهما، وكذلك إغفالهما لخصائص الوصف الناتج كأن يكون كمياً أو كيفياً أو هما معاً.

وقد يرى البعض أن الحديث عن الملاحظة الكمية قد يُدخل مهارة القياس Measuring ضمن مهارة الملاحظة، ورغم أن ذلك ليس صحيحاً بصورة مطلقة إذ إن للقياس - كمهارة - فنياته وتفصيلاته المتنوعة، إلا أن الباحث يعتقد أن الملاحظة لابد وأن تتداخل في كثير من الاحيان مع القياس لتحقيق مايسمى بالملاحظة الكمية، وهذه الصفة هي التي تُعطي للملاحظة قيمة علمية، وتجعلنا نُطلق عليها لفظ الملاحظة العلمية.

وعلى ذلك فإن الباحث يُعرف الملاحظة العلمية بأنها « استخدام الحواس المختلفة أو الحواس مع بعض الادوات البسيطة أو التقنية المعقدة، وذلك للإحاطة بتفاصيل جسم أو مادة أو ظاهرة معينة، وذلك بغرض تقديم أدق وصف كيفي وكمي ممكن للموضوع المُلاحظ » .

(٢) عمق الملاحظة Depth of observation :

اعتماداً على ما أوضحه الباحث بشأن أهمية الملاحظة الكمية الناتجة عن استخدام وسائل القياس، فإن الباحث يُعرف المقصود بعمق الملاحظة في هذا البحث بأنه « التدرج من مجرد الوصف الكيفي للجسم أو الظاهرة إلى الوصف الكمي الدقيق لها» ، ويعني ذلك استخدام أدوات قياس مناسبة لجعل الملاحظات تتصف بالكمية.

(٣) إتساع الملاحظة Wideness of obervation :

نظراً لتغير حالة المواد والظواهر الطبيعية، فإن الملاحظة العلمية لابد أن تأخذ بعين الإعتبار هذا

التغير، فتتابع الجسم أو الظاهرة لفترة زمنية معينة ومن ثم تحدد صفاته قبل وبعد التغير، وربما في أثنائه أيضاً، وهو ما يؤدي إلى تقديم ملاحظات قد لايمكن وصفها بالعمق لانها لا تتضمن وصفاً كمياً، إلا أنها تتسع في المدى وتشمل تغيرات الجسم على مدى زمني، وهو ما يقصده الباحث بإتساع الملاحظة في هذا البحث.

ويُعرف الباحث إتساع الملاحظة بأنه « تتبع المادة موضع الملاحظة على مدى زمني معين لوصف خصائصها في أثناء حدوث هذا التغير وربما بعد انتهائه، دون الاقتصار على وصف حالتها عند بدء الملاحظة ».

وقد يكون مصطلحا عمق الملاحظة، وإتساع الملاحظة جديدين في الإستخدام في البحوث العربية، إلا أن الدراسات المختلفة في المهارات العلمية تؤكد ضرورة تدريب الطلاب في مجال الملاحظة على الجوانب التالية (سلام، ١٩٨٣م):

(١) استخدام أكبر عدد من الحواس في الوصف.

(٢) تنويع الوصف فيما بين الوصف الكيفي والوصف الكمي.

(٣) الاهتمام بوصف الجسم قبل وفي أثناء وبعد التغير.

(٤) عدم الانزلاق إلى كتابة الاستنتاجات بدلاً من الملاحظات.

ولعل تفحص هذه الجوانب يبين أن مهارة الملاحظة تتضمن بالضرورة أداءً كمياً وكيفياً يركز على جوانب معينة، وبدون هذا التركيز تفقد المهارة ركناً أو أكثر من أركانها المميزة.

الإطار النظري

تنطلق المناهج المعاصرة في مجال تعليم العلوم من فكر تربوي يركز على نشاط التلميذ في أثناء التعلم، كما يركز على إعطاء الاولوية لمبدأ التعلم من خلال العمل، حيث يتعامل التلميذ يدوياً وذهنياً مع المادة المتُعلمة، وذلك من منطلق أن ذلك هو الطريق الصحيح لنمو البنية العقلية للتلاميذ بصورة جيدة ومستمرة (Gallagher, 1979)

ويرى كثير من الباحثين أن هذه المناهج قد استفادت بدرجة كبيرة من فلسفة « جون ديوي» Dewey الخاصة بالتعلم من خلال النشاط، ومن أبحاث « بياجية» Piaget حول اختيار المحتوى المناسب لدفع التلاميذ إلى ممارسة عمليات العلم المناسبة لقدراتهم مما يساعدهم في بناء المفاهيم والتعميمات العلمية المناسبة (Petty,1976)، كما استفادت أيضاً من نتائج البحوث التي أجراها

«برونر» Prouner و « جانيية»Gagne وغيرهم ممن ركزوا على أهمية التناول البدني والعقلي المباشر لموضوع التعلم خاصة عند الحاجة إلى تنمية المهارات العلمية (Riley, 1979).

وقد حددت بعض الدراسات المحاور التي يجب أن يركز عليها أي منهج عصري لتعليم العلوم في أربعة محاور رئيسة هي (South Carolina state Department of Education, 1986,p.57) :

(١) المهارات العلمية أو عمليات العلم.

(٢) المفاهيم والتعميمات العلمية.

(٣) توضيح طبيعة العلم .

(٤) إبراز العلاقة بين العلم والتقنية.

كما أوضح بعض المربين أن تركيز مناهج العلوم على هذه المحاور، والاهتمام بممارسة التلاميذ لعمليات العلم بصورة فعلية هو السبيل إلى إعداد المبتكرين أو المبدعين وذوي القدرات العالية على تحمل المسئولية (Devito and Krockover,1980) كما أنه يُسهم إسهاماً فعالاً في تدريب التلاميذ على حل المشكلات وصنع القرارات المختلفة وتحمل مسئوليتها ونتائجها أياً كانت (Shaw, 1982).

وقد حدد المتخصصون في المجال عمليات العلم المختلفة كما يمارسها العلماء، ومن ثم قسموها حسب القدرات التي تتطلبها وذلك بدءاً من البسيط إلى الاكثر تعقيداً إلى مجموعتين من العمليات هما (سلام وسلام، ١٩٨٣):

(١) مجموعة العمليات الاساسية: وتشمل عمليات الملاحظة، التصنيف، القياس، العلاقات الزمانية المكانية، استعمال الارقام، الإتصال، التوقع (التنبؤ) الاستنتاج.

(٢) مجموعة العمليات المتكاملة: وتشمل عمليات فرض الفروض، وضبط المتغيرات وتفسير البيانات، والتعريف الإجرائي.

ولكي تحقق مناهج العلوم الجديدة أهدافها الخاصة بتنمية المهارات العلمية لدى التلاميذ كان من الضروري استبدال طرق التدريس التقليدية التي تركز على نقل المعارف بطرقٍ جديدةٍ تركز على ممارسة التلاميذ لعمليات العلم تحت إشراف وتوجيه المعلم.

وقد برزت تبعاً لذلك عدة مسميات لطرق جديدة لتدريس العلوم وفق هذا الإتجاه الجديد، ومن هذه

المسميات الطريقة الكشفية Discovery ، والطريقة الاستقصائية Inquiry، والطريقة العلمية Scientific ، وطريقة حل المشكلات Problem solving ، وكلها وإن اختلفت في بعض التفصيلات، إلا أنها تجمع على مبدأ التركيز على أهمية الاحتكاك المباشر بين المتعلم وعمليات العلم المختلفة من خلال ممارسة العلم داخل المختبر وبين أجهزته وأدواته من أجل تكوين المفاهيم العلمية بطريقة ذاتية أي بمجهود الطالب المتعلم ذاته (Strawitz, 1989; Carin and Sund, 1975; Fried,1972).

ومما زاد من إهتمام القائمين على تعليم العلوم في المرحلة الإبتدائية بعمليات العلم أن تدريسها لا يتطلب القدرة على القراءة، وهو ما يعني أمكانية تعليمها للتلاميذ بدءاً من الصف الاول، أو ربما في مرحلة الحضانة أيضاً (Smith and Welliver,1990' Krebs, Eugene and Kraft, 1978) .

هذا فضلاً عن وجود دراسات تبين سرعة نسيان قدر كبير من المعارف المتُعلمة مما يدعو إلى الإهتمام بعمليات العلم والإتجاهات العلمية التي تُعد أكثر استبقاءً ومن ثم أكبر فائدة للتلاميذ (سلام،١٩٨٤).

ومن البديهي أن يصاحب هذا الاهتمام المتنامي بتدريس عمليات العلم في المرحلة الإبتدائية وجود أهداف محددة خاصة بتعليم هذه العمليات، ومن ثم وجود أدوات أو وسائل خاصة لتقويمها.

وتبعاً لتقسيم عمليات العلم إلى عمليات أساسية ومتكاملة، فقد اجتهد كثير من الباحثين والمؤسسات التعليمية في تحديد هذه العمليات في صورة أهداف سلوكية أو كفايات محددة يجب أن يتقنها التلاميذ، ومن أمثلة ذلك قائمة كفايات العلوم في المرحلة الإبتدائية لمدارس ولاية « بنسلفانيا » Pennsylvania الامريكية(Mechling, Bires, Kepler,Oliver and Smith, 1983)

كما قام كثير من الباحثين على المستوى الفردي بإعداد اختبارات لقياس هذه العمليات لدى الاطفال، ومن أمثلة هذه الاختبارات إختبار « سميث» و «ويليفر» (Smith and Welliver,1990) ، واختبار «ايزاكس» (Isaacs,1984) واختبار «شاو» (Shaw,1982)، واختبار «موليتر» و «جورج» (Moliter and George,1976) ، واختبار ألين (Alen,1973). أما على المستوى الرسمي فقد أجريت بعض المشروعات التي استهدفت إيجاد وسائل لتقويم أثر المناهج المستحدثة في العلوم في تحقيق الاهداف الخاصة بتنمية المهارات العلمية (Kiyimba,1981; Atwood, Neal and Oldhan, 1984) .

ولعل دراسة مثل هذه الاختبارات تُظهر مايلي :

(١) أنها لا تعتمد على محتوى منهج معين، بل تركز على عمليات العلم بغض النظر عن المحتوى الذي دُرست من خلاله.

(٢) أن بعضها يُقدم للطلاب بصورة شفوية، وهو بذلك يناسب الاطفال في بداية المرحلة الابتدائية، ويجعل نتيجة الإختبار لا تتأثر بالمستوى القرائي للطلاب، بينما البعض الآخر يُقدم في صورة مادة مقروءة وهو مصمم للطلاب في المراحل الاعلي.

(٣) أن كلاً منها يستند إلى إطار نظري، ويعتمد في بنائه على أهداف معينة، أي أنها مصممة لقياس مدى تحقق أهداف بعينها.

(٤) أن نتائجها تُعطى وصفاً كمياً لممارسة عمليات العلم ككل، كما قد يمكن التعرف من هذه النتائج على مستوى الاداء في ممارسة عملية معينة، إلا أنه لايمكن الاعتماد عليها في الوصف الكيفي (النوعي) لاداء التلاميذ في مهارة أو أكثر من المهارات العلمية.

(٥) أنها تستخدم في أغلب الاحيان الاختبار الموضوعي ذا المفردات المحددة من نوع الاختيار من متعدد، وقد يعني ذلك تعاملها مع العمليات العقلية دون المهارات العملية، كما قد يعني الحجر على إطلاق حرية التلاميذ في الاستجابة بشكل ابتكاري أو متميز.

أما فيما يتعلق بدقة نتائج هذه الاختبارات، فقد أوضح « أدي» و « هارلين» (Adey and Harlen, 1986) أن هناك عادة ثلاثة أنواع من الحواجز أو المعوقات التي تقف أمام دقة نتائج اختبارات المهارات العلمية، وعملها على تحقيق أهدافها وهذه الانواع هي:

(١) حواجز خبراتية Experiental : وتتعلق بموقف القياس ومدى ألفة التلاميذ به.

(٢) حوافجز عقلية Cognitive : وتتعلق بالقدرات العقلية للتلميذ ومدى مناسبة عمره العقلي لممارسة العمليات المطلوبة في الاختبار.

(٣) حواجز إتصالية Communicative : وتتعلق باللغة المستخدمة في الاختبار (سواء أكانت مقروءة أم مسموعة) ومدى مناسبتها للحصيلة اللغوية للتلميذ.

ومن المنطقي أن نستنتج أن واحداً أو أكثر من هذه المعوقات الثلاثة يمكن أن يؤثر على صدق نتائج أي اختبار يعتمد على استخدام اللغة في مفردات الاختيار من متعدد ، وقد يزداد هذا التأثير في حالة طول الاختبار وتنوع العمليات التي يقيسها، واستخدام الاختبار مع تلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة

الصفوف الاولى منها.

ويعتقد الباحث أنه من الممكن التقليل من أثر هذه المعوقات على صدق نتائج قياس المهارات العلمية في المرحلة الابتدائية من خلال إتباع الإجراءات التالية :

(١) مراعاة ألفة موقف الاختبار للتلاميذ ، سواء ما يتعلق بمكان إجراء الاختبار أم طريقته، وربما أيضاً الادوات والمواد التي يتضمنها.

(٢) تقليل عدد المهارات التي يقيسها الاختبار الواحد، وحبذا لو اقتصر على مهارة واحدة أو اثنتين.

(٣) تقديم الاختبار في عدة صور اتصالية، كأن يقدم مكتوباً، ويقوم المعلم بشرح لفظي للمطلوب أمام التلاميذ، وقد تستخدم وسيلة مرئية تقنية كشريط « فيديو» مثلاً لشرح المطلوب.

ويحاول الباحث مراعاة هذه الاجراءات في سبيله لقياس المهارات العلمية لدى تلاميذ عينة البحث، إذ تم الاقتصار في هذا البحث على مهارة واحدة وهي الملاحظة، ومن ثم قام الباحث بتصميم أداة مناسبة لقياس هذه المهارة كما سيتضح في إجراءات البحث.

حدود البحث

(١) مجال البحث هو مهارة الملاحظة وهي إحدى المهارات العلمية أو عمليات العلم وقد عُرفت تعريفاً إجرائياً محدداً في هذا البحث.

(٢) عينة البحث هي عينة عشوائية إختيرت من بين فصول الصف الاول المتوسط بمدينة الرياض وفق إجراءات محددة، ويجب الحذر عند محاولة تعميم النتائج خارج حدود هذه العينة.

(٣) أداة البحث هي اختبار الملاحظة العلمية المصمم وفق التعريف الإجرائي الذي حدده الباحث، وهي أداة يجب أن تخضع لمزيد من الفحص والتقويم سواء في شكلها ومحتواها، أم في الاسس النظرية التي قامت عليها.

(٤) ليس من أهداف البحث الحالي تحديد موضوعات محتوى المنهج ذات العلاقة بمهارة الملاحظة، كما أنه ليس من أهدافه بحث الاسباب المتعلقة بإرتفاع أو إنخفاض مستوى أداء الطلاب في هذه المهارة.

(٥) الوقت الذي أجرى فيه البحث هو بداية العام الدراسي ١٤١١هـ، وبذلك تكون نتائج البحث محصلة لتعليم العلوم في السنوات التي تبدأ من العام الدراسي ١٤٠٤/١٤٠٥هـ تقريباً.

(٦) اقتصر البحث على التلاميذ البنين، حيث إن تعليم البنات في المملكة العربية السعودية لايتبع نفس

الجهة الإدارية التي تشرف على تعليم البنين.

إجراءات البحث

أولاً - المجتمع الأصلي واختيار العينة:

المجتمع الاصلي المستهدف في البحث الحالي هو التلاميذ الذين اجتازوا لتوهم التعليم الابتدائي وانتقلوا إلى المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وهم موزعون في مدارس ضمن قطاعات جغرافية على أنحاء المدينة، ويبلغ حجم هذا المجتمع ٤٢٦ صفاً هي مجموع الصفوف بالفرقة الاولى من التعليم المتوسط بمدينة الرياض. ونظراً لوجود المجتمع الاصلي ضمن قطاعات جغرافية، فإن الباحث سوف يعمد إلى إختيار عينة عشوائية طبقية، وذلك لتمثيل القطاعات المختلفة في العينة. وبإعتبار الصف وحدة المجتمع الاصلي، فقد تم اختيار أربعة عشر صفاً من القطاعات المختلفة بما يتناسب مع عدد الفصول بكل منها، ويوضح الجدول رقم (١) نتائج هذه العملية.

جدول رقم (١)

تركيب عينة البحث

المدرســـــة	المنطقة	عدد الصفوف	عدد الطلاب
فيصل بن تركي	شمال الرياض	٢	٦٧
محمد بن الحنفية	جنوب الرياض	٢	٤٩
الفتح	شرق الرياض	٢	٧٠
بن بشر	جنوب الرياض	٢	٤٦
بن زيدون	غرب الرياض	٢	٥٥
بن الجوزي	شرق الرياض	٢	٦٩
الثانية	وسط الرياض	٢	٥٧
الإجمالي		١٤	٤١٣

ثانياً - أداة البحث:

أستناداً إلى الاسئلة التي تحدد مشكلة البحث الحالي يمكن القول: إن هذا البحث يهدف إلى تحديد مستوى الاداء الكمي في مهارة الملاحظة العلمية، هذا فضلاً عن وصف كيفي لنوعية هذا الاداء من حيث التدرج من السطحية إلى العمق، ومن الضيق إلى الإتساع، وذلك لدى التلاميذ المنتهين من التعليم

الإبتدائي.

ولكي يمكن تحقيق مثل هذه الاهداف مع مراعاة ما توصل إليه الباحث في الإطار النظري للبحث حول العوامل المؤثرة على صدق نتائج قياس المهارات العلمية، والإجراءات التي يمكن إتباعها لتقليل أثر هذه العوامل ، فقد قام الباحث ببناء اختبار لقياس مهارات الملاحظة وفق الخطوات الآتية:

(١) تحديد أهداف الاختبار : استعرض الباحث عدداً من الاختبارات والدراسات التي سبق الإشارة إليها في الإطار النظري للبحث، حيث توصل من خلال هذا الإستعراض إلى تحديد ثلاثة أهداف رئيسة يجب أن يحققها التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية في ميدان الملاحظة العلمية، وهذه الاهداف هي:

أ- أن يصف التلميذ جسماً يُعطى له مستخدماً حواسه المختلفة.

ب- أن يصف التلميذ ما قد يحدث من تغيرات في الجسم نتيجة تعرضه لبعض المعالجات الفيزيائية، أو الكيميائية، وذلك على مدى زمني معين.

ج- أن يستخدم التلميذ بعض وسائل القياس المألوفة لديه لتدقيق الوصف الذي يقوم به ، وجعله يتصف بالكمية.

هذا وقد قام الباحث بالاجتماع مع ثلاثة من المتخصصين في تدريس العلوم كلّ على وحدة، وناقشهم في هذه الاهداف، حيث اتضح من ذلك أنها مناسبة لمستوى التلاميذ في المرحلة الإبتدائية.

(٢) تحديد أسئلة الاختبار : لكي يمكن بناء إختبار يسمح بتحديد القدرات الكمية والنوعية الحقيقية للتلاميذ في ممارسة مهارة الملاحظة وفق الاهداف الثلاثة السابقة، فإنه من الضروري توفير موقف يسمح للتلاميذ بممارسة فعلية لعملية الملاحظة داخل المختبر، أي أنه من الضروري تقديم مثير ما، يستجيب له التلاميذ كل حسب ما تعلمه في مجال الملاحظة بطريقة حرة، الامر الذي يسمح بالتنوع والمرونة في الاستجابة، ومن ثم يتيح الفرصة لقياس نوعية الاستجابات من حيث درجة العمق والإتساع.

وفي ضوء ذلك، فقد استقر الرأي على أن يكون الاختبار مماثلاً لاختبارات تقويم الانشطة المخبرية، وعادة ماتستخدم أساليب متنوعة لقياس مهارات المختبر، ومن أهم هذه الاساليب (دوران، ١٩٨٥م)

أ. اختبار الورقة والقلم.

ب. قوائم التدقيق أو مقاييس التقدير.

ج. تقارير العمل المخبري .

د. امتحانات المختبر العملية .

وقد صمم البحث بطريقة تستفيد من أكثر من واحدة من هذه الاساليب ، حيث يوزع على كل طالب شمعة وورقة مكتوبا عليها الفقرة التالية :

« افحص الجسم المقدم لك فحصاً دقيقاً. اكتب بطريقة منظمة كل ما تتوصل إليه من صفات أو ملاحظات لهذا الجسم قبل وأثناء وبعد الاشتعال في هذه الورقة. يمكنك أن تستعين بأي من الادوات الموجودة على الطاولة الرئيسية أمام المعلم».

ويُترك للتلميذ كتابة مايراه مناسباً من ملاحظات وفق قدرته على الملاحظة، وبالترتيب الذي يراه مناسباً، وقد اختيرت الشمعة كموضوع للفحص أو الملاحظة لالفة التلاميذ لها.

وبهذا يعتبر هذا الاختبار أداة لملاحظة ممارسة التلاميذ للمهارة من خلال تقرير مكتوب مبني على أداء مخبري عملي. وعادة ماتوفر أدوات الملاحظة معلومات كمية ونوعية عن نواتج التعلم في مواقف عملية حقيقية، وهو مالا يتوفر في كثير من وسائل القياس الاخري (Green, 1970). وقد يُعاب على أدوات الملاحظة صعوبة تحليل نتائجها خاصة في حالة تحولها إلى تقرير مكتوب، إلا أن الباحث قد عمل على حل هذه المشكلة كما سيتضح عند الحديث عن تقدير الدرجات.

(٣) صدق الاختبار : استخدمت طريقة صدق المحتوى Content Validity(دوران، ١٩٨٥) حيث عرضت الورقة المشار إليها سابقاً والمتضمنة الفقرة التي تقدم للتلاميذ مع الشمعة إلى جانب الاهداف الثلاثة المحددة للإختبار وذلك على خمسة من المتخصصين في تدريس العلوم، وقد أجمعوا بنسبة ١٠٠٪ على أن استجابة التلاميذ لمحتوى الفقرة المذكورة تغطى الاهداف الثلاثة المشار إليها، وهو ما يعني أن هذا الاختبار صادق في قياس الاهداف المحددة له، ومن ثم في قياس الملاحظة العلمية ببعديها الكمي والنوعي.

(٤) ثبات الاختبار : لتحديد ثبات الاختبار استخدمت طريقة الثبات مع الزمن (دوران، ١٩٨٥) حيث طبق الاختبار ثم أعيد تطبيقه على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بلغ عدد أفرادها إثنين وستون تلميذاً وذلك بفاصل زمني مقدارة خمسة عشر يوماً وقدرت الدرجات وفق الطريقة التي سيأتي بيانها فيما بعد عند الحديث عن تقدير الدرجات، وكان معامل « بيرسون» للثبات Pearson Product Moment Carrelation الناتج من هذه الطريقة هو ٨٩ر. وهو دال إحصائياً عند مستوى ٠١ر.

(٥) تقدير درجات الاختبار : تم إعتبار ورقة إجابة الطالب بمثابة تقرير عمل مخبري وهو إحدى الوسائل التي أشارإرليها « دوران» (دوران، ١٩٨٥) لقياس مهارات المختبر. ولتقدير درجة الطالب في هذا التقرير بطريقة موضوعية فقد قام الباحث بمشاركة زميلين من المتخصصين في تدريس العلوم بإعداد قائمة تدقيق أو مقياس تقدير، وذلك استناداً إلى بعض المراجع في هذا الصدد (البغدادي،١٩٨٤؛ Green, 1970) وبحيث تحتوي القائمة على تحديد لمعظم الصفات المتوقع ذكرها من قبل التلاميذ للشمعة وبذلك يمكن تفريغ تقارير التلاميذ في قائمة التدقيق من خلال فحصها فحصاً دقيقاً ووضع علامة (√) لكل صفة وردت في التقرير أسفل المكان المخصص لتدوينها في القائمة وكذا وضع علامة (√) في مكان العمود « أخرى» إذا ورد في تقرير التلميذ صفة لم ترد في الصفات المدونة في قائمة التدقيق، ثم مراجعة التقرير مرة أخرى لتحديد الحاسة المستخدمة في كل صفة كتبها التلميذ ووضع علامة (√) تحت العمود المناسب في القائمة في الجزء الخاص بالحواس المستخدمة.

ويكن التقدير الكمي لاداء التلميذ في الملاحظة العلمية هو مجموع علامات(√) التي تعبر عن الصفات التي دونها في تقريره والمُفرغة في قائمة التدقيق أمام إسمه، أما التقدير النوعي فُيحدد مدى اشتمال تقريره على القياس الكمي إضافة إلى الكيفي، وتنوع ملاحظاته بين الوصف قبل اشتعال الشمعة إلى الوصف أثناء اشتعالها وبعد انتهائها، ومدى استخدامه لاكثر عدد من الحواس في عملية الملاحظة، وكلها صفات يمكن أيضاً تحديدها من فحص علامات (√) أمام الاعمدة المختلفة في قائمة التدقيق.

هذا وقد تم تفريغ تقارير الطلاب في قائمة التدقيق بواسطة الباحث واحد زملائه المتخصصين في تدريس العلوم حيث تمت مراجعة كل منهما لتفريغ الآخر حرصاً على موضوعية التقدير. أما تحديد درجات الاداء الكمي والنوعي فقد تم من خلال الحاسب الآلي عقب إدخال البيانات المدونة في قوائم التدقيق إلى ذاكرته.

ثالثاً - تطبيق الاختبار :

طُبق اختبار الملاحظة على عينة البحث خلال دروس العلوم حيث قام الباحث بالتعاون مع معلم الفصل في تطبيق الاختبار، ومُنح التلاميذ ثلاثين دقيقة كزمن للاختبار، وتم ذلك خلال الشهر الاول من العام الدراسي ١٤١١هـ.

ولضمان ألفة التلاميذ بموقف الاختبار، فقد اتفق الباحث مع معلم العلوم في كل فصل من فصول العينة على ضرورة تدريس بعض الموضوعات داخل المختبر، وإعطاء التلاميذ فرصة لفحص بعض الاشياء،

وذلك في الدروس السابقة لموعد الاختبار.

نتائـــج البحـــث

فيمايلي يعرض الباحث لكل سؤال من الاسئلة المُحددة لمشكلة البحث، والطريقة الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات الخاصة بهذا السؤال ، وأهم النتائج التي تم التوصل إليها بصدده.

أولا-ما مستوى أداء التلاميذ في نهايةالمرحلة الإبتدائيةلمهارة الملاحظة العلمية؟

استُخدم الإحصاء الوصفي لإيجاد المتوسط والإنحراف المعياري لدرجات التلاميذ عينة البحث في اختبار الملاحظة العلمية، كما تم أيضاً إيجاد أعلى وأقل درجة حصل عليها التلاميذ والنسبة المئوية لعدد التلاميذ الحاصلين على تلك الدرجات. ويوضح الجدول رقم (٢) ملخصاً لاهم النتائج الخاصة بهذا الإحصاء الوصفي المتعلق بمستوى أداء التلاميذ لمهارة الملاحظة العلمية.

جدول رقم (٢)

نتائج الإحصاء الوصفي لاداء التلاميذ في اختبار الملاحظة العلمية

متوسط الدرجات	الإنحراف المعياري	أعلى درجة	أقل درجة	جملة العينة
٤٫٨٧	٣٫٢٣	٢٤	صفر	٤١٣

وتُظهر النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) الإنخفاض الشديد في القدرة على الملاحظة العلمية لدي تلاميذ عينة البحث إذ كان متوسط عدد الملاحظات لكل تلميذ ما يقرب من خمس ملاحظات، في حين كانت أعلى درجة حصل عليها أحد الطلاب أربعاً وعشرين درجة.

وإلى جانب إنخفاض المستوى العام للتلاميذ في مهارة الملاحظة العلمية، فإن هناك تبايناً كبيراً بين التلاميذ إذ تراوحت الدرجات بين لاشئ وأربع وعشرين درجة وهذا يتفق مع إرتفاع قيمة الإنحراف المعياري للدرجات.

وللحصول على مزيد من المعلومات حول مستويات التلاميذ في القدرة على الملاحظة العلمية فقد قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لقيم درجات التلاميذ. ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج هذه العملية.

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية لقيم درجات التلاميذ في اختبار الملاحظة العلمية

الدرجة	التكرار	النسبة ٪	الدرجة	التكرار	النسبة ٪
صفر	١٤	٣ر٤	١٣	٢	٠ر٥
١	٢٣	٥ر٦	١٤	٢	٠ر٥
٢	٤٧	١١ر٤	١٥	٢	٠ر٥
٣	٨٢	١٩ر٩	١٦	١	٠ر٢
٤	٥٥	١٣ر٣	١٧	٠٠	٠٠
٥	٥٤	١٣ر١	١٨	١	٠ر٢
٦	٤١	٩ر٩	١٩	٠٠	٠٠
٧	٢٨	٦ر٨	٢٠	١	٠ر٢
٨	١٧	٤ر١	٢١	٠٠	٠٠
٩	٢٢	٥ر٣	٢٢	٠٠	٠٠
١٠	٧	١ر٧	٢٣	٠٠	٠٠
١١	٨	١ر٩	٢٤	١	٠ر٢
١٢	٤	١ر٠			

ويتضح من دراسة الجدول رقم (٣) أن نسبة قدرها ٧٦ر٦٪ من مجموع تلاميذ العينة تقع في الارباعي الادنى للدرجات بينما تقع نسبة قدرها ٠ر٤٪ فقط من حجم العينة في الارباعي الاعلى. وبمعنى آخر فإنه في حين تراوحت درجات ٧٦ر٦٪ من تلاميذ العينة بين لاشئ وست درجات، فإن تلميذين فقط يمثلان ٠ر٤٪ من اجمالي حجم العينة قد حصلا على درجات تتراوح بين تسع عشرة درجة وأربع وعشرين درجة. وتدعم هذه النتائج ماسبق التوصل إليه من خلال الجدول رقم (٢) حول الإنخفاض الشديد في المستوى العام للتلاميذ في نهاية المرحلة الإبتدائية فيما يتعلق بالقدرة على ممارسة الملاحظة العلمية، وذلك بصرف النظر عن نوعية هذه الملاحظة سواء من حيث العمق أو الإتساع، أو عدد الحواس المستخدمة في الملاحظة.

ثانياً - مانوعية أداء التلاميذ في نهاية المرحلة الابتدائية لمهارة الملاحظة العلمية؟

وينقسم هذا السؤال إلى ثلاثة أسئلة فرعية مشتقة كمايلي:

(أ) ما مدى العمق في ملاحظات التلاميذ ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخُدم الإحصاء الوصفي حيث تم إيجاد المتوسط والإنحراف المعياري لدرجات التلاميذ الخاصة بالاداء الكيفي والكمي في الملاحظة كلٌ على حدة، كما تم إيجاد أعلى وأقل درجة حصل عليها التلاميذ . ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج هذه العملية.

جدول رقم (٤)

نتائج الاداء الكيفي والكمي في اختبار الملاحظة العلمية

نوع الاداء	المتوسط	الإنحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة
الكيفي	٤ر٥٧	٣ر٠٣	صفر	٢٢
الكمي	٠ر٣١	٠ر٧٢	صفر	٠٥

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن أداء تلاميذ عينة البحث يتجه إلى الجانب الكيفي في الملاحظة، إذ بلغ متوسط عدد الملاحظات الكيفية للتلميذ مايزيد قليلاً عن أربع ملاحظات، بينما بلغ متوسط عدد الملاحظات التي تتعلق بالجانب الكمي في الملاحظة أقل من الواحد الصحيح. كما يتضح من الجدول أن الدرجات الخاصة بالملاحظة الكيفية تراوحت بين لاشئ وإثنتين وعشرين درجة، بينما تراوحت الدرجات الخاصة بالملاحظة الكمية بين لاشئ وخمس درجات، وهو مايدعم إتجاه التلاميذ في عينة البحث إلى الملاحظة الكيفية، ويُظهر الإهمال الكبير الذي يلقاه الجانب الكمي من الملاحظة لدى التلاميذ في المرحلة الإبتدائية.

(ب) ما مدى الإتساع في ملاحظات التلاميذ ؟

للإجابة عن هذا السؤال استخُدم أيضاً الإحصاء الوصفي حيث تم حساب المتوسط والإنحراف المعياري لدرجات التلاميذ الخاصة بالملاحظة قبل وفي أثناء وبعد التغير على مدى فترة زمنية، كما تم حساب أعلى وأقل درجة حصل عليها التلاميذ، ويوضح الجدول رقم (٥) نتائج هذه العملية.

جدول رقم (٥)

نتائج أداء التلاميذ حسب إتساع مدى الملاحظة

نوع الاداء	المتوسط	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة
قبل التغير	٢ر١١	١ر٩٢	صفر	١٠
أثناء التغير	٢ر٣١	١ر٦١	صفر	١٠
بعد التغير	٠ر٤٣	١ر٠٢	صفر	٠٥

ويُظهر الجدول رقم (٥) أن ملاحظات التلاميذ، التي تعد في أغلبها ملاحظات كيفية ، تتوزع في أغلبها على جانبين هما الملاحظة قبل التغيير والملاحظة في أثنائه، حيث كان متوسط عدد الملاحظات في الحالتين يزيد قليلاً عن ملاحظتين، بينما لم تحظ الملاحظة بعد التغير باهتمام يذكر من قبل تلاميذ العينة إذ لم يصل متوسط الملاحظات التي دونها التلاميذ في هذا الجانب إلى الواحد الصحيح. ويدعم تراوح الدرجات بين لاشئ وعشر درجات في حالة الملاحظة قبل التغير وفي أثنائه أن التلاميذ كانوا أكثر اهتماماً بهذين المجالين من المجال الثالث الذي تراوحت درجات التلاميذ فيه بين لاشيءٍ وخمس درجات.

(ج) ما الحواس التي يستخدمها التلاميذ في الملاحظة ؟

تم الإعتماد أيضاً على الإحصاء الوصفي للإجابة عن هذا السؤال حيث حسبت تكرارات استخدام كل حاسة من الحواس الخمس، ومجموع عدد التلاميذ الذين استخدموها ومتوسط عدد مرات الاستخدام من قبل التلاميذ المستخدمين لها. ويوضح الجدول رقم (٦) نتائج هذه العملية.

جدول رقم (٦)

الحواس التي يستخدمها التلاميذ في الملاحظة

الحواس	مجموع مرات الاستخدام	التلاميذ المستخدمين للحاسة		متوسط مرات الاستخدام	
		العدد	النسبة ٪	للمستخدمين	للعينة الكلية
البصر	١٣٨٥	٣٨١	٪٩٢ر٢	٪٣ر٦٣	٣ر٣٥
اللمس	٢٩٢	٢٢١	٪٥٣ر٥	١ر٣٢	٠ر٧١
الشم	١٢٦	١١٨	٪٢٨ر٦	١ر٠٧	٠ر٣٠
الذوق	١٩	١٥	٪٣ر٦	١ر٢٦	٠ر٠٥
السمع	٠٠	٠٠	٪٠	٠٠	٠٠

ويتضح من الجدول رقم (٦) أن الحواس التي تُستخدم بكثرة من قبل تلاميذ عينة البحث في الملاحظة

هي على الترتيب: حاسة البصر ثم حاسة اللمس ثم حاسة الشم وتأتي حاسة الذوق قرب نهاية القائمة يليها حاسة السمع التي لم تُستخدم قط من قبل أي تلميذ من تلاميذ العينة.

ويُظهر الجدول أن حاسة البصر هي أكثر الحواس استخداماً على الإطلاق من قبل تلاميذ العينة، إذ استخدمها ٣٨١ تلميذاً من مجموع أفراد العينة ومقدارهم ٤١٣ تلميذاً، وهم يمثلون نسبة قدرها ٢ر٩٢٪ من جملة العينة.

كما يُظهر الجدول أن نسبة كبيرة من التلاميذ في عينة البحث لم يستخدموا أغلب الحواس الخمس في عملية الملاحظة، حيث إن ٦ر٣٪ فقط من إجمالي العينة قد استخدموا حاسة الذوق، و ٦ر٢٨٪ قد استخدموا حاسة الشم، و ٥ر٥٣٪ قد استخدموا حاسة اللمس.

ثالثاً - هل هناك علاقة إرتباطية بين العمر الزمني للتلاميذ وكل من مستوى ونوعية أدائهم لمهارة الملاحظة العلمية ؟

استُخدم الإحصاء الاستدلالي للإجابة عن هذا السؤال ، حيث تم حساب معامل «بيرسون» للإرتباط Pearson Correlation Coefficient بين عمر التلميذ كمتغير مستقل، والدرجة التي حصل عليها في المهارة الكلية وفي الاداء الكمي والكيفي وكذا في الاداء قبل وفي أثناء وبعد التغير كمتغيرات تابعة. ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج هذه العملية.

جدول رقم (٧)

معاملات الإرتباط بين العمر الزمني

والاداء في اختبار الملاحظة العلمية

المتغيرات التابعة	درجة الاداء					
المتغير المستقل	الكلي	الكيفي	الكمي	قبل التغير	أثناء التغير	بعد التغير
العمر الزمني	-٠٨ر٠	-٠٨ر٠	-١٥ر**	-٠٨ر٠	-١٤ر**	-١٥ر**

** دال عند مستوى ٠١ر٠

ويشير الجدول رقم (٧) إلى وجود علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ر٠ بين العمر الزمني للتلميذ (المتغير المستقل) وكل من درجة الاداء في الملاحظة الكمية، وفي الملاحظة في أثناء وبعد التغير (متغيرات تابعة)، بينما لم توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين العمر الزمني وبقية المتغيرات التابعة وهي: درجة الاداء الكلي في الاختبار ودرجة الاداء في الملاحظة الكيفية وفي الملاحظة قبل التغير.

مناقشة وتفسير النتائـــج

تعرض هذا البحث إلى دراسة واحدة من المهارات العلمية الهامة التي يُفترض وجودها لدى التلاميذ في نهاية المرحلة الإبتدائية، وهذه المهارة هي مهارة الملاحظة العلمية، وقد كان تعرض الباحث لهذه المهارة لايهدف فقط إلى دراسة مستوى الاداء الكمي للتلاميذ في ممارسة المهارة، وإنما يهدف أيضاً إلى دراسة مستوى الاداء النوعي لها من حيث العمق والإتساع ومدى استخدام الحواس المختلفة عند ممارستها.

وقد أظهرت نتائج الإختبار الذي طُبق على عينة البحث لتحقيق أهدافه أن هناك إنخفاضاً شديداً في مستوى القدرة على ممارسة الملاحظة العلمية لدى التلاميذ، ومن النتائج الملفتة للنظر التباين الشديد بين التلاميذ ، إذ تراوحت الدرجات بين لاشئ إلى أربع وعشرين درجة. كما اتضح أن أكثر من ثلاثة أرباع أفراد العينة يقعون في الإرباعي الادنى للدرجات، وهو مايعني أن أغلب التلاميذ لم يستطيعوا كتابة أكثر من ست صفات للشمعة المقدمة لهم.

وتشير هذه النتائج إلى أن نسبة كبيرة من التلاميذ لايستطيعون ممارسة الملاحظة العلمية، وقد أعاد الباحث فحص أوراق إجابة التلاميذ الاربعة عشر الذين حصلوا على القيمة « لاشئ» فوجد أنهم دونوا بعض الكتابات في أوراقهم إلا أن كتاباتهم إشتملت على ذكر لاستخدامات الشمعة أو فوائدها أو تاريخ استخدامها وصناعتها إلى غير ذلك من المعلومات التي تبتعد عن الوصف المطلوب الذي يدل على تعلم التلميذ للملاحظة العلمية الصحيحة.

وكانت هذه النتائج مخالفة لتوقعات الباحث التي بناها على أساس آراء الخبراء، إذ توقع أن يتوصل التلميذ إلى عددٍ يتراوح مابين عشرين إلى ثلاثين صفة للشمعة، وكان توقع الباحث أن ينصب جهد هذا البحث على استقصاء عمق الملاحظة وإتساعها ومدى استخدام الحواس فيها، خاصة وأن هناك من الدراسات مايشير إلى إمكانية ذكر مايزيد عن خمسين صفة للشمعة من قبل التلاميذ في مثل هذه المرحلة العمرية (Chemical Education Material Study,1960).

ويستطيع الباحث أن يستنتج من ذلك أن هؤلاء التلاميذ لم يتدربوا خلال سنوات دراستهم الإبتدائية على ممارسة الملاحظة العلمية الدقيقة، كما يستنتج أن هذه المهارة الاساسية لممارسة العلم لم تُكتسب بعد من خلال تدريس العلوم عبر سنوات المرحلة الإبتدائية، وقد يُفسر هذا الإستنتاج السبب في ذلك الإنخفاض الشديد في متوسط عدد الملاحظات التي دونها التلاميذ وهو حوالي خمس ملاحظات. وربما كان السبب في عدم إكتساب التلاميذ لهذه المهارة راجعٌ إلى التركيز على المعارف دون المهارات، ويبدو أن

السلطات التعليمية ذاتها تقر هذا التركيز إذ نجد أن الاختبارات النهائية تشمل فقط اختبارات معرفية، دون اختبار الجوانب الاخرى للنمو لدى التلاميذ.

ولايغيب عن المشتغلين بالتربية العلمية والقائمين على الإشراف على تدريس العلوم استمرار سيطرة النظرة الخاصة بالإهتمام بالقوالب المعرفية لدى النسبة الغالبة من المعلمين، والنظر إلى نشاطات التلاميذ وعملهم المخبري على أنه عبث يؤدي إلى الفوضى، وإلى فشل المعلم في بسط النظام والسلطة على أرجاء الصف الدراسي.

ومن جهة أخرى، فقد كان إنخفاض الاداء النوعي للتلاميذ في مهارة الملاحظة العلمية إنعكاساً طبيعياً لإنخفاض مستوى الاداء الكمي، فإذا كان متوسط عدد الملاحظات حوالي خمس ملاحظات للتلميذ الواحد، فمن المنطقي أن يتشتت هذا العدد المتواضع من الملاحظات على الجانبين الكيفي والكمي عند دراسة عمق الملاحظة، أو على الجوانب الثلاثة: قبل وفي أثناء وبعد التغير عند دراسة إتساع الملاحظة.

وتشير النتائج الخاصة بعمق الملاحظة أن متوسط عدد الملاحظات الكيفية لدى تلاميذ العينة كان ٤٫٥٧ بينما كان متوسط عدد الملاحظات الكمية ٠٫٣١، وهي نتائج منطقية إلى حدٍ كبير في ضوء النتائج الاولى التي حددت إنخفاض مستوى الاداء في الإختبار بصفة عامة، إذ من الطبيعي أن يعمد التلاميذ في ضوء هذا المستوى المتواضع إلى الوصف الكيفي الذي يتسم بالسهولة والبساطة على عكس الوصف الكمي الذي يتطلب الإستعانة بأدوات للقياس، كما يتطلب قبل ذلك إتخاذ القرارات التي تعتمد على عمليات عقلية معينة بشأن ما الذي يجب أن يقاس ؟ وما هي الادوات المناسبة؟ ومن ثم يتم الشروع في عملية القياس ذاتها.

وتشير مثل هذه النتائج إلى أهمية البحث الحالي وما شابهه من أبحاث، إذ أوضحت أهمية الإنتقال من مجرد دراسة مستوى أداء التلاميذ لمهارة معينة إلى نوعية هذا الاداء ومدى عمقه وشموله للجوانب المختلفة المكونة للمهارة.

أما فيما يتعلق بإتساع ملاحظات التلاميذ على مدى زمني معين، فقد أظهرت النتائج تركيز التلاميذ على وصف الشمعة قبل الاشتعال وفي أثنائه، أما وصف الشمعة بعد الاشتعال فلم يكن عملاً مهماً فيما يبدو من وجهة نظر الاغلبية الساحقة من التلاميذ، فقامت قلة منهم فقط بهذا العمل.

ويمكن إرجاع ذلك إلى عدم تمكن التلاميذ من عملية الملاحظة العلمية عبر دراستهم السابقة، أو إلى قلة بُعد النظر الكافي لديهم لإتخاذ القرار اللازم بمد عملية الملاحظة إلى ما بعد إنتهاء الاشتعال، وربما يرجع السبب أيضاً إلى رغبة التلميذ في الانتهاء من العمل الموكل إليه، مما يجعله يكتفي بذكر الملاحظات

الخاصة بالشمعة قبل وفي أثناء التغير.

وتشير النتائج الخاصة باستخدام الحواس المختلفة في عملية الملاحظة العلمية من قبل التلاميذ إلى أن هؤلاء التلاميذ يكادون لايستخدمون إلا حاسة النظر،وقد تستخدم قلة منهم حاسة اللمس، بينما يندر استخدامهم لحاستي الشم والذوق.

ويمكن إرجاع هذه النتائج أيضاً إلى إنعدام التدريب على عمليات الملاحظة، وهي مايعني حرمان تلاميذ المرحلة الإبتدائية في بلادنا من التعليم الحقيقي للعلوم الذي يعتمد على استخدام كافة الحواس لممارسة عمليات العلم ومن ثم توليد المعارف واكتشافها.

وتشير النتائج السابقة في مجملها إلى أن تلاميذ المرحلة الإبتدائية لايعانون فقط من نقص كمي في القدرة على ممارسة مهارة الملاحظة العلمية، وإنما يعانون أيضاً من نقص نوعي يتمثل في تركيزهم على الملاحظة الكيفية دون الكمية، وفي تركيزهم على الملاحظة قبل التغير، وفي أثنائه دون الإهتمام بالملاحظة بعد التغير، هذا فضلاً عن استخدامهم لعدد محدود من الحواس التي وهبهم الله إياها في عمليات الملاحظة، ويبدو أن ذلك يُعد نتيجة مباشرة لما يشير إليه « سمال» (Small, 1988) حول إهمال المدرسة للمهارات العلمية، وتدريسها بصورة عفوية غير مخططة.

وفي معالجة إحصائية جانبية لبيان ما قد يحدث من تطور في مستوى الاداء الكمي في الملاحظة العلمية لدى التلاميذ عبر سنوات الدراسة، قام الباحث بالمقارنة بين عينة البحث والعينة الإستطلاعية التي استُخدمت في حساب ثبات الاختبار وقدرها اثنان وستون تلميذاً من الصف السادس، وعينة ثالثة قوامها ثلاثة وثلاثون تلميذاً من الصف الرابع، واستخدم تحليل التباين لمقارنة متوسطات درجات المجموعات الثلاث حيث أظهر ذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعات الثلاث، ولعل ذلك يؤكد عدم التخطيط لتدريس مهارة الملاحظة للعمل على إنمائها بصورة مطردة مع نمو التلميذ عبر الصفوف الدراسية المتتالية.

وفيما يتعلق بالإرتباط بين العمر الزمني للتلاميذ والاداء في اختبار الملاحظة العلمية، فقد كان الإرتباط سالباً سواء في مستوى الاداء الكلي أو في الاقسام المختلفة للأداء النوعي، وكان هذا الارتباط السالب ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في ثلاث حالات هي : الملاحظة الكمية، والملاحظة في أثناء، وبعد التغير، وتجدر الإشارة إلى أنه كان يقترب من حدود الدلالة عند مستوى (٠,٠٥) في بقية الحالات حيث كانمستوى الدلالة يتراوح مابين (٠,٠٦) و (٠,٠٧).

وبصرف النظر عن الدلالة الإحصائية للإرتباط ، فإن وجود الإرتباط السالب بين العمر الزمني والقدرة على القيام بالملاحظة أمر يثير الانتباه، ويتعارض مع نتائج الدراسات التي تشير إلى أن الطفل يستطيع أن يقوم بالعمليات المنطقية Logical والعمليات تحت المنطقية Infralogical تماماً في نهاية مرحلة العمليات الحسية Concrete operational وفق آراء بياجية Piaget وهذه المرحلة تمتد من سن السابعة وحتى الحادية عشرة، وتشمل هذه العمليات الملاحظة والقياس والتصنيف وغيرها من العمليات (Wadswarth, 1979)، وهو ما يعني أن زيادة العمر ترتبط ارتباطاً موجباً مع القدرة على ممارسة الملاحظة العلمية كماً ونوعاً.

وقد يرجع سبب هذا الإرتباط السالب بين العمر الزمني ، والقدرة على القيام بالملاحظة إلى أن التلاميذ كلما زادت أعمارهم شعروا بنوع من الإحباط والآلام النفسية الناتجة عن وجودهم في صف واحد مع زملاء يقلون عنهم في العمر بسنوات وربما يتفوقون عليهم دراسياً، وقد يشعرون بعدم تحقيق المدرسة لحاجاتهم واهتماماتهم مما يؤدي إلى فتورهم العقلي والبدني، ومن ثم إلى استمرار تدني مستوى أدائهم في الاختبارات المختلفة، وقد يدعم هذا التفسير وجود نسبة قدرها ١١٪ من تلاميذ العينة ممن تتراوح أعماهم من ستة عشر إلى ثمانية عشر عاماً، ونسبة قدرها ٣٦٪ من تلاميذ العينة ممن تتراوح أعمارهم مابين الرابعة عشرة إلى الخامسة عشرة، والمعروف أن عمر التلميذ في نهاية المرحلة الإبتدائية يكون في حدود أثنى عشر أو ثلاثة عشر عاماً.

التوصيات والبحوث المقترحة

تُعد المهارات العلمية من الجوانب الرئيسة المكونة لعملية تعليم العلوم في المرحلة الإبتدائية وغيرها من مراحل التعليم، وبدون الإهتمام بهذه المهارات يكون تعليم العلوم ناقصاً ومبتوراً.

وفي ضوء النتائج التي توصل : إليها هذا البحث يجد الباحث أنه من الضروري أن يطرح عدداً من التوصيات الخاصة بتحسين تعليم العلوم في المدرسة الإبتدائية ، ولعل من أهم هذه التوصيات مايلي:

١- ضرورة إعداد مفردات لمحتوى مناهج العلوم تتعلق بالمهارات العلمية لكل صف دراسي كما هو الحال في إعداد مفردات المحتوى الخاصة بالمعارف. ويعني ذلك تحديد المهارات والتدريبات الخاصة بإكسابها وتوزيع ذلك على شهور وأسابيع وحصص الفصل الدراسي كما يحدث تماماً مع المفردات المعرفية لمحتوى المنهج، ويبدو أن هذا هو السبيل الوحيد لإظهار أهمية عمليات العلم لمعلمي العلوم بحيث تتحول هذه العمليات من كم كلي نظري غامض إلى مفردات وتدريبات ملموسة ذات

أهداف محددة قصيرة الامد أمام المعلمين والتلاميذ وأولياء الامور على حدٍ سواء.

٢- إعطاء المرونة الكافية للعاملين في القطاعات التعليمية من معلمين وموجهين ومديري مدارس، وذلك للعمل كفريق له صلاحية إتخاذ القرار الخاص بما يختبر فيه التلاميذ من معلومات، ومن ثم تقليص القدر الذي يرونه مناسباً من المعارف في الكتب المقررة لتخصيص الوقت المخصص لتدريسه للتركيز على تدريس المهارات العلمية وتنميتها لدى التلاميذ.

٣- إعداد الخطط التي تكفل توفر المواد المخبرية اللازمة لقيام التلاميذ بتعلم المهارات العلمية، ولايعني ذلك أن تُوفر كل المواد عن طريق السلطات الرسمية، إذ أن هناك الكثير من المواد التي يمكن أن يوفرها التلاميذ بأنفسهم من المنزل ومن البيئة المحلية في الشارع أو الحديقة أوغيرها، وذلك لاستخدامها في تعلم المهارات العلمية.

٤- ضرورة وجود اختبارات في المهارات العلمية على المستوى الرسمي بحيث تتغير نظرة المجتمع والمعلم والتلميذ لماهية العلوم، وتتضح الصورة الحقيقية للعلم كطريقة بحث أساسية يمكن من خلالها توليد المعارف.

٥- تصنيف التلاميذ في الصفوف وفق فئات عمرية متقاربة، وذلك لإمكانية إيجاد طرق التعليم والنشاطات المناسبة لاهتمامات كل فئة عمرية مما يجعل التعليم المدرسي ملبياً لحاجات التلاميذ واهتماماتهم.

ويقترح الباحث في نهاية هذا البحث عدداً من المحاور البحثية المهمة ذات الصلة بمجال البحث الحالي، إذ يرى الباحث ضرورة إجراء مزيد من البحوث في المجالات التالية:

١- مستوى الاداء في المهارات العلمية الاخرى لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٢- طرق تدريس المهارات العلمية لاطفال المرحلة الإبتدائية.

٣- تحليل محتوى عمليات العلم لوضع منهج متكامل واضح المفردات لتعليم هذه العمليات عبر الصفوف الدراسية المختلفة.

شكر وتقدير

يتقدم الباحث بخالص الشكر والإمتنان للزميل الدكتور / صالح محمد العيوني الاستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بالكلية المتوسطة لإعداد المعلمين بالرياض على ما بذله من جهد كبير في تقدير درجات التلاميذ، وفي معاونة الباحث خلال المراحل المختلفة للبحث فجراه الله عن الباحث خيرالجزاء.

المراجـــــع

البغدادي، محمد رضا. (١٩٨٤). الاهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس. الطبعة الثانية. الكويت: مكتبة الفلاح.

دوران، رودني . (١٩٨٥). أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد صباريني وخليل يوسف الخليلي وفتحي حسن ملكاوي. أربد: دار الامل.

سلام، سلام سيد أحمد؛ سلام ، صفية محمد أحمد. (١٩٨٣). عمليات العلم لدى معلمي العلوم : دراسة مسحية. المنيا : دار حراء.

سلام، صفية محمد أحمد . (١٩٨٤). بقاء أثر تدريب معلمي العلوم بالمدرسة الإبتدائية قبل الخدمة على بعض عمليات العلم الاساسية على اكتسابهم لهذه العمليات واستخدامها في تدريس العلوم: دراسة تتبعية. المنيا: دار حراء.

سلام، صفية محمد أحمد. (١٩٨٣). تدريب مدرسي العلوم بالمدرسة الإبتدائية قبل الخدمة على بعض عمليات العلم الاساسية وأثر ذلك على اكتسابهم لهذه العمليات: بحث تجريبي. المنيا: دار حراء.

وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية. (١٤٠٤هـ/١٩٨٤م). العلوم للصف الاول الإبتدائي، كتاب المعلم. الطبعة الرابعة. الرياض: إدارة الكتب المدرسية.

وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية. (١٤٠٤هـ/١٩٨٤). العلوم للصف السادس الإبتدائي، كتاب المعلم. الطبعة الثالثة، الرياض: إدارة الكتب المدرسية.

Adey, P.S. and Harlen, W. (1986). " A Piagetian Analysis of Process Skill Test Items". Journal of Research is Science Teaching 23 (8), pp. 707-726.

Atwood, R. D., Neal, A. A. and Oldham, B. (1984). " Developing Classroom Evaluation Materials for SCIS". Science Education 66 (1) pp. 163-168.

Berger, C. F. (1982). " Attainment of Skill in Using Science Processes. 1. Instrumentation, Methodology and Analysis". Journal

of Research in Science Teaching 19 (3), pp. 249-260.

Bredderman, T. (1983). " Effects of Activity-Based Elementary Science on Student Outcomes: A Quantitative Synthesis". Review of Education Research 53 (4), pp. 449-518.

Carin, A. A. and Sund, R. B. (1975). Teaching Science Throught Discovery, 3rd ed. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing company.

Chemical Education Material Study. (1960). Chemistry: An Experimental Science. San Francisco: Freeman and Co.

Collette, A. T. and Chiappetta, E. L. (1984). Science Instruction in the Middle and Secondary Schools. St. Louis: Times Mirror/Mosby.

Devito, A and Krochover, H. G. (1980). Creative Sciencing: A Practical Approach. 2nd Ed. Boston: Little, Brown and Company Inc.

Fried, A. E. (1972) Teaching Science to Children: The Inquiry Approach Applied. New York: Random House, Inc.

Gallagher, J. J. (1979). " Basic Skills Common to Science and Mathematics". School Science and Mathematics 79 (8), pp.555-566.

Green, J. A. (1970). Introduction to Measurement and Evaluation. New York: Dodd Mead Co.

Isaacs, P. A. (1984). " Development of a Test of Process Skills for Grade 3 Elementary School Pupil". Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association Research in Science Teaching. New Orleans, L.A.

Kiyimba, D. S. (1981). Developing and Evaluating Supplementary

Science Readers for Primary 3 Pupils in Uganda. Nairodi: African Curriculum Organisation.

Krebs, E. W.; Pappelis A. J. and Kraft, T. K. (1978). " Demonstration of Competence in Introductory Exercises of Science- A Process Approach by Pre-school Children". Journal of Research in Science Teaching 15 (1), pp. 43-46.

Kyle, Jr. W. C.; Bonnstetter, R. J. and Gadsen, Jr. T. (1988). An Implementation Study: An Analysis of Elementary Students and Teachers Attitudes Towards Science in Process Approach vs. Traditional Science Classes. Journal of Research in Science Teaching 25 (2), pp. 103-120.

Mechling, K., Bires, N. ; Kepler, L., Oliver, D. and Smith, B. (1983). A Recommended Science Competency Continuum for Grades K to 6 for Pennsylvania Schools". Harrisburg, PA: Pennsylvania Department of Education.

Moliter, L. L. and George, K. D. (1976). " Development of A Test of Science Process Skills." Journal of Research in Science Teaching 13 (5), pp. 405-412.

New York State Education Department. (1989). Guide to Program Evaluation K-4: New York State Program Evaluation Test in Science. Albany: New York State Education Department.

Padilla, M. J.; Okey, J. R. and Garrard, K. (1984). " The Effects of Instruction in Integrated Science Teaching 21(3), pp. 277-287.

Petty, W. T. (1976). Curriculum for the Modern Elementary School. New York: Rand McNally College Publishing

Company.

Riley, J. P. (1979. " The Influence of Hands-on Science Process Training on Preservice Teachers Acquisition of Process Skills and Attitude Toward Science and Science Teaching." Journal of Research in Science Teaching 16(5), pp. 373-383.

Shaw, T. (1982). ORES_Objective Referenced Evaluation inScience. Manhattan: Kansas State University (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 216876).

Small, L. (1988). Science Process Evaluation Model Monograph. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, L.A.

Smith, K. A. and Welliver, P. W. (1990). " The Development of A Science Process Assessment for Fourth Grade Student". Journal of Research in Science Teaching 27(8), pp.727-738.

South Carolina State Department of Education. (1986). State Science Objectives Grades 1-8 Basic Skills Assessment Program. Columbia: South Carolina State Department of Education (ERIC Document Reproduction Service No. ED 279526).

Strawitz, B. M. (1989). " The Effect of Testing on Science Process Skills Achievement". Journal of Research in Science Teaching 26(8), pp. 659-664.

Wadswarth, Barry J. (1979). Piaget's Theory of Cognitive Development. 2nd. ed. London: Longman.

Wolfinger, D. (1984). Teaching Science in Elementary School. Boston, MA: Little, Brown and Company.

ملحق رقم (١)

قائمة تدقيق أداء التلاميذ في مهارة الملاحظة العلمية *

مسلسل	المدرسة	الفصل	اسم الطالب	العمر	قبل الاشتعال												أثناء الاشتعال												بعد الاشتعال												المجموع	الحواس المستخدمة				
					وصف كيفي								وصف كمي				وصف كيفي								وصف كمي				وصف كيفي								وصف كمي								
					لون الشمعة	لون الفتيل	الشكل العام	اللمس	الرائحة	الصلابة	الطعم	الرائحة	طول الشمعة	طول الفتيل	قطر الشمعة	أخرى	لون الشمعة	لون الفتيل	الرائحة	الصوت	شكل اللهب	الانصهار	الحرارة	الأدخنة	طول الشمعة	طول اللهب	حرارة اللهب	أخرى	لون الفتيل	الرائحة	اللمس	الشكل العام	الأدخنة	أخرى	طول الشمعة	طول الفتيل	النظر	أخرى		النظر	اللمس	السمع	الذوق	الشم
١	الفتح	١/أ	أحمد الزهراني	٦	✓		✓		✓	✓							✓				✓	✓	✓		✓											✓			✓✓✓✓✓	✓✓		✓	✓
٢																																													
٣																																													

* علامات (✓) تعتمد على ماورد من صفات في تقرير التلميذ (ورقة الاختبار).

فنون اللغة العربية ومهاراتها الأساسية
ودور مواد اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في تنميتها

إعداد

الدكتور

علي أحمد مدكور

بسم الله الرحمن الرحيم

« واتقوا الله ويعلمكم الله، والله بكل شئ عليم»

[البقرة : ٢٨٢]

مقدمـــة

يقول الحق تبارك وتعالى:

[والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والابصار والافئدة، لعلكم تشكرون] (النحل: ٧٨).

لقد ولد الناس جميعاً لا يعلمون شيئاً. وما كسبه العلماء والباحثون والدارسون من علم هو هبة من الله، بالقدر الذي أراده للبشر، وجعل فيه كفايتهم في حياتهم على الارض، في المحيط المكشوف لهم من هذا الوجود. فالله – سبحانه – يذكر منته على عباده، في اخراجه إياهم من بطون أمهاتهم لا يعلمون شيئاً، ثم بعد هذا يرزقهم السمع الذي به يدركون ويفهمون، والبصر الذي به يدركون المرئيات والافئدة أو العقول التي بها يفهمون ويحللون ويفسرون ويقوّمون ويختارون.

والقرآن يعبر بالفؤاد وبالقلب عن مجموع مدارك الإنسان الواعية، وهي تشمل ما اصطلح على أنه العقل، وتشمل كذلك قوى الإلهام الكامنة المجهولة الكنه والعمل كالروح والضمير والإرادة.. إلى آخره (١).

ولقد جعل الله للبشر السمع والابصار والافئدة، لعلهم يشكرون حين يدركون قيمة النعمة في هذه وفي سواها من آلاء الله عليهم. وأول الشكر الإيمان بالله الواحد الاحد، المعبود دون سواه. فالعبد إذا أخلص الطاعة صارت أفعاله كلها لله عز وجل، فلا يسمع إلا لله، ولا يبصر إلا لله، ولا يفكر ولا يختار إلا ما فيه إعمار للحياة وفق منهج الله (٢).

ولن يدرك المسلم المعاصر قيمة النعمة، ولن يكون قادراً على إعمار الارض وفق منهج الله، إلا إذا تحققت فيه وفي أمته الاهداف السابقة. وهذا كله لن يتحقق إلا إذا ربيّناه منذ طفولته ودرّبنا سمعه، وبصره، وعقله ، وجسمه، وضميره، وإرادته في سبيل تحقيق الغايات السابقة.. فهل نحن فعلنا ذلك ؟

إن الهدف الاساسي لتعليم اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية هو إكساب الطفل القدرة على الإتصال اللغوي الواضح السليم، سواء كان هذا الإتصال شفوياً أو كتابياً. وكل محاولة لتدريس اللغة العربية يجب أن تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف.

والإتصال اللغوي لا يتعدّى أن يكون بين متكلم ومستمع، أو بين كاتب وقارئ، وعلى هذا الاساس فإن

للغة فنوناً أربعة هي:

١- الاستماع ٢- الكلام

٣- القراءة ٤- الكتابة

وهذه الفنون الاربعة هي أركان الإتصال اللغوي، وهي متصلة ببعضها تمام الإتصال. وكل فن منها يؤثر ويتأثر بالفنون الاخرى. فالمستمع الجيد هو غالباً متحدث جيد، وقارئ جيد، وكاتب جيد. والكاتب الجيد لابد أن يكون مستمعاً جيداً وقارئاً جيدا .. الخ.

فهل نحن نعد طفل المرحلة الإبتدائية ليكون مستمعاً جيداً للغة العربية، ومتحدثاً جيداً بها، وقارئاً جيداً، وكاتباً جيداً؟ وبمعنى آخر : هل نحن نعده ليجيد فن الإتصال اللغوي والاستعانه به في إعمار الحياة من حوله على عهد الله وشرطه ؟

هل نحن نعد الطفل عربياً ليسهم في وحدة الامة الإسلامية من خلال الحفاظ على ثقافتها وحضارتها الربانية المتميزة ؟

إن إعداد الطفل العربي من خلال سيطرته على فنون اللغة العربية ومهاراتها يتطلب خطة ذات شقين

الشق الاول : يتصل بوسائل الإعلام والإعلان، من صحافة وإذاعة وتلفزة ونواد، وغير ذلك مما يتصل بالبيت العربي وبالشارع العربي على وجه العموم.. فهل تم توجيه البيت العربي والشارع العربي بالشكل الذي يساعد الطفل العربي على إكتساب المهارات الرئيسية للغة العربية، كما يفعل الشارع الإنجليزي ، والشارع الفرنسي، والشارع الالماني.. الخ ؟ هذا ما نجيب عنه إجمالاً هنا .

الشق الثاني : من خطة إيصال الطفل العربي إلى درجة السيطرة على الفنون اللغوية الرئيسية ومهاراتها، يتصل بالمدرسة ومناشطها ومناهجها- بصفة عامة-، كما يتصل بمناهج اللغة العربية فيها بصفة خاصة.. فهل نجحت مناهج المدرسة الإبتدائية - بمواد اللغة العربية فيها - في إيصال الطفل إلى هذه الغاية. هذا ما سنجيب عنه تفصيلاً وهو موضوع هذا البحث.

محنة العربية في الشارع العربي

يقول الدكتور عبد الصبور شاهين: « قد يكون من الطبيعي أن تجد العربية خارج حدودها أعداء يكيدون لها، لكن المفزع حقاً أن يكون بعض هؤلاء الاعداء من بنيها، عن قصد أو عن غير قصد. ولذلك فهي تقاتل في جبهتين، لانها تقاتل قطعاً من نفسها (وظلم ذوي القربى أشد مرارة على النفس)، ولو كتب

لها النصر في هذه المعركة فإن ما عداها يهون. ونحن نتطلع إلى اليوم الذي يتحول فيه كل العرب إلى عشاق مغرمين بلسانهم ، ذائبين في حرفه ، ويحسنون دَرْسه، ويجيدون نطقه، ويَلزمَون غرزَهَ، فلا ينطقون على أرض العرب إلا بالعربية، وعلى من أراد أن يعيش بين ظهرانَيْهم من الاجانب أن يتعلم لسانهم ويعاملهم بكلامهم. عندئذ سوف يكون لهذه الارض احترامها، وسوف تعود لها مهابتها وعزتها. ولسنا في هذا بدعاً، فإن أمريكا – على سبيل المثال – لا تسمح بالدخول إليها لمن لا يعرف الإنجليزية (٢).

أما الآن ، فإن الوضع مؤسف إلى حد الإبكاء. أقطار كاملة من أملاك العربية، لا تكاد تسمع فيها العربية على الاطلاق، فقد اسلمت قيادها للهجة أوعدّة لهجات محلية طاغية على كل مافيها ومن فيها، في البيت والشارع ووسائل الإعلان والإعلام. وليت الامر يتوقف عند هذا الحد بل إنك لتجد المعلمين في المدارس، والاساتذة في الجامعات يدرسون ويحاضرون أيضاً باللغة العامية. فإذا ما سألت أحدهم: لماذا لا تدرس باللغة العربية ؟ فإذا كان عربي التخصص أبدى الندم بسبب تقصيره، ووعد بأن يحاول. وإذا كان مدرساً لمادة غير اللغة العربية وآدابها، فربما جاء إعتذاره أقبح من الذنب وقال: وما أهمية ذلك؟ أنا لست « بتاع » عربي!!. وهنا يحس المرء – حقيقة – أن اللغة العربية ليست بحاجة إلى الإهتمام بتعليمها وممارستها في كل شؤون الحياة فقط، بل هي بحاجة إلى الحب أولاً وقبل كل شئ. فهل نستطيع أن نعلم أبناءنا حبّ لغتهم ؟ !

وهناك أقطار كاملة أخرى « من أملاك العربية تحتلها رَطانات أسيوية وأوروبية، تصر على أن تملأ آذان الحياة بضوضائها ولغوها.. حتى ليتذكر المرء وهو ضائع بين هذه الرطانات قول المتنبي في شِعْب بوّان :

ولكن الفتى العربي فيها .. غريب الوجه واليد واللسان

وربما هان الامر لو اقتصر على الشارع، فيقول القائل لنفسه: مالي ولهؤلاء، (لكم دينكم ولي دين)، ولكن هذه الرطانات قد تسللت إلى داخل البيوت والمخادع، وتولت رعاية الاطفال ، وفرضت أصواتها ونبراتها ولكنتها على الاسرة العربية، وروجت أذواقها كما روجت بضائعها ومنتجاتها الحضارية، وهذا أخطر ما يواجه اللغة من أخطار تُربي على بلاء الاستعمار.

أهي نقمة النعمة ؟ ! أم هو إنحلال الترف ؟ ! أم أنها عاصفة وتمضي ؟ ! (٤). أرجو أن تكون هي الاخيرة.

إن كثيراً من أساتذة الجامعات والعلماء يصرون على التدريس والتأليف باللغات الاجنبية، ويفاخرون

بذلك ! وفئة أخرى منهم ارتضت أن ترصع أحاديثها ومؤلفاتها بالكلمات والمصطلحات الاجنبية ! ودلالة هذا واضحة، نحن لا نحترم لغتنا ، ولا نبالي باثباتها والتأكيد عليها في كل المجالات ، وهذا أول الطريق لفناء الامم !

إننا نريد تعريب المعرفة، لا دعم التغريب وتخليده. وإذا فشلنا في تعريب العلوم وإنشاء مصطلحات جديدة تناسب الإرتقاء العلمي في كل المجالات، فإن هذا يعني أمراً واحداً هو أننا متسولون في ميادين الطب والرياضيات والكيمياء والفيزياء والاحياء والصيدلة.. الخ وسنبقى متسولين أبداً.. إننا نملك ناصية المعرفة عندما ننقلها إلى لساننا، أما عندما ننتقل نحن إلى ألسنة الآخرين، فسنكون عالة عليهم، وسنبقى أتباعاً ضائعي الهوية، لا قيمة لنا في الارض، ولا وزن لنا في السماء !

محنة العربية في المدرسة الابتدائية

إن الحقيقة المؤكدة – حالياً – هي أن تعليم اللغة العربية في مدارسنا يمر بمحنة قاسية. فالصيحات تنطلق في العالم العربي على إتساعه، تشكو كثرة الاخطاء اللغوية التي يرتكبها الناشئة في فهمهم لما يسمعون، وفي كلامهم وقراءتهم وكتابتهم، وإنخفاض مستوى تحصيلهم. ولا تقتصر الشكوى على ضعف الناشئة فحسب، بل جاوزتهم إلى الخريجين الذين يعملون في كل المؤسسات والمصالح والوزارات ! فهذه بنت الشاطئ تقول : « الظاهرة الخطيرة لازمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعلم اللغة العربية ازداد جهلاً بها ونفوراً منها، وصدوداً عنها. وقد يمضي في الطريق التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج في الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة قومه (٥).

وهذا هو الجنيدي خليفة يقول: « أروني – إلا من رحم سيبويه – من المتعلمين الذين هم في مثل درجة الاهلية « شهادة الاهلية» من مِنْ هؤلاء يستطيع أن يكتب رسالة صحيحة، أو يتكلم مقدارها،ثم لا يرتكب اللحن المتعدد، ولا يلتوي لسانه» (٦).

وقد تعددت الاسباب وراء هذه المحنة، فهناك من يرجعها إلى شيوع العامية ولهجاتها المتعددة في الشارع العربي بما لا يترك مجالاً للعربية السليمة في أذهان الناشئة. وهناك من يرى السبب في سوء تصميم مناهج اللغة العربية، وخطط الدراسة، والجو المدرسي العام. وهناك من يرجع الضعف في اللغة العربية إلى سوء إعداد معلم اللغة العربية، وضعفه الثقافي والتخصصي والمهني.

وهناك من يرى أن السبب يكمن في إهمال فنون اللغة الرئيسية كالاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتركيز على الكلام عن اللغة، ونظرياتها، وفلسفاتها، وقواعدها، بدلاً من التدريب على فنونها

ومهاراتها، فمناهج اللغة تدور حولها ولا ترد حياضها! وهذا هو الجانب الذي سنختبره في هذا البحث لنعرف مدى إسهامه في ضعف الناشئة في اللغة العربية في المدرسة الإبتدائية ، ودور مواد اللغة العربية التي تعلم في تلك المدرسة في ذلك الصدد.

فن الاستماع ومهاراته في المدرسة الابتدائية

أهمية الاستماع: (٧)

ليس غريباً أن يعجب المتخصص في اللغة العربية عندما يتدبر آيات القرآن الكريم فيرى أن القرآن يركز على « طاقة السمع» ويجعلها الاولى بين قوى الإدراك والفهم التي أودعها الله في الإنسان : [والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع، والابصار، والافئدة، لعلكم تشكرون] (النحل:٨٧).

[حتى إذا جاءوها شهد عليهم سمعهم وأبصارهم] (فصلت: ٢٠).

[إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا] (الإسراء: ٣٦).

[ولو شاء الله لذهب بسمعهم وأبصارهم] (البقرة : ٢٠)

[أولئك الذين لعنهم الله فأصمهم وأعمى أبصارهم] (محمد : ٢٣).

[إن الله كان سميعاً بصيراً] (النساء : ٥٨).

[ليس كمثله شيء وهو السميع البصير] (الشورى: ١١).

بهذا التكرار المتعمد يذكر القرآن السمع مقدماً على البصر في أكثر من سبع وعشرين موقعاً! وهذا يؤكد أن طاقة السمع أدق وأرهف وأرقى من طاقة البصر. وهذا أمر يؤكده علماء التشريح الآن. فمثلاً يمتاز جهاز السمع على البصر بإدراك المجردات كالموسيقى، والتداخلات مثل حلول عدة نغمات داخل بعضها. فالموسيقي الخبير يستطيع أن يميز نغمة أية آلة من بين عشرات النغم الصادر عن كثير من الآلات، والام تستطيع أن تميز صوت بكاء طفلها من بين زحام هائل من آلاف الاصوات المتداخلة.

أما العين فهي تتوه في الزحام.. زحام التفاصيل. فالابن يتوه عن عين أمه في الزحام، ولا يتوه عن سمعها!

إذا كانت هذه الطاقة بهذا القدر من القوة والرهافة والحساسية والدقة، فلا أقل تقديراً لنعمة الله وشكره عليها من أن نُعني بها، وندرب أطفالنا وتلاميذنا على استخدامها بكفاءة في حياتهم التربوية والثقافية والاجتماعية. فهل نحن قمنا، أو نقوم الآن بذلك ؟!

إن الاستماع عامل مهم في عملية الاتصال. فلقد لعب دائماً دوراً مهما في عملية التعليم والتعلم على مر العصور. ومع ذلك فلم يلق حظه من العناية والدراسة حتى وقت قريب . لقد افترض دائماً أن كل التلاميذ يستطيعون الاستماع. وهم يستمعون « بكفاية» إذا طلب منهم ذلك. لكن هذه الفكرة تغيرت أخيراً! فقد أثبتت الدراسات أن الاستماع فن ذو مهارات كثيرة، وأنه عملية معقدة تحتاج إلى تدريب وعناية.

إن التطور التقني قد شحذ وأرهف حساسية الاسرة والمدرسة والمسجد لمشاكل التربية. فكما حدث أن تأثر موقف الإتصال الذي يقوم على الكتابة والقراءة بشكل كبير بسبب اختراع المطابع وكثرة المطبوعات، وخداع الافكار والنظريات والفلسفات، فإن موقف الإتصال الآخر الذي يقوم على الكلام، والاستماع قد تأثر أيضاً بشكل عظيم بسبب الثورة التقنية الحديثة ومنتجاتها من مذياع، وتلفاز، وأقمار صناعية، ومسجلات وغير ذلك.

إن التطور الاخير في وسائل الإتصال وكذلك البث التلفزيوني الدولي المباشر المتوقع في غضون سنوات، الذي يحمل في طياته غزواً ثقافياً أجنبياً مقصوداً وغير مقصود، كل ذلك لا يتطلب «كفاية المستمع» فقط، أي سيطرته على الحد الادنى المقبول من مهارات الاستماع، بل يستلزم « كفاءة المستمع»[٨] ؛ أي سيطرته على الحد الاعلى لمهارات الاستماع، واستخدامه لهذه المهارات بأكبر قدر من الإيجابية والفاعلية.

إن السنوات القليلة القادمة سوف تحمل إلينا تطورات هائلة في وسائل الإتصال. سوف يستطيع الطفل في أي قرية نائية أن يضغط آزرار التلفاز فيستمع ويشاهد البرامج المبثوثة من كل ركن من أركان المعمورة !

وعلى هذا فإن « كفاءة المستمع » - كما هو الحال مع كفاءة القارئ - هي أحد العوامل الحاسمة في تكوين الامم المتحضرة، والتمييز بينها وبين الامم المتخلفة. فهل أعددنا أطفالنا وشبابنا لمواجهة هذه التطورات المعاصرة ؟ !

وبعد أن أثبتت الدراسات المبكرة ضرورة الاهتمام بتدريس الاستماع والتدريب على مهاراته المتنوعة، أصبح الاستماع جزءاً رئيسياً في معظم برامج تعليم اللغات في الدول التي تقدمت في هذا المضمار. فقد كشفت بعض هذه الدراسات أن تلاميذ المدرسة الثانوية في بعض هذه البلاد يخصصون ٣٠٪ من برنامج تعليم اللغة للحديث؛ و ١٦٪ للقراءة ؛ و ٩٪ للكتابة ؛ و ٤٥٪ للاستماع. كما كشفت دراسة حديثة عن أن تلاميذ المدرسة الابتدائية يقضون حوالي ٥ر٢ ساعة من كل ٥ ساعات في اليوم للاستماع[٩].

وقد استطلع باحث رأي المعلمين في نسبة ما يتعلمه أطفال المرحلة الابتدائية عن طريق الاستماع ، فجاءت النتيجة أن الاطفال يتعلمون عن طريق الاستماع بنسبة ٢٥٪ وعن طريق الكلام بنسبة ٢٣٪ وعن طريق القراءة بنسبة ٣٥٪، وعن طريق الكتابة بنسبة ١٧٪ (١٠).

كما أثبتت دراسات كثيرة في أوروبا وأمريكا إمكانية تفوق التلميذ في الدراسة كلها تبعاً لتفوقه في مهارات الاستماع. وأن التلميذ عندما يتعرف على نمطه الاستماعي، فإنه يستطيع أن يقوّم نفسه في الاستماع، وفي فنون اللغة الاخرى، بل وفي عملية التعليم والتعلم إجمالاً (١١).

لامراء أن أهم أهداف تدريس اللغة هو التدريب والسيطرة على فنونها الاربعة، وهي: الاستماع والكلام، والقراءة والكتابة. وإذا كان الكلام والكتابة فنين «إنتاجيين» فإن الاستماع والقراءة « إستقباليان» و « إنتاجيان» في آن .

فإذا أردنا أن نرتب هذه الفنون الاربعة من حيث وجودها الزمني لدى الطفل في إطار النمو اللغوي نجد أن الاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة. فالطفل يبدأ بعد الولادة بعدّة أيام في التعرف على الاصوات المحيطة به، وفي نهاية عامه الاول تقريباً يبدأ في نطق الكلمات. ومع بداية التعليم في المدرسة يستخدم حصيلة الاصوات المسموعة لديه في التعرف والتمييز بين أصوات الكلمات المكتوبة، فيقرأ ويكتب.

وعلى هذا فالاستماع لاغنى عنه لظهور الكلام والقراءة والكتابة. فالطفل الذي يولد أصمّ، أو يفقد القدرة على الاستماع في سن مبكرة، يفقد بالتالي القدرة على الكلام، فالقدرة على الكلام تتوقف على القدرة على الاستماع! وبالتالي يمكن ترتيب فنون اللغة حسب نموها ووجودها الزمني كالتالي: الاستماع، فالكلام، فالقراءة، فالكتابة.

