وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللّغة العربية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه(ل.م.د)

الشعبة : دراسات لغويّة

التّخصّص : تعليمية اللّغة العربية

العنوان

التعليم المبكر عند الطّفل من منظور "غلين دومان"

الطور التّمهيدي أنموذجا

من إعـداد الطّالب
باية يعقوب

المناقشة بتاريخ **2024/07/09** من طرف اللجنة المكونة من:

طاطة بن قرماز	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشف	رئيسا
آسية متلف	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشلف	مشرفا ومقررا
محمد بشير باي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر -1-	عضوا مناقشا
محمود فتوح	أستاذ التعليم العالي	جامعة تيسمسيلت	عضوا مناقشا
يمينة فلاق عريوات	أستاذ محاضر أ	جامعة الشلف	عضوا مناقشا
فاطمة الزهراء فرحات	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشلف	عضوا مناقشا
سهام موساوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الشلف	عضوا مدعوًا

الموسم الجامعي 2024/2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

كلمة شُكر

قال الله تعالى: ﴿فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴿١٩﴾ النّمل [١٩]

الحمد لله على عطائه، الحمد لله على رزقه، والحمد لله على آلائه ونعمائه... والشّكر له باللّسان والجنان والجوارح، أن وفّقنا لإتمام هذا العمل.

كلمة شكر وعرفان، يملؤها الاعترافُ بالجميل لأستاذتي المشرفة: متلف آسية، الّتي احتضنت مذكّرتي هذه مراجعة وتمحيصًا، وكانت خيرَ عونٍ لي بعد الله، رفقة أستاذتي القديرة سهام موساوي والّتي كان لها فضلُ الحثِّ والاصرارِ والهمّةِ.

كما أتقدّمُ بخالصِ الشّكر وبالغِ الامتنان إلى كلِّ من رفع معنويّاتي وهيّأ لي سبل البحث القائمين على مخبر نظريّة اللّغة الوظيفيّة، وأساتذتي بجامعة شلف، وجامعة تيسمسيلت.

دون أن أنسى كلَّ من ساهم في إخراج هذا العمل إلى النّور، وكلَّ من ساعدني على إتمامه.

شكر الله الجميع... ونفعَ بهم.

الباحث: باية يعقوب

إهداء

الى من ساندني طيلة مساري الدراسي

الى كلٌ من كان رمزا للتضحية والعطاء

الى الذين فنوا وبقي على الأيام ما قالوا وما عملوا...

اليكم جميعا اهدي هذا العمل.

مقدّمة

تمخّض عن التّقدّم العلمي والتّكنولوجي الذي نعيشه اليوم، انفجارا معرفيّا وتقنيّا مسّ العديد من مجالات الحياة، وأدّى إلى تغيير كبير في حياة الأفراد والمجتمعات، ولما كان هدف التّعليم الأسمى مواكبة التّطورات الحاصلة في البيئات المختلفة، أفاض على المناهج حلّة جديدة يحلو للبعض أن يطلق عليها "الثّورة الجديدة".

إنّنا لو أمعنّا النّظر في تباشير هذا التّغيير الذي نشهده اليوم، وملامح التّعليم الحالي لوجدنا أنّها ترتبط بأفكار أكثر الشّعوب بدائية، تلك الشّعوب التي ترى في التّعليم مجرّد ترويض خانع للفرد ووسيلة تستهدف من خلالها المحافظة على العادات والتّقاليد الخاصة بهم. أي إنّها تدريب على عادات الزّمر الاجتماعية وأعمالها، وهذه الحقيقة لا تحيد عن فكر المحدثين الذين يرون أنّ التّعليم لا يقتصر مطلقا على مرحلة عمريّة معيّنة، الذين ينزعون إلى رؤيتها تربيّة دائمة من المهد إلى اللّحد تتدخل فيها جملة المؤسسات الاجتماعية والنّظم التّربوية[1].

هذا ويجب ألّا نغفل أنّ لهذه الثّورة الحديثة جذورا تمتد بها إلى ما قبل القرن العشرين إلى التّيارات التّربوية والفلسفية التي تزعّمها "كومينيوس Comenuis"، "وروسو Rousseau" وجون لوك "John Locke"، و"فروبلFrobel"، و"منتسوري Montestori"، وآخرون... والتّي أطلق عليها اسم التّربية التّقليديّة.

يعدّ الهدف الأساسي لهذه المدرسة التّقليدية تزويد المتعلّم بكمّ من المعارف والخبرات، التي تعينه على إرواء حاجاته المادية والاجتماعيّة، ونظرا لأنّ هذه الحاجيات قد تكاثرت بتقدّم المعارف وعجزت المدارس التّقليديّة عن استيعابها، فقد سعت التوجّهات الحديثة انطلاقا من منتصف القرن الماضي، إلى إيجاد حلول جذريّة عبر إطالة زمن التّمدرس، وإضافة ساعات دراسية إلى الحجم السّاعي الأسبوعي، والرّكون إلى ما يسمّى التّربية المستمرّة أو التّربية الرّجعيّة "Education Récurrente" والتّعليم المبكّر[2].

[1] – ينظر: عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، ط5، جانفي 1984، ص 13-16

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص 505

خلافا للتّعليم التّقليدي ومناهجه التي تبنى لذاتها، نادى مجموعة من علماء النّفس وروّاد المدرسة الحديثة إلى ضرورة تحيين مناهج التّعليم، تماما ككلابريد "Claparéde" الذي دعا إلى الثّورة الكوبرينية* في التّربية من خلال اعتماد الطّفل أساسا للعمليّة التّعليميّة، ومحورا تدور حوله المناهج والطرائق التّعليمية، لا أن نجعل الطّفل يدور حول هذه المناهج[1].

مع توالي السّنين في القرن التّاسع عشر بدأت الحركات الأولى لإنشاء مؤسسات خاصّة برعاية الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية أولا، حتى يتسنّى للطّفل مجابهة الأزمات والأخطار التي يمكنها أن تعصف بهذه الدّولة مستقبلا، وقد لاقت استحسان المجتمع الأمريكي لخلقها مناصب شغل للمعلّمين، وحفاظها على أمن أبنائهم، ثمّ ظهرت حركة "لانهام Lenham " التي كلّلت هذه الجهود عبر تجسيد هذه الأفكار و تشييد مدارس وروضات الأطفال[2]، وقد زحفت الدّول المتقدّمة نحو هذا النّهج التّعليمي المتّخذ، حيث سخّرت بعد مطابقتها للفكرة الأمريكية اعتمادات ماليّة ضخمة لفائدة هذه المؤسسات.

كانت دراسات بلوم "Bloom"سنة 1964 والّتي أطلق عليها "الثبات والتّغيّر"، دفعة حافزة في التّعريف بأهميّة الخبرات التّعليمية المقدّمة للأطفال الصّغار، خاصة تلك المتعلّقة بالذكاء والتي أبانت على أنّ محصول الذّكاء الإنساني في سن 17 سنة ينمو في سنوات الطّفل الأولى من العمر[3]. لذلك فقد شغل الاهتمام بالطّفل وأبعاد نمّوه الجسمية، والانفعالية والحركية، والنّفسية بال المربّين، باعتباره معيارا أساسا من معايير قياس تحضّر الشّعوب وتقدّمها.

لا شكّ أنّ الكثير من المناهج التي عرفها تعليم الطّفولة المبكّرة ، قد استقت أفكارها من خبرات الفلاسفة وعلماء النّفس، وعلماء التّربية، حتى خمسينيات القرن الماضي أين توجّهت الجهود نحو فريق

---

* **الثورة الكوبرينيكية:** تنسب للعالم كوبرنيكوس الذي ثار على القول الرائج أيام بطليموس إنّ الأرض ساكنة تدور حولها الكواكب والشّمس، في حين أنّ الأفلاك و الشمس ساكنان و الأرض تدور حولهم.

[1] – ينظر: عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ص 512.

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص 45.

3 –ينظر: إبراهيم عبد الله الزريقات، التدخّل المبكّر النماذج والإجراءات، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط5، 2016 ص44.

من الأطباء الذين أخضعوا العمليات العقليّة والذّهنية للطّفل إلى التّجربة بفعل الابتكارات المتلاحقة للأدوات الطبيّة والأجهزة المناسبة للكشف عن مكنونات الدّماغ وعمله.

ويعدّ العالم والطبيب الأمريكي "Glenn Doman" غلين دومان، من أوائل الذين عنيوا بهذا الشّأن، خلال تجاربه المختلفة على الأطفال المصابين بالدّماغ، ليقود بعدها ثورة ضد المناهج القديمة التي ترى أنّ تعليم الأطفال قبل سن التّمدرس جريمة في حق أبنائنا، سميّت "الثّورة اللّطيفة" The Gentle Revolution".

بزغت طرائق دومان التّعليمية في عالم تعليم الأطفال، واكتست هذه الأخيرة أهمية خاصّة من وجهين مختلفين: الأوّل أنّها طرائق تعليمية طبّقت المنهج العلمي في مباحثها، ودعّمته بمبادئ التّعليم الحديث تطبيقا فعليّا، وعمليّا، ليظهر للعلن مواطن ضعفها، ونقاط قوّتها، والثّاني أنّها تعيش اليوم رواجا مذهلا في شتّى أنحاء العالم فيما أنّ لها أنصارا وأتباعا أخذوا بها، وزادوا عليها لتصبح الآن حاضر التّربية ومستقبلها.

ركّز دومان في بناء منهجه على تهيئة المتعلّم نفسيّا لاكتساب المفاهيم، واستغلال أفضل فتراته من خلال تقديم برنامج تعليمي، باستعمال البطاقات كوسائط تعليميّة لاكتساب مهارة القراءة والحساب.

وتعدّ البطاقات وسيلة مهمّة لتنمية المعارف والمهارات الخاصّة بطفل الرّوضة وهي تلتقي ونتائج الدّراسات التي أخرجها علم الأعصاب إلى النّور، والتي ترى أنّ تطوير العمليّات الذّهنية مقترن بتحفيز الطّفل بصريّا، أي إنّ التّعليم بواسطة البطاقات أفضل طرق التّعليم وأكثرها تحقيقا للأهداف.

وبناء على ما سبق فقد ارتأينا أن نتوجّه بدراستنا إلى طفل المرحلة التّمهيدية بشقّيه الأوّل والثّاني، ذلك أنّ مفردات الطّفل في هذه السّن المبكّرة تبقى شحيحة مقارنة بما سيكتسبه في سنواته اللّاحقة، ثم إنّ الاعتماد على طريقة دومان في تعليم القراءة وسيلة فعالة لاكتساب كمّ من المفردات اللّغوية، وعلى هذا الأساس خرجت دراستنا هذه إلى العلن تحت عنوان" التّعليم المبّكر عند الطّفل من منظور جلين دومان "Glenn Doman"، الطور التّمهيدي أنموذجا".

إنّ أهم ما يميّز دراستنا هذه أنّها تسلّط الضوء على التّعليم قبل المدرسي للطّفل، والمناهج الحديثة ذلك أنّ واقع الروضة في بلادنا لا يرقى إلى حدّ مسايرة التّطورات الحاصلة في البيئات الأجنبية المتطوّرة.

نظرا لما لهذه الدّراسة من أهمية في تعليم الطّفل المبكّر، جاء التّساؤل العام لدراستنا:

إلى أي مدى يمكن اعتماد منهج جلين دومان في إعداد الطّفل لمرحلة الدّراسة النّظامية؟

ويندرج تحت هذا الإشكال جملة التّساؤلات التّالية:

1) ما المقصود بالطريقة التّعليمية لجلين دومان، وماهي خطواتها، وبرامجها؟
2) هل يصحّ القول إنّ الطّفل لا يحتاج إلى التّعليم في سنواته الأولى قبل التّعليم النّظامي؟
3) ما مدى فاعليّة منهج جلين دومان في تعليم الطّفل المبكّر؟
4) ما أثر استخدام التّعليم بالبطاقات، وفق الحقول الدّلالية المعرفيّة في تنمية الحصيلة اللغوية للطّفل؟

أهداف البحث

تحقّق أسئلة البحث السّابقة أهداف البحث المرجوة التّالية:

- ✓ التّعريف بطريقة دومان التّعليميّة، ماهي خطواتها، برامجها؟
- ✓ الردّ على القائلين بضرورة التقيّد بالتّعليم النّظامي وعدم حاجة الطّفل إلى التّعليم المسبق
- ✓ إبراز أهمية منهج جلين دومان وفاعليته في تعليم الطّفل المبكّر.
- ✓ إبراز أهمية التّعليم بالبطاقات في تنمية مفردات الطّفل وتعليمه الحساب.

فرضيات البحث

- ✓لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتّجريبية في القياس القبلي على اختبار: معرفة الكم والحساب للأطفال وتعلّم القراءة.
- ✓توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في القياس البعدي على اختبار: معرفة الكم والحساب للأطفال وتعلّم القراءة لصالح القياس البعدي.

✓لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتّجريبية في القياس البعدي والتتبّعي على اختبار: معرفة الكم والحساب للأطفال وتعلّم القراءة.

أهمية البحث

بعد تقصي البحث والنّظر في الدّراسات السّابقة يمكن القول إنّ هذه الدّراسة من الدّراسات القليلة في الجزائر إن لم تكن الوحيدة (على حد علم الباحث)، والتي تهدف إلى تعريف الباحثين بمنهج دومان وحقائقه ومدى فاعلية استخدامه في دور التّنشئة المختلفة انطلاقا من الأسرة إلى دور رعاية الأطفال، لإكساب النشء المهارات الحياتية اللازمة، وإدارة شؤون حياتهم بما يخدم الصالح العام للمجتمع.

الأهميّة النّظرية

يفيد هذا البحث القائمين على شؤون الطّفل، والمنظّرون للتّعليم المبكّر في تقديم إطار نظري عن منهج جلين دومان لتعليم الطّفل المبكّر القراءة والكمّ، والحساب، من حيث المفهوم والأساس الذي يقوم عليه، والنتائج التي توصّل إليها.

الأهميّة التّطبيقيّة

أهمية البحث للأطفال

يمكّن هذا البحث من تقديم أنشطة تعليمية ومرحة للأطفال، تصل بهم إلى فهم مدركات المعرفة والولوج إلى عالمها بمفردهم، وتطبيقها في إدارة شؤون حياتهم، كما يهدف إلى تنمية المهارات اللّغوية الخاصّة بهم، وتحفيزهم بصريا، إضافة إلى تنمية مهارات الذّكاء والتّفكير الإبداعي.

أهمية البحث للمعلّمين

تقدّم هذه الدّراسة دليلا للمعلّمين، والمربّين والأمّهات وجميع المهتمّين بتربية الأطفال المبكّرة يمكن أن يرشدهم في تعليم أطفالهم وفق منهج دومان التّعليمي.

كما تسهم في تعريفهم بمنهج دومان وكيفية الاستفادة منه، وإقناعهم بضرورة اعتماده ودحض فكرة القائلين بضرورة تعليم النشء فقط بعد بلوغهم السّن القانونية للتّمدرس.

أهمية البحث لواضعي المناهج

تكتسي هذه الدّراسة أهمية قصوى لواضعي البرامج والمناهج التّعليمية، من خلال بعض الاعتبارات التي يتوخى الباحث الانتباه لها عند إعداد منهج تعليمي للأطفال.

أهميّة البحث للباحثين: يعدّ هذا البحث بالنسبة إلى الباحثين إطارا مرجعيّا يمكن الاستفادة منه أوالإضافة إليه لإعداد أبحاث مشابهة، حول منهج دومان.

الدّراسات السّابقة والمشابهة

نظرا لأهمية الطّفولة المبكّرة في تنمية جوانب الطّفل النّمائية والجسميّة والمعرفيّة والوجدانيّة ودورها الفعّال في تنشئته وفق حاجات المجتمع ومتطلّباته، فقد وقع النّظر على دراسة هذه المرحلة العمريّة، ثم تسليط الضوء على أهم مناهجها، والطرق التّعليمية التي تكفّلها.

توجد العديد من البحوث التي اهتمّت بالتّعليم المبكّر خاصة تلك المتعلّقة بمنهج منتسوري ذلك المنهج الذي يشابه إلى حدّ ما طريقة دومان التّعليمية وقد ارتأينا أن نقدّم في لمحة قصيرة بعضا من هذه الدّراسات المشابهة لدراستنا من أجل تبيان أهمية المناهج المقدّمة للطّفل وفاعلية منهج دومان في التّعليم المبكّر وتعليم اللّغات للكبار للنّاطقين بغير لغاتهم الأصليّة.

فيما يلي نوجز بعض الدّراسات السّابقة:

أ) دراسة حول طريقة جلين دومان وأهميته في تعليم اللّغة العربيّة

قام بهذه الدّراسة مجموعة من طلبة جامعات إندونيسيا ونخصّ بالذّكر: نور فضيلة ونور هادي دانيال حلمي، وأتيكا أميليانا، سنة2021 بالمدرسة الإسلامية بونغا بانغسا ساماريندا.

الهدف من الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى تبيان مدى أهميّة منهج جلين دومان في تعليم اللّغة العربيّة خاصة ما تعلّق بتنمية مهاراتها الأربع، وهي: القراءة والكتابة، الاستماع والتّحدّث.

فرضيّة الدّراسة

يعتقد الباحثون من خلال هذه الدّراسة أنّ طريقة جلين دومان يمكن استخدامها كوسيلة فعّالة لتعليم اللّغة العربيّة.

منهج الدّراسة ووسائل جمع البيانات

تعتمد هذه الدّراسة على نهج نوعيّ مع أساليب وصفية، علاوة على هذا فقد اعتمد الباحثون على دراسة المطبوعات، وفهم الكتب، الوثائق، والمصادر المكتوبة التي لها علاقة ببحثهم.

كما أنّ هذه الدّراسة تجري تفسيرات لمصادر البيانات من أجل الحصول على الحقائق التي يناقشونها، ثم يتمّ ترتيب بياناتهم بشكل منهجي ومنظّم

نتائج الدّراسة

توصّلت الدّراسة إلى مجموعة من النتائج هي:

- تمكّن طريقة جلين دومان مع علامته التّجارية التي تضمّ الحروف العربية من معرفة وتمييز أصوات الحروف العربيّة بإشراف من اختصاصي التّوعية.
- تمكّن طريقة دومان من التّمييز بين تشابه اثنين من الأصوات، كما تمكّن معرفة وفهم العلاقة بين علامات الترقيم والكتابة.
- تساعد طريقة دومان في فهم الكلمة واستخداماتها، وفهم الحساب، ومعرفة الوقت.
- تمّكن طريقة دومان من تحسّين طريقة دومان من نطق الكلمات العربية.
- تغرس طريقة دومان في المتعلّمين الذين يعانون صعوبة النّطق، وتأخّر القراءة حب التّعلّم.
- تمّكن طريقة دومان من تحسّين نشاط الطلّاب وتعليمهم الكتابة بالحروف الصّحيحة.

ب) دراسة حول وسائل تعليم المفردات باستخدام اللّوحة البريّة على أساس طريقة منتسوري لدى طلبة روضة الأطفال أولي الألباب الإسلامية المتكاملة

قامت بهذه الدّراسة الطّالبة أرنا نور جنة من جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكوميّة بمدينة ملانغ، سنة 2019.

الهدف من الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى:

- معرفة خصائص تطوير وسائل تعليم المفردات باستخدام الوسائط التّعليمية على أساس منهج ماريا منتستوري لدى أطفال روضة الأطفال.
- معرفة صلاحية هذه الوسائط التّعليمية في تعليم المفردات وفق منهج منتسوري.
- معرفة مدى فعالية اللّوحة الوبريّة في تعليم المفردات لدى متعلمي الروضة.

فرضيّة الدّراسة

إنّ استخدام تطوير وسائل تعليم المفردات باستخدام اللّوحة الوبرية على أساس طريقة منتسوري التّعليمية فعال في تعليم اللّغة العربية لأطفال روضة أولي الألباب الإسلاميّة.

أهميّة الدّراسة

- زيادة أنواع الوسائل التّعليميّة
- التمكّن من اللّغة العربيّة وتعلّم مفرداتها
- أداة دعم جديدة للتعلّم
- تلهم هذه الدّراسة لتطوير الوسائط التّعليمية في عمليّة التّعلّم اعتمادا على المناهج التعليميّة الحديثة للأطفال.

منهج الدّراسة

اعتمدت الباحثة على المنهج التّجريبي لأنّه المناسب لدراسة لمعرفة مدى فاعليّة اللوحة الوبريّة المصمّمة في تطوير مفردات اللّغة.

وسائل جمع البيانات

قامت الباحثة بجمع بياناتها من تصديق الخبراء، والعاملين في ميدان الطّفولة المبكّرة وقد اعتمدت على المدخلين الكيفي، والكمّي، فالأوّل تشتمل بياناته على تفاعل الأطفال ومشاركاتهم وطرق التدّريس، ووسائلها، والكتب المستخدمة لتستخلص مشكلات التدريس عند معلّم اللّغة العربيّة. أمّا الثاني فتشتمل على البيانات الخاصة باحتياجات الطلبة إلى الوسائط التّعليمية، والبيانات التي تمد إلى تصديق محتوى هذه الوسائط، ونتائج الطلبة وآرائهم، بعد تنفيذ الوسيلة المطوّرة.

يعدّ الاختبار أداة لقياس الفروق بين الأفراد في الروضة التّعليمية وقد اعتمدت الباحثة اختبارين لقياس مستوى المتعلمين التّحصيلي، وهما الاختبار القبلي الذي يهدف إلى معرفة مستوى الأطفال قبل إخضاعهم للتّجربة وإدخال المتغيّر التّجريبي، والاختبار البعدي الذي يهدف إلى معرفة كفاءة الطّلبة بعد إدخال المتغيّر التّجريبي.

نتائج الدّراسة

اعتمادا على البيانات التي حصّلتها الباحثة وبعد تحليلها ومناقشتها توصّلت إلى:

- صلاحية تطوير وسائل تعليم المفردات باستخدام اللّوحة الوبرية على أساس منهج منتسوري.
- الوسائل التّعليمية كاللّوحة الوبريّة فعالة جدا للمتعلّمين ذلك أنّها تبعدهم عن الفتور والملل وتشعرهم بسعادة تلقّي المعرفة، وتغرس فيهم حب التّعلّم.

ج)دراسة حول دور التعليم المبكّر وأساليب التّربية الأسريّة في بناء منظومة القيم الاجتماعية للطّفل.

قامت بهذه الدّراسة الطّالب عز الدّين جيلاني من جامعة محمّد خيضر بسكرة، سنة 2016.

الهدف من الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة إلى:

- التعرّف على مدى أهميّة التّربية التحضيرية كحلقة وصل بين البيت والمدرسة.
- التعرّف على دور التّربية التّحضيرية في تنمية القيم لدى طفل ما قبل المدرسة.
- تحديد الخلفيات الأيديولوجية والمرجعيّة للقيم الاجتماعية للطّفل.

فرضيّة الدّراسة

يعتقد الباحث أنّ للتعليم المبكّر وأساليب التنشئة الأسرية للطّفل دور في بناء القيم الاجتماعية للطّفل.

أهميّة الدّراسة

تعكس هذه الدّراسة الأهمية الكبيرة التي يوليها المجتمع لأبنائه ذلك أنّ مصيره يتحدّد على أيديهم ومستقبله من مستقبل أبنائه، هؤلاء الأطفال الذين يعدّ تعليمهم المبكّر، وغرس القيم الاجتماعية والثّقافية فيهم، أساس النّهوض والالتحاق بركب الدّول المتقدّمة.

كما أنّ أهميّة هذه الدّراسة تنجلي في تبيان أهمية التّعليم المبكّر ودوره في التحصيل العملي والمعرفي المستقبلي للمتعلّم

منهج الدّراسة

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التّحليلي للحصول على كمّ من المعرفة تتعلّق بمجتمع الدّراسة من خلال الرّجوع إلى المجتمع الميزابي وعاداته وتقاليده، وقيمه بقصد دراسة بعض جوانب واقع حياته ومدى تأثير التّعلّم المبكّر في إرساء القيم الاجتماعية والثّقافية لأطفاله.

وسائل جمع البيانات

اعتمد الباحث على الاستمارة الاستطلاعية الاستكشافيّة لروجيه ميتشيلي، وهذه الأخيرة توضّح المعالم الأولى لبناء الفرضيات وصياغتها، كما اعتمد على الملاحظة كمنهجية يعتمد عليها الباحث بكل صبر ورويّة، دون التدّخل في أي نشاط تقوم به المجموعة، وقد سمحت له هذه الأخيرة بجمع البيانات الخاصة بالمجتمع وتسجيل السّلوك في وقت حدوثه.

المقابلة

أجرى الباحث مقابلات مفتوحة مع أفراد العيّنة حول المحاور العامة لمشكل الدّراسة وتحليل أبعاده السيّاسية، والثّقافيّة.

الاستبيان

ركّز الباحث على الاستمارة النّهائية التي أعدها للتحقّق من صحة الفرضيات في ابتدائيات بني ميزاب كحقل معرفي وكشبكة ملاحظة لموضوع بحثه.

نتائج الدّراسة

بعد قيام الباحث بالدّراسة الميدانية وتطبيق الاستبانة على عينة الدّراسة، المتمثّلة في تلاميذ القسم التحضيري، تحقّقت فرضية الدّراسة بنسبة 80% القائلة إنّ للتعليم المبّكر دور فعال في غرس القيم الاجتماعيّة والثّقافية للطفل كما أبانت الدّراسة على ضرورة تعميم التعليم التّحضيري عبر ربوع الوطن لأنّه يحقق النموّ السّليم للطّفل على أن يناسب منهج تعليمهم قدراتهم.

مدخل

اللّسانيات التّعليمية وعلاقتها بالعلوم الأخرى

تمهيـــــــد

يشهد عالم اليوم تحوّلات ضخمة في مختلف مجالات العلوم لاسيما الإنسانيّة منها، نتيجة التّغيرات التي مسّت مؤسّسات المجتمع، ولأنّ هدف التّعليم أن يواجه هذه التّغيرات ويصاحبها ويرفع مستوى الوعي والإدراك للأفراد، فقد انبرى لمختلف التّحولات الاجتماعية، بتحوّلات تعليميّة، من منطلق علاقات التّأثير والتأثّر، ومنطلق العلاقة التّفاعليّة التي تجمعه بالبيئة الخارجيّة الاجتماعيّة، لذلك فقد سخّرت الدوّل خدمة لأبنائها، جهدا علميا وعمليّا مضاعفا، في سبيل إنجاح العملية التّعلميّة وضمان جودتها.