ومجمل القول أن الاستماع من أهم فنون اللغة إن لم يكن أهمها على الإطلاق، وذلك لان الناس يستخدمون الاستماع والكلام أكثر من استخدامهم للقراءة والكتابة. وقد صور أحد الكتاب هذه الاهمية في الاستخدام قائلاً: إن الإنسان المثقف العادي يستمع إلى ما يوازي كتاباً كل يوم، ويتحدث ما يوازي كتاباً كل أسبوع، ويقرأ ما يوازي كتاباً كل شهر، ويكتب ما يوازي كتاباً كل عام (١٢).

لقد تغيرت موازين القوى واتخاذ القرارات من القديم إلى الحديث بين المتكلم والكاتب من جانب، وبين المستمع والقارئ على الجانب الآخر. فقديماً كان المتكلم والكاتب هما مصدر القوة واتخاذ القرارات. وكان المستمع والقارئ يفترض فيهما حسن النية والصدق فيما يعرضانه من حقائق وأفكار ومفاهيم. أما

في العصر الحديث، عصر الثورة العلمية والتقنية والتفجر المعرفي.. في هذا العصر أصبح الإنسان يعيش وسط خضم زاخر من الافكار والمعارف والنظريات والفلسفات، فيها الحسن وفيها القبيح.. فيها ما يريد بالإنسان خيراً، ومنها ما يريد جره إلى أفكار ومعتقدات لا تتفق مع معتقداته الاصيلة وتراثه الموروث.

وكان لابد من حماية المستمع والقارئ. والحماية الوحيدة الصالحة في هذا الزمان - فيما أرى- لاتكون إلا إذا انتقل المستمع والقارئ إلى مركز الحكم واصدار القرار بدلاً من المتكلم والكاتب. وهما لن يكونا أهلاً لهذا إلا إذا كان كل منهما قادراً على أن يستمع أو يقرأ فيفهم، ويحلل، ويفسر، ويقارن ، وينقد ، ويقوّم ما يستمع إليه أو يقرؤه، بموضوعية تامة، ودون تحيز، وذلك في ضوء خبرته الشخصية، وفي ضوء النظام القيمي والمعياري الذي يعتقده أو الذي تعيشه الجماعة المسلمة.

وبعد كل هذا نجد من يقول : إن الاستماع ينمو لدى الإنسان بطريقة تلقائية بمجرد أن له أذنين! فهو كالمشي والكلام ! وهذا القياس خاطئ. فالطفل في حاجة إلى من يعلمه الكلام رغم أن له فماً وبحاجة إلى من يدربه على المشي رغم أن له رجلين. وكذلك هو بحاجة إلى من يدربه على مهارات الاستماع رغم أن له أذنين !

لقد أثبتت إحدى الدراسات العلمية أن معظم الناس يستوعب ٣٠٪ فقط مما يسمعه. كما أثبتت أن معظمهم يتذكر أقل من ٢٥٪ مما يصل إلى أذنيه. كما ثبت أن التلاميذ الذين يتدربون على الاستماع الجيد بالمرحلة الإبتدائية أقدر على الاستماع الجيد فيما يليها من مراحل (١٣).

إذن، لابد من تعليم الطفل المسلم المعاصر وتدريبه. ولكن على أي المهارات نعلمه وندربه، على السماع أم الاستماع أم الانصات ؟

الاستماع في المدرسة الابتدائية

مما سبق يتبين لنا أنه ليس بغريب أن يقول المفكر العربي المسلم ابن خلدون: «إن السمع أبو الملكات اللسانية» (١٤). فالاستماع شرط أساسي للنمو اللغوي بصفة عامة، وبدونه لاتوجد اللغة بمعناها الاصطلاحي لدى الإنسان. كما أن له مهارات كثيرة، من الاهمية والتعقيد بحيث لايمكن ترك تنميتها للصدفة؛ لانها لا تنمو بطريقة تلقائية دون تعليم وتدريب.

وبالرغم من هذه الاهمية الكبيرة لفن الاستماع، إلا أنه أكثر فنون اللغة العربية إهمالاً في مدارس العلم ومعاهده عندنا؛ فنحن ندرب تلاميذنا قليلاً على الحديث والمناقشة، وندربهم على القراءة، وعلى

الكتابة. فلكل فن من هذه الفنون منهج خاص به، ووقت مخصص له في جدول الدراسة، ماعدا الاستماع، فإنه غريب، ومستغرب! ولا أثر له في مناهج اللغة العربية في مدارسنا!

إننا لا يمكن أن ندعى أننا أعددنا المسلم المعاصر القادر على القيام بحق الخلافة في الارض دون أن ندربه على تعلم هذا الفن والسيطرة على مهاراته التي سوف نشير بعد قليل إلى أهميتها لتلاميذ المدرسة الابتدائية.

إن هذا يتطلب وضع منهج لتعليم وتعلم فن الاستماع، بحيث تكون له أهدافه المحددة، ومحتواه الخاص، وطرق وأساليب تدريسه وتقويمه. وأن يحتوي هذا المنهج على مجموعة من البرامج التي تختلف من صف دراسي لآخر، ومن مرحلة تعليمية لاخرى، حسب نوعيات المتعلمين، ومستويات نموهم، وحاجاتهم.

وهذا المنهج ببرامجه المتنوعة يستلزم مدرساً واعياً، وعلى درجة عالية من الإعداد الاكاديمي والمهني، وأن يكون فاهماً لاهمية فن الاستماع وطبيعته، ومهاراته. وأن يكون مدرباً على مهارات الاستماع، قادراً على تعليمها والتدريب عليها. وهذه مهمة كليات إعداد المعلمين بصفة عامة، وكليات التربية بصفة خاصة.

الأهداف العامة لمنهج الاستماع

إذا نظرنا إلى تعريف الهدف بأنه « تغير سلوكي لغوي، نتوقع حدوثه من المتعلم، نتيجة لمروره بخبرات لغوية، وتفاعله مع مواقف تعليمية معينة»، فإن هذا التعريف يتطلب ضرورة تحديد هذه الاهداف أو التغيرات بطريقة إجرائية واضحة بحيث يمكن اختيار المحتوى التعليمي المناسب لهذه الاهداف، كما يمكن اختيار أنسب طرائق التدريس وأساليبها، وأنسب طرائق التقويم التي تساعد على تحقيق هذه الاهداف.

وبناء على ماسبق فإن مخططي برامج الإتصال اللغوي التي يجب أن تعني بها المدرسة، يخصون برامج الاستماع بحظ موفور من الاهداف التي من أهمها مايلي:-

١- أن يقدّر المتعلمون الاستماع كفن هام من فنون اللغة والإتصال اللغوي.

٢- أن يتخلص المتعلمون من عادات الاستماع السئ، وأن تنمو لديهم المهارات الاساسية، والمفهومات والإتجاهات الضرورية لعادات الاستماع الجيد.

٣- أن يتعلموا كيف يستمعون بعناية، مع الاحتفاظ بأكبر قدر من الحقائق والمفهومات والتطورات، مع القدرة على تذكر نظام الاحداث في تتابعه الصحيح.

٤- أن يستطيعوا تمييز أوجه التشابه والاختلاف في بداية الاصوات، ووسطها، ونهايتها.

٥- أن تكون لديهم القدرة على إدراك الكلمات المسموعة، وعلى الاستجابة للإيقاع الموسيقى في الشعر

والنثر.

٦- أن تنمو لديهم القدرة على المزج بين الحروف المنفصلة في كلمات منطوقة ، والكلمات المنفصلة في جمل مفيدة.

٧- أن تنمو لديهم القدرة على إكمال الحروف الناقصة في الكلمات، والكلمات الناقصة في الجمل المفيدة.

٨- أن تنمو لديهم القدرة على توقع ما سيقوله المتكلم وإكمال الحديث فيما لو سكت.

٩- أن يكونوا قادرين على تصنيف الحقائق والافكار الواردة في المادة المسموعة، والمقارنة بينها، والعثور على العلاقات المعنوية بين الكلمات والحقائق والمفهومات والافكار.. الخ.

١٠- أن يكونوا قادرين على استخلاص الفكرة الرئيسية من الافكار والحقائق والمفهومات في المادة المسموعة، والتفريق بينها وبين الافكار الثانوية أو الجزئية.

١١- أن يكونوا قادرين على التفكير الاستنتاجي ، والوصول إلى المعاني الضمنية في الحديث وتمييزها .

١٢- أن يكونوا قادرين على الحكم على صدق محتوى المادة المسموعة في ضوء المعايير الموضوعية التي تتمثل في الخبرة الشخصية، ونظام القيم والمعايير، والواقع الاجتماعي ، وهدف المتحدث من الحديث.

١٣- أن يكونوا قادرين على تقويم المحتوى، تشخيصاً وعلاجاً.

وقد أشرف كاتب هذا البحث على رسالة للماجستير عن مهارات الاستماع في المدرسة الإبتدائية، توصلت فيها الباحثة إلى أكثر من (٨٠) ثمانين مهارة للاستماع ينبغي تدريب التلاميذ عليها في هذه المرحلة، من خلال منهج يجب أن يعد لذلك [١٥].

فن الكلام أو التحدث

الكلمة أمانة. والصدق في القول قيمة تختل الحياة بدونها. لذلك أمر الله بالعدل في القول وفي الشهادة والحكم، ولو كان ذا قربى: « وإذا قلتم فاعدلوا ولو كان ذا قربى..» (الانعام: ١٥٢).

« ولا تقولوا لما تصف ألسنتكم الكذب هذا حلال وهذا حرام لتفتروا على الله الكذب، إن الذين يفترون على الله الكذب لا يفلحون» (النحل:١١٦).

« يا أيها الذين آمنوا لم تقولون مالا تفعلون، كبر مقتاً عند الله أن تقولوا ما لا تفعلون..» (الصف: ٢-٣).

أهمية الكلام أو التحدث

يتسم العصر الذي نعيش فيه بأنه عصر الإنفجار المعرفي، والثورة العلمية وتطبيقاتها التقانية. كما يتسم بأنه عصر تزايد المطالبة بالعودة إلى فطرة الله في الإنسان، أي العودة إلى الحرية. الحرية

المسؤولة، كأسلوب للحياة الإنسانية السوية وكل هذا يتطلب من الإنسان الذي يعيش هذا العصر أن يفكر فيما يقول وأن ينتقي كلماته وأفكاره، وأن يعرض فكره بصورة منطقية معقولة. وهذا يتطلب أن يخطط الإنسان لفكره، وأن يفكر فيما يقول. ولا يمكن أن يحدث هذا إلا بنوع من التعليم المنظم المقصود. ومن أجل ذلك يوجد إهتمام بالغ في كثير من دول العالم بلغة الكلام وبالشروط التي تساعد المتعلم على إتقان الحديث في المجالات الحيوية المختلفة. كما يوجد اهتمام كذلك بكيفية إتقان الحديث، وبطرق الإقناع، وبوسائل إثارة المستمعين وأخذ رأيهم فيما استمعوا إليه (١٦).

وإذا كان « الصدق » في القول والعمل هو الاصل في خلق الإنسان، لانه يتسق مع سواء الفطرة التي فطر الله الناس عليها، فإن الدول المنحرفة عن منهج الله لم تتعلم احترام الكلمة المنطوقة والتدريب عليها والتخطيط لها، لان الفرضية الاساسية - في معظم الاحوال- فيها هي عدم الثقة فيما يقوله الإنسان، أي عدم تصديقه إلى أن يثبت العكس. وهنا كثيراً ما يلجأ الإنسان إلى من يعتمد له كلامه فيلجأ إلى شهود الزور، أو إلى الكلمة المكتوبة والمعتمدة والمختومة بجميع أنواع الاختام، كلما كانت الكلمة مصدّقة بكثير من الاختام والتوقيعات كانت قريبة من الصدق والعكس بالعكس.. وهكذا يشقى الناس في متاهات الكذب ودروب النصب والاحتيال.

وللإنصاف فإن هذه الدول المنحرفة لاتدع فرصة حتى تطالع الناس فيها بقانون جديد، تظن أنه دقيق الصياغة قاطع المعنى. والقاعدة: أنه كلما كثرت القوانين، كان ذلك دليلاً على فوضى الإدارة واضطراب أدوات السلطة، تفريط في ميزان القيم والمعايير الربانية. وهذا كله يبرز أهمية احترام الكلمة المنطوقة والتدريب عليها والتخطيط لها بطريقة مقصودة ومباشرة.

ولاشك أن الكلام أو التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للكبار والصغار على السواء. فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة في حياتهم، أي أنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون. ويمكن اعتبارالكلام الشكل الرئيسي للإتصال اللغوي بالنسبة للإنسان، ولهذا يعتبر أهم جزء في الممارسة اللغوية واستخداماتها.

لكن المشكلة الحقيقية في تعليم الكلام أو التحدث للصغار في المدرسة الابتدائية هي أن الاغراض التي نعلم التلاميذ الكلام والتحدث - أي التعبير الشفوي- من أجلها غير واضحة وغير محددة . فأين تنمية قدرة التلميذ على المحادثة والمناقشة وقص القصص وكتابة الرسائل والمذكرات والتقارير والملخصات؟ أين إرشاد التلاميذ إلى مصادر الحصول على الافكار والمعلومات التي تعلمه مهارة البحث عن المعرفة، والتعلم الذاتي، والاعتماد على النفس؟ وأين الفرص الحقيقية غير المصطنعة، التي توفرها

المدرسة كي تثير دوافع التلاميذ إلى الكلام أو التحدث؟ كيف نستغل ما يتعلمه التلميذ في مواد المنهج الاخرى في دروس التعبير حتى يتم الربط والتكامل بين الحقائق والمعارف المختلفة التي يتعلمها التلاميذ؟! (١٧) . إن هذه مهمة مناهج تدريس اللغة العربية في المدرسة، لكن هذه المناهج قاصرة عن القيام بها !

طبيعة عملية الكلام

إن عملية الكلام أو التحدث ليست حركة بسيطة تحدث فجأة، وإنما هي عملية معقدة . وبالرغم من مظهرها الفجائي إلا أنها تتم في عدة خطوات. وهذه الخطوات كمايلي:

١- استثارة.

٢- تفكير.

٣- صياغة .

٤- نطق .

فقبل أن يتحدث المتحدث، لابد أن يستثار، والمثير إما أن يكون خارجياً، كأن يرد المتحدث على من أمامه، أو يجيب على سؤال طرحه مخاطبه، أو يشترك مع الآخرين في نقاش، أو حوار، أو ندوة وما إلى ذلك من المجالات المختلفة التي يرد فيها المتحدث على مثير خارجي. وقد يكون المثير أو الدافع للكلام داخلياً، كأن تلح على الفرد فكرة، ويريد أن يعبر عنها للآخرين، أو كأن ينفعل الاديب أو الشاعر بفكرة فيعبر عنها للآخرين في صورة قصيدة ينشدها، أو خطبة يلقيها. أو كأن ينشغل الإنسان بهموم أو مشكلات فيعبر عنها لزملائه وأصدقائه.. وهكذا، نجد أن نقطة البدء في الكلام هي وجود مثير للكلام أو التحدث. والذي ينطق دون مثير إما مجنون أو نائم.

وبعد أن يستشار الإنسان كى يتكلم، أو يوجد لديه الدافع للكلام، يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع الافكار ويرتبها، والفرد الذى يتكلم دون أن يعطى نفسه الوقت الكافى للتفكير فيما سيقول، غالبا ما يكون كلامه أجوف خالياً من المعنى، غير منظم، وقد يكون هذا من أكبر دواعى إنصراف الناس عنه، وعدم الاستماع اليه.

والمدرس الواعى هو الذى يعلم تلاميذه ويدربهم على ألا يتكلم أحدهم إلا إذا كان هناك داع قوى للكلام، وإذا كان لابد من الكلام، فليفكر جيدا قبل أن يتكلم، وليرتب أفكاره بصورة منطقية مقنعة قبل أن يبدأ، فالكلام من فنون الاتصال ، إذا فقد عقلانيته ومنطقيته، فقد وظيفته.

وبعد أن يستثار الإنسان ويدفع إلى الكلام، ويفكر فيما سيقول، يبدأ فى إنتقاء الرموز (أى

الالفاظ والعبارات، والتراكيب) المناسبة للمعانى التى يفكر فيها. ومن الصعب - فى الواقع - التفريق بين مرحلة التفكير ومرحلة إنتقاء الرموز؟ وأغلب الظن أن الانسان يفكر عن طريق الرموز، ثم يقوم بعد ذلك بعملية التعديل والتحسين، كأن يضع لفظا مكان لفظ، أو تركيباً مكان تركيب، أو جملة مكان جملة.. الخ.

وليس المهم هنا أى المرحلتين يأتى أولاً، وأيهما يأتى ثانياً، وإنما المهم هو أن المدرس الراشد هو الذى يعلم تلاميذه أن يفكروا ويتدبروا الامر قبل أن يتكلموا، وأن ينتقوا المناسب من الالفاظ للمعانى التى يريدون التعبير عنها. ليس هذا فقط، وانما المهم أيضا أن يعرفوا أن البلاغة فى القول هى مراعاة مقتضى الحال، وان لكل مقام مقال، ولكل حال مقتضاه. ومن مقتضيات الاحوال، أن يتعرف المتكلم على نوعية المستمع أو المستمعين، وأن يتكلم إليهم بالافكار والالفاظ التى تناسبهم. ليس هذا فقط، بل لا بد أيضا أن يختار المتكلم الالفاظ التى تتناسب مع نوعية المعانى التى يريد التعبير عنها وايصالها للآخرين.

ثم تأتى المرحلة الاخيرة، وهى مرحلة النطق. فلا يكفى - بالطبع أن يكون لدى المتكلم دافع للكلام، وأن يفكر، ويرتب أفكاره، وينتقى من الالفاظ والعبارات ما يتناسب مع هذه الافكار، ويتناسب أيضاً مع نوعية المستمعين- فهذه كلها عمليات داخلية، أي تحدث داخل الفرد- بل لابد أيضاً من أن ينطق . فبالنطق السليم تتم عملية الكلام.. والنطق هو المظهر الخارجي لعملية الكلام، فالمستمع لا يرى من عملية الكلام إلا هذا المظهر الخارجي لها. ومن هنا يجب أن يكون النطق سليماً وواضحاً خالياً من الاخطاء. وهذا هو آخر ما يجب أن يهتم به المدرس مع تلاميذه في هذا المجال. فالمدرس الواعي هو الذي يهتم بالتفكير والمعاني قبل الاهتمام بالجانب الشكلي للغة. ومع ذلك، فالنصوص المقدسة، والنصوص الادبية عموماً، يجب نطقها نطقاً صحيحاً قبل إخضاعها للدراسة والتفكير والتدبر.

الحدث اللغوي

متكلم أو كاتب	مستمع أو قارىء
النية أو العزم على تبليغ رسالة،	الفهم والتحليل والتفسير والنقد
فكرة مضمـــون، صور ذهنية	والتقويم
تحويل الرسالة الى	تحويل الرسالة إلى
نظام رمزي لغوي	نظام رمزي
النطق أو	التعرف السمعي أو

التخطيط لعملية الكلام

طبقا لما سبق أن أوضحناه من أهمية عملية الكلام وطبيعتها ومفهومها، فإن من الضرورى أن نعلم التلاميذ وندربهم على مهارات التخطيط لعملية الكلام أو التحدث. والتخطط لعملية الكلام يتطلب مايأتى:-

١- أن يتعرف المتحدث أولاً على نوعية المستمعين، واهتماماتهم، ومستويات تفكيرهم، وما يحبون سماعه، وما لا يرغبون فى الاستماع إليه. أي أن يجيب عن سؤال: لمن أتحدث؟

٢- أن يحدد أهداف كلامه، فقديما قال العرب: إن البلاغة هى مراعاة مقتضى الحال، وإن لكل مقام مقال ولكل حال مقتضاه. وعلى هذا فتحديد أهداف الكلام طبقا لنوعية المستمع أو المستمعين ونوعية مادة الكلام نفسها، وظروف الزمان والمكان، كل هذا يعد أمراً ضرورياً، ويساعد المتكلم على تحقيق أهداف كلامه. هذا يعنى أن المتكلم أو المتحدث عليه أن يجيب ثانيا عن سؤال: لماذا سأتكلم؟

٣- أن يكون المتكلم قادرا على تحديد محتوى كلامه، أى أن يحدد الافكار والمعانى والمشكلات التى يريد الحديث عنها، وأن تكون هذه الافكار متفقة مع الاهداف التى سبق تحديدها. ويستلزم الامر تعليم التلميذ وتدريبه على كيفية الحصول على المعلومات والمفهومات من مصادرها المختلفة. وهذا بدوره يعلمه ويدربه على مهارات البحث والتعلم الذاتى، والاعتماد على النفس. فالكلام أو التحدث هنا ليس لغواً، وإنما هو فن ذو مهارات شتى، ويعتمد على البحث والاستكشاف، والاستماع الجيد، والقراءة الواعية. ومعنى هذه الخطوة، أن على المتحدث الذى يخطط لحديثه أن يجيب عن سؤال: بماذا سأتكلم؟

٤- أن يتم اختيار أنسب الاساليب أو الطرائق للكلام أو الحديث.

واختيار الاسلوب المناسب للكلام يعتمد على عدة عوامل منها نوعية المستمع، ونوعية الكلام أى موضوعه ومادته، ونوعية الاهداف المراد تحقيقها. وهنا يجب تعليم التلاميذ وتدريبهم على أساليب الكلام أو التحدث، (التعبير الشفوى) الآتية:

١- المحاضرة

٢- المناقشة والمحادثة

٣- الندوة

٤- المناظرة

٥- الخطابة وإلقاء الكلمات

٦- قص القصص والحكايات

٧- إعطاء التعليمات والإرشادات

٨- عرض التقارير

٩- التعليقات والمداخلات

خطة التدريب على مهارات التحدث فى المرحلة الابتدائية

إذا كان درس التعبير التحريري (الكتابى) مهملا فى المدرسة، لانه يؤدى بطريقة روتينية لا روح فيها ولا حياة، فإن التعبير الشفوي قد أهمل إهمالا مزريا: فتلميذ المدرسة الابتدائية لا تترك له أكداس الكتب التى يحملها إلى المدرسة كل صباح ليلقنها ويردد ما فيها ترديد الببغاء فرصة للتعبير عن نفسه.. عن مشاكله، ومشاعره، وعن الحياة من حوله!

إن نظام المدرسة هنا يشبه « النظام المصرفي». فالعملية في هذا النظام، ماهي إلا عملية تحويل المعلومات من أدمغة مؤلفي الكتب الدراسية وأدمغة المعلمين، وإيداعها أدمغة المتعلمين! وهذه ليست عملية تربية للطفل وإيصاله إلى درجة كماله التي هيأه الله لها، بقدر ماهي نظام للتأنيس والترويض يعكس الطبيعة القهرية للمجتمع!

إن مراحل التعليم بدءاً بالمدرسة الابتدائية ينبغي أن يتجه تعليم التعبير فيها إلى تمكين التلاميذ من القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي التي يتطلبها منهم المجتمع (١٨). وبذلك يكون الاساس الذي يقوم عليه تعليم التعبير هو ألوان النشاط اللغوي الوظيفي مثل، المحادثة، والمناقشة، وإعطاء التقارير، والمذكرات والملخصات وحكاية القصص والنوادر، وإلقاء الخطب والكلمات والاحاديث، وإدارة الاجتماعات.. الخ.

ويقتضي هذا المفهوم الجديد ضرورة الموازنة بين التعبير الشفوي والتعبير التحريري. ولما كان التلميذ في بداية حياته التعليمية في المدرسة الابتدائية يحتاج إلى التدريب على النطق السليم والتخلص من عيوب النطق، فإن على المدرسة الإبتدائية أن تعطي التعبير الشفوي في أول المرحلة كل الوقت. فإذا ما وصل التلميذ إلى نهاية المرحلة الإبتدائية كان معظم العناية موجهاً للتعبير الشفوي، ثم تتعادل كفتا التعبير الشفوي والتعبير التحريري في المراحل التالية بعد ذلك.

إن ذلك لايمكن أن يتم إلا إذا غيرنا المفهوم الذي تقوم عليه مناهج اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية. فمن غير المقبول تدريس اللغة العربية - وهي فنون ومهارات متكاملة- في صورة مواد دراسية منفصلة، لا علاقة للقراءة فيها بالنصوص الادبية، ولا علاقة للنحو فيها بالتعبير ومهارات التحرير العربي! إن منهج اللغة

العربية في هذه المرحلة ينبغي أن يكون في صورة وحدات متكاملة يرتبط فيها النحو بالنصوص والقراءة، ومن خلالها يتم تعليم التعبير ومهارات التحرير العربي.

فن القراءة ومهاراته

المفهوم التقليدي للقراءة :

لقد تعلمنا أن التعريف الجيد ما كان جامعاً مانعاً. ولقد درجنا على تحديد مفهوم القراءة – اقتداء بعلماء الغرب – بأنه « تعرّف » على الرموز المطبوعة، و « فهم » لهذه الرموز المكوّنة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع.

وأرى أن تحديد مفهوم القراءة بأنه « تعرّف » و « فهم » لايفي بكل مقومات المفهوم المتطور لعملية القراءة، وذلك للأسباب التالية:

أولاً – أن « التعرّف» هو الترجمة العربية لكلمة Recognition . و « التعرف» في اللغة العربية هو الادراك بحاسة من الحواس الخمس: البصر، والسمع، واللمس، والشم، والذوق، تقول : عرف الشيء ، أي أدركه بحاسة من حواسه (المعجم الوسيط: ٥٩٥).

ومفهوم « التعرف » على هذا النحو، مفهوم واسع وغير محدد. فهو يساعد على الخلط بين التعرف البصري على الرموز المطبوعة الذي هو أولى خطوات القراءة، وبين التعرف على الرموز البارزة عن طريق اللمس، كما يقرأ العميان على طريقة « برايل» وبين التعرف السمعي، الذي هو أولى خطوات عملية الاستماع. فكل هذه وسائل للتعرف، وإن كانت تتبع فنوناً مختلفة.

ثانياً – لقد أدى الخلط الذي سببه تعريف القراءة بأنها تعرف وفهم إلى أن يقسم بعض العلماء القراءة إلى ثلاثة أقسام :

١– قراءة صامتة.

٢– قراءة جهرية .

٣– قراءة سمعية .

وهم يفسرون القراءة السمعية بأنها قراءة المعلم أو أحد التلاميذ وإنصات الباقين. وهذا تفسير غير دقيق وغير مفهوم، لانه إذا كان المدرس هو المطالع، فهو إذن القارئ قراءة جهرية، ولا يعتبر التلاميذ قارئين، وليس إنصاتهم دليلاً على أن ما فهموه مطابق لما فهمه القارئ. وبالمثل.. إذا كان أحد التلاميذ هو المطالع، فهو قارئ قراءة جهرية، وليس ما فهمه مطابقاً لما فهمه زملاؤه التلاميذ. فالمفهوم إذن أنه حيثما يوجد قارئ جهري أو متكلم يوجد مستمع ، فالمستمع مستمع وليس قارئاً على الجانب الآخر من عملية الإتصال اللغوي.

وعلى هذا ، فنحن لا نعتبر الاستماع نوعاً من أنواع القراءة، وإنما هو فن لغوي له مفهومه وخواصه، ومهاراته التي تحتاج إلى تعليم وتدريب بطريقة خاصة، مختلفة كماً وكيفاً عن طريقة التعليم والتدريب على مهارات القراءة كما سبق بيان ذلك.

ثالثاً – أن كلمة « فهم » – وهي الترجمة العربية لكلمة Comprehension – ذات مدلول يضيق عن احتواء كل مقومات المفهوم المتطور لعملية القراءة. فالفهم في اللغة العربية هو حسن تصور المعنى، وجودة استعداد الذهن للاستنباط (المعجم الوسيط: ٧٠٤). وهذا المعنى لا يتضمن كل مهارات القراءة. وقد أدرك هذا كثير من العلماء. فهذا بنجامين بلوم Bloom – على سبيل المثال – في تصنيفه للأهداف المعرفية، يضع « الفهم» في المستوى الثاني الاعلى من « التذكر»، في حين تعلوه المستويات الاخرى مثل التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

التقويم

التركيب

التحليل

التطبيق

الفهم

التذكر

مستويات الاهداف المعرفية عند « بلوم »

وعلى هذا، فالفهم لا يتضمن كل المهارات العليا الضرورية للقارئ الجيد مثل التحليل والتفسير والنقد والتقويم.

القراءة نظر واستبصار :

فماذا إذن يكون مفهوم القراءة المتطور النامي ؟

إذا أردنا اختيار لفظتين عربيتين تدلان دلالة جامعة مانعة للمفهوم المتطور النامي لعملية القراءة، فإننا نرى أن القراءة « نظر» و « استبصار».

ففي المعجم الوسيط أن نَظَرَ إلى الشيء نَظَراً : أي أبصره وتأمله بعينه.

ونَظَرَ الشيءَ : أبصره. ونَظَرَ فيه : أي تَدَبَّرَ وفكَّرَ، يقال: نظر في الكتاب، ونظر في الامر. فالنظر : هو

الرؤية بالعين، والتي قد تُصَحَبُ بالتفكير والتدبر (المعجم الوسيط: ٩٣١-٩٣٢). فإذا طبقنا هذا على القراءة، فإننا نقول: إن أولى مراحل القراءة هي رؤية الرموز المطبوعة بالعين مع تدبرها والتفكير فيها.

الإدراك البصري

والحقيقة أن فهم بداية عملية القراءة بأنها « نَظَرَ» أي رؤية الرموز المطبوعة بالعين مع تدبرها والتفكير فيها يخرج من مفهوم القراءة ما ليس منه كالاستماع، وقراءة العميان عن طريق اللمس.. الخ.

وفي هذا الجانب من عملية القراءة يدرك التلميذ الكلمة، ويحولها من رمز لا معنى له، إلى كلمة ذات دلالة محددة، يستطيع احضارها في ذهنه كلما رآها. كما أنه يستطيع استخدامها في التعبير عن أفكار معينة. ويتضمن هذا الجانب عدة مهارات فرعية ، هي:

١- إتقان التعرف البصري للكلمة.

٢- إستعمال إرشادات معينة للمعاني.

٣- القدرة على تحليل الكلمات وهذا يشمل التحليل الصوتي (التلفظ بالكلمة صوتاً، والتحليل التركيب « إدراك أجزاء الكلمة») واستعمال القاموس للكشف عن كلمات لم يمكن التوصل إليها من خلال المهارات الثلاثة السابقة، واستعمال القاموس للكشف عن كلمات يتطلب مهارات منها:

أ- فهم الترتيب الهجائي للكلمة.

ب- معرفة الترتيب الهجائي للقاموس.

وينبغي تأخير التدريب على استعمال القاموس وذلك حتى تنمو الحصيلة اللغوية لدى التلميذ، وحتى يتقن القراءة ويمكنه فهم التعريف القاموسي للكلمات.

والطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة، ومن ثم يتعرض للخطأ في التعرف على الكلمة وإدراكها، وقد اتضح من البحوث العلمية في هذا المجال أن الكلمات التي يسهل على التلاميذ التعرف عليها على نحو صحيح هي الكلمات القصيرة، وأن اختلاف الكلمات من حيث القصر والطول يساعد أيضاً على التعرف عليها والتمييز بينها. ولقد بينت الدراسات التي أجريت لتحديد أخطاء الضعاف في القراءة مايأتي :

١- أن ١٦٪ من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى التشابه في صور الكلمات.

٢- أن ١٨٪ من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الاول.

٣- أن ١٠٪ من أخطاء التعرف على الكلمة يرجع إلى تماثل الحرف الاخير.

٣- التذكر

تلعب الذاكرة دوراً مهما في مساعدة الفرد للتعرف على الكلمات. وينجح التلميذ في التعرف على الكلمة إذا كان قد استخدمها في كلامه، وتم تعرفه عليها من قبل من خلال الصور البصرية. ولكن ينبغي أن يكون الطفل قادراً على تذكر هذه الصورة البصرية ومقارنتها بالمثير الجديد. ولابد أيضاً أن تساعد الذاكرة الفرد على التعرف على الكلمة عن طريق الاصوات التي تتألف منها إذا كان قد سمعها من قبل. وهكذا فقدرة التلميذ على استرجاع الصورة البصرية أو الصورة السمعية للكلمة مما يساعده على التعرف عليها وقراءتها.

الاستبصار :

لكن القراءة ليست مجرد « نظر » أو رؤية للرموز المطبوعة بالعين مع التفكير والتدبر، لكنها أيضاً « استبصار». وفي المعجم أن بَصرَ بَصَرَاً: أي صار بصيراً، وصار ذا بصيرة. وتقول : أبْصَرَ فُلانٌ: أي نظر ببصره فرأي، ورأى ببصيرته فاهتدى. ويقال: أبْصَرَ الطريقُ: أي استبان ووضحَ، وأبصرتِ الآيهُ: أي صارت واضحة بينة. وتَبَصَّرَ: أي تأمل وتعرف. ويقال تبصرَ الشيءَ، وتبصَّر في رأيه: أي تبين ما يأتيه من خير أو شر. وتقول: استَبْصَرَ الشيءَ: أي استبانه، واستبصر في أمره ودينه: أي كان ذا بصيرة فيه (المعجم الوسيط: ٥٩).

مما سبق، يتضح لنا أن « الاستبصار» يتسع لكل المعاني التالية:

الفهم، وإدراك العلاقات بين مدلولات الالفاظ والجمل والفقرات والافكار والموضوعات، والوصول إلى المعاني الخفية أو ما وراء السطور،و استقراء النتائج وحسن التوقع والتنبؤ بما سيكون عليه الواقع، وإتخاذ القرارات وإصدار الاحكام.

لهذا، فنحن عندما نقول: إن القراءة عملية « نظر» و « استبصار» ، فإن هذا – في رأي الباحث – يتفق مع المفهوم النامي المتطور لعملية القراءة، الذي يشتمل على المهارات التالية:

١- الرؤية بالعين مع التفكر والتدبر.

٢- الفهم.

٣- ادراك العلاقات بين جزئيات المادة المقروءة عن طريق التحليل والتفسير.

٤- القدرة على التوقع والتنبؤ بالنتائج، وصلة كل ذلك بالواقع الموضوعي والخبرات الإنسانية السابقة.

٥- النقد في ضوء معايير علمية وموضوعية.

٦- التقويم .

والقراء الضعاف هم الذين يعاودون النظر إلى الكلمة المرة تلو الاخرى، وقد ينظرون إلى جزء من الكلمة ويهملون الجزء الاخر. ويقتضي التعرف على الكلمة إدراك الفروق بين الكلمات والحروف من ناحية الشكل والحجم.

والقارئ الجيد هو الذي يتعرف على الكلمة في دقة ويسر لما لديه من ذخيرة كبيرة من الكلمات، وكذلك لسرعة إدراكه، وقدرته على استخدام السياق في تحديد معنى الكلمة.

والنمو في القراءة يعتمد على التعرف على الحروف. ولكن لا ينبغي تدريس الحروف للطفل حتى يكتسب قدراً معقولاً من القدرة على التعرف على الكلمات أولاً، حيث إن الحروف المنفصلة وحدها لاتعني شيئاً بالنسبة للطفل. وهناك عدة عوامل تساعد في التعرف على الكلمة، ومن أهم هذه العوامل: حركات العين، والقدرة على استخدام السياق، والقدرة على التذكر.

١- حركات العين

حين يقرأ الطفل أوالراشد فإن عينيه تتحركان على الصفحة في سلسلة من الحركات مع تثبيت لحظي في كل حركة. وتحدث القراءة من خلال هذه الوقفات، والعينان كثيراً ما تتحركان حركة خلفية لتلقى نظرة ثانية على كلمات لم تكن واضحة في النظرة الاولى، ويطلق على هذه الحركة، الحركة الرجعية. ويعتمد عدد الوقفات وطولها، وعدد الحركات الرجعية على الفرد وعلى طبيعة المادة المقروءة. وتدل الشواهد العلمية على أنه مع تقدم الطفل في العمر يقل عدد الوقفات ويزداد طول الوقت بين كل وقفة وأخرى، وتقل الحركات الرجعية. ويتمشى هذا التناقص مع زيادة معدل فهم المادة المقروءة. وعلى الرغم من وجود أنماط غير منتظمة لحركات العين عند الضعاف من القراء فإن القارئ الجيد لا يتعرض لنفس هذه الظاهرة (١٩).

٢- استخدام السياق في التعرف على الكلمة وفهمها

يختلف الصغار عن الراشدين من حيث القدرة على استخدام السياق للتعرف على الكلمات، فالاطفال أقل قدرة من الراشدين في ذلك. ويرجع هذا إلى عدم النضج وبطء الصغار في القراءة مما يمنعهم من ربط المعنى الكلي بكل جزء من أجزاء الجمل. فالصغير عندما تعترضه كلمة لا يفهمها لا ينتقل إلى ما بعدها ليعرف معناها من السياق الكلي للجملة على عكس الكبير الذي عادة ما يتجاوز الكلمة الصعبة ليحدد معناها من خلال المعنى العام للجملة.

ولابد من تدريب الطفل على هذه المهارة وهي مهارة التعرف على الكلمة وفهم معناها من خلال السياق العام للجملة.

وحتى لا تعترض الطفل كثير من الصعوبات من هذا اللون، علينا أن نقدم له الكلمات الجديدة

تدريجياً، فلا يجب أن تزيد الكلمات غير المعروفة للطفل عن واحدة في كل عدة جمل.

وعلى هذا، فبين النظر والاستبصار فى القراءة عموم وخصوص مطلق. فالنظر هو الرؤية بالعين مع التفكير والتدبير، والاستبصار هو الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم عن طريق استخدام كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التى منحها الله للانسان.

ويعزز لنا القرآن الكريم هذا التفريق الواضح بين كلمتى"نظر" و"أبصر"أي بين النظر "الذى هو مجرد الإدراك بالعين للأشياء، ومنها الكلمات والجمل المطبوعة على الصفحة البيضاء، وبين "الابصار" الذى هو الفهم الشامل الكامل لكل مايراه الإنسان. يقول جل شأنه:«وإن تدعوهم إلى الهدى لا يسمعوا، وتراهم ينظرون اليك وهم لا يبصرون» (الاعراف: ١٩٨).

فجهلاء الماضى كجهلاء الحاضر يرون الحق (ينظرون اليه)، ولا يتدبرونه(لا يبصرون).ولو تدبرنا قول الله تعالى: "ومنهم من يستمعون إليك، أفأنت تسمع الصم ولو كانوا لا يعقلون؟! ومنهم من ينظر إليك، أفأنت تهدي العمى ولو كانوا لا يبصرون؟«(يونس ٤٢-٤٣).

لوجدنا أنه بالرغم من أنهم "ينظرون" أي يرون دلائل الحق ناصعة أمامهم، إلا أنهم كالعميان، بل هم أحط، لان العميان لا "ينظرون" ولكنهم "يبصرون". أما هؤلاء فهم "ينظرون" ولا "يبصرون" دلائل وجود الله ووحدانيته، وقدرته وإرادته.

وهؤلاء جميعا يقول الله فيهم:

«ولقد ذرأنا لجهنم كثيرامن الجن والإنس، لهم قلوب لا يفقون بها، ولهم أعين لا يبصرون بها، ولهم آذان لايسمعون بها أولئك كالانعام بل هم أضل، أولئك هم الغافلون» (الاعراف: ١٧٩).

فالغافلون هؤلاء لهم أعين "ينظرون بها، ولكنهم بالتأكيد لا "يبصرون" بها والا لما وصفهم الله بالغفلة، وأنهم أضل من الانعام.

إن المسلم الحق - إذن - هو قارىء بصير. والقارىء البصير هو الذى يتمتع بالمهارات القرائية التالية:

١- تذكر جزئيات المادة المقروءة وفهم معناها.

٢- تحليل وتفسير هذه المادة.

٣- نقد المادة المقروءة فى ضوء المعايير الموضوعية مثل:

(أ) التشريعات الالهية.

(ب) والحقائق العلمية.

(جـ) والواقع الموضوعي.

(د) والخبرة الإنسانية.

٤- تقويم المادة المقروءة: أي تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف فيها، وتعزيز جوانب القوة، وعلاج جوانب القصور والضعف.

منهج القراءة فى المرحلة الابتدائية

والانسان المسلم "البصير" يبنى بالتربية والتدريب. وكل منهج أو برنامج أو مقرر يمكن أن يساعد فى بناء هذا الانسان البصير. ولا شك أن منهج القراءة من بين أهم وسائل بناء وتربية هذا الانسان . فهل يقوم منهج القراءة في المرحلة الإبتدائية بهذه المهمة ؟

الأدب في المرحلة الابتدائية

سبق أن قلنا إن تعليم اللغة العربية في بداية المرحلة الإبتدائية يتصل بتعليم الاطفال أشكالاً واسعة لا فروعاً ضيقة . فتعليم الاطفال ينبغي أن يبدأ بالمحاورة ، وحكاية القصص، وإنشاد الاناشيد، ثم بعد ذلك تتجه العملية التعليمية إلى القراءة والكتابة والقواعد النحوية التي يجب أن تعلم من خلال النصوص الجميلة.

ولا يختلف أدب الاطفال في المرحلة الإبتدائية عن أدب الكبار . فالادب في كلا الحالتين هو تعبير فني هادف منبثق عن التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة. ولكن أدب الاطفال - مع ذلك - يختلف عن أدب الكبار من حيث الموضوع الذي يتناوله، والفكرة التي يعالجها، والطريقة التي يتم تناولها بها، والاسلوب الذي يقدم به.

مشكلة أدب الأطفال:

وتكمن مشكلة أدب الاطفال الحقيقية عندنا، في مجال قلة الإنتاج الادبي للأطفال، وفي عدم الالتفات إلى هذه المسألة إلا أخيراً. وعندما بدأ الاهتمام بقضية أدب الاطفال سارع الجميع إلى الانتاج الغربي يترجمونه إلى العربية بما فيه من مضامين تتصادم مع البيئة العربية الإسلامية شكلاً وموضوعاً.. وكثر عدد العاملين في هذا الميدان من التجار أكثر من الادباء !

إننا بحاجة إلى رسم منهج إسلامي لادب الاطفال واليافعين والشباب. إن ترك هذا الميدان للأدب المترجم يعني صياغة وجدان أطفالنا وشبابنا وأذواقهم وميولهم صياغة غريبة وبعيدة عن وجدان الامة

وعقيدتها وأخلاقها ونظمها النابعة منها؛ وفي ذلك استلاب للعقول- بل للأرض ومن عليها.

إن الجهود الرائدة للشهيد سيد قطب وللأستاذ أبي الحسن الندوي في الدعوة إلى أدب إسلامي متميز، وفي أصول الكتابة الادبية الإسلامية، وما تلا ذلك من جهود مخلصة للأستاذ على أحمد باكثير، والاستاذ محمد قطب، والدكتور عماد الدين خليل، والدكتور نجيب الكيلاني، وغيرهم.. كل هذه الجهود ماتزال - في معظمها- أطروحات عامة لم تنعكس بالقدر المطلوب في صورة نماذج أدبية، بأقلام إسلامية واعية، وعارفة بأصول الصنعة الفنية. كما أن هذه الجهود لم تؤد إلى وقف الغياب شبه الكامل لادب الاطفال الذي أصبحت له مؤسساته ودورياته ومتخصصوه على المستوى العالمي، بينما لا يزال يتعثر عندنا، ويفتقر إلى التجارب الجادة، والنماذج الجيدة التي تستطيع أن تبلغ إشراقة الإسلام، وأن تعبر عن الشخصيات الإسلامية، والمواقف والقيم والمعايير الإسلامية التي يحتويها التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

إن معظم ما يقدم لاطفالنا من نصوص أدبية في المرحلة الإبتدائية يفتقر إلى العاطفة الصادقة، والصياغة الفنية الهادفة، وهو أقرب إلى الكلام المنظوم منه إلى التعبير الفني الجميل، لذلك فهو فقير في قدرته على تربية الإحساس بالذوق والجمال في نفوس أطفالنا ومشاعرهم.

لقد أوصت رابطة الادب الإسلامي العالمية في مؤتمرها الثاني الذي عقد بمدينة استانبول برئاسة الاستاذ أبي الحسن الندوي، بضرورة تكثيف الاهتمام بأدب الطفل المسلم، والعمل على إنتاج وطباعة مجموعات من القصص والاناشيد والمسرحيات والدراسات عن هذا الادب. وحث الادباء الذين حضروا هذا المؤتمر المفكرين الإسلاميين المهتمين بأدب الاطفال أن يستلهموا موضوعاتهم من كتاب الله، وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، ومن التراجم الإسلامية، وسائر كتب التراث الإسلامي، مع مراعاة الشروط الفنية فيما يبدعون.

وناشد أعضاء المؤتمر أصحاب المواهب الفنية والقدرات الادبية أن يتخصص بعضهم في أدب الاطفال، وأن يهتموا بإبداع النصوص الإسلامية الجيدة التي يمكن الاستفادة منها عن طريق عرضها في وسائل الإعلام المختلفة. وفي هذا الصدد صدر ديوان « رياحين الجنة» للشاعر بهاء الدين الاميري، وفي الطريق ديوان آخر للأستاذ محمود مفلح.

كما أوصى المؤتمر النقاد الإسلاميين بتقويم الإنتاج المعاصر لادب الاطفال، سواء منه المترجم أو غير المترجم، وبيان ايجابياته وسلبياته، وتشجيع الترجمة المتبادلة بين لغات الشعوب الإسلامية في أدب الاطفال. ووضع دليل للإنتاج الإسلامي المعاصر في هذا الميدان. وإجراء المسابقات بين ألوان الإنتاج

المختلفة لادب الاطفال، ودعم المجلات الإسلامية التي تعنى بهذا الادب.

وربما كان من الاستجابات المبكرة لما دعا إليه هذا المؤتمر، الدراسة التي يشرف عليها الباحث، وتقوم بها إحدى طالبات الدراسات العليا (الماجستير) في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، وعنوانها « تحليل محتوى أدب الاطفال في ضوء معايير الادب في التصور الإسلامي».

وقد اختارت الباحثة « القصة» من بين أدب الاطفال، باعتبارها أكثر ألوان هذا الادب شيوعاً وتأثيراً، كما أنها أكثر الالوان انتاجاً وإنتشاراً في معظم أقطار الامة الإسلامية.

والهدف من هذه الدراسة تحديد المعايير الإسلامية للأدب. أي تحديد مجموعة المواصفات التي ينبغي أن يكون عليها أدب الاطفال عموماً، والقصة منه على وجه الخصوص في التصور الإسلامي . ثم استخدام هذه المعايير في تحليل عينة ممثلة من قصص الاطفال للوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف فيها توطئة لتقويمها وتوجيهها الوجهة السليمة.

معايير أدب الأطفال في التصور الإسلامي

فيمايلي مجموعة من المعايير التي يمكن أن تعين في إنتاج الادب للأطفال، وأيضاً في اختيار النصوص الادبية المناسبة لهم في الدراسة:

١- أن يعرض أدب الاطفال العقيدة الإسلامية بطريقة تحبب الاطفال إليها، وتقربهم منها ، حتى يروها مصدر أمنهم وسعادتهم.

٢- أن تنمي لديهم فهم التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

٣- أن ينمي الادب قيم الإخلاص في القول والعمل، والصراحة في الرأي والشجاعة في الدفاع عن الحقيقة.

٤- أن ينمي الادب في الاطفال قيم احترام الآخرين، وحسن الظن بهم، وحفظ غيبتهم.

٥- أن يعين الاطفال على الصدق والاستقامة، وعلى أداء الامانة وحفظ الكرامة.

٦- أن يسهم في معرفة الطفل بمجتمعه الإسلامي ويقوي فيه روح التضامن والتعاون، والإيجابية في عمارته وترقيته.

٧- أن يعين الاطفال على مواجهة المشكلات، وحلها عن طريق التفكير، والتخطيط والعمل الجاد.

٨- أن يحبب القراءة للأطفال ، ويعودهم على ارتياد المكتبات، وألفة الكتاب، وصحبة المجلة والصحيفة.

٩- أن يربي في الاطفال القدرة على الثبات على المبدأ السليم، والجهاد في سبيل ترسيخه.

١٠- أن يربي في الاطفال الرغبة في إحترام الآخرين وحبهم والعمل على إسعادهم.

١١- أن يعرض بألفاظ وأساليب تناسب قدرات الاطفال اللغوية، وفي إطار قاموسهم اللغوي.

١٢- أن تتناغم فيه المباني والمعاني الادبية، عن طريق استخدام الالفاظ والتعابير الجميلة الموحية.

١٣- أن يستخدم الاسلوب المعتمد على الحركة والتجسيم والتمثيل والمحادثة والحوار، أكثر من الاسلوب الوصفي.

١٤- أن يتصف أسلوب أدب الاطفال بالوضوح وبساطة اللغة، من حيث المفردات والتراكيب.

١٥- أن تستخدم فيه الافعال الواضحة المعبرة، والاسماء العربية المألوفة.

١٦- أن يتوفر فيه عنصر الإثارة والتشويق، والجدة والطرافة، والخيال والحركة.

١٧- أن تتسم الجملة فيه بالقصر والسهولة في أداء المعنى وتصويره بطريقة فنية موحية.

١٨- أن تكون الفقرات متكاملة ومترابطة في أداء المعاني الكلية والجزئية.

التعبير ومهارات التحرير العربي

يمكن تعريف التعبير بأنه عمل لغوي دقيق كلاماً أو كتابة، مراع للمقام ومناسب لمقتضى الحال. ويمكن تعريف التعبير إجرائيا بأنه القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير والتعبير والاتصال. وهذا يتضمن مايلى:

١- إدراك نوعية الموضوع وحدوده وتمييز ما هو مناسب أو غير مناسب له.

٢- سلامة النطق فى التعبير الشفوى، وسلامة مهارات التحرير العربى فى التعبير الكتابى.

٣- سلامة الاسلوب صرفاً ونحواً.

٤- سلامة المعانى والحقائق والمعلومات.

٥- تكامل المعانى.

٦- جمال المعانى.

هذه أهم القدرات والمهارات التى ينبغى اكتسابها من خلال تعليم التعبير وهى تمثل الاهداف العامة التى ينبغى أن ننشدها فى كل برامج ومناهج التعبير ابتداء من المدرسة الابتدائية.

فالتلميذ يجب أن يسيطر على اللغة التى يكتب بها. ويجب على المعلمين أن يدربوه كيف يحدد لنفسه حدود الموضوع وعناصره، وكيف يقرر المناسب وغير المناسب لهذا الموضوع. وعندما يتدخل المدرس دائما ليقول للتلميذ ماذا يكتب وماذا لا يكتب، فعندئذ يصبح المدرس لا التلميذ هو الكاتب. كما يجب أن نعلم

الناشئة أنه مهما كان المكتوب فإنه يجب أن يكون تعبيراعن قيم أو رؤية منبثقة من التصور الإسلامى لحقيقة الالوهية، والكون، والإنسان والحياة. وليست وظيفة المدرس أن يقول للتلميذ ماذا يكتب أو لا يكتب، ولا أن يسخر من كتابات التلاميذ ويقلل من قيمتها . لكن وظيفته الاساسية هى أن يثير التلاميذ للكتابة، وأن يشجع كتاباتهم ، وأن يقودهم نحو سلامة النطق والكتابة ، وسلامة الاسلوب، وسلامة المعانى وتكاملها، وجمالها.

أهداف التعبير

ولكى نحقق بناء القدرة والمهارة على التعبير السليم الواضح الجميل لدى المتعلم، فإنه لابد لنا من تحقيق مجموعة أخرى من الاهداف الخاصة، التى يجب أن يضعها المدرس نصب عينيه وهو يدرس التعبير. وأهم هذه الاهداف مايلى:-

أولا: تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفى. وهذا يعنى:

١- تنمية قدرة التلميذ على المحادثة، والمناقشة، وقص القصص، وكتابة الرسائل وكتابة التقارير، والملخصات، والسجلات، ومحاضر الجلسات وما إلى ذلك.

٢- إقدار التلميذ على القيام بجميع ألوان النشاط اللغوي الذى يتطلبه المجتمع. فبالاضافة إلى ألوان النشاط اللغوي السابق من محادثة ومناقشة ورسائل.. الخ، لابد من إقدار التلميذ على التحدث إلى الآخرين، ومقابلة الضيوف ومجاملتهم، وتقديم شخص لشخص آخر، وتقريظ الآخرين بما فيهم، وكتابة بطاقات المجاملة والمعايدة، وكتابة اللافتات أو التعليمات، وإعطاء التوجيهات والإرشادات وما إلى ذلك من الانشطة الاجتماعية الضرورية للحياة الإنسانية.

٣- تنمية حساسية التلميذ للمواقف الاجتماعية المختلفة التى تتطلب منه كتابة رسالة أو بطاقة تهنئة لصديق، أو تقديم شخص لشخص آخر. أو قصة أو حكاية، أو كتابة مذكرة لشىء معين..الخ.

ثانيا: تنمية قدرة التلميذ على التعبير الإبداعى. وهذا يعنى:

١- تنمية قدرته على التعبير عن الافكار والاحاسيس والانفعالات والعواطف ومشاعر الحزن والفرح والالم، ووصف مظاهر الطبيعة، وأحوال الناس، وكتابة الشعر، والقصة والمقالة، والخطبة، والمسرحية، وكل ما هو فكر جميل بأسلوب جميل.

٢- وسواء كان التعبير وظيفيا أو إبداعيا، فإنه لابد من تدريب التلميذ على الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات، وتعويدهم على ارتياد المكتبات والبحث عن الكتب والمراجع والواقع أننا أغفلنا كثيراً من هذه الاهداف فى التدريس فى جميع المراحل التعليمية حتى فى المرحلة الجامعية.

٣- لا بد أيضا من تدريب التلاميذ على استغلال المواد الاخرى فى التعبير. فمدرس اللغة النابه، هو الذى يحيل تلاميذه إلى موضوعات فى كتب الآداب والقراءة والمواد الاجتماعية، ففيها الكثير مما يمكن مناقشته، أو التعليق عليه، أو تلخيصه. وفيها أيضاً ما يعين التلميذ على الكتابة الإبداعية.

ونلاحظ أن مجموعة الاهداف تتسم بالسمة الإتصالية الاجتماعية والواقعية ، بينما نجد أن مجموعة الاهداف الإبداعية، تتسم بالسمة الفردية والشخصية والقدرة على التخيل والإبداع للأفكار بأسلوب جميل [٢٠]. وعلى كل حال، فإن معظم الباحثين مجمعون على أن هذه الاهداف لا تتحقق في مدارسنا.

محتوى منهج التعبير التحريري

يحتوي منهج التعبير التحريري على ألوان كثيرة ومتعددة من الانشطة التي يمكن تناولها بالتعبير التحريري، ومن أهم هذه الالوان والانشطة كتابة الرسائل، والتقارير والسجلات، والإستمارات، وكتابة النشرات والإعلانات والملخصات ، وقوائم المراجع، والملاحظات والمذكرات.. إلخ.

ويمكن توضيح الطريقة التقليدية التي يتم بها تعليم التعبير - غالباً- في مدارسنا من خلال الخطوات التالية:

١- يختار المدرس موضوعاً أو موضوعين للتعبير، ويعدهما مسبقاً في كراسة التحضير.

٢- يدخل المدرس إلى الفصل، ويكتب الموضوعين على السبورة ، ويضع لكل منهما مجموعة من العناصر.

٣- يتكلم المدرس في الموضوع محاولاً الإلمام بجميع عناصره، أو يطلب من بعض التلاميذ القيام بذلك أمام زملائهم.

٤- يطلب المدرس من التلاميذ أن يكتبوا الموضوع ويأتوا به جاهزاً في الحصة القادمة وهنا يكون قد انتهى دور المدرس.

٥- يجمع المدرس الكراسات من التلاميذ ليصححها أو يصحح بعض ماتيسر له منها وفق معاييره الذاتية الخاصة. ثم يبدأ في التفكير في موضوع آخر ليسير فيه كما سار في سابقه.

المشكلة

وهكذا تدور هذه الطريقة التقليدية في دائرة مغلقة محورها: اختيار الموضوع، ثم الحديث فيه، ثم الكتابة عنه [٢١].

والمدرس طبقاً لهذه الطريقة هو خازن المعرفة والمؤتمن على أسرارها: وهو يعرف أكثر من غيره

ماذا يجب على التلاميذ أن يتكلموا وأن يكتبوا: ولهذا فهو الذي له مطلق الحرية في اختيار موضوعات التعبير. بل ، وربما هو الذي يجب أن يتكلم فيها أولاً. وعلى التلاميذ أن يقلدوه فيما قال. كما أن عليهم الإلتزام بالعناصر التي حددها للموضوع حتى لا يحيدوا عنها: والتلميذ هنا مستقبل ، وناقل للمعرفة من الاستاذ. فهو ليس مفكراً فيها، ولا باحثاً عنها. كما أنه لا دخل له في اختيار الموضوع الذي سيعبر عنه، ولن يجهد نفسه في التفكير والبحث عنه. فالمدرس يتكلم في الموضوع، والتلميذ يمتص كل ماقاله المدرس، ثم يعيد تكراره وترديده عند الكلام أو الكتابة: وهكذا صارت دروس التعبير لا تستثير دوافع التلميذ إلى الكلام أو الكتابة: وصارت حصة التعبير هي أكثر الحصص إهمالاً، وأقلها نشاطاً وتفكيراً.

طريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير [٢٢]:

يطلق الباحث هذا الاسم على طريقة اقترحها في بحث سابق له. وربما تتضح مبررات هذه التسمية من خلال استعراضنا لخطوات هذه الطريقة، والاصول التي تقوم عليها، وهي كمايلي:

١- مرحلة تحديد الموضوعات :

يطلب المدرس من التلاميذ أن يحددوا الموضوعات التي يريدون التحدث عنها، ثم الكتابة فيها. ثم يقوم بتسجيل الموضوعات المقترحة على السبورة.. وهكذا إلى أن يصل إلى عدد من الموضوعات تمثل جميع الاتجاهات والاهتمامات الموجودة لدى جماعات التلاميذ في الفصل. ويقوم كل تلميذ بتسجيل هذه الموضوعات لديه ليختار من بينها الموضوع الذي يناسبه ويود التعبير عنه.

٢-مرحلة البحث عن المعارف والحقائق :

ينتقل التلاميذ مع المدرس إلى المكتبة لقضاء بقية الحصة، وربما يقضون حصة التعبير القادمة أيضاً هناك، حيث يقرأ كل تلميذ عن الموضوع الذي قرر هو، التحدث فيه، ثم الكتابة عنه، وذلك تحت اشراف المدرس الذي يقوم بتوجيه من يحتاج من التلاميذ إلى الكتاب أو الكتب أو الصحيفة أو المجلة التي تعرضت للموضوع الذي اختاره التلميذ. وربما كانت مراجع بعض الموضوعات هي كتب المناهج الاخرى المقررة عليهم. ولا بأس من إرشاد التلاميذ إلى الاستماع إلى برنامج إذاعي يتحدث عن موضوع ما من الموضوعات المطروقة، أو مشاهدة برنامج متلفز، أو الاستماع إلى شريط مسجل. وربما تم عقد ندوة أو مناقشة حول موضوع من الموضوعات المطروحة في هذه المرحلة يجمع كل تلميذ المعلومات والحقائق المتصلة بالموضوع الذي اختاره ثم يكتب المسودة الاولى للموضوع.

٣- مرحلة التعبير الشفوي:

في هذه المرحلة – التي قد توافق حصة التعبير الثالثة – يناقش التلاميذ مع بعضهم البعض المعلومات والحقائق التي جمعوها وكتبوها في المسودات، حيث يأتي التلاميذ وقد كتب كل منهم المسودة الاولى للموضوع الذي اختاره. وهنا يختارالمدرس بعض التلاميذ، بحيث يكون كل تلميذ ممثلاً لموضوع من الموضوعات المطروحة. ويقرأ التلميذ المختار الموضوع الذي كتبه أمام زملائه الذين يقومون بمناقشته فيما كتب، بحيث تهدف المناقشة إلى إبراز جوانب القوة وجوانب الضعف في « مشروع» الموضوع الذي أعده التلميذ. وبذلك يتضح الامر أيضاً لزملائه الذين يشاركون في اختيار هذا الموضوع.

ودور المدرس في هذه المرحلة هو دور المنظم الذي يوزع النقاش ويعمقه، لا بتدخله المباشر بالرأي فيه، وإنما بتساؤلاته المثيرة، والمفتوحة.

٤- مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية :

في هذه المرحلة، يقوم التلاميذ بكتابة الموضوعات في صورتها النهائية، مع اعتبار الملاحظات والنقاط التي ثارت أثناء المناقشة في حصة التعبير الشفوي، ثم يعطونها للمدرس.

٥- مرحلة التقويم :

يقوم المدرس بتقويم الموضوعات وفقاً لمجموعات من المعايير التي ينبغي أن يتفق المدرس مع التلاميذ عليها قبل الكتابة، وبحيث تكون مناسبة لنوعية الموضوعات المقترحة، ولاهداف تعليم التعبير عموماً.

وأياً كانت المعايير التي يتفق التلاميذ مع المدرس عليها، فإنه لابد من مراعاة المعايير التالية في عملية التقويم :

أ) سلامة مهارات التحرير، وتشمل: مهارات الهجاء، وعلامات الترقيم، والخط.

ب) سلامة الاسلوب، ويشمل : النحو والصرف.

ج) سلامة المعاني .

د) تكامل المعاني (تكامل الموضوع)

هـ) منطقية العرض.

و) جمال المعنى

٦- مرحلة المتابعة :

يسجل المعلم مجموعة الاخطاء الهجائية والاسلوبية والفكرية الشائعة في تعبير التلاميذ، ثم يقوم بمعالجتها معهم في اللقاءات القادمة، ويمكن استغلال دروس القراءة ونصوص الادب، والنحو في معالجة هذه الاخطاء.

مهارات التحرير العربي :

يقصد بمهارات التحرير العربي - على وجه التحديد - ثلاثة أمور :

١- مهارة التهجي بطريقة سليمة، وهي ما يطلق عليها تجاوزاً « الإملاء» !

٢- مهارة وضع علامات الترقيم في مواضعها « الترقيم » .

٣- مهارة الرسم الواضح الجميل للحروف والكلمات « الخط ».

هذه المهارات تعلم في وقت محدد لها طوال المرحلة الإبتدائية، والصف الاول من المرحلة المتوسطة. لكن الحقيقة الثابتة الآن أن الطلاب يصلون إلى المرحلة الجامعية ، دون أن يصلوا بعد إلى السيطرة على مهارات التحرير العربي.. بل إن الكارثة هي أن بعض طلاب تخصص اللغة العربية ينتهون من المرحلة الجامعية ولم يسيطروا بعد على هذه المهارات !

وخطة العلاج المطلوبة في هذا الصدد تتكون من ثلاثة أمور :

١- تمديد تعليم مهارات التحرير العربي حتى نهاية المرحلة المتوسطة.

٢- الاهتمام بتصويب الاخطاء التي تقع من التلاميذ في كتاباتهم في جميع مواد المنهج.

٣- الاهتمام بتصويب الاخطاء التي تقع في كتابات التلاميذ في مواد اللغة العربية عموماً، وفي التعبير التحريري على وجه الخصوص في جميع مراحل التعليم.

النحـــو العربـــي

علم صناعة الإعراب :

لا مراء أن الغاية من تدريس النحو هي إقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام، فإن قرأ المتعلم أو تحدث أو كتب، لم يرفع منخفضاً ، ولم يكسر منتصباً (٢٣).

وإذا كان الامر كذلك، فما الذي يضر التلميذ في مراحل التعليم قبل الجامعي -مثلاً- إذا رفع المرفوع أن يحسبه مبتدأ وهو فاعل، أو إذا نصب المنصوب أن يحسبه تمييزاً وهو حال ، مادام قد صحح المقال، وحقق الغاية ؟

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لاحفظ القواعد المجردة، فالعربي الاول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، ولم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن.

لكن علماء النحو تأثروا بالاساليب الفلسفية والمنطقية، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف، والتقديم والتأخير، والتقدير والتأويل، وفي استخدام العوامل، والعلل الثواني والثوالث، وهكذا جاءت تركتنا النحوية محملة بعبء ثقيل من الافكار الغريبة عن الدراسة اللغوية الخالصة، ومنتفخة بدقائق الفروع والمجادلات، والاقيسة والتعليلات، وخرجت دراسة النحو عن الغرض الذي وضع من أجله ، وهو خدمة اللغة العربية في مستوياتها المختلفة، قولاً، وقراءة، وكتابة (٢٤).

ومن دلائل ما يحكى عن التصدع الذي حدث بين اللغة العربية الفصيحة والناطقين بها من جانب، وعن سيادة روح الفلسفة والمنطق والمجادلات الذهنية الحادة التي لا تفيد شيئاً والتي سيطرت على دراسة النحو من جانب آخر، هذا الموقف الطريف الذي يرويه أبو حيان التوحيدي فيقول: وقف أعرابي على مجلس الاخفش، فسمع كلام أهله في النحو وما يدخل معه، فحار وعجب، وأطرق ووسوس، فقال له الاخفش: ما تسمع ياأخا العرب؟! قال: أراكم تتكلمون بكلامنا في كلامنا بما ليس من كلامنا.

وهكذا حدث الفراق بين النحو واللغة، فدارت معظم الدراسات النحوية حول نفسها، تستقى مادتها من الذهن - كما يقول الدكتور محمد عيد - لا من اللغة، ومن الفلسفة العقلية لا من الواقع، ومن الشواهد المتجمدة لا من بحوث ميدانية قوامها الاستقراء والمتابعة، ومن المصادرات التي تعتمد على القياس والافتراضات لإخضاع الامثلة طوعاً أو كرهاً للقواعد، لا من ملاحظة الناطقين باللغة واستعمالهم لها، ومتابعة ذلك بالدراسة المتطورة (٢٥).

ولقد وصل الامر إلى أنهم قد أخضعوا النص القرآني - وهو أبلغ النصوص العربية على الإطلاق - للقواعد النحوية؛ فأولوا فيه وقدروا، ليساير القواعد التي وضعوها، وكان الاولى أن يخضعوا قواعدهم لهذا النص المعياري البليغ.

ويفسر لنا الدكتور تمام حسان هذا الموقف من النحاة قائلاً: إن النحاة حين قعّدوا القواعد لم يأخذوا لهجة واحدة هي أفصح اللهجات ويدرسوها في مرحلة زمنية واحدة من مراحل تطورها، بل بدلاً من ذلك درسوا لهجات عربية متعدّدة ليستخرجوا منها نظاماً نحوياً موحداً، ولقد درسوا هذه اللهجات المتعدّدة على فترة زمنية طويلة تجاوزت الخمسة قرون، ولم يفطنوا إلى ضرورة الفصل بين مرحلة ومرحلة أخرى من

تطور اللغة، كما فعل أصحاب تاريخ الادب بتطور التعبير اللغوي الجميل [٢٦]. وبذلك خلقوا مشكلات كثيرة أيسرها اختلاف الاقوال في المسألة الواحدة، وافتعال الحذف والتقدير، والتقديم والتأخير، وحمل الاساليب اللغوية على غير ظاهرها.

والنتيجة أن النحو بالشكل الذي يُؤلف عليه وبالطريقة التي يدّرس بها الآن قد أصبح علماً عقيماً، يدرسه الرجل ويشتغل به سنين طوالاً، ثم لا يخرج منه إلى شيء من إقامة اللسان، والفهم عن العرب، وإني لاعرف من شيوخنا من قرؤوه وأقرؤوه دهراً، ووقفوا على مذاهبه وعلى أقواله، وعرفوا غوامضه وخفاياه، وأولوا فيه وعللوا، وناظروا فيه وجادلوا، وذهبوا في التأويل والتعليل كل مذهب ، ثم لا يكاد أحدهم يقيم لسانه في صفحة يقرؤها ، أو خطبة يلقيها، أو قصيدة يرويها.

أما أثر هذا على الناشئة فهو واضح صريح. فالصيحات تنطلق في العالم العربي على اتساعه تشكو كثرة الاخطاء النحوية، التي يرتكبها الناشئة في كلامهم وقراءاتهم وكتاباتهم. ولا تقتصر الشكوى على ضعف الناشئة في المدرسة الإبتدائية فحسب، بل جاوزتهم إلى خريجي المدارس الثانوية والجامعات الذين يعملون في سائر قطاعات الحياة.

مشكلة تعليم قواعد النحو

إن جوهر المشكلة ليس في اللغة ذاتها، وإنما هو في كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة، وإجراءات تلقينية، وقوالب صماء نتجرعها تجرعاً عقيماً، بدلاً من تعلمها لسان أمة، ولغة حياة.

إن النحو العربي من حيث محتواه وطرق تدريسه - كما يعلم عندنا - ليس علماً لتربية الملكة اللسانية العربية، وإنما هو علم تعليم وتعلم صناعة القواعد النحوية. وقد أدى هذا ، مع مرور الزمن، إلى النفور من دراسته، وإلى ضعف الناشئة في اللغة بصفة عامة.

أهداف تعليم النحو في المرحلة الإبتدائية [٢٧]

إن الطفل في المرحلة الإبتدائية في حاجة إلى كسب المهارات اللغوية الاساسية في القراءة والكتابة. فإذا أحسن اختيارما يدرسه من قصص وأناشيد ومسرحيات، وموضوعات قرآنية، فإنه يزوده بقدر صالح من النماذج الصحيحة للاستعمالات اللغوية السليمة. وخلال هذه المرحلة يجب أن يعطى الطفل الامن والحرية التي تساعده على التعبير عن نفسه بلغته العربية البسيطة، من غير أن تفرض عليه قيود تحد من انطلاقه، مع امداده من وقت لآخر، وبقدر الحاجة بشيء من الاستعمالات اللغوية الصحيحة.

ويجب أن تكون معالجة موضوعات النحو في هذه المرحلة في أساليب التعبير، والتدريبيات المتكررة

التي تعطى للتلاميذ دون التعرض لمصطلحات النحو وقواعده التقليدية، وأن تقوم على التدريب الفني المنظم، المرتكز على أساس من الاستماع والمحاكاة والتكرار، حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند التلاميذ.

وهكذا نستطيع أن نصوغ أهداف التعبير اللغوي في هذه المرحلة على النحو التالي:

١- أن يتعرف الطفل على نسق الجملة العربية، ونظام تكوينها، وأن يستطيع استعمال الالفاظ والتراكيب استعمالاً سليماً في حدود قدراته.

٢- أن يكتسب العادات اللغوية السليمة عن طريق الاستماع، والمحاكاة وكثرة الاستعمال.

٣- تنمية قدرات التلاميذ على التعبير السليم، وعلى تمييز الخطأ من الصواب، وذلك عن طريق تكوين العادات اللغوية السليمة.

٤- تزويدهم بطائفة من المعاني والتراكيب الصحيحة ، مما ينمي حصيلتهم اللغوية.

٥- تدريبهم على استخدام الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية ومكملاتها (٢٨).

المحتوى الذي يجب تعليمه وتعلّمه

إن السؤال الذي يفرض نفسه هنا هو : كيف تتحقق الاهداف السابقة ؟ لقد سبق أن قلنا إن تعليم النحو ليس غاية في ذاته، وإنما هو إحدى وسائل تقويم اللسان والقلم، فهناك وسائل أخرى كالبيئة اللغوية الصالحة ، وكثرة المران على الاستماع والكلام والقراءة والكتابة.

إطار جديد لتصميم منهج النحو وتدريسه في مراحل التعليم العام

فيمايلي محاولة لرسم إطار جديد لإعادة تنظيم منهج دراسة النحو العربي وتدريسه في مراحل التعليم العام. وهذا الإطار يقوم أساساً على فكرة ابن خلدون في التفريق بين علم صناعة الإعراب وبين إكتساب اللغة ، أو بين « العلم بكيفية» و «النفس كيفية».

اللغة ملكة

إن الهدف الاساسي من تعليم اللغة هو تمكين المتعلم من فهم وتقويم التعبير السليم الواضح الذي يستمع إليه ، أو ينطق به، أو يقرؤه، أو يكتبه، ولا يتحقق هذا الهدف في المتعلم إلا إذا اكتسب ملكة اللغة. فاللغة في المتعارف - كما يقول ابن خلدون- : « هي عبارة المتكلم عن مقصوده». وتلك العبارة فعل

لساني، فلابد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان (٢٩).

يرى ابن خلدون أنه بعد أن انتهى العهد الذي كانت فيه تربية الملكة اللسانية طبعاً وسليقة، فإنه لابد من اصطناع المناخ اللغوي اصطناعاً متعمداً، وإتخاذ الوسائل التي توصل إلى إجادة الملكة اللسانية، فيقول : « ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكه ويروم تحصيلها، أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم (العرب) القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضاً في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، ولقن العبارة عن المقاصد منهم، ثم يتصرف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عبارتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخاً وقوة.. (٣٠).

ثم يربط بين كثرة المحفوظ والاستعمال وبين قوة التعبير بلاغة ونقداً، فيقول: «وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول المصنوع نظماً ونثراً. ومن حصل على هذه الملكات فقد حصل على لغة مضر، وهو الناقد البصير بالبلاغة فيها، وهكذا ينبغي أن يكون تعلمها، والله يهدي من يشاء بفضله وكرمه» (٣١).

مراحل تكوين الملكة

يقول ابن خلدون: إن « الملكات لاتحصل إلا بتكرار الافعال، لان الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة، ثم تتكرر فتكون حالاً. ومعنى الحال أنها صفة غير راسخة. ثم يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة» (٣٢).

كما يرى أن النصوص المختارة للدراسة والحفظ يجب أن يبث في ثناياها مسائل اللغة والنحو، بحيث يتعرف الدارس من خلالها على أهم قوانين العربية. ويؤكد أن الملكة لا تُربيّ من خلال نصوص تحفظ دون فهم، « فالملكة لا تحصل من الحفظ دون الفهم» (٣٣).

تجويل فكرة ابن خلدون إلى منهج وطريقة

إن تربية « الملكة اللسانية » وفقاً لنظرية ابن خلدون ، يمكن أن تتم من خلال تطبيق أسلوب في تخطيط المنهج وتنفيذه، وتقويمه ومتابعته، على النحو التالي :

أولاً – التخطيط، يتم اختيار النصوص الاصيلة الراقية من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة،

والادب شعره ونثره .. الخ، على أن تكون هذه النصوص مناسبة في أسلوبها، وفي موضوعاتها للدارسين في كل مرحلة من مراحل التعليم. كما ينص على معالجة بعض موضوعات النحو التي ترد في هذه النصوص كالفعل والفاعل والمبتدأ والخبر - مثلاً - كما وردت في النصوص- وعلى هذا الاساس توزع موضوعات النحو على السنوات الدراسية المختلفة، من السهل إلى الصعب، مع مراعاة ضرورة الاستعمال في كل مرحلة.

ثانياً - التنفيذ : يتم تناول النصوص المناسبة لكل مرحلة أو لكل صف دراسي بالدراسة والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد ، والتقويم، ثم الحفظ، من خلال الاجراءات التالية:

١- الاستماع إلى النص منطوقاً نطقاً جيداً ممثلاً للمعنى، مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسية، والتعرف على قائل النص ومناسبة قوله.

٢- التدريب على قراءة النص قراءة جهرية جيدة، مع التركيز على معالجة الجوانب الصوتية ، واللفظية، والتركيبية من حيث معناها ومبناها.

٣- قراءة النص قراءة صامتة، دفعة واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيسية، ثم تناوله بالدراسة، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.

٤- الوقوف على قضايا اللغة وقوانين الإعراب المناسبة لهذه المرحلة أو لهذا الصف في هذا النص، كالفاعل والمفعول والمبتدأ والخبر، وعمل كان وأخواتها، وإن وأخواتها.. الخ أو كل ما اشتمل عليه النص من هذه الموضوعات.

٥- الوقوف على المعايير والقيم ونواحي الجمال في النص.

٦- حفظ النص حفظاً جيداً (إن كان من القرآن أوالسنة أوالادب شعره ونثره) ، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه وكتابته.

٧- التعبير كتابة عن موضوع النص بعد دراسته أو حفظه والقراءة حوله.

ثالثاً - التقويم والمتابعة ، ويتم في خطوتين: الاولى وتتمثل في تقويم تعبير التلاميذ وفقاً للمعايير التالية :

أ) سلامة الكتابة ووضوح الخط.

ب) سلامة الاسلوب (كل ما يتصل بالنحو)

ج) سلامة المعاني .

د) تكامل المعاني.

هـ) منطقية العرض.

و) جمال المعنى .

أماالخطوة الثانية، فتتمثل في معالجة الاخطاء اللغوية الشائعة في تعبير التلاميذ من حيث والمعنى أثناء التدريس فيما يلي ذلك من دروس. وهنا يجب ملاحظة عدة أمور هامة :

١- أنه يجب التعرض لبعض قضايا النحو ذات الاهمية للدارسين من خلال إطار لغوي متكامل، سواء كانت قضايا متصلة بالاصوات ودلالات الالفاظ والتراكيب - كما هو واضح في الخطوة رقم (٢) تحت بند التنفيذ، أو كانت متصلة ببعض الاساليب النحوية كالفعل والفاعل، والمبتدأ والخبر.. الخ كما هو واضح في الخطوة رقم (٤) تحت بند التنفيذ أيضاً.

٢- أنه يجب الاكتفاء في المرحلة الابتدائية بدراسة مكونات الجملة العربية عامة، وكما ترد في النصوص، على أن يتم تفصيل ذلك في المرحلة الإعدادية أوالمتوسطة، كدراسة الفعل والفاعل والمفعول ، والجار والمجرور، والظرف ، والمبتدأ والخبر، وإن، وكان، ويضاف إلى ذلك دراسة العدد والتمييز والحال، والنعت وبقية التوابع في المرحلة الثانوية.

٣- لا يخصص لكل أسلوب نحوي من هذه الاساليب نص قائم بذاته، حتى لا تُلوى أعناق النصوص أو تصطنع لخدمة النحو، وإنما يدرس في كل نص ما يحتويه من الاساليب النحوية المنشودة.

٤- أن يتم دراسة الاساليب النحوية كما هي منطوقة في النص، دون التعرض للحذف أوالتقدير أو العوامل.

٥- أن يتم التعرض لموقع الكلمة في الجملة - فعلاً أم فاعلاً أم مفعولاً، أم مبتدأ.. الخ، وأن يفهم ما إذا كانت مرفوعة، أم منصوبة، أم مجرورة، دون التعرض لعوامل الإعراب ظاهرة أو مقدرة، وذلك في مراحل التعليم قبل الجامعي أو التخصص.

والله يقول الحق، وهو يهدي السبيل ..

الهوامش

١- انظر : سيد قطب: في ظلال القرآن ، الطبعة الشرعية العاشرة، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م، المجلد الرابع، ص ٢١٨٦.

٢- انظر: ابن كثير: تفسير القرآن العظيم، دار الاندلس للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، ١٤٠٠هـ. ١٩٨٠م، ص ٢١٢-٢١٣.

٣- عبد الصبور شاهين: اللغة العربية لغة العلوم والتقنية، دار الإصلاح للطبع والنشر والتوزيع، ط١، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، ص ٨.

٤- المرجع السابق، ص ٨-٩.

٥- عائشة عبد الرحمن : لغتنا والحياة، القاهرة، دار المعارف بمصر، ١٩٧١م، ص ١٩٦.

٦- الجنيدي خليفة: نحو عربية أفضل، بيروت، دار مكتبة الحياة، ص ٦٦.