يتولّد عن تلك العلاقة المنطقيّة التي تجمع العمليّة التّعليمية وقواعدها إحدى أهم المنعرجات اللّسانية القائمة اليوم، والتّي أطلق عليها اللّسانيات التّعليميّة، وتعدّ هذه الأخيرة حقلا بينيّا خصبا يجمع علوما متعدّدة، ذلك أنّها تمازج فكري ومعرفي، تشتغل على قضايا تعليم اللّغات، وتمزج معه اختصاصات أخرى متعدّدة: كطرائق التّدريس، علم النّفس من جانب عُنصُرَي التّعليم الرئيسيين أي المعلّم والمتعلّم، وعلوما أخرى ترتبط بالسيّاق، واستحضار الجنبة القواعدية من علم اللّسانيات...[1]

أولا: اللّسانيات التّعليمية وعلاقتها بالعلوم الأخرى

1. طبيعة اللّسانيات التّعليمية

لم تسلم اللّسانيات التّعليميّة من معول الجدل، والاختلاف في تسميتها، ذلك أنّها أخذت حظّا وافرا من الاصطلاحات، نتيجة تعدّد مناهل التّرجمة من جهة، وظاهرة التّرادف التي تعرفها لغتنا، وحتى لغة المصطلح الأصليّة من جهة أخرى، ومن ذلك تعدّد المصطلح المنقول عن اللّغة الإنجليزيّة في شقّيه البريطانيّ والأمريكيّ[2]. ولأنّنا بصدد فهم علم معيّن كان لزاما علينا تحديد المصطلحات العربية الخاصة بهذا العلم والّتي ترجمت عن اللّغتين الفرنسية والإنجليزية، ذلك أنّهما أقرب اللّغات التي يستقي منهما الفكر العربي المعاصر، امتثالا للقول الرائج، إنّ مفاتيح العلوم مصطلحاتها، وينبغي علينا التّعريج على أهمّ المصطلحات[3].

---

[1]- خالد حوير الشمس، اللّسانيات التّعليمية: دراسة في المفهوم و التّصورات، المجلّة الدولية للعلوم الانسانية و الاجتماعية العدد26، أكتوبر 2021، ص 31.

[2]- ينظر: يوسف إلياس، ترجمة النّصوص الإخبارية، المجلّة العربيّة للدّراسات اللّغوية، العدد 2، المجلّد2، جوان1984، ص 38.

[3]- بشير دردار، التّعليمية معرفة علميّة خصبة، مجلّة اللّغة العربيّة، العدد 10، جامعة عنابة، ص 284.

يشيع في لغتنا استخدام لفظ الدّيداكتيك، مقابلا للّسانيات التّعليمية وقد ذكر لورسي عبد القادر عن فولكي "fulci" أنّ هذه الكلمة قد اشتقّت من أصلها اليوناني "Didactikos" ومعناها فلنتعلّم أي نعلّم بعضنا بعضا، ومن جذورها كلمة "Didasko" وتعني "أتعلّم"، وكلمة "Didaskon " ومعناها "تعليم"[1].

ويرى جورج مونان عن شأن ترادفها مع مصطلح الدّيداكتيك، "تعليم-تعليميّ "Didactique بأنّه مصطلح آني راهن، وأنّه مولد عن الاستعمال الألمانيّ "Didactique" ويرى أنّ هذا العلم يحيل بنا إلى العناية بتدريس اللّغة أكثر من العناية بقواعدها، هذا ما يحدّد استقلاليته[2].

فضلا عن استخدامنا لمصطلح اللّسانيات التّعليمية والذي التزمناه في بحثنا هذا والدّيداكتيك الّتي ذاع استعمالها بين الغربيين، هناك مصطلحات أخرى يتمّ تداولها كديداكتيكا اللّغات، واللّسانيات التّربويّة، ومصطلح التّعليميّة، واللّسانيات والتّربية، الذي استعمله الدّكتور علي آيت شوشان، وعلم اللّغة التّطبيقي الذي استقرّ عليه الدّكتور عبده الرّاجحي بعد عديد المحاولات في صياغة تسمية فريدة له، وإن كان قد عَرَض تسمية سبولسكي"Spolsky" علم اللغة التّعليمي" وماكاي"Mackey" "علم تعليم اللّغة"، وولكنز"Wilkins" الدّراسة العلمية لتعليم اللّغة الأجنبيّة[3].

2. مفهوم اللّسانيات التّعليمية

ظهرت الكثير من التّعريفات التي تُعنى باللّسانيات التّعليميّة والكثير منها قد ارتبطت بمفهوم اللّسانيات التّطبيقية لتقاربهما إضافة إلى المرتكز البينيّ الذي يجمع بينهما، يرى جورج مونان "أنّها تطبيقات يرادف تقريبا تعليمية اللّغات، تلتقي فيه اللّسانيات والبيداغوجيا لإنجاز ما يسبق تعليم اللغات، والمنهجية المناسبة لتطبيقها"[4]. ولعلّ هذا التعريف قد جمع في طيّاته بعض النّقص لأنّه أورد العلاقة التي تجمع اللّسانيات بالبيداغوجيا.

يعرّفها أحمد حساني إنّها ركيزة أساسية في ترقية الملفوظ اللّساني من حيث إنّها المجال المتوخّى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنّظرية اللّسانية، وذلك باستغلال النّتائج العلميّة والمعرفيّة المحقّقة في مجال

1- ينظر: لورسي عبد القادر، التّعليمية ومفاهيمها الأساسيّة (محاضرة في ملتقى الشيخ عمي السعيد، 19جوان2002، غرداية الجزائر، ص 02

2- ينظر: جورج مونان معجم اللّسانيات، تر: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتوزيع، ط1، 1433، 2012، ص 144

3- ينظر: عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقي وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الاسكندرية، مصر، 1995، ص 09-10.

4- جورج مونان، معجم اللّسانيات، صَ 144.

البحث اللّسانيّ النّظريّ في ترقية طرق تعليم اللّغات للنّاطقين بها أو بغيرها[1].

يحاول أحمد حساني من خلال هذا التّعريف المزج بين حقل اللّسانيات وتعليم اللّغة للنّاطقين بها أو بغيرها، وهذا التّعريف يخص الجانب التّطبيقي للّسانيات التّعليميّة، ويعرّفه مُحَمَّد الدّريج الذي أطلق عليه علم التّدريس بأنّه" الدّراسة العلميّة لطرائق التّدريس وتقنياته ولأشكال التّنظيم لمواقف التّعلم التي يخضع لها التّلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى الحسيّ، أو العقليّ، أو الوجدانيّ أو الحس حركيّ"[2].

يحيلنا التّعمق في هذا التّعريف إلى بناء هذا العلم والذي يعتمد تماما كاللّسانيات التي انبثق عنها على الدّراسة العلميّة، وله أربع أركان أساسيّة:

- ✓طرائق التّدريس وتقنياته.
- ✓مواقف التّعلم وتنظيمها.
- ✓المتعلّم.
- ✓ تحديد الأهداف اللازمة لبلوغها اعتمادا على المواقف التعلّمية.

أورد عبده الراجحي تعريفا خصّ جانبه التّعليمي بالقول: إنّه العلم الذي يهتمّ بتعليم اللّغات وتعلّمه، وطرق تدريسها، واكتسابها، والّتي تأخذ من علوم أخرى، كعلم اللّسانيات، علم الاجتماع علم النّفس التّربويّ، وعلم النّفس العام[3].

3.علاقة اللّسانيات التّعليميّة بالعلوم الأخرى

استفادت العلوم اللّغوية خاصة التّطبيقية منها من نتائج البحث اللّساني في مختلف المجالات إضافة إلى مختلف العلوم الأخرى كعلم النّفس، علم الاجتماع، علم الدّماغ وعلم التّاريخ...

ويصدق القول إنّ اللّسانيات التّعليمية إحدى هذه العلوم التي استفادت من غيرها، بل إنّها تتداخل معهم لدرجة يصعب التّفريق بينها، ففي إيطاليا يصعب التّمييز بينها وبين علم النفس اللّغوي

[1]-أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص 130.

[2]- محمّد الدّريج، تحليل العمليّة التّعليمية-مدخل إلى علم التّدريس-، مطبعة النّجاح الجديدة، ط2، الدار البيضاء، المغرب 1991، ص 3

[3]- ينظر: عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقى وتعليم العربيّة، ص 17.

أو التّربوي، وفي بلجيكا يلتبس علينا التّفريق بينها وبين البيداغوجيا، في فرنسا هناك تماثل كبير بين مفهومها ومفهوم اللّسانيات التّطبيقية...وترى ماري "Mariet" أنّ هذا التّداخل ناشئ من دراستها للمادة التّعليمية، والطرائق، والمتعلّم، والتي هي موضوعات تجذب مختلف العلوم الأخرى وتجد فيها ضالتها[1].

ولأنّ الباحث في هذا الحقل البيني يضطره معرفة العلاقة القائمة بين اللّسانيات التّعليمية والعلوم الأخرى فقد ارتأينا البحث في هذه العلاقة.

1.3.علاقتها باللّسانيات

تتبنى اللّسانيات والتي هي أصل اللّسانيات التّعليمية، دراسة الظّاهرة اللّغوية دراسة علميّة وموضوعية، وهي بهذا وسيلة ضروريّة لفهم العمليّة التّعلمّية وتحديد مجالها الإجرائيّ، بالإضافة إلى دورها في تذليل الصّعوبات التي تعترض المعلّم في قيامه بمهامه التّعليميّة، وهذه منفعة شاملة احتضنتها اللّسانيات التّعليميّة وبادرت إلى تطبيقها[2].

كما استفادت هذه الأخيرة من نتائج البحث اللّسانيّ بمختلف مدارسهم ونظرياتهم خاصة مع أعمال العالم السويسري فرديناند ديسوسير، إذ استفادت التّعليميّة من نتائجه حول اللغة، والتي يرى "أنّها نظام محكم يتكوّن من مستويات التّحليل الصوتي والصّرفي والنّحوي والمعجمي والدّلالي، ومن ثمّة فإنّ تحديد تلك الأبنية ووحداتها، وما يربط بينها من علائق متنوّعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللّغوية المدرّسة، معالجة بيداغوجية مخصوصة، يراعى فيها التّدريج من البسيط إلى المعقّد والانتقال من الشّبيه إلى الشّبيه به، أو المقابل له، وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومة المقدّمة في أذهان المتعلّمين، وتيسير عمليّة استحضارها من قبلهم كلّما شعروا بالحاجة إلى ذلك.."[3]

وكان لظهور المنهج التّقابلي في اللّسانيات الأثر البارز في المواد التّعليمية، ومبدأ التدرّج فيها لأنّها كانت عقبة حال دونها مبدأ التّماثل والتّغاير، وظهرت الحاجة إلى معرفة الأسباب الأخرى للتّداخل.

1- بشير دردار، التّعليمية معرفة علميّة خصبة، ص 294-295

2- شهرزاد هواري، الاسهامات اللّسانية في تعليميّة اللّغات، ص 123-124

3- بشير ابرير، التّعليمية معرفة علميّة خصبة،ص 296.

كما استثمرت اللّسانيات التّعليمية في مفهوم البنية من خلال التّمارين البنيوية التي تعتمد على مفهوم التّقابل، والتّشابه، والاختلاف في فهم اللّغة ومدلولاتها[1]

من بين مظاهر تأثير نتائج اللّسانيات في اللّسانيات التّعليميّة، ذلك الانتقال من الاهتمام باللّغة المكتوبة الذي ارتبط بالدّراسات التّاريخية إلى اللّغة المنطوقة التي تتميّز بالحيويّة والنّشاط، وبناء على هذا فقد كانت الأولويّة للطّفل تعلّم اللّغة المنطوقة ومن ثمّ تعلّم اللّغة المكتوبة.

كانت أفكار تشومسكي بمثابة الدّافع الذي يغذّي حقل تعليميّة اللّغات، خاصة مفهوم "الملكة اللّغوية"، والتي يقابلها مفهوم "الأداء والإنجاز"، إذ تمثّل الملكة اللّغوية جملة القدرات والاستعدادات التي تمكّن الفرد من إنجاز اللّغة، وهذا الإنجاز استثمار للملكة اللّغوية[2].

يعتقد أصحاب المدرسة السيّاقية أنّ هذه المفاهيم غير كافية، وقد أضاف "ديل هايمس" "Dell Hymes"، الملكة التّبليغية* والتي تعني "القدرة على استعمال اللّغة في مختلف الأحوال الخطابية لشتّى الأغراض[3]".

إنّ أصحاب النّظرية التّوليدية التّحويلية وأنصار فيرث قد خدموا التّعليمية، ونظّروا لها من خلال تقديمهم لتصوّرات وخطط ومناهج تساهم في فهم اللّغة وتعليمها.

مما سبق يمكن القول إنّ التلاقح العلمي بين اللّسانيات واللّسانيات التّعليمية، قد أسهم في وصول اللّغة إلى المتعلّم بطريقة علمية وممنهجة، تتماشى وروح العصر، ومن خلال النّظريات اللّسانية التّي تعدّ تأهيلا علميّا للعمل التّطبيقي، استطاع حقل تعليم اللّغات أن يخطو خطوات متسارعة لمواكبة التّحوّلات الحاليّة، بالمقابل فإنّ اللّسانيات باعتبارها علما نظريّا، لولا أنّها طبقت نتائجها على هذا الحقل؛ ما استطاعت أن تضيف إليها؛ ولا استطاعت أن تصحّح هفواتها.

---

[1]- ينظر: بشير ابرير، التّعليمية معرفة علميّة خصبة ، ص 297

[2]- ينظر: المرجع نفسه،ص 297-298

* الملكة التّبليغية لا تعني معرفة النّظام الصّوتي و الصرفي و النحوي فقط، بل تتعدى ذلك إلى معرفة المعايير و قواعد التّوظيف وقدرة المتكلّمين في ذلك، فلا تتضمن البنيات والعناصر اللّسانية وحدها، بل تشمل أيضا قواعدها الاجتماعية، ومعرفة سياقاتها وكيفيات استعمالها حسب مقتضيات أحوالها.

[3]- عبد الرحمن حاج صالح، علم تدريس اللغات والبحث اللغوي في منهجية الدرس اللغوي، ص: 10

علاقتها بعلم النّفس

يتّفق القائمون على شؤون التّعليم وروّاد اللّسانيات التّعليميّة، أنّ التّعليم ممارسة ميدانيّة وأنّ الفعل التّربويّ شديد التّعقيد يقتضي الإلمام بجميع جوانبه، وفهم الآليات التي تتدخّل في تشكيل روابط المثلّث الدّيداكتيكي، واستنادا إلى هذا يمكن القول إنّ اللّسانيات التّعليميّة لا يمكنها بأي شكل من الأشكال أن تحقّق هذا الفهم، ما يستدعي تظافرا للجهود، واحتكاكا بالعلوم المختلفة لاسيما علم النّفس بأنواعه المتمثّلة في علم النّفس العام، وعلم النّفس اللّغوي، وعلم النّفس الإكلينيكي وعلم النّفس التّربوي، والذي يشكل دعامة اللّسانيات التّعليمية، وأكثر فروع علم النفس تأثيرا فيها[1].

من بين أهمّ الموضوعات التي عالجها علم النّفس، وأفاد بالبحث فيها، والتّي استندت إليها التّعليمية في تجسيد أفكارها، رغم بعض الاختلافات الجوهرية بينهما في الطّرح نجد[2]:

- ♦ النّمو بمختلف أنواعه، نذكر من ذلك النّمو الانفعالي والجسمي، والخلقي، والاجتماعي.
- ♦ الذكاء، وكيفية قياس قدرات المتعلّمين العقلية، والسّمات المختلفة لهم، وأسس بناء الاختبارات.
- ♦ العملية التّعليميّة وأطرافها، والعلاقة التّفاعليّة بينهم.
- ♦ التوافق الاجتماعي والمدرسي، والقضايا التي تعيق سير العمليّة التّعليمية.
- ♦ نظريات التّعلّم وهذه الأخيرة مهمّة في معرفة عوامل النّضج والاستعداد للتّعلم، وطرائق التّدريس الفعّالة وغيرها...
- ♦ تأهيل المعلّمين وتدريبهم وذلك من خلال تزويدهم بالمبادئ الأساسية التي يحتاجونها في عمليّة التّعليم بالإضافة إلى إكسابهم مهارة الفهم النّظريّ والوظيفي للعمليّة التّعليمية، وتدريبهم على التّفسير العلميّ لمختلف أنماط السّلوك الإنساني[3].

من النّافلة القول إنّ علم النّفس واللّسانيات التّعليمية تجمعهما علاقة وطيدة وصل حدّ التّداخل في المفهوم، وموضوعات كثيرة، إذ يزوّد الأوّل الثّاني بمعارف في مختلف نواحي العمليّة التّعليمية، ويحاول الثّاني تطبيق تلك المعارف واختبارها في الحقول التّعليميّة، كونها قد اختبرت في

---

[1]- مناع نور الدين، خمقاني مباركة، أهمية علم النّفس التّربوي في حقل التّعليمية، مجلّة الذاكرة، العدد 8، يناير 2017،ص 162

[2]- ينظر: تيسير مفلح كوافحة، علم النّفس التّربوي و تطبيقاته، دار المسيرة،ط2، عمان الأردن، 2007، ص 31-32.

3- ينظر: مناع نور الدين، خمقاني مباركة، أهمية علم النّفس التّربوي في حقل التّعليمية، ص 66-67.

أغلب الأحيان في بيئة غير تلك البيئة التي وجدت لأجلها.

3.3.علاقتها بعلم الاجتماع

تُبنى العمليّة التّعليمية على أسس اجتماعية، تساعدها على تأدية مهامها، ذلك أنّ التّعليم يقوم في بيئة تجمعها الكثير من العلاقات الثّقافية والاقتصاديّة والاجتماعية... كما أنّ المجتمع في حاجة إلى التّعليم، بغرض تنشئة أبنائه التّنشئة السّليمة، وغرس القيم والعادات فيهم، والسّماح بتكيّفهم في أوساطهم[1]. لأنّ كلّ لغة تستمدّ وجودها وخصائصها، من خلال ارتباطها ببيئة اجتماعيّة معيّنة، ومنه لا يمكن عزل الظاهرة اللّغوية بكل ميزاتها وخصائصها عن ظروفها الاجتماعيّة[2].

ولقد أفاد علم الاجتماع حقل اللّسانيات التّعليميّة من خلال إجاباته المتكرّرة عن الأسئلة التي يحتاجها، من ذلك الاستعمالات اللّغوية المختلفة، كيفية استعمالها، والخطاب والمخاطب في استعمالها إضافة إلى جملة القواعد الاجتماعية المتحكّمة في ذلك[3].

ارتكزت اللّسانيات التّعليمية أيضا على علم الاجتماع، كونه يراعي المكانة الاجتماعية للمتعلّم وطبيعة سلوكه وشذوذه، والتزامه الخلقي، والثّقافي[4].

وختاما يمكننا القول إنّ هذا العلم الذي ظهر في سبعينيات القرن الماضي، انبثقت عنه عناية فائقة بالمنوال التّعليمي، ما كان ليصل إليه لولا أن تظافرت جهود علوم مختلفة في الصبّ فيه، من ذلك اللّسانيات، علم النّفس، علم الاجتماع، التّداوليّة... غير أنّه أثمر منفعة لكل هذه العلوم، من خلال تطبيق نظرياتهم، ثم خلق جيل قادر على توليد المنفعة والإبداع.

1- كمال عبد الله، عبد الله قلي، مدخل إلى علوم التّربية، الإرسال 2-3، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزئر، ص 26

2- زوليخة علال، التّعليمية المفهوم النّشأة و التّطور، مجلة الآداب و اللغات، العدد الرابع، جوان 2016، ص 147.

3- زوليخة علال، التّعليمية المفهوم النّشأة و التّطور، ص 147.

4- خالد حوير الشّمس، اللّسانيات التّعليمية، دراسة في المفهوم و التّصورات، ص 41.

ثانيا: من قضايا التّعليم

انصبّ اهتمام الأخصّائيين النّفسيين والمربّين وجميع العاملين في مجال الطّفولة على دراسة السّبل السّليمة لتربية الطّفل، خاصّة بعد الجهود العظيمة الّتي قدّمها العالم الأمريكي "Stanley Hall" ستانلي هول، الذي تنبّه إلى نقائص سير الأطفال المعتمدة على دراسة طفل واحد واتّجه إلى جمع بيانات أكثر موضوعية من عيّنات متعدّدة من الأطفال[1]. ثمّ ركّز انتباهه فيما بعد على طبيعة تفكير الطّفل ملتفتا إلى حقيقة أنّ فهم الطّفل للعالم المحيط به يتزايد بسرعة فائقة في مرحلة الطّفولة المبكّرة.

لقد أكّدت الدّراسات الموالية لدراسة هول أهميّة هذه الفترة من حياة الإنسان، كونها فترة مهمّة من فترات التّطور الحياتيّة الّتي يتمّ فيها غرس أسس الشّخصية المستقبلية للفرد ونظرا لحاجياتها الخاصّة والّتي تلزم المربّي إشباعها الطّفل، لأنّ فقدان شيء من هذه الحاجيات يعني انتقال الإنسان إلى المرحلة الموالية انتقالا زمنيا فقط، يهدّد توافقه مع المجتمع.[2]

استنادا إلى هذا كانت وستظلّ الفترة الذهبية من حياة الإنسان، ومجالا خصبا للتّعلم، كما أنّها حاسمة ومهمّة جدّا لأطفالنا إذ يتحدّد فيها:

- ✓ بناء الطّفل وسمات سلوكه.
- ✓ أبعاد نموه العقليّة، اللّغوية والانفعالية.

1.التّعليم مفهومه وأبعاده

التّعليم مرآة المجتمع وصورة حيّة لواقعه المعرفيّ والثّقافيّ، لذلك ذهبت الدّول المتقدّمة تبحث سبل النّهوض بتعليمها وتربيتها، فسخّرت حيّزا واسعا لذلك ويقينها أنّ بناء مجتمع راق متماسك لا يحصل إلّا بإصلاح منظومتها التّعليميّة، خاصّة في ضوء هذا التّسارع المتواصل في مجال العلوم، فالمتعلّم عمود أمّته وأساس بقائها، والتّعليم تلك الوسيلة التي تكفل مآرب الحضارة، وذلك الأسلوب الذي يكفل تعاملها مع المواقف الاجتماعية المختلفة، لذا وجب الإحاطة بكليهما والإلمام بجميع جوانبهما وأبعادهما.

---

[1]– ولاء حسين حسين، تقييم الأداء الوظيفي لفراغات رياض الأطفال – دراسة تطبيقية–، رسالة ماجيستير ، قسم الهندسة المعمارية ، جامعة عين الشمس، جمهورية مصر العربية، 2008، ص 02.

[2]–آمال صادق وفؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من المرحلة الجنينية إلى مرحلة المسنين، المكتبة الأنجلومصرية، ط4، القاهرة 1998، ص 33.

1.1.مفهوم التّعليم

اختلف الدّارسون في ضبط مفهوم التّعليم وراح كل منهم يحدّده على حسب مجاله وتخصّصه ورؤيته الخاصّة، ولتجاوز هذا العائق المفاهيميّ ارتأينا أن نستعرض جملة المفاهيم التّالية:

يعرّفه مجدي عبد العزيز:" هو التّصميم المنظّم المقصود للخبرة الّتي تساعد المتعلّم على انجاز التّغيير المرغوب فيه، في الأداء وبذلك يعني التّعليم إدارة عملية التعلّم التي يقودها المعلّم في المدارس العامّة والخاصّة سواء"[1].

يرى مجدي عبد العزيز أنّ عملية التّعليم تصميم وتخطيط وإدارة للعلاقات بين المعلّم والمتعلّم والهدف منها إحداث تغيير مرغوب في أداء المتعلّم، وله توجّهات أخرى ويتّضح هذا في قوله " التّعليم عمليّة مقصودة لها توجّهات اجتماعيّة وسياسيّة واقتصادية حيث يحاول الكبار نقل هذه التّوجّهات إلى عقول الصّغار بهدف تنشئتهم وفق أنساق اجتماعيّة محدّدة"[2].

إذن فالتّعليم عمليّة نقل للمعرفة؛ وتتطلب وجود ناقل ومتلقٍ والعلاقة بينهما علاقة اتّصال.

مُحَمَّد حمدان يعرّف التّعليم بأنّه " العمليّة التي يمد فيها المعلّم الطّالب بالتّوجيهات وتحمّله مسؤولية إنجازات الطّالب لتحقيق الأهداف التّعليمية".[3]

استنادا إلى هذا التّعريف نجد المعلّم موجّه ومعدّل لسّلوك المتعلّم، ومرافق له في عملية التعلّم لتحقيق الغايات المنشودة.

أمّا كارل منهايم "karl Mannheim" فيربط التّعليم بعلم الاجتماع ويعرّفه بأنّه" مجموعة الأساليب الفنيّة والاجتماعية التي تشتمل على طرق التّأثير في السّلوك الإنساني الذي يتلاءم مع أنماط التّفاعل الاجتماعي السّائد."[4]

---

[1]– مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2009، ص 399.

[2]– مجدي عبد العزيز، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتعلم، ص 399

[3]– مُحَمَّد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الكنوز للمعرفة والنّشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2008 ص122.

[4]– خولة زروقي، التعليم و تغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية ، رسالة ماجيستير علم الاجتماع، جامعة مُحَمَّد خيضر بسكرة، ص 19.

يرتبط التّعليم ذو المفهوم الاجتماعي بتغيير سلوك الفرد الإنسانيّ محدثا تفاعلا اجتماعيا وخلاصة تعريف منهايم أنّ الهدف الأساس من التّعليم ربط الفرد ببيئته الاجتماعية وصقل موهبته وشخصيّته وسلوكه بما يتلاءم وأنماط التّفاعل الاجتماعيّ.

عباس حلمي ومُحَمَّد سيد يعرّفان التّعليم أنّه عملية اتّصال بين الفرد وبين عدد من أطراف العملية التّعليمية والتّربوية، وتتضمّن إكساب الفرد مجموعة معارف، وخبرات، واتّجاهات تساعده على التّكيّف مع البيئة الاجتماعية[1].

غاية التّعليم حسبهما هو مساعدة المتعلّم على التكيّف مع المجتمع، وهذه النّظرة نراها قاصرة، إذ إنّ التّعليم واكتساب الخبرات إضافة إلى مساعدتهما المتعلّم في الاندماج؛ فإنّهما تساعدانه على الخروج من المواقف المشابهة لوضعيّات اكتساب الخبرات، وهذا ما أورده يحي نبهان بقوله:"التّعليم عمليّة حفز واستثار لقوى المتعلّم العقلية ونشاطه الذاتي وتهيئة الظّروف المناسبة التي تمكّن المتعلّم من التّعلّم والتّعليم الجيّد، وهو عملية تكفل انتقال أثر التّدريب والتعلّم وتطبيق المبادئ العامّة التي يكتسبها المتعلّم على مجالات أخرى ومواقف مشابهة"[2].