٧- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، الكويت، مكتبة الفلاح، الطبعة الاولى، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م، فصل الاستماع.

٨- رشدي أحمد طعيمه، وحسين غريب حسين: الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الاساسي، دراسة ميدانية، القاهرة، مؤتمر التعليم الاساسي الحاضر والمستقبل، جامعة حلوان، كلية التربية بالزمالك، ١٠-١٢ فبراير ١٩٨٦م، ص٦.

٩- فتحي علي يونس وزميلاه: أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١م، ص ١٠٧.

١٠- محمود رشدي خاطر وآخرون : طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٨١م، ص ١٦٤.

11-Dorothy. Rulin. Teaching Elementary Language Arts. 2nd, Ed New York. Holt. Rinehart and winston. 1980, pp. 45-49.

12-Burns, p. et. al. The Ianguage Arts Childhood, Ed. Chicago, Round Mc Nally and Company, 1966. p. 49.

١٤- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، ط١، بيروت، دار القلم، ١٩٧٨م، ص ٥٤٦.

١٥- عفراء بدر إبراهيم البدر: مهارات الاستماع في اللغة العربية وأساليب تعليمها والتدريب عليها في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، كلية التربية جامعة الملك سعود، ١٤١٠هـ/

١٩٩٠م، فصل المهارات.

١٦- فتحي يونس وآخرون، مرجع سابق، ص ١٣٣.

١٧- محمود رشدي خاطر وآخرون، مرجع سابق، ص ١٧٢.

١٨- انظر على أحمد مدكور: تدريس التعبير بين الموضوعات التقليدية والوظيفية، «مجلة دراسات تربوية»، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، عمادة شؤون المكتبات، المجلد الخامس، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م، ص ١٥٩-١٨٩.

19- Dechant, E. V., Improving the Teaching of Reading, New Delhi Printice Hall of India, 1969, pp.17-18.

20- Fisher, C., and Terry, C., Children's Language and the Language Arts. New York Mcgran-Hill, Inc., 1977, p.205.

٢١-محمود رشدي خاطر وآخرون، مرجع سابق، ص ٢٤٤.

٢٢- على أحمد مدكور « طريقة تحقيق الذات في تدريس التعبير» كتاب التربية وعلم النفس ، المجلدان الحادي عشر والثاني عشر ، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٦م، ص

٢٣- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة ، مرجع سابق، فصل النحو العربي.

٢٤- محمد عيد: في اللغة ودراستها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤م، ص١٩٩-٢٠٠

٢٥- المرجع السابق، ص ٢٠١.

٢٦- تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، الدار البيضاء، دار الثقافة، بدون تاريخ، ص ١٣.

٢٧- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، مرجع سابق، فصل النحو.

٢٨- علي الجنبلاطي وأبو الفتوح التوانسي: الاصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، بدون تاريخ، ص ٢٤٦.

٢٩- ابن خلدون : المقدمة، مرجع سابق، ص ٥٤٦.

٣٠- علي أحمد مدكور « طريقة ابن خلدون في تدريس النحو» مجلة دراسات تربوية، العدد ١٩، القاهرة.

٣١- ابن خلدون، مرجع سابق، .

٣٢- المرجع السابق .

٣٣- المرجع السابق.

دور مناهج رياضيات المرحلة الإبتدائية في تنمية المهارات الأساسية لحل المسائل الرياضية لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي

إعداد

الدكتور / طلال سعد الحربي

كلية المعلمين - المدينة المنورة

الملخـــص

الهدف الاساسي لهذه الدراسة هو التعرف على دور مناهج الرياضيات المطبقة حالياً في المرحلة الإبتدائية لمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي. ومن أجل هذا الغرض فقد تم الاختيار العشوائي لـ مائتين وثمان وسبعين طالباً في ثماني مدارس من مدارس التعليم العام في المدينة المنورة للإجابة على الاختبار الذي أعده الباحث من اثنتين وعشرين فقرة معتمداً على نموذج«تشارلز»و« وزملاؤه» (Charles et al,1984) الذي يشمل سبع مهارات أساسية لحل المشكلات الرياضية (معرفة المطلوب، معرفة المعاني، انتقاء المعلومات، تحديد الاهداف الجزئية، تطبيق طريقة الحل، إعطاء الإجابة في إطار معلومات المسألة، تقييم النتيجة).

وبتحليل درجات الطلاب خلصت الدراسة إلى أن نتائج الطلاب كانت ضعيفة بشكل عام في جميع المهارات ماعدا مقدرتهم على معرفة المطلوب في المسألة وإعطاء الإجابة في إطار المعلومات في المسألة. كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الطلاب على مستوى المدارس وذلك في جميع المهارات.

وباستخدام علاقة « بيرسون» (Pearson) أوضحت الدراسة أن العلاقة في أداء الطلاب عند انتقالهم من خطوة إلى أخرى من الخطوات التي حددها « بوليا» لحل المشكلات الرياضية (فهم المسألة، اختيار خطة الحل، تنفيذ الخطة ، تقييم النتيجة) كانت ضعيفة.

Abstract

This study aims to identify the role of the current math curiculum in developing problem-solving skills to the sixth graders of Saudi Arabian Public Schools. For this purpose two hundred seventy eight male students at the city of Al-Madinah were randomly chosen as a sample for this study. The students administered a twenty two item test developed by the researcher based on (Charles et al) model for measuring problem- solving skills.

The analysis of the data showed low results in general except in two basic skills. Differences between schools were significant.

Using Pearson's correlation, this study showed a week correlation in the performance of the students while proceeding in problem-solving skills defined by Polya.

المقدمـــة

تنمية مهارات وقدرات التلاميذ لحل المشكلات الرياضية أحد الاهداف الرئيسية لتدريس الرياضيات في أي برنامج تعليمي، فنحن لانعلم وليس لدينا الوسيلة للتعرف على ما سيواجهه التلاميذ في حياتهم المستقبلية، لذا فإن حل المشكلات الرياضية يجب أن يعطى له اهتمام رئيسي عند تدريس الرياضيات.

وفي عام ١٩٨٠م أوصت الهيئة القومية لتدريس الرياضيات في الولايات المتحدة الامريكية (NCTM) بأن حل المشكلات الرياضية يجب أن يكون محور اهتمام مناهج الرياضيات خلال الثمانينات [٤،ص٢].

وفي عام ١٩٧٥م اعتبرت جمعية المهارات الاساسية (Basic Skills Group) للمعهد القومي للتربية (NIE) في الولايات المتحدة الامريكية حل المشكلات الرياضية إحدى المهارات الاساسية، وأعيد تعزيز هذا المبدأ في عام ١٩٧٦م من قبل الهيئة القومية لمشرفي الرياضيات (NCSM) [٥،ص٦].

وبزيادة الوعي حول أهمية حل المشكلات وإدراك صعوبة تدريسها فقد دفع ذلك الباحثين إلى بذل جهود أكبر، فعملت الابحاث والدراسات لتطوير تعليم وتعلم وتقويم حل المشكلات الرياضية خلال العقد الماضي في كثير من دول العالم، فأصبح المعلمون أكثر إدراكاً للحاجة لبذل الجهود لتطوير حل المشكلات الرياضية. كما برز العديد من الخبرات والطرق التعليمية التي تساعد الطلاب على اكتساب المهارات في حل المشكلات الرياضية.

ونظراً لان تحديد قدرات الطلاب على حل المشكلات الرياضية وتحديد الفعالية للبرامج التعليمية يحتاج إلى تقويم، لذا فنحن نحتاج إلى بذل المزيد من الجهد للقيام بالابحاث والدراسات التي تسهم في تطوير تعليم وتعلم الرياضيات في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ومن الاسس التي تعالجها هذه الدراسة التعرف على دور رياضيات المرحلة الإبتدائية المطبق حالياً في مدارس التعليم العام في إمداد الطلاب في المرحلة الإبتدائية بمهارات حل المسائل الرياضية.

مشكلة الدراسة:

إن مشكلة هذه الدراسة يمكن صياغتها في السؤال التالي:

إلى أي مدى تساعد مناهج رياضيات المرحلة الإبتدائية المطبقة حالياً في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الاساسية

لحل المسائل الرياضية لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي ؟

أهمية الدراسة :

لقد أصبح تطوير قدرات الطلاب لحل المشكلات الرياضية أعلى اهتمامات التربويين الرياضيين، بل اعتبروه الهدف الاساسي لدراسة الرياضيات، فقد كانت أولى توصيات الهيئة القومية لتدريس الرياضيات في الولايات المتحدة الامريكية (يجب أن يكون حل المشكلات محور اهتمام الرياضيات في المدارس في الثمانينات) [٤،ص٢]. ويرتبط بأهمية حل المشكلات وتدريسها تحديد مهارات وقدرات الطلاب في مراحل التعليم العام على حل المشكلات الرياضية وكذلك تحديد فعالية المناهج وطرق التدريس في تطوير هذه المهارات ، لذا فإن الهيئة القومية لتدريس الرياضيات أعطت أيضاً أهمية خاصة لتقويم حل المشكلات، فقد جاء ضمن توصيتها الخامسة مايلي:

- إن تقويم استخدام أساليب حل المشكلات يجب أن يعطي اهتماماً خاصاً من كل من المدارس، المعلمين، الباحثين، مصممي الاختبارات، ومعلمي المعلمين.
- إن جهود تطوير مهارات حل المشكلات يجب أن تقوّم في جميع مراحل الدراسة ماقبل الجامعية [٢، ص٥].

ولان التقويم هو الخطوة المكملة لعملية التدريس التي تحدد الاهداف الموضوعة. وحيث إن (منهج الرياضيات الحديثة) قد تم تطبيقه في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية لثقة التربويين بأن المنهج الجديد سيساعد التلاميذ في إكسابهم مهارات حل المشكلات الرياضية؛ فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في نتائجها التي ستعطى تقويماً مهماً في معرفة دور (مناهج الرياضيات الحديثة) في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الإبتدائية.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الاسئلة التالية:

١- إلى أي مدى يساعد منهج الرياضيات المطبق حالياً في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في إكساب طلاب المرحلة الإبتدائية مهارات حل المسائل الرياضية ؟

٢- هل توجد علاقة بين قدرة الطالب على فهم المسألة وقدرته على وضع خطة لحلها؟

٣- هل توجد علاقة بين قدرة الطالب على وضع خطة لحل المسألة وبين قدرته على حلها؟

٤- هل توجد علاقة بين قدرة الطالب على حل المسألة وقدرته على تقويم نتيجتها؟

مصطلحات الدراسة :

حل المشكلات الرياضية :

على الرغم من تعدد التعريفات التي أعطيت لمصطلح حل المشكلات، إلا أن أغلبية البحوث والدراسات تستخدم مفهوم «بوليا» في تعريف حل المشكلة والذي ينص على أن حل المشكلة هو إيجاد طريقة للحل عندما لاتكون هناك وسائل محددة في اليد، وليس هناك مشكلة مالم يكن لدى الشخص الرغبة في الحل [١٣،ص١]. ويشمل حل المشكلات الرياضية العديد من المشكلات: من حل المسائل اللفظية الرياضية التي تحتويها الكتب الدراسية، ومسائل غير عادية، وتحليل للمواقف، وترجمة للنتائج.

حل المسائل الرياضية :

ويقصد به حل المسائل اللفظية داخل الكتاب المدرسي وهي أحد أنواع حل المشكلات الرياضية، وهو ماستحاول هذه الدراسة تقويمه لدى الطلاب.

حدود الدراسة:

هذه الدراسة مقصورة على تقويم مهارات طلاب الصف السادس الإبتدائي الذكور في المدينة المنورة لحل المسائل الرياضية، حيث تم اختيار ثماني مدارس من مدارس التعليم العام في المدينة المنورة ليكون طلابها عينة لهذه الدراسة.

ولهذه الدراسة محدودية الزمان؛ حيث تم تطبيق الاختبار في النصف الثاني للفصل الدراسي الاول، وقد تختلف النتائج لو تم تطبيقه في وقت آخر.

الإطار النظري للدراسة

يخطئ كثير من الناس في جعل كلمة (حساب) مرادفة لكلمة (رياضيات)، فالحساب جزء من الرياضيات، ولكن الاستيعاب الكامل للرياضيات يتطلب الفهم وذلك لان العمليات الحسابية يمكن أن تحفظ عن ظهر قلب دون الحاجة إلى قدر كبيرمن الفهم.

وقد ساعد اختراع الآلات الحاسبة بمختلف أنواعها وسهولة الحصول عليها في تطوير طرق وأساليب تدريس الرياضيات، فبعد أن كان التركيز على الحفظ والاستظهار تحول إلى العناية بالتطوير المستمر لتنمية استراتيجيات ومهارات حل المشكلات الرياضية، وذلك لان العمليات الحسابية التي كان يتعذر القيام بها ذهنياً، أصبح بإمكان طلاب المرحلة الإبتدائية القيام بها بسهولة تامة بمساعدة الآلات الحاسبة، أما القدرة على حل المشكلات فإنها تتزايد مع تزايد متطلبات هذا العصر التقني السريع

التغير.

فقد أوضح شيوارد (١٩٨٧) أن التأكيد الجديد على حل المسائل الرياضية التي تتناول الحياة اليومية وعلى الآلة الحاسبة كأداة للحل من شأنه أن يستدعي استبدال التأكيد القديم على آلية العمليات الحسابية [١،ص٤٣]، وذلك لان الطالب ضعيف الحفظ وذا المهارات العالية في الفهم يمكنه التعويض عن ضعف قدرته على الحفظ باستخدام الآلات الحاسبة.

وقد اعتبر (الحربي) (Al-Harbi, 1988) أن العمليات الحسابية جزء ضئيل من منهج الرياضيات، وأن الاهم هو الاعتناء بقدرات الطلاب التي تساعدهم على فهم ما يقومون بعمله، وأن أهم أهداف الرياضيات يجب أن يكون تعليم الطلاب أن يطبقوا ما يتعلمونه فيما يقابلهم من مشكلات جديدة أو مواقف غير عادية، فيجب أن يتعلم الطلاب الاساليب الرياضية التي تمكنهم من حل المشكلات سواء في الفصل أو فيما يواجههم في حياتهم اليومية، فالقدرة على الفهم واستخدام المعلومات هي العامل الاساسي الذي يُميزّ بين الطلاب، فمهما كان تركيز التربويين على الرياضيات التقليدية أوالمعاصرة فإن أول أهدافنا يجب أن يكون تدريب الطلاب على التفكير الناقد الحر [٣،ص١].

وتختلف أنواع المشكلات الرياضية التي يواجهها الطالب في دراسته للرياضيات. فقد تكون مسألة بسيطة يكتفي فيها بمعرفة نوعية العملية اللازمة والكافية لحلها، وقد تكون مسألة غير روتينية أو مسألة تطبيقية. وقد أوضح (جروسنيكل) و (آخرون) (Grossnickl et al, 1985) أن المشكلة الرياضية سواء كانت ابتدائية أو متقدمة فإنها تحتوي على إيجاد الإجابة لسؤال مطروح لايمكن الإجابة عليه بطريقة تلقائية ، لذا فإن ماقد يعتبر مسألة لشخص ما قد لايكون كذلك لشخص آخر، فمثلاً طلاب الصف السادس الإبتدائي يمكنهم الإجابة على ٦+٧ بطريقة تلقائية، بينما لايتمكن طالب في الصف الاول الابتدائي لم يتعلم إلا حقائق الجمع حتى عشرة من إعطاء إجابة تلقائية.

ومهما كان نوع المشكلة المطروحة فإنه طبقاً لـ « جروسنيكل» و « زملائه» و «كرولك» (Krulik, 1977, Grossnickl et al, 1985) فإنه يجب أن ينظر إلى حل المسائل الرياضية على أنها طريقة متعددة الخطوات (Process) يقوم الطالب فيها باختيار الامثل لحل المشكلة من معطياتها، ولا تعتبر المشكلة قد حلت لمجرد الوصول إلى الناتج النهائي الصحيح، ولكن ينبغي أن يفهم الطالب ما قام به لحل المسألة، ويعلل لِمَ كان اختياره للأسلوب سليماً؟ ولذا فإن الناتج النهائي لاي مسألة رياضية يجب أن يكون أقل أجزاء المسألة أهمية؛ لان ناتج أي مسألة رياضية قد لا يواجه الطالب في حياته المستقبلية ولكن

الطريقة التي استخدمها هي الاكثر أهمية في تحديد وتوجيه تفكير الطالب عند مواجهته لاي مشكلة.

وقد قام العديد من التربويين بتحديد بعض الخطوات التي تستخدم لحل المشكلات الرياضية تتشابه كثيراً مع تحليل جون ديوي لخطوات التفكير العلمي التي وضعها في خمس خطوات هي:

١- الشعور بالمشكلة.

٢- تحديد المشكلة.

٣- فرض الفروض.

٤- اختبار الفروض.

٥- تطبيق الفرض المناسب.

ويعتبر نموذج « بوليا» (Polya, 1973, 1980) هوالاساس في خطوات حل المشكلات الرياضية، ويتكون من أربع مراحل هي:

١- فهم المسألة Understanding the Problem

٢- اختيار خطة الحل Drawing up a plan

٣- تنفيذ الخطة Carrying out the plan

٤- تقييم الناتج Checking the problem solution

وتتصف خطوات (Polya) لحل المشكلات الرياضية بالعموم وتحتاج إلى بعض الخطوات التفسيرية التي تشرح كل مرحلة من هذه المراحل، لذا فقد قام العديد من الباحثين بإعداد بعض المراحل الاقل عمومية. فقد قام « تشارلز» و « زملاؤه» (Charles et al, 1984) بإعداد نموذج يشمل سبع مهارات أساسية لحل المشكلات الرياضية وهي:

١- معرفة المطلوب في المسألة.

٢- معرفة المعاني في المسألة.

٣- انتقاء المعلومات المطلوبة لحل المسألة.

٤- تحديد الاهداف الجزئية التي سيحققها مع اختيار الطريقة الملائمة التي يلزم اتباعها لحل المسألة.

٥- تطبيق طريقة الحل بصورة صحيحة للوصول إلى الاهداف الجزئية.

٦- إعطاء الإجابة في إطار المعلومات المعطاة في المسألة.

٧- تقويم معقولية الإجابة.

وتمثل كل من المهارات (# ١ ، ٢ ، ٣) مقدرة الطالب على فهم المسألة، والمهارة (# ٤) قدرته على التخطيط للحل، والمهارتين (# ٥ ، ٦) قدرته على تنفيذ الخطة. أما المهارة (# ٧) فتمثل قدرة الطالب على تقويم الناتج وذلك حسب نموذج «بوليا».

الدراسات السابقة :

عملت العديد من الدراسات حول تعلم وتعليم حل المشكلات الرياضية. ويؤكد معظمها على أنه يمكن تدريب الطلاب على استخدام مهارات حل المشكلات الرياضية [٦، ١٠، ١٦].

كما قام كل من « تشارلز» و « ليستر» (Charles; Lester, 1984) بدراسة تجريبية على طلاب الصف الخامس والسابع ووجدا أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة التقليدية في مقدرتهم على فهم المسألة والتخطيط لاستراتيجات الحل والحصول على نتائج صحيحة.

أما في مجال إعداد امتحانات مقننة لقياس القدرة على حل المشكلات الرياضية فقد عملت دراسات قليلة كان من أشهرها الاختبار الذي عمله « شوين» و « أويهمك» Schoen; Oehmke, (1980) وهو اختبار من متعدد، عمل على نموذج لحل المشكلات يحتوي على أربع خطوات هي: (التعرف على المشكلة، اختيار ما سيقوم بعمله، التنفيذ، مراجعة ماتم عمله).

وفي المملكة العربية السعودية أجرى « الحربي» (AL-Harbi, 1988) دراسة على طلاب وطالبات الصف الاول الثانوي أظهرت ضعف كل من الطلاب والطالبات في استخدام خطوات حل المشكلات الرياضية.

إجراءات الدراسة

أداة الدراسة:

إن العمليات المعقدة التي تحيط بعمليات حل المشكلات الرياضية تجعل من عملية تقويمها أكثر صعوبة وتعقيداً. ويعتقد معظم الباحثين أن أفضل أساليب تقويم مهارات حل المشكلات الرياضيات هو الاستماع إلى الطلاب وهم يقومون بالحل؛ ولكن لصعوبة تطبيق مثل هذا الاسلوب من حيث الوقت وحجم العينة والمنهجية العلمية للدراسة فإنه وباستخدام نظرية محددة لحل المشكلات الرياضية يمكن وكما أوضح

« شوين » (Schoen, 1982) قياس مهارات حل المشكلات الرياضية بطريقة فاعلة ودقيقة عن طريق استخدام امتحانات الورقة والقلم المقننة.

وقد قام الباحث بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير الاساسية لحل المسائل الرياضية معتمداً على نموذج « تشارلز» و « زملائه» (Charles et al, 1984) لحل المشكلات الرياضية والمتكون من سبع مهارات أساسية. وقد أعدت فقرات هذا الاختبار ليتم تطبيقه على طلاب الصف السادس الإبتدائي، ويشمل الاختبار اثنتين وعشرين مسألة رياضية بواقع ثلاث مسائل لكل مهارة، ماعدا مهارة التخطيط للحل فقد اشتملت على أربع مسائل . وقد تم اختيار معظم هذه المسائل من مناهج الصفوف: الرابع والخامس والسادس الإبتدائية. وبعد تطبيق الاختبار تبين للباحث أن اختيارات الإجابة للمسألة الثالثة من المجموعة السادسة (إعطاء الإجابة في إطار المعلومات المعطاة في المسألة) غير مطابقة للإجابة الصحيحة مما اضطره إلى إلغائها واستبعادها من عملية التحليل.

ثبات الاختبار :

استخدم الباحث طريقة معامل ثبات التجزئة النصفية (Split-half Reliability Coefficent) وذلك بتطبيق الاختبار على سبعين طالباً في مدرستين مختلفتين، خمسة وثلاثين طالباً في كل مدرسة. وتم حساب درجتين لكل طالب؛ الدرجة الاولى هي مجموع الإجابات الصحيحة للطالب في الاسئلة ذات الارقام الفردية، أما الدرجة الثانية فهي مجموع الإجابات الصحيحة للطالب في الاسئلة ذات الارقام الزوجية. ثم حسبت العلاقة بين المجموعتين الزوجية والفردية لكل طالب، ووجد أنها أكبر من ٥٦ر ثم باستخدام معادلة « سبيرمان براون» (Spearman Brown) وجد أن معامل ثبات الاختبار أكبر من ٧٢ر ، وتعتبر درجة ثبات جيدة لاستخدام الاختبار.

صدق الاختبار :

تم حساب صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحكمين(*) ، حيث قام الباحث بعرض الاختبار

(*) ١- أ.د. محمد محمود مصطفى — أستاذ/ كلية التربية -المدينة المنورة
٢- د. عبد الله إبراهيم حافظ — أستاذ مشارك/ كلية التربية - المدينة المنورة
٣- د. لطفي عمارة مخلوف — أستاذ مشارك / كلية التربية- المدينة المنورة
٤- د. عمر الفاروق حمزة — أستاذ مساعد/ كلية التربية- المدينة المنورة

على أربعة من أعضاء هيئة التدريس، وتم التركيز على بعدين أساسيين:

أولهما: التأكد من صدق المسألة المعطاة لقياس المهارة التي وضعت من أجلها.

وثانيهما: التأكد من ملاءمة كل مسألة لطلاب الصف السادس الإبتدائي من حيث الصياغة والمستوى.

ولقد كان لمرئيات المحكمين الاثر الكبير في ظهور الاداء في صورته الحالية. كما قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من مدرسي وموجهي مادة الرياضيات للتعرف على مرئياتهم حياله.

عينة الدراسة وجمع المعلومات :

تمت عملية تطبيق الاختبار في النصف الثاني للفصل الدراسي الاول لعام ١٤١٠/١٤١١هـ وذلك في ثماني مدارس من مدارس التعليم العام في منطقة المدينة المنورة تم اختيارها عشوائياً؛ حيث قام الباحث باختيار ستة وسبعين رقماً متسلسلاً من جدول الارقام العشوائية ليمثل كل عدد منها مدرسة ابتدائية من مدارس المدينة المنورة، تم اختيار المدارس الثماني الاولى منها حسب ترتيب الاعداد العشوائية، وبلغ حجم العينة مائتين وثمان وسبعين طالباً من طلاب الصف السادس الإبتدائي، وقد أعطى الطلاب ستاً وستين دقيقة لإكمال الاختبار كحد أقصى، بمعدل ثلاث دقائق لكل مسألة، وتم إعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وأعطيت الإجابة الخاطئة صفراً.

تحليل النتائج :

لقد كان السؤال الاول لهذه الدراسة هو :

إلى أي مدى يساعد منهج الرياضيات المطبق حالياً في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في إكساب طلاب المرحلة الإبتدائية مهارات حل المسائل الرياضية؟

وبتحليل درجات الطلاب وتحديد النسب المئوية للإجابات الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار كما هي موضحة في جدول رقم (١) فإنه يظهر لنا تفاوت كبير في النسب المئوية للإجابات الصحيحة يتراوح بين ٦٪ إلى ٩٠٪ وظهر أنه في ثماني فقرات فقط كانت النسب المئوية للإجابات الصحيحة فوق ٧٠٪، كما كان هناك سبع فقرات أخرى تدنت فيها النسبة المئوية عن ٥٠٪ والتي تعتبر نسبة مئوية ضعيفة. كما أن التفاوت بدا كبيراً جداً ضمن معظم المهارات ماعدا المهارة الاولى والسادسة، فقد تراوحت النسبة المئوية في المهارة السابعة (تقويم النتيجة) من ٦٪ إلى ٦٤٪، ويمكن إرجاع هذا التفاوت

جدول رقم (١)

النسبة المئوية للإجابات الصحيحة لكل فقرة

من فقرات الاختبار والإجابات الصحيحة لكل مهارة

ن = ٢٧٨

المهارة	السؤال	النسبة المئوية	المهارة	السؤال	النسبة المئوية
معرفة المطلوب	١	٨٣	تطبيق طريقة الحل	١	٥٧
	٢	٩٠		٢	٥٧
	٣	٨٦		٣	٤١
	المجموع	٨٦ر٣		المجموع	٥١ر٦
معرفة المعاني	١	٣٩	إعطاء الإجابة في إطار المعلومات	١	٨٧
	٢	٤٨			
	٣	٨٦			
	المجموع	٥٧ر٦		المجموع	٧٩ر٥
انتقاء المعلومات	١	٥٠	تقويم الإجابة	١	٦
	٢	٧٧		٢	٤٠
	٣	٢٨		٣	٦٤
	المجموع	٥١ر٦		المجموع	٣٦ر٦
تحديد الاهداف	١	٨٧			
	٢	٧٠			
	٣	٣١			
	٤	٦٥			
	المجموع	٦٣			

إلى قصور في تطبيق وتنفيذ بعض أهداف منهج الرياضيات في إمداد الطلاب بالخبرات المختلفة لمهارات حل المسائل الرياضية والاكتفاء ببعض الجوانب العرضية التي ربما لم تكن أساساً ضمن الاهداف المحددة قبل البدء بعملية التدريس، وهذا ما يؤكده إرتفاع مستوى النسبة المئوية وثباتها لدى الطلاب في المهارة الاولى (معرفة المطلوب) والسادسة (إعطاء الإجابة في إطار المعلومات) أما بقية الخطوات فلربما تتم بطريقة تغلب عليها العشوائية في كثير من الاحيان.

ويتضح لنا من الجدول رقم (١) والجدول رقم (٢) تذبذب النسب المئوية.للإجابات الصحيحة من

جدول رقم (٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في كل مهارة

ن = ٢٧٨

المهـــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
معرفة المطلوب	٢ر٥٩	٠ر٦٨	صفر	٣
معرفة المعاني	١ر٧٣	٠ر٩٣	صفر	٣
انتقاء المعلومات	١ر٥٥	٠ر٨٤	صفر	٣
فهم المسألة*	٥ر٨٧	١ر٦٥	١	٩
التخطيط للحل *	٢ر٥٢	١ر١٠	صفر	٤
تطبيق طريقة الحل	١ر٥٥	٠ر٩٣	صفر	٣
إعطاء الإجابة في إطار المعلومات	١ر٥٩	٠ر٦٩	صفر	٢
تنفيذ خطة الحل*	٣ر١٤	١ر١٣	صفر	٥
تقويم النتيجة *	١ر١٠	٠ر٧٧	صفر	٣

* خطوات « بوليا » لحل المشكلات الرياضية.

مهارة لاخرى، مما يؤكد على عملية اعتماد الطلاب على العشوائية في أغلب الاحيان سواء في وضع الخطط أو اختيار العمليات المناسبة لحل المسألة. أما تفوق الطلاب في معرفة المطلوب من المسألة وإعطاء الإجابة في إطار معلومات المسألة فإنه يؤكد أيضاً أن ضعف الطلاب في حل المسائل الرياضية ليس ناتجاً عن ضعف في قدرة الطلاب على استخدام أساليب التفكير السليم لحل مثل هذه المسائل؛ فهاتان المهارتان هما اللتان تعوّد المعلمون التركيز عليهما أثناء عملية التدريس.

مما سبق يظهر لنا وجود ضعف في استخدام الطلاب لمهارات حل المسائل الرياضية، وأن مثل هذا الضعف لايمكن عزوه بالكلية إلى مناهج الرياضيات المطبقة حالياً في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ بل قد يكون ناتجاً عن اختلاف في العوامل التربوية الاخرى التي تحيط بطالب المرحلة الإبتدائية ، وهذا ما يظهره لنا تحليل التباين في الجدول رقم (٤) وكذلك في الشكل رقم (١) عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المدارس وذلك في جميع المهارات.

جدول رقم (٣)

تحليل التباين لجميع الدرجات في مختلف المهارات

ن = ٢٧٨

المهارة	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف
معرفة المطلوب	المجموع الكلي	٢٧٧	١٢٩ر٢٥		
	بين المجموعات	٧	٢٦ر٦٨	٣ر٨١	١٠ر٠٣**
	داخل المجموعات	٢٧٠	١٠٢ر٥٧	٠ر٣٨	
معرفة المعاني	المجموع الكلي	٢٧٧	٢٣٨ر٣٠		
	بين المجموعات	٧	٨٢ر٤٠	١١ر٧٧	٢٠ر٣٩**
	داخل المجموعات	٢٧٠	١٥٥ر٩٠	٠ر٥٨	
انتقاء المعلومات	المجموع الكلي	٢٧٧	١٩٦ر٧٩		
	بين المجموعات	٧	٣٧ر٣٨	٥ر٣٤	٩ر٠٥**
	داخل المجموعات	٢٧٠	١٥٩ر٤١	٠ر٥٩	
تحديد الاهداف	المجموع الكلي	٢٧٧	٣٣٣ر٣٧		
	بين المجموعات	٧	١٥٢ر٩٦	٢١ر٨٥	٣٢ر٧٠**
	داخل المجموعات	٢٧٠	١٨٠ر٤١	٠ر٦٧	
تطبيق طريقة الحل	المجموع الكلي	٢٧٧	٢٤٠ر٦٩		
	بين المجموعات	٧	٢٨ر٧٢	٤ر١٠	٥ر٢٣**
	داخل المجموعات	٢٧٠	٢١١ر٩٧	٠ر٧٩	
إعطاء الإجابة	المجموع الكلي	٢٧٧	١٢٤ر٥١		
	بين المجموعات	٧	٩ر١٩	١ر٣١	١ر٧٧*
	داخل المجموعات	٢٧٠	١١٥ر٣٢	٠ر٤٣	
تقييم الإجابة	المجموع الكلي	٢٧٧	١٦٥ر١٨		
	بين المجموعات	٧	٣٩ر٦٨	٥ر٦٧	١٢ر١٩**
	داخل المجموعات	٢٧٠	١٢٥ر٥٠	٠ر٤٦	

* دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ر٠

** دالة إحصائياً عند مستوى ٠١ر٠

أما أسئلة الدراسة: الثاني والثالث والرابع فقد كانت كالآتي:

س١ مامدى قدرة الطالب على وضع خطة حل المشكلة الرياضية ؟

س٢ هل توجد علاقة بين قدرة الطالب على وضع خطة لحل المسألة وبين قدرته على حلها؟

س٣ هل توجد علاقة بين قدرة الطالب على حل المسألة وقدرته على تقويم نتيجتها؟

فبالنظر إلى الجدول رقم (٥) فإننا نلاحظ أنه ليس هناك قدرة لدى الطلاب في الاداء عند انتقالهم من مرحلة إلى أخرى حسب المراحل التى حددها بوليا لحل المشكلات الرياضية.

جدول رقم (٥)

معامل ارتباط (بيرسون) لتحديد العلاقة بين مستوى

الطالب ضمن مهارات (بوليا) الاربع

ن = ٢٧٨

الفهم × التخطيط	التخطيط × التنفيذ	التنفيذ × التقييم
٤٩ر	٣٣ر	١٧

التوصيات

١- تعتبر عملية حل المسائل الرياضية من الانشطة المعقدة جداً في تدريس الرياضيات؛ وذلك لاشتمالها على الكثير من المتداخلات، مثل: التذكر، استخدام المهارات المختلفة، القدرة على التقويم ، بالإضافة إلى القدرات الاخرى الكثيرة، مثل : الميول والإتجاهات نحو الرياضيات والثقة بالنفس، وباختصار فإن القدرة على حل المسائل الرياضية يمكن أن تعتبر محصلة لقدرات الشخص المعرفية ولخبراته الرياضية ولقدراته العقلية، لذا فإن الباحث يوصي بإعطاء اهتمام أكبر لاساليب حل المسائل الرياضية من قبل الباحثين والمهتمين بتدريس الرياضيات، كما يوصي بأن يكون هناك تشجيع أكبر لهؤلاء الباحثين لتطبيق وتطوير مثل هذه الدراسات من إعداد مناهج ووضع اختبارات وتدريب معلمين.

٢- إن أهم أهداف تدريس الرياضيات في المملكة العربية السعودية هو إعداد المواطن السعودي القادر على مواجهة وحل المشكلات العامة التي تواجهه، ولان حشو المعلومات والمعارف في أذهان الطلاب ليس كافياً لتحقيق هذا الهدف، فإن الباحث يوصي بتعديل النظرة حول إعطاء الإختبارات والواجبات لحل المسائل الرياضية في المرحلة الإبتدائية، وذلك بالسماح لطلاب المستويات العليا من

صفوف المرحلة الإبتدائية باستخدام الآلات الحاسبة أو مايقوم مقامها؛ مثل: استخدام جداول الضرب، وكذلك إعطاء بعض القواعد الرياضية أثناء داء الامتحانات.

المراجع العربيـــة

١- شيوارد، هيلاري (اتجاهات معاصرة في رياضيات المرحلة الإبتدائية: مضامين خاصة بإعداد المعلم)، ترجمة عبد الفتاح الشرقاوي، وإعداد روبرت موريس، مكتب التربية العربي لدول الخليج، دراسات في تعليم الرياضيا الرياض، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م، ص ٣٣-٧٦.

٢- وزارة المعارف، تقرير عن تطوير مناهج الرياضيات في المملكة العربية السعودية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤٠٣هـ

المراجع الأجنبية

3- Al-Horbi, T. S., " Sex Differences in Mathematical Problem-Solving Processes in the Tenth Graders of the Saudi Arabian Schools" Unpublished Dissertation, New Mexica State University, U.S.A., 1988.

4- An Agenda for Action " Recommendations for School Mathematics of the 1980s." Reston, VA:National Council of Teachers of Mathematics, 1980.

5- Branca, N. A. " Problem Solving as a Goal Process, and Basic Skill." In S. Kurlik & R. E. Reys (eds). Problem Solving in School Mathematics (pp3-8). Reston, VA:National Council of Teachers of Mathematics, 1980.

6- Brewer, K. H. "Astudy of the effect of Problem Solving Instruction on the Studnt s Ability to Solve Mathematical Verbal Problems." (Doctoral dessertation, Ohio State University, 1981) Dissertation Abstacts International, 42, 1944A, 1981.

7- Charles, R. I. Lester, F. K, Jr. "An Evaluation of a Process-Oriented

Instructional Program in Mathematical Problem Solving in Grades 5 and 7. " Journal for Research in Mathematics Education, 15, 15-34, 1984.

8- Charles, R. I., Lester, F. K. ; D'Daffer P.g., " An Assessment Model for Problem Solving", Unpublished paper prepared for the Illinois Inventory of Education Progress, Illinois State Board of Education, 1984.

9- Grossnickle, F., Foster, E., Reckzeh, J., Perry, L. m., & Ganoe, N.S. " Discovering Meanings in Elementary School Mathematics" (7th ed.), New York, NY: Holt Rinehart Winston, 1985.

10- Kantowski, M, G. " Processes Involved in Mathematical Problem Solving." Journal for Research in Mathematics Education, 8, 163-180, 1977.

11- Krulik, S. "Problem Solving Some Consideration." The Arithmetic Teacher, 25, 51-52, 1977.

12- Polya G. "How to Solve It." (2nd ed.) New York, NY: Doubleday, 1973.

13- Polya G. " On Solving Mathematical Problems in High School." In S. Kurlik & R. E Keys (eds) Problem Solving in School Mathematics (pp.102) Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics, 1980.

14- Schoen, H. L. " Some issues in Problem-Solving Research in Mathematics Education." In F. K. lester, Jr & Garofalo (Eds.), Mathematical Problem Solving Issues in Research. Philadelfia, PA: The Franklin Institute Press, 1982.

15- Schoen, H. L, & Oehmke, T. " A New Approach to the Measurement of Problem-Solving Skills. "In S. Kurlik & R. E. Reys (eds). Problem Solving School Mathematics (pp216-227) Rosten, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 1980.

16-Schoenfeld, A. H. " Measures of Problem-Solving Prerformance and Problem-Solving Instrunction". Journal for Research in Mathematics Education, 13, 31-49, 1982.

الملاحـــــق

المجموعة الأولى : ضع إشارة (×) أمام الفقرة التي تحدد ماهو المطلوب في كل مسألة من المسائل التالية:

س١ لوح معدني على شكل متوازي أضلاع، طول قاعدته ٥ سم وطول ارتفاعه ١٠ سم، كم لوحاً من هذا النوع نحتاج لرصف واجهة محل تجاري مساحتة ٣٥ر١٢م٢؟

أ- إيجاد مساحة متوازي الاضلاع

ب- إيجاد عدد الالواح اللازمة لرصف واجهة المحل التجاري.

ج - إيجاد عدد الالواح اللازمة لرصف داخل المحل التجاري.

د- إيجاد مساحة واجهة المحل.

س٢ قام تلاميذ مدرسة برحلة لزيارة مدينة الجبيل الصناعية، فبلغت تكاليف هذه الرحلة ٦٤٤ ريالاً، فكم عدد التلاميذ الذين شاركوا في الرحلة إذا كان كل تلميذ قد دفع ٢٨ ريالاً ؟

أ- إيجاد عدد التلاميذ الذين شاركوا في الرحلة.

ب- إيجاد المبلغ الذي دفعه كل تلميذ.

ج- إيجاد تكاليف الرحلة بالريال.

د- إيجاد عدد الايام التي قضاها التلاميذ في مدينة الجبيل.

س٣ مساحة مستطيل ٢٠ر٨٣م٢، ماعرضه إذا كان طوله ١٢٨ سم ؟

أ- إيجاد مساحة المستطيل.

ب- إيجاد محيط المستطيل.

ج- إيجاد طول المستطيل.

د- إيجاد عرض المستطيل.

المجموعة الثانية: ضع إشارة (×) أمام الفقرة **التي تشرح** العبارة التي تحتها خط في مسألة من المسائل التالية:

س١ يريد إبراهيم أن يقرأ ٧٠ صفحة أسبوعياً من كتاب، فإذا قرأ ٤٠ صفحة في إجازته الاسبوعية، فما معدل عدد الصفحات التي سيقرؤها في كل يوم من الايام الاخرى ؟

أ- فإذا قرأ ٢٠ صفحة يوم الخميس و ٢٠ صفحة يوم الجمعة.

ب- فإذا كان مجموع ما قرأه في إجازته الصيفية ٤٠ صفحة.

ج- فإذا قرأ ٤٠ صفحة يوم الخميس و ٤٠ صفحة يوم الجمعة.

د- فإذا كان مجموع ما قرأه يومي الخميس والجمعة ٤٠ صفحة.

س٢ قطعة أرض مستطيلة الشكل عرضها ٥ر٥م، وطولها يساوي مثلي عرضها، أحيطت بسور بلغت تكاليفه ٥ر١١٣٨ ريالاً، فما هي كلفة المتر الواحد من السور؟

أ- وطولها يساوي العرض + ٢

ب- وطولها يساوي العرض × العرض.

ج- وطولها يساوي ٢ × العرض.

د- وطولها يساوي عرضها.

س٣ عمل أجير في مزرعة، وكان أجره اليومي ٧٠ ريالاً، فكم ريالاً قبض بعد أن عمل ٣٠ يوماً ؟

أ- يأخذ العامل أجرة شهرية ٣٠ ريالاً.

ب- يأخذ العامل أجرة أسبوعية ٧٠ ريالاً.

ج- يأخذ العامل أجرة يومية ٧٠ ريالاً.

د- يأخذ العامل أجرة يومية ٣٠ ريالاً.

المجموعة الثالثة : ضع إشارة (×) أمام الفقرة التي تحدد المعلومات الكافية لحل المسألة:

س١ لدى السيدة فاطمة خمسة أطفال، ولدان وثلاث بنات، اشترت لولديها ملابس شتوية بثمن قدره ٢٠ ريالاً لكل ولد، واشترت لكل بنت فستاناً بمبلغ ٥٠ ريالا، فكم ريالاً دفعت السيدة فاطمة ثمناً للملابس ؟

أ- خمسة أطفال، ولدان ، ثلاث بنات.

ب- جميع المعلومات ضرورية لحل المسألة.

ج- ولدان، ثلاث بنات، ٢٠ ريالاً، ٥٠ ريالاً.

د- خمسة أطفال ، ٢٠ ريالاً، ٥٠ ريالاً.

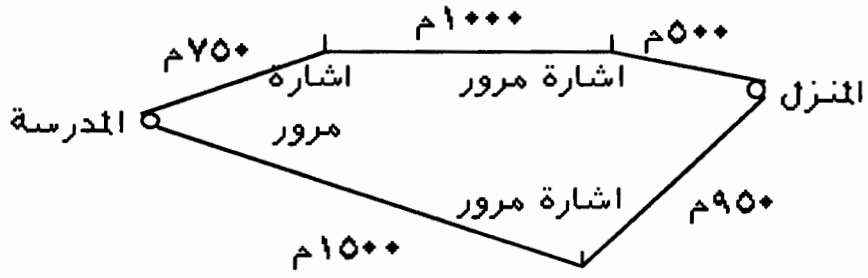
س٢ عندما يأخذ والد محمد ابنه إلى المدرسة فإنه يسلك الطريق الذي به إشارة واحدة فقط، احسب طول الطريق الذي يسلكه محمد مع والده ؟

أ- ٩٥٠ م ، ١٥٠٠ م.

ب- ٥٠٠ م ، ١٠٠٠م ، ٧٥٠ م

ج- ١٥٠٠م ، ٧٥٠ م .

د- ٥٠٠م ، ١٠٠٠م، ٧٥٠م، ١٥٠م، ٩٥٠م.



س٣ ثلاثة أوعية، يسع الاول ١٢٥ر٣ لتر، ويسع الثاني ٧٥ر٠ لتر أقل مما يسعه الاول، ويسع الثالث ٥ر١ لتر أقل مما يسعه الاثنان معاً، ماهي سعة الوعاء الثاني؟

أ- ١٢٥ر٣ لتر، ٧٥ر٠ ، ٥ر١ لتر.

ب- ١٢٥ر٣ لتر ، ٧٥ر٠ لتر.

ج- ٧٥ر٠ لتر ، ٥ر١ لترا.

د- ١٢٥ر٣ لتر ، ٥ر١ لترا.

المجموعة الرابعة : ضع إشارة (×) أمام الفقرة التي **تحدد الطريقة الصحيحة لحل مسألة:**

س١ قطعة أرض مستطيلة الشكل طولها ٢٠م ، وعرضها ١٥م ، أوجد مساحتها؟

أ- $\frac{\text{الطول + العرض}}{٢}$

ب- الطول × العرض × ٢

ج- (الطول + العرض) × ٢

د- الطول × العرض

س٢ اشترى أحمد ٥ر٢م من القماش، إذا كان سعر المتر الواحد ٥٢ ريالاً فما ثمن قطعة القماش؟

أ- نوجد المضاعف المشترك بين العددين.

ب- نضرب العددين.

ج- نقسم العددين.

د- نجمع العددين

س٣ قطعة أرض مساحتها ٢٨٠٠م^{٢}، زرع منها مساحة ٢١٠٠م^{٢} ما النسبة المئوية للجزء المزروع ؟

أ- $\frac{٢١٠٠}{٢٨٠٠} \times ١٠٠$

ب- $\frac{٢٨٠٠}{٢١٠٠} \times ١٠٠$

ج- $(٢٨٠٠ - ٢١٠٠) \times ١٠٠$

د- $\frac{٢٨٠٠ + ٢١٠٠}{١٠٠}$

س٤ يبيع تاجر صنفين من البرتقال، ثمن صندوق الصنف الاول ٢٠ ريالاً، وثمن صندوق الصنف الثاني ١٥ ريالاً، أراد شخص أن يشتري ٤ صناديق من الصنف الاول و ٣ صناديق من الصنف الثاني ، فكم ريالاً يدفع المشتري ؟

أ- $(٤ + ٣) \times (٢٠ + ١٥)$

ب- $(٢٠ - ١٥) \times (٤ + ٣)$

ج- $(٢٠ \times ٤) + (١٥ \times ٣)$

د- $(٢٠ \times ٤) \times (١٥ \times ٣)$

المجموعة السادسة: ضع إشارة (×) أمام الفقرة التي تحدد **الإجابة الصحيحة لكل مسألة:**

س١ أنفق أحمد $\frac{١}{٤}$ ريال قبل الظهر ثم أنفق $\frac{١}{٢}$ ريال بعد الظهر، كم ريالاً أنفق أحمد؟

أ- $\frac{٣}{٤}$ يومياً.

ب- $\frac{٣}{٤}$ قرشاً

ج- $\frac{٣}{٤}$ ريال.

د- $\frac{٣}{٤}$ هلله.

س٢ يبيع تاجر يومياً ٤٠ متراً من قماش، كم سنتمتراً يبيع في الاسبوع الواحد؟

أ- ٢٨٠٠٠ ريالاً.

ب- ٢٨٠٠٠ متراً.

ج- ٢٨٠٠٠ أسبوعاً.

د- ٢٨٠٠٠ سم.

المجموعة السابعة :

س١ قام إبراهيم بإجراء العملية الحسابية التالية ٣٫٩٥ × ٤ وحصل على الناتج ١٥٫٨٠.

ضع إشارة (×) أمام الفقرة التي توضح **لماذا يبدو لك هذا الناتج صحيحاً** ؟

أ- لان الفاصلة العشرية أتت بعد عددين.

ب- لان ٣ × ٤ = ١٢

ج- لان الضرب عملية إبدالية.

د- لان ٤ × ٤ = ١٦

س٢ حصل محمد على ١٠ درجات في الإمتحان الشهري لمادة الرياضيات، فإذا كانت الدرجة العظمى للامتحان هي ١٥ درجة فإن النسبة المئوية لدرجة محمد هي٦٦٫٦٦٪

ضع إشارة (×) أمام الفقرة التي توضح **لماذا تبدو هذه النسبة المئوية صحيحة؟**

أ- لان ١٠ أقل من نصف الدرجة العظمى.

ب- لان ١٠ أكبر من نصف الدرجة العظمى.

ج- لان ١٠ تساوي ثلثي الدرجة العظمى.

د- ٦٦٫٦٦٪ إجابة غير صحيحة.

س٣ وزع رجل مبلغ ٤٠٥ ريالات على أولاده ، فكان نصيب كل ولد $٦٧\frac{١}{٢}$ ريالاً، فكم عدد أولاده؟

وعندما قام سعد بحل المسألة السابقة حصل على الناتج ٦٫٠٤ **فعرف أن هذا الناتج غير مقبول،** لان :

أ- ٤٠٥ لايمكن قسمتها بين الاولاد بالتساوي.

ب- لان عدد الاولاد لايمكن أن يكون كسراً.

ج- لان ما يعطي للأبن الواحد لايمكن أن يكون كسراً.

د- لان الصفر على يمين الفاصلة العشرية مباشرة.

تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية

إعداد

الدكتور فهد إبراهيم الحبيب

استاذ مساعد في سياسات التعليم والإدارة

قسم التربية - كلية التربية

جامعة الملك سعود

ملخـــص

أكد هذا البحث على أهمية تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي كإحدى المهارات الاساسية التي يجب تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي تم التوصل للنتائج التالية:

- اهتمام سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بتنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي في التعليم الابتدائي كان ضعيفا أو غير كافٍ لما تتطلبه هذه المرحلة من التعليم ولما يتطلبه الوقت الحالي من اهتمام بالنوع لا بالكم.

- مستوى ونوعية التفكير لدى طفل هذه المرحلة من العمر مرتفعة وعلى درجة كبيرة من النمو والتطورمما يستدعي معها أن يقابلها نفس المستوى من التطور في تعاملنا معه سواء في المدرسة أو البيت أو في المجتمع ككل.

- أثبت التحليل للتمارين والنقاط الواردة في المحتوى أن مدى تحقيق تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي في الاسئلة الواردة في مادة العلوم ضعيف ويحتاج إلى إعادة نظر.

وقد جاء في البحث عدد من التوصيات تهدف إلى تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي في التعليم الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية.

Abstract

This study emphasises the importance of thinking and logical elaboration skills as abasic skill that should be developed in the Elementary school students in Saudi Arabia. By using the discriptive analysis method, the study's results indicated the following:

- Elementary Education goals concerning Scientific thinking and logical elaboration skills was ineffective and insufficient.
- The quality and level of thinking for the students of this age is high which need the same quality and level of work either at school or at home .
- Analysis of Exercises and behavioural goals of the student's Science Book found that there is ineffective and insufficient development of Scientific thinking and logical elaboration skills.

Finally, recommendations has been stated.

تمهيد

إن الهدف الرئيسي والاساسي للتربية هو تنمية الإنسان تنمية شاملة وكاملة. والتربية بعملياتها المختلفة تتكون من جانبين لاغنى عن أحدهما وهما السلوك والتفكير. وهما يخضعان في جوهرهما لمفاهيم التغير والتطور والتكيف. والتفاعل المستمر بين الفرد والبيئة يعتبر من أهم غايات التربية التي تسعي لتحقيقها بصورة فعالة ومثمرة. حيث أنه من خلال هذا التفاعل يتم تحقيق أكبر قدر من التوازن والتوافق ببين مكونات الفرد الداخلية وعوامل بيئته الخارجية.

وتعتبر المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التربوية والتعليمية التي يمر فيها الفرد من حيث أنها البداية الفعلية والحقيقية لعمليات التربية المختلفة والتي تؤثر في مختلف جوانب الطفل وأبعاد نموه العقلية والجسمية والاجتماعية. وينظر اليها على أنها "البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الاطفال واكسابهم الوسائل الاولى لاكتساب المعرفة وتنميها".(١،ص٢١).

وأهمية المرحلة الابتدائية في حياة الطفل تنبع من حيث كونها الخروج الحقيقي من البيئة الاسرية إلى بيئة أخرى وشعور الطفل فيها بأن هناك من يشارك اسرته في تربيته وتعليمه وتوجيهه ويكتشف الطفل نفسه في هذه المرحلة من خلال الدروس والنشاطات المدرسية المختلفة ويرى الحياة بمنظور آخر يختلف عن المنظور السابق قبل دخول المدرسة من حيث فهمه للحياة والمجتمع المحيط به قد أصبح أفضل وأكثر تنظيما.

كما تعتبر مرحلة التعليم الابتدائي بالنسبة للطفل نقطة البدء الحقيقية للنمو الشامل واكتساب المهارات المختلفة وتبدأ القدرات تتضح وتظهر الاستعدادات وتأخذ مكانها.

ولاهمية مرحلة التعليم الابتدائى بالنسبة للمجتمعات عامة وللأفراد خاصة فقد قامت علوم كثيرة وظهرت دراسات وبحوث ونظريات تركز على مراحل نمو الطفل المختلفة في هذه السن وأهم خصائصها وكيفية التعامل معها. ونظر إليها كثير من المفكرين والمختصين على أنها الاساس لتكوين وفهم سلوك الراشدين. ومن هؤلاء الذين أهتموا بهذه المرحلة من عمر الفرد علماء المسلمين كا ابن سيناء والغزالي وابن خلدون، ومن المفكرين اليونانيون أفلاطون وأرسطو، ومن المحدثين جون ديوى واريكسون وجان بياجيه.

هذا وقد تغيرت المناهج وتطورت بصورة كبيرة على مر السنوات الاخيرة حتى تواكب متغيرات وتطورات العصر الذى هى فيه وبالنسبة لمناهج التعليم الإبتدائي فقد تغيرت وتطورت بدورها حتى تسطيع

مواجهة احتياجات ومتطلبات مرحلة العمر الذى فيه التلميذ والمرحلة التعليمية كأساس لما بعدها من المراحل التعليمية الاخرى. وهذا التغير والتطور شمل جميع المهارات الاساسية من قراءة وكتابة ورياضيات بالاضافة الى استخدام التفكير العلمي والتفسير المنطقى والتعبير عن الذات، والقدرة على الوصف والقياس والتجريب والتنبؤ والاستنتاج والمهارات الحركية.

وتعتبر المملكة العربية السعودية إحدى الدول التي حذت حذو الدول الاخري في عمليات التغير والتطور. وقد خطت خطوات كبيرة في محاولة تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في القراءة والكتابة ومازالت تعمل جاهدة لتنمية المهارات الاخرى الاساسية كالتفكير.

مشكلة البحث:

لقد قطعت المملكة العربية السعودية شوطا كبيرا في تنمية وتطوير التعليم بصفة عامة والتعليم الابتدائي بصفة خاصة. وقد بذلت جهوداً كبيرة في اهتمامها بتنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية خاصة القراءة والكتابة والرياضيات وقد استفادت في ذلك من العلوم الإسلامية والعلماء المسلمين ونظريات التعلم الحديثة. ونظرا للتطورات المتلاحقة والسريعة في حقل التعليم والتي تدعو إلى ضرورة التركيز على مهارات التفكير المختلفة كإحدى المهارات الاساسية التى يجب توفرها لدى تلميذ المرحلة الابتدائية فى تعامله مع كل ما يتعلمه. لذا فان المملكة العربية السعودية تواجه من خلال نظامها التعليمي كيفية تحقيق هذا المطلب خاصة في المرحلة الابتدائية ويبرز هذا المطلب بصورة أكبر في المواد التي يظهر فيها هذا الجانب من المهارات كالعلوم والرياضيات.

هذا ويمكن تحديد مشكلة البحث بشكل أقوى من خلال طرح عدد من الاسئلة التالية ومحاولة الإجابة عليها.

أسئلة البحث :

وفي ضوء ماسبق يمكن تحديد أسئلة البحث في سؤال رئيسي وهو :

إلى أي مدى تم تحقيق مهارات التفكير العلمى والتفسير المنطقي والتحليل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ؟

ويتفرغ السؤال الرئيسي الى السؤالين الفرعيين التاليين :

١- مامدى اهتمام المملكة العربية السعودية بتنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما جاء في سياسة التعليم ؟

٢- مامستوى ونوعية التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية طبقاً لنظريات علم النفس والتربية الحديثة ؟

أهمية البحث :

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية مرحلة التعليم الابتدائي في تنمية المهارات الاساسية لدى التلاميذ. ولما كان التفكير العلمي والتفسير المنطقي أحد الجوانب المهمة في تلك المهارات الاساسية لذا وجب الاهتمام به كاستجابة لنتائج نظريات وبحوث علم النفس والتربية واستجابة لمتطلبات واحتياجات العصر سواء على مستوى الفرد أو المجتمع.

ولما كانت المملكة العربية السعودية تعمل على تنمية المهارات الاساسية المختلفة ومازالت تواصل اهتمامها خاصة في مجال التفكير العلمي والتفسير المنطقي ومحاولة توفير كل السبل لتلميذ هذه المرحلة حتى يزود بها، فان هذا البحث يركز على هذا الجانب من المهارات وكيفية تنميته لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

حدود البحث :

١- مرحلة التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية.

٢- مقرر مادة العلوم في الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي للبنين وذلك لان:

أولاً: الهدف الرئيسى والاساسي لمادة العلوم هو تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى التلاميذ لما تحتويه من تجارب وأنشطة ومعلومات تثير انتباههم وتضعهم في مواقف تحتاج الى إعمال التفكير مما يساعد على تنميته وتطويره.

ثانياً: تمثل الصفوف الرابع والخامس والسادس الصفوف الاخيرة من المرحلة الابتدائية وتعتبر المعلومات الواردة في مقرراتها أكثر شمولاً وتعمقاً بالاضافة إلى أنه يصعب دراسة جميع الصفوف وذلك للغرض البحثي الذى يميل الى التركيز لا إلى التشعب.

٤- تحليل أسئلة التمارين الواردة في نهاية كل وحدة من مقررات العلوم للصفوف الثلاثة.

٥- تحليل النقاط المشار إليها بعلامات خاصة والواردة في سياق محتوى المقررات.

منهج البحث :

يستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي القائم عل مايلي:-

أولاً-

١- الدراسات والابحاث ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

٢- الوثائق والمطبوعات الحكومية.

٣- الكتب والمراجع العلمية.

٤- النظريات التربوية والنفسية الحديثة.

ثانيا- الاعتماد في تحليل أسئلة التمارين والنقاط المشار إليها بعلامة (*) في محتوى المقررات على المعايير التي وضعها كل من ويفر وسسني وستال وآنزالون في تصنيفهم للأسئلة.

هذا وقد قسم ويفروسنسى الاسئلة الى نوعين رئيسين هما :

- الاسئلة التذكرية - Memory Questions
- الاسئلة المثيرة للتفكير - Thought _ Provoking Question

ويهمنا هنا النوع الثاني وهو يتعدى حد الذاكرة والاسترجاع الى المعرفة والفهم الحقيقى للمادة الدراسية. وتتطلب هذه الاسئلة في العادة من التلميذ توضيح وتفسيرما يقول وايجاد اجابة منطقية ومركبة كما ونوعا في طبيعتها العامة. وهى تفرض على التلميذ تشغيل فكره وأن يحاول الوصول الى حلول علمية وآراء متعمقة ومدروسة. وأن تكون بعيدة عن التخمين أو التفكير السطحي أو التذكر العشوائي. هذا النوع من الاسئلة يحفز التلاميذ وينمي فيهم القدرة على الحكم والتحليل والتنظيم والمقارنة والتنبؤ والنطق.

ومن أمثلة الاسئلة التى تمثل هذا النوع :

لماذا يعتبر القطن أفضل من الحرير صيفاً ؟

وضح أسباب اختلاف المناخ لكل من ابها والرياض ؟

وهناك تصنيف آخر قام به ستال وانزالون وقد ذكرا نوعا من الاسئلة التى يجب أن يتلقاها التلاميذ سواء من المعلم أو الكتاب المقرر وهى أسئلة التبرير: التي تتطلب من التلميذ تبرير إجابته وبرهنة مدى صحتها أو خطئها. ويتميز هذا النوع من الاسئلة بالتفسير المنطقي والتعقيد والابتكار.

مثال على تلك الاسئلة :

لماذا تعتقد بأن القصة التي سبق التكلم عنها قد حدثت قبل هجرة الرسول صلى الله عليه وسلم(؟)

مصطلحات الدراسة :

يعرف (همفري، ١٩٥١ ,Humphrey) « التفكير بشكل عام على أنه » ما يحدث في خبرة الكائن العضوي سواء كان إنساناً أو حيواناً حين يواجه مشكلة أو يتعرف عليها أو يسعى لحلها»[٣].

وتعريف آخر للتفكير وضعه (بارتليت، ١٩٥٥ Bartlett) يرى أنه «عملية توسيع الدليل على النحو الذي يلائمه بحيث يتم ملء الفجوات فيه، ويتم هذا بالإنتقال في خطوات متتابعة مترابطة يمكن التعبير عنها في حينها أو يتم التعبير عنها فيما بعد»[٣].

وعلى ضوء ذلك فإن التعريف الإجرائي « للتفكير العلمي» كما جاء في هذه الدراسة هو « إتباع التلميذ للمنهج العلمي وإجراءاته كالتجريب والاختبار في محاولة الوصول إلى حلول علمية وآراء متعمقة ومدروسة بعيدة عن التخمين أو التفكير السطحي أو التذكر العشوائي».

والمقصود بالتفكير المنطقي « القدرة على إدراك العلاقة القائمة بين شيئين أو أكثر بالإضافة إلى القدرة على إدراك العلاقات العكسية.. وإعطاء الادلة والبراهين لتأكيد وجهة نظر ما» (٤، ص٨٥).

أما التعريف الإجرائي للتفسير المنطقي كما جاء في هذه الدراسة فهو « قدرة التلميذ على تبرير إجابته وبرهنة مدى صحتها أو خطئها » .

الإطار النظري

مقدمـــة :

نظراً للأهمية الكبيرة لمرحلة التعليم الابتدائي فقد أهتمت جميع الدول والمؤسسات العلمية والتربوية بها وأقامت المؤتمرات واللقاءات المختلفة حتى تضع الخطوط العريضة والتفصيلية لتأكيد أهميتها ودعوة الجميع للإهتمام بها .

وقد أكد البند السابع من الوثيقة الصادرة عن الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢٠ نوفمبر ١٩٥٩م التى تسمى الاعلان العالمي لحقوق الإنسان على حق الطفل في الحصول على التعليم . هذا وقد دعا هذا الاعلان الى التوفيق بين وجود الطفل الجيد والمجتمع الجيد وأن تقدم المجتمعات أفضل مالديها للطفل.

وقد نص الإعلان على الزامية التعليم الابتدائي للطفل وأن لا يقف أمامه أي حاجز أو مانع سواءً من قبل الدولة أو الاسرة من حيث إن طفل هذه المرحلة يعتبر الموضوع الاول لعمليات التربية .

ومن أهم الاهداف التى أصدرها هذا الاعلان :

١ - رفع مستوى ثقافة الطفل العامة وذلك من خلال تنميتها وتطويرها .

٢ - رفع روح المبادة وتحمل المسؤولية الخلقية والاجتماعية مع صقل قدراته وتنمية احكامه الفردية .

٣ - تنشئته بصورة نافعة لكي يفيد مجتمعه [٥] .

وتعتبر الدراسات والبحوث المختلفة التى ظهرت مع أوائل القرن العشرين وقويت مع بداية منتصف القرن نفسه الاساس الذي قام عليه التغيير الحاصل في التعليم الابتدائي . وذلك أن معظم تلك النظريات كانت تنادي بتنمية جميع جوانب الطفل وعدم التركيز على جانب واحد من المهارات الا وهى مهارات القراءة والكتابة والحساب وذلك للدور الكبير الذي تلعبه مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي في تعزيز

الجانب الاول من المهارات وتزويد التلميذ بقدرات أخرى يستطيع من خلالها مقابلة متطلباته واحتياجاته الشخصية ومتطلبات واحتياجات المجتمع الذي يعيش فيه . وذلك من حيث إن المدرسة الابتدائية تعتبر "صنواً للحياة نفسها وخلية حية نشطة ينمو فيها الطفل على سجيته وحسب قدراته واستعداداته، واستجاباته لاحتياجاته وميوله واهتماماته " (١، ص٣) .

هذا وقد بنى جون ديوى نظريته على أسس تربوية من أهمها أن الاحتكاك المباشر بين الفرد والبيئة يجعله يفكر كلما صادفته مشكلة من مشاكلها . لذا فإنه كان يحث المعلمين على إدارة الدرس على هيئة مشكلة لان هذه الطريقة تثير نشاط الطفل وتبعثه على التفكير والتحليل ومحاولة ايجاد الاجابة والتفسير المنطقي . حيث كان يرى أن الانسان لا يتعلم شيئاً مفيدا له ولتعامله مع الحياة من حوله إلا إذا كان ذلك التعلم ناتجا عن مشكلة تستدعي التفكير لحلها. أما اسلوب التعلم الذي يعتمد بصورة كلية على الحفظ والاسترجاع فإنه ناقص ولا يفيد الفرد في حياته اليومية ومستقبله القريب أو البعيد . " وللحياة العقلية في نظر جون ديوى مظاهر ثلاثة مختلفة هى الإدراك والوجدان والنزوع .. والتربية عنده يجب أن تشمل العقل والعمل معاً أي أن تكون فكرية وجسمية في آن واحد " (٦، ص ٥١) .

وتعتبر مهارات التفكير بجميع مستوياتها التى تتناسب وخصائص النمو المختلفة التى يتميز بها طفل هذه المرحلة الاساس الذى يجب التأكيد عليه في مرحلة التعليم الابتدائى وذلك من خلال الجوانب المختلفة للعملية التربوية .

هذا وقد حدد المؤتمر الدولي الحادي والعشرون للتربية العامة الذي عقد في جنيف عام ١٩٥٨ أهداف التعليم الابتدائي كما يلي :

١ - تزويد الطفل بالادوات الاساسية اللازمة للتفكير والعمل مكيفة طبقا لسنه التي تمكنه في المستقبل من أن يحيا حياة زاخرة الى أقصى حد ممكن بوصفه فرداً ومواطناً . كما تمكنه من فهم العالم الذي قدر له أن يعيش فيه .

٢ - نقل التراث والثقافة الى الاجيال الصاعدة بالاضافة الى ايجاد الوسائل والطرق المختلفة التي تغنيها .

٣ - العمل على تخريج أجيال قادرة على تحمل المسؤولية تجاه أنفسهم ومجتمعاتهم وأن يكون لهم دور ايجابي فيما يتعلق بمتطلبات المجتمع المختلفة التى تغنيها .

ومن خلال تلك الاهداف يمكن توضيح خصائص التربية والتعليم في المرحلة الابتدائية كما يلي :

أولاً: الإهتمام بالطفل ونموه الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي والروحي .

ثانياً: احترام شخصية الطفل ورغباته وميوله والعمل على تحقيقها .

ثالثاً: تعليم وتدريب الطفل عن طريق نشاطه الذاتي الحر والعمل والخبرة الشخصية المباشرة في اطار من التوجيه السليم .

رابعاً: العمل على ايجاد الجو المناسب لتكامل شخصية الطفل وذلك بتحسين شروط الحياة المدرسية والحياة العامة في البيئة الطبيعية والاجتماعية .

خامسا: تحويل المعرفة إلى سلوك بتحويل المواقف التعليمية النظرية الى مواقف حياتية حقيقية لها معنى ومدلول في حياة الطفل .

سادساً: تعاون المؤسسات الاجتماعية المختلفة في تحقيق أغراض التربية كالاسرة والمدرسة والنوادي والجمعيات ووسائل الاعلام والاتصال .

سابعاً: ممارسة نوع من التقويم الخارجي من قبل السلطات التعليمية والتربوية والداخلي من قبل العاملين في المدارس من اداريين ومعلمين بالاضافة الى التلاميذ – للنشاطات القائمة في المدرسة الابتدائية، وذلك للإطمئنان على أنها تحقق الاهداف المطلوبة . (١ص ٣٨ و ٣٩) .

أهداف التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية:

تعتبر المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية كما جاءت بسياسة التعليم هى القاعدة التى يرتكز عليها اعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم وهى مرحلة عامة تشمل أبناء الامة جميعاً، وتزويدهم بالاساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات . (٨، ص ١٨) .

ومن هذا المنطلق فقد وضع المسئولون عن التعليم أهدافا تسعة للتعليم الابتدائي تعتبر الخطوط العامة والاساسية التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم في هذه المرحلة وهي :

١ – تعهد العقيدة الاسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه الى امة الإسلام .

٢ – تدريبه على اقامة الصلاة واخذه بآداب السلوك والفضائل .

٣ – تنمية المهارات الاساسية المختلفة وخاصة المهارة اللغوية والعددية والمهارات الحركية .

٤ – تزويده بالقدر المناسب من المعلومات في مختلف الموضوعات .

٥ – تعريفه بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته .

٦ – تربية ذوقه البديعي وتعهد نشاطه الابتكاري، وتنمية تقدير العمل اليدوي لديه .

٧ – تنمية وعيه ليدرك ما عليه من الواجبات وماله من الحقوق في حدود سنه وخصائص المرحلة التي

يمر بها وغرس حب وطنه والاخلاص لولاة أمره .

٨ - توليد الرغبة لديه في الازدياد من العلم النافع والعمل الصالح وتدريبه على الاستفادة من أوقات فراغه .

٩ - اعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته .

الخصائص المميزة لطفل المرحلة الإبتدائية:

وهي التي تميز طفل المرحلة من (٦ - ١٢ سنة) فهو كثير الحركة ويمضي معظم وقته في النشاطات التي تتطلب النشاط الحركي بدون أن يشكو من تعب أو ملل " كما تتميز بأنها مرحلة اتقان لما سبق أن اكتسبه الطفل من مهارات وخبرات في مرحلة الطفولة المبكرة " (٧، ص ١٥٨) .

وبالنسبة للجوانب الفكرية فان حواس الطفل تنشط نشاطاً كبيراً ويصبح تأثرها بالمدركات الحسية قوياً وسريعاً . ويصبح لديه القدرة على التفريق والتمييز ويستطيع أن يتتبع الاشياء في حركاتها وسكناتها وعملياتها في تأمل وتفكير . أيضاً يتمكن من حصر تفكيره في الموضوعات التي تناسبه ولكنه يفضل التجديد حيث أنه يشعر بالملل من الموضوعات أو الاعمال التي لا تتسم بعنصر التشويق . وبالنسبة للذاكرة من حيث أنها أحد الجوانب العامة في عملية التفكير والتفسير فإنها تقوي في هذه المرحلة عن أي مرحلة أخرى من مراحل العمر . أيضاً يقوى جانب التصوير عند الطفل في هذه المرحلة وما يصاحبه من عمليات تفكير . ويزداد النمو اللغوي حيث يظهر بصورة واضحة خاصةً في نهاية هذه المرحلة . ويصبح الطفل من الناحية الوجدانية في هذه المرحلة أقل أنانية من ذى قبل وأكثر اتصالا بالمجتمع . وتقوي شخصيته ويكثر تقديره لموقفه الاجتماعي من اقرانه وزملائه .

هذا ويبلغ تفكير الطفل في هذه المرحلة مدى كبيرا حيث يقوى فيه الإدراك للأشياء العامة، كما أنه يستطيع أن يعلل ويناقش ويربط الاشياء بنتائجها في دائرة المحسوسات ويميل الى كسب المعلومات بمجهوداته الشخصية حيث يزداد عنده في هذه المرحلة حب البحث والاطلاع .

ويجب أن يكون أساس التربية في هذه المرحلة هو معاونة الطبيعة على القيام بعملها بدلاً من تقييد حريتها، خصوصاً وأن الطفل في تلك السن ليس لديه أي سلاح سوى قواه العقلية واستعداداته الفطرية (٦، ص ١٦٩) .

نوعية التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية :

ينطلق مفهوم بياجية للتطور الذهني من نظرية الإنبناء " والإنبناء هو الوحدة المنظمة الحاصلة من تداخل العناصرمع بعضها البعض، وهذا يعني أن الكل يختلف عن مجموعة العناصر المكونة له " (٤، ص ٥٩) . ونظراً لان النمو البيولوجي للإنسان يمر بمراحل تطور متعددة فإنه يحدث تطور ذهني لارتباطه بدورة النمو فتفكير الطفل في الرابعة يختلف عن تفكير الطفل في السابعة مثلاً .

وعلى هذا قسم بياجية هذا التطور إلى أربع مراحل رئيسية هى :

التفكير الحسى الحركي (من الولادة وحتى الثانية) . The Sensorimotor Stage

التفكير الحسي (تقريبا من ٣ - ٦) أو مرحلة ماقبل العمليات .

The Preoperational Stage

التفكير المحسوس (تقريباً من ٧ - ١١) أو مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة

The Concrete Operations Stage

التفكير الصورى أو المجرد (تقريباً من ١٢ فما فوق) أو مرحلة العمليات المجردة

The formal Operations Stage

ويهمنا فى هذا التقسيم مرحلة التفكير المحسوس (مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة) وتقابل هذه المرحلة من العمر دخول الطفل المدرسة الابتدائية في بلادنا أي في سن السادسة حتى الثانية عشرة ولا يوجد في ذلك اختلاف مع ما وضعه بياجية حيث إنه حدد المرحلة بكلمة " تقريباً " أي بالإمكان حدوثها قبل أو بعد هذا العمر وذلك تبعاً للعوامل الوراثية أو البيئية .ويؤكد أحد الباحثين ذلك بقوله مع أن مهارات مرحلة نمو العمليات العيانية أو المحسوسة تظهر وتنتهي مبكراً عن ذلك أو متاخراً؛ فهناك أطفال لديهم القدرة الاستيعابية للمهارات المحسوسة في عمر الرابعة أو ما نحو ذلك وفي الجانب الآخر نجد أن الاطفال ذوي النمو البطيء لا يصلون لمهارات هذه المرحلة الا في سن العاشرة أو الحادية عشرة (٩).

هذا وقد اطلق بياجية على هذه المرحلة (The Concrete Operation) أو مرحلة العمليات المحسوسة لان الطفل خلال هذه المرحلة يستطيع أن يتعامل مع العمليات الدالة التى يمكن إدراكها بالحواس عن طريق التفكير السليم والاسلوب المنطقي . ودخول الطفل المدرسة الابتدائية يعتبر تحولاً في حياته الذهنية والاجتماعية، وهذا التحول يعني أن هناك دمجا للسلوك والتفكير .

وتفكير الطفل في هذه المرحلة يكون في حالة من النمو والتطور أكبر من مراحل عمره السابق حيث إنه أصبح قادراً على ربط الظاهرات والاحداث بأساليب واقعية معقولة فمثلاً إذا سئل لماذا لم تشرق

الشمس اليوم فإنه يجيب بأن الغيوم تحجبها . ومن هذا نجد أنه ربط بين ما تعلمه عن الغيوم وأين مكانها وماذا تفعل بظاهرة عدم شروق الشمس هذا جانب، والجانب الآخر أنه وصل إلى مرحلة من التفكير تتمثل في الاشياء المحسوسة واستخدام المنطق في الحل أو الاجابة عن السؤال . وقد استخدم بياجية اختبارا اسمه " السكر " للكشف عن إدراك الظاهرة لدى الطفل أي إدراك المادة وتحولاتها، وإدراك الوزن والحجم (راجع نظرية النمو المعرفي جان بياجية) .

ويرى بياجيةبأن هناك تقدما كبيرا لدى طفل هذه المرحلة في إدراك الظاهرات فمثلاً طفل السابعة يتوصل بسهولة إلى إدراك المادة واحتفاظها، وفي التاسعة يتوصل إلى إدراك الوزن واستمرار المادة بالرغم من التحولات الطارئة ... وفى الحادية عشرة وما فوق يتوصل إلى إدراك الحجم .

وفي هذه المرحلة أيضاً نجد نموا وتطورا في العمليات الذهنية المتبادلة التي تستدعي القدرة على إدراك العلاقة القائمة بين شيئين أو أكثر بالاضافة الى التحليل المنطقي والقدرة على إدراك العلاقات العكسية (٤، ص ٨٥) .

وتستدعى العمليات العيانية أو المحسوسة في التعقيد فيما بين ٦ -:١١ سنة وذلك لتقدم القدرات التصنيفية وتقدم الذاكرة لدى الطفل فالمعلومات تصبح أسهل أن تستدعى عندما تكون منظمة وطفل الحادية عشرة يصبح أكثر قدرة على التصنيف ولديه العقلية المنظمة عن طفل المرحلة السابقة . وللذاكرة دور مهم هنا حيث إنها تساعد على استخدام أنظمة معقدة فمثلاً يمكن الاحتفاظ بعدد من الاشياء المرتبطة في العقل بينما يحاول حل مشكلة أو يتعامل مع موقف ما (١٠، ص ٤٥٠).

وإذا تتبعنا نمو الطفل فنجد أن الحوار الاجتماعي القائم على أساس من الدلالة والبراهين يأخذ مكانة خاصة بعد دخول الطفل المدرسة الابتدائية وذلك نظراً للارتباط والتفاعل الحاصل بين الطفل وزملائه . وهذا يعني أن تفكير الطفل وإدراكه قد تطور واندمج مع رفاقه وقد يعمد أيضاً إلى إعطاء الادلة والبراهين ليؤكد وجهة نظره (٤، ص ٨٣) .

هذا ويظهر بوضوح في هذه المرحلة لدى الاطفال عدد من المثل العليا والاحكام الخلقية القائمة على تقويم الاشياء والافعال والاشخاص . بجانب بعض المفاهيم مثل الطاعة، الاحترام، الشعور بالذنب، الشر والخير والفضيلة والرذيلة .

ولايستطيع طفل هذه المرحلة استيعاب الافكار والمفاهيم المجردة كالحرية والانسانية ولكنه يدرك البيئة بشكل موضوعي ويميل تفكيره الى المنطق .

ومن أهم ما تتميز به العمليات العقلية لطفل هذه المرحلة :

١ - إدراك علاقات السبب والنتيجة فإذا سئل لماذا ترتدي هذا الثوب " ثوب شتوى " فيمكنه الرد " لان الجو بارد " .

٢ - نمو مفهوم المكان حيث أنه يستطيع أن يدرك مفهوم القرية والمدينة والشارع أو الحارة أو البلد الذى يعيش فيه .

٣ - التصنيف الارتقائي ويعني أن طفل هذه المرحلة يمكنه أن يدرج شيئا معينا ضمن التصنيف المناسب له وأيضاً يمكنه أن يدرجه ضمن التصنيف التالي له والاعلى منه مثال على ذلك يمكنه أن يحدد أن الحمام والدجاج هما من الطيور والطيور أحد أقسام الفقريات وبالتالي أحد أنواع الحيوان .

٤ - التصنيف الانحداري وهو العكس تماما للعمليات التي تمت في المرحلة السابقة ويقوم بها طفل هذه المرحلة خاصة عندما يصل الي سن العاشرة.

٥ - نمو فكرة بقاءالكمية رغم تغير الشكل وتأتي هذه مع زيادة نضجه وتطور خبراته فمثلاً إذا احضرنا عجينة من الصلصال وأعدنا شكلها أكثر من مرة فإنه يدرك أن الكمية لم تتغير حيث إنه شاهد ذلك بخلاف طفل المرحلة السابقة أي قبل السادسة فاننا مهما قمنا بافهامه أن الكمية لم تتغير فإنه يظل متشككاً .

٦ - نمو مفهوم العدد : أي أنه يستطيع أن يفهم معنى الاعداد التي يقوم بعدها أي تعدى مرحلة الحفظ والترديد .

٧ - الاغلاق أي يمكنه الربط بين فكرتين أو عمليتين لتكوين عملية ثالثة أي أن الرجل راشد والمرأة راشدة إذن جميع الرجال وجميع النساء راشدون.

٨ - المقلوبية وهي عكس الاغلاق: ٢ + ٣ = ٥ غير أن ٥ - ٣ = ٢ أو ٥ - ٢ =٣

٩ - الربط أي القدرة على القيام بعمليات معينة وبطرق مختلفة طالما أنها تؤدي الى نفس النتيجة . (٢ + ٣) + ٤ = ٢ + (٣ + ٤) .

الدراسات السابقة ذات العلاقة

وعلى هذا الاساس من الاهداف والخصائص العامة للتعليم الابتدائي والخصائص المميزة لطفل هذه المرحلة فقد اجري عديد من الدراسات التي تركز على أهمية نوعية التعليم المقدم في المرحلة الابتدائية .