أمّا أوركيوني فيعرّف التّعليم أنّه فتح أعين المتعلّمين على كيفية أداء الأعمال والقواعد التي ترتبط بين استعمالاته وشروط تلك الاستعمالات وطرائقها كونها تساعدهم على التعرّف على جانب مهمّ في نظام الإحالات الثّقافية التي بمقتضاها تبنى كلّ المعارف الصحيحة والضّمنية التي يكتسبها الفرد أثناء التّعلّم والتنشئة الثّقافية، والتي يجد فيها المتعلم ما يستجيب لحاجته التّواصلية.[3]

أوركيوني يربط التّعليم بالمعرفة اللّغوية والثّقافية والتّواصل، ومراده أنّ التّعليم فنّ هادف، يتأثّر بالنّسق الثّقافي للمجتمع، والمطلوب هنا أن يأخذ واضعو البرامج بعين الاعتبار الخلفيّات الاجتماعية والثّقافية للمتعلمين؛ حين يختارون المواد التّعليمية والمقاربات الموجّهة لسياقات تدريسيّة محدّدة.

---

[1]- أسامة مُحَمَّد سيد وعباس حلمي، الاتصال التربوي رؤية معاصرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، ميدان المحطة مصر، ص 13.

[2]- ينظر: يحي نبهان الأساليب الحديثة في التعليم و التعلّم، دار اليازوزي العلمية للنشر و التوزيع، د.ط، عمان، الأردن 2008، ص 13.

[3]- ينظر: حاتم عبيد، البعد الثقافي في تعليم العربية لغة ثانية من وجهة نظر لسانية تداولية، مجلة اللّسانيات العربية ، العدد 02 سبتمبر 2015، ص 23-24

ويؤكّد بيرم "Byram" كلامه هذا" على المدرّس أن يكون على بيّنة من طبيعة التّحديات التي تواجه المتعلّمين وأن يفهم ثقافاتهم وهوياتهم "[1]

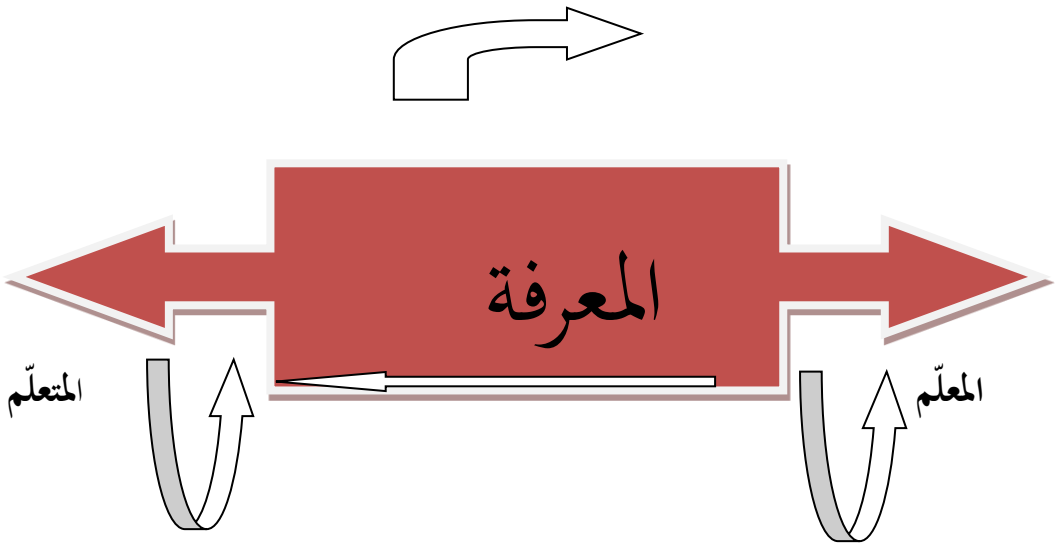
وخلاصة يمكن القول إنّ التّعليم عملية شاملة يتمّ من خلالها إكساب المتعلّم مجموعة من المعارف والخبرات التي تعينه على الخروج من المواقف الحياتية المعقّدة، وتيسّر له الاندماج في المجتمع كما تعينه على تحقيق مآرب أخرى، سواء اجتماعيّة، ثقافيّة، اقتصاديّة أو سياسيّة ...

2.1. أبعاد التّعليم

من خلال التعريفات السّابقة يمكن القول إنّ مفهوم التّعليم يرتبط بالأبعاد التّالية :

أ. **البعد التّقني**: التّعليم بالنّظر إلى التّقنية فإنّه عبارة عن قناة لنقل المعارف المجرّدة والتّطبيقية والاجتماعية بين البشر والمعلّم، والمتّعلم أساس العمليّة التّعليمية.[2]

و يمكن نمذجة هذه القناة كالتالي:



اتجاه المعرفة

[1]-Byram , Teaching and assessing intercultural communicative competence clevedon multilingual matters,1997, p62.

[2]-مُحَمَّد عبد الحكيم خلف، اتّجاهات الجيل الرّقمي في المجتمع المصري نحو التعليم – دراسة عيّنة من الذكور و الإناث – مجلة كلية الخدمات الاجتماعية للدّراسات و البحوث الاجتماعية، العدد 18، جامعة الفيوم، قطر، ص 606.

تعرّف اللّجنة الأمريكية التّقنية في التّعليم بتلك الطريقة المنظمة في التّصميم والتّطبيق والتّقويم لكامل عمليتي التعلّم والتّعليم في ضوء أهداف محدّدة منبثقة من الدّراسات والبحوث في مجال التّعلم الإنساني، والاتّصال والجمع بين العناصر البشريّة وغير البشريّة بهدف الوصول إلى تعلّم أفضل.[1]

يعرفها **علّام** بالتّكوين الذي يتضمّن استجابة محفّزة عندما يواجه الفرد مثيرات اجتماعية بارزة [2].

يمرّ التعليم ذو البعد التّقني وفق مراحل ويتطلب تكاتف جهود مجموعة من العاملين في وجود المحفّز أو المثير الذي يرتبط أساسا بالمحور الأساسيّ للعمليّة التّعليمية وهو المتعلّم، وتحقيق تعليم ناجح ينطلق من تهيئة المتعلّم وإثارة غريزة التعلّم فيه، لأنّ الاستعداد والالتزام للتّعلم بحدّ ذاته نجاح للعمليّة التّعليميّة.

ب. البعد الاجتماعي

الحديث عن مفهوم التّعليم يحيلنا إلى الحديث عن التّعليم كمؤسسة اجتماعية ذات أطراف تتمثل في المعلّم، المتعلّم، المعرفة، وتخلق فعلا اجتماعيا في ظروف معيّنة (زمان، مكان)، هدفها خلق كفاءات بشريّة تساعد على ترسيخ الهويّة الوطنيّة المشتركة بين مختلف أفراد المجتمع الواحد وتعزّز استقرارهم والذي يعدّ شرطا في التّنمية.

يعرّف دوركايم المؤسسة الاجتماعية بأنّها جملة القيم والمعايير التي تنظّم حياة الأفراد في مجال معيّن وتقوم بعدّة وظائف[3]. والعلاقة بين أفراد المؤسسة هي التي تحدّد مسار المجتمع وتساعد طبيعة العلاقة على النّهوض بالمجتمع ومسايرة الرّكب في الوصول إلى الحضارة والرّقي.

هنالك جدل واسع بين علماء التّربية والتّعليم بشأن وظيفة التّعليم في المجتمع، ويمكن أن نجعله في اتجاهين بارزين:

التّعليم المحافظ: وهو تعليم يعمد للحفاظ على المجتمع وعاداته وتقاليده ومسايرة أوضاعه.

التّعليم المجدّد: وهو تعليم يعمل على النهوض بالمجتمع ومساعدته على الوصول إلى الأوضاع النّموذجية للمجتمعات الرّاقية من خلال خلق سياسات جديدة في الأبنية الاجتماعيّة.

---

[1]- باسمة جميل جرجيس، اتجاه أعضاء الهيئة التدريسية في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات نحو استخدام التقنيات التربوية ، مجلة دراسات تربوية ، العدد السابع، تموز 2009، ص 94.

[2]- المرجع نفسه، ص 94

[3]- نفسه، ص 605

ج. البعد الثّقافي

ثقافات الأمم نسبيّة وإن اتّفق بعضهم فإن الاختلاف سرّ الرّقي، والتّعليم بطبعه فعل اجتماعي فإنّه ذو قيمة اجتماعية أيضا، يتأثّر بالعوامل الثّقافية، والثّقافة هي الكل المركّب الذي يشمل المعرفة والعادات والمعتقدات والفنّ والأخلاق والقانون والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بوصفه عضوا في المجتمع.[1] وعلى هذا الأساس يتمّ تنظيم المجتمع وتوجيهه لحاجات المجتمع وطبيعة ثقافته فالمجتمعات المادّية يبنى نظامها التّعليمي على المنافسة وبذل الجهود الفرديّة وتقدّم المجتمعات مرتبط بالتّعليم والتّعليم مرتبط بالثّقافة، لذلك فانحطاط ثقافة أمّة معيّنة سيدفع إلى تخلّفها، وتدنّي مكانتها بين الأمّم.

والتعليم كقيمة اجتماعية متّصلة بأحد الأنشطة الإنسانيّة، هذا يعني أنّ موقعه على سلّم الأولويات الجماعية والفردية يختلف من ثقافة لأخرى بحكم أنّ المجتمعات البشريّة بالرغم من اشتراكها في مجموعة القيم الكونية فكلّ واحدة منها لها ترتيب خاصّ بها لهذه الأولويات مما ينعكس على اتّجاهات الأفراد داخلها.[2]

د. البعد الاقتصادي

يربط مفهوم التّعليم والاقتصاد علاقة وطيدة جدّا كونه أهمّ ركن من أركان تحقيق التّنمية، ولأنّ الإنسان هو رأس مال الدّول فقد ذهبت هذه الأخيرة تستثمر فيه، بالرغم من النّفقات التي تستهلكها إلّا أنّه لا محالة ستحصّل عوائد تضمن بقاءها من خلال جني ثمرات البحث العلميّ و قيم اكتساب المعرفة في التّطور الإنسانيّ وتوفير القوى العاملة كمّا وكيفا، كما أنّ التّعليم كما يقول هوغون "Hugon" مسار اجتماعي يمر بمراحل من حيث تسلسل أطوار التّعليم والتّكوين فيه، وفق نظام واضح للتّدرج والانتقال والحصول على الشّهادات خلال وقت زمنيّ محدّد يقدم لسوق العمل منتجات مختلفة"[3]، كما أنّ التّعليم ومخرجاته سيحقّق للمتعلم انتقالا من طبقة لأخرى، وهو ما سمّاه سوروكين "Sorokin" الحراك الاجتماعي.[*]

---

[1]–دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، تر فير السعيداني، المنظمة العربية للترجمة، ط1، بيروت، لبنان،2007 ص63

[2]– ينظر: مُحَمَّد عبد الحكيم خلف، اتّجاهات الجيل الرّقمي في المجتمع المصري نحو التّعليم، مرجع سبق ذكره، ص 605

[3]– مُحَمَّد دهان، الاستثمار التّعليمي في الرأس المال البشري، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية، جامعة منتوري، 2009 ص13

[*]– **الحراك الاجتماعي**: انتقال الفرد على الهرم الاجتماعي من طبقة لأخرى.

من هنا فالتّعليم عموما مسار إنتاجي، العنصر البشري هو المادّة الأوّلية والمنتج في نفس الوقت والمكلّفون بالإنتاج، ثم إنتاجهم وفق هذا المسار أيضا.[1]

2. أنماط التّعليم

يشهد المجتمع عديد المخاضات والتّحولات في جميع المجالات، ومسايرة للوضع ومجابهة لما تطرحه الظّرفية من تحدّيات تعدّدت أنماط التّعليم، واختلفت في شكلها، ومضمونها، ويمكن التّمييز بين نوعين منها كالتّالي:

1.2.التّعليم التّقليديّ Traditional teaching

وهو التّعليم المعمول به في المدارس، حيث يقوم المدرّس –كمصدر للمعرفة–بنقل ما في ذهنه إلى عقول التّلاميذ، وبذا يكون التّلميذ سلبيا لا دور له غير الجلوس والاستماع لما يقوله المعلّم ويستخدم المعلّم بعض الوسائل التّعليمية التي تساعده على شرح بعض مواقف الدّرس[2].

يعرّف العماس التّعليم التّقليدي أنّه نظام التّعليم الذي ظل يمارسه العالم منذ بدايات العمليّة التّعليميّة إلى اليوم[3]. يعتمد على الثّقافة التّقليديّة ويعدّ المعلّم فيها أساس العمليّة التّعليمية، ينقل المعرفة إلى المتعلّمين غير مراعٍ لظروفهم بطريقة واحدة، ويهمل من خلالها فوارقهم الفرديّة، وطريقتهم المثلى في تلقّي المعرفة.

2.2. التّعليم الفردي Individualized Education

هو إطار متكامل من الإجراءات التّعليمية المخطّطة، تلائم مجالا أوسع من الفروق الفرديّة المرتبطة بالتّعلم لدى الأفراد، والتي يمكن توفيرها في الموقف التّعليمي بطريقة تنتج للمتعلّم إمكانية تحقيق الأهداف المحدّدة للتّدريس بنجاح حسب قدراته الخاصّة[4].