من هذه الدراسات :

أجرى (روبرت بالفانز ,Robert Blfanz) دراسة حاول من خلالها أن يوفق بين وجهة نظر هؤلاء الذين يعتقدون أن مفتاح تحسين نوعية المدرسة الابتدائية يعتمد على تحسين التدريس من طرق وأساليب وبين الاخرين الذين يرون أن تحسين نوعية المدرسة الابتدائية يعتمد على الفهم العميق للحياة العقلية للتلاميذ . هذا وقد توصلت الدراسة إلى أن الفعالية النوعية للمدرسة الابتدائية من الممكن أن تتحسن من خلال الإدارة الماهرة للمعرفة التي اكتسبها التلاميذ من البيئة المحيطة التي يعيشون فيها وأحضروها معهم الى حجرة الدراسة . وتتحسن نوعية المدرسة الابتدائية والتعليم الابتدائي إذا تم تحويل تلك المعرفة من خلال علم أصول التدريس والمناهج ككل الى مجموعة من المهارات الفكرية القابلة للتعلم . وتوصلت الدراسة أيضاً الى أن رفع مستوى المعرفة للتلميذ هو ايجاد بيئة فصلية يستطيع التلميذ من خلالها أن يشعر بالحرية في أن يعبر ويستخدم كل ما يعرفه من معلومات بالاضافة الى ذلك فإن المعلم والكتاب والامتحانات يجب أن يكونوا بمثابة مساعدين للتلميذ وليس كل شيء (١١) .

وفي دراسة أخرى عن أهمية المدرسة الابتدائية كمؤسسة اجتماعية قال (فريدجير هانس وشيستر بمبرجر ,Fridger Hansen & Chester Bumbarger) إن المدرسة الابتدائية كمرحلة تعليمية أولى لها أهمية اجتماعية كبيرة من حيث إن التعليم والتدريب المقدم للتلاميذ يجب أن يهدف إلى مساعدتهم للمشاركة والعمل بقدر استطاعتهم في المجتمع . وإن من أهم اغراض التربية المقدمة من خلال المدرسة الابتدائية بصفة خاصة دائما أنه يجب أن تعكس القيم والاتجاهات التي تكون ناقصة لهم في حياتهم الحاضرة والمستقبلية في حياتهم كراشدين (١٢) .

وفي دراسة أخرى حول ضرورة التركيز على نوعية التعليم الابتدائي يقول (بروس فولر Bruce Fuller,) إن تحسين نوعية التعليم المقدم من خلال المدرسة الابتدائية أصبح مسألة أكثر من ضرورية في العالم الثالث وذلك على الاقل لسببين : أولاً : بالرغم من المبالغ الكبيرة التي تصرف على المدرسة الابتدائية إلا أن الشواهد في عديد من الدول تبين أن هناك عدم فعالية للمدارس في التأثير على مستوى التلاميذ الانجازي . ثانياً: افترضت البحوث العديدة بأن ضعف نوعية المدرسة الابتدائية يعيق التأثيرات الاقتصادية على المدى الطويل ويرى الباحث أنه في بعض الحالات يعتبر تحسين نوعية المدرسة الابتدائية لزيادة فعاليتها أفضل من زيادة أخرى للمدارس في المراحل الثانوية مثلاً (١٣) .

هذا وقد استشهد الباحث بدراسة قامت بها الرابطة الدولية لتقويم الانجاز التربوي (IEA) والتي توصلت إلى أن مستويات الاداء لدى التلاميذ غالباً ضعيفة ومسببة للإحباط وذلك من خلال عرض

لبعض النتائج التى توصلت إليها من خلال المسح الدولي للانجاز المدرسي . حيث وجدت أن ثلث تلاميذ العالم في المرحلة الابتدائية كان متوسط درجاتهم في القراءة والعلوم تحت الانحراف المعياري بدرجة بالمقارنة بانجاز التلاميذ في الدول الصناعية . ووجدت الدراسة أيضاً أن ٦٠٪ فقط من التلاميذ الذين يلتحقون بالصف الاول الابتدائي من عديد من دول العالم الثالث الفقيرة هم الذين يصلون الى السنة السادسة بالمقارنة ب ٩٣٪ من الدول الصناعية .

وضح كل من بيتر فريبودى وكارولين باكر Peter Freebody & Carolen D. Baker, 1980) من خلال دراستهم عن " الكتاب المدرسي الاول للطفل، مقدمة لمحو الامية الثقافية " وضحوا أن الكتاب المدرسي المستخدم في المدرسة قد يكون له الاهمية الاجتماعية حيث يقوم بدور ادخال الفرد في جو المجتمع وذلك لانه يقدم للتلاميذ وجهات نظر معينة عن العالم . وتوصلوا من خلال دراستهم هذه الى أن الاهتمام بالدور الذي يلعبه الكتاب المدرسي بصورته الحالية ضعيف خاصة في المرحلة الاولى من التعليم فيما يتعلق بتوجيه التلاميذ الى طرق التفكير والمعرفة (١٤) .

وفيما يتعلق بأن عمليات البحث البصرى تتحسن بصورة كبيرة في هذه المرحلة من العمر أجريت دراسة سئل من خلالها مجموعة من الاطفال من أعمار مختلفة لان يجدوا كل علامات " + " في الشكل الذي فيه العديد من تلك العلامة . وكانت النتيجة أن أطفال الخامسة من العمر لم يجدوا الا عدداً قليلاً ومحدوداً من تلك العلامة . وقد وجد أطفال السادسة معظمها، أما بالنسبة لاطفال ما فوق السادسة وجدوا العدد الاكبر من تلك العلامات إن لم يكن جميعها وهذه النتيجة كانت هي نفسها عندما تم مقارنتها بنتيجة الراشدين (فيوربيلوت، Vurpillot,) (١٥) .

وفي دراسة عن أهمية اللغة بالنسبة لطفل هذه المرحلة فيما يتعلق بالتفكير واستخدام المنطق في اقناع الآخرين بعمل شيء ما طلب من الاطفال أن يتحدثوا ويحاولوا اقناع والديهم لشراء تلفزيون لغرفهم الخاصة . وكانت النتيجة كالتالي :

أطفال المرحلة الثانية (٢ : ٦) بصورة عامة يستعملون الحوار والجدل المبني فقط على رغباتهم الشخصية (وهذا ما وضحه بياجية في شرحه لهذه المرحلة بأن طفل هذه المرحلة يتميز بالانانية والفردية) . فكان الطفل يقول لوالده: لو سمحت ياوالدي اشتر لي تلفزيوناً لانني كثيراً ما تمنيت أن يكون لدى تلفزيون في غرفتي . وبالنسبة لطفل المرحلة الثالثة (٦ - ١٢) خاصة اعمار الحادية عشرة والثانية عشرة كانوا يستخدمون الجدل والاقناع الاقرب الى المنطق الذي يأخذ في الحسبان الاشياء التي يرغبها الوالد مثل شراء التلفزيون سوف يجعل مستوانا مثل مستوى الجيران أو يقولون: إن التلفزيون له أهمية

كبيرة في التعليم فيما يتعلق بالبرامج التعليمية والتربوية التي يمكنهم الاستفادة منها (كورت فيشر وآرلين لازرسون Kurt W. Fisher & Arlyne Lazerson, [١٠].

هذا وقد أجريت دراسات أخرى لقياس نمو التفكير وذلك فيما يتعلق بقدرة الطفل على أن يتبنى وجهة نظر الآخرين أو بمعنى آخر قدرتهم على أن يأخذوا مكان الآخرين . ومن تلك الدراسات هذه الدراسة التى طلب فيها من تلاميذ المرحلة الابتدائية أن يتبنوا وجهات نظر آخرين وذلك بعد سماع قصة عن هؤلاء الاشخاص وكانت النتيجة أن قدرة التلميذ على أن يأخذ مكان الشخص الآخر في القصة "يتبنى وجهة نظرة" وذلك بعد المحافظة على أن تكون التعليمات سليمة وصحيحة كانت منعدمة حتى السادسة من العمر ولكن ازدادت بصورة كبيرة فيما بين السادسة والثانية عشرة من العمر [١٠].

وفي دراسة عن أهمية المدرسة وتأثيرها على القدرات المعرفية لتلميذ المرحلة الابتدائية فقد أجريت دراسة في بيرو على تلاميذ الصف الاول الابتدائي وأطفال آخرين لم يلتحقوا بالمدرسة أبداً وهم في نفس العمر ونفس المجموعة الإجتماعية . هذا وقد اختبروا جميعهم في ١٥ عملية معرفية مختلفة من تلك التي تقيس الذاكرة والتصنيف والرسم وكانت النتيجة أن تلاميذ المدرسة اظهروا أداء أفضل في كل عملية بالمقارنة بالمجموعة الاخرى من الاطفال الذين لم يلتحقوا بالمدرسة(ستفنسون,Stevenson) [١٦].

وفي دراسة أخرى أجريت على أطفال المرحلة الابتدائية ومجموعة أخرى من الاطفال الذين لم يلتحقوا بالمدرسة وهم في نفس العمر ونفس المجموعة الاجتماعية وذلك في ليبيريا الوسطى . فقد اعطوا مجموعتي الاطفال سلسلة من المشكلات المصنفة تشتمل على أشكال وأحجام لكروت تختلف في اللون، والمحتوى والارقام . وكانت بعض المشكلات تتطلب من الطفل أن يلتقط كل الكروت الحمراء مثلاً وعليه في هذه المشكلة إهمال أو عدم الاهتمام بمحتوى أو حجم أو رقم الكرت وذلك سواء كان الكرت (مثلث أو مربع أو مستطيل) أو سواء كان الكرت (رقم اثنين أو ثلاثة أو أربعة) . وعندما كان الطفل يقوم بحل المشكلة بطريقة صحيحة كان يعطى مشكلة أخرى ويتم فقط تغيير الهدف فبدلا من أن يستخدم اللون في الاختيار فإنه يستخدم الرقم مثلاً وتظل الجوانب الاخرى ثابة كأساسيات للحل . هذا ومع أن المبادىء المتبعة في البداية هي نفسها التي تتبع في جميع مشكلات السلسلة . إلا أن الاطفال الذين لم يلتحقوا بالمدرسة يظهرون تقدما ضعيفا خلال مراحل أو مشكلات السلسلة . أما بالنسبة للأطفال الذين في المدرسة فإنهم كانوا يتقدمون في الحل بصورة أفضل في المشكلات الاخيرة في السلسلة وذلك بالمقارنة بالمشكلات الاولى في السلسلة أى أنهم كلما حلوا مشكلة كان حلهم للمشكلة التى بعدها أفضل وهكذا . وهذا يعنى أنهم استطاعوا أن يبنوا قانونا عاما للحل لنوع من المشكلات . وأنهم استطاعوا أن يوظفوا ما تعلموه

فى المدرسة بجانب ما لديهم من قدرات التفكير العلمي في حل تلك المشكلات [١٠].

مما سبق نلاحظ أن الدراسات ركزت على النقاط التالية :

١ - يعتمد تحسين نوعية المدرسة الابتدائية على الفهم العميق للحياة العقلية للتلاميذ.

٢ - أن يهدف التعليم المقدم لتلاميذ المرحلة الابتدائية إلى مساعدتهم للمشاركة بقدر استطاعتهم في المجتمع .

٣ - أن يتم التركيز على نوعية التعليم المقدم من المرحلة الابتدائية أكثر من التركيز على فتح مدارس جديدة في المرحلة الثانوية .

٤ - الاهتمام بالكتاب المدرسي من حيث نوعية المعلومات وما يتعلق بتوجيه التلاميذ إلى طرق التفكير والمعرفة .

٥ - الاهتمام باللغة حيث لها علاقة كبيرة بمستوى التفكير .

٦ - الاهتمام بالمنهج اللاصفي حيث يساعد التلاميذ على تعزيز المعلومات المعطاة لهم.

٧ - الالتحاق بالمدرسة الابتدائية يزيد من القدرة المعرفية لدى تلميذ هذه المرحلة مقارنة مع أقرانهم الذين لم يتيسر لهم الإلتحاق .

تفسير النتائج

اولاً- يحتوى مقرر العلوم للصف الرابع الابتدائي " بنين " على خمسة تمارين جاء كل تمرين في نهاية كل وحدة من وحدات المقرر وكانت الاسئلة الواردة في هذه التمارين مقسمة كالتالي :

التمرين	عدد الاسئلة ككل	عدد الاسئلة التى تثيرالتفكير
١	٩	٣
٢	٥	٢
٣	٩	٢
٤	١١	١
٥	٨	-
المجموع	٤٢	٨

النسبة التي تمثل أسئلة التفكير = ١٩٪

بالاضافة الى هذه النتيجة فإن السؤال الاخير في كل من التمارين الخمسة الواردة يحتوى على أسئلة فرعية تساوى فى مجموعها ٣٥ سؤالاً وجميعها تقيس أيضاً التذكر والاسترجاع عند التلميذ . وهذا

يعني أن النسبة الغالبة من الاسئلة من هذا النوع وهناك ٨ أسئلة فقط هى التى تعمل على تنمية التفكير العلمي والتفسير المنطقي والتحليل عند التلميذ وهي تعتبر نسبة ضعيفة أو غير كافية بالمقارنة بعدد الاسئلة الاخرى .

ومن أمثلة هذه الاسئلة الثمانية التى تثير التفكير لدى التلميذ :

١ - هل تناول الطعام بين الوجبات يتعب المعدة ؟ لماذا ؟

٢ - ضع قطعة خبز بعد رشها بالماء في قارورة وأغلق فوهتها . اترك القارورة في مكان معتم . ماذا تلاحظ بعد بضعة أيام ؟ هل يؤدى تعفن الخبز إلى تفككه وانحلاله ؟

وفيما يتعلق بمقرر العلوم للصف الخامس الابتدائي فإنه يحتوى على ٧ تمارين جاءت في نهاية كل وحدة والاسئلة الواردة في هذه التمارين مقسمة كالتالي :

التمرين	عدد الاسئلة ككل	عدد الاسئلة التى تثير التفكير
١	١٤	٥
٢	١٢	-
٣	١٤	٢
٤	١١	٦
٥	٨	١
٦	١١	٤
٧	٨	٤
المجموع	٧٩	٢٢

النسبة التي تمثل أسئلة التفكير = ٢٨٪

هذا ويحتوى السؤال الاخير من كل تمرين تقريباً عدداً من الاسئلة الفرعية يصل مجموعها إلى ٤٦ سؤالاً وجميعها تقيس التذكر والاسترجاع لدى التلميذ . هذا بالاضافة إلى أن النسبة الكبيرة من عدد الاسئلة ككل تقيس نفس الشيء وهى ممثلة في الاسئلة التى تتطلب وضع إشارة امام الجواب الصحيح بجانب التعريفات ورسم الاشكال .

اما بالنسبة للأسئلة التى وردت في التمارين التى تنمى التفكير العلمى والتفسير المنطقي والتحليل وعددها ٢٢ سؤالاً فإنها كالتالي :

١ - هل يمكن للإنسان أن يعيش إذا فقد الكليتين معا؟ لماذا؟

٢ - لماذا ينتشر الزكام بسرعة في المدرسة ؟ أو بين أفراد العائلة ؟

٣ - كيف يظهر لك الكوب عندما تدخل نصفه في سطل الماء ؟ لماذا ؟

٤ - فسر كيف تعمل ذراع الانسان كآلة رافعة ؟

وبالنسبة لمقرر العلوم للصف السادس فإنه يحتوى على ٦ تمارين جاءت في نهاية كل وحدة والاسئلة الواردة في هذه التمارين كالتالى :

التمرين	عدد الاسئلة ككل	عدد الاسئلة التى تثيرالتفكير
١	٢٢	٧
٢	٢١	٥
٣	١٨	٨
٤	١٨	٥
٥	١٩	٣
٦	٢٢	٧
المجموع	١٢٠	٣٥

النسبة المئوية للأسئلة التي تثير التفكير = ٢٩٪

لقد تضمنت التمارين نوعين من الاسئلة أولاً: الاسئلة التى تثير التفكير العلمي والتفسير المنطقي والتحليل وكانت نسبتها أقل من النوع الثاني الذي يعتمد على الذاكرة واسترجاع المعلومات بصورة كبيرة وكان معظم هذا النوع من الاسئلة يتبع أسلوب وضع اشارة(*)أمام الجواب الصحيح بجانب التعريفات ورسم الاشكال التوضيحية بالاضافة الى التعريفات .

ومن أمثلة الاسئلة التى تنمي التفكير التى وردت في التمارين :

١ - لماذا تظهر معظم الحيوانات الصحراوية أثناء الليل لتفتش عن غذائها؟

٢ - أين يصدأ الحديد بسرعة : في جدة أم في الرياض ؟ ولماذا ؟

٣ - كيف يختلف التوقيت المحلي عن التوقيت في المملكة عامة ؟

٤ - أي الحيوانات التالية ينمو جنينه داخل جسم الام وأي منها ينمو جنينه خارج جسم الام .

الفيل - الفراشة - الحوت - الكلب - الصرصور - الصقر - النعامة - النمل - البلبل .

ثانياً :

تعتبر النقاط (أسئلة حسب قول المؤلفين التي وضعت في سياق محتوى المواضيع لغرض توسيع

آفاق التفكير لدى التلاميذ وتشجيعهم على البحث وذلك من خلال المعلم والتي سبقت باشارة (*) تعتبر أفضل ما في المقررات وذلك فيما يساعد على تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي خصوصاً إذا استخدمت بفعالية . ومن أمثلة هذه النقاط (الاسئلة):

١ - لماذا يتشتت ضوء الشمس الى سبعة ألوان عندما ينعكس من سطح مرآة وضعناها بشكل مائل في حوض ماء ؟

٢ - من يأكل خبزاً وحلويات أكثر : الصغار أم الكبار ؟ لماذا ؟

٣ - لاحظ مكبرات الصوت المثبتة على بعض المآذن . هل هى موجهة إلى جهة واحدة أم أكثر ؟ لماذا ؟

٤ - عندما نحرق النفط ينتج ثاني أكسيد الكربون من عملية الاحتراق :
فهل يزيد احتراق هذه المواد من كمية ثاني أكسيد الكربون في الهواء ؟

٥ - ماذا يحدث لاوراق النباتات التي تتساقط ؟

مناقشة النتائج

قد أظهر البحث أهمية مرحلة التعليم الابتدائي وذلك من خلال الاهداف والخصائص التي تميزها كذلك الخصائص التي تميز طفل هذه المرحلة خاصة فيما يتعلق بمستوى ونوعية التفكير لديه .

وقد أظهر البحث الاهداف التي يرتكز عليها التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم وقد إهتمت المملكة بالعوامل التي تساعد علي تنمية التفكير لدى تلميذ هذه المرحلة إلا أن هذا الإهتمام لم يكن بالصورة الكافية التي يتطلبها المجتمع في الوقت الحاضر . فنجد أنها أشارت في هدف واحد إلى:-

١ - تربية ذوق التلميذ البديعي وتعهد نشاطه الابتكاري وتنمية تقدير العمل اليدوى لديه .

ومن ذلك نجد أن الاهتمام بتنمية التفكير لم يآخذ حقه كما يجب حيث إن لم يركز عليه الا من خلال هدف واحد .

وفي هذا يقول (نور الدين عبد الجواد، ١٩٨٩م) : إن أهداف التعليم الابتدائي التي جاءت في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تعد غاية في الاهمية ولكنها في جملتها صيغت في عبارات شاملة، وكان يجب أن يتبع ذلك مرحلة أخرى يجزأ فيها كل هدف ويحلل الى أهداف فرعية تشرح الهدف الرئيسي بطريقة إجرائية تقابل حاجات ومتطلبات المجتمع . وإن هناك بعض هذه الاهداف نفذ جزئيا وبعضها الآخر لم ينفذ بالكامل . ومن الاهداف التي ذكرت أنها لم تنفذ بالكامل هى : تعهد نشاط التلميذ

الابتكارى، وتنمية تقدير العمل اليدوى، وتربية ذوقه البديعي ويسأل المؤلف هل لدى مدارسنا الابتدائية خطة لتحقيق هذه الاهداف !! (٧، ص٦٠-٦١).

ويمكن التأكيد على أن أفضل التعليم هو ما يثير التفكير ويعمل على تنمية القدرات الابتكارية لدى التلاميذ وهذا ما أكدت عليه نظريات التربية وعلم النفس الحديثة . ولكن ذلك لا يتحقق في ظل ماتأخذ به مدارسنا من مطالبة التلاميذ بحفظ المعلومات وهذا ما أظهرته نتائج تحليل أسئلة التمارين .

ويستهدف التعليم تحقيق أهداف تربوية واضحة تتفق مع حاجات التلاميذ ومطالب مجتمعهم وتهتدى بالفكر التربوى، ولتحقيق ذلك فإنه يتطلب أن تصاغ أهداف التعليم الابتدائي في صور سلوكية يمكن تطبيقها والاستفادة منها.

وقد أظهر البحث أيضاً مستوى ونوعية التفكير لدى تلميذ المرحلة الابتدائية وذلك من خلال التركيز على نظرية النمو المعرفي لدى جان بياجيه خاصة عند النظر الى مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة Concrete Operation Stage والتي تقابل مرحلة التعليم الابتدائي . وهي تعتبر المرحلة الثالثة وقبل الاخيرة بالنسبة لمراحل النمو المعرفي عند بياجيه . وتفكير الطفل في هذه المرحلة يكون في حالة كبيرة من النمو والتطور فهو يستطيع ربط الظاهرات والاحداث بأسباب واقعية معقولة ويمكنه إدراك الظاهرات وإدراك العلاقات القائمة بين شيئين أو أكثر بالاضافة الى التحليل والتفسير المنطقي . وتتقدم لديه أيضاً القدرات التصنيفية خاصة أن ذاكرته تكون قوية في هذه المرحلة من العمر والمعلومات . تكون أسهل للاستدعاء خاصة عندما تكون منظمة . بالاضافة الى ذلك فإن الحوار الاجتماعي القائم على الادلة والبراهين يكون أكثر وضوحاً كما يزداد النمو اللغوى خاصة فى نهاية تلك المرحلة .

هذا وقد أثبتت الدراسات والبحوث التى ذكرت سابقاً في هذا البحث تلك النتائج التى توصل إليها بياجيه في دراسته لهذه المرحلة . وهذا يعني أنه يجب الاهتمام بها والعمل على تطبيقها من خلال المناهج ، طرق التدريس وغير ذلك مما يدخل في العملية التعليمية بالمرحلة الابتدائية.

هذا وللاجابة عن السؤال الرئيسي لهذا البحث فقد أظهرت نتائج تحليل التمارين الواردة في نهاية كل وحدة من مقرر العلوم لكل من الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي أن هناك اهتماما بتنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي والتحليل ولكن هذا الاهتمام كان ضعيفاً وبصورة غير كافية لما تتطلبه هذه المرحلة من التعليم كلبنة أساسية وأولية وضرورية لكل فرد . ولم تكن كافية أيضاً في مقرر كالعلوم بما يمثله هذا المقرر كمجال أو حقل رئيسي للتفكير العلمي والتفسير المنطقي . وبالاضافة إلى ذلك فإن هذا الاهتمام لم يكن كافياً وذلك بالنظر الى متطلبات واحتياجات الوقت الحاضر التي أصبحت تعتمد

اعتماداً كبيراً إن لم يكن كلياً على مستوى ونوعية تفكير الفرد وليس الكم الذي لديه من معلومات حيث إن هذه المعلومات ممن الممكن أن تتغير في أي لحظة خاصة أننا في عصر يتميز بالتغير السريع الكبير والمفاجيء أيضاً .

وقد أظهرت النتائج أن الاهتمام بتنمية التفكير العلمي والتفسير المنطقي كان واضحاً من خلال محتوي المقرر خاصة تلك النقاط التي كان يشير إليها المؤلفون بعلامات خاصة في سياق الدرس للمعلم حتى يستخدمها لتوسيع آفاق التفكير لدى التلاميذ . وعلى الرغم من وجود هذه النقاط الا أن الباحث يرى أن فعاليتها ليست بدرجة كبيرة مقارنة بما لو كانت آتت في التمارين الواردة في نهاية كل محتوى خاصة أن كثيرا من المعلمين والتلاميذ وأولياء الامور يعتمدون على تلك التمارين في فهم واستيعاب المادة.

هذا ويمكن الاستفادة مما جاء في نظرية النمو المعرفي في بناء المناهج الدراسية وتطويرها . حيث إنها تلبي حاجات الطفل وتتمشى مع طبيعة المرحلة التي يمر بها . فمثلاً نجد أنه من الخطأ أن تتضمن المناهج لتلاميذ هذه المرحلة (٦ : ١٢) دروساً بعيدة عن الواقع المحسوس أو تمارين ليس لها ارتباط بادراك الظاهرات أو التفسير الموضوعي والتحليل المنطقي، أو مناقشات لا تستدعي القدرة على إدراك العلاقات القائمة بين الاشياء أو العلاقات العكسية .

بالاضافة الي ذلك فإن المعلم له جانب كبير من الاهتمام في نظرية النمو المعرفي حيث إنه يعتبر مفتاح التجديد في التربية . ويرى بياجيه أن التعليم فن بقدر ما هو علم. ويقول: إن الناس لا تعتبر المعلم كما لا يعتبر هو نفسه أيضاً بمثابة اختصاصي من الناحية التقنية ومن ناحية الابداع العلمي ولكن كناقل معرفة (٤، ص ١٥٢) .

هذا ويعتبر النمو الفكرى كتطور ناتج عن تفاعل الطفل مع المعلم، والتلاميذ الآخرين، والانشطة المدرسية المختلفة . ومشاركة التلميذ تعتبر المفتاح لتعلم ذي معني بالاضافة الى أن المعرفة يجب أن تبنى بطريقة يمكن من خلالها إدراكها بسهولة ويسر من قبل التلاميذ . وهذا البناء يتطلب من المعلم تحليل المعرفة وشرحها للتلميذ من البسيط الى الصعب . ويجب على المعلم الناجح أن يستفيد من كل الطرق والوسائل المتوفرة التى يستطيع الطفل من خلالها أن يضيف ويوضح خبراته . وذلك من خلال التدريس الذى يركز على المفاهيم والمبادىء والمتضمن خبرات مختلفة ومتقدمة.

التوصيات

١ - اعادة النظر في سياسة التعليم الابتدائي بحيث يركز في اهدافها على ما يعمل على تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي كإحدى المهارات الاساسية التي يجب على المملكة العربية السعودية الاهتمام بها لمواجهة متطلبات الفرد والمجتمع في الوقت الحاضر .

٢ - اعتبار نظريات التربية وعلم النفس الحديثة أحد أهم الاسس التي تبنى عليها المناهج الدراسية .

٣ - الاهتمام بالمعلم باعتباره مفتاح التجديد في التربية .

٤ - الاهتمام بمادة العلوم خاصة لما لها من دور متميز في تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي وخاصة فيما يتعلق بالاهداف السلوكية للمادة والاسئلة الواردة فيها والموجهة للتلميذ .

٥ - اعادة النظر في وضع المناهج بحيث تكون مناسبة في الكم والنوع مع متطلبات واحتياجات تنمية المهارات الاساسية خاصة فيما يتعلق بتنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي .

الخاتمة

أولاً: لقد أكد البحث على أهمية التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . وأكد على ضرورة تنمية التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ هذه المرحلة بكافة الطرق وعلى كافة المستويات الرئيسية المسؤولة عن التعليم بصفة عامة والتعليم الابتدائى بصفة خاصة .

هذا وقد تم استخدام الوصف والتحليل في محاولة تأكيد هذا الجانب من المهارات الاساسية وذلك بوصف أهمية التعليم الابتدائي وذلك من خلال عرض أهدافه وخصائصه.

ثانياً: وصف وتحليل أهداف التعليم الابتدائى في المملكة العربية السعودية كما جاءت في وثيقة سياسة التعليم وذلك للاجابة على السؤال الفرعي الاول وهو الكشف عن مدى اهتمام المملكة العربية السعودية بتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

ثالثاً: وصف وتحليل إحدى نظريات التربية وعلم النفس الحديثة (نظرية بياجيه في النمو المعرفي) وذلك للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني وهو الكشف عن مستوى ونوعية التفكير لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

رابعاً: لقد تم تحليل أسئلة التمارين والنقاط المختلفة الموجهة للتلميذ التي وردت في مقرر العلوم للصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي "بنين" وذلك للربط بين الاجابة عن السؤالين الفرعيين والاجابة عن السؤال الرئيسي للبحث وهو الكشف عن مدى تحقيق مهارات التفكير العلمي

والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية .

هذا وتوصل الباحث إلى أن هناك إهتماما بتنمية التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية سواء من خلال أهداف التعليم الابتدائي كما جاءت في سياسة التعليم أو من خلال التمارين والنقاط المختلفة الواردة في المقررات أو الاهداف السلوكية التعليمية لها، ولكن الاهتمام كان ضعيفاً أو بصورة غير كافية لما تتطلبه المرحلة الحالية من النمو والتنمية التي تعيشها المملكة. وأيضاً لما تتطلبه هذه المرحلة من التعليم بالذات من تركيز وتكثيف كل الجهود لرفع مستواها مما يعود بالنفع على البلد والفرد على سواء .

ولقد أكد البحث على أهمية التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والعمل على تنميته وعدم التركيز على الالقاء والتلقين في تدريس المواد وعدم التركيز على قياس الجانب التحصيلي فقط بل لابد أن يساويه أو يوازيه على الاقل قياس جانب التفكير أيضاً . كذلك أن تأخذ سياسة التعليم في الاعتبار متطلبات واحتياجات الوقت الحاضر ليس على المستوى المحلى فقط ولكن على المستوى الخارجي أيضاً وذلك بالاهتمام بالاهداف التى تؤكد على تنمية التفكير العلمي والتفسير المنطقي ومحاولة تفصيل ذلك ووضعه موضع التنفيذ من خلال الجهات المسئوولة . وقد توصل الباحث أيضاً إلى أنه لتنمية التفكير في التعليم الابتدائي يجب أن لا يركز على الكم على حساب النوع، ومثال على ذلك طول المقرر الدراسي مما يعوق المعلم عن استخدام أسلوب الشرح والتوضيح والقيام بالانشطة المختلفة التي تساعد على توسيع آفاق التفكير لدى التلاميذ .

وأخيراً فإن مستوى ونوعية التفكير لدى تلميذ المرحلة الابتدائية مرتفعة ومتعمقة بالدرجة التي يجب الاهتمام بها في المدرسة والبيت وعلى مستوى المجتمع ككل .

قائمة المراجع

١ - محمود عبد الرزاق شفشق، حسن جميل طه، محمود طنطاوي دنيا وأحمد عبد الباقي بستان، المدرسة الابتدائية أنماطها الاساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة، الكويت، دار القلم، ١٩٧٩.

٢ - محمد زياد حمدان، التربية العملية الميدانية، مفاهيمها وكفاياتهاوممارساتها، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨١م.

٣- سيد أحمد عثمان وفؤاد عبد اللطيف أبو حطب، التفكير ودراسات نفسية، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧٨م.

٤- غسان يعقوب، تطور الطفل (عند بياجيه) بيروت، دار الكتاب اللبناني، ١٩٧٣م.

٥ - أحمد محمد النكلاوى، الوضع التعليمي للطفل في دول الخليج العربي في ضوء الاعلان العالمي لحقوق الطفل: دراسة تحليلية تقويمية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦ .

٦ - زكية حجازي، معوقات النمو المتكامل للطفل في المرحلة الابتدائية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧ .

٧- نور الدين عبد الجواد ، نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، عبد العزيز السنبل وآخرون، الرياض، مكتبة الخريجي، ١٩٨٩م.

٨ - وزارة المعارف ،سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، ١٩٧٤.

9- Feldman,,D.H. Beyond Universals in Congitive development, Norwood N.J. : Ablex, 1980 .

10- Kurt W. Fisher & Arlyne Laxerson, Human Development, from comception Through Adolescence, New Yourk, Freeman and company, 1984 .

11- Robert Balfanz, Elementory School Quality, The mathematics Curriculum and the role of local knouledge, International review of Education, vol 36, No. 1,1990, p.p. 43 - 56.

12- FRIDGEIR BRKUR HANSEN & CHESTER BUMBARGER, Attainment levels of Comprehensive primary Schools in Icland, Scondinavian Journal of Deucational research, vol 20, No.2, 1985 .

13- BRUCE FULLER,Is primary school quality erading in the third world, comparative education review, vol 30, No. 4, 1986, pp. 491-507.

14- PETER FREEBADY & CAROLYN D. BAKER, Children's First School Book: introduction to the Culture of Literacy Harvard education review, vol 55, No. 4, 1985 p.p. 381-398

15- VURPILLOT, E.The Visual world of the child C.W.E.C. Gillhan, Trans. New Ypork: International University Press, 1976 .

16- STEVENSON, H.W. " Influences of Schooling on Congitive development, " In D.A. wagner and H.W. stenenson (Eds.) Cultural {erspectives on child development, San Francisco: W.H. Freeman and company, 1982 .

دور القرآن الكريم
في تنمية مهارات القراءة والكتابة
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة

« دراسة ميدانية »

إعداد

الدكتور سعد بن فالح المغامسي

أستاذ التربية المساعد بكلية الدعوة وأصول الدين

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ملخص البحث

أعد الباحث الدراسة للتعرف على أثر القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وذلك بهدف الحث والتشجيع والترغيب في تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته وإبراز آثاره التربوية والتعليمية عند الناشئين.

شملت الدراسة ١٢٠ (مائة وعشرين) تلميذاً من الصف السادس، موزعين على أربع مدارس: اثنتان من مدارس التعليم العام، واثنتان من مدارس تحفيظ القرآن الكريم، بمعدل ٣٠ (ثلاثين) تلميذاً من كل مدرسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

لتحقيق أهداف الدراسة صيغت تساؤلات الدراسة كمايلي:

١- ما أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تحصيل تلاميذ الصف السادس في القراءة (من خلال الاختبار الذي أعده الباحث) ؟

٢- ما أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تحصيل تلاميذ الصف السادس في الكتابة (من خلال الاختبار الذي أعده الباحث) ؟

٣- ما أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تحصيل تلاميذ الصف السادس في القراءة (من خلال الاختبارالنهائي في المدرسة) ؟

٤- ما أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تحصيل تلاميذ الصف السادس في الكتابة (من خلال الاختبار النهائي في المدرسة) ؟

اعتمد الباحث في جمع معلومات الدراسة على درجات التلاميذ في القراءة والكتابة من خلال اختبارات من إعداد الباحث ومن واقع سجلات المدارس، واستخدم في تحليل المعلومات اختبار التاء (T. Test) وكذلك التكرارات والنسب المئوية.

أظهرت نتائج الدراسة أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته أسهمت في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف السادس ممّا مكّن التلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم من الحصول على درجات أعلى من متوسط أقرانهم في مدارس التعليم العام، حيث أظهرت الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس من مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومتوسط درجات تلاميذ مدارس التعليم العام لصالح تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم، وذلك من خلال اختبارات القراءة والكتابة التي أعدها الباحث، وكذلك من واقع درجات التلاميذ في سجلات المدارس التي

اعتمد عليها في نجاحهم من الصف الخامس إلى الصف السادس.

ودعت اقتراحات وتوصيات الدراسة إلى ضرورة زيادة المنهج المقرر لتلاوة القرآن الكريم وحفظه وتجويده في المرحلة الإبتدائية في مدارس التعليم العام، والعمل على ربط المنهج المقرر في القراءة والكتابة للمرحلة الابتدائية بعلوم القرآن الكريم؛ لكي يزيد ذلك من تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ، وضرورة التشجيع للتلاميذ المتفوقين في علوم القرآن الكريم والاهتمام والعناية بإعداد معلمي القرآن الكريم لكي يؤدوا رسالتهم على أكمل وجه.

والله الموفق.

Abstract

This study investigated the effect of the Holy Quran on the development of reading and writing skills by elementary school pupils.

The main objective of this paper is to encourage and encite the recital, memorisation and study of the Holy Quran. The samples of (120) pupils, sixth grade, were randomly selected from four elementary schools in Al-Munawwarah, two of which are from general education and two from the school of Quran memorisation. The researcher attempts to answer the following questions:

1- what is the effect of reciting, memorising and studying of the Holy Quran on the achievement in reading of sixth grade pupils? (in the test set by the researcher).
2- what is the effect of reciting, memorising and studying of the Holy Quran on the achievement in writing of sixth grade pupils? (in the test set by the researecher).
3- what is the effect of reciting, memorising and studying of the Holy Quran on the achievement in reading of sixth grade pupils? (in the set by schools).
4- what is the effect of reciting, memorising and studying of the Holy Quran on the achievement in writing of sixth grade pupils? (in the set by schools).

In collecting the data the researcher made use of pupils, grades in reading and writing scored in tests set by the researcher himself as well as those set by schools.

Results of the study have indicated that the recitation,

memorisation and study of the Holy Quran have helped develop reading and writing skills by sixth grade pupils. Hence the Holy Quran memorisation school pupils have scored higher grades than those scored by their counterparts.

The study has thus indicated that there are statistically significant differences between both groups.

The researcher has also put forward some suggestions and recommendations. He recommends that more emphasis should be laid on the recitation, memorisation and study of the Holy Quran in elementary stage schools-general education and that reading and writing courses in elementary stage should be closely connected to Quranic sciences should be encouraged and that more care should be given to the teacher of Quranic sciences i.e through sufficient training so that they may achieve their task well.

مقدمـــــة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين نبينا محمد صلى الله عليه وسلم ، وبعد :

القرآن الكريم كلام الله المعجز، أنزله على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم ؛ ليكون هدى وعبادة وتشريعاً ومنهاجاً للإنسانية كافة، وفي كل زمان ومكان.

قال تعالى: « ونزلنا عليك الكتاب تبياناً لكل شيء »(١)

وقال تعالى: « ما فرطنا في الكتاب من شيء »(٢)

جاء القرآن الكريم ليكون مصدر كل خير، وأساس كل برٍّ ،و يربي العقول، ويطهر النفوس، وينقي الضمائر فتحيا الافراد والجماعات الحياة المستقيمة، والاخلاق الفاضلة، جاء شاملاً لكل متطلبات الحياة الإنسانية، ونبراساً لكل شئونها، ومعالجاً لكل مشاكلها، قال الله تعالى « إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم»(٣).

وعن علي بن أبي طالب رضى الله عنه قال : سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: « ستكون فتن، قلت: فيما المخرج منها يارسول الله؟ قال : كتاب الله، فيه نبأ ماقبلكم، وخير مابعدكم، وحكم ما بينكم، وهو الفصل ليس بالهزل، من تركه من جبار قصمه الله، ومن ابتغى الهدى في غيره أضله الله، وهو حبل الله المتين، وهو الذكر الحكيم، وهوالصراط المستقيم، وهو الذي لاتزيغ به الاهواء، ولاتلتبس به الالسنة، لا يشبع منه العلماء، ولايخلق على كثرة الرد، ولاتنقضي عجائبه، من قال به صدق،ومن عمل به

أجر، ومن حكم به عدل، ومن دعا إليه هُدِيَ إلى صراط مستقيم»[٤].

ولقد أحسن علماء وكتاب المسلمين جزاهم الله خيراً في تأليف المؤلفات، ونشر البحوث، وإعداد الدراسات من أجل التوضيح والبيان لبعض ما أشتمل عليه القرآن الكريم من إعجاز وآثار وخصائص، ولكن وجوه إعجازه أعظم من أن تحصى، وخصائصه أشمل من أن يحاط بها، وآثاره أكثر وأعمق أن تحدد، فمعينه لاينضب، وعطاؤه لاينقطع.

وإيماناً بأن للقرآن الكريم الآثار التعليمية والتربوية العظيمة التي تنعكس على الناشئين من خلال تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته، قام الباحث بهذه الدراسة الميدانية الإحصائية للتعرف على آثر القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية؛ بهدف الحث والتشجيع على تلاوة وحفظ ودراسة القرآن الكريم ، وإبراز الآثار التعليمية والتربوية لتلاوته وحفظه ودراسته.

كما اشتملت هذه الدراسة على البحث النظري في الدراسات والبحوث السابقة حول إعجاز وخصائص وأثر القرآن الكريم وآثاره التربوية والتعليمية.

أهمية الدراسة وأهدافها

إن تربية الناشئين على منهج رب العالمين منذ الصغر لهو واجب إسلامي، وذلك بتعليمهم تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته والعمل به لكي يكون أول ما تنطق به ألسنتهم، وتتغذى به عقولهم، وتتزكى به نفوسهم، وتتربى عليه ضمائرهم، فينشأوا على الحياة المستقيمة، والاخلاق الفاضلة، ويفوزوا بالدنيا والآخرة.

إن دراسة الناشيء للقرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتدبراً؛ ينجم عنها آثار إيجابية عظيمة تعينه في حياته العلمية، فضلاً عما يناله من الاجر الجزيل، وما تتغذى به روحه من الإيمان.

ومن تلك الفوائد الجمة فوائد علمية؛ كاتصافه بالحكمة وسعة العلم، والقدرة على التفكير السليم، وحسن التدبر والملاحظة، وفوائد لغوية من خلال قدرته على النطق الصحيح، وتمكنه من التحدث بطلاقة وفهم لما يقول ويسمع، كما تنمو لديه مهارات القراءة والكتابة، هذا بالإضافة إلى الآثار الادبية الاخرى من فصاحة وبيان وإبداع وذوق وبلاغة ونقد.

تنبثق أهمية هذه الدراسة في إبراز بعض هذه الآثار التربوية والتعليمية السابقة لتلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته، وذلك بهدف الحث والتشجيع والترغيب في تلاوته وحفظه وتدبره، كما تبرز أهمية

هذه الدراسة أيضاً في كونها - حسب علم الباحث- أول دراسة ميدانية إحصائية لمعرفة أثر القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

هذا ويمكن إجمال الاهداف التي يأمل الباحث أن تتحقق إن شاء الله من هذه الدراسة فيمايلي:-

١- الحث والتشجيع والترغيب في تلاوة القرآن الكريم ودراسته وحفظه.

٢- إبراز الآثار التعليمية والتربوية لتلاوة القرآن الكريم ودراسته وحفظه.

٣- إبراز دور القرآن الكريم وتأثيره في اللغة العربية ، وبخاصة في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- العمل على تمكين المتعلم من القراءة والكتابة.

مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة في التعرف على أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمدينة المنورة.

حدود الدراسة:

١- اقتصرت الدراسة على تلاميذ الصف السادس الإبتدائي في أربع مدارس ابتدائية بالمدينة المنورة، اثنتين من مدارس تحفيظ القرآن الكريم، واثنتين من مدارس التعليم العام.

٢- نظراً لاهمية الدراسة، ولتأكيد النتائج اعتمد الباحث في جمع معلومات الدراسة على مصدرين من مصادر جمع المعلومات وأوجد النتائج لكل مصدر على حدة حسب تساؤلات وفرضيات الدراسة :

أ- درجات التلاميذ في مادتي القراءة والكتابة من واقع سجلات الامتحانات بالمدارس التي تمثل نجاحهم في الصف الخامس إلى الصف السادس الإبتدائي.

ب- درجات التلاميذ في امتحان القراءة الشفهي وامتحان الإملاء التحريري اللذين أعدهما الباحث.

٣- اقتصرت الدراسة في اختبار القراءة الشفهي الذي أعده الباحث على معرفة المقدرة على النطق الصحيح (صحة إخراج الحروف من مخارجها وحسن الاداء) وخلو القراءة من الاخطاء النحوية وفهم المقروء، وذلك بصفة إجمالية حيث لم يتم تحديد وقياس أي من هذه المهارات أجود عند الطلاب.

واقتصرت الدراسة في اختبار الكتابة على قياس خلو الكتابة من الاخطاء الإملائية.

تساؤلات الدراسة :

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تحصيل تلاميذ الصف السادس في القراءة (من خلال الاختبار الذي أعده الباحث) ؟

٢- ما أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تحصيل تلاميذ الصف السادس في الكتابة (من خلال الاختبار الذي أعده الباحث) ؟

٣- ما أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تحصيل تلاميذ الصف السادس في القراءة (من خلال الاختبار النهائي في المدرسة) ؟

٤- ما أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تحصيل تلاميذ الصف السادس في الكتابة (من خلال الاختبار النهائي في المدرسة) ؟

فرضيات الدراسة :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة صيغت الفروض الإحصائية التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس من مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومتوسط درجات تلاميذ مدارس التعليم العام في اختبار القراءة (من إعداد الباحث) لصالح تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥)من الثقة بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس من مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومتوسط درجات تلاميذ مدارس التعليم العام في اختبار الكتابة (من إعداد الباحث) لصالح تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس من مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومتوسط درجات تلاميذ مدارس التعليم العام في اختبار القراءة (من المدرسة) لصالح تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) بين متوسط درجات تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومتوسط درجات تلاميذ مدارس التعليم العام في اختبار الكتابة (من المدرسة) لصالح تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

الإطار النظري للدراسة

القرآن الكريم كلام الله سبحانه وتعالى، أوحى به إلى خاتم النبيين والرسل نبينا محمد صلى الله عليه وسلم هداية وعقيدة وعبادة وتشريعاً ومنهاجاً للإنسانية كافة في كل مكان وزمان.

لقد وعد الله سبحانه وتعالى حَمَلَةَ كتابه بالاجر العظيم، والثواب الجزيل، والمنزلة الرفيعة والسعادة في الدنيا والآخرة.

قال تعالى « إن الذين يتلون كتاب الله، وأقاموا الصلاة وأنفقوا مما رزقناهم سراً وعلانية يرجون تجارة لن تبور؛ ليوفيهم أجورهم، ويزيدهم من فضله، إنه غفور شكور» (٥).

قال صلى الله عليه وسلم : « خيركم من تعلم القرآن وعلمه » (٦).

وقال صلى الله عليه وسلم: « اقرءوا القرآن، فإنه يأتي يوم القيامة شفيعاً لاصحابه» (٧).

وروى الترمذي عن عبد الله بن مسعود رضى الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « من قرأ حرفاً من كتاب الله فله به حسنة، والحسنة بعشر أمثالها، لا أقول ألم حرف، ولكن ألف حرف، ولام حرف، وميم حرف» (٨).

جاء القرآن الكريم شاملاً ووافياً لكل متطلبات الحياة الإنسانية وحاجات الفرد والجماعة النفسية والعقلية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية . قال تعالى: « ما فرطنا في الكتاب من شيء» (٩). وقال تعالى: « ونزلنا عليك الكتاب تبياناً لكل شيء وهدى ورحمة وبشرى للمسلمين» (١٠).

جاء القرآن الكريم معجزاً لكل البشر في تشريعه وأحكامه وأسلوبه وبيانه ونظمه وبلاغته وعلومه ومعارفه وما اشتمل عليه من الاخبار لما حدث وما سيحدث للإنسانية منذ أن خلق الله الخلق، إلى أن يرث الارض ومن عليها (١١)، وكل حرف في هذا القرآن له دلالته ومكانته من التأثير (١٢).

ذكر السيوطي في بيان إعجاز القرآن الكريم ؛ بأنه جاء بأفصح الالفاظ في أحسن النظم، متضمناً أصح المعاني من توحيد الله تعالى وتنزيهه في صفاته، ودعائه إلى طاعته وإرشاده إلى محاسن الاخلاق وزجر عن مساويها (١٣).

وذكر الرافعي: « أن القرآن الكريم سبب العلوم الإسلامية ومرجعها كلها بأنه مامن علم إلا وقد نظر أهله في القرآن الكريم وأخذوا منه مادة علمهم» (١٤).

ويقول الزرقاني : « إن القرآن الكريم تقرؤه من أوله إلى آخره، فإذا هو محكم الرد، دقيق السبك، متين الاسلوب، قوي الإتصال » (١٥).

لقد أعطى القرآن الكريم اللغة العربية البقاء والنماء والحفظ وكتب لها الخلود؛ لانها لغته التي بها

يتلي.

فعن أثر القرآن الكريم في اللغة العربية أشار عبد الجليل في كتابه لغة القرآن الكريم إلى أن القرآن الكريم عمل على تقوية وحفظ اللغة العربية ورفعتها بما منحها من المعاني الغزيرة والالفاظ الجزلة، والتراكيب الكثيرة، والاساليب الرفيعة (١٦).

ويقول ابن خلدون في مقدمته عن أثر القرآن الكريم في علم البيان : « إن ثمرة هذا الفن إنما هو في فهم الإعجاز من القرآن الكريم، لان إعجازه في وفاء الدلالة منه بجميع مقتضيات الاحوال منطوقه ومفهومه، وهي أعلى مراتب الكلام مع الكمال فيما يختص بالالفاظ في انتقائها وجودة وصفها وتركيبها» (١٧).

ويشير السلامي إلى أثر القرآن الكريم في الميدان الادبي بأن أسلوب القرآن الكريم هو أسمى أسلوب، فهو يمد العقل الإنساني بمعالم جمال الميدان الادبي وروعته وابداعه، ويربي الملكات الادبية والعلمية لدى العلماء وأهل البيان والكتاب والنقاد (١٨).

إن من الآثارالتعليمية والتربوية التي تعود على قارئ القرآن الكريم ؛ تعلم القراءة الصحيحة من حسن النطق، ومراعاة مخارج الحروف ، والفهم والتدبر لما يقرأ امتثالاً لقوله تعالى: « ورتل القرآن ترتيلاً» (١٩).

يقول ابن كثير في تفسير هذه الآية : « أي اقرأه على تمهل فإنه يكون عوناً على فهم القرآن الكريم وتدبره» (٢٠).

ويؤكد ابن حجر العسقلاني في باب الترتيل في القراءة: « أي تبين حروفها، والتأني في أدائها ليكون أوعى إلى فهم معانيها » (٢١).

والترتيل هو أفضل مراتب قراءة القرآن الكريم ، وهو القراءة باطمئنان مع تدبر المعاني وإخراج كل حرف من مخرجه، وإتباع أحكام التجويد (٢٢).

إن من الفوائد الجمة التي يجنيها حملة كتاب الله الاجر العظيم، والمنزلة الرفيعة، والسعادة في الدنيا والآخرة، وفوائد علمية ولغوية مثل: النطق الصحيح، وزيادة الثروة المعنوية والفكرية واللفظية.

ذكر نواب الدين من الفوائد الجمة التي يجنيها حفظة القرآن الكريم والعمل به مايلي:

١- الفوز بسعادة الدارين .

٢- شحذ الذاكرة والذهن، لذلك تجد الحافظ للقرآن الكريم أسرع بديهة، وأضبط وأتقن للقراءة.

٣- سعة العلم، فالطلاب الذين يحفظون القرآن الكريم يتفوقون على زملائهم في كثير من المجالات

العلمية حتى في الرياضيات والطب رغم تقاربهم في السن والذكاء والبيئة.

٤- السمت الحسن والسلوك القويم.

٥- الفصاحة والنطق السليم وإخراج الحروف من مخارجها [٢٣].

وحول أثر القرآن الكريم في إكساب التلاميذ المهارات الاساسية للتحدث والسماع ونمو الملكات الادبية لديهم؛ يشير صبحي طه إلى أن القرآن الكريم يعمل على تطويع ألسنة التلاميذ للنطق الصحيح، ويعودهم على حسن الإنصات، وينمي ذوقهم بأفانين القول [٢٤].

وعن الآثار التربوية والتعليمية للإيمان والعمل بالقرآن الكريم وتلاوته وحفظه ودراسته أشار النحلاوي إلى الآثار التالية:-

١- القرآن الكريم يربي الإنسان على الحياة المستقيمة والاخلاق القويمة لما فيه من العبر والحكم والتشريع والهدى والصلاح، قال تعالى: «إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم، ويبشر المؤمنين».

٢- تربية ذهن الإنسان على التأمل والتدبر والتفكير والاستنتاج والاستقراء والقياس، ويربي الفكر على عدم قبول شيء بغير حجة أو برهان.

قال تعالى : « إنا جعلناه قرآناً عربياً لعلكم تعقلون » [الزخرف ٣].

٣- يربي الإنسان على التروي والتأني وعدم التسرع في الفهم أو الحكم والتعليم، وتثبيت القلب بالتدرج في الفهم. قال تعالى: « وقرآناً فرقناه لتقرأه على الناس على مكث ونزلناه تنزيلاً» [الإسراء ١٠٦].

٤- تعويد اللسان على الفصاحة والبيان فهو بإعجازه وفصاحته يطبع قلب الإنسان على حسن البيان والاسلوب اللغوي المبين ، فيصبح واضح القصد. قال تعالى: « حم، والقرآن المبين» [الزخرف ٢].

٥- يربي العواطف الربانية من : خوف ، وخشوع، ورغبة، ورهبة، وترقيق القلب والمشاعر(٢٥). قال تعالى: « الله نزل أحسن الحديث كتاباً متشابهاً مثاني تقشعر منه جلود الذين يخشون ربهم ثم تلين جلودهم وقلوبهم إلى ذكر الله، ذلك هدى الله يهدي به من يشاء » [الزمر ٢٣].

إن المتبع لاهداف تدريس القراءة في المرحلة الإبتدائية يجد أن منها: إكساب التلميذ مهارات النطق الصحيح وحسن الاداء وفهم معنى ما يقرأ، وحسن الإصغاء وزيادة الثروة اللغوية، وتوسيع الخبرات والتعبير المنظم عما يقرأ [٢٦]، فجميع هذه المهارات الاساسية لتعلم القراءة تكتسب وتنمو عن طريق تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته كما أشار العلماء والكتاب المسلمون، وأثبتت هذه الدراسة الميدانية الإحصائية بأن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته من قبل التلاميذ في المرحلة الإبتدائية تنمي مهارتهم لتعلم القراءة والكتابة.

إن من يجيد تلاوة القرآن الكريم لاتقتصر إجادته على ألفاظ القرآن الكريم؛ بل تتعداها إلى اللغة العربية كلها، فنجد أن خير من يتحدث باللغة العربية الفصحى هو ممن تربى في غالب الامر في مدرسة القرآن الكريم.

أكد إمام وخطيب المسجد النبوي الشريف الدكتور علي عبد الرحمن الحذيفي أنه مما لاشك فيه أن للقرآن الكريم الاثر الكبير في تعلم الطالب القراءة والكتابة وقواعد النحو، وتلاحظ أن الذين يحفظون القرآن الكريم يتحدثون بفصاحة وبلاغة وفق قواعد النحو، وجميع القراء السبعة هم من النحاة، والقرآن الكريم مصدر كل خير، وأساس كل بر (٢٧).

وأضاف رئيس قسم القراءة بكلية القرآن الكريم بالجامعة الإسلامية بأن القرآن الكريم له التأثير الواضح في قراءة وكتابة التلاميذ الذين يحفظونه، فتجدهم ينطقون بكل وضوح ودقة وفصاحة، وهم يعرفون قواعد الإملاء من تعودهم على رسم القرآن الكريم، ويتعلمون قواعد القراءة من حركات وسكنات ووقوف وفهم من خلال تلاوتهم للقرآن الكريم وحفظهم ودراستهم له (٢٨).

هذا ولكي تتضح الصورة لاثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تنمية مهارات القراءة والكتابة؛ قام الباحث بوصف الخطة الدراسية والمنهج المقرر لتلاوة القرآن الكريم وحفظه، والقراءة والكتابة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومدارس التعليم العام وذلك في الجدولين (١ ، ٢) من واقع الخطة الدراسية في المدارس الإبتدائية (٢٩).

جدول رقم (١)

بيان عدد الحصص الاسبوعية بالصف

السادس في مواد القرآن الكريم والقراءة والإملاء

في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومدارس التعليم العام

المـــــدارس	عدد حصص القرآن الكريم	عدد حصص القراءة	عدد حصص الإملاء
مدارس تحفيظ القرآن الكريم	١١	١	١
مدارس التعليم العام	٤	٢	١

نلاحظ أن عدد الحصص الاسبوعية المقررة للقرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم أعلى بكثير من مدارس التعليم العام، حيث بلغت ١١ إلى ٤ ، بينما زادت حصص القراءة في مدارس التعليم العام، وتساوي عدد الحصص في الإملاء.

وبناء على ذلك وعلى نتائج الدراسة الإحصائية التي أثبتت أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ ، يمكن القول إن إتقان المهارات القرآنية وتأثيرها في اكتساب مهارات القراءة والكتابة يرتبط بعدد الحصص في مادة القرآن الكريم حيث رغم أن حصص القراءة المقررة في مدارس التعليم العام أكثر من الحصص المقررة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم وتساويهما في الإملاء، إلا أنه حسب نتائج الدراسة اتضح تفوق التلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم على زملائهم في مدارس التعليم العام في مهارات القراءة والكتابة من خلال الاختبارات التي أعدها الباحث ، وكذلك من واقع اختبارات المدارس، وهذا يشير إلى أهمية زيادة عدد الحصص المقررة لتلاوة القرآن الكريم وحفظه في مدارس التعليم العام ليتم تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ.

جدول رقم (٢)

المنهج المقرر بالصف السادس في مواد القرآن الكريم

والقراءة والإملاء في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومدارس التعليم العام

المدارس	منهج القرآن الكريم		منهج القراءة	منهج الإملاء
	منهج التلاوة	منهج الحفظ		
مدارس تحفيظ القرآن الكريم	من أول سورة يونس إلى آخر سورة الإسراء	من أول سورة الشعراء إلى آخر سورة الكهف	المنهج نفسه	المنهج نفسه
مدارس التعليم العام	الاجزاء الحادي والعشرون والعشرون والتاسع عشر	سورة عبس والنازعات	المنهج نفسه	المنهج نفسه

يتضح من الجدول رقم (٢) أن المنهج المقرر لتلاوة القرآن الكريم وحفظه على تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم أكثر منه في مدارس التعليم العام، أما في القراءة والكتابة فالمنهج نفسه.

وبناء على ذلك وعلى نتائج الدراسة يمكن القول: إن زيادة المنهج المقرر لتلاوة القرآن الكريم وحفظه يؤثر في تحسين مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ عن طريق إتقان المهارات القرآنية واكتساب المهارات اللغوية، وهذا يشير إلى أهمية زيادة المنهج المقرر لتلاوة القرآن الكريم وحفظه في مدارس التعليم العام؛ ليتحقق إتقان المهارات القرائية وبالتالي تنمو مهارات القراءة والكتابة لدى التلاميذ كما أشارت الدراسات السابقة وأثبتت هذه الدراسة.

الدراسات الميدانيـــة

عينة الدراسة :

نظراً لان الصف السادس هو نهاية المرحلة الإبتدائية، ولان المنهج الدراسي للقرآن الكريم في هذا الصف أوسع منه في الصفوف الاخرى، فإن الباحث رأي تطبيق الدراسة على تلاميذ الصف السادس، حيث شملت الدراسة (١٢٠) مائة وعشرين تلميذاً موزعين على أربع مدارس، اثنتين من مدارس تحفيظ القرآن الكريم، واثنتين من مدارس التعليم العام بمعدل (٣٠) ثلاثين تلميذاً من كل مدرسة.

تم اختيار مدرستي تحفيظ القرآن الكريم بطريقة قصدية حيث لايوجد غيرهما في المدينة، أما بالنسبة لمدارس التعليم العام فقد قسمت إلى قطاعين، وتم اختيار مدرسة من كل قطاع بطريقة القرعة.

هذا وقد تم اختيار فصل دراسي من كل مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة (القرعة) إذ تم ترقيم الفصول في كل مدرسة حسب عدد فصولها، ووضع الارقام في صندوق خاص بها، وتم سحب رقم (فصل) من كل مدرسة.

أداة الدراسة :

اعتمد الباحث في جمع معلومات الدراسة على مايلي :-

١- درجات التلاميذ في القراءة والكتابة من واقع سجلات الامتحانات بالمدرسة التي تمثل درجات نجاحهم من الصف الخامس إلى الصف السادس ، وقد جمعت الدرجات من المدارس بإذن رسمي من وزارة المعارف وإدارة التعليم بالمدينة.

٢- أعد الباحث اختبارين : أحدهما شفهي في مادة القراءة، والآخر تحريري في مادة الإملاء، وكلاهما من واقع منهج الصف السادس ، وكان إجراء الاختبارين كالتالي:

الاختبار الشفهي في مادة القراءة كان كمايلي:

أ- يقرأ الطالب نصف صفحة (تقريباً) من المنهج المقرر، وعند الفراغ من القراءة يتم توجيه أسئلة إليه تقيس فهمه للمقروء.

ب - تم في الاختبار مراعاة قياس أهم ما يشمله مفهوم القراءة الصحيحة وهو النطق الصحيح، وخلو القراءة من اللحن (الاخطاء النحوية) وفهم المقروء.

ج - حُسبت الدرجة من مائة كدرجة كبرى وفق مايلي:

النطق الصحيح (أخراج الحروف من مخارجها) ٤٠٪

خلو القراءة من اللحن (الاخطاء النحوية) ٤٠٪

فهم المقروء ٢٠٪

د- قام الباحث (بنفسه) بإجراء الامتحان على جميع أفراد العينة.

الاختبار التحريري في مادة الإملاء كان كما يلي:

أ- اختيار نص من منهج الصف السادس الإبتدائي، عدد كلماته ثمانون كلمة.

ب- قام كل معلم للصف بإملاء النص على التلاميذ بحضور الباحث وإشرافه.

ج- قام الباحث بعملية التصحيح حيث تم وضع درجة من مائة وخصم درجة وربع عن كل خطأ إملائي، ولم ينظر في الاخطاء النحوية.

صدق الأداة :

تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من مدرسي اللغة العربية لطلاب الصف السادس في مدارس منطقة المدينة المنورة التعليمية، إذ تم مناقشتهم وأخذ بعض آرائهم حول إعداد وإجراء اختبار الإملاء وطريقة تصحيحه، بالإضافة إلى أخذ آرائهم في أسلوب إجراء اختبار القراءة الشفهي.

ثبات الأداة :

استخدام الباحث طريقة (إعادة الاختبار) حيث تم إجراء الاختبار على ثلاثين طالباً بالصف السادس في إحدى المدارس الإبتدائية بالمدينة التي ليست أصلاً من المدارس التي اختيرت عينة للدراسة، وبعد أسبوعين قام الباحث بإعادته على الطلاب أنفسهم، وبعد ذلك حُسبت معاملات الارتباط بين درجات كل طالب باستخدام معامل بيرسون ووجد أن معامل الارتباط يساوي ٧٩ر.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث في تحليل بيانات هذه الدراسة نوعين من المعالجات الإحصائية:

١- الإحصاء الاستدلالي لاختبار فروض الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها؛ حيث استخدم الباحث اختبار (ت) (T. Test).

٢- الإحصاء الوصفي؛ حيث استخدم التكرارات والنسب المئوية.

نتائج الدراسة وتوصياتها

نتائج الدراسة وتحليلها:

١- نتائج التحليل الإحصائي الاستدلالي:

استخدام اختبارات (ت) (t-test) للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

جدول رقم (٣)

ملخص درجات التلاميذ من خلال اختبار القراءة (من إعدادالباحث)

البيـــان	مدارس تحفيظ القرآن الكريم	مدارس التعليم العام
مجموع الدرجات	٥٣٣٨	٤٥٧٩
مجموع مربعات الدرجات	٤٧٧٤٢٦	٣٥٩٨٣٥
حجـــم العـــينة	٦٠	٦٠
المتوســـــــط	٨٨ر٩٦٧	٧٦ر٣١٧
الإنحراف المعياري	٦ر٥٣٨	١٣ر٢٦٥

الفرضية الاولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عندمستوى ٠٥ر٠بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس من مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومتوسط درجات تلاميذ مدارس التعليم العام من خلال اختبار القراءة (من إعداد الباحث) لصالح تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

بحساب قيمة (ت) من الجدول رقم (١) وجد أنها تسوي ٦ر٢٦٢٦ عند درجة حرية ١١٨ وبالكشف عن مستوى الدلالة بالجداول الإحصائية وجد أنها دالة عند مستوى أقل من ٠١ر٠ لصالح المجموعة ذات المتوسط الاعلى للدرجات والتي تتضح من الجدول المبين أنها مجموعة تحفيظ القرآن الكريم، وبالتالي يمكن قبول الفرض الاول من فروض البحث ورفض الفرض الصفري القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين.

وبذلك يمكن القول: إن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته قد أسهمت في تنمية مهارات القراءة مماساعد التلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم على الحصول على درجات أعلى من أقرانهم بمدارس التعليم العام من خلال اختبار القراءة الذي قام الباحث بتطبيقه على المجموعتين تحت الظروف نفسها وشروط القياس نفسها.

جدول رقم (٤)

ملخص درجات التلاميذ من خلال اختبار الكتابة (من إعداد الباحث)

البيـــان	مدارس تحفيظ القرآن الكريم	مدارس التعليم العام
مجموع الدرجات	٥٨٥٣	٥٠٨١
مجموع مربعات الدرجات	٥٧١٤٥٥	٤٤١٩٩٥
حجـــم العـــينة	٦٠	٦٠
المتوســـــــط	٩٧ر٥٥	٨٤ر٦٨٤
الإنحراف المعياري	٢ر٨٩٦	١٤ر٠٩٤

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٥ر٠ بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس من مدارس تحفيظ القرآن الكريم، ومتوسط درجات تلاميذ مدارس التعليم العام من خلال اختبار الكتابة (من إعداد الباحث) لصالح تلاميذ تحفيظ القرآن الكريم بحساب قيمة (ت) من الجدول رقم (٢) وجد أنها تساوى ٦ر٩٢٧ عند درجة حرية ١١٨ وبالكشف في الجداول الإحصائية عن مستوى الدلالة وجد أنها دالة عند مستوى أقل من ٠١ر٠ لصالح مجموعة تحفيظ القرآن الكريم حيث إنها المجموعة ذات المتوسط الاعلى.

وهذا يدل على أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراستة أسهمت في تنمية مهارات الكتابة عند التلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم كما أسهمت في مهارات القراءة.

جدول رقم (٥)

ملخص درجات التلاميذ من خلال القراءة (من المدرسة)

البيـــان	مدارس تحفيظ القرآن الكريم	مدارس التعليم العام
مجموع الدرجات	٥٣٩١	٥١٣٢
مجموع مربعات الدرجات	٤٨٩٠٨٩	٤٤٥٢٢٨
حجـــم العـــينة	٦٠	٦٠
المتوســـــــط	٨٩ر٨٥	٨٥ر٥٣٣
الإنحراف المعياري	٨ر٩٣٣	١٠ر٣١٠

الفرضيةالثالثة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ٠٥ر٠ بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس من مدارس تحفيظ القرآن الكريم ومتوسط درجات تلاميذ مدارس التعليم العام من خلال

اختبار القراءة (من المدرسة) لصالح تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

بحساب قيمة (ت) من الجدول رقم (٣) وجد أنها تساوي ٢٫٤٥ عند درجة حرية ١١٨ وبالكشف عن مستوى الدلالة الإحصائية وجد أنها دالة عند مستوى أقل من ٠٫٠٥ لصالح المجموعة ذات المتوسط الاعلى للدرجات (مجموعة تحفيظ القرآن) وبالتالي يمكن قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

وذلك يدل على بأن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته قد أسهمت في تنمية مهارة القراءة مما مكن التلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم من الحصول على درجات أعلى في القراءة من زملائهم في مدارس التعليم العام.

جدول رقم (٦)

ملخص درجات التلاميذ من خلال اختبار الكتابة (في المدرسة)

البيـــان	مدارس تحفيظ القرآن الكريم	مدارس التعليم العام
مجموع الدرجات	٥٢٨٨	٤٨٣٧
مجموع مربعات الدرجات	٤٧٠٣٨٨	٤٠٣١٥١
حجـــم العـــينة	٦٠	٦٠
المتوســـــــط	٨٨٫١٣٣	٨٠٫٦١٧
الإنحراف المعياري	٨٫٥٧٦	١٤٫٩٦٢

الفرضية الرابعة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٫٠٥ بين متوسط درجات تلاميذ الصف السادس من التعليم العام من خلال اختبار الكتابة (من المدرسة) لصالح تلاميذ مدارس تحفيظ القرآن الكريم.

بحساب قيمة (ت) من الجدول رقم (٤) وجد أنها تساوي ٣٫٣٧٦ عند درجة حرية ١١٨ وبالكشف عن مستوى الدلالة الإحصائية وجد أنها دالة عند مستوى أقل من ٠٫٠٥ لصالح المجموعة ذات المتوسط الاعلى وهي مجموعة تحفيظ القرآن الكريم وبالتالي يمكن قبول الفرض الرابع من فروض البحث.

وهذا يدل على تأثير تلاوة القرآن الكريم ودراسته وحفظه في تحصيل التلاميذ في الكتابة بمدارس تحفيظ القرآن الكريم مما جعلهم يتفوقون في متوسطهم على زملائهم في مدارس التعليم العام.

٣- نتائج التحليل الإحصائي الوصفي:

جدول رقم (٧)

بيان متكررات ونسب تقديرات تلاميذ الصف

السادس في مدارس التعليم العام ومدارس تحفيظ القرآن

الكريم حسب الاختبارات التي أجراها الباحث في القراءة والكتابة

المهارات	المدارس	التكرارات والنسب	ممتاز ٩٠-١٠٠	جيد جداً ٨٠-٨٩	جيد ٧٠-٧٩	مقبول ٦٠-٦٠	ضعيف أقل من ٦٠	المجموع
القراءة	مدارس تحفيظ القرآن الكريم	العدد	٣٢	٢٢	٤	٢	-	٦٠
		النسبة	٥٣٪	٣٦٪	٧٪	٤٪	-	١٠٠٪
	مدارس التعليم العام	العدد	١٣	٢١	١١	٩	٦	٦٠
		النسبة	٢٢٪	٣٥٪	١٨٪	١٥٪	١٠٪	١٠٠٪
الكتابة	مدارس تحفيظ القرآن الكريم	العدد	٤٠	١٤	٢	٣	١	٦٠
		النسبة	٦٧٪	٢٣٪	٣٪	٥٪	٢٪	١٠٠٪
	مدارس التعليم العام	العدد	٣١	١٣	٨	٤	٤	٦٠
		النسبة	٥٢٪	٢٢٪	١٣٪	٧٪	٧٪	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٧) أن نسبة كبيرة من التلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم قد حصلوا على تقدير ممتاز؛ حيث بلغت النسبة ٥٣٪ في القراءة و ٦٧٪ في الكتابة، بينما انخفضت هذه النسبة إلى ٢٢٪ و ٥٢٪ عند التلاميذ في مدارس التعليم العام.

وهذا يدل على أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في تنمية مهارات القراءة والكتابة؛ مما مكن التلاميذ في مدارس تحفيظ القرآن الكريم من الحصول على تقديرات ممتازة أكثر من زملائهم في مدارس التعليم العام.

كما يتضح من الجدول نفسه أنه لم يحصل أحد من أفراد العينة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم على تقدير ضعيف في اختبار القراءة، بينما حصل بنسبة ١٠٪ من أفراد العينة في مدارس التعليم العام على تقدير ضعيف.

وهذا مؤشر آخر على أثر تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته في اكتساب مهارات القراءة.

جدول رقم (٨)

بيان متكررات ونسب تقديرات تلاميذ الصف

السادس في مدارس التعليم العام ومدارس تحفيظ القرآن

الكريم من خلال الاختبارات في مادتي القراءة والكتابة من المدارس

المهارات	المدارس	التكرارات والنسب	ممتاز ٩٠-١٠٠	جيد جداً ٨٠-٨٩	جيد ٧٠-٧٩	مقبول ٦٠-٦٠	ضعيف أقل من٦٠	المجموع
القراءة	مدارس تحفيظ القرآن الكريم	العدد	٣٢	٢٣	٢٢	٢	١	٦٠
		النسبة	٥٣٪	٣٨٪	٤٪	٤٪	٢	١٠٠٪
	مدارس التعليم العام	العدد	٢٩	١٢	١٥	٤	-	٦٠
		النسبة	٥٤٨	٢٠٪	٢٥٪	٧٪	-	١٠٠٪
الكتابة	مدارس تحفيظ القرآن الكريم	العدد	٣٤	١٨	٧	١	-	٦٠
		النسبة	٥٦٪	٣٠٪	١٢٪	٢٪	-	١٠٠٪
	مدارس التعليم العام	العدد	٢١	١٤	٦	١٥	٤	٦٠
		النسبة	٣٥٪	٢٣٪	١٠٪	٢٥٪	٧٪	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٨) أن نسبة التلاميذ الذين حصلوا على تقديرات ممتاز وجيد جداً من مدارس تحفيظ القرآن الكريم أعلى منهم في مدارس التعليم العام؛ حيث كانت النسبة في القراءة ٥٣٪ إلى ٤٨٪ في التقديرات الممتاز، و ٣٨٪ إلى ٢٠٪ في تقدير جيد جداً، أما في الكتابة فكانت ٥٦٪ إلى ٣٥٪ و ٣٠٪ إلى ٢٣٪.

وهذا يدل على أن تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته أسهمت في تنمية مهارات القراءة والكتابة عند طلبة مدارس تحفيظ القرآن الكريم ؛ مما مكنهم من الحصول على تقديرات أعلى من زملائهم في مدارس التعليم العام.

اقترحات وتوصيات

من خلال الدراسة الميدانية وما أسفرت عنه من نتائج ، وكذلك المقابلات الشخصية مع التلاميذ والمعلمين في المدارس الابتدائية لتحفيظ القرآن الكريم ومدارس التعليم العام ، يوصي الباحث ويقترح مايلي :

١- ضرورة زيادة المنهج المقرر لتلاوة القرآن الكريم وحفظه وتجويده في المرحلة الإبتدائية في مدارس التعليم العام، بالإضافة إلى زيادة عدد الحصص الاسبوعية المقررة.

٢- العمل على ربط المنهج المقرر في القراءة والكتابة للمرحلة الابتدائية بعلوم القرآن الكريم لكي يزيد ذلك من تنمية مهارات التلاميذ في القراءة والكتابة.

٣- تشجيع التلاميذ المتفوقين في تلاوة القرآن الكريم وحفظه ودراسته، وذلك بتقديم الحوافز المعنوية والمادية لهم.

٤- إيجاد مسابقات بين التلاميذ في المرحلة الإبتدائية في المنهج المقرر لتلاوة وحفظ وتجويد القرآن الكريم؛ وذلك على مستوى المدارس والمناطق التعليمية.

٥- الاهتمام والعناية بإعداد معلمي القرآن الكريم إعداداً متكاملاً لكي يؤدوا رسالتهم على أكمل وجه.

٦- العمل على إعداد دراسات ميدانية أخرى تشمل أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات الاساسية الاخرى مثل التفكير السليم وزيادة الثروة اللغوية.

٧- العمل على إعداد دراسات أخرى حول أثر القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعية.

المراجـــع

١- النحل (٨٩).

٢- الانعام (٣٨).

٣- الإسراء (٩٠).

٤- الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، (ترتيب وتصحيح عبد الرحمن محمد عثمان)، الرياض، دار الفكر ١٤٠٣ ج٤ / ٢٤٥.

٥- فاطر (الآيتان ٢٩ - ٣٠).

٦- البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، استنبول، المكتبة الإسلامية، ١٩٧٩م.

٧- النيسابوري، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، (تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي)، بيروت، دار إحياء التراث العربي.

٨- الترمذي، مرجع سابق.

٩- الانعام (١٨).

١٠- النحل (٨٩).

١١- البليهي، صالح بن إبراهيم، الهدي والبيان في أسماء القرآن، الرياض، المطابع الاهلية، ١٣٩٧هـ، ص ٢٥.

١٢- قطب، محمد، واقعنا المعاصر، جدة، مؤسسة المدينة للصحافة، ١٤٠٨هـ، ط٢، ص ص ١٦-١٨.

١٣- السيوطي، جلال الدين، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق أبو الفضل، القاهرة، الهيئة المصرية للكتاب، ١٩٧٤م.

١٤- الرافعي، مصطفى صادق، إعجاز القرآن والبلاغة النبوية، مصر، المكتبة التجارية، ط٢، ١٣٨٩هـ، ص ٦٦.

١٥- الزرقاني، محمد عبد العظيم، مناهل العرفان في علوم القرآن، القاهرة، دار إحياء الكتب العربي، ص ٥٣.

١٦- عبد الرحيم، عبد الجليل، لغة القرآن الكريم ، الاردن، مكتبة الرسالة الحديثة، ١٤٠١هـ، من ص ٥٧١-٥٩٦.

١٧- خلدون ، عبد الرحمن، مقدمة ابن خلدون، الطبعة الرابعة، ١٩٧٨م، ص ٥٥٢.

١٨- السلامي، عمر، الإعجاز الفني في القرآن ، تونس، مؤسسات عبد الكريم عبد الله، ١٩٨٠م، ص ٢٦٨.

١٩- المزمل (٣).

٢٠- ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، القاهرة، دار التراث، ص٤/٤٣٤.

٢١- العسقلاني، ابن حجر، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، بيروت، دار المعرفة، ص٩/٨٩.

٢٢- معبد، محمد أحمد، الملخص المفيد في علم التجويد، المدينة المنورة، مكتبة طيبة، ١٤٠٩هـ، من ط٤، ص ٢١.

٢٣- نواب الدين، عبد الرب، كيف تحفظ القرآن الكريم ، المدينة المنورة، مكتبة ابن القيم، ١٤٠٩هـ، من ص ٣٥- ٣٦.

٢٤- إبراهيم، صبحي طه، التربية الإسلامية وأساليب تدريسها، عمان، دار الارقم للكتب، ١٤٠٦هـ، من ص ١٩٣-١٩٥.

٢٥- النحلاوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية وأساليبها ، دمشق، دار الفكر، ١٣٩٩هـ، ص

٨٣-٨٧.

٢٦- وزارة المعارف، نشرة حول طرق تدريس وأهداف القراءة والكتابة في المرحلة الإبتدائية.

٢٧- مقابلة شخصية مع فضيلة الدكتور علي الحذيفي، من إعداد الباحث.

٢٨- مقابلة شخصية مع فضيلة الدكتور محمد سيبويه، من إعداد الباحث.

٢٩- وزارة المعارف، الخطة الدراسية والمنهج المقرر في المدارس الإبتدائية.

الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية في الصف الرابع الإبتدائي بمكة المكرمة

إعداد

د. هانم حامد ياركندي

استاذ مساعد بكلية التربية للبنات

بمكة المكرمة

الملخـــص

تدل الدراسات السابقة على وجود ضعف في المهارات الاساسية « القراءة ، والإملاء، والحساب» في مرحلة التعليم الاساسي، كما تدل على وجود عوامل تؤثر في هذا الضعف، وأخرى تؤدي إلى تعلم تلك المهارات وتنميتها. إلا أنه لاتوجد دراسات ميدانية توضح دور القرآن في تنمية تلك المهارات.

ويهدف هذا البحث إلى بيان ذلك الدور بدراسة الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس الإبتدائية العادية في الصف الرابع الإبتدائي بمكة المكرمة.

واستخدمت الباحثة الادوات التالية لضبط العوامل المؤثرة في تعلم المهارات الاساسية: اختبار المصفوفات المتتالية لقياس الذكاء، استمارة تقدير الوضع الإجتماعي الثقافي، استمارة جمع معلومات من ولي الامر عن العوامل الجسمية، كما طبقت اختبارات التحصيل الموضوعية لتحديد الفروق في المهارات الاساسية بين طالبات مدارس تحفيظ القرآن الكريم وبلغ عددهن (٤٨) طالبة، وبين طالبات المدارس العادية وبلغ عددهن (٧٠) طالبة.

وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في مهارتي القراءة والإملاء لصالح طالبات تحفيظ القرآن الكريم، ولاتوجد فروق دالة إحصائياً بينهما في الحساب.

Abstract

A Comparative Study of Reading, Witing (Dictation) and Mathematical Skills of Fourth Grade Students in Tahfiz Al Koraan School and the General Schools Primary Stage - Makkah

Dr. Hanem Hamed Yarkendi

Assistant Professor, College of Education for Girls Holy Makkah

The previous studies indicated that there is weakness in the basic skills of reading, dictation and mathematics " in the Basic Education Stage". In addition, these studies pointed out that there are factors effecting such weakness, while others help learning and developing these skills. Still, there are no field studies to show the role of the Kora'n in developing such skills.

This study aims to clarify this role through studying the differences in the reading, dictation and mathematical skills between Tahfiz Al Koraan and the general primary school pupils fourth grade in Holy Makkah.

The researcher used the following tools to control the affecting factors in learning these basic skills:

a. Matrix test for measuring intelligence.
b. Rating scale for the social and cultural state.
c. Data sheet for the parents about the physical factors.
d. Objective achievement tests were used to define the differences in besic skills between Tahfiz Al Koraan (48) girls and general shools were (70) girls.

The results showed that there is significant difference between the two groups in the skill of geading and dictation in favour of Tahfiz Al Koraan girls. There are no significant differences between each in mathematics.

المقدمـــة

تعتبر مهارات القراءة والإملاء والحساب من المهارات الاساسية في المرحلة الإبتدائية، التي يجب أن يكتسبها كل تلميذ أثناء تدرجه في دراسته. وقد حدد بعض الباحثين لكل مرحلة من مراحل التعليم مهارات خاصة، ينبغي اكسابها للتلاميذ في الوقت المناسب، لان التأخر في تعلمها يؤثر سلباً على نمو التلميذ العلمي في المراحل التالية، وقد يشعره بالاحباط والفشل، والشعور بالنقص حين يواجه معلومات جديدة لم يستعد لها من قبل، وعليه فإنه لن يتمكن من التقدم حيث تتراكم المهارات التي لم يفهمها، ولم يتعرف عليها، لان تعلم كل مهارة تعتمد على الكفاية في المهارات الاساسية السابقة.

ورغم ذلك فإن ظاهرة الضعف في تلك المهارات منتشرة في المؤسسات التعليمية المختلفة، ويشكو كثير من المعلمين والموجهين من ضعف التلاميذ في اللغة العربية وفي الرياضيات، ويتحدثون عن ذيوع الاخطاء الإملائية في كتابات تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وأنهم يخرجون منها دون أن يصبحوا قادرين على الكتابة السليمة إملائياً، أو القراءة الصحيحة، وكذلك انتشار هذا الضعف لدى طالبات الجامعات، بل ولدى دارسات اللغة العربية أنفسهن.

وقد أجريت دراسات ميدانية كثيرة بهدف تطوير مناهج المهارات الاساسية، عن طريق تشخيص سلبياتها، وتحديد إيجابياتها، ومن ثم اقتراح الوسائل لمعالجة الضعف الملحوظ على ضوء النتائج كما جاء في دراسة « نوال قاضي» (١٩٨١م) ، وكشف «أحمد عبيد» (١٩٥٥م) عن أوجه الضعف الشائعة في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتبين أن التلاميذ المتساويين في العمر الزمني في الفرقة الواحدة، يختلفون فيما بينهم اختلافاً كبيراً في قدرتهم على القراءة. ووضح « سامي عبدالله» (١٩٧٥) أن من العوامل التي تؤثر في الضعف المستويات الاقتصادية المختلفة. كما أشارت دراسة « عيسى حداد» (١٩٧٧م) إلى ضعف التلاميذ في الرياضيات في نهاية المرحلة الإبتدائية.

وقد طبقت معظم الدراسات في المرحلة الإبتدائية، لما لهذه المرحلة من أهمية كبيرة باعتبارها أساس البناء العلمي ، وهي المرحلة التي يتم فيها نقل الطفل من لغة الإستعمال اليومي إلى اللغة الثقافية التي يستخدمها في قراءته وكتابته، بل إلى لغة القرآن الكريم التي بها يرتبط بتراثه الديني والثقافي حيث أنزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين يقول تعالى : « وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ» (الشعراء الآية ١٩٢-١٩٥).

أشارت الدراسات السابقة إلى وجود ضعف في المهارات الاساسية ، وعوامل تؤثر في هذا الضعف، وأخرى تؤدي إلى تعلم تلك المهارات وتنميتها، إلا أنه لاتوجد دراسات ميدانية توضح دور القرآن

الكريم في هذا الموضوع.

وهذا ما دفع الباحثة كمحاولة منها لبيان ذلك بدراسة الفروق في هذه المهارات بين طالبات يدرسن في مدارس تحفيظ القرآن الكريم ، وطالبات يدرسن في المدارس العادية.

مشكلة الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى إلقاء الضوء على مدى الفروق بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية في الصف الرابع الإبتدائي، في مهارات القراءة والإملاء والحساب، وبناءً عليه فإنه يمكن تحديد المشكلة في السؤال التالي:

« هل توجد فروق دالة إحصائياً في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات الصف الرابع الإبتدائي في مدارس تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية؟»

أهمية الدراسة :

إن ضعف التلاميذ في المهارات الاساسية له انعكاسات خطيرة على كفاءة النظام التعليمي، كما تكمن خطورته عندما ينتقل بعضهم إلى المراحل المتقدمة من التعليم دون أن يكونوا قد استوعبوا المرحلة السابقة لها، وتكون النتيجة أن يستقبل المجتمع خريجين يحملون مؤهلات أكاديمية، إلا أنهم لايستطيعون القراءة والكتابة، أو إجراء أبسط العمليات الحسابية التي تقتضيها الضرورة، بالصورة المطلوبة منهم.

كما أن تميز اللغة العربية بأنها لغة القرآن الكريم توضح أنها لغة كَرَّمَها اللّه سبحانه وتعالى، لذا فهي جديرة بأن يكون تعلمها من فروض الدين الإسلامي ، حيث تتمثل عقيدة المسلم في الإسلام الذي يستمد أسسه من القرآن الكريم، واللغة العربية لسان هذه العقيدة وبيانها، وعليه فإن الضعف في القراءة يؤثر بشكل مباشر على قراءة كتاب اللّه تعالى، الذي يجب أن يحرص كل فرد مسلم على تلاوته.

وبناء على ماسبق فإن تدريس القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية وبرنامج اللغة فيه، لابد أن يكون متوازناً مدركاً لنمو الطفل وعوامل نموه اللغوي، ليصل إلى القدرة التي تمكنه من الاتصال اللغوي الناجح وقراءة القرآن الكريم بالصورة المطلوبة المجودة.

تحديد المصطلحات :

١- المهارات الأساسية :

هي القدرات التي يجب أن يكتسبها كل تلميذ أثناء تدرجه في دراسته وهي في هذه الدراسة مهارات القراءة ، الإملاء ، الحساب.

٢- مهارات القراءة :

هي قدرة الطالبة على تعرف الكلمات والجمل، وفهم الفكرة الرئيسية والتفاصيل الجزئية، ثم القدرة على تمييز الكلمات، وذلك عن طريق القراءة الصامتة في الاختبار الموضوعي المستخدم في الدراسة الحالية.

٣- مهارات الإملاء :

هي قدرة الطالبة على رسم الكلمات الصحيحة إملائياً، وكتابة علامات الترقيم، وذلك من خلال الإقتدار على كتابة عدد من السطور تتضمن فقرات قصيرة، تتمثل في موضوع الإملاء المستخدم في الدراسة الحالية.

٤- مهارات الحساب :

هي قدرة الطالبة على إجراء العمليات الاساسية « الجمع والطرح والضرب والقسمة» والقدرة على فهم المسائل اللفظية البسيطة وحلها وذلك عن طريق الاختبار المستخدم في الدراسة الحالية.

٥- المرحلة الإبتدائية :

تعتبر هذه المرحلة الاولى من مراحل الدراسة، وهي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة يزود فيها الطفل بالاساسيات من العقيدة الإسلامية والإتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات، ومدة الدراسة فيها ست سنوات دراسية كحد أقصى.

٦- طالبات الصف الرابع :

هن الطالبات اللاتي اجتزن الصف الرابع الإبتدائي بنجاح في نهاية العام الدراسي ١٤١٠هـ حيث درسن (٣٠) حصة في الاسبوع كخطة اجمالية، ويدرسن أثناء إجراء البحث- الفصل الاول لعام ١٤١١هـ- في الصف الخامس.

٧- مدارس تحفيظ القرآن الكريم :

أسست هذه المدارس لتحقيق أهداف التعليم العام للمرحلة الإبتدائية، إلى جانب التركيز على دراسة كتاب الله، بصيانته ورعاية حفظه عن طريق تكثيف عدد الساعات المقررة للقرآن الكريم، وعددها ١٣ حصة في الاسبوع للصف الرابع من مجموع الحصص المقررة (٣٠) حصة أي بنسبة ٤٣٫٣٣٪ من مجموع الخطة الدراسية، وسيستخدم اصطلاح المجموعة الاولى في هذه الدراسة للإشارة إلى طالبات هذه المدرسة.

٨- المدارس العادية:

أسست هذه المدارس لتحقيق أهداف التعليم العام للمرحلة الإبتدائية، وأطلقت الباحثة عليها المدرسة

العادية تمييزاً لها عن مدرسة تحفيظ القرآن الكريم، التي تختلف عنها في عدد ساعات الخطة التفصيلية، حيث إن عدد حصص القرآن الكريم فيها ٦ حصص أسبوعياً للصف الرابع من مجموع الحصص المقرة (٣٠) حصة أي بنسبة ٢٨٪ من مجموعة الخطة الدراسية. وسيستخدم اصطلاح المجموعة الثانية في هذه الدراسة للإشارة إلى طالبات هذه الدراسة.

الدراسات السابقة :

سوف تتناول الباحثة عرضاً لبعض الدراسات التي يمكن النظر إليها على أنها دراسات أكثر قرباً وإتصالاً بموضوع الدراسة الحالية، حيث لم يتيسر للباحثة - في حدود ماقامت به من بحث وإستقصاء- العثور على أي دراسة عربية تناولت مهارات الدراسة الحالية بالطريقة ذاتها، والهدف من عرض الدراسات الإفادة من الإجراءات المستخدمة، والتعرف على بعض الجهود التي بذلت لرفع مستوى هذه المهارات عند التلاميذ، بالإضافة إلى صياغة فروض الدراسة، ومن هذه الدراسات :-

- دراسة « أحمد حسن عبيد » (١٩٥٥) وهدفت إلى قياس القدرة على القراءة الصامتة في المرحلة الإبتدائية ، للكشف عن أوجه الضعف الشائعة عند التلاميذ وتوجيههم في القراءة، واستخدم اختباراً مقنناً تكون من قسمين: القسم الاول لتلاميذ الصف الاول والثاني، والقسم الآخر لتلاميذ الصفين الثالث والرابع، ويتكون القسم الخاص بالصف الرابع من قطع متدرجة في الصعوبة تتلو كلاً منها جملة أو جملتان حذف جزء منها، وعلى التلميذ أن يختار الإجابة المناسبة لإكمال الجملة من بين الإجابات الاربع التي تحت الفقرة. وقام الباحث بتقنين الاختبار حيث استخرج معامل صدقه عن طريق أحكام المدرسين ذوي الخبرة في ميدان تعليم القراءة، كما قام بحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية. ومن أهم النتائج أن التلاميذ المتساويين في العصر الزمني في الفرقة الواحدة يختلفون اختلافاً كبيراً في قدرتهم على القراءة.

ومما يمكن ملاحظته على الدراسة السابقة :

أنها مشابهة للدراسة الحالية من حيث المرحلة الدراسية، والاداة المستخدمة، ومن حيث استخدام التحليلات الإحصائية لحساب الصدق والثبات.

- دراسة « سامي محمود عبد الله » (١٩٧٥م) . هدفت الدراسة إلى معرفة العيوب الشائعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي، والتعرف على نسبة شيوعها، ومدى إرتباط هذه العيوب ببعضها، ومدى العناية بالتدريب على القراءة الصامتة وذلك للتوصل إلى الاسس التي يقوم عليها التعليم الفعال. وكانت أداة البحث اختباراً مقنناً في القراءة الصامتة لقياس فهم معاني المفردات، وفهم

الافكار الرئيسية والتفصيلية، ومن نتائج الدراسة أنه قارن بين المستويات الإجتماعية العليا والدنيا فاتضح أن نسبة الضعف في مهارة فهم المفردات لدى أفراد المستوى الادنى أعلى منها لدى أفراد المستوى الاعلى، وكذلك في مهارة فهم الافكار والاستنتاج ، ومهارة فهم الافكار التفصيلية.

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في أمور كثيرة، من حيث مرحلة الدراسة، والاداة المستخدمة، والمقارنة في مهارات القراءة، إلا أنها تختلف في نوعية الافراد الذين تمت المقارنة بينهم، كما أنها توضح أثر المستوى الاقتصادي والاجتماعي في تعلم مهارات القراءة.

- دراسة « محمد عبد العزيز العلاف» (١٩٧٦). وهدفت إلى معرفة العوامل المرتبطة بكل من ظاهرتي التأخر والتفوق في القراءة. ووضع الباحث اختباراً مقنناً في القراءة يقيس المهارات القرائية المختلفة، مثل مهارة فهم الفكرة العامة والافكار التفصيلية، والربط بين الافكار والاستنتاج، كما استخدم اختبارا لقياس الذكاء، وآخر لقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي. ومن أهم النتائج : وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١ر٠ في درجة الذكاء بين المتفوقين في القراءة والمتأخرين فيها لصالح المجموعة الاولى. وكذلك تميز المتفوقون في القراءة بإرتفاع مستواهم الاقتصادي والاجتماعي عن المتأخرين، كما تبين أنه كلما كانت امكانات المدرسة مناسبة كلما كان ذلك من عوامل تفوق التلاميذ.

توضح هذه الدراسة العوامل التي تؤثر في التفوق القرائي مما يوضح أهميتها في اكتساب المهارات القرائية.

- دراسة « نوال عبد المنعم قاضي» (١٩٨١م) ، هدفت إلى اكتشاف نوعية الاخطاء الشائعة في الإملاء، وتحديد حجمها في نسب مئوية والتعرف على أسباب هذه الاخطاء كما هي في الواقع وكما تراها المدرسات ومن ثم اقتراح طريقة لتدريس الإملاء وتجريبها عملياً مقارنة بالطرق السائدة. واستخدمت لجمع المعلومات الاستفتاءات وملاحظة حصص الإملاء، وإملاء موضوع على عينة من طالبات الصف الرابع الإبتدائي ، بلغ عددهن (١٥٠) طالبة توصلت من خلاله لمعرفة الاخطاء الشائعة وأسبابها، وتبين من نتيجة بحثها أفضلية الطريقة المقترحة على الطريقة السائدة.

هذه الدراسة كغيرها من الدراسات في الإملاء التي توضح أخطاء شائعة بين الطالبات. إلا أنها تتميز باقتراح طريقة جديدة لتدريس الإملاء كمحاولة منها لرفع مستوى كفاءة هذه المهارة لدى الطالبات.

- دراسة « عيسى ميخائيل حداد» (١٩٧٧م) ، التي هدفت إلى تقصي الضعف في الرياضيات في نهاية المرحلة الابتدائية، والتعرف على أكثر الاخطاء شيوعاً عند الطلبة. وطبق على أفراد الدراسة اختبار تحصيل يتكون من قسمين الاول وعدد فقراته (٤٥) فقرة تغطي وحدات القياس والعمليات الاربع،

أما فقرات القسم الثاني وعددها (٤٥) أيضاً فتغطي مفاهيم الاعداد والمسألة الحسابية ، وتناولت دراسة صدق الاختبار نوعين من الدلالات اعتمدت الاولى على نتائج التحليل المنطقى لاهداف تدريس الرياضيات وأحكام التربويين، ويتعلق الثاني بدرجة الارتباط بين درجات عينة من المفحوصين على هذا الاختبار ودرجاتهم المدرسية في مادة الرياضيات في نهاية العام. أما معامل الثبات فقد حسب بالطريقة النصفية، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى ضعف التلاميذ في الرياضيات في نهاية المرحلة الابتدائية، وظهر وجود أنماط من الاخطاء يمكن تفسيرها بسبب عدم الاهتمام بالتعليم المبني على الفهم.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في الخطوات التي سارت عليها من حيث الاختبار المقنن وطريقة حساب الصدق والثبات.. إلا أنها تختلف عنها من حيث الهدف من هذا الإجراء.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن أغلبها قد أجري على عينات من الصف الرابع الإبتدائي، كما أنها تهدف إلى معرفة الاخطاء الشائعة في مهارات القراءة، والإملاء، والحساب.. ولاتوجد دراسات تناولت الفروق في هذه المهارات بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية ولذا فقد صاغت الباحثة الفروض الصفرية التالية:-

فروض الدراسة

١- لايوجد فرق دال إحصائياً في مهارة القراءة بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية في الصف الرابع الإبتدائي.

٢- لايوجد فرق دال إحصائياً في مهارة الإملاء بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية في الصف الرابع الإبتدائي.

٣- لايوجد فرق دال إحصائياً في مهارة الحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية في الصف الرابع الإبتدائي.

إجراءات الدراسة :

أولاً : أدوات الدراسة :

١- اختبارات التحصيل الموضوعية :

وفي هذا الصدد يذكر « فؤاد أبو حطب» (١٩٧٦م) أن من أشيع طرق التقويم التربوي لقياس التحصيل هي « بطاريات اختبارات التحصيل» ، وهي عبارة عن مجموعة من الاختبارات الموضوعية لقياس المهارات المطلوبة في الصف الرابع الإبتدائي، عن طريق قياس التحصيل الاكاديمي في المواد الدراسية التالية: القراءة، الإملاء، الحساب.

٢- خطوات إنشاء الاختبارات الموضوعية :

- التعرف على مهارات القراءة، الإملاء، الحساب للصف الرابع الإبتدائي.
- تحليل محتوى المواد السابقة من واقع الكتب الدراسية التي قررتها الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة، حيث إن الكتب موحدة لكل من مدارس تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية.
- تحديد نوع الاسئلة المناسبة التي تقيس المهارات، وقد تنوعت الاسئلة من مادة إلى أخرى نظراً لاختلاف طبيعة هذه المواد.
- تحديد الزمن المناسب لكل مادة، على ألا يتعدى الزمن الكلي لاي اختبار الزمن المحدد للحصة المدرسية أى (٤٥) دقيقة .
- تحديد صدق الاختبارات: بعد إجراء الخطوات السابقة لكل مادة ووضع أسئلتها، ثم عرضها على عدد من مدرسات كل مادة على حدة لإصدار حكمهن على مناسبة محتوى الاختبار لمحتوى المواد، وملاءمة الاسئلة لمستوى الصف الرابع، فاتفق٨٧٪ من المحكمات على مناسبة الاسئلة، كما استخدمت طريقة أخرى لحساب الصدق* وهو الصدق التلازمي Concurrent Validity وهو من نوع الصدق الذى يدل على وجود علاقة بين درجات الاختبارات ومؤشرات المحك Criterion ، وتم حساب معامل الصدق بايجاد معامل الارتباط بين درجات عينة من المفحوصات وعددهن (٣٠) طالبة على هذه الاختبارات، ودرجاتهن المدرسية في هذه المواد للصف الرابع في نهاية عام ١٤١٠هـ، ويوضح الجدول رقم (١) معاملات الاتباط باستخدام معادلة بيروسون.

جدول رقم (١)

معامل ارتباط درجات الاختبارات الموضعية مع درجات الاختبارات المدرسية = (٣٠)

المـــــواد	القراءة	الإملاء	الحساب
معامل الإرتباط	٤٤٠ر	٧٤٠ر	٣٦ر
مستوى الدلالة**	٠٢ر	٠٠٠١ر	٠٥ر

---

* أجريت جميع التحليلات الإحصائية في الدراسة الحالية باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على أجهزة الحاسب الآلي بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

** سوف تأخذ الباحثة بمستوى الدلالات الاحصائية كما جاءت من نتيجة الحاسب الآلي وهي تتراوح بين ٠١ر : ٠٥ر .

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة، وهذه الانواع من الصدق دليل كاف على صدق المقاييس الموضوعية.

- تحديد معاملات ثبات الاختبارات: باستخدام طريقة التجزئة النصفية، Split half method وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجات الفردية والدرجات الزوجية لعينة عشوائية من الإجابات وعددها (٣٠) طالبة باستخدام معادلة بيرسون، وأجري تعديل لمعامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون ويوضح الجدول رقم (٢) ذلك.

جدول رقم (٢)

قيمة معامل الثبات لاختبارات مهارات القراءة والحساب

(ن=٣٠)

الاختبارات / البيانات	القراءة	الحساب
معامل الإرتباط	٦٨ر	٧٦ر
معامل الثبات	٨١ر	٨٦ر

يتضح من الجدول السابق ثبات الاختبارات الموضعية بدرجة كبيرة مما يدل على إمكان تطبيقه على عينة الدراسة.

ب -وصف موجز للاختبارات:

- اختبار القراءة:

يتكون هذا الاختبار من سؤالين لقياس مهارات التعرف ومهارات الفهم، عن طريق القراءة الصامتة، وقد استخدمت الباحثة هذا النوع من القراءة، لانه أكثر شيوعاً وأسرع أداءً، فالقاريء الصامت كما يوضح "حسين قورة" (١٩٨٨) يقرأ لنفسه فقط، ولذلك فهو يركز جهده على معنى ما يقرأ ليدركه، دون أن يبذل جهدا آخر من أجل التلفظ، أو يشغل نفسه بمراعات إخراج الحروف من مخارجها.

ففي السوال الاول يطلب من الطالبة قراءة قطعة مكتوبة أمامها قراءة صامتة ثم تقوم بالإجابة عن نوعين من الاسئلة أولها: طلب وضع خمس كلمات في المكان الخالي المناسب، وثانيها أن تكتب بعض الكلمات على مثال ما أعطي في السطر الاول. والسؤال الثانى يطلب من الطالبة قراءة موضوع قراءة صامتة أيضا، ثم تقوم بالاجابة عن نوعين من الاسئلة أولها وضع (×) أو علامة (✓) أمام خمس عبارات متصلة بالموضوع، وفي النوع الثاني تجيب على أسئلة الاختيار من متعدد، والزمن المحدد

للاختبار (٤٥) دقيقة. والنهاية العظمى (٥٠) درجة.

اختبار الاملاء:

تم اختيار موضوع للإملاء من كتاب القراءة المقررة على الصف الرابع الابتدائي، ويتكون الموضوع من خمسة سطور، وتملى في ضوء الشروط التى يلزم مراعاتها عند الاملاء وهي:

- تكتب المدرسة عنوان القطعة على السبورة.
- تقف وسط الفصل أمام الطالبات ولاتتحرك كثيرا أثناء الإملاء.
- تقرأ القطعة كلها مرة واحدة قراءة جهرية واضحة مع شرح المعاني.
- تقرأ الكلمات مشكلة وتكرر الجملة مرتين فقط أثناء الإملاء والزمن المحدد للاختبار (٣٠) دقيقة والنهاية العظمى (٥٠) درجة.

اختبار الحساب:

يتكون هذا الاختبار من جزأين: الاول للعمليات الحسابية ويتكون من ثماني عمليات تتناول عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة، وذلك بالنسبة للأعداد الصحيحة والكسور الاعتيادية والعشرية. أما الجزء الثاني فهو يشمل اختبارا في المسائل الحسابية، ويتكون من ثلاث مسائل لفظية متدرجة في الصعوبة. والزمن المحدد لكل جزء (٣٠) دقيقة والنهاية العظمى للجزأين (٥٠) درجة.

٢- اختبار الذكاء :

اختارت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة Progressive Matrices Test لقياس الذكاء لعدة أسباب " فؤاد أبو حطب " (١٩٧٧).

- إن هذا الاختبار من أشهر اختبارات الذكاء المتحرر من أثر الثقافة فمنذ أن ظهر في بريطانيا عام ١٩٣٨م، بذلت الجهود لتقنينه على مختلف الثقافات في العالم المعاصر.
- إنه من أفضل مقاييس الذكاء العام حين يكون الهدف تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص.
- إن هذا المقياس تم تقنينه على البيئة السعودية في مركز البحوث النفسية والتربوية بكلية التربية من فريق من الباحثين بمكة المكرمة.

وصف موجز للاختبار :

أعد « جون رافن » J. Raven هذا الاختبار معتمداً على نظرية سبيرمان في العامل العام، وهو اختبار غير لفظي يتألف من (٦٠) مصفوفة في خمس مجموعات تتكون كل مجموعة منها من ١٢ مفردة، وتتابع المجموعات الخمس حسب الصعوبة والمفردة الاولى في كل مجموعة عادة ماتكون واضحة بذاتها

إلى حد كبير، ثم تتزايد صعوبة المفردات داخل كل مجموعة تدريجياً، وقد حذف من كل مصفوفة أحد أجزائها، وعلى المفحوص أن يحدد الجزء المحذوف بالانتقاء من ٦ أو ٨ بدائل وتتطلب المصفوفات الاولى دقة في التمييز، أما المتأخرة والاكثر صعوبة فتتضمن إدراك العلاقات المنطقية.

وليس لهذا الاختبار زمن محدد، ويمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً، وقد بلغت عينة التقنين في البيئة السعودية ٣١٥٨ من الذكور، ١٧٧٤ من الإناث من مختلف الاعمار والمستويات التعليمية.

وقد أثبتت دراسات صدق الإختبار أنه اختبار قوة، وليس اختبار سرعة وأنه يوضح تمايز العمر، حيث يظهر زيادة منتظمة في درجاته مع التقدم في العمر، كما تبين وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى ٠٥ر ، ٠١ر بين هذا الاختبار وبين عدد آخر من الاختبارات كمحكات مثل اختبار ذكاء الشباب اللفظي والمصور، واختبار رسم الرجل كمحك لبعض الفئات العمرية.

وتراوحت معاملات ثبات الاختبار بطريقة الإعادة مابين ٤٦ر ، ٨٦ر كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة كيودر ريتشارد سون مابين ٨٧ر ، ٩٦ر .

وأعدت معايير مئينية على عينة التقنين الكلية أولاً، ثم لكل جنس على حدة ووضعت سبعة مستويات عقلية تقابل المئينيات ٥ ، ١٠، ٢٥، ٥٠، ٧٥، ٩٠، ٩٥.

٣- استمارة تقدير الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية:

تقيس هذه الاستمارة مستوى الافراد الاجتماعي الثقافي، وقد أعدها في الاصل محمود منسي، ونظراً لطول القائمة فقد اسقطت « قدرية ياركندي» (١٩٨٩) بعض عناصرها مكونة استمارة تحققت من صدقها وثباتها، وتنقسم المستويات الإجتماعية والثقافية في هذه الاستمارة إلى سبعة مستويات محددة، حيث قامت الباحثة بتحويل البيانات الخاصة بالابعاد المستخدمة إلى تقديرات رقمية تراوحت درجاتها من (٠-٧٧). والمستوى الاول هو أدنى المستويات تراوحت درجاته من (٠-١١)، والمستوى السابع هو أعلى المستويات وتراوحت درجاته من (٦٧-٧٧). وكان معامل الثبات عن طريق الإعادة ٩٣ر واعتمد في حساب الصدق على طريقة الصدق الظاهري.

٤- استبانة جمع معلومات من ولي الامر :

لكي تجمع الباحثة معلومات عن العوامل الجسمية كالصحة العامة، وسلامة الجسم من الامراض الحالية، ومدى الإصابة بالامراض في مرحلة الطفولة، وسلامة الحواس ، فقد صممت استبانة تتكون من المحاور التالية:

١- معلومات أساسية عن الطالبة.

٢- معلومات عن الحالة الجسمية والحسية.

٣- معلومات عن العوامل المؤثرة في نمو الشخصية.

٤- معلومات عن العلاقات الاسرية والمدرسية.

وجريت الاستبانة المبدئية ضمن خطة الدراسة الإستطلاعية حيث أسفرت عن العديد من التعديلات والإضافات إلى أن ظهرت بصورتها النهائية. وتم إعداد تعليمات للإستبانة بطريقة مبسطة حيث يضع المستجيب علامة (✓) على ما ينطبق على الطالبة، ثم حولت البيانات الخاصة بالمحاور ٣ ، ٤ إلى تقديرات رقمية.

ثانياً - العينة :

١- محددات اختيار العينة :

نظراً لان الهدف من الدراسة معرفة الفروق في مهارات القراءة والاملاء والحساب لطالبات الصف الرابع بين المجموعتين، وضماناً للتأكد من اتمام تدريس منهج الصف فقد طبقت الباحثة أدوات البحث في بداية الفصل الاول لعام ١٤١١ هـ على طالبات الصف الخامس في المدارس المختارة، وقد وقع الاختيار على طالبات الصف الرابع لان السنوات التي قبلها تعتبر فترة تمهيدية لإدخال الطفل على اللغة الحقيقية ابتداء من الصف الثالث، وبذلك يكون في الصف الرابع قد تهيأ ذهنياً وعقلياً واكتسب حصيلة لغوية، وهو أنضج من ذي قبل عقلياً وجسمياً ولديه الاحساس بالقيمة الاجتماعية للغة التى يتعلمها، واقتصرت العينة على الطالبات دون الطلبة توحيداً لعامل الجنس، ولصعوبة التطبيق على الذكور.

٢- وصف العينة:

تكون المجتمع الاصلي لعينة الدراسة من (٥٧) طالبة من مدرسة تحفيظ القرآن الكريم، ويمثلن جميع الطالبات المسجلات في الصف الخامس/ الصف الاول لعام ١٤١١هـ ، و (١٢٠) طالبة من المدارس العادية تم اختيارهن عشوائيا من طالبات الصف الخامس من المدرستين: ٣٠، ٣٥، وبعد أن طبقت* عليهن الادوات الخاصة بالدراسة تم استبعاد الحالات الموضحة في الجدول رقم (٣)

---

* قامت طالبات الفرقة الثالثة بقسمي الدراسات الإسلامية واللغة الإنجليزية بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة بتطبيق الاختبارات تحت إشراف الباحثة.

جدول رقم (٣)

الحالات التي تم استبعادها من العينة الكلية

نوع الحالـــــــة	العـــــدد	
	مدارس التحفيظ	المدارس العادية
طالبات لم يحضرن تطبيق بعض الادوات	٩	٢٩
طالبات يدرسن في مدارس تحفيظ القرآن عصرا	-	١٩
طالبات لديهن عيوب جسمية وحسية	-	٢
المجمـــــوع	٩	٥٠

وبذلك بلغ الحجم النهائي لافراد عينة المجموعة الاولى (٤٨) طالبة، وللمجموعة الثانية (٧٠) طالبة متوسط أعمار المجموعتين ٨٢ر١١ بإنحراف معياري ٩٠ر١٠

٣- ضبط العوامل المؤثرة:

يعتمد تعلم المهارات على عوامل عدة، أفادت الدراسات أنها قد تنحصر فيمايلي:-

أ- الذكاء :

إن اللغة مظهر من مظاهر النمو العقلي، فالطفل الذكي يظهر تفوقاً لغوياً من الناحية الكمية أو الكيفية ويذكر « وليم جراي» (١٩٨١-١١٠) أنه بحساب معامل الإرتباط بين درجات اختبارات القراءة واختبارات الذكاء كان المعامل يتراوح عادة بين ٣٥ر - ٧٠ر، أما إن الإرتباط ليس أعلى من ذلك فيدل على أن هناك عوامل أخرى تؤثر على التقدم في المهارات، وكذلك تبين وجود هذه العلاقة في دراسة « محمد العلاف» (١٩٧٦) وقد قامت الباحثة بضبط هذا العامل بإجراء مقارنة بين المجموعتين في درجة الذكاء كما يتضح في جدول رقم (٤).

ب- المستوى الإجتماعي الثقافي:

هناك علاقة إيجابية بين المستوى الإجتماعي الثقافي للأسرة التي ينشأ فيها الطفل وبين نمو المهارات اللغوية، وقد بينت الابحاث مثل دراسة « سامي عبد الله» (١٩٧٥)، « محمد العلاف» (١٩٧٦) أن نسبة الضعف في المهارات أكثر شيوعاً بين الفئة الدنيا اقتصادياً واجتماعياً، لذا فقد قامت الباحثة بضبط هذا العامل بإجراء مقارنة بين المجموعتين في درجة المستوى الاجتماعي الثقافي ، كما يتضح من الجدول رقم (٤).

ج - العوامل الجسمية :

يتأثر التقدم في المهارات الاساسية بالعوامل الجسمية الذي يتمثل في الصحة العامة وسلامة البصر والسمع، ويلاحظ أن الطفل الذي يكون في حالة جسمية سليمة يكون أكثر نشاطاً والماماً بما يدور حوله، كما أن لمرحلة الإستعداد للقراءة جانبين الاول: الإستعداد الجسمي والعاطفي، والثاني النمو العقلي للفرد. وقد قامت الباحثة بضبط هذا العامل بإجراء بين المجموعتين في درجة العوامل الجسمية كما يتضح من الجدول رقم (٤).

يتضح مما سبق أن الباحثة قد أجرت مقارنة بين درجات طالبات مدرسة تحفيظ القرآن الكريم، وبين المدارس العادية في العوامل السابقة، وذلك بحساب قيمة (ت) ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج تلك المقارنات.

جدول رقم (٤)

الدلالة الإحصائية للفروق في العوامل المؤثرة لتعلم

المهارات بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم، والمدارس العادية

العوامل المؤثرة	طالبات تحفيظ القرآن ن = ٤٨			طالبات المدارس العادية ن = ٧٠			النسبة الفائية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	خ م	م	ع	خ م			
الذكاء	٢٧ر٥٢	٩ر٤٤	١ر٣٦	٢٥ر٠٣	١٠ر٥٨	١ر٢٦	١ر٢٥	١ر٣٤	غير
المستوى الثقافي الاجتماعي	٢١ر٦٥	٨ر٢٠	١ر١٨	١٩ر٤٤	٨ر٥٢	١ر٠١	١ر٠٨	١ر٦٧	غير دالة
العوامل الجسمية	١٠ر٠٢	٣ر٨٤	٠ر٥٥	٩ر٥٧	٤ر٤٤	٠ر٥٣	١ر٣٤	٠ر٥٩	غير دالة

يتضح من الجدول أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في العوامل التالية: الذكاء، المستوى الثقافي الإجتماعي، العوامل الجسمية بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية مما يعني تجانس العينتين في هذه العوامل.

د- من العوامل التي قد تؤثر في تنمية المهارات الاساسية هي:

عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي تتمثل في تحميل المعلمين أعباء متعددة، وإرتفاع كثافة الفصول، إلا أن الباحثة ترى أن النظام التعليمي واحد في المدارس الإبتدائية، كما أن نصاب المدرسات اللاتي يدرسن الصف الرابع في المواد التي تناولها البحث يتراوح بين ٢٠-٢٣ حصة في الاسبوع وكثافة الفصول في المدارس الثلاث تراوحت بين ٢٥-٣٥ طالبة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً - نتيجة الفرض الأول

ينص الفرض الاول على :

« لايوجد فرق دال إحصائياً في مهارة القراءة بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية في الصف الرابع الإبتدائي ».

وتم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق ويبين الجدول رقم (٥) الفرق بين المجموعتين في مهارة القراءة.

جدول رقم (٥)

الفرق بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم

وطالبات المدارس العادية في مهارة القراءة

طالبات التحفيظ ن = ٤٨			طالبات المدارس العادية ن = ٧٠			النسبة الفائية	دلالتها	قيمة ت	مستوى الدلالة
م	ع	خ م	م	ع	خ م				
٤٣ر٠٤	٥ر٢٨	ر٧٦	٣٦ر٥٢	٨ر٨٧	١ر٠٥	٢ر٨٣	ر٠١	٥ر٠٢	ر٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ر٠١ في مهارة القراءة بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية لصالح المجموعة الاولى، وبذلك لم يتحقق الفرض الاول.

وهذا يعني أن طالبات المجموعة الاولى اكتسبن مهارة القراءة بصورة أفضل من المجموعة الثانية، بالرغم من أن حصص القراءة في المدارس العادية أكثر من حصص القراءة في مدرسة تحفيظ القرآن ويتضح ذلك من الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)

يوضح نسبة عدد حصص القراءة بالنسبة

للخطة الاجمالية في الصف الرابع من المدرستين

المدرسة	عدد الحصص	النسبة
مدرسة تحفيظ القرآن	٢	٦٦ر٦٪
المدارس العادية	٣	١٠٪

وبناء على ذلك فإن الفرض الدال في مهارة القراءة بين المجموعتين قد يرجع إلى زيادة حصص

القرآن الكريم عند المجموعة الاولى، مما يعني أن القرآن الكريم له دور في تنمية مهارة القراءة.

إن دراسة القرآن الكريم بشكل عام، تساعد على تطويع الالسنة على بليغ القول، وفصيح الكلام، ويمد بثروة عظيمة من العبارات والمعاني السامية يقول تعالى: «قُرْآناً عَرَبِياً غَيْرَ ذي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ» (الزمر، ٢٨) ولابأس من ذكر ماكان للقرآن من أثر في بقاء اللغة العربية وحفظها وتوسيع نطاقها، رغم أن اللغات كما هو معروف تتغير وتتبدل وما يدل على ذلك اللغات الدارجة، فاللغة المصرية، غير اللغة المغربية، وهما غير اللغة الخليجية مع أنها في الاصل لغة واحدة هي اللغة الفصحى.

كما أن تدريس القرآن الكريم له صلة كبيرة بالقراءة، حيث إنه يستخدم في تدريس القراءة الجهرية عند قراءة الآيات سواء من قبل المعلمة، أم من قبل الطالبات. فتتحقق بذلك أهداف القراءة الجهرية من خلال حصص القرآن الكريم، مما يساعد التلميذة على تعرف الكلمات، ونطقها نطقاً سليماً من حيث البنية والإعراب، والإنطلاق في القراءة ومراعاة إخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والقدرة على تمييز جميع الحروف والكلمات بمجرد النظر.

وهذا يتفق مع ماذكره « حسين قورة» (١٩٨١-٤٦٩) من أن تدريس القرآن الكريم ينمي كثيراً من المهارات الاساسية للقراءة كسرعة التقاط الكلمات وفهم مدلولها وإصدار الاحكام الصحيحة على المادة المقروءة.

إن هذه النتيجة تؤكد بصورة عملية أهمية ماجاء من توصيات في ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ماقبل الجامعي (١٩٨٥) بزيادة نصيب القرآن الكريم في كتب القراءة والإكثار من حفظ الآيات.

ثانياً - نتيجة الفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على :

« لايوجد فرق دال إحصائياً في مهارة الإملاء بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية في الصف الرابع الإبتدائي ».

وقد تم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق ويبين الجدول رقم (٧) الفرق بين المجموعتين في مهارة الإملاء.

جدول رقم (٧)

الفرق بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم

وطـالبات المـدارس العاديـة في مهـارة الإملاء

طالبات التحفيظ ن = ٤٨			طالبات المدارس العادية ن = ٧٠			النسبة الفائية	دلالتها	قيمة ت	مستوى الدلالة
م	ع	خ م	م	ع	خ م				
٤٣ر٩٥	٦ر٥٢	٩٤ر	٢٧ر٨٧	١٢ر٠٧	١ر٤٣	٣ر٤٢	٠١ر	٩ر٣٨	٠١ر

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠١ر٠ في مهارة الإملاء بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية لصالح المجموعة الاولى، وبذلك لم يتحقق الفرض الثاني ، وهذا يعني أن المجموعة الاولى اكتسبت مهارة الكتابة الإملائية بصورة أفضل من المجموعة الثانية، بل أن الفرق في المتوسط كبير جداً، رغم أن حصص الإملاء المقررة للصف الرابع في المدارس العادية أكثر منها في مدارس تحفيظ القرآن ويتضح ذلك في الجدول رقم (٨).

جدول رقم (٨)

يوضح نسبة عدد حصص الإملاء بالنسبة

للخطة الإجمالية في الصف الرابع في المدرستين

المدرسة	عدد الحصص	النسبة
مدرسة تحفيظ القرآن الكريم	١	٣ر٣٣٪
المدارس العاديـــة	٢	٦ر٦٦٪

وبناء على ماسبق، فإن الفرق الدال في مهارة الإملاء بين المجموعتين قد يرجع إلى زيادة حصص القرآن الكريم مما يعني أن له دوراً في تنمية هذه المهارة.

يذكر « محمود خاطر» (١٩٨٤) أن من الاسس السليمة في تدريس الإملاء الاهتمام بالنطق الصحيح، وإظهار مخارج الحروف، والإعتماد على أسس التهجي السليم وهي: رؤية الكلمة والإستماع إليها قبل التدريب على المرانة اليدوية، ونظراً لان الطالبة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم تتدرب على قراءة القرآن بصورة مكثفة، فهذا يزيد من معرفتها للكلمات والالفاظ وتكرار صورة الكلمة في الذهن، مما قد يساعدهن على الكتابة الصحيحة إملائياً حيث تتذكر صور الكلمات التي سبق أن تدربت على قراءتها من خلال القرآن الكريم.

إن تفوق طالبات مدرسة تحفيظ القرآن على طالبات المدارس العادية في مهارة الإملاء مع تفوقهن أيضاً في مهارة القراءة - كما اتضح سابقاً - يؤكد ما يُذكَر أنَّ الكتاب صنو القراءة، وكما يقول « حسين قورة» (١٩٨١) أنهما كوجهي العملة النقدية لا يفترقان، ولايكاد يتحقق أحدهما بدون الآخر، إذ لا يستطيع إنسان أن ينطق بحرف أو يلفظ لفظاً مكتوباً وهو لا يميزه رسماً، أي أن من قرأ سليما، وفهم ما قرأ فقلما يخطئ في رسم ما نطق به، ومن أخطأ في كتابته فإنه يقرأ خطأ.

ثالثاً - نتيجة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على:

« لايوجد فرق دال إحصائياً في مهارة الحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية في الصف الرابع الإبتدائي».

وتم اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار (ت)لدلالة الفروق ويبين الجدول رقم (٩) الفرق بين المجموعتين في مهارة الحساب.

جدول رقم (٩)

الفرق بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم

وطالبات المدارس العادية في مهارة الحساب

طالبات التحفيظ ن = ٤٨			طالبات المدارس العادية ن = ٧٠			النسبة الفائية	دلالتها	قيمة ت	مستوى الدلالة
م	ع	خ م	م	ع	خ م				
١١ر٨٧	٦ر٢٢	٨٩ر	١٠ر٩٧	٦ر٩٤	٨٢ر	١ر٢٥	غيردالة	٧٤ر	غيردالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق داله إحصائياً في مهارة الحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم وطالبات المدارس العادية. كما يتضح أيضاً من الجدول إنخفاض درجة المتوسط لدى المجموعتين مما يشير إلى ضعف المجموعتين في مهارة الحساب. وهذا يتفق مع نتيجة « عيسى حداد» (١٩٧٧) التي أشارت إلى ضعف التلاميذ في الرياضيات في نهاية المرحلة الإبتدائية وظهر في دراسته وجود أنماط من الاخطاء فسرها بأنها ترجع إلى عدم الإهتمام بالتعليم المبني على الفهم، بينما أرجع «شكري أحمد» (١٩٨٩) عدم النجاح والضعف في الرياضيات إلى قلق التحصيل حيث تسهم عوامل كثيرة في تكوينه ولا يتسع المجال لبحث هذا الموضوع.

توصيات ومقترحات لدراسات مستقبلية:

١- إعادة النظر في خطة الدراسة التفصيلية للصف الرابع الإبتدائي في المدارس العادية بزيادة عدد حصص القرآن الكريم، على أن تستقطع هذه الحصص من الحصص المقررة للتربية النسوية والفنية وعددها (٣) إذ يكفي في رأي الباحثة أن تكون هذه الحصص(١) فقط في الاسبوع وتضاف الحصتان للقرآن الكريم ليصبح عدد الحصص في القرآن (٨) بدلاً من (٦).

٢- زيادة النصوص القرآنية المقررة في مادة القراءة والمحفوظات على أن تكون قراءتها إجبارية ويترك مجال الاختيار للمعلمة من المواضيع الاخرى.

٣- الاهتمام بتنظيم دورات لمعلمات القرآن الكريم، وكذلك لمعلمات القراءة في القرآن الكريم وتجويده وذلك لتقويم ألسنتهن عن طريق حفظ سور من القرآن.

٤- توصي الباحثة أولياء الامور بالحاق بناتهن - اللاتي يدرسن بالمدارس العادية - في مدارس تحفيظ القرآن الكريم المسائية - وهذه تختلف عن مدارس تحفيظ القرآن الصباحية - حيث إن الاولى تدرس القرآن وتجويده فقط لمدة ساعتين عصراً.

٥- القيام بدورات لمعلمات الرياضيات أثناء الخدمة هدفها إطلاعهن على الطرق الحديثة في تدريس الحساب، وإنتاج الوسائل التعليمية واستخدامها.

٦- كما توصي الباحثة المعلمات اللاتي يقمن بتدريس الحساب ، التأكيد الدائم للطالبات بأهمية الرياضيات وقيمتها ليكون دافعاً وحافزاً لهن لدراستها.

٧- الإكثار من حل المسائل والعمليات الحسابية في الفصل مع الإشراف على كل طالبة ومتابعتها. وعلى المعلمة ضرورة مراجعة الدروس وحل التمارين قبل موعد الحصة.

٨- وأخيراً ، توصي الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال.

المراجـــع

١- أحمد حسن عبيد، قياس القدرة على القراءة الصامتة بالمرحلة الاولى، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة عين شمس، ١٩٨٠م.

٢- حسين سليمان قورة، دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، القاهرة: دارالمعارف، ط١، ١٩٨١م.

٣- سامي محمد عبد الله، بعض العيوب الشائعة في القراءة الصامتة بين تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة : جامعة الازهر، ١٩٧٥م.

٤- شكري سيد أحمد، قلق التحصيل في الرياضيات، رسالة الخليج العربي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد الثلاثون ، ١٩٨٩م، ص ص ٣١-٦١.

٥- عيسى ميخائيل حداد، مستوى التحصيل في الرياضيات في نهاية المرحلة الإبتدائية، ملخصات رسائل الماجستير في التربية، جامعة اليرموك، المجلد الاول، ١٩٨٣م، ص ص ١١١-١١٥.

٦- فؤاد أبو حطب، التقويم والقياس النفسي، القاهرة: مكتبة الانجلو،١٩٧٦م.

٧- فؤاد أبو حطب وآخرون، تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة، بحوث في تقنين الاختبارات النفسية، القاهرة: دار المعارف، المجلد الاول، ١٩٧٧م. ص ص ١٩١-٢٤٦.

٨- قدرية حامد باركندي، النفس الامارة بالسوء وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، ١٩٨٩م.

٩- محمد عبد العزيز العلاف، دراسة لبعض العوامل النفسية والإجتماعية المرتبطة بكل من التأخر والتفوق في القراءة بالمرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة: جامعة الازهر، ١٩٧٦م.

١٠- محمود رشدي خاطر وآخرون ، الإتجاهات الحديثة في تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، مطابع سجل العرب، ١٩٨٤م.

١١- ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ماقبل الجامعي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، التقرير الختامي والتوصيات، ١٩٨٥م.

١٢- نوال عبد المنعم قاضي، التخلف الإملائي، جدة: مطبوعات تهامة، ط١، ١٩٨١م.

١٣- وليم س . جراي، تعليم القراءة والكتابة، ترجمة محمود خاطر وآخرون، القاهرة: دار المعرفة، ١٩٨١م.

المنهج الإضافي ودوره في تنمية المهارات التعويضية لدى الأطفال المعوقين بصرياً

ناصر علي الموسى

أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة

كلية التربية – جامعة الملك سعود

الرياض

المملكة العربية السعودية

The Add-on Curriculum and Its Role in Helping Visually Handicapped Childeren Develop Compensatory Skills

Abstract

The purpose of this study is to introduce the add-on curriculm as an educational tool through which many difficulties and problems related to Visual impariment andblindness can be overcome. This endeavor can be achieved through the concentration of this curriculum on the develoment of compensatory skills needed by visually handicapped children.

The compensatory skills covered in this study include: special academic skills, sensory preceptual skills, communication skills, social skills, and orientation and mobility skills.

In this context, the author explores the most important basic concepts and philosphical trens, in addition to the most significant methods, media, programs, and strategies used in teaching these skills. He also presents some suggestions which might be utilized in the formation of a framework that enables individuals working in the field of visual impairment and blindness to use the two curricula; the regular academic and the add-on in a complementary approach. Such an approach will lead to the creation of a school environment which meets all the basic needs of visually handicapped children; thus, enabling them to reach their potential and reach self-actualization.

ملخص

يهدف هذا البحث إلى تقديم المنهج الاضافي كأسلوب تربوي يمكن بواسطته التغلب على الكثير من الصعوبات والمشكلات الناجمة عن الإعاقة البصرية ، ويتم ذلك من خلال تركيز هذا المنهج على تنمية المهارات التعويضية لدى الاطفال المعوقين بصريا، ومن أهم تلك المهارات :

المهارات الأكاديمية الخاصة، مهارات الإدراك الحسي، مهارات التواصل، المهارات الاجتماعية، ومهارات التوجه والحركة.

وفي هذا الإطار يستعرض الباحث أهم المفاهيم الاساسية والتوجهات الفلسفية، وأبرز الاساليب، والوسائل ، والبرامج، والاستراتيجيات المستخدمة في تدريس هذه المهارات، كما يتقدم ببعض المقترحات التي يرى أنه يمكن الاستفادة منها في وضع إطار يمكن العاملين في مجال الاعاقة البصرية من استخدام المنهجين: الاكاديمي العادي، والاضافي بشكل تكاملي يؤدي في نهاية المطاف إلى إيجاد بيئة مدرسية تفي بجميع الاحتياجات الاساسية للأطفال المعوقين بصرياً، مما من شأنه أن يعمل على تمكينهم من إستغلال قدراتهم ، وتحقيق طموحاتهم.

مقدمة

تلعب حاسة الإبصار دوراً مهما جدا في عملية التفاعل التي تتم بين الطفل وبين بيئته (FERRELL, 1986, FRAIBERG, 1977, HATLEN & CURRY,1987, WARREN, 1984) يقول PIAGET (PIAGET & INHELDER, 1969) إن حاسة الإبصار هي التي تقوم بتحريك وتوجيه عملية التفاعل بين الطفل وبيئته، وترى Parraga (١٩٨٦) أنه علاوة على أن الجزء الاكبر من التعلم العرضي يتم عن طريق حاسة الإبصار ، فإن تلك الحاسة هي التي تتولى عملية تنسيق وتنظيم الانطباعات التي يتم استقبالها عن طريق الحواس الاخرى.

وعلى الرغم من أن الباحثين والتربويين في مجال الإعاقة البصرية يتفقون على أن لفقدان البصر الكلي أو الجزئي تأثيرا معينا في حياة الفرد، إلا أنهم يختلفون حول مدى وطبيعة ذلك التأثير، فبينما يرى البعض أن الإعاقة البصرية لاتمثل سوى مشكلة ثانوية (Kirtley, 1975) يذهب أخرون إلى أنها تمثل مشكلة جوهرية يترتب عليها إعادة لتنظيم جميع مكونات شخصية الفرد (CarrOll;

(Cutsforth, 1951 1961) بيد أن Lowenfeld (١٩٧٣) يتقدم بمقترح وسط حيث يرى أن تأثير الإعاقة البصرية ينحصر في ثلاثة أبعاد أساسية هي :-

١- مدى وطبيعة الخبرات.

٢- القدرة على الحركة والانتقال.

٣- القدرة على التفاعل مع البيئة.

ويشير Lowenfeld إلى أن هذه تعتبر آثاراً موضوعية محايدة بالنسبة للإعاقة البصرية. أما فيما يتعلق بقدرة الفرد على التكيف مع إعاقته البصرية فإن ذلك يعتمد على عوامل أخرى غير محايدة تتمثل في شخصية الفرد ، وجود إعاقات أخرى إضافية، وكذلك متغيرات أخرى تتعلق بالإعاقة البصرية نفسها مثل: طبيعة الإبصار، وسبب الإعاقة البصرية، ووقت حدوث الاعاقة البصرية.. الخ . (Scholl, 1986)

ويميل الباحثون والتربويون في مجال الاعاقة البصرية إلى الاخذ برأي Lowenfeld ليس فقط لانه يمثل رأيا وسطا، وإنما لانه أكثر الآراء المذكورة آنفا دقة وتحديداً، وأقربها صلة بالمجال التربوي الامر الذي جعله يسهم في إيجاد أرضية جيدة لكثير من الاطروحات والمقترحات والتوصيات الخاصة بالاساليب والسبل التي تهدف إلى التغلب على المشاكل والصعوبات الناجمة عن الإعاقة البصرية، ولعل من أبرز ما تمخض عن ذلك كلة ظهور مايعرف الآن بالمنهج المزدوج (Dual Curriculum) (Curry & Hatlen, 1988) أو المنهج الإضافي (Add-on Curriculum) (Alonso, 1986) أو البرنامج التعويضي (Ferrell, 1986) (Compensatory Program) أو التعليم التعويضي . (Head, 1990) (Compensatory Instruction)

وهي مصطلحات كلها ترمي إلى شئ واحد هو التأكيد على استخدام منهج إضافي بجانب المنهج الاكاديمي العادي، بقصد تزويد الاطفال المعوقين بصريا بالمهارات التعويضية الاساسية التي لايعني بها المنهج الدراسي العادي.

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى التعرف على مايلي :-

١- المنهج الإضافي للأطفال المعوقين بصريا، وأهم محتوياته.

٢- المهارات التعويضية الضرورية للأطفال المعوقين بصرياً.

٣- دور المنهج الإضافي في تنمية هذه المهارات.

٤- كيفية استخدام المنهج الإضافي كمنهج مكمل للمنهج الدراسي العادي.

المنهج الإضافي

المنهج الإضافي هو ذلك المنهج الذي يعني بتنمية المهارات التعويضية لدى الاطفال المعوقين بصريا بغرض الوفاء باحتياجاتهم الاساسية الناجمة عن الإعاقة البصرية (Alonso, 1986, Curry. et al.,1988; Hatlen. et al.,1987; Head, 1990)

وتضيف Curry .et al (١٩٨٨) أن المنهج الإضافي هو ذلك المنهج الذي لايشترك فيه الاطفال المبصرون مع الاطفال المعوقين بصرياً.

ومن أهم المهارات التعويضية التي يركز عليها المنهج الإضافي مايلي :-

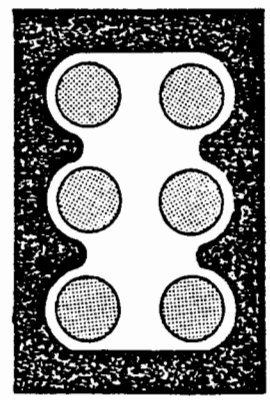
- المهارات الاكاديمية الخاصة. مهارات الادراك الحسي، المهارات التواصلية، المهارات الاجتماعية، ومهارات التوجه والحركة.

المهارات الأكاديمية الخاصة

المهارات الاكاديمية الخاصة تشمل نظام برايل، والضرب على الآلة الكاتبة العادية، وكذلك استخدام العدادات الحسابية.

نظام برايل :

وهو عبارة عن نظام نقطي يتم تنقيطه عن طريق خلية صغيرة تمثل شكلا مستطيلا يتكون ضلعه الرأسي من ثلاث نقاط ، وضلعة الافقي من نقطتين (انظر الشكل رقم١)، أما الترميز في نظام برايل فلايتم بواسطة عدد النقاط في الرمز الواحد، بقدر مايتم من خلال تغيير مواضع النقاط داخل الخلية الواحدة، مما ينجم عنه ٦٣ رمزاً.



شكل رقم (١) خلية برايل

وقد ظهر هذا النظام الذي يحمل اسم مخترعه الفرنسي (لويس برايل) إلى حيز الوجود حوالي ١٨٢٩م (French, 1932) ويعتبر أكثر أنظمة القراءة والكتابة شيوعا في أوساط المكفوفين (Heinze, 1986; Henderson, 1973 ; Lormer &Tobin, 1979).

وقد وصل نظام برايل إلى منطقة الشرق الاوسط - بالتحديد مصر - قبل ١٨٧٨م عن طريق مبشرة انجليزية تدعى الآنسة (Lovell) (Mackenzie, 1953) وتم استخدامه كأداة رئيسة في تعليم القراءة والكتابة للمكفوفين في المملكة العربية السعودية منذ أن تم إفتتاح أول معهد نور للمكفوفين في سنة ١٩٦٠م .

ومع أن نظام برايل قد لعب ولايزال يلعب دوراً أساسياً في تعليم المكفوفين في المملكة، إلا أن بعض الممارسات التعليمية المتعلقة بتدريس هذا النظام تستوجب إعادة النظر كما أشار إلى ذلك الموسى (١٩٨٧م) ، ومن هذه الممارسات مايلي :-

١- لايزال معلموا المرحلة الإبتدائية بمعاهد النور يستخدمون طريقة الحروف المنفصلة للبدء في تدريس قراءة برايل، كما يذكر ذلك المعلمون أنفسهم (الموسى، ١٩٨٧). علما بأن أصواتا متقدمة جدا قد نادت باستخدام طريقة الكلمة الكاملة كأسلوب آخر أكثر فاعلية في تدريس قراءة برايل (Maxfield, 1928) وقد أظهرت بعض الدرات أن حوالي ثلثي المعلمين في الولايات المتحدة يستخدمون طريقة الكلمة الكاملة في بدء تعليم قراءة برايل (Cardinale, 1973; Lowenfeled, Abel & Hatlen, 1969). بل وحتى الدراسات التي أظهرت نتائجها أن خلية برايل هي الوحدة الإدراكية في قراءة برايل (Kilpatrick, 1985; Nolan & Kederis, 1969). يوصي بها باستخدام الحرف والكلمة معا عند البدء في تعليم قراءة برايل.

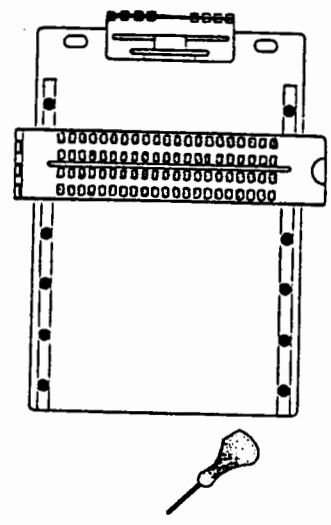
٢- يستخدم المعلمون برايل (١) (أي برايل بدون إختصارات) للبدء في تدريس قراءة برايل، والاختصارات في نظام برايل عبارة عن استخدام حرف، أو رمز، أو رمز وحرف، أو رمزين معا للدلالة على كلمة كاملة، أو جزء من الكلمة، وذلك بقصد زيادة السرعة في القراءة والكتابة، وكذلك توفير المساحة في المادة المستخدمة للكتابه.

وهي تقدم في معاهد النور في مرحلة متأخرة -بشكل تدريجي- بحيث يتم تقديم برايل $\frac{1}{2}$ ١ (أي

برايل بالاختصارات البسيطه فقط) بشكل تدريجي كذلك في الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية ، وبعد ذلك يتم تقديم برايل (٢) (أي برايل بكامل الاختصارات البسيطة والمركبة) بشكل تدريجي أيضاً في المرحلة المتوسطة، وقد يكون من الاولى البدء ببرايل (٢) في تدريس قراءة برايل، فقد أثبتت التجربة في الولايات المتحدة -على سبيل المثال- أن هذا الامر ليس ممكنا فحسب، ولكنه أمر محبذ، إذ أنه يجنب التلاميذ المكفوفين مشكلة تعلم برايل على ثلاث مراحل:

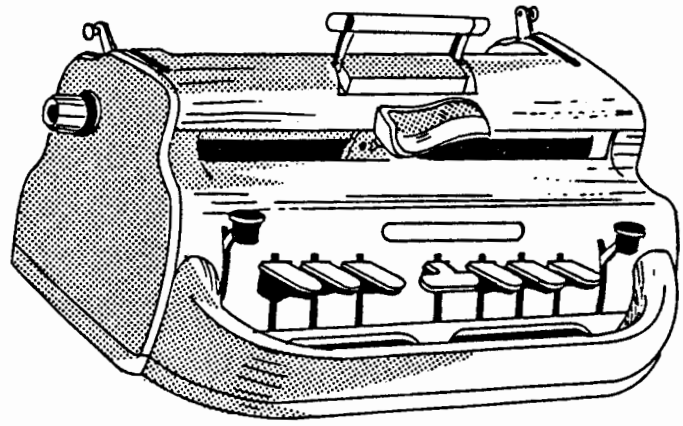
برايل (١) ، ثم برايل ١ ١/٢ ، فبرايل (٢) . أضف إلى ذلك أن البدء ببرايل واحد يتسبب في تأخير إستخدام الاختصارات إلى ما بعدالمرحلة الاساسية في تعليم القراءة وقد يتبادر إلى الذهن في الوهلة الاولى أن تقديم الاختصارات في مرحلة مبكرة يتعارض مع استخدام علامات التشكيل ، غير أن الجمع بين هذين الامرين شيء ممكن خصوصا وأن نسبة عالية من الكلمات التي تستخدم في مناهج الصفوف الاولى من المرحلة الإبتدائية لاتختصر أصلا.

٣- يقوم المعلمون باستخدام قلم ومسطرة برايل (انظر الشكل رقم ٢) للبدء في تعليم كتابة برايل.



شكل رقم (٢) مسطرة وقلم برايل

ثم يتم استخدام آلة برايل الكاتبة (انظر الشكل رقم ٣)



شكل رقم (٣) آلة برايل الكاتبة

في الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية . على الرغم من أن استخدام آلة برايل الكاتبة عند البدء في تعليم الكتابة يعتبر أكثر فاعلية كما أظهرت ذلك تجارب الامم المتقدمة ، وكما أكد عليه التربويون والباحثون في مجال الإعاقة البصرية (Ashcroft, 1960; Bourgeault, 1969; Henderson,1973) .

وقد ساق الموسى (١٩٨٧) أهم مزايا آلة برايل الكاتبة بالمقارنة بقلم ومسطرة برايل حسب ما عددها Bourgeault (١٩٦٩)وكذلك Henderson (١٩٧٣) وهي:-

أ- استخدام آلة برايل الكاتبة يتطلب من الاطفال قوة عضلية أقل من تلك التي يتطلبها إستخدام قلم ومسطرة برايل.

ب - آلة برايل الكاتبة توفر للأطفال المكفوفين تغذية راجعة مباشرة تمكنهم من مراجعة وتصحيح مايكتبون بشكل فاعل.

ج - من خلال التدريب الجيد، والتعامل الصحيح مع آلة برايل الكاتبة يتمكن التلاميذ المكفوفون من احراز قدر معقول من السرعة والدقة في الكتابة.

وقد أوصى Ashcroft (١٩٦٠) باستخدام آلة برايل الكاتبة عند البدء في تعليم كتابة برايل لتجنيب التلاميذ المكفوفين مشكلة التعاكس في رموز برايل التي يتسبب استخدام مسطرة برايل- إلى

حـــد كبير- في إيجادها حيث أن الكتابة بمسطرة برايل تكون من اليمين إلى اليسار الامر الذي يتطلب قلب الورقة لقراءة ماكتب على وجهها الآخر من اليسار إلى اليمين.

الآلة الكاتبة العادية :

تعتبر الآلة الكاتبة العادية مـن أكثر الوسائل الكتابية أهمية للمعوقين بصريا حـيث أنها تزيد من امكانية التفاعل بينهم وبين أقرانهم المبصرين، وذلك مـن خلال تمكين المبصرين من قراءة الاعمال الكتابية للمعوقين بصريا بشكل مباشر وسريع، غير أن المشكلة الاساسية التي تواجه المعوقين بصرياً - وبالذات المكفوفين منهم- عند إستخدام الآلة الكاتبة العادية تكمن في عدم قدرتهم على مراجعة وتصحيح ما يكتبون.

ولقد أمكن التغلب على هذه المشكلة في البلاد المتقدمة عن طريق إستخدام برامج الحاسبات الآلية. حيث يتم توفير التغذية الراجعة بواسطةبرايل أو الصوت أو الاثنين معا. (Ashcroft, 1984)

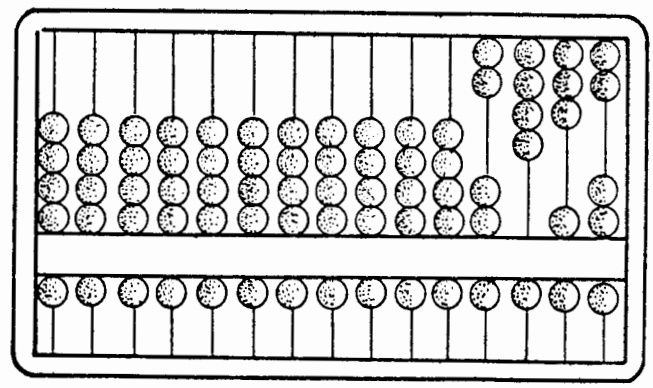
وفي سنة ١٤٠١-١٤٠٢هـ قامت الامانة العامة للتعليم الخاص بوزارة المعارف باعتماد تدريس إستخدام الآلة الكاتبة العادية في المرحلة الثانوية عبر سنواتها الثلاث بواقع ثلاث حصص في الاسبوع : حصتان لغة عربية وحصة واحدة لغة إنجليزية، ولاشك أن أمانة التعليم الخاص قد اتخذت بذلك قراراً موفقا ، وخطت خطوة جيدة، غير أن هذا المؤلف قد لاحظ أن معظم خريجي معاهد النور الذين تدربوا على الآلة الكاتبة العادية لايستفيدون بعد إلتحاقهم بالجامعة من مهارة الضرب على الآلة الكاتبة العادية في تأدية امتحاناتهم، والقيام بمهماتهم وواجباتهم الجامعية، ومع أن السبب في ذلك قد يعود إلى المشكلة الاساسية التي سبقت الإشارة إليها ، وهي عدم تمكن المعوقين بصريا من الحصول على تغذية راجعة عند استخدام الآلة الكاتبة العادية، فإن ذلك يثير بعض التساؤلات حول كم ونوع التدريب الذي يحصل عليه تلاميذ معاهد النور ، فعلى سبيل المثال :

- هل الوقت المخصص للتدريب كاف ؟
- هل المرحلة الثانوية هي أنسب المراحل للتدريب على الآلة الكاتبة العادية ؟
- ماهي طبيعة المنهج المستخدم في برامج التدريب ؟
- هل المعلمون على دراية تامة بالمشاكل التي تواجه التلاميذ المعوقين بصريا عند استخدام الآلة الكاتبة العادية ؟
- .مامدى ممارسة التلاميذ للمهارة المكتسبة أثناء التدريب وبعدة ؟

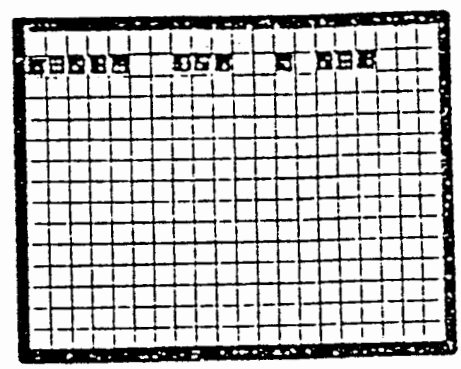
وعلى كل حال فالامر يظل متروكاً لامانة التعليم الخاص كي تقوم بتقييم شامل لبرنامج التدريب على الآلة الكاتبة العادية المطبق في معاهد النور، وإجراء مايلزم من تعديلات لكي يتسنى له أن يحقق أهدافه المرجوة.

العدادات الحسابية :

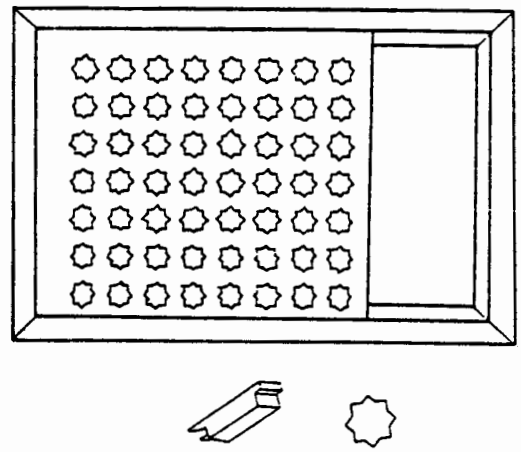
وهي وسائل تسهل مهمة التلاميذ المعوقين بصريا في القيام بالعمليات الحسابية المختلفة كالجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، وهناك عدد من العدادات الحسابية لعل من أبرزها : المعدادات، والمكعبات الفرنسية، ولوحات التيلر (انظر الاشكال رقم ٤ ، ٥، ٦)



الشكل رقم (٤) المعداد



الشكل رقم (٥) المكعب الفرنسي



الشكل رقم (٦) لوحة التيلر

والمكعبات الفرنسية هي التي تستخدم حاليا في معاهد النور بالمملكة ، وهي كما يتضح من إسمها عبارة عن مكعبات يحتوي كل مكعب منها على كل الاعداد الاساسية من صفر إلى تسعة، بالإضافة إلى علامات الجمع، والطرح ، والضرب، والقسمة، والعلامة العشرية، وتتم كتابة العدد المطلوب عن طريق تغيير إتجاه المكعب، وهي من أفضل العدادات الحسابية للأسباب التالية :-

١- يمكن نقل المهارة الحسابية المكتسبة بواسطة التدريب على المكعب الفرنسي إلى نظام برايل، حيث الرموز الحسابية في المكعب الفرنسي هي نفس الرموز الحسابية في نظام برايل ولكن بدون العلامة الحسابية.

٢- تمكن التلاميذ من الكتابة بشكل أفقي ورأسي ، ولاشك أن الكتابة الرأسية أمر ضروري في العمليات الحسابية المطلولة، حيث ينبغي وضع الخانات العددية بشكل تسلسلي تحت بعضها ، ليتسنى للطفل المعوق بصريا تغطيتها لمسيا، وإدراكها حسيا بسهولة ووضوح، وهو مايوفره المكعب الفرنسي.

٣- يستطيع التلميذ بواسطتها أن يحل أكثر من مسألة حسابية في آن واحد، نظراً لاتساع المساحة المستخدمة.

مهارات الإدراك الحسي

يعتمد الإنسان على الحواس الخمس :

السمع، والبصر، واللمس، والشم ، والتذوق، في الحصول على المعلومات والتعرف على البيئة

المحيطة به، وأي اختلال أو فقدان لواحدة أو أكثر من تلك الحواس يعني اعتمادا أكبر على الحواس الاخرى المتبقية ، وعلى هذا الاساس فالشخص المعوق بصريا يعتمد كثيرا على حواسه المتبقية (Barraga, 1986; Carroll, 1961) وبالذات حاستي السمع واللمس مما قد ينجم عنه بعض الصقل والتدريب لتلك الحاستين، الامر الذي يجعل البعض يتخيل أن هاتين الحاستين أقوى عند الشخص المعوق بصريا منهما عند غيره، لكن الدراسات تظهر أن الشخص المعوق بصريا لايختلف في قدراته السمعية واللمسية عن غيره (Hayes, 1941; Lowenfeld, 1971; Warren, 1984)

وعليه فإن للمدرسة دوراً مهما في العمل على تنمية المهارات السمعية والمهارات اللمسية لدى الاطفال المعوقين بصريا، على أساس أن تلك المهارات تعتبر من أهم مقومات الإستعداد للقراءة. وقد صممت Mangold (١٩٧٧) برنامجاً لتعليم قراءة برايل للأطفال المبتدئين، وكذلك الذين يعانون من مشاكل في قراءة برايل، ويقوم هذا البرنامج على أساس تقديم تمارين بشكل تسلسلي، ومن أهم المهارات اللمسية التي يحتوي عليها البرنامج ، والتي ينبغي إكتسابها قبل تقديم أبجدية برايل مايلي :-

أ- مهارات التهيئة العامة.

ب - مهارات التتبع.

ج - التنسيق والاستقلالية في استخدام اليدين.

د - التمييز بين الاشكال المتشابهة والمختلفة.

ومن جهتها لخصت Heinze (١٩٨٦) أهم المهارات السمعية التي يركز عليها عدد من برامج تنمية تلك المهارات، ومنها مايلي :-

أ- الوعي بالاصوات الموجودة في البيئة، والتمييز بينها وتحديد مصادرها ، والتعرف على دلالاتها.

ب - أساسيات الانصات ، والإنتباه، والتركيز.

ج - إتباع التوجيهات ، والتعليمات اللفظية البسيطة.

د - بعض مهارات الاستماع المتقدمة مثل : تحديد الفكرة الرئيسة في الموضوع، القدرة على التحليل النقدي، استخلاص النتائج، والتمييز بين الحقائق والآراء.

ولعل من المفيد في هذا الصدد التنبيه إلى أمر لايزال مغفلا من قبل المعلمين والتربويين

والإداريين في مجال الإعاقة البصرية بكثير من بلاد العالم الثالث ألا وهو التركيز والاهتمام بما يوجد لدى الاطفال المعوقين بصريا من بقايا بصرية يمكن الإستفادة منهـــا، وقد جاء هذا الاغفال نتيجة لاسباب منها :

أن بعض الناس فـــي أوساط المجتمع المختلفة يعتقـــدون أن المعوقين بصريـا لايرون شيئا على الإطلاق، وهذا مفهوم خاطئ من أساسه إذ تظهر الاحصاءات التي أجريت فـــي الولايات المتحدة – على سبيل المثال – أن حوالي ١٠٪ فقط من المجموع الكلي للمعـــوقين بصرياً Kahn & Moorhead (Cited in Scholl, 1986) وحوالي ٢٠٪ فقط مـــن تلاميذ المدارس Hatfield (Cited in School, 1986) هم الذين لايوجد لديهم بـقـايا بصرية، وهؤلاء يعرفـون بالمكفـوفين كليـاً (Totally blind) .

وهذا يعني أن الغالبية العظمى من المعوقين بصريا يوجد لديهم بقايا بصرية، ومـــن وجهة نظر تربـــويـة يمكـن – بشكل عام – تقسيم مـجمـوعـة الاشـخاص الذيـن يستـفـيدون فعليا من بقايا بصرهـم إلى مجموعتين: مجموعـة تعـرف بالمكـفـوفين وظيفيـاً (Functionally blind) وهم الذين يوجد لديهم بقايا بصرية يمكنهم الاستفادة منها في مجالات التوجه والحركة فقط، لكنهم يظلون يستـخدمون برايل كوسيلة رئيسة فـــي القراءة والكتابة، أما المجموعة الثانية فـهم ضعاف البصر (Low Vision) وهـــم الذين يوجد لديهـــم بقـايا بصرية تمكنهم مـــن القـــراءة والكتابـــة بالخط العادي سواء باستخدام المعينات البصرية أو بدونها.

ومما تسبب كذلك في إغفال الإهتمام ببقايا الإبصار لدى التلاميذ المعوقين بصريـا هو أن فلسفة تعليم هؤلاء التلاميذ كانت في البلاد المتقدمة ولاتزال في كثير مـــــن البلاد النامية تبني على أساس أن استخدام البصر يؤدي إلى إضعافه أو حتى إتلافه ، غيـر أن هذه الفلسفة التعليمية قد تغيرت تغيرا جذريا فـــــي البلاد المتقدمـــــة حيث أصبحت تنمية المهارات البصرية من الاولويات في مجال تربية وتعليم الاطفال المعوقـين بصريا (Corn, 1986; Harley & Lawrence, 1984) .

وقد بدأ هـذا التغيـر الفلسفي فـــي أوائل الستينات عندما أخذ ينادي بعض التربويين بضرورة التركيز على موضـــوع الإستفادة من الإبصار المتبقي لدى الاطفـال (Jones, 1962) إلا أن الاثر الاكبر فـــي هـذا التغير الجذري يعود – بشكل كبير– إلى نتائج دراسة أجرتها Barraga (١٩٦٤) على عينة من طلاب مدارس المكفوفين فـي أمريكا حيث أظهرت تلك النتائج أن استخدام البصر لايضعفه ،

وإنما يزيد مـــن فاعليته ، والمهم هنا هو كلمة فاعلية إذ أن الزيادة الناتجة عن التمارين التعليمية المنظمة تتمثل فـــي الكيفية الصحيحة لإستخدام الإبصار، وليست في حدة الإبصار ذاتها، وقد تأكد مـــا ذهبت إليه Barraga عندما قام Ashcroft, Halliday & Barraga (١٩٦٥) بإعادة لدراستها على عينة أكبر .

ونتيجة لهذا التوجه الفلسفي الجديد فلم يعد النقاش أو الجدال يدور حول أي الخطين البارز أو العادي يستخدم في تدريس الاطفال المعوقين بصريا، وإنما أصبحت أحدث الاطروحات الفكرية الان تتركز حول أفضل السبل والاساليب التي تمكن المعلم من إختيار الخط المناسب للطفل المناسب فـــي الوقت المناسب (Koenig & Holbrook, 1989; 1991; Mangold& Mangold, 1989) بل لقد أدت الثورة التقنية الحديثة إلى تعدد وسائل القراءة والكتابة لدى المعوقين بصريا (Dixon & Mandelbaum, 1990).

وعلى الرغم من أن هذا التحول في فلسفة تعليم الاطفال المعوقين بصريا قد بدأ في أمريكا قبل أكثر من ربع قرن من الزمان إلا أن كثيرا من المؤسسات التعليمية فـــي البلاد النامية ظلت تعمل بفلسفة الاحتفاظ بالمتبقي من البصر عن طريق عدم استخدامه، فقد وجد الموسى (١٩٨٧) أن معلمي المرحلة الابتدائية في معاهد النور بالمملكة العربية السعودية – على سبيل المثال – لايستخدمون أية استراتيجيات في تعليم القراءة تعمل على تمكين الاطفال من الاستفادة من بقايا ابصراهم ، بل لقد أشار بعضهم إلى أنهم يعمدون إلـــى تغطية أعين تلاميذهم حتى يقرؤوا برايل بأيديهم بدلا من أعينهم، وحتى يمكن تصحيح هذا المسار الفلسفي في تعليم الاطفال المعوقين بصريا، فإنه لابد أن تصبح الانشطة والتمارين التي تركز على تنمية مهارات الإبصار لدى الاطفال عنصرا أساسيا فـــي المنهج المدرسي، وقد حددت Corn (١٩٨٦) ثلاثة أنواع من البرامج التدريبية التي تستخدم فـــي تنمية المهارات البصرية لدى الاطفال المعوقين بصريا، وهى عادة تقدم – بشكل تسلسلي بعـــد عملية تقييم المتبقي من حاسة الابصار – على النحو التالي :-

١- برامج تعمل على استثارة حاسة الابصار.

٢- برامج تعمل على زيادة فاعلية حاسة الابصار.

٣- برامج تركز على تحديد الوسائل والاساليب التي تعمل علـــى زيادة الاستفادة من حاسة الابصار.