لقد زاد الاهتمام بهذا النّمط من التّدريس منذ سبعينيات القرن العشرين، وذلك نتيجة الأبحاث التّربوية والنّفسية العديدة التي ركّزت على ضرورة أن يكون الطّالب مركز الفاعليّة في النّشاط التّعليمي

[1]– محمّد دهان، الاستثمار التّعليمي في الرأس المال البشري ، ص 13

[2]–عمر محمّد العماس، التعليم عن بعد والتّعليم التّقليدي، المكتبة الوطنية، ط1، الخرطوم، السودان، 2009، ص 13

[3]–مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات و مفاهيم التّعليم والتّعلّم ، ص 401

[4]– ينظر: المرجع نفسه، ص 401

التّعلّمي بدلا من المعلّم، وأن يتعلّم بنفسه حسب قدراته، واهتمامه وميوله.[1]

إذن التّعليم الفرديّ إنّما وجد لتّمييز إجراءاته المستخدمة عن الأسلوب التّقليديّ، بحيث يصبح المعلّم موجّها، ومرشدا، ومساعدا للمتعلّم الذي يتعلّم بذاته، ويتحرّك لوحدات جديدة فور استعداده وإنجازه المتطلّبات السّابقة، يساعدنا هذا النوع من التّعليم في بناء شخصية الطّفل ومعرفة احتياجاته ومساعدته على اكتساب المهارات اللّازمة التي من شأنها تعديل سلوكه، وتحقيق غايات المجتمع من التّعليم

3.طرق التّعليم Methods Education

يقصد بطرق التّعليم ذلك النّظام الذي يهدف إلى إنماء قوى الطفل وميولاته واهتماماته، وقد زخرت العمليّة التّعليمية بعديد الطّرق التي سنحاول تعديد أهمها:

1.3.التّعليم البرنامجي Programmed Education

طريقة من طرق التّعليم الفردي الذّاتي، وتعتمد هذه الطريقة في البرمجة على معرفتك بالنّتائج عقب كل خطوة، فتعرف في الحال إذا كانت إجابتك صحيحة أو خاطئة، ويؤدي هذا إلى تدعيم اتجاهاتك نحو بذل الجهد العقليّ للوصول إلى الإجابة الصّحيحة في الخطوة التّالية، في حالة نجاحك في الوصول إلى الإجابة الصّحيحة في الخطوة الحالية [2]. إذن فالتعليم البرنامجي يدعّم الاستجابات الصّحيحة أي أنّ النّجاح يولّد المزيد من النّجاح.

2.3. التعليم بمساعدة الكمبيوتر Computer Based Education

يقوم الكمبيوتر بدورين: إمّا وعاء أو مصدر للمعلومات يهدف إلى تعليم المتعلّم باستعمال برمجية تعليم خصوصي، وإمّا دور المختبِر (Testing)لقدرة المتعلم من خلال تزويده بتدريبات إضافية تتّصل بمهارة معينة باستخدام برمجية التّدريب. كثيرا ما تساهم هذه الطريقة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بما يناسب إعاقتهم كعمل لوحة مفاتيح بارزة تماما كطريقة برايل للمكفوفين.[3]

---

[1]-ينظر: سيرين مُحَمَّد صبحي أبو كويك، أثر التّدريس بالمجموعات الكبيرة و المجموعات الصغيرة و التعليم الفردي في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، رسالة ماجيستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشّرق الأوسط 2011، ص 06

[2]- حسن أحمد عيسى، مدخل إلى علم النفس بطريقة التعليم المبرمج، دار القلم، د.ط، الكويت، د.س، ص 11

[3]- مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، ص 403

3.3. التّعليم التّكميلي Complementary Education

تعليم يهدف إلى سدّ النّقص في العملية التّعليمية باستخدام الوسائل غير النّظامية للتّعليم

4.3. التّعليم عن بعد Education Distance

تعليم يتمّ فيه فصل عناصر العملية التّعليمية، ونقل البيئة التّعليمية الواقعية إلى بيئة افتراضية اعتمادا على التّلفاز وشبكات التّواصل الاجتماعي.

5.3. التّعليم غير الحكومي Non Govermmental Education

على عكس التّعليم الحكومي يتم هذا النوع من التّعليم بطريقة غير مخطّطة في مؤسسات غير نظامية تبتعد في نمذجتها للتّعليم عن المؤسّسات الرّسمية.

6.3. التّعليم في مجموعات صغيرة Education In Small Groups

يُقسَّم فيه التلاميذ لمجموعات صغيرة يقودها أحدهم، يقدم لهم الأعمال والمهام ويكون حلقة وصل بينه وبين المعلّم الذي يقتصر دوره على التّوجيه والإرشاد1.

7.3. التّعليم من خلال البيئة Education through Enviroment

البيئة من خلال هذه الطّريقة هي مصدر المعرفة، والتّعليم، وعلى أساسها يتمّ إعداد المناهج وتتمّ الدّراسة من خلال الزيارات الاستكشافية والميدانيّة.

8.3. التّعليم المهني Vacational Education

يوجه متعلمو المرحلة الثّانوية إلى التّعليم المهني لاكتساب كفاءة مهنة ما، بحيث يمكنهم مزاولتها بعد التمكّن منها.

9.3. التّعليم الفنّي Technical Education

يعرفه فارما "Verma" على أنّه تعليم ما بعد المرحلة الثّانوية، وهو تعليم يعتمد على دراسة التّكنولوجيا والخدمات[2].

10.3. التّعليم الإلكتروني Electronic instruction

يعرف بأنّه عملية للتّعليم والتّعلّم باستخدام الوسائط الإلكترونية؛ ومنها الحاسوب وبرمجياته المتعدّدة

[1]- ينظر: المرجع السّابق، ص 405

[2]- ينظر: نفسه، ص 406

والشّبكات والإنترنت والمكتبات الإلكترونية وغيرها، تستخدم جميعا في عملية نقل وإيصال المعلومات بين المعلم والمتعلّم والمعدّة لأهداف تعليمية واضحة[1].

والتّعليم الإلكتروني إحدى طرق التّعليم الحديثة، التي استطاع من خلالها المعلّم توسيع معارفه وتطوير الأساليب البيداغوجيّة المستخدمة.

11.3. التّعليم بالمنزل Homes Eduction

ويعني تعليم التّلاميذ في منازلهم بدل المدارس وذلك راجع للتّغيرات السّريعة في قوانين التّعليم التي تصاحب التّغيّرات الاجتماعية المتعدّدة[2].

12.3. التّعليم العلاجي Remdidial Eduction

هو تعليم خاصّ بذوي صعوبات التّعلم حيث يرى سوانسون "Swanson" أنّه بوسعنا أن نقوم بتعليم هذه الفئة كيف يتعلّمون، حيث يمكننا أن نجعلهم بذلك في موضع يسمح لهم بالمنافسة[3].

يتأتّى هذا من خلال برامج التّدخل المختلفة المتمثلة في:

- التّعليم المباشر *
- تعلّم استراتيجية التعلّم

[1]- طارق عبد الرؤوف ، التعليم الالكتروني و التّعليم الافتراضي – اتجاهات عالمية معاصرة –، المجموعة العربية للتدريب والنّشر،ط1، القاهرة، مصر ، ص 23

[2]- ينظر: مجدي عزيز إبراهيم ، معجم مصطلحات و مفاهيم التّعليم و التّعلّم، ص 408

[3]- عادل عبد الله محمّد، صعوبات التّعلّم و التّعليم العلاجي- قضايا و رؤى معاصرة –، دار الزهراء، ط1، الرياض، 2010 ص155

* - التّعليم المباشر: استراتيجية قدّمها انجلمان Engelman بمثابة مجموعة من البرامج التي يمكن متابعتها و التي تمثّل نموذجا تعليميا خاصا وهدفه الإسراع بالتّعلّم و ذلك عن طريق زيادة الفاعلية الخاصة بإعداد و تقديم هذا النوع من التّعليم.

13.3. التّعليم المبكّر Early Childhood Education

هو تعليم الأطفال قبل الالتحاق بالمدارس الابتدائية الرّسمية، تشمل الدّراسات الحديثة التي تتمركز حول هذا الموضوع التّنمية العلميّة للأطفال.

هدفت طرق التّعليم هذه إلى مسايرة الزمن وتطوّراته؛ ومحاولة اللّحاق بتكنولوجيا العصر، كما هدفت إلى تعميم التّعليم لكافة أشكال البشر مع اختلاف هوياتهم، وفي وجود إعاقات لبعضهم ويمكن القول إنّ هذه الطّرق حقّقت جزءً يسيرا من غاياتها، ولا زالت قيد التطوّر لتحقيق المزيد من تلك الغايات.

ثالثا: التّعليم المبكّر

1. مفهوم التّعليم المبكّر

تداخلت المصطلحات والتّسميات لهذا النوع من التّعليم وتجاوزا لذلك سنستعرض المفاهيم التّالية:

تصطلح عليه الموسوعة التّربوية للمعلّمين والمربّيين تربية الطفولة المبكّرة EarlyChildhood " Education "، وتعرّفه بالقول إنّه مستوى رسميّ من التّعليم يقدّم إلى الأطفال الصّغار والأطفال دون سنّ المدرسة بما في ذلك الرّوضة[1].

كيرك وجيلر وأناستاسيو " المدى الواسع من الخدمات التي تقدّم للأطفال والرضّع، من طرف أسرهم خلال مرحلة الرّضاعة والطفولة المبكّرة".[2]

يصطلح عليه محمّد حمدان: تعليم الأطفال ويعرّفه بأنّه تربية الطّفل في مرحلة ما قبل المدرسة وتهدف إلى تنميته جسميّا، عقليّا، صحيّا، عاطفيّا، واجتماعيّا وغرس العادات المستحبّة فيه[3]. والتّعليم المبكّر مرحلة أساسيّة لبناء القيم الأخلاقيّة لدى أطفال هذه المرحلة، فمنها يتعلّم الطّفل القواعد الأساسية لحياته كالنظام والنّظافة، والتّسامح والأمانة والتّعاون، وميزة الأخذ والعطاء[4].

تعليم الطّفل حسب محمّد حمدان إنّما هو تعليم للقيم، وتهذيب للنّفس، وإعداده لخوض غمار الحياة، والتّعليم النّظامي في آن لاحق.

---

[1]- إبراهيم عبد الله الزريقات، التدخّل المبكّر، النماذج والإجراءات، دار المسيرة للنّشر والتوزيع والطّباعة، ط5، عمان، الأردن، ص 23

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 23

3-محمّد حمدان، مُحَمَّد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم ، ص 130

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 130.

يعرّفه أحمد محمّد عوض:التّعليم ما قبل النّظامي هو توفير الرّعاية الصّحية والاجتماعيّة والاقتصادية للأطفال وأسرهم، إضافة إلى إعداد برامج تربويّة للأطفال.[1] إذن فهذا التّعريف جامع لما يحتاجه الطّفل أثناء عملية التّعلم التي يجب أن تشمل:

- الرّعاية الصّحية، والاجتماعية، والاقتصادية.
- توفير البيئة المناسبة للتعلّم .
- إعداد برامج تربوية مناسبة للمتعلّمين.

كما يُعرّف التّعليم المبكّر أو تعليم مرحلة الطّفولة على أنّه نوع من التّعليم يهدف لإكساب المتعلّمين أو الأطفال المهارات الأساسية والمعرفة، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم في مجال التعلّم المختلفة التي تتوافق مع عمرهم[2]، وعلى هذا الأساس يكتسب الطّفل المهارات المختلفة التي تناسب عمره في مرحلته الأولى، وهذه المهارات تتراكم مكوّنة شخصية الطّفل الذي يسعى بطبعه للاندماج في المجتمع ومساعدته على النّهوض والرّقي.

ويرى حسن بوساحة أنّه تعليم مخصّص للأطفال الذين لم يبلغوا سنّ القبول الإلزامي في المدرسة وهو يهدف إلى إدراك جوانب النّقص في المتعلّم، وتهيئة الأطفال للدّخول النّظامي[3].

يهدف التّعليم المبكّر من هذا المنطلق إلى تهيئة المتعلّم للتّعليم النّظامي ومرحلة التّعليم الابتدائي كون الطّفل يحتاج إلى فترة تأقلم، وتحضير نفسيّ، واندماج مع أقرانه خارج نطاق أسرته التي يتربّى في حضنها، يسبق هذا مرحلة الابتدائي التي تتطلب استعداد الطّفل من كافة جوانبه بغية تحقيق الغايات التّعليميّة .

يمكن القول إنّ التّعليم المبكّر هو إحدى طرق التّعليم التي تسبق تعليم المرحلة الابتدائية، سواء في الأسرة، الروضة أو الحضانة، وابتداء من هذه المرحلة تتشكّل ملامح شخصية الطّفل وميوله واتجاهاته وتتحدّد مسارات نموه سواء الاجتماعي، العقلي، أو المعرفي من خلال مجموعة البرامج المقدّمة له.