وبشكل عام فإنه لابد مـــن الاخذ بعين الاعتبار عند العمل علـــى تنمية المهارات الحسية أن الحـواس الخـمس عند الإنسـان تعـمل بشكل تكاملـي كـمـا اسـتنتج (Cited in Barraga, Millar 1986)

وقد يعوض بعضها عن بعض ، لكن عملية التعويض هـذه تعتبر نسبية ، وفـي نفس الوقت معقدة، إذ أن كل حاسة تنفرد ببعض الخصائص التي تتميز بها عن غيرها ، فحاسة البصر – مثلا – تتسم بالشمولية ، بينما تتم حاسة اللـمس بالتتابعية (Lowenfeld, 1971) فالطفل المبصر يستطيع أن يتعرف على الشيء مـن خلال نظرة واحدة شاملة، أما الطفل المعوق بصريا الذي يعتمد على حاسة اللمس، فإنه يتحتم عليـه أن يتعرف على الشئ ذاته جزءاً جزءاً من خلال تحريك يديه عبر أجزائه المختلفه، ثـم إن هناك أشياء لايمكن التعرف عليها عن طريق اللمس إما لانها بعيدة جـداً، أو كبيرة جداً، أو صغيرة جداً ، أو تتحرك، أو تتغير باللمس، أو ذات خطورة ٠٠ الخ٠

أما حاسة السمع فتتسم بصعوبة التحكم فيما يصل إلى الإنسان عبـرها مـــن أصوات مختلفة في البيئة حوله إلا بعد أن يكتسب مهارات الاستماع التي تمـكنه مـن التمييز بين الاصوات المفيدة وتلك التي لاتعنيه في شئ، وهي مهارات يصعب تنميتها بـدون توجيه وإشراف مباشر من قبل شخص راشد ، إذ أن القدرة على التمييز بين الاصوات التي تحمل معنى وتلك التي لامعنى لها تعتبر مهمة صعبة فـي ظل غياب البصر ، وتصـبح العملية أكثر تعقيدا عندما لايكون هناك إتصال بين الجسم وبين الشئ الـذي يصدر عنـه الصوت . (Barraga, 1986)

ويترتب على هذا الاختلاف في السمات التـي تنفرد بهـا كل حاسة اختلاف فـي الوحدات الادراكية في القراءة ، والمقصود بالوحدة الادراكية هنا: " كمية المعلومات التي يمكن ادراكها في وقت معين" . (Heinze, 1986, p.302)

وقد صنفت Heinze (١٩٨٦) هذه الوحـدات على النحو التالي : الوحدة الادراكية في القراءة عند الطفل المبصر قد تكون عدة حروف أو ربما عبارة .(Foulke, 1982)

وبالنسبة للطفل ضعيف الإبصار الذي يحتاج إلى تقريب المادة المقرؤة أو تكبير الحروف، والذي يحتاج كذلك إلى بذل جهد إضافي في عملية تمييز الرموز ، فـإن الوحـدة الإدراكية في القراءة عنده قد لا تتجاوز عدة حروف . (Legge et al., 1988)

أمـا بالنسـبـة للوحـــدة الإدراكـيـة فـــي قـــراءة برايل فـهـي رمـز واحـد فـقـط

(Kilpatrick, 1985; Nolan & Kederis, 1969) وهذا الرمز قد يمثل حرفاً، أو عدداً، أو مجموعة من الحروف. وفي القراءة الشفهية تعتمد الوحدة الادراكية على سرعة وسيلة القراءة الناطقة، ولكن قدرا مشابها من الفهم لابد أن يتوفر لدى القارئ حتى يتسنى له إستيعاب المطلوب (Cobb, 1977)

ولاشك أن حجم الوحدة الادراكية في القراءة، والوقت المطلوب للتعرف عليها يعتبران من أهم العوامل التي تؤثر في سرعة وفاعلية القراءة (Heinze, 1986).

أما فيما يتعلق بحاستي الشم والتذوق فتري Barraga (١٩٨٦) أنه لايعرف الكثير عن عملية الادراك التي تتم عن طريقهما، والذي يظهر أن دورهما في عمليتي التعلم والنمو الفكري لدي الاطفال غير المعوقين يعتبر محدوداً، بيد أن من الطبيعي أن تكتسبا أهمية خاصة في حالة ضعف أو غياب حاسة مهمة مثل حاسة الإبصار.

المهارات التواصلية

يمكن تقسيم المهارات التواصلية لغرض هذا البحث إلى قسمين: مهارات تواصليه لفظية، ومهارات تواصليه غير لفظية.

المهارات التواصلية اللفظية :

وهي التي تختص بالجانب اللفظي من اللغة، وينبغي التركيز على تنمية المهارات التواصلية اللفظية لدى جميع التلاميذ في الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية، لكن هذا الموضوع يكتسب أهمية خاصة بالنسبة للإطفال المكفوفين حيث أن السلوك اللغوي عند هؤلاء الاطفال ينفرد بظاهرتين لغويتين: تتمثل الاولى في إمكانية بطئ النمو اللغوي لديهم (Anderson & Fisher, 1986; Kekelis & Andersen, 1984; Hall, 1982; Kephart, Kephart & Schwartz, 1974; Mills 1983)

ويعود السبب في ذلك - على مايبدو - إلى عدم إمكانية هؤلاء الاطفال من الإستفادة من حاسة البصر في عملية التقليد التي تلعب دوراً أساسياً في مختلف مراحل النمو . (Lowenfeld, 1981)

أما الظاهرة اللغوية الثانية، فتتجلى في الصعوبة التي تواجه الاطفال المكفوفين أثناء مرحلة إكتساب المفاهيم اللغوية الصحيحة، وهو ماينتج عنه مايعرف في أدبيات الإعاقة البصرية بـ (اللفظية)

(Verbalism) فقد وجد Cutsforth (١٩٥١) في دراسة أجراها بقصد التعرف على طبيعة اللفظية في كلام المكفوفين أن الاطفال المكفوفين يميلون إلى الاستجابة للكلمات التي استخدمها في دراسته، بشكل بصري، فهم - على سبيل المثال - يصفون الدم بأنه أحمر ولا يصفونه بأنه لزج، مما يعني - حسب رأي Cutsforth- أنهم يستخدمون مفاهيم لغوية ذات مداليل بصرية لاتعني شيئا بالنسبة لهم، فهي ليست مبنية على أساس حسي مستمد من خبرة واقعية، وقد أطلق Cutsforth على هذه الظاهرة اللغوية(عدم الواقعية اللفظية) (Verbal Unreality)

وقد قام Nolan (١٩٦٠) بإجراء إعادة علمية لدراسة Cutsforth آنفة الذكر. وخلص إلى أن اللفظية لاتشكل معضلة مهمة لعينة دراسته.

وبهدف التعرف على علاقة اللفظية بأربعة متغيرات هي : العمر الزمني، الذكاء، الخبرة الشخصية، والتكيف الشخصي قام Harley (١٩٦٣) بإجراء دراسة فرق فيها بين نوعين من اللفظية:لفظيةذات مدلول بصري (Visually- Oriented Verbalism) وهي تنسجم مع ما ذهب إليه Cutsforth (١٩٥١) ولفظية ذات مفهوم أشمل، وأسماها اللفظية . (Verbalism)

وقد اعتبر Harley في دراسته أن الطفل الكفيف يعاني من مشكلة اللفظية بمفهومها الشامل إذا تمكن من إعطاء تعريف لغوي صحيح للكلمة، ولكنه لم يتمكن من تعيين الشئ الذي ترمز له تلك الكلمة.

وإتضح من نتيجة الدراسة أن هناك علاقة بين اللفظية وثلاثة فقط من متغيرات الدراسة هي : العمر الزمني، الذكاء، والخبرة الشخصية، ولم يكن هناك علاقة بين اللفظية والمتغير الرابع، وهو التكيف الشخصي، كما أنه لم يكن هناك علاقة بين اللفظية ذات المدلول البصري ومتغيرات الدراسة الاربعة.

ولاحظ Harley (١٩٦٣) أن اللفظية ترتفع في الاشياء المتعلقة بالمزروعات، والمأكولات، والطبيعة، وتنخفض في الاشياء المنزلية، والمجتمعية، والملبوسات. وقد أوصى Harley (١٩٦٣) بتصميم برامج خاصة تهدف إلى تعليم الاطفال المكفوفين المفاهيم البسيطة التي يتمكن اقرانهم المبصرون من اكتسابها عن طريق التعلم العرضي.

ولقد انتقد Dokecki (١٩٦٦)النتائج التي توصل إليها Cutsforth (١٩٥١)، وأشار إلى أن

التربويين ربما يكونون قد ذهبوا بعيدا في استخدامهم للأشياء المجردة كأسلوب للتعامل مع مشكلة اللفظية، مع أنه لم يثبت أن اللفظية تؤدي إلى عدم الدقة والانضباط في التفكير، كما أنه لم يثبت كذلك أنها تؤثر في الاداء الاكاديمي أو التكيف الشخصي للتلاميذ المكفوفين، ونوه Dokecki (١٩٦٦) إلى أنه حتى الاطفال المبصرين قد يعانون من مشكلة اللفظية، وأن الاطفال المكفوفين لايختلفون عنهم في هذا السبيل، ويظهر أن هذا الطرح الاخير قد تحقق صدقه من خلال دراسة أجراها Demont (١٩٧٢) حيث لم تظهر نتائج تلك الدراسة أية فروق واضحة بين مجموعة من الاطفال المبصرين وآخرى من المكفوفين فيما يختص باستخدام الكلمات المجردة ذات المدلولات البصرية، ومن هذا المنطلق نبه Demont (١٩٧٢) إلى خطورة تشجيع الاطفال المكفوفين على عدم استخدام الكلمات التي تعبر عن خبرات بصرية، إذ أن ذلك قد يصل إلى مايمكن أن يعتبر ضربا من ضروب الحرمان اللغوي الذي يتسبب في الحد من تنويع الخبرات.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن اللفظية ظاهرة لغوية لاتقتصر على مجتمع دون غيره، بل هي ظاهرة عالمية يظل البحث العلمي هو السبيل إلى تحديد حجمها وطبيعتها في أي مجتمع من المجتمعات، ولاشك أن التخفيف من آثارها - إلى حد كبير- كمشكلة تربوية تواجه الاطفال المكفوفين في أمريكا يعود في الدرجة الاولى إلى تسليط الاضواء عليها من خلال الابحاث والدراسات ، وكذلك من خلال الوسائل والاساليب التعليمية الضرورية لمعالجتها، ويمكن تلخيص أبرز مايمكن للمعلمين أن يقوموا به إزاء مشكلة اللفظية على النحو التالي :-

١- احضار أشكال حقيقية أو مجسمة إلى غرفة الدراسة.

٢- القيام مع التلاميذ برحلات ميدانية قصيرة داخل المدرسة أو خارجها.

٣- العمل على تحويل المفاهيم اللغوية إلى أفعال حركية كلما كان ذلك ممكنا.

٤- مراعاة الا تكون تنمية المفاهيم الحسية لدى الاطفال المكفوفين على حساب المفاهيم غير الحسية.

٥- يجب الإستفادة قدر الامكان من أساليب علم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع اللغوي، وسياق الكلام والتركيبات النحوية في اللغة في العمل على تنمية المفاهيم غير الحسية لدى الاطفال المعوقين بصرياً.

ويؤكد Anderson (١٩٨٤) على استخدام البرامج التي تركز على الانشطة الصفية والخبرات الحسية، لكنه يرى أن الاهم من ذلك هو تعليم الاطفال المكفوفين الاساليب الصحيحة التي تمكنهم من الإستفادة من حاسة اللمس في عملية اكتساب المعلومات، وخصوصا أنه قد اتضح له من خلال نتائج دراساته أن حاسة اللمس تلعب دوراً مهما في عملية تمكين الاطفال المكفوفين من التعرف على البيئة المحيطة بهم، ويشدد على أن مناهج رياض الاطفال، ومناهج المرحلة الابتدائية يجب أن تشجع الاطفال المكفوفين على تعلم كيفية استخدام الاشياء المألوفة استخداماً يتسم بالابتكارية والجدة، بدلا من التركيز فقط على الاستخدامات الروتينية التقليدية. ومن جهة أخرى تنبه Matsuda (١٩٨٤) إلى أن للمعلم دوراً أساسياً يمكن أن يلعبه من خلال تهيئة البيئة التي تمكن الاطفال المعوقين بصرياً من اكتساب مهارات التواصل الضرورية.

ومن خلال نتائج دراسة اجرتها Erin (١٩٨٦) ، اتضح بفارق ذي دلالة احصائية أن الاطفال المكفوفين وضعاف البصر يستخدمون الجمل الاستفهامية في حديثهم أكثر من أقرانهم المبصرين، كما اتضح أن هناك علاقة بين استخدام الجمل الاستفاهمية ومتغيري العمر الزمني، وطبيعة الإبصار، فكلما كبر الطفل قلت أسئلته، وكلما كانت حدة الابصار لديه أفضل كلما كانت أسئلته أقل. أما فيما يتعلق بنوعية الاسئلة، فلم يكن هناك فروق ذات دلالات إحصائية بين الاطفال المعوقين بصريا والاطفال المبصرين.

وقد حاول بعض الباحثين تفسير ظاهرة كثرة الجمل الاستفهامية في حديث الاطفال المعوقين بصريا، فعزوا ذلك إلى جملة أسباب لخصتها Erin (١٩٨٦) على النحو التالي :-

- الرغبة في البحث عن المعلومات الجديدة.
- الرغبة في إيجاد التهيئة المكانية، وإقامة علاقة لغوية مع الناس المحيطين به.
- انعدام، أو محدودية القدرة على الاستفادة من حاسة الإبصار يدفع الطفل إلى التعويض باستخدام الاسئلة الكثيرة. وربما كان الهدف من كثرة الاسئلة هو الرغبة في الاخذ بزمام المبادرة في المحادثة، والتحكم في الموقف الذي قلما يكون في صالح الطفل المعوق بصريا. وعلى أية حال ترى Erin (١٩٨٦) أن من الاهمية بمكان العمل على توظيف هذه الظاهرة اللغوية في سبيل زيادة فاعلية مهارات التواصل لدى الاطفال المعوقين بصرياً.

التواصل غير اللفظي :

بالإضافة إلى التواصل اللفظي فإن الناس كثيراً مايعمدون إلى التواصل بطـــرق غير لفظية، ومن أمثلة التواصل غير اللفظي : التعابير الوجهـية كالغضب ، والرضى ، والعـــبوس، والبشاشة ، والحزن ، والسرور، وكذلك الإشارة عن طريق تحريـك اليديـــن، أو العينين، أو الشفتين، أو الكتفـين، أو الرأس ، أو غـير ذلك مما يعـرف بـ (لغة الجسم) .(Body Language) وقـد تطرقت Harrell & Strauss (١٩٨٦) إلى ذكـر أهـم أنماط التواصل الصـامت، كمـا عـمدتا إلى تعـيين المواقف التي تستخدم فيها ، وتحـــديد الاغراض التي تستخدم من أجلها.

ويتم التواصل غير اللفظي إما بقصـد تعزيز التواصل اللفظي، أو بقصـد الاستغناء عنه، وبالنظر إلى كون هذه الانماط من السلوك التواصلي تعتمد اعتماداً أساسياً علـى حاسة البصر، فإن المكفوفين – وبالذات أولئك الذين يفقدون بصرهم في سن مبكرة – يفقدون جانبا من جوانب عملية التواصل.

وقد كان الانثروبولوجيـون من أوائل الذين اهتمـوا بدراسة أنماط السلوك التواصلي الصـامت عند الإنسـان مـحاولين بـذلك التـعرف على طبيـعة وأصـــول تلك الانمـــاط .(Buchanan, 1978) ويخلص Buchanan بعد مراجعته للدراسات السابقـــة المتعلقة بالموضوع إلى ترجيح الاعتقاد بأن التعابير الوجهية عبارة عن سلوك وراثـــي، ويستدل على ذلك ببعض الدراسات الإنثروبولوجية التي تشير إلى أن مـشـاعـر الفـرح، والحزن، والغضب، والرضى تظهـر على وجوه الاطفال المكفوفين الصم، كمـا يستدل كـذلك بملاحظاته الشخصية التي اتضح له من خلالها أن الاطفال المكفوفين الصم المولودين بدون أيدي، وكذلك الاطفال المكفوفين الصم الذين يعانون من مشاكل مخية كبيرة يظهرون التعابير الوجهية. أمـا فيما يتعلق بأنماط التواصل الصامت الاخرى، فهى سلوك يتعلمه الإنسان مـن خلال احتكاكه بأفراد مجتمعه.

وعلى الرغم من أن الكثير قد كتب عن موضوع التواصل الصامت في مختلف حقول المعرفة، إلا أن مـحاولات قليلة جداً، لكنها جادة قد جرت لتدريس مهـارات التواصل الصـامـت للأشـخاص المكفوفين (Apple, 1972; Mills & Adamschick, 1969; Webb, 1974) أو تحديد الاساليب المجدية في تنمية تلك المهارات .(Harrell & Strauss, 1986)

وتعتبر نتائج هذه الدراسات – في مجملها – مشجعة ، غيـــر أن أهم مايمكن أن يستخلص منها هو التأكيد على إجراء المزيد من البحوث والدراسات بهدف الوصـول إلـــى تحديد الوسائل والاجراءات

المناسبة لتقييم مهارات التواصل غير اللفظي لدى الاطفال المكفوفين، وكذلك تصميم البرامج والاستراتيجيات التربوية الفعالة لتعليم تلك المهارات لاولئك الاطفال، وترى Strauss & Harrell (١٩٨٦) أن الوعي بالمشاعر المختلفة، والتحقق من طبيعتها، وتنمية مهارات التواصل الصامت تشكل الاسس التي ينبغي أن تبنى عليها برامج التدريب الهادفة إلى تعزيز قدرات التواصل لدي الاطفال المعوقين بصريا .

المهارات الإجتماعية

يمكن تحديد المهارات الإجتماعية لغرض هذا البحث على أنها تلك الانماط السلوكية المتعلقة بعملية التفاعل الاجتماعي التي تتم بين الطفل وبين الآخرين من الاقران ، والراشدين، ويكون هدفها الاساسي هو تحقيق أغراض المتفاعلين من خلال تفاعل إجتماعي بناء Cartlege & Milborne (Cited in Erin Dignan & Brown, 1991).

وقد لاحظ بعض الباحثين أن الاطفال المعوقين بصريا يواجهون بعض الصعوبات في عمليتي التفاعل الاجتماعي ، وإكتساب المهارات الاجتماعية (Bina, 1986; Ferrell, 1986; Fraiberg, 1977; Scott, 1969; Warren, 1984) .

ويعود السبب في ذلك – بشكل كبير – إلى غياب أو نقص المعلومات البصرية التي تلعب دوراً رئيساً في تكوين السلوك الاجتماعي لدى الاطفال. (Van Hasselt et al., 1983) فعملية التفاعل بين الطفل في مهده وبين أمه تتأثر بغياب البصر، ذلك أن الطفل الكفيف قد لايستجيب لامه بنفس الحيوية والنشاط اللذين يستجيب بهما الطفل المبصر. مما ينعكس سلبيا على الطريقة التي تستجيب بها الام . (Rowland, 1984)

كما أن عملية التقليد والمحاكاة التي تلعب دوراً مهما في عملية النمو الاجتماعي تتأثر هي الاخرى بغياب البصر، فالطفل المبصر ينظر إلى من حوله فيرى كيف يلعبون، وكيف يمشون، وكيف يجلسون، وكيف يأكلون، وكيف يلبسون فيفعل مثلهم، أما الطفل الكفيف فإنه لا يستفيد من عملية التعلم العرضي تلك، مما يؤثر في سلوكه الاجتماعي كطفل، وربما في قدرته على التكيف الشخصي كشاب. ثم إنه بالنظر إلى أنه يوجد بعض القصور في المهارات التواصلية لدى الاطفال المكفوفين – كما سبقت الاشاره إلى ذلك – خصوصا في مهارات التواصل غير اللفظي، فإن ذلك لابد أن يترك بعض الآثار السلبية على مهاراتهم الاجتماعية، فمن خلال التعابير الوجهية يدخل الطفل المبصر في محاولات

اختبار وتجريب لسلوكه الاجتماعي، فهو - على سبيل المثال - يتصرف تصرفا ما، ثم ينظر إلى وجه الشخص الراشد حوله ليقرأ فيه الاستحسان أو الموافقة، فيبقى على ذلك السلوك، أو يقرأ فيه الرفض أو الاستهجان، فيتخلص منه، أما الطفل الكفيف فلا تتوفر له هذه الفرص الاجتماعية (Ferrell, 1986). كما أنه علاوة على أن النظر يخدم في العادة كمقدمه للتخاطب الذي يتم بين الناس، فإن الإتصال العيني (Eye Contact) يلعب دوراً أساسياً في عملية التفاعل الاجتماعي كما تشير إلى ذلك Huebner (١٩٨٦)، فالإتصال العيني يكون عادة مستمرا أثناء المحادثة بين شخصين مبصرين، لكن الشخص المعوق بصريا قد لايتقيد بهذا الروتين الاجتماعي ، فربما وجه نظره نحو الاسفل، أو نحو الاعلى، أو إلى اليمين ، أو إلى اليسار مما قد يفسره الطرف الثاني في المحادثة بأنه عدم إهتمام، أو ملل ، أو حتى اعراض، مع أن الشخص المعوق بصريا قد يتصرف هذا التصرف بقصد زيادة فاعلية الابصارلديه، وعليه فإن Huebner (١٩٨٦) تؤكد على أهمية تعليم الاطفال المعوقين بصريا كيفية التعبير عن طريق أنماط التواصل الصامت حتى وإن كانوا هم أنفسهم قد لايتمكنون من ملاحظتها في السلوك التواصلي الصامت لدى الآخرين.

وفوق هذا كله فإن الإعاقة البصرية قد تكون مصحوبة بما يعوف بـ (اللزمات) (Blindisms) or (Mannerisms) or (Stereotypic Behaviors) (Heiner, 1980; Hoshmand, 1975; Eichel, 1979; Warren, 1984). وهذا الاختلاف في المصطلحات الإنجليزية لايعني بالضرورة اختلافاً في المعنى، فالمصطلحات الثلاثه تعني الشئ ذاته ، لكن تعدد هذه المصطلحات يحمل دلالة تاريخية، فقد كان يعتقد في السابق أن (اللزمات) تصاحب العمى فقط، غير أنه إتضح فيما بعد أنها تظهر كذلك في فئات أخرى من فئات الإعاقة المختلفة (Baumeister, 1978) .

وقد عرفت Eichel (١٩٧٨) اللزمات السلوكية على أنها : « أي حركة متكررة، أو روتينية لاتهدف إلى تحقيق أي غرض واضح ملحوظ». (ص. ١٢٦). ومن أمثة هذه الحركات : هز الجسم، أو تحريك الرأس ، أو اليدين، أو حك العين، أو وضع الاصبع في الفم.. الخ .

أما الاسباب الكامنة وراء ظهور هذه السلوكيات بين الاطفال المكفوفين، فهي عديدة متداخلة ومعقدة، وقد ساقت Eichel (١٩٧٩) ١١ سبباً محتملا منها:

الحرمان البيئي، الاستثارة الذاتية، التعويض عن الانشطة البدنية، الخلل في التفاعل بين الطفل

ووالديه، النقص في التغذية البصرية الراجعة، التعلم من خلال التكرار.. الخ. كما صنف Baumeister (١٩٧٨) النظريات التي تحاول تفسير طبيعة وأصول هذه السلوكيات لدى الاطفال المتخلفين عقليا.

ومهما تكن الاسباب والمسببات وراء هذه السلوكيات، فإن الابحاث والدراسات قد ركزت على إيجاد الوسائل والاجراءات (Eichel,1979) والبرامج والاستراتيجيات (Cutsforth, 1951; Huebner,1986) التي تهدف إلى الحيلولة دون ظهور هذه السلوكيات بين الاطفال المكفوفين، وذلك باستخدام برامج التدخل المبكر .(Ferrell, 1984; 1986) أو التخلص منها إن كانت قد استفحلت، وذلك بالإستفادة من بعض الاستراتيجيات الفاعلة كاستراتيجيات تعديل وبناء السلوك (Caetano & Kauffmann, 1975; Felps & Devlin, 1988; Miller & Miller, 1976; Simpson Sasso & Bump, 1982)

ومن جهة أخرى يري Bina (١٩٨٦) أن القصور فيما يتعلق بتعويض التلاميذ المعوقين بصريا بالمهارات الاجتماعية الضرورية التي تمكنهم من التغلب على الآثار الناجمة عن الإعاقة البصرية يعود – على الاقل جزئيا– إلى ثلاثة عوامل هي :–

١– لايجد المعلمون الوقت الذي يمكنهم من تزويد التلاميذ المعوقين بصريا بالدروس والانشطة والخبرات التي تنمي المهارات الاجتماعية.

٢– يفرط المعلمون في الإعتماد على استخدام أساليب التفريد في التعليم ، أو على استراتيجيات التنافس في التعلم، وفي كلتا الحالتين لايستفيد التلاميذ من النشاط الجماعي، بل قد يؤدي ذلك إلى العزلة بين التلاميذ ، في حالة حدوث خلل في التطبيق.

٣– القائمون على التعليم لاينظرون إلى تدريس المهارات الاجتماعية كأولوية ، أو حتى لايدركون أن المهارات الاجتماعية لدى تلاميذهم تحتاج إلى صقل وتعزيز.

وهو يقترح إستخدام استراتيجيات تعليمية تركز على التعاون في الانشطة الصفية كأسلوب من شأنه أن يسهم في تعزيز المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المعوقين بصرياً.

وتؤكد Huebne (١٩٨٦) على أهمية مهارات الحياة اليومية، كمهارة تناول الطعام، ومهارة ارتداء الملابس، ومهارة العناية بنظافة الجسم، ومهارات الاعتماد على النفس، كما تدعو إلى توفير الخدمات الرياضية والترفيهية باعتبار ذلك كله يسهم في تنمية وتعزيز المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ

المعوقين بصرياً.

ومن خلال نتائج دراسة أجرتها Workman (١٩٨٦) اتضح أن قيام معلمي رياض الاطفال بتزويد التلاميذ المعوقين بصريا بوصف لفظي للبيئة الاجتماعية داخل الصف الدراسي، وكذلك استخدام اسلوب التلقين المباشر مع التلاميذ المستهدفين، وإسلوب التلقين غير المباشر مع التلاميذ الآخرين في الصف كلها أساليب تسهم في زيادة التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ المعوقين بصريا وأقرانهم المبصرين.

ومن خلال أحدث مراجعة للدراسات السابقة التي أجريت بقصد التعرف على أفضل البرامج ، وأنسب الاساليب التي تعمل على صقل وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الاشخاص المعوقين بصريا خلصت Erin et al. (١٩٩١م) إلى أن هذه الدراسات تندرج تحت المحاور الرئيسة التالية :

أ - برامج تدريبية في مجال تنمية القدرات التعبيرية.

ب - تدخلات تركز على المهارات التفاعلية.

ج - طرائق تعليمية في مجال تدريس مهارات التواصل غير اللفظي .

مهارات التوجه والحركة

يتكون مسمى التوجه والحركة من مصطلحين متلازمين :

الاول : التوجه أو التهيؤ (Orientation) ويُعَرّف تقليديا بأنه « عملية إستخدام الحواس لتمكين الشخص من تحديد نقطة ارتكازه، وعلاقته بجميع الاشياء الاخرى المهمة في بيئته» . (Hill, 1986, p. 315)[1]

أما المصطلح الثاني : فهو الحركة (Mobility) ويعرف تقليديا بأنه : « قدرة، واستعداد ، وتمكن الشخص من التنقل في بيئته » .(Hill, 1986,p.315)

ويصف Geruschat & De Laune (١٩٨٩) التوجه بأنه يمثل الجانب العقلي في عملية التنقل، بينما تمثل الحركة الجهد البدني المتمثل في الاداء السلوكي للفرد.

ويؤكد Hill & Ponder (١٩٧٦) أن مهارات التوجه ومهارات الحركة ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا، وعليه فلكي يصبح المرء قادرا على التنقل بفاعلية، فإنه لابد من تنمية مهاراته في كلا المجالين على حد سواء.

وقد عددت Apple (Cited in Smith Dickerson & Liska, 1978) أهداف

التدريب في مجال التوجه والحركة كما يلي :-

١- أن يتمكن الشخص من توجيه نفسه في الإتجاه الصحيح، ويظل محافظا علـــى ذلك أثناء سيره في الاماكن المألوفة وغير المألوفة.

٢- أن يتمكن من التنقل بأمان معتمدا على نفسه قدر الامكان، وأن تتسم حركتـه بمرونة وحرية بدنية معقولة.

٣- أن يتمكن من تنمية الاساليب الفاعلة في تحديد أشيائه المفقودة.

٤- أن يتمكن من تنمية الاساليب الصحيحة في استخدام المعينات الميكانيكية والبصرية مع الحرص على عدم اكتساب السلوكيات غير العادية، أو غير المريحة فـــي مشيته.

وقد عدد Hill (١٩٨٦) فوائد التوجه والحركة التي يمـكن أن يجنيها المستهـدفون بالتدريب على النحو التالي :-

١- فوائد نفسيه :

إن إكتساب مهارات التوجه والحركة التي تمكن الفرد من التنقل بفاعلية واستقلالـية يسهم في رفع المعنوية، ويعمل على تقوية الثقة بالنفس، مما يترك آثاراً إيجابية علـى مفهوم الذات.

٢- فوائد اجتماعية :

إن قدرة الفرد على الحركة والتنقل في أماكن مختلفة يعمل على زيادة فرص التفاعـل الاجتماعي من حيث الكم، والكيف، والتلقائية.

٣- فوائد بدنية :

إن من الطبيعي أن تعمل مهارات التوجه والحركة على تمكين الجسم من الحصول على التمارين البدنية اللازمة، كما أن من الطبيعي أن تعمل على تنمية وتعزيز المهارات الحركية المختلفة.

٤- فوائد اقتصادية :

أن من شأن مهارات التوجه والحركة أن تسهم في زيادة فرص الفرد فـــــي التوظيف، كما أن من شأنها أن تمكنه من الاستفاده من أكثر وسائل المواصلات ملاءمه مـن الناحية الاقتصادية، كأن يقوم بالمهمة مشيا على الاقدام إن كانـت المسافة قصيرة، أو يستخدم وسائل النقل العامة بدلا من الاعتماد على وسائل المواصلات ذات التكاليف العالية.

٥- مهارات الحياة اليومية :

إن الكثير من أنشطة الحياة اليومية يعتمد اعتمادا كبيرا على مهارات التوجه والحـركة، فمثلا عملية

التسوق تتطلب مهارات توجه وحركة جيدة يتسنى للشخص من خلالها تحديد موقع مكان التسوق،وكذلك التنقل بفاعلية داخل السوق

ومع أن حقل التوجه والحركة يعتبر من حقول المعرفة ذات النشأة الحديثة، إذ كانت بداياته الفعلية بعد نهاية الحرب العالمية الثانية (Koestler,1976) إلا أنه رغم قصر عمره قد شهد العديد من التغيرات الجوهريه: فبعد أن كانت ممارساته - في جوهرها - تنبنى على أساس كلينكي يعتمد على إسلوب التجربة والخطأ، أصبحت الآن تخضع - إلى حد كبير- لتمحيص الابحاث العلمية والدراسات التجريبية التي تجري في المجال نفسه .(Wiener,1989)

وبعد أن كانت خدماته تقتصر على المكفوفين الراشدين فقط ، أصبحت الآن تشمل تلاميذ المدارس . (Bryan,1989; Smith et al., 1978) وأطفال ما قبل المدرسة (Bosbach, 1988; Ferrell, 1979; Hill et al., 1984; Joffee, 1988; Pogrund & Rosen, 1989; Sampaio, 1989). وضعاف البصر (Dodds & Davis, 1989; Hill Guth & Hill, 1985; Long Rieser, & Hill, 1990) وكبار السن من المعوقين بصريا .(Hill & Harley, 1984) ومتعددي الإعاقات من المعوقين بصريا (Clarke, 1988; Florence & LaGrow, 1989)وبعض المعوقين من غير المعوقين بصريا (Hirschkatz,1989) بل وحتى المبصرين العاديين (Hill & Jacobson, 1985)

وكذلك بعد أن كان تركيز محتوياته المنهجية، واستراتيجياته التعليمية ينصب على أساليب التدريب التقليدية كأسلوب التعامل مع القائد المبصر، واسلوب استخدام العصى البيضاء، وأسلوب استخدام الكلاب المدربة في بعض البلاد الغربية، وأساليب الحماية المختلفة، أصبح الآن يعني كثيرا بأمور مهمة أخرى منها:

تنمية المفاهيم الاساسية لدى الاطفال المعوقين بصريا (Hill, 1986; Lydan & Mcgraw, 1973; Wiener Welsh,1980) وصقل المهارات الحركية عند أولئك الاطفال (Hill,1986) والتدريب على الاستفادة من معينات التنقل الالكترونية (Electronic Travel Aids) بأنواعها المختلفة كعصى الليزر (Laser Cane) والمرشد (Sonicguide) وأغراضها المتعددة مثل استخدامها كمعينات تنقل أساسية، أو ثانوية، أو كالاستفادة منها في

الاستكشافات البيئية، وتنمية المفاهيم الاساسية (Blasch Long & Griffin-Shirley, 1989; Farmer, 1980; Hill & Bradfield, 1988; Simon, 1984). والتدريب على استخدام المعينات البصرية في مجال التوجه والحركة . (Hill, 1986)

ولقد أصبحت أساليب التوجه والحركة من أساسيات عملية تعليم التلاميذ المعوقين بصريا منذ أن ظهرت في الستينات برامج إعداد وتدريب المتخصصين في هذا المجال على مستوى الجامعات (Hill, 1986; Wiener & Welsh, 1980).

وقد قدر Lydon et al. (١٩٧٣) أن الطفل الذي يولد كفيفا أو يفقد بصره في سن مبكرة، ولايوجد لديه أية مشاكل أساسية تحد من قدرته على اكتساب مهارات التوجه والحركة بشكل طبيعي يحتاج إلى وقت يتراوح مابين ٢٥٠-٣٠٠ ساعة من دروس التوجه والحركة، وهذا يعني أن ذلك الطفل يحتاج إلى خمس سنوات - على الاقل- لكي يتمكن من اكمال برنامج توجه وحركة يقدم ثلاث مرات في الاسبوع خلال السنة الدراسية، أما الطفل الذي يوجد لديه إعاقات أخرى إضافية، أو أية مشاكل تؤثر في قدرته على اكتساب مهارات التوجه والحركة، فإنه قد يحتاج إلى دروس التوجه والحركة طوال سنواته الدراسية، بل ربما حتى بعد تخرجه.

ويقترح Bryan (١٩٨٩) أنه في حالة كون الجدول الدراسي لايسمح بالوقت الذي يمكن التلاميذ المعوقين بصريا من الحصول على دروس التوجه والحركة اللازمة، فإنه لابد من النظر في إقامة الدورات، وتصميم البرامج المكثفة في هذا المجال أثناء العطلة الصيفية بقصد الوفاء بالاحتياجات الاساسية لاولئك التلاميذ في مجال التوجه والحركة، وربما تم ذلك بالتعاون مع برامج التدريب ذات العلاقة في الجامعات، والاستفادة من طلاب التربية الميدانية. ويمكن أن يتم تدريس التوجه والحركة بشكل فردي أو جماعي حسب ما يقتضية الموقف . (Bryan,1989; Hill, 1986)

المنهج الإضافي كمنهج مكمل للمنهج الاكاديمي العادي

من خلال استعراض أهم المهارات التعويضية، والتعرف على أهميتها للأطفال المعوقين بصريا يتبين أنه لابد للمنهج المدرسي حتى يفي بالاحتياجات الاساسية للطفل المعوق بصريا من أن يشتمل على ثلاثة أنواع من المهارات الاساسية وهي :-

المهارات الاكاديمية العادية، المهارات الاكاديمية الخاصة التعويضية، والمهارات التعويضية الاخرى مثل : مهارات الادراك الحسي، مهارات التواصل ، المهارات الاجتماعية، ومهارات التوجه والحركة، فهو كطفل يحتاج إلى اكتساب المهارات الاكاديمية التي يكتسبها أقرانه المبصرون مثل : مهارات القراءة، والكتابة، والحساب، والعلوم الدينية ، والعلوم الاجتماعية .. الخ.

وفي معاهد النور للمكفوفين بالمملكة تتم العناية بهذه المهارات عن طريق استخدام المنهج المستخدم في المدارس العادية مع بعض التعديلات البسيطة التي تتمثل في أمور مثل حذف بعض الخرائط، والرسومات ذات التركيب المعقد، أو استخدام طبعات قديمة من المنهج بسبب البطء في عملية تحويل المقررات من الخط العادي إلى طريقة برايل.

وبالنظر إلى العلاقة الوثيقة بين المهارات الاكاديمية العادية، والمهارات الاكاديمية الخاصة، فإن معاهد النور تولي الاخيرة اهتماماً يتناسب مع أهميتها للطفل الكفيف، وعليه فإنه لايؤخذ على هذه المعاهد في هذا السبيل إلا عدم أخذها بالاتجاهات التعليمية الحديثة فيما يتعلق بالاستراتيجيات التعليمية وطرائق التدريس خاصة، والتوجهات الفلسفية في مجال تربية وتعليم الاطفال المعوقين بصريا عامة - كما سبقت الاشارة إلى ذلك .

أما فيما يتعلق بالمهارات التعويضية الاخرى، فإنه لامكان لها في المنهج المستخدم حالياً في معاهد النور، ومن هنا تأتي الحاجة إلى المنهج الاضافي، ويبرز دوره في التركيز على تنمية هذه المهارات لدى الاطفال المعوقين بصرياً، والسؤال الذي ينبغي طرحه في هذا الصدد هو كيف يمكن استخدام المنهجين العادي والإضافي بشكل متكامل بحيث لايكون استخدام أحدهما على حساب الآخر؟

وفيما يلي ملخص لبعض المقترحات التي من شأنها أن تعمل على تحقيق التكامل بين المنهجين :

١- التوسع في برامج رياض الاطفال، ومن ثم العمل على تقديم المهارات التعويضية من خلالها، وذلك للأسباب التاليه :

أ- تعتبر هذه المرحلة أنسب المراحل للبدء في العمل على تنمية المهارات التعويضية.

ب - تتسم مناهج رياض الاطفال بالمرونة، مما يسمح بتقديم قدر معقول من المهارات التعويضية.

ج- في مناهج رياض الاطفال يمكن تأجيل بعض المهارات الاكاديمية إلى الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية.

٢- العمل على تقديم محتويات المنهج الاضافي من خلال مقررات المنهج الاكاديمي قدر الامكان، فمثلا

يمكن تدريس مهارات التواصل من خلال مواد اللغة العربية، وتنمية المفاهيم الاساسية من خلال الانشطة الصفية.

٣- العمل على توظيف الانشطة اللاصفية في سبيل تنمية المهارات التعويضية ، وذلك من خلال التأكيد على النهوض بمستوى برامج الانشطة اللاصفية، والقيام بالزيارات والرحلات إلى المرافق والمنشآت الحيويه على أن تحظى المدارس بالنصيب الاكبر في هذا السبيل، وكذلك تشجيع التلاميذ المبصرين علي زيارة معاهد النور، والمشاركة في الانشطة التي تقام بها بقصد زيادة التفاعل بين التلاميذ المعوقين بصريا وأقرانهم المبصرين.

٤- إعادة النظر في الكم المقدم من حصص المنهج الاكاديمي بغرض الاستفادة من أية حصص قد تكون زائده في تدريس بعض محتويات المنهج الاضافي.

٥- النظر في إمكانية زيادة عدد الحصص في معاهد النور بواقع حصتين أو ثلاث في الاسبوع يتم من خلالها تدريس بعض المهارات التعويضية.

٦- إقامة المعسكرات الصيفية بشكل منتظم، وفي أماكن متعددة من المملكة لتخدم عدة أغراض في مقدمتها تنمية المهارات التعويضية المختلفة لدى التلاميذ المعوقين بصريا، ثم القضاء على مشكلة الفراغ التي يعاني منها بعض أولئك التلاميذ أثناء العطلة الصيفية، وكذلك إتاحة الفرصة لهم بمزاولة الانشطة الثقافية، والاجتماعية، والرياضية، والترفيهية التي من شأنها أن تعمل على تحقيق ذواتهم، ورفع معنوياتهم.

المراجـــــع

Alonso, L. (1986). Reflections on transition. Journal of Visual Impairment and Blindness, 80, 979-984.

Anderson, D. W. (1984). Mental imagery in congenitally blind children. Journal of Visual Impairment and Blindness, 78, 206-210.

Anderson, D.W., & Fisher, K. P. (1986). Nominal realism in congenitally blind children. Journal of Visual Impairment and Blindness, 80, 896-900.

Apple, M.M. (1972). Kinesic training for blind persons: A vital means of communication. The New Outlook for the Blind, 66, 201-208.

Ashcroft, S.C. (1960). Errors in oral reading of braille at elementary grade levels(Doctoral dissertation, University of Illoinis) Dissertation Abstract Inernational, 21,2621-2622.

Ashcroft, S.C. (1984). Research on multimedia: Access to microcomputers for visually impaired youth. Education of the Visually Handicapped, 15, 109-117.

Ashcroft, S.C., Halliday, C., & Barraga, N. (1965). Study II: Effects of experimental teaching on the visual behavior of children educated as though they had no vision. Report to U.S. Office of Education, Grant No. 32-52-0120-1034. Nashville, TN: George Peabody College for Teachers.

Barraga, N. (1964). Increased visual behavior in low vision children. Research series No. 13. New York: American Foundation for the Blind.

Barraga, N. (1986). Sensory perceptual development. In G.T. Scholl (Ed.), Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice. New York: American Foundation for the Blind.

Barton, L.E., & LaGrow, S.J. (1985). Reduction of stereotypic responding in three visually impaired children. Education of the Visually Handicapped, 16, 145-151.

Baumeister, A. (1978). Origins and control of stereotyped movements. In C.E. Meyers (Ed.), Quality of life in severely and profoundly mentally retarded people: Research Foundations for improvement.

Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency.

Bima, M.J. (1986). Social skills development through cooperative group learning strategies. Education of the Visually Handicapped, 18, 27-40.

Blasch, B.B., Long, R.G., & Griffin-Shirley, N. (1989). Results of a national survey of electronic travel aid use. Journal of Visual Impairment and Blindness, 83,449-453.

Bosbach,S.R. (1988). Precane mobility devices. Journal of Visual Impairment and Blindness, 82, 338-339.

Bourgeault, S.E. (1969). Methods of teaching the blind: the language arts. Kuala Lumpur, Malaysia:American Foundation for Overseas Blind.

Bryan, W.H. (1989). Itinerant orientation and mobility, in public schools. Journal of Visual Impairment and Blindness, 83, 473-475.

Buchanan, D.R. (1978). Nonverbal communication For the congenitally blind: Areview. Journal of Visual Impairment and Blindness, 72, 6-24. (Braille Ed.)

Caetano, A.P., & Kauffmann, J.M. (1975). Reducation of rocking mannerisms in two blind children. Education of the Visually Handicapped, 7, 101-105.

Cardinale, J.F. (1973). Methods and procedures of braille reading. Research Bulletin No. 26,171-183. New York: American Foundation for the Blind.

Carrall, T.j. (1961). Blindness: What it is, What it does and How to Live with it. New York: Little, Brown.

Clarke, K. (1988). Barriers or enablers? Mobility devices for

visually impaired multihandicapped infants and preschoolers. Education of the Visually Handicapped, 20,115-132.

Cobb, E.S. (1977). Learning through Listening: A new approach. Journal of Visual Impairment and Blindness, 71, 206-253.

Corn, A.L. (1986). Low vision and visual effeciency. In G.T. Scholl (Ed.), Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice. New York: American foundation for the Blind.

Curry, S.A., & Hatlen, P.H. (1988). Meeting the unique educational needs of visually impaired pupiles through appropriate placement. Journal of Visual Impairment and Blindness, 82, 417-424.

Cutsforth, T.D. (1951). The blind in school and society. New York: American Foundation for the Blind.

Demot, R.M. (1972). Verbalism and effective meaning for blind, severely visually impaired and normally-sighted children. The New Outlook for the Blind, 66, 1-8.

Dixon, J.M., & Mandelbaum, J.B. (1990) .Reading through technology: Evolving methods and opportunities for print-handicapped individuals. Journal of Visual Impairment and Blindness, 84,493-496.

Dodds, A.G., & Davis, D.P. (1989). Assessment and training of Low vision clients for mobility. Journal of Visual Impairment and Blindness, 83, 439-446.

Dokecki, P.R. (1966). Verbalism and the blind: A critical review of the concept and the literature. Exceptional children, 32, 525-530.

Eichel, V.J. (1978). Mannerisms of the blind: A review of the literature. Journal of Visual Impairment and Blindness, 72,125-130.

Eichel, V.J. (1979). A taxonomy for mannerisms of blind children. Journal of Visual Impairment and Blindness, 73,167-179.

Erin, J.N. (1986). Frequencies and types of questions in the language of visually impaired children. Journal of Visual Impairment and Blindness, 80, 670-674.

Erin, J.N., Dignan, K., & Brown, P.A. (1991). Are social skills teachable? A review of the literature. Journal of Visual Impairment and Blimdness, 85, 58-61.

Farmer, L.W. (1980). Mobility devices. In R.L. Welsh & B.B. Blasch (Eds.), Foundations of Orientation and mobility. New York: American Foundation for the Blind.

Felps, J.N., & Devlin, R.J. (1988). Modification of stereotypic rocking of a blind adult. Journal of Visual Impairment and Blindness, 82, 107-108.

Ferrell, K.A. (1979). Orientation and mobility for preschool children: What we have and what we need. Journal of Visual Impairment and Blindness, 73, 147-150.

Ferrell, K.A. (1984). Parenting preschoolers: Suggestions for raising Young blind and visually impaired children. New York: American Foundation for the Blind.

Ferrell, K.A. (1986). Infancy and early childhood. In G.T. Scholl (Ed.), Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice. New

York: American Foundation for the Blind.

Florence, I.J.,& LaGrow, S.J. (1989). The use of a recorded message for gaining assistance with street crossings for deaf-blind travelers. Journal of Visual Impairment and Blindness, 83, 471-472.

Foulke, E. (1982). Reading braille. In W. Schiff & E. Foulke (Eds.), Tactual perception: A sourcebook. New York: Cambridge University Press.

Fraiberg, S. (1977). Insights from the blind. New York: New American Library.

French, R.S. (1932). From Homer to Helen Keller: A social and educational study of The blind. New York : American Foundation for the Blind.

Geruschat, D.R., & De Laune, W. (1989). Reliability and validity of O& M instructor observations. Journal of Visual Impairment and Blindness, 83, 457-460.

Hall, A.(1982). Teaching specific concepts to visually handicapped students. In S.S. Mangold (Ed.), A teacher's guide to the special education needs of blind and visually handicapped students. New York: American Foundation for the Blind.

Harley, R.K. (1963). Verbalism among blind children. New York: American Foundation for the Blind.

Harley, R.K., & Lawrence, G.A. (1984). Visual impairment in the schools. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Harrell, R.L., & Strauss, F.A. (1986). Approaches to increasing assertive behavior and communication skills in blind and

visually impaired persons. Journal of Visual Impairment and Blindness, 80, 794-798.

Hatlen, P.H., & Curry, S.A. (1987). In support of specialized programs for blind and Visually impaired children: The impact of vision loss on learning. Journal of Visual Impairment and Blindness, 81, 7-13.

Hayes, S.P. (1941). Contributions to a psychology of blindness, New York: American Foundation fo the Blind.

Head, D.N. (1990). Educational deficit: An inappropriate service criterion for children with visual impairments. Journal or Visual Impairment and Blindness, 84, 207-210.

Heiner, D. (1980). Mannerisms: A preschool practitioner's point of view. Education of the Visually Handicapped, 12, 38-45.

Heinze, T. (1986). Communication skills. In G.T. Scholl (Ed.), Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice. New York: American Foundation for the Blind.

Henderson,F.M. (1973). Communication skills. In B. Lowenfeld (Ed.), The visually handicapped child in School. New York: John Day.

Hill, E.W. (1986). Orientation and mobility. In G.T. Scholl (Ed.), Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice. New York: American Foundation for the Blind.

Hill, E.W., & Bradfield, A. (1988). Electronic travel aids for blind and visually impaired persons. Journal of Special Education

Technology, 8,31-42.

Hill, E.W., Guth, D.A., & Hill, M.M. (1985). Spatial concept instruction for children with low vision. Education of the Visually Handicapped, 16,152-161.

Hill, E.W., & Jacobson, W.H. (1985). Controversial issues in orientation and mobility: Then and now. Education of the Visually Handicapped, 17, 59-70.

Hill, E.W., & Ponder, P. (1976). Orientation and mobility techniques: A guide for the practitioner. New York: American Foundation for the Blind.

Hill, E.W., Rosen, S., Correa, V.,& Langley, M. (1984). Preschool orientation and mobility: An expanded definition. Education of the Visually Handicapped, 16, 58-72.

Hill, M.M., & Harley, R.K. (1984). Orientation and mobility for aged visually impaired persons. Journal of Visual Impairment and Blindness, 78, 49-54.

Hirschkatz, K. (1989). An orientation and mobility approach to problems of a neurologically impaired adult. Journal of Visual Impairment and Blindness, 83, 475-476.

Hoshmland, L.T. (1975). "Blindisms": Some observations and propositons. Education of the Visually Handicapped, 7,56-60.

Huebner, K.M. (1986). Social skills. In G.T. Scholl (Ed.), Foundations of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice. New York: American Foundation for the Blind.

Joffee, E.(1988). A home-based orientation and mobility program for infants and toddlers. Journal of Visual Impair-ment and

Blindness, 82, 282-285.

Jones, J.W. (1962). Problems in defining and classifing blindness. The New Outlook for the Blind, 56, 115-121.

Kekelis, L.S., & Andersen, E.S. (1984), Family communication styles and language development. Journal of Visual Impairment and Blindness, 78, 54-65.

Kephart, J.G., Kephart, C.P., & Schwartz, G.C. (1974). A journey into the world of the blind child. Exceptional Children, 40, 421-427.

Kilpatrick, J.F. (1985). Perceptual strategies and the braille reading rate. Dissertation Abstracts International, 47,1762B. (University Microfilms No. AAD86-10688)

Kirtley, D.D.(1975).The psychology of blindness. Chicago: Nelson-Hall.

Koenig, A.J., & Holbrook, M.C. (1989) Determining the reading medium for students with visual impairments:A diagnostic teaching approach. Journal of Visual Impairment and Blindness, 83, 296-302.

Koenig, A.J., & Holbrook, M.C.(1991). Determining the reading medium for visually impaired students via diagnostic teaching. Journal of Visual Impairment and Blindness, 85, 61-68.

Koestler, F.A. (1976). The unseen minority; A social history of blindness in the United States. New York: David McKay.

Legge, G.E., Rubin, G.S., Pelli, D.G., Schleske, M.M., Luebker, A., & Ross, J.A. (1988). Understanding low vision reading. Journal of Visual Impairment and Blindness, 82, 54-58.

Long, R.G., Rieser, J.J., & Hill, E.W. (1990). Mobility in idividuals with moderate visual impairments. Journal of Visual Impairment and Blindness, 84, 111-118.

Lorimer, E.J., & Tobin, M.J. (1979). Experiments with modified grade two braille codes to determine their effect on reading speed. Jourral of Visual Impairment and Blindness, 73, 130-155. (Braille Ed.)

Lowenfeld, B. (1971). Psychological problems of children with impaired vision. In W.M. Cruickshank (Ed.), Psychology of exceptional children and youth. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice- Hall.

Lowenfeld, B.(1973).Psychological considerations.In B.Lowenfeld (Ed.), The visually handicapped child in school. New York: John Day.

Lowenfeld, B. (1981). Berthold Lowenfeld on blindness and blind people. New York: American Foundation for the Blind.

Lowenfeld, B., Abel, G.L., & Hatlen, P.H. (1969). Blind children learn to read. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Lydon, W.T., & McGraw, M.L. (1973). Concept development for visually handicapped children. New York: American Foundation for the Blind.

MacKenzie, C. (1953). World braille usage: A survey efforts towards uniformity of braille notation. Paris, france: Unesco.

Mangold, S.S. (1977). The effects of a developmental teaching approach of tactile perception and braille letter recognition based on a model of precision teaching (Doctoral dissertation, University of California at Berkeley with San

Francisco State University). Dissertation Abstracts International, 38, 4734A.

Mangold, S.S., & Mangold, P. (1989). Selecting the most appropriate primary learning medium for students with functional vision. Journal of Visual Impairment and Blindness, 83, 294-295.

Matsuda, M.M. (1984). A comparative analysis of blind and sighted children's communication skills. Journal of Visual Impairment and Blindness, 78, 1-5.

Maxfield, K.E. (1928). The blind child and his reading. New York: American Foundation for the Blind.

Miller, B.S., & Miller, W.H. (1976). Extinguishing "blindisms": A paradigm for intervention. Education of the Visually Handicapped, 8, 6-15.

Mills, A.E. (1983). Language acquisition in the blind child: Normal and deficient. San Diego, California: College Hill Press.

Mills, R.H., & Adamschick, D.R. (1969). The effectiveness of structured sensory training experiences prior to formal orientation and mobility instruction. Education of the Visually Handicapped, 1, 14-21.

Mosa, N.A. (1987). Reading and teaching of braille in schools for the blind in Saudi Arabia. Doctoral dissertation, Vanderbilt University, Nashville, TN.

Nolan, C.Y. (1960). On the unreality of words to the blind. The New Outlook for the Blind, 54, 100-102.

Nolan, C.Y., & Kederis, C.J. (1969). Perceptual factors in braille word recognition. Research series No. 20. New York: Ameri-

can Foundation for the Blind.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). The Psychology of the child. New York: Basic Books.

Pogrund, R.L.,& Rosen, S.J. (1989). The preschool blind child can be a cane user. Journal of Visual Impairment and Blindness, 83, 431-439.

Rowland, C. (1984). Preverbal communication of blind infants and their mothers?. Journal of Visual Impairment and Blindness, 78, 297-302.

Sampaio, E. (1989). Is there a critical age for using the sonicguide with blind infants? Journal of Visual Impairment and Blindness, 83, 105-108.

Scholl, G.T. (1986). What does it mean to be blind? In G.T. Scholl (Ed.), Foundaitions of education for blind and visually handicapped children and youth: Theory and practice. New York: American Foundation for the Blind.

Scott, R.A. (1969). The socialization of blind children.In D.A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theary and research. Chicago: Rand McNally.

Simon, E. (1984). A report on electronic travel aid users: Three to five years later. Journal of Visual Impairment and Blindness, 78, 478-480.

Simpson, R.L., Sasso, G.M.,& Bump, N. (1982). Modification of manneristic behavior in a visually impaired child via a time-out procedure. Education of the Visually Handicapped, 14, 50-55.

Smith, T.E., Dickerson, L.R., & Liska, J.S. (1978). Availability of

orientation and mobility services in public schools. Journal of Visual Impairment and Blindness, 72, 60-77. (Braille Ed.)

Stephens, B., & Grube, C. (1982). Development of piagetian reasoning in congenitally blind children. Journal of Visual Impairment and Blindness, 76, 133-143.

Van Hasselt, V. B., Hersen, M., Kazdin, A . E., Simon, J., & Mastantuono, A. (1983). Training blind adolescents in social skills.Journal of Visual Impairment and Blindness, 77, 199-203.

Warren, D.H.(1984). Blindness and early childhood development. New York: American Foundation for the Blind.

Webb, N.C. (1974). The use of myoelectric feedback in teaching facial expressions to the blind. Research Bulletin No. 27, 231-262. New York: American Foundation for the Blind.

Wiener, W. (1989). In this issue. Journal of Visual Impairment and Blindness, 83, 425-427.

Wiener, W., & Welsh, R.L. (1980). The profession of orientation and mobility. In R.L. Welsh & B.B. Blasch (Eds.), Foundations of orientation and mobility. New York: American Foundation for the Blind.

Workman, S.H. (1986). Teachers' verbalizations and the social interaction of blind preschoolers. Journal of Visual Impairment and Blindness, 80, 532-534.

يود الباحث أن يشكر الأستاذ غالب خاطر من قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم
بكلية التربية، جامعة الملك سعود، لقيامة - تحت اشراف الباحث - برسم الأشكال الوارده في هذا البحث .

الخلاصة

إن الطفل المعوق بصريا طفل في المقام الاول، وعليه فهو يحتاج إلى اكتساب نفس المهارات الاكاديمية الاساسية التي يكتسبها أقرانه المبصرون من خلال المنهج الاكاديمي العادي، لكنه في الوقت نفسه معوق بصريا، وهذا يعني أنه ينفرد باحتياجات أساسية خاصة يتعين على مدرسته أن تفي بها من خلال منهج اضافي يستخدم بجانب المنهج الاكاديمي العادي تكون مهمته التركيز على تنمية المهارات التعويضية، ومن أكثر هذه المهارات أهمية للأطفال المعوقين بصريا:

أ - المهارات الاكاديمية الخاصة، وتشمل : نظام برايل، والضرب على الآلة الكاتبه العادية، وكذلك استخدام العدادات الحسابية.

ب - مهارات الادراك الحسي، ومنها : المهارات اللمسية، والسمعية، وكذلك البصرية بالنسبة للأطفال الذين يوجد لديهم بقايا بصريه يمكن الاستفادة منها.

ج - مهارات التواصل بنوعيه : اللفظي، وغير اللفظي.

د - المهارات الاجتماعية المختلفة.

هـ- مهارات التوجه والحركة.

وقد تمت في هذا البحث مناقشة أهم المفاهيم الاساسية والتوجهات الفلسفية، وأبرز الاساليب ، والبرامج، والطرائق ، والاستراتيجيات التعليمية السائده في تدريس هذه المهارات، كذلك تقدم الباحث ببعض المقترحات التي يعتقد أن من شأنها أن تسهم في إيجاد بيئة مدرسيه يمكن فيها تطبيق المنهجين الاكاديمي والاضافي بشكل تكاملي يعمل على النهوض بمستوى الخدمات التربوية المقدمه في مجال الاعاقة البصريه.

النمو البدني وتنمية المهارات الحركية
لتلاميذ المرحلة الأبتدائية

أ.د عبد الوهاب محمد النجار

كلية التربية، جامعة الملك سعود

ملخـــــص

تستعرض هذه الدراسة خصائص النمو البدني وعلاقتها بتنمية المهارات الحركية الاساسية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية . ويشتمل هذا الاستعراض على أربعة أجزاء رئيسة هي : توضيح لبعض المفاهيم الأساسية للنمو والمهارات الحركية، وعرض لخصائص النمو البدني، وخصائص النمو الحركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وعرض لبعض مظاهر العلاقة بين النمو البدني وتطور المهارات الحركية الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . ففي مجال مفاهيم النمو والمهارات الحركية الأساسية تم توضيح ما يقصد بكل من النمو والتطور والخبرة والتكيف، ومظاهر ومراحل النمو، والمهارات الحركية وتقسيماتها، ثم تم استعراض خصائص النمو البدني لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ناحية الطول والوزن وحجم الجسم ونسب أجزائه بعضها لبعض. بعد ذلك استعرضت خصائص النمو الحركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية وأنماط هذا النمو المختلفة والمهارات الحركية الأساسية التي يكتسبها الطفل خلال هذا النمو. وركز الجزء الأخير من هذه الدراسة على أهم مظاهر العلاقة بين النمو البدني وتطور المهارات الحركية الأساسية. ومن خلال استعراض مظاهر هذه العلاقة تبين أن هناك نزعة للارتقاء والتقدم في مستوى أداء المهارات الحركية الاساسية مع التقدم في العمر، وأن هناك ارتباطات إيجابية بين بعض مظاهر كل من النمو البدني والاداء الحركي. واستخلصت الدراسة بإظهار حاجة تلاميذ المرحلة الابتدائية لتطوير وصقل مهاراتهم الحركية الأساسية وضرورة توفير الفرص المناسبة لتحقيق ذلك لهم، لما له من انعكاسات إيجابية على سلوك وحاله الطفل النفسية، مع توضيح لبعض الأمثلة التي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال خلال البرنامج الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

النمو البدني وتنمية المهارات الحركية لتلاميذ المرحلة الأبتدائية

تتناول هذه الدراسة استعراض خصائص النمو البدني وعلاقتها بتنمية المهارات الحركية الأساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. وسيشمل هذا الاستعراض أربعة أجزاء رئيسة هي:

١- مفاهيم أساسية متعلقة بالنمو والمهارات الحركية.

٢- خصائص النمو البدني لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- خصائص التطور الحركي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- علاقة النمو البدني بتطور المهارات الحركية الاساسية.

أولا: مفاهيم أساسية متعلقة بالنمو والمهارات الحركية.

هناك بعض المصطلحات العامة المتعلقة بكل من النمو والمهارات الحركية، والتي يحدث في كثير من الاحيان خلط بينها وتداخل بين مفاهيمها وتباين في مضامينها. لذا فقد يكون من الضروري البدء بتقديم بعض التعاريف الاجرائية لتلك المصطلحات التي سيتكرر استخدامها في هذا المجال لتحديد مفاهيمها وتوضيح مضامينها.

١- النمو Growth

النمو هو الزيادة في حجم الجسم أو أحد أجزائه نتيجة الزيادة في عدد الخلايا(hyerplasia) وفي حجم الخلايا (hypertrophy) وفي كمية المادة بين الخلوية (accretion). فينتج عن ذلك زيادة في طول وعرض وسمك ووزن كل عضو من أعضاء الجسم، وبالتالي زيادة في طول وعرض ومحيط ووزن الجسم بأكمله.

٢- النضج (الحيوي) Biological Maturation

هو النتيجة الطبيعية للنمو ويشير الى مقياس الزمن الدقيق (كرونومتر chronometer) الفطري للطفل أو ساعته الحيوية الفطرية التي تنظم تقدم الطفل نحو حالة النضج. وتشير حالة النضج الى مرحلة بلوغ النضج الجنسي (أى نضج وظيفة التكاثر) أو مرحلة الرشد أى (نضج التكوين). وينظر للنضج بشكل عام على أنه تغيرات كيفية تمكن الطفل من التقدم للمستويات العالية الوظيفية. ومن الناحية الحيوية على أنه فطري أى يتحدد وراثيا، ومقاوم للمؤثرات البيئية أو الخارجية. ويتم النضج وفق مراحل محددة يمكن

أن تختلف بين الافراد من حيث المعدل أو السرعة الا أنها لا تختلف من حيث تتابع ظهور السمات المختلفة.

٣- التطور Development

يشير التطور في معناه العام الى التغيرات في المستوى الوظيفي للفرد. أى نشوء وتوسع مقدرة الطفل للأداء على مستوى عال. وتهتم دارسة التطور بكل ما يحدث وكيفية حدوثه للكائن الحي منذ بدء خلق الجنين مرورا بالنضج وحتي الموت. وهو عملية مستمرة تشمل كل الأبعاد المتداخلة لوجود الانسان. ويشير التطور من الناحية الفسيولوجية إلى تخصص الخلايا وتميزها في وحدات وظيفية مختلفة، ومن الناحية السلوكية إلى عدد من الانشطة مثل التطور المعرفي وتطور الكفاءة الاجتماعية والتطور الحركي.

٤- الخبرة Experiene

تشير الخبرة الى العوامل القائمة في البيئة التي يمكنها أن تؤثر بالتغيير أو التعديل على ظهور خصائص التطور المختلفة من خلال عملية التعلم. ويمكن أن يكون للخبرات التي يتعرض لها الطفل تاثير على معدل بدء أنماط معينة من السلوك.

٥- التكيف Adaptation

يشير التكيف الى التفاعل المركب بين القوى داخل الفرد والبيئة التي تؤثر على تطوره. وظهر هذا المصطلح نتيجة المناظرة الحادة القائمة بين العاملين في مجال النمو والتطور حول الاهمية النسبية لكل من النضج والخبرة في عملية نمو وتطور الفرد.

٦- مظاهر النمو والتطور Growth and Development Aspects

ينمو الفرد ويتطور في شكل متزن ومتكامل. وتاخذ مظاهر نموه وتطوره أشكالا عديدة، الا أنها ترتبط فيما بينها ارتباطا وثيقا وقويا للدرجة التى يصعب فيها الفصل فيما بينها أو تقديم تصنيف واف لها. وهناك العديد من تصنيفات مظاهر النمو والتطور النظرية التي اقترحت بغرض تيسير الدراسة والبحث. وتتفق معظم هذه التصنيفات ضمنا على أنه يمكن دراسة النمو والتطور من خلال تتبع التغيرات التي تطرأ على الفرد في المظاهر التالية:

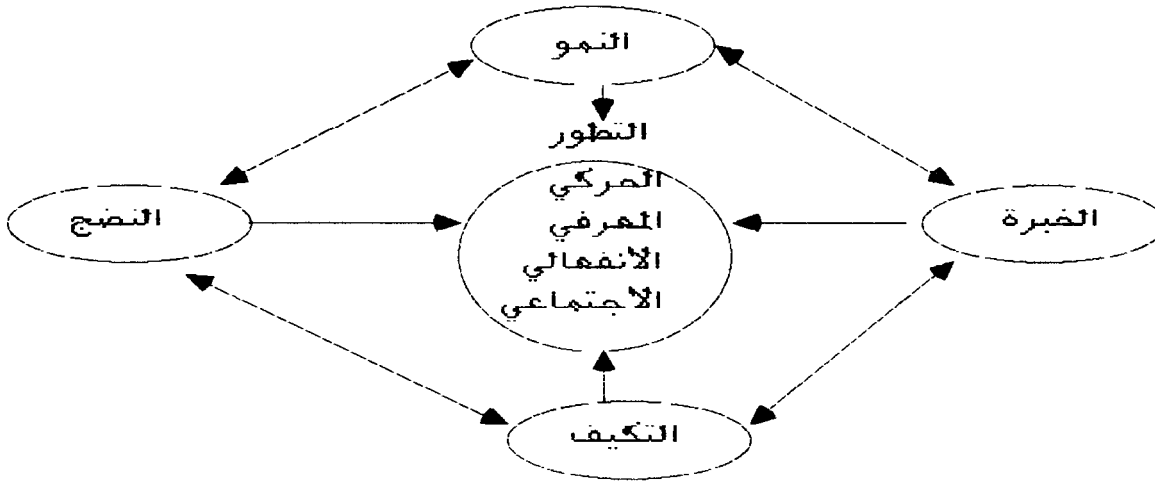
المظهر العضوي أو التكويني ويشمل النمو البدني أو الجسمي من طول الجسم الكلي ووزنه ، ومن أطوال أجزائه وعروضها ومحيطاتها ، ومن تكوين أنسجته وأعضائه.

المظهر الوظيفي أو السلوكي ويشمل التطور في مختلف الجوانب الحركية والعقلية والانفعالية

والاجتماعية.

ولا يمكن الفصل بين هذين المظهرين للنموويين جوانبها المختلفة، ولا ينبغي النظر على أنهما مستقلان عن بعضهما، فهذا التقسيم مصطنع بغرض تسهيل الدراسة والبحث وليس أمراً طبيعياً أو واقعياً، فهناك تفاعل دائم وتأثير متبادل مستمر بين كل منهما، ويجب ألا يغيب ذلك عن الذكر حتى ولو تمت دراسة كل منهما بشكل منفصل.

يوضح شكل رقم (١) الارتباط المباشر بين كل من قوى النمو، والنضج، والخبرة، والتكيف من جانب، وبين تطور الفرد في مختلف المظاهر من جانب آخر، وبين هذه القوى بعضها مع بعض.



شكل (١) يوضح التداخل بين مكونات تطور الفرد

(عن جلاهيو Gllahue, 1982)

٧- مراحل النمو Age Periods

تشكل فترة نمو الفرد ونضجه من بعد الولادة عموما وخلال العقدين الأولين للحياة. ورغم أن النمو مستمر ومتدرج الا أنه يمر بمراحل متتابعة منتظمة تتسم كل منها بسمات مميزة وواضحة. غير أن هذه المراحل تتداخل بعضها مع بعض، ويتم الانتقال من احداها الى مايليها في تدرج واستمرار وتتابع، لدرجة يصعب فيها التمييز بدقة بين نهاية كل مرحلة وبداية المرحلة التي تليها.

ويتم تقسيم النمو تقسيما اعتياديا الى مراحل، بغرض تسهيل عملية الدراسة والبحث. ونظرا لان تقسيم النمو الى مراحل هو تقسيم مألوف لذلك نجد أشكالا مختلفة من تقسيمات النمو الى مراحل كل

منها يقوم على أساس مختلف، تبعا لاختلاف هدف الدراسة وميدان البحث. ونظرا لطبيعة هذه الدراسة فسيكتفى بذكر التقسيم الذي يقوم على الاساس التربوي أو التعليمي الذى يربط بين مراحل النمو ومراحل التعليم المختلفة، والذي يشمل ما يلي:

أ) مرحلة ماقبل المدرسة من ٣-٥ سنوات وتسمى الطفولة المبكرة.

ب) مرحلة المدرسة الابتدائية من ٦-١٢ سنة وتنقسم الى طفولة متوسطة من ٦-٩ سنوات، وطفولة متأخرة من ١٠-١٢ سنة.

جـ) مرحلة المدرسة المتوسطة من ١٣-١٥ سنة وتسمى المراهقة المبكرة.

د) مرحلة المدرسة الثانوية من ١٦-١٨ سنة وتسمى المراهقة المتوسطة.

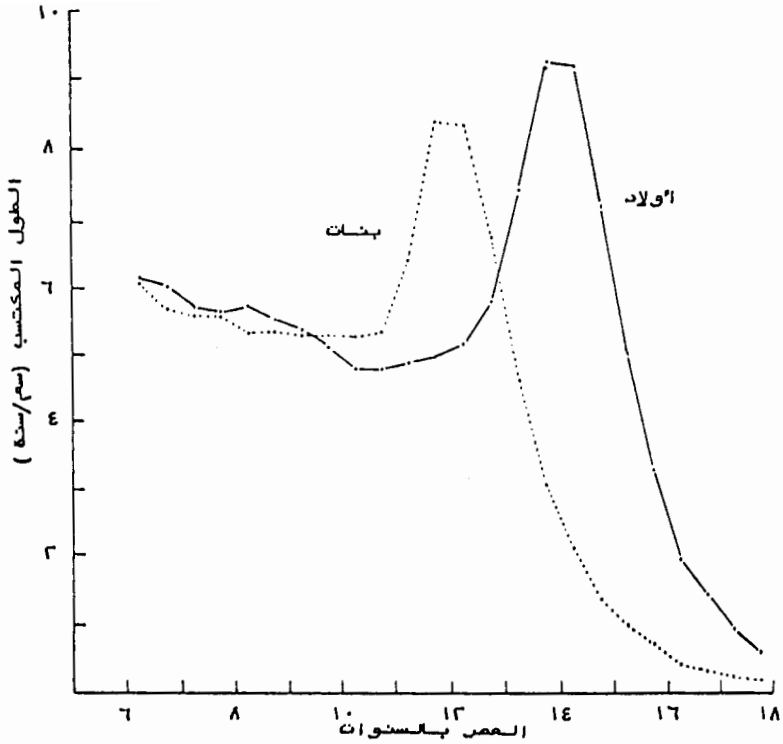
هـ) مرحلة التعليم الجامعي من ١٩-٢٣ سنة وتسمى المراهقة المتأخرة.

٨- المهارات الحركية Motor Skills

تشير المهارة الحركية الى العمليات الحسية والعمليات التكاملية وعمليات صنع القرارات الضمنية التي تسبق أداء الحركة الملاحظة. وهناك تقسيمات مختلفة للمهارات الحركية، ولغرض هذه الدراسة يمكن تقسيم المهارات الحركية الى مهارات حركية أساسية عامة ومهارات حركية تخصصية. وتتضمن المهارات الحركية الاساسية مهارات الحركة الاساسية التي تمكن الفرد من الاتصال بالبيئة المحيطة به ومن استكشاف العالم من حوله ومن هذه المهارات المشى والجرى والوثب والرمى. وتتضمن المهارات الحركية التخصصية المهارات الحركية الخاصة بنشاط معين أو رياضة محددة.

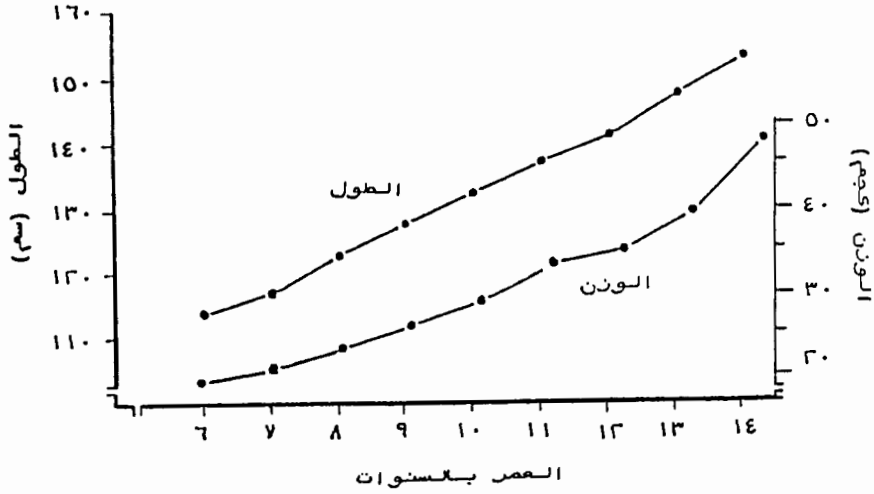
ثانيا: خصائص النمو البدني لتلاميذ المرحلة الابتدائية

يتسم معدل النمو البدني خلال هذه المرحلة عموما بأنه بطيء ومستمر نسبيا مقارنة بالمرحلتين السابقة واللاحقة لهذه المرحلة (Gordon, 1962). ويظهر بطء معدل النمو على الاخص من عمر ثماني سنوات حتى نهاية هذه المرحلة (Gllahue, 1982). وينعكس هذا البطء على الزيادة في الطول والوزن، فتبلغ سرعة نمو كل من الطول والوزن على التوالي ٥سم، ٢كجم تقريبا في السنة خلال هذه المرحلة (السيد، ١٩٧٥).



شكل (٢) يوضح سرعة نمو الطول للأولاد والبنات من ٦-١٨ سنة
(عن تانر Tanner, 1978)

ويتراوح طول ووزن الطفل بين ١١١ - ١٤٠ سم، ١٩ - ٣٢ كجم تقريباً وفقاً للمعايير المصرية (زهران، ١٩٧٧). وبين ١١٤- ١٤١ سم، ٢٠-٣٥ كجم تقريباً وفقاً لمعايير مدينة الرياض بالسعودية (Al - Hazzaa, 1990).

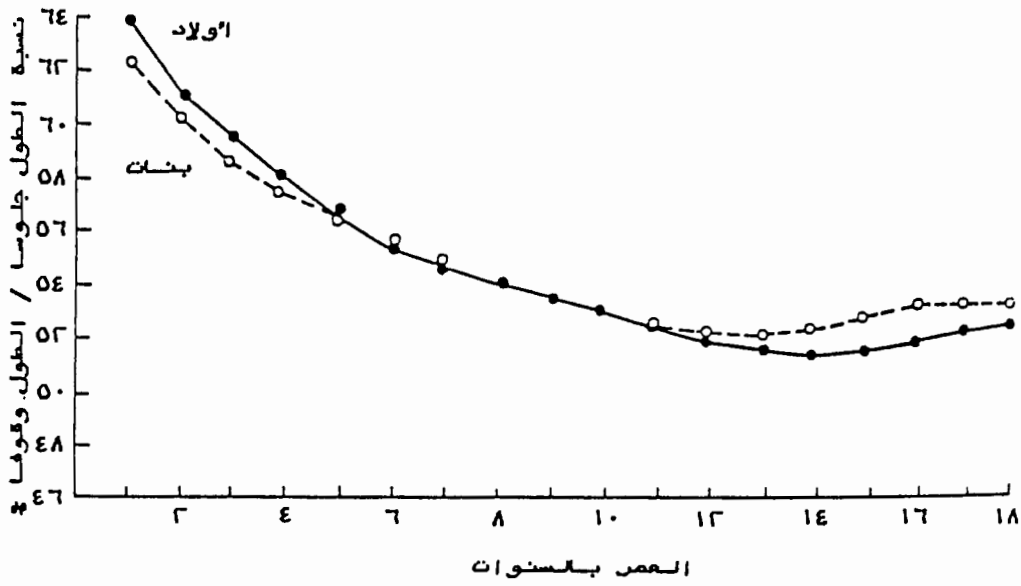


شكل (٣) يوضح متوسطات طول ووزن الأولاد السعوديين من ٦-١٤ سنوات
(عن الهذاع Al-Hazzaa, 1990)

وتظهر خاصتا اتجاه النمو الطولي(Cephaloaudal) (أي من قمة الرأس إلى أخمص القدم، والمستعرض(Proximodistal) أي من مركز الجذع إلى الاطراف) بوضوح خلال هذه المرحلة، حيث يكون نمو عضلات الجسم الكبيرة أكثر وضوحاً من العضلات الصغيرة (Gllahue, 1982).

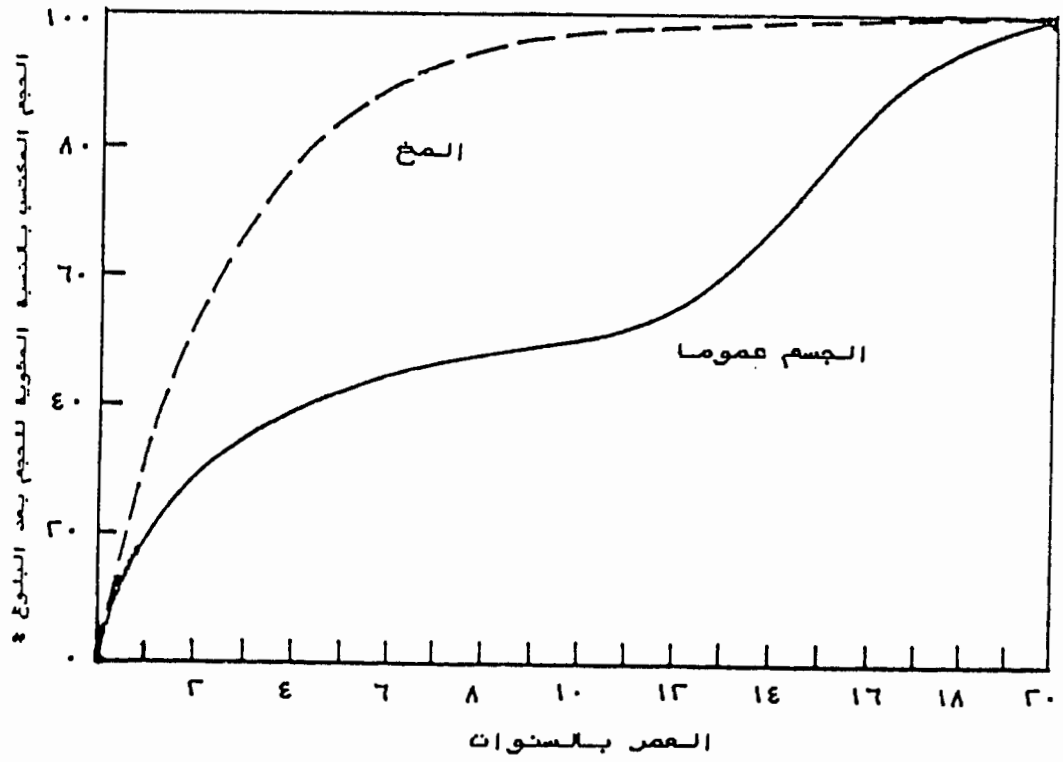
وتكون التغيرات في بنية الجسم خلال هذه المرحلة من العمر تغيرات طفيفة. فهذه المرحلة هي مرحلة الاستطالة والامتلاء التي تسبق طفرة النمو في مرحلة ماقبل البلوغ التي تحدث في البنات عند حوالي عمر ٥ر١٠ - ٥ر١٣ سنة، وفي الاولاد عند حوالي عمر ٥ر١٢ - ٥ر١٥ سنة (Tanner, 1978).

وتتمثل التغيرات البدنية خلال هذه المرحلة بأنها تغيرات في النسب الجسمية بجانب الزيادة في الحجم. فيصل حجم رأس الطفل إلى حجم رأس الراشد، ويزداد طول الاطراف كثيراً مقارنة بطول الجذع (زهران،١٩٧٧). ويتضح هذا النمط للنمو في تتبع التغير في نسبة الطول أثناء الجلوس إلى الطول أثناء الوقوف. ويلاحظ أن الانخفاض في هذه النسبة يدل على أن نمو الرجلين يكون أطول من نمو الطول في الجلوس، وذلك حتى عمر ١١ سنة في البنات، وعمر ١٤ سنة في الاولاد (Espenschade, & Eckert,1967).



شكل (٤) يوضح نسب الطول جلوسا الى الطول وقوفا من ١-١٨ سنة
(عن اسبنسكاد وايكرت Espenschade, & Eckert, 1967)

وتتعدل النسب الجسمية للطفل لتصبح قريبة الشبه من النسب الجسمية للراشد خلال السنوات الثلاث الاخيرة لهذه المرحلة . ويزداد طول الاطراف وكثافة العظام، وتكون أقوى من ذي قبل (زهران، ١٩٧٧). وتزداد كتلة العضلات تدريجياً إلى حوالي ربع وزن الجسم عند نهاية هذه المرحلة. وتكون الزيادة في حجم المخ بطيئة جداً، ويبقى حجم الجمجمة ثابتا تقريباً على الرغم من الزيادة في عرض وطول الرأس التي تحدث قرب نهاية هذه المرحلة (Gllahue, 1982).



شكل (٥) يوضح نمو حجم المخ والجسم بالنسبة المئوية من ١-٢٠ سنة (عن تانر Tanner, 1978)

ثالثاً - خصائص التطور الحركي لتلاميذ المرحلة الإبتدائية:

التطور الحركي هو أحد مظاهر تطور الفرد الذي يهتم بالتغيرات التي تحدث للسلوك الحركي للطفل مع تقدم العمر، وهو يشمل تلك التغيرات التي تمثل تطور عمليات الإدراك الحسحركي الواقعة تحت هذا السلوك. ويركز التطور الحركي على تطور مقدرة الطفل على أخذ قرارات حسحركية والاستفادة من التغذية الرجعية في تعديل وتقليل الأخطاء التي تحدث في السلوك، وفي عمليات اخذ القرارات (Williams, 1983) وخلال التطور الحركي تظهر قدرة الطفل في التحكم في عضلاته المختلفة، وفي انقباضها وانبساطها وتوافقها. ويعتمد التطور الحركي في جوهره على قوة الطفل وسرعته ودقته في استخدام أعضاء جسمه وفي تنظيمه لحركاتها المختلفة، ليؤدي العمل الذي يرجوه، أو ليكتسب المهارة التي يسعى إليها (السيد،١٩٧٥).

والأطفال في المرحلة الابتدائية يكون لديهم طاقة كبيرة للحركة ولكن مع مستوى تحمل منخفض وسرعة التعب، إلا أن استجاباتهم للتدريب تكون عالية. ويتسم رد فعل الأطفال في بداية هذه المرحلة بالبطء إلى حد بعيد، مما يسبب لهم صعوبات في توافق كل من العين واليد والعين والرجل، إلا أن هذا التوافق يتحسن كثيراً مع نهاية هذه المرحلة . كما يكتمل تكون آليات الإدراك البصري التي تتمثل في قدرات إدراك خلفية أو أرضية الشكل، وسرعة الرؤية، واستقرار الإدراك الحسي، وإدراك العلاقات المكانية مع نهاية هذه المرحلة (Gllahue, 1982).

ويتسم الأطفال في هذه المرحلة بحبهم للعمل اليدوي وحبهم لتركيب الأشياء مع زيادة في القوة والسرعة. كما تزداد كفاءتهم ومهاراتهم اليدوية وسرعتهم ودقتهم وقدرتهم على التحكم في حركات أجسامهم بشكل أفضل مع نهاية هذه المرحلة (زهران،١٩٧٧). وتتطور قدرات الحركة الأساسية للأطفال لمستوى يمكنهم من أداء الحركات الكبيرة مثل الجري والوثب والتسلق والمطاردة وركوب الدراجة بمهارة بالغة كالأشخاص البالغين. وتتحسن قدرتهم على الاتزان الحركي والثابت. أما الأنشطة التي تتضمن حركة العينين والأطراف مثل المسك والركل والضرب بالقدم والرمي فإنها تتطور ببطء لذلك فالطفل في هذه المرحلة يحتاج إلى كثير من التدريب حتى يتمكن من أداء هذه الأنشطة بكفاءة (Gllahue,1982).

وخلال هذه المرحلة تصبح قدرات الطفل الحسحركية أكثر صقلاً وتهذيباً. ويعمل الجهاز الحسحركي بتناغم أكبر من ذي قبل للدرجة التي تمكن الطفل في نهاية هذه المرحلة من أداء العديد من المهارات

المتقدمة. ويتطلب تحسين هذه المهارات استخدامها والتدريب عليها، ويؤدي عدم تدريب الطفل وتوجيهه وتشجيعه إلى فشل كثير من الاطفال في اكتساب المعلومات الحركية والحسحركية اللازمة لاداء الانشطة الحركية بإتقان (Gllahue, 1982).

ويمكن النظر إلى التطور الحركي من الناحية العملية على أنه مجال المهارات السلوكية الاساسية أو الرئيسة التي تزود الطفل بالوسيلة التي تمكنه من التعامل الفعال وبشكل مباشر مع الوقائع الحسية أوالمادية في البيئة. وتتمثل هذه المهارات السلوكية في المهارات الحركية الأساسية التي توفر للطفل هذه الوسيلة الفعالة للتعامل مع الوقائع الحسية أو المادية في البيئة المحيطة به (Williams,1983).

والمهارات الحركية الاساسية تتضمن العناصر الرئيسة الخاصة بكل مهارة من هذه المهارات فقط، ولا تتضمن أشياء مثل أسلوب الاداء الشخصي أو التميز الذاتي في الاداء. كما لاتركز على توحيد مجموعة منوعة من الحركات الاساسية في مهارات مركبة مثل التصويب من الوثب لاعلى في كرة السلة، أوالحركات الارضية المركبة في الجمباز. وكل مهارة حركية تؤخذ بمعزل نسبياً عن المهارات الاخرى ثم تربط مع مهارات أخرى في أشكال متنوعة من الائتلاف أو الدمج.

وتشمل المهارات الحركية الأساسية مهارات التنقل (Locomotor Skills) التي تؤدي إلى تحرك الجسم من مكان لاخر أفقياً مثل المشي والحجل والجري، أو راسياً مثل الوثب لاعلى. وكذلك مهارات التحكم (Manipulative Skills)مثل الدفع والرمي والضرب والركل، واللقف ومهارات الاتزان (Balance Skills)مثل الاتزان الثابت والاتزان المتحرك. ويتعامل الطفل مع كل مهارة من هذه المهارات أولاً منفصلة، ثم يدمجها تدريجياً بطرق متنوعة مع تطويرها لتصبح مهارات رياضية. وتكون العناصر الرئيسية لكل مهارة هي نفسها لدى كل الاطفال. ويعد تطور المهارات الحركية الاساسية أساساً للتطور الحركي للأطفال، فهي توفر بعد ذلك مجموعة منوعة واسعة من خبرات الحركة مع معلومات وافرة يؤسس عليها الاطفال ادراكهم لانفسهم وللعالم من حولهم (Gllahue, 1982).

رابعاً - علاقة النمو البدني بتطور المهارات الحركية الأساسية:

اهتمت كثير من الدراسات بدراسة تطور المهارات الحركية الأساسية خلال مراحل العمر المختلفة، وظهر نتيجة لذلك عدد من الانماط التي توضح العلاقة بين العمر وأداء المهارات الحركية. فقد استخدم جونسون (Johnson, 1962)عينة كبيرة من الأولاد والبنات في الصفوف الدراسية من الاول إلى

السادس، ووجد أن متوسط النتائج في عدد من المهارات الحركية تظهر نزعة للارتقاء والتقدم حتى الصف الخامس الابتدائي. ودرس كراتي ومارتن (Cratty, & Martin, 1969) مدى ارتباط اكتساب مجموعات منوعة من مهارات التنقل والتحكم والإدراك الحسي بالعمر لـ ٣٦٥ طفلاً تراوحت أعمارهم بين ٤-١٢ سنة، وتوصلا إلى وجود ارتباطات ايجابية بين مستوى أداء المهارات الحركية الاساسية وكل من الإدراك الحسي والعمر.

وفي مجال تحديد العوامل المؤثرة في تطوير المهارات الحركية الاساسية، وهل يعزى ذلك إلى النضج فحسب أم أن هناك عوامل آخرى تلعب دوراً مهماً في هذه العملية. فقد أثبتت البحوث والدراسات أن برامج تعليم المهارات الحركية الاساسية يمكن أن تزيد من تطوير هذه المهارات أكثر من المستوى الذي يتم الوصول إليه من مجرد النضج، وأن برامج تطوير المهارات تكون أكثر فاعلية من برامج اللعب الحر، وأن دور الاباء الذين يساعدون أبناءهم وفقاً لتوجيهات مدرس التربية البدنية المتخصص، يمكن أن يكون فعالاً في تطوير المهارات الحركية الاساسية للأطفال الصغار، تماماً كالدور الذي يقوم به مدرس التربية البدنية بمفرده (Willer,1978; Luedke, 1980) وتدل هذه النتائج على أن حالة الحركة الاساسية في التطور تتأثر كثيراً بالعوامل البيئية. ويتأثر النجاح في أداء المهارات المتقدمة مباشرة بدرجة تطور المهارات الحركية الاساسية للطفل.

وتشير الدراسات إلى أن بعض مظاهر النمو البدني مثل حجم وبنية الجسم والنضج ترتبط بالاداء الحركي خلال مراحل الطفولة، كما هو الحال خلال مرحلة المراهقة. فقد توصلت بعض الدراسات التي أجريت لبحث هذه الارتباطات على تلاميذ المدارس الى وجود علاقات متوسطة بين كل من الطول والوزن من جهة وبين القوة من جهة أخرى، مقترحة أن الطفل كبير الحجم ينزع لان يكون قوياً. إلا أن العلاقات بين كل من الطول والوزن وبين الاداء الحركي في عدد من المهام الحركية المتنوعة خلال الطفولة والمراهقة كانت منخفضة بشكل عام. غير أن هذه العلاقات تتباين تبعاً لتباين الاداء الحركي ، فتتجه العلاقات بين وزن الجسم والمهام الحركية التي تتضمن دفع أو اسقاط الجسم مثل الجري والوثب إلى الإتجاه العكسي، بينما في المهام التي لاتتطلب دفع أو اسقاط الجسم مثل مهارات الكرة تتجه العلاقات إلى الاتجاه الإيجابي مع حجم الجسم (Malina,1984).

وتشير بعض الدراسات التي أجريت في مجال بحث العلاقة بين كل من العمر والطول والوزن من جهة وبين المهارات الحركية من جانب آخر أن مساهمات متغيرات العمر والطول والوزن العامة في تباين أداء

المهارات الحركية منخفضة بشكل عام. فقد بحثت اسبنسكاد (Espenschade, 1963) علاقات الارتباط المتعدد بين عدد من قياسات النمو وبعض المهارات الحركية للأولاد في عمر ١٢-١٩ سنة، ووجدت أن متغيرات العمر والطول والوزن فسرت ٢٥٪ فقط من التباين في مهارات الجري والوثب والرمي في الأولاد بين عمر ١٢-١٥ سنة، وفسرت ١٥٪ فقط من التباين في الوثب، وفسرت كذلك ١٠٪ من التباين في الرمي للأولاد في عمر ١٥-١٩ سنة.

وعلى أي حال فإن تلاميذ المرحلة الابتدائية هم في حاجة إلى تطوير وصقل مهاراتهم الحركية الاساسية المتنوعة التي تشمل كلاً من مهارات التنقل والتحكم والاتزان. وهذا يعني أنه ينبغي على هؤلاء الاطفال أن ينخرطوا في سلسلة من خبرات التوافق والتطور الصحيحة التي تصمم لتعزيز معلوماتهم عن أجسامهم وامكاياتهم للحركة. ولا تهتم عملية تطوير أنماط الحركة بشكل خاص بتحقيق درجة عالية من المهارة في عدد محدود من المواقف الحركية، ولكنها تهتم بالأحرى بتحقيق مستويات مقبولة من آليات الجسم البارعة والفعالة في المواقف الحركية واسعة التنوع.

ومن المهم تهيئة الفرص المناسبة للطفل سواء في المدرسة أو خارج المدرسة لإشباع حاجته للحركة ومساعدته على النمو والتطور السوي. فقد يؤدي عدم إشباع هذه الحاجة أو إشباعها بدرجة غير كافية لدى الطفل إلى ظهور بعض أشكال السلوك غير السوي كزيادة التوتر العصبي وعدم الاستقرار الحركي والنفسي. وكلما كان ممكناً، ينبغي استخدم الحركات المناسبة في مختلف الدروس النظرية والشفوية كوسيلة تعليمية، لانها ستثير اهتمام الطفل وتجعله يتجاوب مع المعلومات النظرية بتقبل. كما يمكن عمل بعض الحركات البسيطة المنشطة في الفواصل بين الدروس لتجديد نشاط التلاميذ وحيويتهم وإثارة انتباههم.

المراجـــع

١- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٥)، الأسس النفسية للنمو، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢- زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧). علم نفس النمو القاهرة: عالم الكتب.

3- Al - Hazzaa, H. M. (1990). Anthropometric measurements of Saudi boys aged 6-14 years. **Annals of Human Bilogy**, 17, 33-40.

5- Expenschade, A. S. (1963) . Restudy of relationships between physical performances of school children and age, height and wight. **Research Quarterly,** 34, 144-153.

6- Espenschade, A. S. & Eckert, H. M. (1967). **Motor development.** Columbus, Ohaio: Charles E. Merrill Publishing Co.

7- Gallahue, D. L. (1982). **Understanding motor development in Children.** New York: John Wiley & Sons.

8- Gordon, I. L. (1962). **Human development from birth through adolescence.** New York: Harper and Brothers.

9- Johnson, R. (1962). Measurement of achievement in fundamental skills of elementary school children. **Research Quarterly,** 33, 49-103.

10- Luedke, G. C. (1980). **Range of motion as the foucs of teaching overhand throwing pattern to children.** Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.

11- Malina, R. M. (1984). Physical Growth and Maturation. In J. R. Thomas (Ed.), **Motor development during childhood and adolescence.** Minneapoliss, Minnesota: Burgress Publishing Company.

12- Miller, S. (1978). **The facilitation of fundamental motor skill learning in young children.** Unpublished doctoral dissertation, Michigan State University.

13- Tanner, J. M. (1978). **Education and physical growth.** New York: International Universities Press, Inc.

14- Williams, H. G. (1983). **Perceptual and motor development.** Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

دراسة استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الأداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

إعداد

الدكتور محمد موسى عقيلان

استاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الملك سعود

الملخص

إن الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن العلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته وبين مستوى الاداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومن أجل ذلك فقد اختار الباحث عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وطبق عليهم أربعة اختبارات في حفظ القرآن الكريم، وتلاوته، ومهارة القراءة الجهرية، ومهارة فهم المقروء، ثم تم حساب معامل الترابط بين متوسط درجات أفراد العينة في اختباري حفظ القرآن وتلاوته، ومستوى أدائهم في كل من مهارتي القراءة الجهرية وفهم المقروء. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١- إن هناك علاقة إيجابية قوية بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته، ومستوى أداء التلاميذ لمهارتي القراءة الجهرية وفهم المقروء (معامل الارتباط ٩٨ر٠).

٢- إن هناك علاقة إيجابية قوية بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى أداء التلاميذ لمهارة القراءة الجهرية (معامل الارتباط ٩٦ر٠)وكذلك بالنسبة لمهارة فهم المقروء (معامل الارتباط ٩٦ر٠).

٣- إن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة (٥٠٪) لايحفظون من القرآن الكريم سوى ٢٥٪ أو أقل مما يجب عليهم حفظه في المرحلة الابتدائية.

وبناء على هذه النتائج فقد أوصت الدراسة بمايلي:-

١- ضرورة زيادة الاهتمام والعناية بحفظ القرآن الكريم وتحفيظه في المدارس الابتدائية.

٢- لابد من إعادة النظر في مناهج مقرر القرآن الكريم للمرحلة الابتدائية حفظاً وتلاوة، بحيث يحفظ التلاميذ في المرحلة الابتدائية مالايقل عن ثلاثة أجزاء من القرآن.

Abstract

The purpose of this study is to find out the relationship between the recitation of the Quran and reading skills achievement of the pupils in sixth elementary class. So, the researcher, in order to determine the effectiveness of the recitation of the Quran on the reading skills, he chose a sample of sixth elementary class pupils and he gave them four tests; in recitation of Quran, in oral reading of Quran, in oral reading skill and in understanding what they have read.

Then the author calculated coefficient de correlation between the grades of the sample group of these tests. So the study shows the following results:

1- There is a high positive correlation between the recitation of Quran and the reading skills. (Coefficient de correlation is 0.98).
2- There is a high positive correlation between the recitation of Quran and oral reading skill. (Coeffieient de correlation is 0.96).
3- There is a high positive correlation between the recitation of Quran and comprehension. (Coeffieient de correlation is 0.96).
4- About 50% of the sample group do not recite more than 25% of what they ought to recite from Quran in elementary school.

The study concluded with the follwing main recommendations:

1- The necessity of providing more attention to the recitation of Quran in the elementary schools.
2- The syllabus of recitation and oral reading of the Holy Quran in the elementary schools must be changed so as to enable the pupils to recite at least three " guzoes " of the Quran.

مقدمـــة

تتناول هذه الدراسة العلاقة بين أمرين مهمين للغاية في العملية التربوية هما: القرآن الكريم وحفظه وتلاوته من جهة والمهارات القرائية من جهة أخرى. فقد كرّم اللّه العرب وشرّفهم بإنزال القرآن الكريم بلغتهم إلى البشرية جمعاء، قال تعالى: « وإنه لتنزيل رب العالمين نزل به الروح الامين على قلبك لتكون من المنذرين بلسان عربي مبين» [١، سورة الشعراء، اية ١٩]، وقال عز وجل : « فإنما يسرناه بلسانك لتبشر به المتقين وتنذر به قوماً لدا» [١، سورة مريم، آية ٩٧]، ويؤكد هذا المعنى قوله تعالى: «فإنما يسرناه بلسانك لعلهم يتذكرون» [١، سورة الدخان، آية ٥٨]. كما أضفى نزول القرآن باللغة العربية لونا من القدسية على هذه اللغة وأعلى من شأنها « قرآنا عربياً غير ذي عوج لعلهم يتقون» [١، سورة الزمر، آية ٢٨].

وفي إشارة للدور التربوي المهم للقرآن الكريم في حياة البشرية يقول تعالى: «إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجراً كبيراً» [١، سورة الإسراء، آية ٩]. فالقرآن الكريم « هو الحق ونزل بالحق» [٢، ص١٨]، « وبالحق أنزلناه وبالحق نزل» [١، سورة الإسراء، آية ١٠٥]. . والقرآن الكريم « هو كتاب اللّه الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهو المصدر الاول للتشريع وهو معجزة الإسلام ووثيقة الدعوة إليه» [٣، ص ٣٠٨]. وهذا يفرض على الامة الإسلامية أن تجعل القرآن المصدر الاول والاساسي في تربية أبنائها لتضمن لهم الحياة الحرة الكريمة والسعادة في الدينا والاخرة.

وإذا أردنا الاستفادة القصوى من القرآن الكريم فيجب علينا أن نقرأه « كأنما نسمعه من اللّه سبحانه وتعالى » وهذا أمر يكاد يكون من البديهيات التي نغفل عنها فالقرآن كلام اللّه خاطبنا به ووجهه إلينا، وأبسط مقتضيات هذا أن نصغى إلى هذا المتكلم العظيم ونحسن الاستماع إليه» [٤، ص٣٨٩]. وما أحوج المدرسين في المرحلة الابتدائية وبخاصة مدرسي مادة القرآن الكريم إلى إدراك هذا المعنى وهم يحاولون تحقيق الاهداف السامية لتدريس القرآن لدى تلاميذهم تحقيقاً فاعلاً في نفوسهم وسلوكهم يصل بهم إلى أن يقول أحدهم : « أيها القرآن خذني إلى ما شئت فإني طوع أمرك ونهيك، فأنت دستوري ونبراس حياتي» [٥، ص ٤٩].

ومما لاشك فيه « أن كتاب اللّه يفيض بالتربية التي تهدف إلى تكوين الشخصية السليمة وإيجاد العناصر الرئيسة التي تتكون منها الشخصية السليمة، لتكون هذه العناصر ذات أثر بارز في حياتها، وجوانب مهمة في وجودها، وطابع خاص يهب لها إجلال الناس وتقديرهم» [٦، ص ١٤].

« ولكي يقوم القرآن بدوره في حياة الامة المتعثرة حالياً، ولكي يساعدها في مقاومة التصورات الجاهلية، ويقيها العثرات، ويحركها ويقودها إلى شاطئ الامان، فلابد أن يصير القرآن هو مصدر تربية أبناء هذه الامة، ولابد أن يكون هو الاساس في إعداد نظم التربية في هذه الامة ومدارسها ومناهجها والمعلمين فيها، والخطوة الاولى في هذا السبيل هي دراسة القرآن وفهمه وحفظه من خلال منهج تربوي منظم لذلك على امتداد مراحل التعليم العام» [٧، ص٢٤٥].

وبناء على ما للقرآن الكريم من أهمية في العملية التربوية كلها فلابد من العناية بمنهج دراسته في جميع مراحل التعليم ، وبخاصة المرحلة الابتدائية حيث يعد التعليم الابتدائي المرحلة الاولى التي تقوم عليها تربية أبناء الامة تربية يتم بموجبها إعداد الفرد إعداداً صالحاً متكاملاً، علمياً وعملياً، جسمياً وعقلياً، خلقياً واجتماعياً، بحيث يكون ذلك الإعداد عوناً له على التمسك بدينه ومواجهة متطلبات الحياة في أيامه المقبلة» [٨، ص٦].

ويرى أحد المربين المهتمين بمناهج تدريس القرآن الكريم أن إصلاح مخرجات النظام التعليمي كله مرتبط إلى حد كبير – بإصلاح مدخلاته، ومن أهم هذه المدخلات بل أهمها على الإطلاق هو منهج دراسة القرآن الكريم « فهذا المنهج لو أخلص العمل فيه لله، وصلحت خطة دراسته لصلحت مخرجات النظام التعليمي كله» [٧، ص٢٤٧].

وانطلاقاً من هذا الدور التربوي والتعليمي الهام للقرآن الكريم ومنهج دراسته وتدريسه تصبح الحاجة ماسة إلى إجراء دراسات وبحوث مستفيضة للوقوف على أثر القرآن الكريم وحفظه وتلاوته في المواد الدراسية الاخرى وفي مقدمتها اللغة العربية بفروعها المختلفة. وعليه فقد خصصت هذه الدراسة لتوضيح العلاقة بين دراسة القرآن الكريم ومهارات القراءة حيث إن القراءة تعد أهم فروع اللغة لانها « الاداة التي يستطيع الإنسان بواسطتها أن يتصل بغيره من الناس الذين تفصل بينهم المسافات التاريخية والجغرافية بمعنى أنه يلم بالثقافات المختلفة سواء كانت متقدمة أم معاصرة ويتفاعل معها» [٨، ص٣٥]. وسيجد القارئ مزيداً من الادلة على أهمية القراءة للإنسان في الفقرات التالية تحت عنوان (أهمية الدراسة).

أهمية الدراسة

سبق القول في المقدمة: إن هذه الدراسة تهدف لتوضيح العلاقة بين دراسة القرآن الكريم ومهارات القراءة، وتم توضيح أهمية دراسة القرآن الكريم وحفظه وترتيله وأثره في تربية أبناء الامة الإسلامية. وحتى تتضح أهمية هذه الدراسة فلابد من توضيح أهمية القراءة في حياة الافراد سواء كانوا صغاراً في مراحل التعليم العام أم كباراً عاملين في مختلف نواحي الحياة.

ولايكاد يختلف إثنان من رجال التربية والفكر على أهمية القراءة في حياة البشر، الدينية والدنيوية « فالامر الإلهي الكريم (إقرأ) كان بمثابة إشارة عميقة إلى أن مفتاح الحياة، وإلى أن مفتاح الدين القراءة، فمنها تأتي جميع الخيرات » [٣، ص ص١٦٢، ١٦٣]. والقراءة من النعم التي أنعم الله بها علينا، بل هي « أكبر نعمة أنعم الله بها على الخلق، يكفيها شرفاً أنها كانت أول ما نطق به الحق ونزل على رسوله الكريم في قوله تعالى : (إقرأ باسم ربك الذي خلق)» [٩، ص١٠٧]. كما ربط القرآن الكريم القراءة بالعلم في قوله تعالى: « إقرأ وربك الاكرم، الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم» [١، سورة العلق، الآيات ٣-٥]. وفي هذه الآيات دلالة على أن القراءة مفتاح طلب العلم بكل مجالاته وميادينه.

كما تعد القراءة من أهم وسائل تحقيق الاهداف التربوية، « وإذا كنا نقول إن التربية عملية تغيير في السلوك، فمما لاشك فيه أن القراءة وسيلة هذا التغيير عن طريق الاطلاع على تجارب الآخرين » [٩، ص١٠٧]. وإذا كان الهدف الاكبر للتربية هو إعداد المواطن الصالح فإن دور القراءة في تحقيق هذا الهدف دور كبير وأكيد حيث « تحتل القراءة مكانة عظمى في العملية التربوية، وهي القاعدة التي تقوم عليها أية عملية تعليمية أخرى.. ومن المسلم به أيضاً أنه إذا أريد للمتعلم أن يكون مواطناً يدرك معنى المواطنة فلابد أن يكون قارئاً حاذقاً، فالقراءة تساعد الفرد في إعداده العلمي وتكوينه الثقافي وهي كذلك تمكنه من عملية التوافق الشخصي والاجتماعي» [١٠، ص١٠٦].

وفي أقوال بعض مشاهير الرجال في القراءة دلالة واضحة على مدى أهميتها للحياة الإنسانية. ومن هذه الاقوال الكاتب العربي الكبير عباس محمود العقاد: «القراءة دون غيرها هي التي تعطيني أكثر من حياة في مدى عمر الإنسان الواحد، لانها تزيد هذه الحياة من ناحية العمق، وإن كانت لا تطيلها بمقدار الحساب» [٣،ص١٦٣]. أي أن القراءة تزيد في العمر العقلي والفكري للإنسان. وعن أهمية القراءة أيضاً قول لتوماس جيفرسون الرئيس الامريكي الثالث: « إن من يقرؤون هم الاحرار -فقط- لان القراءة تطرد الجهل والخرافة، وهذان من ألدّ أعداء الحرية». [٣،ص١٦٣].

وتلعب القراءة دوراً مهما في نمو الاطفال نمواً متكاملاً، « فقد كشفت الدراسات التربوية أن القراءة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بشتى نواحي نمو الطفل» [١١،ص٤]. كما أن للقراءة دوراً بارزاً في عملية الاتصال بين بني البشر وفي عملية تلاقح الافكار فهي « الطريق الاول الذي يمكن الإنسان من الاطلاع ومعرفة أفكار غيره» [١١،ص١٢٩].

وبالإضافة إلى أهمية القراءة كوسيلة مهمة ورئيسة في العملية التربوية، وكوسيلة بارزة في عملية الاتصال الفكري والثقافي بين الافراد والامم، فهي - كما أسلفنا- أحد أهم فروع اللغة العربية، ومن أهم

الوسائل في تعلّم فروع اللغة العربية، بل ومن أهم الوسائل في تعلم جميع المواد الدراسية الاخرى. حيث « تعد القراءة أهم مادة من المواد الدراسية لصلتها بكل مادة أخرى، والتلميذ الذي يتفوق فيها يتفوق في المواد الاخرى.. ولا يستطيع التلميذ أن يتقدم في أية مادة من المواد إلا إذا استطاع السيطرة على مهارات القراءة» [٩، ص١٠٧]. كما إن « القراءة من المهارات الرئيسة اللازمة في تعلم اللغة» [١٣، ص١٠٧]. وهي كذلك « المورد الاول الذي يستمد منه التلاميذ مادتهم اللغوية فكرة وأسلوباً » [٩، ص١١٠].

مما تقدم تتضح لنا أهمية القراءة للعملية التربوية، وللحياة البشرية، وللعملية التعليمية والتعلمية، مثلما اتضحت لنا أهمية القرآن الكريم في تربية التلاميذ وتعلمهم في مقدمة هذه الدراسة. والهدف من بيان أهمية هاتين المادتين ومن تفصيل الحديث في أهميتهما في التربية والتعليم لفت النظر إلى مدى أهمية دراسة العلاقة بين دراسة القرآن الكريم وتعلم المهارات الاساسية في مادة القراءة، وهذه العلاقة هي موضوع هذه الدراسة.

ومما يزيد في أهمية هذه الدراسة الحاجة الماسة والملحة للتعرف على وسائل علاج ضعف التلاميذ في مهارات القراءة، ذلك الضعف الذي يؤكد وجوده بل انتشاره على نطاق واسع كثير من المربين المهتمين بأساليب تدريس اللغة العربية حيث ذهب أحدهم إلى القول: « وكلنا نلاحظ عجز التلاميذ في جميع مراحل التعليم عن الانطلاق والاسترسال فيها (القراءة)، كما نلاحظ زهدهم وإعراضهم عنها، ونفورهم منها، وعدم قدرة التلاميذ على إدراك المواقف التي ينتهي عندها المعنى، وعجزهم عن تلخيص معنى ما يقرؤون، وعجزهم عن تصوير المعنى أثناء القراءة بتلوين الصوت، وتنويع النبرات، وتحسين النطق بإبانة الحروف وإخراجها من مخارجها» [٩، ص١١٠].

ويصور أحد أساتذة اللغة العربية ضعف الطلاب في القراءة بقوله: « إن الطالب العربي المتخرج في المدرسة بل المتخرج في الجامعة لا يقرأ كما ينبغي أن يقرأ، إنما يجمجم بأصوات متعثرة تترجم صورة المكتوب، فلا هو يقرأ قراءة جهرية معبرة، ولا هو يسرع في القراءة الصامتة، ولا هو يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، ولا هو يحسن التغلغل فيما وراء السطور، بل إنه بصورة عامة لا يحب القراءة» [١٤، ص١٨].

كما أكدت إحدى الدراسات التي أجريت في مدينة الرياض أنه « على الرغم من حرص المدارس الابتدائية في المملكة العربية السعودية على تعليم القراءة، فإن بعض التلاميذ يعاني من ضعف في القراءة، هذا بالإضافة إلى أخطاء لغوية ونحوية واضحة في إجابات كثير منهم» [١٥، ص١٠٦].

وبالإضافة إلى ضعف التلاميذ في جميع مهارات القراءة فإننا « نجد كثيراً منهم زاهدين في القراءة الحرة، منصرفين عما يجد في عالم الكتب من جديد.. بل هم حتى منصرفين عن كتاب القراءة المدرسي، ضائقين به، نافرين منه» [٩، ص ١١٠].

وإذا أمعنا في هذه الاقوال أمكننا استنتاج مايلي:

١- إن هنالك ضعفاً واضحاً في جميع مهارات القراءة لدى الطلاب في جميع مراحل التعليم.

٢- إن هنالك عزوفاً لدى التلاميذ عن القراءة الحرة بل وعن القراءة في الكتب المقررة.

وهذا مما يستدعي التعرف على أسباب هذا الضعف وذلك العزوف، كما يستدعي التعرف على جميع الوسائل التي يمكن أن تسهم في زيادة قدرات التلاميذ على القراءة لتمكينهم من مهاراتها، وتكوين إتجاهات إيجابية لديهم نحو القراءة الحرة وتشويقهم إليها. ومن الممكن أن تكون هذه الدراسة ذات أهمية في هذا المجال، إذ أنها تدرس العلاقة بين دراسة القرآن الكريم والتمكن من مهارات القراءة الاساسية، فإن كانت هذه العلاقة إيجابية - كما تفترض هذه الدراسة وكما يؤكده كثير من المربين والمهتمين بتدريس القرآن الكريم وتحفيظه وتلاوته . فإن هذا يعني أن من وسائل معالجة ضعف التلاميذ في مهارات القراءة زيادة العناية والاهتمام بمنهج تعليم القرآن في مراحل التعليم العام وخاصة المرحلة الابتدائية. وستحاول هذه الدراسة في الفقرات التالية الكشف عن هذه العلاقة بأسلوبين متكاملين: أولهما نظري والآخر عملي ميداني.

العلاقة بين دراسة القرآن الكريم والتمكن من مهارات القراءة

لقد سبق التأكيد في مقدمة هذه الدراسة على أن نزول القرآن الكريم باللغة العربية قد أكسبها قدسية، وإعلاء شأن، وسعة انتشار بين الشعوب التي ارتضت الإسلام دينا وعقيدة ومنهج حياة، وبذا تكون اللغة العربية قد ارتبطت بالقرآن الكريم برباط أبدى مقدس تكفل الله تعالى بحفظه حين تكفل بحفظ القرآن الكريم « إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون» [١، سورة الحجر، آية٩]. وإنما نورد في الفقرات التالية تطويراً وتجسيداً لهذه العلاقة في مجال تعلم كل من القرآن الكريم والقراءة.

ومن أجل التعرف على هذه العلاقة لابد من الحديث عن علاقة اللغة العربية بشكل عام، والقراءة بشكل خاص، بدراسة المواد الاخرى وبخاصة القرآن الكريم، وعن أثر القرآن الكريم في تعلم اللغة العربية وبخاصة القراءة، وعن أهداف تعليم القرآن الكريم.

وفيمايلي تلخيص لهذه العلاقات في النقاط التالية:

٣- إن اللغة العربية هي لغة التعلم والتعليم في البلاد العربية ولاغنى عنها ولا عن التمكن منها لكل طلاب

العلم « وهنالك علاقة وثيقة بين اللغة وغيرها من المواد، فقد ثبت بالتجارب أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من المواد الاخرى التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم، فالتلميذ السريع الفهم في القراءة يستطيع أن يستوعب بسهولة ويسر في المواد الاخرى، والتلميذ المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة ويلم بما يقرأ في المواد الاخرى أسرع من الآخرين» [١٦، ص٥١]. ومن أراد فهم القرآن الكريم وتدبر آياته على الوجه الصحيح المفيد فعليه بإتقان المهارات الاساسية للغة العربية وبخاصة مهارات القراءة فاللغة العربية « هي أقدر اللغات التي تعين المفكر والمتدبر على فهم آيات الله» [١٧، ص ٣٠٦].

٢- إن القرآن الكريم يعد من أهم المصادر والمراجع التي يرجع إليها في ضبط اللسان العربي وتعويده اللغة العربية السليمة، ولغة القرآن الكريم أفصح لغات العرب إلى حد الإعجاز، فقد عجز فصحاء العرب وأكثرهم بلاغة عن الإتيان بمثله أو بمثل بعضه، ولما دخل العرب في الإسلام أفواجاً، تأثروا بلغة القرآن، فاستفادوا من ألفاظه وأساليبه وبيانه واقتبسوا منه وقاسوا عليه. كما « أثرت الثقافة الإسلامية، وبصفة خاصة القرآن الكريم الذي كان له آثاره في أحاسيس الناس وشدهم إلي معالم طريق جديدة يتمثل في ثورة لغوية وأدبية ذات أثر عميق في استخدام الالفاظ والمعاني الدينية في الشعر والنثر، ليس في صدر الإسلام فحسب بل وفي العصور التالية» [١٨، ص٨٣].

٣- أهداف تدريس القرآن الكريم : وبالرجوع إلى هذه الاهداف تتضح لنا العلاقة بين تدريس القرآن الكريم وتدريس اللغة العربية وبخاصة مادة القراءة. ومن هذه الاهداف: ما يسمى بالاهداف الدينية، من تعويد التلاميذ الخشوع، والتمسك بآداب التلاوة، والتعبد بتلاوة القرآن الكريم، وإلى جانب هذه الاهداف الدينية هنالك أهداف أخرى يحققها دارسو القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وهي ما تسمى بالاهداف اللغوية، وتتلخص في « تنمية قدرة الفهم ومهارات الاداء الصحيح» [١٩،ص١٨٠]، « ومن مقاصد تدريس القرآن للتلاميذ فهمهم لآياته البينات، والمقصود بالفهم معرفة المعاني التي يحملها النص في ألفاظه وأساليبه» [٢٠،ص١٤٩]. ومن هذه الاهداف « تطويع ألسنة الصغار على بليغ القول وفصيح الكلام المعجز، وإمدادهم بثروة عظيمة من الالفاظ والعبارات والمعاني السامية» [٣، ص٣٠٨]، ومنها أيضاً « إجادة النطق باللغة العربية وزيادة الثروة اللفظية للمتعلمين، وزيادة الثروة المعنوية والفكرية لديهم وتذوقهم لجمال الاسلوب القرآني وبلاغته، وتدريبهم على مهارات لغوية كثيرة مثل مهارات القراءة الصامته» [٢١، ص ص ١٣٨-١٤١]. وبإمعان النظر في هذه الاهداف يمكن القول: إن تلاوة القرآن الكريم وحفظه لهما أثر في تمكن التلاميذ من مهارتي القراءة الرئيستين وهما: النطق

الصحيح للكلمات والجمل، وفهم المقروء. وبناء على هذا القول قامت هذه الدراسة لاختبار مدى صحة الفرضيتين التاليتين:

١- توجد علاقة إيجابية بين مستوى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم وتلاوتهم له ومستوى تحصيلهم في مهارات القراءة.

٢- توجد علاقة إيجابية بين مدى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم وتلاوتهم له ومستوى تحصيلهم في كل من مهارتي القراءة الجهرية والقراءة الصامتة (فهم المقروء).

تعريف القراءة :

إن الغرض من هذا التعريف هو تحديد المقصود بمهارات القراءة التي وردت في الفرضيتين السابقتين. فقد عرفت القراءة بأنها « عبارة عن التفسير أي المعنى للرموز المكتوبة» [٢٢،ص٢٠]، وفي تعريف آخر لها قيل بأن « القراءة عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وتتطلب هذه العملية فهم المعاني، وتتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني» [٣، ص١٥٧]. وجاء في تعريف ثالث: « إن القراءة عملية نظر واستبصار.. فالنظر هو الرؤية بالعين مع التفكير والتدبر، والاستبصار هو الفهم والتحليل والتفسير والتطبيق والنقد والتقويم عن طريق استخدام كل قوى الإدراك الظاهرة والباطنة التي منحها الله للإنسان » [٧،ص٨٩ . ٩٠]. والملاحظ من هذه التعريفات للقراءة أنها تركز على مهارتين أساسيتين هما مهارة التعرف على الحروف والكلمات ونطقها نطقاً صحيحاً، ومهارة فهم المقروء وهما المهارتان اللتان ستقوم هذه الدراسة بقياس مستوى أداء التلاميذ لهما، وذلك تمهيداً للكشف عن مدى ارتباط هذا المستوى بمدى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم ومستوى تلاوتهم لآياته.

حدود الدراسة

بما أن هذه الدراسة استطلاعية، فإن نتائجها تقتصر على أفراد العينة المدروسة وهم تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرستين ابتدائيتين من مدارس مدينة الرياض في الفصل الاول من العام الدراسي ١٤١١/١٤١٢هـ.

أسئلة الدراسة

١- هل توجد علاقة إيجابية بين مدى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم وتلاوته، ومستواهم في مهارات القراءة ؟

٢- هل توجد علاقة إيجابية بين مدى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم وتلاوته، ومستواهم في مهارة القراءة

الجهرية؟

٣- هل توجد علاقة إيجابية بين مدى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم وتلاوته، ومستواهم في مهارة فهم المقروء قراءة صامتة؟

٤- ما مدى حفظ تلاميذ السادس الابتدائي -أفراد عينة الدراسة - من القرآن الكريم؟

٥- ما مستوى أداء تلاميذ السادس الابتدائي - أفراد عينة الدراسة- في مهارات القراءة (الجهرية والصامتة)؟

المصطلحات

تستخدم هذه الدراسة مصطلح (مهارات القراءة) للدلالة على مهارتي القراءة الرئيسيتين وهما مهارة النطق السليم والمعبر والمنطلق للكلمات والعبارات والجمل، ومهارة فهم المقروء قراءة صامتة.

الدراسات السابقة

على الرغم من كثرة البحوث والدراسات التي أجريت في مجال القراءة وتنوعها [١٥، ص١١٢] في البلاد الاجنبية والعربية، إلا أنها لم تتناول - على حد علم الباحث- بالدراسة والتحليل العلاقة بين مدى إتقان مهارات القراءة الرئيسية ومستوى تحصيل التلاميذ في مادة القرآن الكريم (تلاوة وحفظاً). ومن الدراسات العربية في مجال مهارات القراءة مايلي:-

١- دراسة قام بها محمد محمود رضوان [٢٦، ص ص ٢٣٦-٢٤٤] بهدف قياس العلاقة بين فهم المقروء والقدرة على التعبير في القراءة الصامته، وقد صمم الباحث اختباراً لهذا الغرض، لقياس العلاقة بين فهم المقروء والقدرة على التعبير، وكان من أهم نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة بين فهم المقروء والقدرة على التعبير في القراءة الصامته، ومن أهم توصيات البحث ضرورة الاهتمام بالقراءة الصامته، وتدريب الاطفال عليها منذ الصغر والاهتمام بجانب الفهم والتعبير في مجال القدرة على القراءة.

٢- كما قام عبد المجيد سيد أحمد منصور [١٨، ص ص ٨١-٩٠] بدراسة افترض الباحث فيها وجود علاقة إيجابية بين مستوى الثقافة الإسلامية والاستدلال اللغوي عند الطلبة العرب وغير العرب، وقد اختار عينة من طلاب جامعة الملك سعود، واستخدم ثلاثة اختبارات لقياس مستوى الثقافة الإسلامية، كما استخدم اختبار الاستدلال اللغوي لقياس القدرة على الاستدلال اللغوي. ومن النتائج التي توصل إليها وجود علاقة إيجابية بين مستوى الثقافة الإسلامية والاستدلال اللغوي عند

الطلبة العرب وغير العرب.

٣- وقامت حنان عيسى سلطان [١٥، ص ص ١٠٣-١٤٥] بدراسة بعنوان « قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض على القراءة: دراسة ميدانية». واستهدف البحث دراسة القدرة على القراءة لدى تلميذات الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائية من حيث السرعة والفهم والاستيعاب، ومن أهم نتائج البحث أن هنالك علاقة موجبة بين السرعة والفهم والاستيعاب.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في مجال منهجية البحث وبناء الاختبارات لقياس مستوى فهم المقروء لدى التلاميذ.

طريقة الدراسة :

حاولت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين مستوى التحصيل في مادة القرآن الكريم ومستوى الاداء في مهارة القراءة بنوعيها الجهرية والصامته لدى تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية، وذلك باستخدام مجموعة من الاختبارات الشفوية والتحريرية والتي طبقها الباحث على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وقد تم تطبيق الاختبارات في آواخر الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ١٤١١/١٤١٢هـ.

عينة الدراسة

بما أن الدراسة استطلاعية فقد اختار الباحث مدرستين ابتدائيتين تابعتين لمركز شرق الرياض التعليمي، وتكونت عينة الدراسة من جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي في هاتين المدرستين وعددهم (١١٤) تلميذاً، إلا أنه في أثناء إجراء الاختبارات تغيب عدد منهم، لذا تم حذفهم من العينة ليصبح عدد أفراد العينة الذين حضروا جميع الاختبارات وأجابوا عن جميع أسئلتها (١٠٠) تلميذ.

أدوات الدراسة

ومن أجل قياس مستوى تحصيل التلاميذ في مهارات القراءة وتلاوة القرآن الكريم ومدى حفظهم لآياته وسوره، فقد استخدم الباحث الاختبارات الشفوية والتحريرية التالية:

١- اختبار فهم المقروء أعده الباحث نفسه لقياس مهارة فهم المقروء قراءة صامته لدى التلاميذ أفراد عينة الدراسة. وقد قام الباحث بالاطلاع على موضوعات القراءة في كتابي القراءة للصف السادس الابتدائي فوجد أن من الممكن تصنيفها من حيث المضمون إلى أربعة أنواع هي:

- الموضوعات الادبية.

- الموضوعات الدينية.

- الموضوعات الاجتماعية.

- الموضوعات العلمية

ومن أجل أن تكون جميع هذه الانواع ممثلة في الاختبار، فقد اختار الباحث أربعة نصوص يمثل كل نص منها نوعاً من هذه الانواع الاربعة. ووضع الباحث على كل نص مجموعة متنوعة من الاسئلة (انظر الملحق رقم ١).

صدق الاختبار :

تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على عدد من مدرسي اللغة العربية للصف السادس الابتدائي وذلك لاخذ آرائهم في أسئلة الاختبار ومدى صدقها وسلامة صياغتها، وقد تم تعديل بعض الاسئلة بناء على مقترحات هؤلاء المدرسين.

ثبات الاختبار :

تم تقسيم الاختبار إلى نصفين، الاول : الاسئلة ذات الارقام الفردية ، والثاني : الاسئلة ذات الارقام الزوجية، ثم تم حساب معامل الإرتباط بينهما حسب معادلة سبيرمان- بروان للتجزئة النصفية حيث كان معامل الارتباط ٨٣ر٠ وهو معامل ارتباط جيد يمكن أن يعد مؤشراً على ثبات الاختبار.

٢- اختبار نطق الكلمات والجمل والطلاقة في القراءة الجهرية ويتكون من النصوص الاربعة التي وردت في اختبار فهم المقروء، بحيث يقرأ التلميذ ما لايقل عن ثلاثة أسطر من كل نص أي حوالي مئة كلمة. وقد استخدم الباحث هذين الاختبارين لقياس « مهارتي القراءة الاساسيتين: التعرف والفهم» [٣، ص١٦٧].

٣- اختبار حفظ القرآن الكريم، وذلك لتحديد مقدار ما يحفظه كل تلميذ من أجزاء القرآن الكريم وأحزابه.

٤- اختبار التلاوة حيث يتلو التلميذ عشرة أسطر (حوالي مئة كلمة) من السور المقررة في منهج التلاوة للصف السادس الابتدائي، « الاجزاء التاسع عشر والعشرون والحادي والعشرون» [٨، ص٢٣].

إجراءات الدراسة

بعد إعداد الاختبارات الاربعة، واختيار عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي على النحو الذي تم توضيحه في الفقرات السابقة، قام الباحث بمايلي:

١- الاجتماع بمدرسي اللغة العربية والقرآن الكريم للصف السادس الابتدائي في كلتا المدرستين للتفاهم معهم على كيفية إجراء الاختبارات.

٢- أجاب التلاميذ كتابة عن أسئلة الاختبار الاول (اختبار فهم المقروء) في جلستين منفصلتين زمن كل منهما (٤٥) دقيقة. وقد تمت هذه العملية وفق التعليمات الخاصة بكيفية الإجابة والتي أعدها الباحث وشرحها المدرسون للتلاميذ وتضمنتها ورقة الاختبار (انظر ملحق رقم ١).

٣- تصحيح إجابات التلاميذ ووضع درجة من مئة تبعاً لعدد الاجابات الصحيحة لكل تلميذ.

٤- اتفق الباحث مع مدرسي القرآن الكريم في المدرستين بأن يقوموا باختبار التلاميذ أفراد عينة الدراسة في تلاوة القرآن ووضع درجة من مئة لكل تلميذ حسب تلاوته بحيث يتم خصم درجة واحدة عن كل خطأ يقع فيه التلميذ في التلاوة.

٥- كما اتفق الباحث مع هؤلاء المدرسين على اختبار مدى حفظ التلاميذ لسور القرآن الكريم وآياته، على أن يعطى التلميذ درجة من مئة تبعاً لمقدار ما يحفظه وصحة نطقه للآيات التي يحفظها. وتم الاتفاق مع المدرسين على أن يعطى التلميذ الذي يحفظ جزأين فأكثر مئة درجة ومن يحفظ جزءاً واحداً خمسين درجة ومن يحفظ نصف جزء (حزباً واحداً) خمساً وعشرين درجة ومن يحفظ نصف حزب اثنتي عشرة درجة ونصف وهكذا، على أن يجبر الكسر الذي يساوي نصفاً أو أكثر لصالح التلميذ، ولا يحسب الكسر الذي يقل عن النصف.

٦- باتفاق الباحث مع مدرسي اللغة العربية في كلتا المدرستين، قام هؤلاء المدرسون بإجراء اختبار شفوي في القراءة للتلاميذ أفراد عينة الدراسة بحيث يقرأ التلميذ مئة كلمة تقريباً، ويعطى درجة من مئة تبعاً لصحة نطقه الكلمات وعدم تعثره في القراءة، بحيث يتم خصم درجة واحدة عن كل كلمة يخطئ في قراءتها.

٧- وبعد إجراء الاختبارات جميعها تجمعت لدى الباحث أربع درجات لكل تلميذ، درجتان لحفظ القرآن الكريم وتلاوته، ودرجتان لفهم المقروء والقراءة الجهرية. وتم رصد جميع الدرجات في جدول واحد (انظر ملحق رقم ٢).

المعالجات الإحصائية

بعد رصد درجات التلاميذ في جميع الاختبارات، تم حساب معامل الارتباط بين درجاتهم في حفظ القرآن الكريم وتلاوته من جهة ومهارتي القراءة الجهرية وفهم المقروء، كما استخدم المتوسط الحسابي

والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة الاخرى.

نتائج الدراسة

استهدفت هذه الدراسة التحقق من إمكانية وجود علاقة إيجابية بين مدى حفظ تلاميذ الصف السادس الابتدائي للقرآن الكريم وتلاوته، ومستواهم في مهارتي القراءة الجهرية والصامتة (فهم المقروء). ومن أجل ذلك قام الباحث بحساب معامل الترابط بين حفظ القرآن الكريم وتلاوته وكل من مهارتي القراءة (الجهرية والصامتة). وكانت النتائج كمايلي:

١- تبين أن هناك علاقة إيجابية قوية بين مدى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم وتلاوته ومستواهم في مهارتي القراءة الجهرية والصامتة (فهم المقروء)، حيث كان معامل الترابط بين متوسط درجات التلاميذ في الحفظ والتلاوة ومتوسط درجاتهم في مهارتي القراءة (٩٨ر٠).

٢- تبين أن هنالك علاقة إيجابية قوية بين مدى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم وتلاوته ومستواهم في مهارة القراءة الجهرية، حيث كان معامل الترابط بينهما (٩٦ر٠).

٣- تبين أن هنالك علاقة إيجابية قوية بين مدى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم وتلاوته ومستواهم في مهارة القراءة الصامتة (فهم المقروء) حيث بلغ معامل الترابط بينهما (٩٦ر٠).

وفي هذه النتائج إجابة عن أسئلة الدراسة (١ و ٢ و ٣).

٤- وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي يتعلق بمدى حفظ أفراد عينة الدراسة للقرآن الكريم، قام الباحث بإعداد الجدول التالي:

جدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة بحسب حفظهم للقرآن الكريم

الفئة	أقل من نصف حزب	نصف حزب إلى أقل من حزب	حزب إلى أقل من حزبين	حزبان إلى أقل من أربعة أحزاب	أربعة أحزاب فأكثر	المجموع
العدد	٢٠	٣٠	١٤	٣١	٥	١٠٠
النسبة المئوية	٪٢٠	٪٣٠	٪١٤	٪٣١	٪٥	٪١٠٠

ويتضح من الجدول رقم (١) أن ٣٦٪ فقط من التلاميذ (أفراد عينة الدراسة) يحفظون جزءاً واحداً فأكثر من القرآن الكريم، وأن نصف هؤلاء التلاميذ (٥٠٪) يحفظون نصف حزب أو أقل من ذلك، مما يدل على إهمال شديد لتحفيظ القرآن الكريم في المرحلة الابتدائية، علماً بأن المطلوب من

تلاميذ الصف السادس الابتدائي أن يحفظوا كل ما هو مقرر عليهم حفظه في السنوات الست من المرحلة الابتدائية وهو مايقرب من جزء (جزء عمّ) [٨، ص ص ١٦-٢٣].

٥- وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة والذي يتعلق بمستوى أفراد عينة الدراسة في مهارتي القراءة الجهرية والصامتة (فهم المقروء)، قام الباحث بإعداد الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد العينة بحسب مستواهم في القراءة الجهرية والصامته

الفئة / المهارة		أقل من ٥٠	٥٠-٥٩	٦٠-٦٩	٧٠-٧٩	٨٠-٨٩	٩٠-١٠٠	المجموع
القراءة الجهرية	العدد	-	٧	١٦	٣٢	٢٢	٢٣	١٠٠
	النسبة٪	٠٪	٧٪	١٦٪	٣٢٪	٢٢٪	٢٣٪	١٠٠٪
القراءةالصامتة فهم المقروء	العدد	١٦	٢٦	٢٤	٢٣	١٠	١	١٠٠
	النسبة٪	١٦٪	٢٦٪	٢٤٪	٢٣٪	١٠٪	١٪	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن نسبة كبيرة من التلاميذ (٧٧٪) قد تفوقوا في مهارة القراءة، فقد حصلوا على درجات ٧٠٪ فأكثر.وفي المقابل فقد انخفضت هذه النسبة إلى ٣٤٪ فقط فيما يتعلق بأداء التلاميذ في مهارة القراءة الصامتة (فهم المقروء). كما يتضح من الجدول نفسه أن هناك ضعفاً لدى التلاميذ في مهارة فهم المقروء حيث حصل ٤٢٪ من أفراد عينة الدراسة على درجات منخفضة (٥٩٪ فما دون).

ويمكن أن يعزي الاختلاف في مستوى التلاميذ في مهارتي القراءة الجهرية ومهارة فهم المقروء إلى اهتمام التلاميذ في القراءة الجهرية بآلية القراءة دون الفهم مما يعكس الفهم الخاطئ لمهارة القراءة الجهرية ومفهوم القراءة بشكل عام.

توصيات الدراسة

فبناء على النتائج السابقة توصي الدراسة بمايلي:-

١- لابد من زيادة الاهتمام والعناية بتحفيظ القرآن الكريم وتلاوته في المدارس الابتدائية إذا أردنا رفع مستوى التلاميذ في مهارتي القراءة الجهرية والصامتة (فهم المقروء)، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية قوية بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الاداء في مهارتي القراءة

الجهرية والصامتة (فهم المقروء).

٢- لابد من زيادة الاهتمام والعناية بحفظ القرآن وتحفيظه في المدارس الابتدائية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن ٥٠٪ من أفراد العينة لم يحفظوا سوى ٢٥٪ أو أقل مما هو مطلوب منهم أن يحفظوه.

٣- لابد من الحرص على رفع مستوى التلاميذ في مهارة القراءة الصامته في المرحلة الابتدائية حيث دلت نتائج الدراسة على وجود ضعف لدى أفراد عينة الدراسة في هذه المهارة.

٤- لابد من إعادة النظر من قبل واضعي مناهج المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بمقررات القرآن الكريم حفظاً وتلاوة بحيث يدرس التلاميذ في هذه المرحلة عدداً أكبر من السور مما هو عليه حالياً سواء في مقرر التلاوة أو الحفظ. ويقترح الباحث في هذا المجال أن يحفظ التلاميذ في المرحلة الابتدائية مالايقل عن ثلاثة أجزاء من القرآن الكريم.

٥- توصي الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات على نطاق واسع للتأكد من العلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته من جهة ومستوى أداء التلاميذ في مهارة القراءة من جهة أخرى، وذلك لان هذه الدراسة استطلاعية، وأن نتائجها يصعب تعميمها لصغر حجم العينة المدروسة نسبياً.

ملحق رقم (١)

اختبار فهم المقروء قراءة صامته للصف السادس الابتدائي

اسم التلميذ : ..... المدرسة : .....

عزيزي التلميذ ....

تحية طيبة وبعد .

فأرجو منك الإجابة عن الاسئلة الواردة في هذا الاختبار متبعاً التعليمات الآتية:

١- الإجابة عن جميع الاسئلة.

٢- إن هذا الاختبار ليس امتحاناً ولا تحسب له درجات.

٣- إقرأ النص قراءة واعية ثم أجب عن الاسئلة التي تليه.

٤- أكتب إجاباتك على ورقة الاسئلة في المكان المخصص للإجابات.

٥- إذا لم تستطع فهم أي سؤال أطلب مساعدة المدرس ليوضح لك السؤال.

وأشكرك على تعاونك .. والله الموفق.

بسم الله الرحمن الرحيم

أولاً-

وقد دلتني التجارب على أن أسعد الناس من وضع المال في موضعه اللائق به، ونظر إلى المال على أنه وسيلة من وسائل السعادة.

ولقد دلتني التجارب أيضاً على أن عنصر الدين في الحياة من أهم أسباب السعادة وأن الحياة ترتكز على الاعتقاد بإله يركن إليه ويعتمد عليه وتستمد منه المعرفة ويطلب إليه التوفيق في الحياة.

كما دلتني التجارب على أن الدين لا يناقض العلم الصحيح، وأن لابد منهما جميعاً للناس.

هذا - يابني - بعض تجاربي في الحياة وما أكثرها، والسلام عليك ممن يحب لك الخير، ويود أن تكون خيراً منه، ويتمنى أن يحيا فيك خيراً مما حيى في نفسه . والسلام.

إقرأ القطعة السابقة قراءة متأنية ثم أجب عما يأتي:

١- أكمل العبارات الآتية بالكلام المناسب:

أ) إن أسعد الناس .....

.....

ب) إن من أهم أسباب السعادة .....

.....

ج) أمران لابد منهما جميعاً للناس هما: .....

.....

٢- ما معنى :

- اللائق به :
- تستمد :
- يناقض :

٣- ضع كل كلمة مما يأتي في جملة من عندك :

- أسباب :
- دلتني :
- يود :

٤- إضبط بالشكل أواخر الكلمات التي تحتها خطوط في القطعة السابقة حسب مواقعها في الجمل :

التجارب ، السعادة ، العلم

٥- بعد قراءتي للقطعة السابقة استفدت منها ما يأتي :

-

-

-

ثانياً -

وقد أخذ نفسه بالرحلة - في طلب الحديث من كل ينابيعه. فجمع حديث أهل الشام والعراق والحجاز، وقد التقى في رحلته للحجاز سنة ١٨٧هـ بالشافعي، فأخذ عنه الفقه، كما أخذ عن سفيان بن عيينة الحديث.

وهكذا طوّف الإمام أحمد في الاقاليم الإسلامية طالباً للحديث، يحمل حقائب كتبه على ظهره أحياناً. واستمر في تحصيله حتى بلغ مبلغ الإمامة. وصار مقصد طلاب الحديث والمستفتين من كل بقاع العالم الإسلامي. وقد جمع الاحاديث النبوية في كتابه العظيم (المسند) وهو أكبر موسوعة لاحاديث رسول الله صلى الله عليه وسلم وفتاوي الصحابة وأقضيتهم.

إقرأ الموضوع السابق قراءة متأنية ثم أجب عما يأتي :

١- ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة فقط مما يلي في كل عبارة من العبارات الآتية :

أ- « أخذ نفسه بالرحلة » معناها :

- ارتحل كثيراً - ارتحل قليلاً

- تعب من الرحلة

ب- تتحدث هذه القطعة عن :

- الامام الشافعي - الإمام أبو حنفية.

- الإمام أحمد بن حنبل

ج - كلمة « طوّف » معناها :

- تعرّف - تجوّل - تعلّم

د- كتاب « المسند » هو :

- كتاب في علوم القرآن - كتاب في أصول الفقه.

- كتاب في الحديث الشريف.

هـ- أخذ الإمام أحمد الحديث عن :

- ابن تيمية - سفيان بن عيينة

- الشافعي.

و - كلمة موسوعة تعني :

- كتاب كبير شامل - كتاب صغير مفيد

- كتاب ديني

ز- فتاوي جمع تكسير مفردها :

- فتوى - فتاة - مفتي

هـ- استفدت من دراستي للقطعة السابقة ما يلي :

- إن من السهل تحصيل العلوم الدينية.

- إن طلب العلم يحتاج إلى تعب وجد وصبر.

- إن الرحلة في طلب العلم ليست ضرورية.

ثالثاً -

والاسماك مخلوقات بحرية قد لايعرف الكثير عنها أكثر من أنها لذيذة اللحم مفيدة للجسم ، ولكن للأسماك عجائب لا يعرفها إلا العالمون.

فمن الاسماك نوع يتسلق الاشجار وينظر إلى بعيد، فإذا رأى غديراً قريباً أخذ يقفز حتى يصل إليه.

وهناك أسماك كهربية إذا لمستها دافعت عن نفسها بهزة كهربية تنفض يدك وتؤلمك، وتبعدك عنها.

ومن الاسماك نوع يعيش في قعر البحار حيث الظلام الدامس، ولكن جسمها مغطي بمئات من النقط تنبعث منها أشعة ضوئية تنير لها الطرق.

إقرأ القطعة السابقة قراءة متأنية ثم أجب عما يأتي :

١- كلمة (الكثير) في السطر الاول مرفوعة لانها :

- فاعل - مبتدأ - نائب فاعل

٢- أكثر الناس يعرفون عن الاسماك مايلي:

٣- صل بين الكلمة ومعناها الصحيح فيما يأتي:

- تنبعث، عجائب ، تنير ، العالمون ، تنفض

- تضيء، العلماء ، تخرج، غرائب

٤- هات جملة واحدة من القطعة السابقة تدل على أن بعض الاسماك يمكن أن يعيش خارج الماء لبعض الوقت:

- الجملة هي :

٥- أكمل العبارات التالية بوضع كلمات مناسبة من القطعة السابقة:

- هنالك أسماك .....إذا لمستها دافعت عن نفسها .....

- تعيش بعض الاسماك في ..... حيث الظلام الدامس.

٦- استخدم كل كلمة مما يلي في جملة من إنشائك :

الدامس : .....

قعر : .....

٧- في القطعة التي قرأتها ثلاثة أنواع من الاسماك هي:

- الاسماك الكهربية

- الاسماك : .....

- الاسماك : .....

٨- هات عبارة من عندك تستخدم فيها كلمتي هناك ..... إذا .....

في أسلوب مشابه للعبارة التي وردت في السطر السادس من القطعة.

٩- ضع عنواناً مناسباً للموضوع :

العنوان المناسب هو .....

رابعاً -

فسارت الجيوش على بركة الله، وكان أبو بكر يودعهم ماشيا ويوصيهم بما فيه صلاح دنياهم وآخراهم، ولم تزل الجيوش سائرة حتى وصلت الشام، فنزل عمرو بن العاص فلسطين ، ونزل شرحبيل الاردن، ونزل يزيد البلقاء، ونزل أبو عبيدة الجابية، فلما بلغ ذلك هرقل ملك الروم سار حتى نزل حمص، وأمر بجمع الجيوش ، فأجتمع من الروم عدد عظيم، فوجه لكل أمير من المسلمين جيشاً يفوق من معه، فأشار عمر بن العاص على الامراء بالاجتماع، فاجتمعوا باليرموك والروم أمامهم وبين الفريقين خندق،

وأقام الفريقان على ذلك صفرا والربيعين من السنة الثالثة عشرة من الهجرة.

إقرأ القطعة السابقة قراءة متأنية ثم أجب عما يأتي :

١- ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة فقط ممايلي في كل عبارة من العبارات التالية:

أ) ودّع أبو بكر الجيوش المتجهة إلى :

- العراق - مصر -الشام

ب) كلمة « بلغ » معناها :

- نزل - وصل -وقف

ج) وقعت معركة اليرموك بين :

- المسلمين والروم - المسلمين والفرس - المسلمين والمغول

د) ظل الجيشان متقابلين دون قتال لمدة :

- أربعة أشهر - ثلاثة أشهر - شهرين

هـ) من الذي وجه لكل أمير من المسلمين جيشاً يفوق من معه ؟

- هرقل - عمر بن العاص - أبوبكر الصديق

و) حمص مدينة تقع في :

- لبنان - سوريا - فلسطين

ز) اليرموك إسم لـ :

- بحيرة - بحر -نهر

ح) (يودعهم ماشيا) كلمة « ماشياً» منصوبة لانها :

- مفعول به -إسم إن - خبر كان

ط) « يفوق من معه» معناها :

- أقل ممن معه - يساوي من معه - أكثر ممن معه

ي) « فاجتمع من الروم عدد عظيم» الصحيح أن نقول:

- عظيماً - عظيمٌ - عظيمٍ

ملحق رقم (٢)

درجات التلاميذ أفراد عينة الدراسة في الاختبارات الأربعة

مسلسل	حفظ القرآن	تلاوة القرآن	القراءة الجهرية	فهم المقروء	مسلسل	حفظ القرآن	تلاوة القرآن	القراءة الجهرية	فهم المقروء
١	٥٥	٩٠	٩٠	٧٠	٢٩	٣٣	٨٤	٩٥	٦٥
٢	٥٥	٩٢	٩٨	٦٥	٣٠	٥٠	٩٢	٩٢	٨٥
٣	٢٠	٩٢	٩٠	٨٣	٣١	٥٥	٩٠	٩٥	٨٥
٤	٥٠	٧٨	٦٨	٦٥	٣٢	٢٠	٧٥	٧٥	٥٠
٥	٦	٦٠	٥٥	٥٢	٣٣	٥٠	٦٠	٥٥	٤٥
٦	٦	٤٢	٦١	٥٠	٣٤	٢٠	٦٧	٧٥	٥٢
٧	٥٠	٨٢	٩٨	٧٠	٣٥	٥٠	٦٠	٧٥	٥٠
٨	٤٢	٧٢	٩٠	٧٨	٣٦	٥٥	٩٤	٩٠	٧٥
٩	١٣	٥٨	٦٠	٣٧	٣٧	١٣	٥١	٧٠	٤٢
١٠	٥٠	٩٤	٩٥	٨١	٣٨	٤٥	٨٤	٩٠	٦٦
١١	٢٥	٨٠	٧٠	٥٥	٣٩	٥٠	٨٣	٩٨	٧٥
١٢	١٣	٧٢	٥٠	٥٥	٤٠	٣٠	٧٥	٧٥	٦٥
١٣	١٣	٧٠	٧٥	٧٠	٤١	٩٥	٩٦	٩٥	٨٥
١٤	٢٥	٧٦	٨٢	٧٨	٤٢	٥٠	٦٧	٥٠	٥٧
١٥	١٣	٥٨	٦٨	٧٠	٤٣	٥٠	٨٤	٧٣	٥٠
١٦	٥٠	٦٠	٨٢	٦٥	٤٤	٥٠	٧٤	٦٥	٤٠
١٧	٣٣	٧٦	٨١	٧٢	٤٥	٥٠	٧٨	٨٠	٦٣
١٨	٢٠	٥٨	٦٨	٥٠	٤٦	٤٥	٧٧	٧٥	٧٥
١٩	١٦	٧٠	٦٨	٤٥	٤٧	٥٠	٨٩	٨٥	٦٠
٢٠	٦٣	٧٢	٨١	٧٥	٤٨	٦٥	٦١	٥٥	٤٠
٢١	٦	٥٠	٦١	٥١	٤٩	٩٥	٩٠	٨٥	٧٤
٢٢	٥٠	٤٦	٧٥	٦٢	٥٠	٧٥	٩١	٨٥	٧٨
٢٣	٥٠	٩٥	٨٥	٨٨	٥١	٤٥	٧٧	٧٥	٥٧
٢٤	١٣	٥٨	٧٥	٥٢	٥٢	٥٠	٨٧	٨٠	٦٠
٢٥	٢٣	٦٨	٨٢	٦٥	٥٣	٤٣	٨٠	٨٠	٧٠
٢٦	٣٨	٨٠	٩٠	٦٥	٥٤	٥٠	٨٦	٧٠	٥٠
٢٧	٥٠	٨٢	٩٠	٦٥	٥٥	٧٠	٩٠	٩٠	٩٠
٢٨	٥٠	٨٤	٩٥	٨٥	٥٦	٩٥	٩٦	٩٥	٨٥

تابع / ملحق رقم (٢)

مسلسل	حفظ القرآن	تلاوة القرآن	القراءة الجهرية	فهم المقروء	مسلسل	حفظ القرآن	تلاوة القرآن	القراءة الجهرية	فهم المقروء
٥٧	٢٦	٧٥	٧٥	٥٧	٧٩	٢٥	٧٧	٧٥	٣٣
٥٨	٥٠	٩٢	٩٠	٧٨	٨٠	٥٠	٧٤	٦٨	٦٠
٥٩	٣٦	٨٧	٨٤	٦٣	٨١	٣٣	٨٨	٧٠	٤٢
٦٠	٢٦	٧٢	٧٠	٥٤	٨٢	٥٠	٨٨	٨٥	٨٠
٦١	٣٦	٨٤	٧٥	٦٦	٨٣	٧٥	٨٤	٨٠	٦٠
٦٢	٦	٦٨	٧٠	٥٠	٨٤	١٥	٦٨	٦٠	٦٠
٦٣	٥٠	٧٥	٧٠	٧٢	٨٥	١٣	٨٤	٧٢	٣٦
٦٤	١٦	٨٨	٨٠	٤٢	٨٦	٢٣	٩٢	٧٠	٥٠
٦٥	٥٠	٨٤	٨٥	٥١	٨٧	٥٠	٨٤	٧٠	٥٧
٦٦	٢٥	٧٥	٧٢	٥٤	٨٨	٥٠	٩٥	٨٥	٧٥
٦٧	٥٠	٨١	٨٠	٦٣	٨٩	١٦	٧٥	٦٠	٤٥
٦٨	٢٥	٧٠	٧٢	٦٣	٩٠	٥٠	٩٣	٧٠	٥٤
٦٩	٥٠	٨٨	٨٥	٦٣	٩١	٥٠	٩٢	٨٥	٧٨
٧٠	٧٥	٨٢	٨٥	٥٣	٩٢	٥٠	٩٢	٩٥	٧٨
٧١	٢٣	٨٨	٧٦	٦٣	٩٣	٣٦	٨٦	٦٥	٤٨
٧٢	١٥	٨٦	٥٤	٤٥	٩٤	٢٣	٧٤	٧٠	٤٠
٧٣	٢٥	٩٢	٧٥	٥٧	٩٥	٣٥	٨٠	٧٥	٧٠
٧٤	١٥	٩٢	٧٠	٤٢	٩٦	٢٣	٨٣	٦٠	٦٠
٧٥	١٣	٨٤	٦٥	٤٠	٩٧	٥٠	٩٥	٩٠	٧٢
٧٦	٢٥	٧٣	٦٥	٥٤	٩٨	٥٠	٩٢	٩٠	٨٠
٧٧	٣٧	٨٢	٧٣	٦٠	٩٩	٥٥	٩٩	٩٥	٧٨
٧٨	٢٧	٩٤	٦٥	٧٠	١٠٠	٢٠	٧٧	٥٥	٥١

المراجـــع

١- القرآن الكريم.

٢- قطب، محمد، منهج التربية الإسلامية ، ج١، ط١١، القاهرة: دار الشروق، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

٣- يونس، فتحي علي ورفيقاه، أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨٠م.

٤- الخولي، البهي، تذكرة دعاة الإسلام ، ط٢ ، بيروت: دار القرآن الكريم، ١٩٨٢م.

٥- الهاشمي، عابد توفيق، طرق تدريس التربية الإسلامية، ط٩ ، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٥م.

٦- السمان، محمد عبد الله ، التربية في القرآن ، ط٥، القاهرة : دار الاعتصام، ١٩٧٧م.

٧- مدكور، علي أحمد، المفاهيم الاساسية لمناهج التربية ، الرياض: دار أسامه للنشر، ١٩٨٩م.

٨- المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف، التطوير التربوي، الإدارة العامة للمناهج، منهج التعليم الابتدائي لمدارس البنين ، ١٤٠٨هـ / ١٩٨٨م.

٩- أحمد، محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٤م.

١٠- مجاور، محمد صلاح الدين، المنهج المدرسي وبعض المشكلات التربوية، الكويت: دار القلم، ١٩٧٤م.

١١- Singer, Harry & Robert, Ruddel, Theoretical Models and Process of Reading, University of New Jersey, 1977.

١٢- فايد، عبد الحميد، رائد التربية العامة وأصول التدريس ، بيروت : دار الكتاب اللبناني، ١٩٨٤م.

١٣- الخولي، محمد علي، أساليب تدريس اللغة العربية ، الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م.

١٤- الموسى، نهاد، مقدمة في علم تعليم اللغة العربية ، الرياض دار العلوم للطباعة والنشر، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٤م.

١٥- سلطان، حنان عيسى، قياس قدرة تلميذات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض على القراءة دراسة ميدانية، دراسات تربوية ، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد٢، ١٩٨٥م، ص ١٠٣-١٠٤.

١٦- مدكور، على أحمد، تدريس فنون اللغة العربية ، الكويت : مكتبة الفلاح، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

١٧- مدكور، علي أحمد، منهج التربية الإسلامية (أصوله وتطبيقاته) ، الكويت مكتبة الفلاح، ١٩٨٦م.

١٨- منصور، عبد المجيد سيد أحمد، دراسة استطلاعية للعلاقة بين مستوى الثقافة الإسلامية والاستدلال اللغوي عند الطلبة العرب وغير العرب، دراسات، مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد ٥، ١٩٨٣م، ص ٨١-٩٠.

١٩- الحمادي، يوسف، أساليب التربية الإسلامية ، الرياض، دار المريخ للنشر، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

٢٠- سمك، محمد صالح، فن التدريس للتربية الدينية ، ط٢، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٨م.

٢١- الشافعي، إبراهيم محمد، التربية الإسلامية وطرق تدريسها، ط٣، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م.

٢٢- دوفي، جيرالد ج، كيف ندرس القراءة بأسلوب منظم ، ترجمة إبراهيم محمد الشافعي، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٤٠٧هـ / ١٩٨٧م.

٢٣- رضوان، محمد محمود، تعليم القراءة للمبتدئين ، القاهرة : مكتبة مصر، ١٩٥٨م.

أوراق العمل

دراسة لاندفاعية الأطفال وعلاقتها بعمرهم الزمني ومستوى تحصيلهم الدراسي

إعداد

د. عبد العزيز السيد الشخص

أستاذ مشارك بقسم التربية الخاصة

كلية التربية - جامعة الملك سعود

المقدمـــة

اهتم كثيرمن العلماء والباحثين بدراسة ما يوجد بين الافراد من فروق في مختلف جوانب الشخصية. وقد تركز اهتمامهم بصفة خاصة على النشاط العقلي – المعرفي للفرد الذي شمل – في بداية الامر – جوانب الإدراك والذاكرة وحل المشكلات. ومع بداية النصف الثاني من القرن – تقريباً – إمتد هذا الاهتمام ليشمل كذلك دراسة الاساليب المعرفية للأفراد (Kagan, et al., 1964) .

وقد كشفت هذه الدراسات النقاب عن أمور كثيرة تتعلق بالنشاط العقلي – المعرفي للفرد؛ منها وجود عوامل أخرى غير القدرة على الإدراك أو التمييز أو التجريد، والتي تلعب دوراً هاماً في تحديد الفروق الفردية في النشاط العقلي بين الافراد ممن ينتمون إلى مرحلة عمرية معينة، ويتمتعون بنفس مستوى الذكاء، كما اتضحت أهمية الاسلوب المعرفي للفرد أو أسلوب تفكيره في هذا الصدد (Kagan,etal.,1963) ، مما قد يشير إلى إختلاف الافراد فيما بينهم – بدرجات متفاوتة– في أساليب تعاملهم وإدراكهم لمواقف الحياة المختلفة، سواءً التعليمية منها أم الإجتماعية أم المهنية.. إلخ. ولذلك يصبح لزاماً على المهتمين بتربية الاطفال وتعليمهم أن يراعوا مثل هذه الفروق، وأن يهيئوا من المواقف ما يناسب كل طفل تبعاً لاسلوبه المعرفي (نادية شريف،١٩٨١م،ص١٢٥). ونظراً لاختلاف الاطفال فيما بينهم في إدراك المادة التعليمية، فمن المتوقع وجود فروق بينهم أيضاً في طرق تعلم هذه المادة، وبالتالي يتحتم على المختصين إعداد المناهج الدراسية وأساليب التعليم المناسبة لهؤلاء الاطفال كل حسب أسلوبه المعرفي بدلاً من إعداد مناهج عامة قد تصلح للبعض بينما لا تصلح للبعض الآخر، بل ويصبح من الضروري الاهتمام بالاسلوب التعليمي للطفل واختيار طرق التعليم المناسبة له، ذلك بأن الاهتمام بالطريقة وإهمال المتعلم يعبر عن قصور شديد في العملية التعليمية (Cronbach, & Snow,1967).

ويعتبر بعد « الاندفاعية – التأني » أحد الاساليب المعرفية الذي اهتمت به الدراسات خلال العقدين الماضيين، وهو يعبر عن أسلوب التفكير المستخدم أثناء حل المشكلات عندما تتاح للأطفال فرص الاختيار من مجموعة حلول بديلة. ويبدو أن هناك فروقاً بين الاطفال في عملية معالجة المعلومات، وفيما يركزون عليه من المثيرات أثناء تصنيف الاحداث أو المادة التعليمية لاختيار ما يتناسب منها مع الموقف، أو يسهم في حل المشكلة، ودرجة التأني التي يمارسها كل منهم في هذه العملية. وقد أسفر ذلك عن

وضع اختبار خاص لقياس بُعد الاندفاعية -التأني لدى الاطفال (Kagan,etal.,1964) كما حث البعض على دراسة هذا الاسلوب المعرفي وما يرتبط به من متغيرات وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي للأطفال (King, 1972 :7).

ورغم ذلك يبدو أن الدراسات العربية لم توجه إهتماماً كافياً للأساليب المعرفية للأطفال، حيث تنتشر في مدارسنا أساليب التعليم التقليدية التي تتضمن وضع مجموعة من التلاميذ - المختلفين في قدراتهم وميولهم وسماتهم - في غرفة واحدة، مع تقديم نفس المادة التعليمية لهم وبنفس الاسلوب، كما يخضعون لمعايير واحدة من حيث الاختبار والتقويم؛ بل وربما يطلب منهم أن يكونوا جميعاً على استعداد كامل لمواجهة متطلبات العملية التعليمية بنفس المستوى (نادية شريف،١٩٨١،ص ١٢١).

وقد ظهرت في السنوات الاخيرة بعض الدراسات التي تناولت بعد الاندفاعية - التأني بين الاطفال في المجتمع الكويتي (عبد الرحيم صالح، ١٩٨١؛ قاسم الصراف، ١٩٨٧)؛ ولكن هؤلاء الباحثين قد اعتمدوا فيما يبدو - وعلى حد معرفة الباحث - على المعايير الامريكية لاختبار الاندفاعية المستخدم في دراستهم، كما استخدموا عينات صغيرة من الاطفال في مدى محدود من حيث العمر الزمني. هذا بالإضافة إلى أن كثيراً من الباحثين أوضحوا أهمية إجراء مثل هذه الدراسات في مختلف الثقافات بهدف تعميم الاستفادة من نتائجها(Weithorn,etal., 1984; Resendiz & Fox, 1985).