---

[1]– محمّد أحمد محمّد عوض، تربية الطفل قبل التّعليم النّظامي في مصر وبعض البلدان العربية دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية سوهاج، جامعة أسيوط، العدد 05، المقالة 10، 1990، ص 323

[2]– علي عبد التّواب عثمان، محمّد الحازمي، بالمجلّة التّربوية لكلية التّربية بسوهاج، المجلّد 67، العدد 67، ص 09

[3]– حسن بوساحة، دليل مدير المدرسة الإبتدائية ، دار الهدى للطباعة والنّشر و التّوزيع، عين مليلة ، الجزائر، ص 40_41

2. إسهامات علماء التّربية واللّغويين في نشأة التّعليم المبكّر وتطوّره

تاريخ التّعليم المبكّر تاريخ حافل بالجهود، وللوقوف على هذا النّوع من التّعليم كان حريّا بنا أن نتنبّه إلى الإرهاصات الأولى لتعليم الطّفل، وقد أسهم في هذا اللّون الكثير من المفكّرين والمصلحين وعلماء التّربية التّعويضية لهم[1].

1.2. الأعلام الغربيون

أ. أرسطو: (322 ق.م–384 ق.م)

يرى الفيسلوف اليوناني وتلميذ طاليس الذي راقب الطّبيعة ووصفها أنّ الإنسان يمرّ في حياته بثلاثة أطوار:

- **طور النّشأة الجسمية:** وهو الطور الأول من الطّفولة ويكون الإنسان فيه جسدا خالصا تقريبا.
- **طور النّفس النّزوعية:** أي نشأة الحساسية والغريزة وهو الجانب اللاعقلي للطّفل
- **طور نشأة القوى النّاطقة:** وهذا الطّور هو الطّور العقليّ.

ويرى أيضا أنّه من الواجب أن نجعل التّمرينات متماشية مع هذه الأطوار الثلاثة، وأن تسير التّربية على هذا النّحو من التّطور الطّبيعي، فالعناية بالجانب النّفسي يجب أن تأتي قبل العناية بالجانب العقليّ، ويعتقد هذا الأخير أنّ التّربية الفكريّة يجب ألا تبتدئ قبل سن الخامسة، ولكن يمكن التّدريب عليها عن طريق الألعاب التي تقدّم للطفل، كما يجب إقصاء الطّفل عن كلّ العوامل المفسدة والمشاهد الخلقيّة[2].

ب. كومينوس (1592م _ 1671) Comenuis

يرجع الفضل لهذا العالم التشيكوسلوفاكي في تنظيم المدارس تنظيما متقنا، ويمكن اعتماده أصلا للتّنظيم الذي انتهينا إليه بعد ثلاثة قرون، بدءا بالرّوضة حتى الدّراسات العليا.

ما يهمّنا أكثر في دراسة كومينيوس هو المدرسة الأولى لهذا العالم، والتي أطلق عليها تسمية "مدرسة الأمّهات"، فالأمّ هي المدرسة الأولى حتى يبلغ الطّفل سنّ السّادسة، ويشمل دورها ما يلي:

- التزوّد بالمعرفة
- الإعداد الخلقيّ إعدادا يتّسم بالتقوى والورع.

كما ركّز على ضرورة أن يتمشّى التّعليم في هذه المرحلة مع خصائص و استعدادات الطّفل في

[1] –إبراهيم عبد الله الرزيقات ، التدخل المبكّر النّماذج و الإجراءات، ص 25

[2] –ينظر: رافدة الحريري، نشأة وإدارة رياض الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطّباعة، ط1، عمان، الأردن، 2010، ص 39

مرحلة الطّفولة المبكّرة التي تحقّق بها التربية أكبر قدر من النّجاح، كما اعتبر التّعليم حق لكلّ طفل يتساوى فيه الذكور والإناث والمعاقون، والأغنياء، والفقراء، وأشار إلى ضرورة استعداد الطّفل لممارسة النّشاط وإشراكه في عملية التّعليم، واعتقد بأهمية مجموعات اللّعب التي تعمل بها رياض الأطفال .

ج. جون لوك John Locke العالم الإنجليزي (1704–1632)

كان لوك يعتقد أنّ الإنسان يولد بدون أفكار سابقة، وأنّ عقله صفحة بيضاء، تخطّ عليها التّجربة ما تشاء، لذلك عمد رأس المدرسة التّجريبية وأكثر الفلاسفة المحدثين، إلى تسهيل طرق تشكيل الطّفل الصّغير، الذي يعتبره محصّلة خبرات متنوّعة ومختلفة، يتعرّض لها في هذا الكون أو في البيئة المحيطة به.[1]

جون لوك من مؤيدي المدرسة البيئية في تعليم الأطفال، ولقد تمخضّت الكثير من رُآه فأنجبت كتابه " بعض الأفكار حول التّربية"، والذي تناول بالذكر: [2]

- **مبدأ الشظف في التّربية البدنية:** منطلقا من مثله الأعلى "العقل السّليم في الجسم السّليم"، راح يضع الكثير من القواعد فيما يتعلّق بطعام الطّفل ولباسه ونومه كتحريمه السكّر والخمرة والتوابل واللّحم قبل سنّ الثّالثة، كما أوصى بالحياة في الهواء الطّلق، وتحت أشعّة الشّمس.
- **مبدأ النّفع في التّربية الفكريّة:** يقدم لوك التّربية الخلقية على الثّقافة، ولقد أحسن إذ ثار في وجه أولئك المربّين الذين خيّل إليهم أنّهم أدّوا رسالتهم على أتمّها إذا زيّنوا ذاكرة الطّفل وملأوا دماغه.
- **مبدأ الشّرف في التّربية الخلقيّة:** الشّرف هو التّرجمة الشائعة لكلمة فضيلة، ويحاول جون لوك معاملة الطّفل معاملة الرّاشد وتحريره باكرا من قيود الخوف والضّغط، إذ ينتظر من الطّفل طاقة خلقيّة تكفي لتجعل عاطفة الشّرف قادرة وحدها على السّيطرة عليه.

لقد أسهم لوك في انتشار أفكارٍ حول التّربية والتّعليم ساهمت رغم مرور السّنين في التّعليم المبكّر الحديث ولعلّ أهمّها:

- ♦ اللّعب والحركة محور النّشاط
- ♦ تحريم العقاب الجسدي بصورة خاصّة والعقاب بشكل عام.
- ♦ تدريب الحواس

---

[1]–ينظر: إبراهيم عبد الله الرزيقات ، التدخل المبكّر النّماذج و الإجراءات، ص 27

[2]– ينظر: عبد الله الدائم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، ط1، بيروت ، لبنان، 1983، ص 360

- عدم إكراه المتعلّم على استظهار المعلومات

د. جون جاك روسو (1712–1778م) Jean Jacques Rousseau

لعلّ بوادر تغيّر النّظرة التّقليدية لتربية الطّفل قبل السّادسة، بدأت على يد روسو المؤمن بالطبيعة الذي يراها خيّرة منيعة، ويطمئنّ إليها في تنمية ملكات الطّفل.

يقول روسو: "نحن نجهل الطّفولة الجهل كلّه، وكلّما مشينا في الأفكار الخاطئة التي نملكها عنها ازداد ضلالنا، إنّك ترى أكثرنا حكمة يتعلّقون بما يهمّ البالغ معرفته، ولا ينظرون فيما ينبغي أن يتعلّمه الأطفال، فهم يبحثون دوما لدى الطّفل عن الرّاشد دون أن يفكّروا بما هو عليه قبل أن يصبح راشدا"[1].

لقد بحث روسو من خلال قوله هذا عن تجزئة التّعليم ومسايرته لسنّ المتعلّم، والطفل هنا كائن مستقلّ يجب أن نرسي له قواعد خاصّة؛ تضمن استقلاليته وعيشه السّليم، إلى جانب العناية بنموّه البدني وتدريب حواسه وتعليمه الخشونة من خلال حذف الأحذية من لباسه.

يؤمن روسو بأنّ المربّي ليس معلّما وإنّما مسيّرا للآلة، وإن جانب الصّواب في جزئيات أخرى إلاّ أنّه يلتقي مع تلك الأفكار الحديثة الرّامية إلى جعل المعلّم، مرشدا وموجّها في حين يقود العمليّة التّعليمية الطلاّب أنفسهم، إضافة لهذا يمكن أن نلخّص أهم أفكار روسو المستحدثة اليوم كالآتي:

- التّمييز بين الطّفولة وسنّ الرّشد
- تحرير الطّفل من الكبت والإرهاق
- تشييد التّعليم وفق طبيعة اهتمامات الطّفل وميولاته.

هـ.يوهان بيستا لوزي Johan Pestalozzi

تأثر بيستا لوزي بأفكار روسو في تعليم ابنه "يعقوب"، فنراه يجهل كيف يقرأ أو يكتب قبل سنّ العاشرة، ولقد كانت الثّورة في سويسرا فأل خير له، إذ عرض عليه منصب مدير في دار المعلّمين، غير أنّه رفض هذا العرض وفضّل تبوّء منصب المعلّم بدلا عنه، فلجأ إلى ما يعرف بالتّعليم المتبادل* وعمد إلى تبسيط طرائق التّدريس، ومن ثمّة تزويد العقل بثقافة كثيفة واسعة وتكوينه وإنمائه بدل الاكتفاء بملئه وتأثيثه.[2]

---

[1]–ينظر: عبد الله الدائم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ص 379

*– **نوع من أنواع التعليم الحديث يعلّم التلاميذ فيه بعضهم بعضا**

[2]– رافده الحريري، نشأة وإدارة رياض الأطفال، ص 44

أنتج بيستالوزي أفكارا فريدة من نوعها ولعلّ أهمها:

- ربط التّعليم كلّه بتعليم اللّغة.
- الحدس الحسي هو أساس التّعليم.
- يجب أن يمكث الطّفل طويلا عند كل جزء من أجزاء المعرفة حتى يسيطر عليه سيطرة تامة
- جعل التّعليم متاحا لكافة أفراد الشّعب دون تمييز
- ضرورة إشراك الوالدين في تعليم الطّفولة المبكّرة.

و. هاربرت (1776–1841) f.Herbart

تأثر هذا العالم الألماني بأفكار سابقيه أفلاطون، ولوك... ولقد حاول الإجابة عن تساؤلات الموغلين في التّربية عن التّعليم وكيفيات تطبيقه؛ وتيسيره ليصبح راسخا في ذهن المتعلّم.

يرى هاربرت أنّنا نتعلّم عن طريق التّداعي أو التّرابط وهو مذهب قديم بزغ عند أفلاطون وسابقيه ويقصد به أن تقترن فكرتان في العقل في وقت واحد أو متقارب، تتداعى كلّ واحدة منهما إذا ما ذكرنا الأخرى كتداعي اللّيل إذا ذكر النّهار.[1]

أمّا عن تعليم الأطفال فيرى هاربرت أنّ ذلك أمر ممكن للأطفال، كونها كائنات مرنة قابلة لأن تتشكّل على نحو ما يريد، لأنّهم مهيّئون لتلقّي الانطباعات وحفظها، والهدف الأسمى منها أن تضبط سلوك المتعلّم. ويرى كذلك أنّ فعل التعليم لم يكن مجرّد نقل للمعلومات، إنّما سمّاه التّعليم المثقِّف. [2]

يدعو هاربرت إلى ضرورة اختيار الأطفال لنشاطاتهم بأنفسهم، أمّا شغل المعلّم فيتركّز على ضرورة مطالبتهم بانجازه ومرافقتهم، ولقد شملت أفكار الألماني على ما يسمّى ب"التّعليم النّاقص" والذي يهمل الدّراسات الإنسانية، والعلوم.

و. فريديريك فروبل (1782–1852)Friedrich Frobel

في عام 1840 وفي مدينة بلانكنبيرغ Blankenburg ولدت أوّل رياض للأطفال ونسبت إلى العالم الألماني فروبل، تهافت إليها النّاس وجذبت اهتمام الصّحف فراحوا يكتبون عنها، في حين بحث هنالك عن أحسن الوسائل المادية، وأحسن ضروب النّشاط التي من شأنها تنمية نشاط الأطفال الذاتي، وقدرتهم على التّعبير.

---

[1]– رافده الحريري، نشأة و إدارة رياض الأطفال، ص 46

[2]– عبد الله الدائم، التربية عبر التاريخ، ص456

أمّا عن نواة هذه المدرسة فلقد كان أبناء أخيه المتوفي الثّلاث، وأخ صديقه، وولدان آخران من أقربائه تلامذتها وأساس بناء أفكارها، أما عن شعارها "دعونا نوفّر حياة سعيدة لأطفالنا"، وأمّا عن تسميتها برياض الأطفال، فلأنّ الطّفل ينمو فيها كنمو الشّجر بين يدي البستاني. [1]

ويمكن أن نلخّص أفكار فروبل حول تعليم الطّفل في النّقاط التّالية:

- التّخلي عن التّقليدية واستخدام أساليب النّشاط والحركة والممارسة العمليّة واللّعب.
- التّعليم باللّعب واستعمل في هذا: الكرة، المكعّب والأسطوانة، سماها هدايا فروبل وجعل لكل هديّة مآثر يتعلّم منها الطّفل.
- الاهتمام بالرّسم، وقصّ الورق، واللّعب بالعصيّ والتّمثيل والقفز.
- توجيه الطّفلّ لينمو نموا سليما متكاملا عن طريق النّشاط الذّاتي.
- التّركيز على تنمية مهارات الطّفل الفنيّة ومهاراتهم اللّغوية.
- غرس القيم الروحية، والخلقية والاجتماعية في الطفل وإكسابه العادات والاتّجاهات المرغوبة فيه.

أخيرا لعلّ أهمّ جانب يلفت النّظر في المعلّم فروبل هو تكوينه لمربيات الأطفال في معهده[2]، وهي سابقة تدعونا لرفع القبعة لهذا الرّجل الذي نذر شخصه وحياته إعدادا لغد المجتمع.