وهكذا يبدو أن هناك حاجة لإجراء دراسة أكثر شمولاً حول الاندفاعية لدى عينة من الاطفال السعوديين للوقوف على مدى انتشار هذا الاسلوب المعرفي بينهم، ومدى تأثره بأعمارهم الزمنية، بالإضافة إلى مدى تأثيره على مستوى تحصيلهم الدراسي بما يساعد في اتخاذ الإجراءات المناسبة حياله. وهو ما تركز عليه الدراسة الحالية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة الاندفاعية كأسلوب معرفي لدى عينة من الاطفال، وذلك في ضوء نسبة انتشارها بينهم وعلاقتها بأعمارهم الزمنية، ومستوى تحصيلهم الدراسي بصورة عامة، ومستوى تحصيلهم في بعض المواد الدراسية الاساسية بصفة خاصة والتي تشمل القراءة (المطالعة)، والكتابة (الإملاء)، والحساب (الرياضيات)، والقرآن .

تعريف المصطلحات :

١- الاندفاعية :

يعرف « الطفل المندفع » Impulsive child إجرائياً في هذه الدراسة بأنه ذلك الطفل الذي يستغرق وقتاً قصيراً قبل تقديم أول استجابة للمواقف المختلفة التي يتضمنها اختبار تجانس الاشكال لكوجان - المستخدم في الدراسة - مما يؤدي إلى تعرضه لعدد كبير من الاخطاء قبل الوصول إلى الإجابات الصحيحة لهذه المواقف. وذلك بالمقارنة « بالطفل المتأني » Reflective Child الذي يستغرق وقتاً أطول قبل الاستجابة وبالتالي يتعرض لعدد أقل من الاخطاء كي يصل إلى الإجابة الصحيحة لمواقف الإختبار (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٠،ص٩).

٢- التحصيل الدراسي :

يعرف التحصيل الدراسي للطفل في هذه الدراسة في ضوء مجموع الدرجات التي حصل عليها في نهاية العام، وذلك كما هو موضح في بيان النجاح الصادر عن مدرسته. حيث يعبر المجموع الكلي للدرجات عن مستوى التحصيل الدراسي العام للطفل، بينما يشير المجموع المقابل لكل مادة دراسية (موضع الدراسة) إلى مستوى تحصيله الدراسي في هذه المادة. وقد اعتمد الباحث على بيانات نجاح الطلاب في نهاية العام الدراسي ١٤٠٩/١٤١٠هـ في هذه الدراسة.

الدراسات السابقة

رغم حداثة الدراسات التي تناولت الاندفاعية لدى الاطفال - نسبياً - إلا أنها تعددت وتشعبت بحيث شملت كثيراً من المتغيرات المتعلقة بها، وبالتالي فقد يكون من الافضل التركيز - هنا - على تلك الدراسات المتعلقة بمتغيرات الدراسة الحالية مراعاة لمقتضيات الإيجاز.

فبالنسبة لمتغير العمر الزمني، فقد أوضحت الدراسات التي تناولت بعد الاندفاعية -التأني أنه يوجد توجه نمائي نحو التأني لدى الاطفال مع التقدم في السن؛ حيث يستغرق الاطفال الكبار زمناً أطول في الاستجابة؛ بينما يحرزون عدداً أقل من الاخطاء مقارنة بأقرانهم الصغار. ويستمر هذا التوجه حتى سن العاشرة تقريباً حيث تطرأ بعض التغيرات على هذه العلاقة. كما توجد علاقة سالبة بين متوسط زمن الإستجابة وعدد الاخطاء، وتستمر قوة هذه العلاقة حتى سن العاشرة أيضاً (Salkind,1978) . ومما يدعم ذلك نتائج بعض الدراسات السابقة، كدراسة عبد الرحيم صالح

(١٩٨١) مثلاً والتي أجريت على عينة قوامها (١٧٤) طفلاً وطفلة -بالكويت- ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٥-٩) سنوات. وتم تطبيق اختبار تجانس الاشكال عليهم بهدف دراسة الاندفاعية بينهم ومقارنتها بالبيانات التي توفرت لدى الباحث عن عينات من الاطفال الامريكيين وقد أوضحت نتائج الدراسة أن مجموعة الاطفال الكويتيين قد أحرزوا انخفاضاً ملحوظاً من حيث الوسيط الخاص بزمن أول استجابة، كما تعرضوا لكثير من الاخطاء بالمقارنة إلى مجموعة الاطفال الامريكيين، مما قد يشير إلى أنتشار الاندفاعية بين الاطفال الكويتيين (عينة الدراسة) بنسبة أكبر. بيد أنه اتضح تزايد متوسط زمن الاستجابة - بالنسبة لعينة الدراسة- وانخفاض عدد الاخطاء مع التقدم في السن.

كما أجرى رسندز وفوكس (Resendiz & For, 1985) دراسة لمجموعتين من الاطفال الاندفاعيين شملت الاولى (٢٣) طفلاً متوسط أعمارهم (٥ر٥) سنة، وتضم الثانية (٨٧) طفلاً متوسط أعمارهم (٤ر٩) سنة. وقد أوضحت النتائج أن استجابات مجموعة الاطفال صغار السن (المجموعة الاولى) تتميز بالسرعة وارتفاع عدد الاخطاء، وذلك مقارنة باستجابات أفراد المجموعة الثانية (الاطفال الكبار) التي تميزت بالبطء والدقة وقلة عدد الاخطاء.

أما بالنسبة للتحصيل الدراسي، فإنه يبدو أن نتائج الدراسات تكاد تجمع على تأثره سلباً باندفاعية الاطفال، سواءً تلك التي تناولت مستوى التحصيل الدراسي عامة، أو التي اهتمت بمستوى تحصيل الاطفال في بعض المواد مثل القراءة والحساب بصفة خاصة.

فقد أجرى مسر (Messer, 1970) دراسة لعينة قوامها (٦٥) طفلاً بالصف الاول الابتدائي، وجد من بينهم (٥) أطفالٍ اندفاعيين - أي بنسبة ٧ر٧٪- ممن رسبوا على مدى العامين اللذين تابعهم فيهما الباحث. كما أوضحت دراسة هاسكينز وماك كيني (Haskins & McKinney,1976) وجود علاقة سالبة بين مستوى التحصيل الدراسي العام لمجموعة من الاطفال ممن تتراوح أعمارهم الزمنية مابين ٧-١١ سنة، وعدد الاخطاء التي أحرزوها في مقياس تجانس الاشكال، بينما كانت هذه العلاقة موجبة بالنسبة لزمن الاستجابة. كما أظهرت النتائج تميز الاطفال المتأخرين دراسياً من أفراد العينة بالاندفاعية.

وقام بارت (Barrett, 1977) بدراسة لمجموعة من الاطفال بالصف الرابع الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين تضم الاولى منهما الاطفال المتسمين بالتأني بينما تضم الثانية الاطفال المندفعين، وقد أوضحت النتائج ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي العام لافراد المجموعة الاولى

بالمقارنة إلى مستوى أقرانهم في المجموعة الثانية، كما استمر ذلك خلال الصفين الخامس والسادس أيضاً. وأجرى ويثورن وآخرون (Weithorn, etal., 1984) دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالاندفاعية من بينها التحصيل الدراسي، واستخدم لذلك عينة قوامها (٩٠) طفلاً وطفلة (٦٦ طفلاً ، ٢٤ طفلة) بالصف الثاني الابتدائي ممن تميزوا بالاندفاعية. وقد أوضحت النتائج انخفاض مستوى التحصيل الدراسي العام لهؤلاء الاطفال مقارنة بأقرانهم ممن يتسمون بالتأني، وكذلك الحال بالنسبة لمستوى تحصيلهم في مادة القراءة.

وقد درس كوجان (Kagan, 1965) العلاقة بين الاندفاعية والقدرة على القراءة لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. وقد إتضح من دراسته وقوع الاطفال المندفعين في أخطاء كثيرة ووصولهم إلى قراراتهم بسرعة وفي زمن وجيز جداً، كما تعرضوا لكثير من الاخطاء في التعرف على الكلمات الانجليزية التي قدمت لهم إما بصورة فردية أو ضمن جمل وفقرات.

وقام كوجان وآخرون بدراسة أخرى (Kagan, etal., 1966) اتضح منها تميز الاطفال المتسمين بالتأني بمستوى تحصيل مرتفع في مادة القراءة بالنسبة لاقرانهم المندفعين.

وفي دراسة قام بها ريدنس وبالدوين (Readence & Baldwin, 1978) تم اختبار القدرة على القراءة لدى (١٧٠) طفلاً بالصف الثاني الابتدائي، واتضح تميز المتأنين منهم بمستوى مرتفع من حيث القدرة على القراءة بالمقارنة بأقرانهم الاندفاعيين. وفي دراسة أخرى (Lesiak, 1978) تم قياس مستوى القراءة لدى عينة من الاطفال أخذت من الصفوف الاول الابتدائي وحتى الصف الاول متوسط، وقد كشفت النتائج عن تميز الاطفال المتسمين بالتأني من أفراد العينة بمستوى مرتفع في القراءة مقارنة بأقرانهم الاندفاعيين، وذلك في جميع الصفوف عدا الصف الاول الابتدائي حيث لم تظهر أي فروق بين المجموعتين في هذا الصدد.

وأجرى قاسم الصراف (١٩٨٧) دراسة للعلاقة بين الاندفاعية وكل من الجنس والتحصيل الدراسي في اللغة العربية والحساب لعينة قوامها (١٠٤) طفلاً وطفلة بالصف الرابع الابتدائي - بالكويت- ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩-١٠) سنوات. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تضم الاولى الاطفال الاندفاعيين (٢٤ طفلا، ٢٤ طفلة)، وتضم الثانية الاطفال المتسمين بالتأني (٢٦ طفلاً ، ٣٠ طفلة). وقد أوضحت النتائج انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في اللغة العربية والحساب لدى أفراد المجموعة الاولى مقارنة بأقرانهم في المجموعة الثانية.

كما أوضحت دراسة كاثيرت وليدتك (Catheart & Liedtke, 1969) تميز الاطفال المتسمين بالتأني في الصفين الثاني والثالث الابتدائي بمستوى مرتفع في مادة الحساب مقارنة بأقرانهم الاندفاعيين الذين تزايدت أخطاؤهم في جميع فروع الرياضيات.

وخلاصة القول أن نتائج الدراسات - التي أمكن للباحث الحصول عليها - تشير إلى انتشار الاندفاعية بين الاطفال في الاعمار الزمنية المختلفة، بيد أنها تميل إلى الانخفاض مع تقدمهم في السن، كما توجد علاقة سالبة بين اندفاعية الاطفال ومستوى تحصيلهم الدراسي العام، وكذلك مستوى تحصيلهم في مادتي القراءة والحساب. بينما لم تتناول الدراسات - على حد معرفة الباحث - العلاقة بين الاندفاعية ومهارة الكتابة لدى الاطفال، أو علاقتها ببعض المواد التي تحتاج إلى حفظ وتذكر مثل القرآن الكريم، كما لم يتم إجراء مثل هذه الدراسات من قبل في البيئة السعودية.

فروض الدراسة

في ضوء نتائج الدراسات السابقة يفترض الباحث الفروض التالية للدراسة الحالية:

١- تنتشر الاندفاعية بنسبة كبيرة بين أفراد عينة الدراسة.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجة الاطفال في المجموعات الثماني موضع الدراسة من حيث زمن الاستجابة لصالح الاطفال الاكبر سناً.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الاطفال في المجموعات الثماني موضع الدراسة من حيث عدد الاخطاء لصالح الاطفال الاصغر سناً.

٤- توجد علاقة موجبة دالة بين درجات التحصيل الدراسي العام للأطفال في المجموعات الثماني موضع الدراسة وزمن الاستجابة لبنود الاختبار المستخدم.

٥- توجد علاقة سالبة دالة بين درجات التحصيل الدراسي العام للأطفال في المجموعات الثماني موضع الدراسة وعدد الاخطاء التي يحرزوها في بنود الاختبار المستخدم.

٦- توجد علاقة موجبة دالة بين درجات أطفال المجموعات الثماني موضع الدراسة في مادة القراءة وزمن الاستجابة لبنود الاختبار المستخدم.

٧- توجد علاقة موجبة دالة بين درجات أطفال المجموعات الثماني موضع الدراسة في مادة القراءة وعدد الاخطاء التي يحرزوها في بنود الاختبار المستخدم.

٨- توجد علاقة موجبة دالة بين درجات أطفال المجموعات الثماني موضع الدراسة في مادة

الرياضيات وزمن الاستجابة لبنود الاختبار المستخدم.

٩- توجد علاقة سالبة دالة بين درجات أطفال المجموعات الثماني موضع الدراسة في مادة الرياضيات وعدد الاخطاء التي يحرزونها في بنود الاختبار المستخدم.

١٠- توجد علاقة موجبة دالة بين درجات أطفال المجموعات الثماني موضع الدراسة في مادة الإملاء وزمن الاستجابة لبنود الاختبار المستخدم.

١١- توجد علاقة سالبة دالة بين درجات أطفال المجموعات الثماني موضع الدراسة في مادة الإملاء وعدد الاخطاء التي يحرزونها في بنود الاختبار المستخدم.

١٢- توجد علاقة موجبة دالة بين درجات أطفال المجموعات الثماني موضع الدراسة في مادة القرآن وزمن الاستجابة لبنود الاختبار المستخدم.

١٣- توجد علاقة سالبة دالة بين درجات أطفال المجموعات الثماني موضع الدراسة في مادة القرآن وعدد الاخطاء التي يحرزونها في الاختبار المستخدم.

إجراءات الدراسة

اتخذ الباحث الإجراءات التالية في سبيل التحقق من فروض الدراسة.

أ- اختيار العينة : تم اختيار عينة قوامها (٥٠٢) طفلاً بالمرحلة الابتدائية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (٦٫٥ - ١٥ سنة) . وقد أخذت هذه العينة من (١٠) مدارس بالمناطق التعليمية المختلفة بمدينة الرياض، وقد تم توزيع أفراد العينة على ثماني مجموعات حسب أعمارهم الزمنية. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول رقم (١)

يوضح توزيع أفراد العينة حسب الفئات العمرية

ومدى الاعمار ومتوسط الاعمار والإنحراف المعياري لكل فئة

المجموعة	العدد	مدى الاعمار	متوسط العمر	الإنحراف المعياري
الاولى	٤٤	٦٫٥٠ - ٧٫٩٩	٧٫٣٦	٠٫٤١
الثانية	٦٥	٨٫٠٠ - ٨٫٩٩	٨٫٤٧	٠٫٢٣
الثالثة	٩٥	٩٫٠٠ - ٩٫٩٩	٩٫٤٢	٠٫٩٦
الرابعة	٦١	١٠٫٠٠ - ١٠٫٩٩	١٠٫٤٦	٠٫٢٢
الخامسة	٦٧	١١٫٠٠ - ١١٫٩٩	١١٫٥٥	٠٫٢٨

السادسة	٧٠	١٢٫٠٠ - ١٢٫٩٩	١٢٫٤٩	٠٫٣٠
السابعة	٥٥	١٣٫٠٠ - ١٣٫٩٩	١٣٫٣٣	٠٫٣٠
الثامنة	٤٥	١٤٫٠٠ - ١٤٫٩٩	١٤٫٤٢	٠٫٢٧

ب - أدوات الدراسة : استخدم الباحث اختبار تجانس الاشكال لكوجان لقياس الاندفاعية لدى الاطفال، وذلك بعد تقنينه على عينة من الاطفال السعوديين؛ حيث تم استخراج المعايير المناسبة لاستخدامه، وكذلك التحقق من صدقه وثباته وصلاحيته للأستخدام في هذه البيئة (عبد العزيز الشخص، ١٩٩٠).

ج - خطوات الدراسة : اتخذ الباحث الخطوات التالية لإنجاز هذه الدراسة:

١- تم تطبيق الاختبار المستخدم على جميع أفراد العينة مع حساب زمن أول استجابة وعدد الاخطاء بالنسبة لكل بطاقات الاختبار وكذلك عدد الاخطاء بالنسبة لكل طفل.

٢- تم جمع زمن أول استجابة في جميع بطاقات الاختبار وكذلك عدد الاخطاء بالنسبة لكل طفل.

٣- تم الحصول على درجات التحصيل الدراسي العام للأطفال وكذلك درجاتهم في جميع المواد موضع الدراسة، وذلك بالرجوع إلى بيانات النجاح الصادرة عن مدارسهم في نهاية العام الدراسي ١٤٠٩/١٤١٠هـ.

٤- تم تفريغ جميع البيانات في كشوف خاصة ثم ادخلت إلى الحاسب الآلي بمركز البحوث التربوية بكلية التربية جامعة الملك سعود، حيث اجريت عليها المعالجات والتحليلات الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض الدراسة.

نتائج الدراسة

أولاً- للتحقق من صحة الفرض الاول تم حساب عدد الاطفال - في كل مجموعة - ممن حصلوا على درجات في اختبار تجانس الاشكال المستخدم تضعهم ضمن أدنى ٢٥٪ بالنسبة لزمن الاستجابة في بنود الاختبار، وأعلى ٢٥٪ بالنسبة لعدد الاخطاء التي يحرزونها في هذه البنود، ومن ثم حساب النسب المئوية لهؤلاء الاطفال (الاندفاعيين) بالنسبة للعدد الكلي للأطفال في كل مجموعة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول رقم (٢)

يوضح قيم الارباعي الادنى لزمن الاستجابة والارباعي الاعلى

لعدد الاخطاء بالنسبة للمجموعات الثماني موضع الدراسة

ونسبة الاطفال الاندفاعيين في كل مجموعة

المجموعة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة	الثامنة
الزمن	٨٥ر٢٩	١٠٨ر٧١	١٤٨ر٦٨	١٤٥ر٢٣	١٦٧ر٧٤	١٥٨ر٨٦	١٩٨ر٢٧	١٤٦ر٦٣
عدد الاخطاء	٢٩	٢٤	١٩	١٧	١٦	١٥	١٠	١٤
العدد الكلي للأطفال في كل مجموعة	٤٤	٦٥	٩٥	٦١	٦٧	٧٠	٥٥	٤٥
عدد الاطفال الاندفاعيين	٩	١٣	١٥	١١	١٢	١٠	١٢	١١
النسبة المئوية	٢٠ر٥٠	٢٠ر٠٠	١٥ر٨٠	١٨ر٠٠	١٧ر٩٠	١٤ر٣٠	٢١ر٨٠	٢٤ر٤٠

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الاطفال الاندفاعيين تتراوح - في المجموعات المختلفة - مابين ١٤ر٣٪ و ٢٤ر٤٪ ، وبحساب عدد الاطفال الاندفاعيين من بين أفراد العينة الكلية (٥٠٢) طفلاً نجدهم (٩٣) طفلاً أي بنسبة ١٨ر٥٪ وهي تمثل النسبة العامة للاندفاعية بين أفراد عينة الدراسة، ويلاحظ أنها نسبة كبيرة. وهذا يثبت صحة الفرض الاول للدراسة.

ثانياً- للتحقق من الفرض الثاني تم إجراء تحليل التباين للدرجات الكلية لافراد مجموعات الدراسة بالنسبة لزمن الاستجابة في بنود الاختبار المستخدم، ويوضح الجدول التالي ذلك :

جدول رقم (٣)

يوضح نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد المجموعات المختلفة

على اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لزمن الاستجابة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قمة "ف"
بين المجموعات	٨٨٥٥٠٨ر٦٨	٧	١٢٦٥٠١ر٢٤	٨ر١٧
داخل المجموعات	٧٦٥١٢٨٥ر٨٦	٤٩٤	١٥٤٨٨ر٤٣	
التباين الكلي	٨٥٣٦٧٩٤ر٥٤	٥٠١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " تتعدى القيمة الجدولية (٢ر٨) لتصبح دالة عند مستوى ٠١ر٠ ، مما يدل على وجود فروق دالة بين درجات أفراد المجموعات الثماني موضع الدراسة

بالنسبة لزمن الاستجابة لبنود الاختبار. ولتحديد وجهة هذه الفروق تم ترتيب متوسطات درجات أفراد هذه المجموعات تصاعدياً، ثم حساب الفروق بينها باستخدام " اختبار شيفيه" Scheffe's Test ، ويوضح الجدولان (٤ و ٥) نتائج ذلك.

جدول رقم (٤)

يوضح ترتيب متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة

بالنسبة لزمن الاستجابة تصاعدياً

المجموعة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الثامنة	السادسة	الخامسة	السابعة
المتوسط	١٥٣ر٤٣	١٩٧ر١٥	٢١٣ر٠٣	٢٤٧ر٣٠	٢٦٧ر٤٩	٢٦٨ر٠٦	٢٨١ر١٦	٢٩٤ر٢٠

جدول رقم (٥)

يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد

مجموعات الدراسة في الاختبار المستخدم بالنسبة لزمن الاستجابة

المجموعة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الثامنة	السادسة	الخامسة	السابعة
الاولى		٤٣ر٧٢	٥٩ر٦٠	٩٣ر٨٦*	١١٤ر٠٦*	١١٤ر٦٣*	١٢٧ر٧٣*	١٤٠ر٧٧*
الثانية			١٥ر٨٨	٥٠ر١٤	٧٠ر٣٤	٧٠ر٩٠	٨٤ر٠١*	٩٧ر٠٥*
الثالثة				٣٤ر٢٦	٥٤ر٤٦	٥٥ر٠٣	٦٨ر١٣	٨١ر١٧*
الرابعة					٢٠ر١٩	٢٠ر٧٦	٣٣ر٨٧	٤٦ر٩٠
الثامنة						٠ر٥٧	١٣ر٦٨	٢٦ر٧١
السادسة							١٣ر١١	٢٦ر١٤
الخامسة								١٣ر٠٤
السابعة								

* قيم دالة عند مستوى ٠٥ر٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند مستوى (٠٥ر٠) بين متوسطات درجات الافراد في بعض المجموعات بالنسبة لزمن الإستجابة لصالح الاطفال الاكبر سناً ، وهذا يثبت صحة الفرض الثاني للدراسة جزئياً.

ثالثاً – للتحقق من صحة الفرض الثالث تم إجراء نفس التحليلات الإحصائية التي اتبعت للتحقق من الفرض الثاني، وذلك للدرجات الكلية لافراد مجموعات الدراسة في الإختبار المستخدم بالنسبة لعدد الاخطاء، وتوضح الجداول (٦ ، ٧، ٨) نتائج ذلك .

جدول رقم (٦)

يوضح نتائج تحليل التباين لدرجات أفراد المجموعات

المختلفة على اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لعدد الاخطاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قمة "ف"
بين المجموعات	٧٨٦٣ر٤٢	٧	١١٢٣ر٣٥	٢١ر٠٥
داخل المجموعات	٢٦٣٥٨ر٨٧	٤٩٤	٥٣ر٣٦	
التباين الكلي	٣٤٢٢٢ر٢٩	٥٠١		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " تتعدى القيمة الجدولية لتصبح دالة عند مستوى (٠١ر٠)

، مما يدل على وجود فروق دالة بين درجات أفراد مجموعات الدراسة بالنسبة لعدد الاخطاء.

جدول رقم (٧)

يوضح ترتيب متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة

بالنسبة لعدد الاخطاء تنازلياً

المجموعة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الثامنة	السادسة	الخامسة	السابعة
المتوسط	٢١ر٤٠	١٦ر٨٦	١٤ر٧٥	١١ر٩٤	١٠ر٣٦	٩ر٢٤	٨ر٨٦	٨ر٦٩

جدول رقم (٨)

يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد

مجموعات الدراسة في الاختبار المستخدم بالنسبة لعدد الاخطاء

المجموعة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الثامنة	السادسة	الخامسة	السابعة
الاولى		٤ر٥٥	٦ر٦٦*	٩ر٤٨*	١١ر٠٥*	١٢ر١٧*	١٢ر٥٥*	١٢ر٧٢*
الثانية			٢ر١١	٤ر٩٢*	٦ر٥١*	٧ر٦٢*	٨ر٠٠*	٨ر١٧*
الثالثة				٢ر٨١	٤ر٣٩	٥ر٥١*	٥ر٨٩*	٦ر٠٦*
الرابعة					١ر٥٨	٢ر٧٠	٣ر٠٨	٣ر٢٤
الثامنة						١ر١١	١ر٥٠	١ر٦٧
السادسة							٠ر٣٨	٠ر٥٥
الخامسة								٠ر١٧
السابعة								

* قيم دالة عند مستوى ٠٥ر٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة عند مستوى (٠٥ر٠) بين متوسطات درجات الافراد في بعض المجموعات بالنسبة لعدد الاخطاء لصالح الاطفال الاصغر سناً، وهذا يثبت صحة الفرض الثالث للدراسة جزئياً.

رابعاً- للتحقق من الفرضين الرابع والخامس تم حساب معامل الارتباط بين درجات التحصيل الدراسي العام للأطفال في المجموعات الثماني ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لكل من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول رقم (٩)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات التحصيل

الدراسي العام لافراد مجموعات الدراسة ودرجاتهم في

اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لكلٍ من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء

المجموعة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الثامنة	السادسة	الخامسة	السابعة
معامل الإرتباط مع الزمن	٣١٦ر٠*	٢٩٩ر٠*	٣١١ر٠*	٤٥ر٠*	٣٦٨ر٠*	١٧٨ر٠*	٢١٩ر٠*	٤٠ر٠*
معامل الارتباط مع عددالاخطاء	-٤٨٨ر٠*	-٢٥٣ر٠*	-٢١٤ر٠*	-٤٣٤ر٠*	-٤٧٤ر٠*	-٢٩٨ر٠*	-٢٥٥ر٠*	-٣٧٨ر٠*

* قيم دالة عند مستوى ٠٥ر٠

يتضح من الجدول السابق ارتباط التحصيل الدراسي للأطفال إيجاباً بدرجاتهم في الاختبار بالنسبة لزمن الاستجابة، وسلباً لعدد الاخطاء، وهذا يثبت صحة الفرضين الرابع والخامس للدراسة.

خامساً- للتحقق من صحة الفرضين السادس والسابع تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد مجموعات الدراسة في مادة القراءة ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لكل من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول رقم (١٠)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات أفراد مجموعات الدراسة

الثماني في مادة القراءة ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال

بالنسبة لكلٍ من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء

المجموعة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الثامنة	السادسة	الخامسة	السابعة
معامل الارتباط مع الزمن	٣٤٠ر٠*	٢٩٥ر٠*	٣١٢ر٠*	٤٦٢ر٠*	١٧٤ر٠	١٥ر٠	٣٠٧ر٠*	٣٠١ر٠*
معامل الارتباط مع عددالاخطاء	-٤٦٤ر٠*	-٣٥٨ر٠*	-٤٠٩ر٠*	-٥٤٨ر٠*	-٢٧٤ر٠*	-١٥٧ر٠	-٢٠٠ر٠	-١٠٩ر٠

* قيم دالة عند مستوى ٠٥ر٠

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة بين درجات الاطفال - في معظم المجموعات موضع الدراسة- في مادة القراءة ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لزمن الاستجابة ، بينما كانت هذه العلاقة سالبة بالنسبة لعدد الاخطاء، وهذا يثبت صحة الفرضين السادس والسابع من فروض الدراسة.

سادساً- للتحقق من صحة الفرضين الثامن والتاسع تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد المجموعات الثماني موضع الدراسة في مادة الرياضيات ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لكل من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول رقم (١١)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثماني

في مادة الرياضيات ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال بالنسبة

لكلٍ من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء

المجموعة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الثامنة	السادسة	الخامسة	السابعة
معامل الإرتباط مع الزمن	٣٨٤ر٠*	٣٠٦ر٠*	٣١٤ر٠*	٤٣٩ر٠*	٢٠٥ر٠	٠٧٣ر٠	٠٦ر٠	٣٤٣ر٠*
معامل الارتباط مع عددالاخطاء	-٥٧٨ر٠*	-٣٩٨ر٠*	-٣٦٠ر٠*	-٤٨٩ر٠*	-٣٠٢ر٠*	-٢٠٢ر٠	-٠١٦ر٠	-٣٧٩ر٠

* قيم دالة عند مستوى ٠٥ر٠

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة بين درجات الاطفال – في معظم المجموعات موضع الدراسة – في مادة الرياضيات ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لزمن الاستجابة، بينما كانت هذه العلاقة سالبة بالنسبة لعدد الاخطاء، وهذا يثبت صحة الفرضين الثامن والتاسع للدراسة.

سابعاً– للتحقق من صحة الفرضين العاشر والحادي عشر تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثماني في مادة الإملاء ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لكل من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء. ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول رقم (١٢)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات أفراد المجموعات الثماني

موضع الدراسة في مادة الإملاء ودرجاتهم في اختبار تجانس

الاشكال بالنسبة لكلٍ من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء

المجموعة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الثامنة	السادسة	الخامسة	السابعة
معامل الارتباط مع الزمن	–	٠ر٢٧٢*	٠ر٣١٦*	٠ر٤١٢*	٠ر٢٦٨*	٠ر١٥٩	٠ر٢٩٧*	٠ر٢١٥
معامل الارتباط مع عددالاخطاء	–	-٠ر٤٧٥*	-٠ر٣٠٤*	-٠ر٥٠٢*	-٠ر٣٧٨*	-٠ر١٦١	-٠ر١٥٠	-٠ر٣٠٨*

* قيم دالة عند مستوى ٠٥ر٠

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة بين درجات الاطفال – في معظم المجموعات موضع الدراسة – في مادة الإملاء ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لزمن الاستجابة، بينما كانت هذه العلاقة سالبة بالنسبة لعدد الاخطاء، وهذا يثبت تحقيق صحة الفرضين العاشر والحادي عشر للدراسة.

ثامناً– للتحقق من صحة الفرضين الثاني عشر والثالث عشر تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد المجموعات الثماني موضع الدراسة في مادة القرآن ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لكل من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول رقم (١٣)

يوضح معاملات الارتباط بين درجات أفراد مجموعات الدراسة الثماني

في مادة القرآن ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال بالنسبة

لكلٍ من زمن الاستجابة وعدد الاخطاء

المجموعة	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الثامنة	السادسة	الخامسة	السابعة
معامل الارتباط مع الزمن	٣٩١ر٠*	٣٠٨ر٠*	٣٥٧ر٠*	٤٥١ر٠*	٢٧٥ر٠*	١٨ر٠	٠٧١ر٠	٤٢٣ر٠*
معامل الارتباط مع عددالاخطاء	-٥١٧ر٠*	-٣٢٢ر٠*	-٤١٤ر٠*	-٤٨٤ر٠*	-٤٩٠ر٠*	-٢٣٨ر٠*	-٠٩١ر٠	-٢٨٥ر٠*

* قيم دالة عند مستوى ٠٥ر٠

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة بين درجات الاطفال - في معظم المجموعات موضع الدراسة - في مادة القرآن ودرجاتهم في اختبار تجانس الاشكال بالنسبة لزمن الاستجابة، بينما كانت هذه العلاقة سالبة بالنسبة لعدد الاخطاء. وهذا يثبت صحة الفرضين الثاني عشر والثالث عشر للدراسة.

مناقشة النتائج

تشير نتائج هذه الدراسة إلى انتشار الاندفاعية بين أفراد عينة الدراسة بنسب تتراوح مابين ١٤٪ ، ٤ر٢٤٪ وبنسبة عامة قدرها ٨ر١٨٪، كما أنها تتأثر بالعمر الزمني للأطفال بحيث تقل مع تقدمهم في السن حتى العاشرة من العمر ثم تختلف بعد ذلك.

وتشير النتائج أيضاً إلى ارتباط زمن الاستجابة إيجاباً سواء بمستوى التحصيل الدراسي العام للأطفال أو بمستوى تحصيلهم الدراسي في مواد القراءة والرياضيات والإملاء والقرآن، بينما يرتبط عدد الاخطاء سلباً بهذه المتغيرات.

ولعل هذه النتائج توضح الانتشار الكبير للاندفاعية - كأسلوب معرفي - بين الاطفال في مختلف الاعمار الزمنية (عينة الدراسة)، وحيث أن هذه العينة أخذت بصورة عشوائية من عدة مدارس ومناطق تعليمية مختلفة بمدينة الرياض، فقد يسمح ذلك بالقول إن الاندفاعية تمثل ظاهرة خطيرة بين الاطفال بصورة عامة، وإنها قد لا تقتصر على مراحل الطفولة فقط بل تمتد إلى مرحلة المراهقة؛ حيث تزداد نسبة انتشارها بدرجة ملحوظة (انظر جدول رقم ٢). وقد يكون من المتوقع انخفاض الاندفاعية مع تقدم الطفل في السن نظراً لازدياد قدرته على ضبط النفس والتريث في الامور والتأني عند اتخاذ القرار..

فلم يعد ذلك الطفل الفج الذي يرغب في أن تجاب مطالبه في الحال، أو المتسرع الذي يقدم على السلوك أو التصرف دون حساب للعواقب. فقد أوضحت بعض الدراسات تطور الاسلوب المعرفي للطفل مع تقدمه في السن من الاسلوب الشامل نسبياً إلى الاسلوب الاكثر تحليلاً، مما يساعده على التأني (Kagan, etal., 1963). كما أوضح كوجان وآخرون (Kagan, etal.,1964) في دراسة أخرى تزايد الاستجابات التحليلية للأطفال مع تقدمهم في السن مما يشير إلى انخفاض اندفاعيتهم.

ومع تقدم الطفل في السن يزداد تأثره بعملية التنشئة الاجتماعية، ويزداد التزامه بعادات وقيم مجتمعه، وخاصة القيم الدينية التي تغرس صفات الصبر والمثابرة في نفسه، وتعمل المدرسة على تدعيم ذلك. غير أن الامر لا يستمر على هذا النحو حيث تظهر الاندفاعية مرة أخرى بصورة واضحة بين الاطفال عند بلوغهم سن الرابعة عشرة التي تمثل بداية المراهقة، نظراً لتعرضهم لكثير من التغيرات الفسيولوجية التي يظهر تأثيرها واضحاً على نفسيتهم وسلوكياتهم وحياتهم الاكاديمية، وعلاقاتهم الاجتماعية. ويبدو أن الاندفاعية تعتبر أحد المظاهر السلوكية والمعرفية المصاحبة لذلك، فهم يتسمون غالباً بالتوتر وسرعة الغضب والتصرف، كما يحاولون إثبات وجودهم بشتى الطرق بصرف النظر عن النتائج المترتبة على ذلك ويتفق ذلك مع ما توصلت اليه دراسات أخرى (Salkind, 1984)، كما أوضحت بعض الدراسات (Finch,etal.,) وجود علاقة قوية بين الاندفاعية كاسلوب معرفي والسلوك الاندفاعي الذي يمارسه الطفل أو المراهق.

ويبدو أن النتائج الخاصة بمختلف فروض الدراسة الحالية تدعم ذلك حيث اتضح ارتباط مستوى التحصيل الدراسي عامة والتحصيل في المواد موضع الدراسة إيجاباً بزمن الاستجابة وسلباً بعدد الاخطاء، وأن هذه العلاقة تحدث بانتظام لدى جميع الاطفال في المجموعات الخمس الاولى للدراسة، أي ممن تبلغ أعمارهم الزمنية (١١) عاماً، ثم تبدأ هذه العلاقة في الاختلاف قليلاً بعد ذلك، وهذا يؤكد تأثرها بالعمر الزمني للأطفال. ومن جهة أخرى توضح هذه النتائج مدى تأثير الاندفاعية كأسلوب معرفي على مستوى التحصيل الدراسي للأطفال، ويظهر ذلك جلياً في مختلف المواد التي تحتاج إلى عمليات عقلية معقدة مثل الفهم والاستيعاب والتذكر، وتركيز الانتباه، والاستنتاج والاستدلال...الخ.

ففي مادة القراءة مثلاً قد يصعب على الطفل الاندفاعي التركيز على التفاصيل والكلمات بدقة - نظراً لسرعته - فقد ينصرف انتباهه إلى بداية الجملة ونهايتها بينما يغفل بقية الكلمات، وبالتالي تزداد أخطاؤه وخاصة في الجمل المعقدة والطويلة.

وفي معرض دراسة العلاقة بين الاندفاعية والقراءة - خاصة عند الاطفال الصغار المبتدئين -

حاول بعض الباحثين التمييز بين مستويين من القراءة هما: القراءة الشفهية، وفهم القراءة. حيث يواجه هؤلاء الاطفال عملية مزدوجة تتضمن تحويل الرموز إلى حروف وكلمات وجمل، وفي نفس الوقت محاولة استخلاص معان معينة من الفقرة موضع الاهتمام، ويبدو أن الاطفال يبدأون بالقراءة الشفهية ثم ينتقلون إلى مرحلة الفهم والاستيعاب، وعلى ذلك فإن مهام القراءة تختلف باختلاف العمر الزمني للأطفال، وبالتالي يختلف تأثرها باندفاعيتهم (Weithorn, etal., 1984, pp. 601 - 602).

ومن المعروف أن عملية التعلم تتم في عدة مراحل تشمل اكتساب المعلومات (تلقيها أو استقبالها)،ثم معالجتها ذهنياً (فحصها، وفهمهاوتخزينها)، ثم الانتاج الذي يتضمن أداء الطفل في المهام التعليمية المختلفة والذي يعكس مستوى تحصيله فيها. ويبدو أن هذه العملية تحتاج وقتاً كافياً كي تتم بصورة صحيحة، بيد أن الطفل الاندفاعي لا يمنح نفسه ذلك الوقت - نظراً لسرعته - مما يؤدي إلى عدم إتمام عملية التعلم بصورة مناسبة، خاصة فيما يتعلق بمعالجتها ذهنياً وبالتالي يتعرض لمزيد من الاخطاء، ولعل ذلك يفسر ارتباط عدد الاخطاء سلباً بكل من التحصيل الدراسي عامة والمواد موضع الدراسة بوجه خاص، وهو ماتوضحه النتائج في معظم المجموعات موضع الدراسة. فعندما يطلب من الطفل الاندفاعي قراءة فقرة ما أو كتابتها غيباً، أو حل مسألة حسابية، أو ترتيل بعض الآيات القرآنية؛ نجده ينظر إليها أو يتناولها بصورة سطحية غير متأنية، ثم يندفع إلى الاستجابة أو التحدث دون ترو، أو دون أن يعطي نفسه فرصة كافية للتفكير أو تحليل المعلومات أو استيعابها.

وهكذا ينخفض مستوى التحصيل الدراسي للأطفال الاندفاعيين نظراً لان المواد الدراسية تحتاج إلى صبر ومثابرة، وفهم واستيعاب كما في مادة القراءة، بينما يحتاج بعضها إلى القدرة على الاستنتاج والاستدلال كما في مادة الرياضيات؛ فالطفل الاندفاعي قد يصعب عليه تطبيق قواعد الرياضيات بدقة؛ وبالتالي يخفق في الوصول إلى حلول صحيحة للمسائل الحسابية المختلفة، ويحدث نفس الشيء بالنسبة للمواد التي تحتاج معرفة جيدة بالكلمات وفهمها وكيفية استخدامها بصورة صحيحة، والقرآن الذي يحتاج إلى قدرة على التذكر والاستيعاب من خلال اتقان الدراسة والممارسة والحفظ والتكرار، وكلها عمليات تحتاج إلى صبر ومثابرة وتأن، وبالتالي نجد الاطفال الاندفاعيين أكثر عرضة للأخطاء الإملائية نظرا لسرعة الكتابة وعدم التركيز على تركيب الجمل والفقرات، كما نجدهم يحرزون كثيراً من الاخطاء أثناء تلاوة القرآن نتيجة لسرعة القراءة وعدم التركيز على محتويات الآيات المختلفة... وهكذا تزداد أخطاء هؤلاء الاطفال في مختلف المواد الدراسية ومن ثم يتعرضون للرسوب أو الإخفاق الدراسي.

خلاصة القول: إن الاندفاعية تؤثر سلباً على مستوى التحصيل الدراسي عامة للأطفال نظرا لان

المواد التعليمية تحتاج إلى عمليات عقلية معقدة، ورغم أن هذه العمليات قد تختلف من مادة دراسية إلى أخرى، إلا أنها تتأثر جميعا بالاندفاعية، ولعل ذلك يبرز ضرورة الاهتمام بالاندفاعية وأخذها فى الآعتبار عند إعداد المناهج الدراسية للأطفال وكذلك عند تعليمهم والتعامل معهم. بل ويجب إجراء مزيد من الدراسات بغية التعرف على مختلف العوامل والظروف المرتبطة باندفاعية الاطفال أو المسببة لها، حيث نتوقع أن تؤثر فى مختلف جوانب حياتهم الدراسية والاجتماعية.

والله سبحانه وتعالى ولي التوفيق،

المراجـــــع

١- عبد الرحيم صالح:" الاسلوب التأملي - الإندفاعي بين أطفال المدارس في الكويت " .مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، سبتمبر، ١٩٨١، ص ص ٢٢٥ - ٢٦٧.

٢- عبد العزيز السيد الشخص:" اختبار تجانس الاشكال لكوجان لقياس الاندفاعية لدى الاطفال ": دليل الاختبار. مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض، ١٩٩٠.

٣- قاسم علي الصراف:" علاقة الاسلوب التأملي بالتحصيل الدراسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية بالكويت". مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، خريف، ١٩٨٧، ص ص ٢٠٧ - ٢٢٧.

٤- نادية شريف:" الانماط الإدراكية المعرفية وعلاقتها بمواقف التعلم الذاتي والتعلم التقليدي". مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت، العدد٣، سبتمبر، ١٩٨١، ص ص ١٢١ - ١٣٨.

5- Barrett,D., "Reflection - Impulsivity as a predictor of children's academic achievement." Child development, 1977, Vol. 48, pp. 1443-1447.

6- Catheart, G. & Liedtke, W., " Reflectiveness / Impulsiveness and the Mathematics a Chievement." Arithmetic teacher, 1969, Vol. 16, pp. 563-567.

7- Cronbach, L. J. & Snow, R. E., " Aptitudes and instructional Methods: A hand book for Research on Instruction. N. Y., Irvington Publishers, 1975.

8- Finch, A. J., et al., " Impulsive Cognitive Style and Impulsive Behavior in emotionalyy Disturbed Children. " Journal of

Genetic Psychol., 1982, Vol. 141, No. 2, pp. 293-294.

9- Haskins, R. & McKinney, J., " Teflective effects of Response Tempo and Accuracy on Problem Solving and academic Achievement." Child development, 1976, Vol. 74, pp.690-696.

10- Kagan, J., " Reflection - Impulsivity and reading ability in primary grade children.", Children development, 1965, Vol. 36, pp. 609-628.

11- Kagan, J., et al., " Psychological signficance of styles of conceptualization." Monographs of the socety for research in child development , 1963, Vol. 28 (2, No.86).

12- Kagan, J., et al., " Information processing in the child" :Significance of analytic and reflection attitudes." Psychological monographs, 1964m Vol. 78 (1, No. 578).

13- Kagan, J., et al., " Conceptual impulsivity and inductiv reasoning". Child development 1966, Vol. 37, pp. 588-594.

14- King, I. B., " An experimental investigation of reflection impulsivity as a determinant of success in early readding achievement." Doctoral disser., Boston College, 1972.

15- Lesiak, J., " The Reflection- Impulsivity dimension and reading ability." Reading world, 1978, pp.333-339.

16- Messer, S., " Reflection- Impulsivity: Stability and school failure." Journal of Educational Psychol., 1970, Vol.61, pp. 487-490.

17- Readence, J. & Baldwin, R., " The relationship of cognitive style and phonics instruction." Journal of Educational Research., 1978, Vol. 72, pp. 44-52.

18- Resendiz, R. S. & Fox, R. A., " Reflection- Impulsivity in Mexican

children: cross- cultural relationship." Journal of general psychal., 1985, Vol. 122, No. 3, pp. 285-290.

19- Salkind, N., " The development of norms for matching familar figures test." Lowrance, Kansas; univ. of Kansas, 1978.

20- Weithorn, C. J. et al., " The relationship of activity level ratings and cognitive impulsivity to task performance and academic achievement". Journal of child Psychal., Psychiat., 1984, Vol.25, pp. 587-606.

دور القرآن الكريم في تنمية
المهارات الأساسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

د. محمد رواس قلعه جي

طرح القرآن الكريم كمقرر دراسي في المدارس الإبتدائية ذي ثلاثة فروع، تلاوة، وحفظاً، وتفسيراً، ليحقق أهدافاً ويكون مهارات عند التلميذ، وأهم هذه المهارات التي يكونها القرآن الكريم عند التلميذ في المرحلة الإبتدائية المهارات التالية:

ا - فصاحة اللسان :

أ- أهمية هذه المهارة : يولد الطفل وهو لايعرف الكلام، ثم يتعلم الكلام تدريجياً، ومن المهم أن يكون نطقه صحيحاً لئلا يؤدي النطق السقيم باللغة الى تطوير هذه اللغة إلى الاسوأ، وإخراج قواعد نطقها عن أصولها، وعندئذ تفقد الصلة بين أجزاء الامة التي تتكلم هذه اللغة، وبين أجيال الامة المتباعدة، ولعل لغتنا العربية هي اللغة الوحيدة التي حافظت على هذه الصلة بفضل القرآن الكريم. ومن المهم أن يكون نطقه صحيحاً أيضاً لئلا يؤدي ذلك إلى إنحرافات نطقية تجعله أضحوكة بين الاقران.

ب- عقبات تكوين هذه المهارة: يكتنف تكوين مهارة فصاحة اللسان عقبتان أساسيتان: الاولى: أن الطفل يتعلم اللغة من المجتمع الذي يعيش فيه، والمجتمع لاينطق باللغة على وجهها الصحيح، فهو مثلاً: يقلب الضاد إلى ظاء (فضلة = فظلة) والذال إلى زاي (هذا= هزا) والعين إلى نون (اعط= انط) وهكذا ، فضلاً عن عدم مراعاته في النطق صفات الحروف كالهمس والاستعلاء والقلقلة ونحو ذلك ، ولذلك فإن الطفل لايتلقى اللغة صحيحة من المجتمع بل مشوبة بأخطاء لفظية كثيرة

الثانية: إن الطفل في بدء نطقه عاجز عن الاداء الصحيح للغة، لعدم تكيف تجاويف الفم وعضلاته وعضلات اللسان مع اللغة بعد، ولذلك كان لابد من أن يدرب الطفل على الاداء الصحيح للغة لينشأ فصيح اللسان.

ج- ضرورة تعلم القرآن لتكوين هذه المهارة: المفروض أن يتولى مدرس اللغة العربية تكوين هذه المهارة لدى الطفل، ولكن مدرس اللغة العربية لايفعل ذلك إما لانه لايجيد علم التجويد، أو لعدم شعوره باثم ما ينطق به التلميذ من إنحرافات لفظية.

ولو دخلنا درس القراءة عند أي مدرس من مدرسي اللغة العربية وانتبهنا إلى الاخطاء التي يصححها للتلاميذ ، لوجدنا أنها لاتشمل حتما: تفخيم الراء ولا ترقيقها، ولا مقدار المد الطبيعي ، ولا استعلاء الحرف واستفاله ولا الجهر به ولا همسه ولا قلقلته، ولا الإظهار والإدغام والاخفاء والإقلاب، ولا إظهار لام «ال» التعريف ولا إدغامها ، ولا مد هاء الكناية وقصرها، ولا إخراج الحروف من مخارجها بدقة. مع أن هذه الامور لها الحظ الاوفى في تكوين هذه المهارة.

ولكننا إذا دخلنا درساً من دروس تلاوة القرآن الكريم لوجدنا المدرس لايتهاون - إن كان مخلصاً - في تصحيح هذه الامور، لا لانها أخطاء في أداء اللغة على وجهها الصحيح، بل لانها قراءة للقرآن على غير الوجه الذي نزل به الوحي على محمد صلى الله عليه وسلم، وفي إغفال تصحيح هذه الاخطاء الدينية من الاثم مافيه.

ولذلك كان تكوين مهارة فصاحة النطق في المدارس الإبتدائية وقفاً على القرآن الكريم، وإذا لم يعط مقرر القرآن الكريم حقه من العناية -لاهمال المدرس، أو لعدم كفاية الحصص الدراسية- فلا أمل في إخراج جيل فصيح اللسان.

وأذكر أنه كان لمقرر الدين ساعة واحدة اسبوعية في سورية، فزيد ساعة أخرى لصالح اللغة العربية يدرس فيها القرآن الكريم، ويدرس هذه الساعة مدرس الدين، لانه أقدر على تدريسها من مدرس اللغة العربية.

٢- تقوية الحافظة :

يحتاج كل إنسان إلى الحافظة، بل أن مما يفضل الناس بعضهم على بعض قوة الحافظة، لان الحافظة مستودع المعلومات، والقدرة على استرجاع المعلومات عند الحاجة إليها مزية لاتعادلها مزية، بخاصة لرجال العلم، وقد كان علماؤنا الاوائل يعتمدون في علومهم على الحافظة، فحفظوا القرآن الكريم، وحفظوا أحاديث الرسول بأسانيدها، وحفظوا العلم، حتى أن الإمام السرخسي أملى كتابه المبسوط في أربعين مجلداً من حفظه، وكان من محفوظات الشيخ بشير الغزي رحمة الله - كما يحدثني والدي رحمه الله تعالى - كتاب الاغاني لابي الفرج الاصبهاني ، وكتاب الامالي لابي علي القالي.

وكانوا يحبون لتلاميذهم أن يحفظوا، ويكرهون لهم أن يكتبوا ، لئلا تضعف حافظتهم، ولقد نقلت في موسوعة فقه إبراهيم النخعي أن حماد بن أبي سليمان دخل على إبراهيم النخعي فجل يسأله ومعه أطراف أحاديث، فقال إبراهيم: ماهذا؟ قال: إنما هي أطراف، قال إبراهيم ألم أنهك عن هذا ؟ وقال فضيل لإبراهيم النخعي: أراك تكره الكتابة؟ فقال إبراهيم: أنه قل ماكتب إنسان كتاباً إلا اتكل عليه.

ولسنا هنا في صدد بيان تفضيل الكتابة على الحفظ، أو الحفظ على الكتابة،ولكننا في صدد بيان ضرورة تقوية الحافظة.

وإذا علمنا أن الحافظة ككل عضو تقوى بالتدريب، وعلمنا أن حفظ القرآن الكريم واجب كواجب ديني أولاً، وكمقرر دراسي ثانياً، علمنا كم يساهم حفظ القرآن الكريم في تقوية الحافظة.

ولا ينمي القرآن الكريم مهارة الحفظ فحسب عند التلميذ، بل ينمي مهارة دقة الحفظ عنده، فقد

يتسامح الطالب أو المدرس في تبديل بعض ألفاظ النص الادبي المحفوظ بمرادفاتها، ولكنه لا يتساهل في تبديل بعض الآيات المحفوظة بمرادافتها لان الآيات هي كلام رب العالمين، ولا يجوز تبديل شيء من كلامه جل وعلا.

٣- التذوق الأدبي :

اتفقت كلمة النقاد على بلاغة القرآن الكريم وإعجازه، والتلميذ في المدرسة الإبتدائية عندما يتلو القرآن الكريم أو يحفظه بغرس في عقله الباطن وعقله الواعي إعجاز القرآن الكريم بمعانيه الرائعة وتعبيره المعجز، وجمله الجميلة الاخاذة، ويشكل ذلك قاعدة صلبة عنده في تذوقه للنصوص الادبية وحكمه عليها، وتمييز صحيحها من سقيمها، وتلك مهارة يكون الطفل أشد ما يكون إليها حاجة في مراحل دراسته، وفي حياته العامة.

وإذا ماتكون عند الطفل التذوق الصحيح للتعبير حسن أسلوبه الكتابي، ورقت صياغته الفنية للنصوص التي يكتبها.

٤- الثروة اللغوية وحسن استخدامها :

عندما يقرأ التلميذ القرآن الكريم تمر به مجموعة من الكلمات الجديدة، غير الكلمات المبتذلة في الحياة اليومية، فيتعلمها، ويستعلم معانيها ومدلولاتها، بل ويتعلمها مصاغة في جملة جميلة رائعة، فلا تزداد بذلك ثروته اللغوية فحسب، بل وتزداد بذلك مهارته في استخدام الكلمة في جملة جميلة.

٥- الجراة الأدبية :

عندما يتلو التلميذ القرآن الكريم تلاوة افرادية فإنه يؤديه بنغمة خاصة غير نغمة التخاطب اليومي، مظهراً الإدغام والاخفاء والاقلاب والقلقلة وغير ذلك، وهذا ما يشعره بالخجل في المرات الاولى، ولكنه لا يلبث أن يتبدد خجله، ويقرأ بطلاقة فرحاً بهذا الاداء المتميز.

٦- اكساب السلوك الديني:

القرآن كلام الله تعالى، وهو يحمل مجموعة من القيم والتوجيهات التي ترسم للناس طريق الفلاح، وعلى المسلم أن يتشرب هذه القيم والتوجيهات ويكيف نفسه وسلوكه بحسبها، حتى تصبح جميع تصرفاته نابعة منها ومتفقه معها.

وتنمية هذه المهارة – مهارة التكيف مع التوجيهات القرآنية– ليس أمراً سهلاً، لان هذه التوجيهات تشتمل على العلاقات الإنسانية في جميع اتجاهاتها، علاقة الإنسان بنفسه في الطعام والشراب واللباس والتهذيب ، وعلاقته بربه في العبادة ، وعلاقته بمجتمعه من أب وأم وأسرة وجيران وأصدقاء ورؤساء

ومرؤوسين وزملاء عمل وغير ذلك.

وفي درس القرآن الكريم يسقى الطفل هذه التوجيهات شيئاً فشيئاً ، ويتدرب على تطبيقها منذ نعومة اظفاره، فإذا ما أجيد سقيها له نبت نباتاً حسناً بإذن الله تعالى، ولم يجد صعوبة بتطبيقها، بل يجد الصعوبة في تركها، كما كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول لمؤذنه بلال: ارحنا بها - أي : بالصلاة - يابلال.

وبعد:

أرجو أن تتم مناقشة ورقتي هذه، لعلنا نصل إلى تربية مثلى لاطفالنا، والله يقول الحق وهو يهدي السبيل.

والسلام عليكم ورحمة اللهّ وبركاته.

دور القرآن الكريم في تنمية المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

إعداد

الدكتور حمد بن إبراهيم الصليفيح

أمين عام التوعية الاسلامية

ورقة عمل عن

دور القرآن الكريم في تنمية المهارات الأساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

بسم الله . والحمد لله . والصلاة والسلام على رسول الله .

تمثل النسبة المئوية لعدد حصص مادة القرآن الكريم في الصفوف الثلاثة الاولى ٢٥٪ من مجموع حصص الخطة الدراسية الحالية « منهج عام ١٣٩٩هـ» أي بزيادة ١٤ر٢٪ من الخطة الدراسية السابقة « منهج عام ١٣٨٨هـ» في الصف الثالث فقط. أما الصفوف الرابع والخامس والسادس فنسبة حصص مادة القرآن الكريم ٢٠، ١٠، ٣٢ر١٣٪ على التوالي من مجموع حصص الخطة الدراسية الحالية أي بزيادة ٤٣ر١٪ في الصفين الخامس والسادس على التوالي عن الخطة الدراسية السابقة.

وهذا يعني بالقطع الرغبة الملحة من المخططين للتعليم بزيادة حصص مادة القرآن الكريم إلى أعلى مستوى تسمح به عملية التوازن في الخطة الدراسية. وهذا -من جانب آخر- يعكس القناعة التي لديهم بأهمية مادة القرآن الكريم في تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. ونقصد بالمهارات الاساسية مهارة القراءة والكتابة واستخدام التفكير العلمي والربط بين الكلمة والمعنى في المعنويات فضلاً عن الحسيات. على أن هذا الهدف من تدريس مادة القرآن الكريم والعلوم الدينية الاخرى - اقصد تنمية المهارات- وإن كان هدفاً سامياً في حد ذاته إلا أنه ليس هو الهدف الرئيسي في تدريس تلك المواد. بل أن الهدف الاساسي في تدريسها هو :

زرع القناعة التامة والواضحة عند الطالب بضرورة الدين الإسلامي في الحياة وتوضيح وترسيخ المفاهيم والتصورات الحقيقية لهذا الدين - بكل جوانبه في العقيدة والاحكام- في نفوس الطلاب ومن ثم العمل على تطبيقها في واقع الحياة. وهو ولاشك هدف يستحق - وحده- أن يقتطع له من الخطة الدراسية ما نسبته ١٤ر٣٢٪ في الصفوف الثلاثة الاولى و ٣٠٪ -في الصفوف الثلاثة الاخيرة في المرحلة الإبتدائية من المجموع الكلي لعدد الحصص التي يتلقاها الطالب في الاسبوع.

على أننا الآن نود التركيز على دور القرآن الكريم والمواد الدينية في تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية وهذا يتبين في عدة نقاط :

أولاً - خاصية القرآن الكريم - بإعتباره كلاما إلهياً له خواص لا تقارن بخواص الكلام البشري -المتمثلة بقوله تعالى (ولقد يسرنا القرآن للذكر-) الآية فمن ظواهر هذا التيسير- في هذا

المجال أنك ترى الطالب في الصف الاول الابتدائي – وقبل أن يعرف القراءة والكتابة – يحفظ سوراً من القرآن الكريم بسهولة ويسر عجيبين بخلاف ما إذا حاولت تحفيظه شيئاً من الشعر أو النثر. وهذا يعني أول ما يعني الدور الكبير لتدريس مادة القرآن الكريم في تنمية المهارات الاساسية لدى التلاميذ بل أن هذه المادة إذا كانت تشارك المواد الاخرى في هذا الهدف– بعد معرفة الطالب القراءة والكتابة – فإنها تنفرد عنها ببناء القاعدة الصلبة للطالب قبل ذلك بتعويد أذنه على سماع الكلمات التي لم يتعلمها من قبل في مجتمع البيت والشارع وتعويد لسانه على النطق بيها وتعويد ذهنه وذاكرته على التعامل معها ومحاولة فهمها وإدخالها في الذاكرة لاول مرة.

الثانية: سهولة تعلم القرآن الكريم والعلوم الدينية بناء على التربية السابقة لدخول المدرسة فإن تدين أسرة الطالب ومجتمعه المحيط به جعل القرآن الكريم والعلوم الشرعية والحديث فيها والإهتمام بها جزءاً من شخصية الطالب مما سهل عملية التعلم والتعليم وأعطى القناعة المبكرة عند الطالب بالحاجة إلى التعلم في السنوات الاولى من المرحلة الإبتدائية وفي هذه السن الصغيرة التي لم تتعلم – منهجياً– استخدام التفكير العلمي والتفسير المنطقي. وإنما هذه القناعة الداخلية فيما ذكرنا من تعلم القرآن الكريم والمواد الدينية أصبحت فطرية لا إرادية بخلاف المواد الاخرى كالرياضيات والعلوم والاجتماعيات واللغة الاجنبية وحتى اللغة العربية عند كثير من الطلاب.

وهذا الذي آسميناه بالقناعة الداخلية الفطرية بالحاجة إلى تعلم المادة ينعكس –في نظرنا– إيجاباً على تأثر الطالب وتعامله الحقيقي مع المادة مما يجعل نسبة تحقيق المادة أهدافها من تنمية المهارات الاساسية لدى التلميذ عالية جداً في المواد الدينية مقارنة ببقية المواد.

الثالثة: أن مواد التربية الإسلامية وبالاخص القرآن الكريم تشارك مواد اللغة العربية في دورها في تنمية مهارة القراءة والكتابة وتقويم اللسان وبناء الثروة اللغوية عند التلميذ سيما وأن القرآن الكريم نزل بأرقى تعبير بلغة العرب. ويتضح ذلك جلياً في طلاقة الحديث بالعربية الفصيحة وحضور الذهن (الذاكرة) عند حافظ القرآن الكريم أكثر من غيره – هذا بالنسبة للكبار فما بالك بالصغار–.

الرابعة: أن ذلك ينعكس في سرعة فك الحرف بالنسبة لطالب القرآن الكريم حيث اثبتت التجربة في مدارس تحفيظ القرآن الكريم اسبقية طلابها في فك الحرف والتعامل مع الكلمة قبل زملائهم

في التعليم العام بفصل دراسي كامل.

التوصيـــات

١- زيادة كمـيـة الحـفظ إلى ثلاثة أجزاء في المرحلة الإبتـدائيـة وجـزئين في المتـوسطة وجزئين في الثانوية.

٢- التوسع في مـدارس تحفيظ القرآن الكريم باعتبـارها تجربة ناجحة في الجمع بين حفظ القرآن الكريم ومناهج التعليم العام.

أمين عام

التوعية الاسلامية

د. حمد بن إبراهيم الصليفيح

لجنة البحوث والبرنامج وتتكون من :

د. عبد العزيز بن عبد الله السنبل	(عضواً ومقرراً)
د. عبد الرحمن بن سليمان الطريري	(عضواً)
د. محمد نور بن حسن الصائغ	(عضواً)
د. محمد بن معجب الحامد	(عضواً)
د. راشد بن حمد الكثيري	(عضواً)
د. محمد بن شحات الخطيب	(عضواً)
د. عبد الله أحمد الدوغان	(عضواً)
د. محمد بن سعد العصيمي	(عضواً)

التقريـــر الختـــامي
والتوصيات

بعون الله وتوفيقه، عقدت الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية لقاءها السنوي الثالث في الفترة من ٢٠-١٤١١/١٢/٢٢هـ الموافق ٢-١٩٩١/٧/٤م بجامعة الملك سعود بالرياض وكان موضوعه :

« التعليم الإبتدائي ودوره في تنمية المهارات الأساسية لدى التلاميذ»

أولاً - أهداف اللقاء : وتمثلت أهداف اللقاء فيمايلي:

١- العمل على تطوير التعليم الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية.

٢- التعرف على الاصول النظرية والتطبيقية لتنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٣- التعرف على مدى ما يسهم به التعليم الإبتدائي في تنمية المهارات الاساسية لدى التلاميذ:

أ- دراسة واقع تنمية المهارات الاساسية بالتعليم الإبتدائي بالمملكة.

ب- تطوير أساليب تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٤- تشجيع البحث العلمي في ميدان التعليم الإبتدائي.

ثانياً : المحاور : وقد حدد للقاء المحاور التالية :

أ- المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية :

يركز هذا المحور على تحديد مفهوم المهارات الاساسية وفلسفتها.

ب- فلسفة التعليم الإبتدائي وتنمية المهارات الاساسية:

يتضمن هذا المحور التعرف على الاصول النظرية لتنمية المهارات الاساسية في التعليم الإبتدائي ومحاولة الخروج بأساليب علمية حديثة لتحقيق ذلك.

ج- خصائص نمو تلاميذ المرحلة الإبتدائية وعلاقتها بتنمية المهارات الاساسية:

يتعرض هذا المحور لجوانب النمو المختلفة لدى تلاميذ هذه المرحلة وتأثيرها على تنمية المهارات الاساسية لديهم.

د - مناهج التعليم الإبتدائي وتنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية:

ويركز هذا المحور على دور المناهج التعليمية والانشطة المصاحبة لها في تنمية المهارات الاساسية.

هـ- معلم المرحلة الإبتدائية ودوره في تنمية المهارات الاساسية لدى التلاميذ :

ويهتم هذا المحور بدراسة خصائص معلم المرحلة الإبتدائية وأساليب إعداده وأدواره المختلفة وعلاقتها بتنمية المهارات الاساسية.

و- أساليب وطرائق التعليم وتقنياته وعلاقتها بتنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية:

يشمل هذا المحور طبيعة أساليب التعليم وطرائقه وتقنياته ومدى مساهمتها في تنمية المهارات الاساسية.

ز - معوقات تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية :

يتعرض هذا المحور لمناقشة بعض المعوقات الإجتماعية والنفسية والصحية والمدرسية.

ح - الإتجاهات المعاصرة في تنمية المهارات الاساسية بالتعليم الإبتدائي :

يهتم هذا المحور بالتعرف على التجارب المحلية والعربية والعالمية من دراسات نفسية وتربوية وممارسات عملية في هذا الإطار.

وقد تضمن اللقاء خمس جلسات علمية بالإضافة إلى الجلسة الإفتتاحية والجلسة الختامية. وقد قدم كلمة الإفتتاح وادار جلسة الإفتتاح الدكتور راشد بن حمد الكثيري، استهلت الجلسة بآي من الذكر الحكيم ثم القى رئيس الجمعية ورئيس مجلس الإدارة الاستاذ الدكتور حمود بن عبد العزيز البدر كلمة أشار فيها إلى تطوير الجمعية خلال السنوات الثلاث الماضية وما حققته من إنجاز، وقدم الشكر للجامعة لما تقدمه من دعم للجمعية وبرامجها ورحب بالمشاركين من أعضاء الجمعية والضيوف، كما نوه بأهمية موضوع اللقاء وحيويته. ثم ألقى الاستاذ الدكتور محمد الاحمد الرشيد الكلمة الإفتتاحية العلمية للقاء ركز فيها على أهمية التعليم الإبتدائي كحلقة أولى من حلقات التعليم الاساسي، كما ركز على أهمية دور المعلم في العملية التعليمية ووجوب الإهتمام بإعداده وتطويره وضرورة مشاركته في التخطيط للبرامج التربوية والتعليمية. وعلى مدار يومين ومن خلال خمس جلسات تمت مناقشة البحوث والدراسات وأوراق العمل التالية:

الجلسة الاولى: (رئيس الجلسة : د. صالح بن حمد العساف)

١- التعليم الإبتدائي ودوره في تنمية المهارات الاساسية لدى التلميذ

د. محمد رواس قلعه جي

٢- تنمية مهارات التفكير العلمي والتفسير المنطقي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية في المملكة العربية السعودية.

د. فهد إبراهيم الحبيب

٣- منظور تربوي لسبل تعليم التلاميذ مهارتي التفكير الإبداعي والناقد ضمن إطار النظام التعليمي بالمرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية

د. محمد بن شحات الخطيب

الجلسة الثانية : (رئيس الجلسة : د. عبد الله عبد الحميد محمود)

١- دور القرآن الكريم في تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية

د. حمد بن إبراهيم الصليفيح

٢- دور القرآن الكريم في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالمدينة المنورة.

د. سعيد بن فالح المغامسي

٣- دراسة استطلاعية للعلاقة بين مدى حفظ القرآن الكريم وتلاوته ومستوى الاداء لمهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي

د. محمد موسى عقيلان

الجلسة الثالثة: (رئيس الجلسة : د. عبد العزيز العبد الهادي)

١- المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ودور التربية الفنية فيها

د. محمد عبد المجيد فضل.

٢- النمو البدني وتنمية المهارات الحركية لتلاميذ المرحلة الإبتدائية .

د. عبد الوهاب محمد النجار.

٣- تجربة المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة.

أ. محمد شكري أحمد الفيومي

الجلسة الرابعة: (رئيس الجلسة : د. صالح بن إبراهيم الصنيع)

١- دراسة لإندفاعية الاطفال وعلاقتها بعمرهم الزمني ومستوى تحصيلهم الدراسي.

د. عبد العزيز السيد الشخص.

٢- مستوى الاداء الكمي والنوعي في مهارة الملاحظة العلمية لدى التلاميذ في نهاية الدراسة بالمرحلة الإبتدائية .

د. يس عبد الرحمن قنديل.

٣- مدى تمكن خريجي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض من بعض المهارات الاساسية في اللغة العربية والرياضيات.

د. يس عبد الرحمن قنديل د. إبراهيم السيد حسين

د. أحمد فؤاد عليان

الجلسة الخامسة: (رئيس الجلسة : د. عبد العزيز بن عبد الله السنبل)

١- دور مناهج رياضيات المرحلة الإبتدائية في تنمية المهارات الاساسية لحل المسائل الرياضية لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

د. طلاب سعد الحربي.

٢- تقويم تدريس مهارات التعرف في كتب القراءة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية.

د. ريما سعد الجرف

٣- المنهج الإضافي ودوره في تنمية المهارات التعويضية لدى الاطفال المعاقين بصرياً.

د. ناصر علي الموسى.

٤- فنون اللغة العربية ومهاراتها الاساسية ودور مواد اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية في تنميتها.

د. علي أحمد مدكور.

٥- الفروق في مهارات القراءة والإملاء والحساب بين طالبات تحفيظ القرآن الكريم والمدارس العادية في الصف الرابع الإبتدائي بمكة المكرمة

د. هانم حامد ياركندي (قدمها بالإنابة : د. محمد شحات الخطيب)

وتمخض عرض ومناقشة بحوث ودراسات وأوراق عمل الندوة عن الإتجاهات والتوصيات التالية:

الإتجاه الاول: دور القرآن الكريم في تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية خاصة في مجالات فصاحة اللسان وتقوية الحافظة وتنمية الثروة اللغوية، واكساب السلوك القويم وإثارة التفكير والتحليل والتأمل لاسيما وأن سياسة التعليم في المملكة تنص على تعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة وتمكينها في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه لامة الإسلام [مادة ٧٣] . كما تنص على إشاعة حفظ القرآن الكريم ودراسة علومه [مادة ١٧٣]. وتأسيساً على ماسبق يوصي المشاركون بمايلي:

١- زيادة الإهتمام والعناية بتعليم القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وتجويداً في المرحلة الإبتدائية.

٢- دراسة إمكانية زيادة مقرر حفظ القرآن الكريم في المرحلة الإبتدائية إلى ثلاثة أجزاء على أقل تقدير.

٣- مواصلة التطوير والتحسين لبرامج أعداد معلمي القرآن الكريم في كليات التربية وكليات

إعداد المعلمين وغيرها من الكليات المتخصصة.

٤- إقامة دورات وبرامج تدريبية لمعلمي ومعلمات القرآن الكريم بصورة مستمرة من قبل المؤسسات التعليمية ذات العلاقة.

٥- التأكيد على ضرورة استخدام التقنيات التعليمية المساعدة في رفع مستوى كفاءة تدريس القرآن الكريم للناشئة.

٦- مواصلة دعم وتشجيع التلاميذ المتفوقين في تلاوة وحفظ القرآن الكريم.

٧- الإستمرار في تعزيز ودعم مدارس تحفيظ القرآن الكريم بإعتبارها نموذجاً مميزاً في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.

٨- العمل على إعداد دراسات حول أثر القرآن الكريم في تنمية المهارات الاساسية لدى التلاميذ في المرحلة الإبتدائية.

٩- الإستمرار في دعم وتشجيع الجماعات الخيرية لتحفيظ القرآن الكريم.

١٠- دعوة وسائل الإعلام خاصة الإذاعة والتفزيون إلي مزيد من الجهد النوعي والكمي في البرامج المتعلقة بالقرآن الكريم.

١١- أن يكون القرآن الكريم محوراً أساسياً في مناهج وبرامج رياض الاطفال صيانة لفطرة الطفل ورعاية لنموه الخلقي والعقلي والجسمي واللغوي وغيرها.

١٢- التأكيد على تدريس القرآن الكريم عن طريق التلقين للمعلم عند إعداده وللطالب عند تعليمه مع الإستفادة من الطرائق والوسائل الحديثة المناسبة.

١٣- دعوة كليات التربية لدراسة افتتاح أقسام للقرآن الكريم فيها.

الإتجاه الثاني : دور المناهج وطرق التدريس في تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية:

ركزت أبحاث الندوة ومداولاتها في هذا المحور على مناهج اللغة العربية والعلوم والرياضيات والتربية البدنية والتربية الفنية. وخلص اللقاء في هذا المجال إلى التوصيات التالية:

١- ضرورة تركيز المرحلة الإبتدائية على إكساب التلاميذ المهارات الاساسية في اللغة العربية خاصة مهارات الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة والحفظ.

٢- غرس حب القراءة في نفوس الناشئة مع التركيز على دور المكتبة المدرسية في ذلك.

٣- زيادة النصوص القرآنية والاحاديث النبوية في مادة القراءة والمحفوظات.

٤- ضرورة تركيز المرحلة الإبتدائية على إكساب التلاميذ المهارات الاساسية في الرياضيات وإعطاء إهتمام أكبر للتعرف على المفاهيم الرياضية الاساسية وأساليب حل المسائل الرياضية.

٥- تكثيف وإستخدام الوسائل التعليمية المناسبة لمواد اللغة العربية والرياضيات والعلوم وغيرها من المواد بما يساعد على تسهيل إدراك إستيعاب المفاهيم من قبل التلاميذ.

٦- إجراء الدراسات والبحوث الرامية إلى تشخيص أسباب ضعف التلاميذ في مادة الرياضيات وهيبتهم منها.

٧- زيادة الإهتمام بالتمارين والتطبيقات داخل الفصل لمقررات الرياضيات.

٨- إعادة النظر في مناهج العلوم والرياضيات بالمرحلة الإبتدائية بما يتناسب مع النمو العقلي والعمري لتلاميذ هذه المرحلة وتزويدهم بمفاهيم العلوم والصحة.

٩- زيادة الإهتمام بإستخدام المختبرات في دروس العلوم بتعويد التلاميذ على إجراء التجارب العلمية وتسهيل استيعابهم لمفاهيم العلوم.

١٠- غرس مفاهيم التربية البدنية الصحيحة لدى الناشئة وتهيئة الفرصة المناسبة لإشباع حاجتهم للحركة ومساعدتهم على النمو والتطور السوي (فالمؤمن القوي خير وأحب إلى الله من المؤمن الضعيف وفي كل خير).

١١- زيادة الوقت المخصص للتربية البدنية في المرحلة الإبتدائية بما يحقق حاجات الطفولة للحركة واللعب الموجه.

١٢- العمل على وضع معايير خاصة بالنمو البدني للطفل السعودي لتكون مرجعاً يستخدم في تحديد مدى نمو الطفل الطبيعي بدلا من الإعتماد على معايير غير سعودية.

١٣- تربية التذوق الفني لدى التلاميذ وتعهد نشاطهم الإبتكاري وتنمية تقدير العمل اليدوي لديهم من خلال دروس التربية الفنية.

١٤- العمل على تنمية المهارات التعويضية لدى الاطفال المعاقين بصفة عامة والمعاقين بصرياً بصفة خاصة وذلك عن طريق تطبيق المنهج الإضافي كمنهج مكمل للمنهج الاكاديمي العادي المستخدم في معاهد النور.

١٥- زيادة الإهتمام بالتجديد في الممارسات التعليمية المستخدمة في مجال الإعاقة البصرية وغيرها من أنواع الإعاقات.

١٦- العناية بتعليم التلاميذ مهارات التفكير العلمي الإبداعي والناقد وحل المشكلات.

١٧- تشجيع التلاميذ على المناقشة بما يدعم مهارات التفكير والنقد البناء عندهم ويشحذ نشاطهم الإبداعي.

الإتجاه الثالث: دور المعلم في تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية :

يعتبر المعلم حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية. فمخرجات التعليم تتأثر إلى حد كبير بنوعية المعلمين وإعدادهم وتدريبهم ومدى انتمائهم لعملهم ومن هذه المنطلقات يوصي المشاركون بمايلي:

١- العمل على استقطاب أفضل الطلاب والطالبات خلقاً وسلوكاً ومستوى علمياً للإلتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات.

٢- التأكيد على كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات مواصلة العمل على إعداد المعلم القدوة المتمسك بتعاليم الإسلام والعامل بها.

٣- على الكليات التربوية الإستمرار في تقويم وتطوير برامجها وخططها بصفة دورية مستفيدة من التجارب العالمية المناسبة.

٤- على مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات تزويد معلمي المستقبل بالمهارات التي تؤهلهم لاداء متميز في تنمية المهارات الاساسية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٥- قصر العمل في مهنة التعليم في المرحلة الإبتدائية على خريجي الكليات التربوية.

٦- العمل على إعداد المعلمين المدربين المؤهلين في مجال التربية الخاصة بوجه عام بما يناسب مسؤولياتهم المستقبلية.

الإتجاه الرابع: توصيات عامة:

وتمثل اتجاهات النقاش والمداولات التي لم تندرج بشكل تام تحت الإتجاهات الثلاثة السابقة:

١- دعوة مؤسسات إعداد المعلمين لوضع برامج لمتابعة خريجيها أثناء عملهم في المدارس والإستفادة من ذلك في تقويم وتطوير برامجها.

٢- تحديد عدد التلاميذ في فصول المرحلة الإبتدائية بما لايزيد عن خمسة وعشرين تلميذاً وبخاصة الصف الاول والثاني بما يمكن المعلم من القيام بواجباته في تنمية المهارات الاساسية على الوجه الاكمل.

٣- زيادة الإهتمام باستخدام الوسائل التعليمية بما يحقق تنمية المهارات الاساسية لدى

تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٤- أخذ الفروق الفردية بين التلاميذ في الإعتبار من قبل المعلمين لتوفير أفضل رعاية لقدراتهم ومواهبهم.

٥- إجراء دراسات حول تطبيق فكرة اليوم الدراسي الكامل وأثره في تنمية المهارات الاساسية لدى التلاميذ.

٦- دعوة كليات إعداد المعلمين وكليات التربية لإدخال مقرر إجباري في التربية الخاصة.

٧- دعوة وزارة الإعلام لإيجاد قنوات تمكن من أن يستفيد الإعلام من خبرة التربويين ويستفيد التربويون من تقنيات الإعلام.

٨- إجراء دراسة حول عدد أيام العام الدراسي الحالي ومدى كفايتها في توفير الوقت المطلوب لتنمية المهارات الاساسية على الوجة الامثل.

٩- توجيه بعض الرسائل العلمية للماجستير والدكتوراه في الكليات التربوية نحو دراسة وتشخيص المشكلات التربوية والنفسية في التعليم الإبتدائي بصفة عامة وتنمية المهارات الاساسية بصفة خاصة بقصد الاستفادة منها.

١٠- حث مراكز البحوث التربوية والنفسية في وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات والجامعات السعودية وكليات إعداد المعلمين لإيلاء مزيد من الإهتمام بواقع التعليم الإبتدائي وما تحقق من أهداف سياسة التعليم في المملكة.

١١- تصميم مقاييس واختبارات خاصة بالطفل السعودي وتقنينها بما يساهم في تطوير برامج المرحلة الإبتدائية.

١٢- دعوة الكليات التربوية لمزيد من التنسيق مع وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات والمؤسسات الاخرى حول تقويم وتطوير البرامج التربوية.

١٣- إيلاء مزيد من الإهتمام بالمباني المدرسية من قبل الجهات المعنية بما يوفر الجو الامثل للعملية التعليمية.

١٤- دعوة الجهات المعنية بالتعليم والإعلام لإيجاد قناة تعليمية بالتلفزيون للإسهام في تعزيز المناهج الدراسية وتنمية المهارات الاساسية.

١٥- استخدام اللغة العربية الفصحى من قبل المعلمين والمعلمات وكذا في البرامج التلفازية والإذاعية الموجهة للأطفال.

١٦- زيادة الإهتمام بالكتاب المدرسي محتوى واخراجاً وأسلوب تأليف ليسهم بشكل أكبر في تنمية المهارات الاساسية للتلاميذ في المرحلة الإبتدائية.

١٧- زيادة العناية ببرامج التوجيه والإرشاد في المرحلة الإبتدائية بما يسهم في تشخيص وعلاج مشكلات المرحلة.

١٨- ضرورة الإهتمام بالنشاط المدرسي ليقوم بدوره كاملاً في تعزيز المناهج الدراسية والإسهام في تكوين الشخصية المنشودة للطفل المسلم.

١٩- دعوة وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات وكليات إعداد المعلمين وكليات التربية لدراسة فكرة التعليم الاساسي ومدى مناسبته لمجتمعنا.

٢٠- الدعوة لدراسة تجربة المدرسة الإسلامية للتربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة للإستفادة منها.

والله ولي التوفيق والصواب.

مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج
الرياض ـــ ١٤١٤هـ ـــ ١٩٩٣م