ز. هاربرت سبنسر: (1820–1903) Herbert Spencer

ينظر الفيلسوف الإنجليزي إلى المدرسة على أنّها مؤسسة اجتماعية لا غنى عنها للفرد والمجتمع[3] وقد أبان كتابه الشّهير "في التّربية الفكريّة والخلقيّة والجسديّة" عن الطّرق المثلى التي ينبغي أن نتّبعها في تربية الفكر وإكمال الخلق وتقوية الجسم والتي شملت النّشاطات التّالية: [4]

- ♦ نشاطات تؤدي لحفظ الذّات مثل الفسيولوجيا والصّحة، والطّبيعة، والكيمياء.
- ♦ نشاطات تحقّق المطالب الضّرورية لتلقي العلوم التي تساعد على كسب القوت.
- ♦ نشاطات تحقّق التّربية السّليمة للطّفل، كالصّحة وعلم النّفس.
- ♦ نشاطات ترسي العلاقات الاجتماعية، والسّياسية.
- ♦ نشاطات صالحة لأوقات الفراغ كالفنّ وعلم الجمال.

---

[1]– رافده الحريري، نشأة و إدارة رياض الأطفال، ص 46

[2]– برور جو، تربية الطفولة المبكرة، ت ابراهيم الزريقات و سهى نصر، دار الفكر، د.ط، الأردن ،2005، ص 83

[3]– ينظر: عبد الغني محمّد إسماعيل العمراني، أصول التّربية، دار الكتاب الجامعي، ط2، صنعاء، اليمن، د.ت، ص 224

[4]– ينظر: المرجع نفسه،ص 224.

كان سبنسر يطمح إلى تكوين فرد كفء، متكامل في جميع نواحيه، وقد جمع شتى النّشاطات التي بإمكانها تحقيق النّمو السّليم للطّفل، ألّا ترى أنّ الفكر والخلق والجسم هي جوانب الإنسان، وقد جعل لتربية هذه الجوانب شروطا: ففرض أن يتعلّمها الطّفل من خلال الأشياء المحسوسة، ونادى إلى ضرورة الاعتناء بميولات الطّفل الفرديّة دون كبح لها أو تقييد.

ح. ماريا منتستوري (1870-1952) Maria Montestori

عنيت الطبيبة الإيطالية بسلوكات الأطفال، وراحت تلاحظ تصرّفاتهم وتهتمّ لحالتهم الصّحية وتعتقد منتسوري أنّ الأطفال يتعلّمون أفضل من خلال الخبرات الحسيّة المباشرة، فعمدت إلى تدريب الحواس كمنافذ للولوج إلى العقل، كما نادت بضرورة التّعليم بواسطة الألعاب الحرة الجماعية والأناشيد والأغاني، وحصرت دور المربي في التّوجيه والإرشاد، ولقد حاربت شتّى أنواع التّسلط ضد الأطفال، وتهجمّت على المنادين بضرورة معاقبتهم كإحدى أشكال التّعليم.

2.2. الأعلام المسلمون

أ)ابن سينا (985–1037م)

لابن سينا الكثير من الآراء الفكرية والفلسفيّة خاصّة ما أورده في رسالته _ كتاب السيّاسة_ التي تعرض فيها لواجب الرّجل نحو ولده، وكيفية تأديبه وتعليمه.

أشار ابن سينا إلى ضرورة تدريس الصّبية القرآن، وتصوير حروف الهجاء، والرّسائل، والخطب والصّناعة، كما دعا إلى خلق جو مرح للطّفل، ومسايرة ميولاته وقابليته للتّعلّم، وأشاد بالتّعلّم والتّتلمذ جماعات دون فوارق اجتماعية تفصل الفصل الدراسيّ.[1]

ب)الغزالي (1059م–1111م)

لحجّة الإسلام مُحَمَّد بن أحمد الغزّالي الكثير من المؤلفات، ولعلّ أبرزها " أيّها الولد" الذي يعتبر موسوعة شاملة، في شكل نصائح وعِبَر احتوت على الكثير من الأراء التّربوية، ويرى الغزالي أنّ صناعة التّعليم أشرف الصّناعات[2].

ويمكن تلخيص أهمّ النقاط التي تناولها الإمام الغزالي في محور تعليم الأطفال:

♦ الابتداء بترغيب المتعلّم في العلم دون التعجّل في عقابه.

[1]– ينظر: رافده الحريري، نشأة و إدارة رياض الأطفال، ص 53

[2]– عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، ص 232

- ضرورة الرّفق واللّين بالأطفال، والشّفقة والحنو عليهم.
- ضرورة تبكير التّعليم
- ريط التّعليم بالأخلاق الحسنة
- حاجة الطّفل إلى النّشاط الجسمي، وممارسة اللّعب للتّعلّم.

كما أشار الغزالي إلى العلاقة بين البيئة والوراثة في تربية الطّفل، وهي سابقة في تعليمه.[1]

ج) ابن خلدون (1332م–1406م)

كتب العلّامة ابن خلدون – المقدمة–وقد جاوز إخراجها السّنون، لتترجم فيما بعد إلى لغات كثيرة، وتكتب عنها المؤلفات العديدة، ولقد أبدع إبداعا فائقا في تربية الأطفال وطريقة تعليمهم وهو القائل: "إنّ التّعلم طبيعي في العمران البشريّ، لأنّ الإنسان إنّما يتميّز عن الحيوان بالفكر الذي يهتدي به ليحصل على معاشه".[2]

يرى ابن خلدون أنّه من اللّزوم أن نتعلّم العلوم، ثمّ إنّ تعليمها من جملة الصّنائع ويمكن أن نردف بعض أراء ابن خلدون في التّعليم المبكّر:

- القرآن أصل التعليم وأهمّ ما يجب تعليمه.
- التّأليف في العلوم قد كثر كثرة أضرّت الطّلاب، حيث أصبح تعلّمه أمرا يسيرا لاختلاف الاصطلاحات في التّعليم تماما كعصرنا هذا[3].
- التّعليم المفيد يحصل في ثلاثة تكرارات وقد يحصل للبعض في أقل من ذلك.
- الشدّة على المتعلّمين مضرة بهم، لا سيما في أصاغر الولد ولا ينبغي لمؤدب الأطفال أن يزيد في ضربهم، إذا احتاجوا إلى ذلك عن ثلاثة أسواط.[4]

وصفوة القول إنّ جهود العلماء المسلمين في التّعليم جهد يتّبع المذهب الواقعي العملي، يبتعد عن التّعقيد، ولو أنّ مربّيي عصرهم اهتمّوا بكتاباتهم وعملوا على التّطبيق المباشر لها، لما تخلّفوا عن درب الحضارة، ولو أنّنا اليوم أعدنا قراءة تاريخنا وعملنا على زرعه في مربّيينا لساعدنا ذلك على

---

[1]– ينظر: رافده الحريري، نشأة وإدارة رياض الأطفال، ص 55

[2]– ابن خلدون، المقدمة، المطبعة الأدبية، ط3، بيروت، 1900م، ص 429

[3]– ينظر: المصدر نفسه، ص 474

[4]– مُحَمَّد سعد أطلس أطلس، التّربية والتّعليم في الإسلام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، د.ط، القاهرة، مصر، 2014،ص 179

الخروج من التقوقع الذي نحن فيه ولكانت غطرستنا بسبب علومنا عنوانا بارزا هناك في سماء كل العلوم.

من خلال استعراضنا لمحة بسيطة عن آراء أعلام الفكر الغربي والإسلامي في تعليم الطّفل وتنشئته وتربيته نحاول تلخيص مضمون أفكارهم فيما يلي:

- ضرورة تربية حواس الطّفل.
- تنمية جميع جوانب شخصية الطّفل العقلية، الجسدية، النّفسية، والعاطفية...
- تزويد الطّفل بالمهارات اللازمة التي يحتاجها، وتهذيب النّاحية الفنّية له.
- منح الحرية للطفل من خلال تعلّمه الذاتي، دون تكبيل أو تقييد أو إجبار له.
- ضرورة إعداد الطفل إعدادا يتلاءم وبيئته.
- إعداد مربيي الأطفال إعدادا سليما يتلاءم وخصائص الطّفل.
- تعليم الأطفال الفضيلة والأخلاق الحسنة والثّقة بالنّفس واحترام غيرهم.
- الاهتمام بصحّة الطّفل، ورعايته، وغذائه.
- الاهتمام بالتّربية الشّاملة للطّفل.
- تعليم الطّفل بالتّكرار، وعدم الجمع بين المصطلحات الكثيرة الدّالة على معنى واحد منعا للتّشويش، وتسهيلا للاستعاب .
- التبكير في تعليم الطّفل وتعويده عليه.
- تطوير طرق التّدريس وتبسيطها.
- فسح المجال للعب الطّفل دون كبح لميولاته، وحاجاته النّفسية والجسميّة.

إنّنا لا نسرف القول إنّ الطّرق الحديثة اليوم كان قد تخيّلها الأولون، ووضعوا بذورها وتدرّجوا في الإضافة إليها بما يخدم مجتمعاتهم، وأرسوا الكثير من قواعدها، والحقّ أنّ أقوى أفكارهم هدفت إلى وضع تربية سليمة حتى لنخالها من جدّتها وليدة يومنا هذا.

3. وكالات التّعليم المبكّر

إنّ أساس بقاء المجتمعات واستمراريتها هو التنشئة المحكمة لأبنائها، وإنّه لمن غير المعقول أن نترك مهمّة التّعليم والتّنشئة دون تنظيم أو تحديد لمن يقومون بها، لذلك دأبت الدّول إلى النّهوض بمؤسسات تعليم أطفالها تحت مسمى وكالات تعليم الأطفال أو وكالات التّعليم المبكّر.

"والوكالات هي تنظيمات أو مؤسسات أو هيئات اجتماعية أو جماعات أو وسائط، نضع لها مصطلحا لكل منها وكالة لأن المجتمع يوكل إليها أمر التّنشئة الاجتماعية".[1] وتهدف هذه الوكالات إلى تكوين طفل سليم خالٍ من الاضطرابات والعقد النّفسيّة بإمكانه اكتساب أساليب جديدة تساعده على التّكيف مع مجتمعه.

هنالك العديد من الوكالات التي تساعد في عملية تعليم الطّفل وبنائه بناء سليما، سوف نحاول الحديث عن كل واحدة على حدة.

1.3. الأسرة

الأسرة مؤسسة من مؤسسات التّنشئة الاجتماعية، وهي أوّل خلية اجتماعية يرتبط الإنسان بها ويحتك بها، تتولّى رعايته جسميّا، وعاطفيّا، وفكريّا، واجتماعيّا، وتعدّ الأم المعلّم الأول للطّفل تراقب سلوك طفلها باهتمام بالغ، وتدخل معه في حوارات بسيطة للتّأكد من سلامته، غير أنّها لا تحتكر هذا الدّور، إذ سرعان ما ينظمّ إليها الأب والأجداد والإخوة وأقارب آخرون، وأصدقاء العائلة إن وجدوا[2].

يعبّر الطفل الصّغير عن آلامه بالبكاء والصّراخ، وعن احتياجاته بالإيماء والإشارة والبكاء أيضا من حين إلى آخر، ويناغي بطريقة تعتمد على الحواس والحركة، ويقلّد بدقة أصوات الألفاظ التي يلتقطها، وطرق التّعبير هذه إذا لم تشجّع وتجد الظروف الملائمة؛ فإنّها ستصاب بالخلل وتتأثّر سلبا.[3]

يمكن التّمييز بين مرحلتين في تعلّم واكتساب الطّفل تبعا لتأثّره بالجوّ الانفعالي ومحيط الطّفل في أسرته[4]:

أ) مرحلة ما قبل اللّغة

إذا كان محيط الطّفل في بدايته مكوّنا من الوالدين والإخوة الذين يتكلّمون من حوله فإنّهم لا يساهمون جميعا في تعليم الطّفل، إذ يتأثر بأقرب النّاس إلى عالمه الخاص، وهنا تبرز الأمّ أو بديلها.

---

[1]- زكريا الشربيني و يسرية صادق، تنشئة الطفل و سبل الوالدين في معاملته و مواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي ، د.ط القاهرة ، 2000م، ص 89

[2]- سرجيو سبيني، التربية اللّغوية للطّفل ، تر فوزية عيسى و عبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي، د.ط، القاهرة، مصر 2001م، ص 91

[3]-ينظر: المرجع نفسه، ص 92.

[4]- ينظر: حفيظة تازروتي، اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري، ص 10.

يكتسب الطّفل في هذه المرحلة أولى سلوكاته الاجتماعية، وخبراته الصّوتية، بمساعدة الأخت والعمّة والجدّة أيضا، ليصبح فيما بعد قادرا على الانتقال إلى مرحلة جديدة من مراحل حياته العمريّة.

ب) **مرحلة ما بعد اللّغة**

ينضمّ أفراد العائلة جميعا في هذه الفترة إلى الأم في تقويم لغة الطّفل وسلوكه، ليجد الحقيقة المطلقة بين المسميات والألفاظ الدّالة عليها، كما تزداد ثروته اللّغوية ويسهل عليه استخدامها، فتخلق فيه ظروفا مواتية للحوار، ويكون من الأفضل اللّجوء إلى الصّور المرسومة والحكايات المرويّة كونها توقظ خبراته وملكة التّعليق على الأشياء، وتساعده على القراءة كذلك.[1]

إذن فالأسرة منبت الطّفل وأساس تنميته، وهناك يتنفّس الطّفل جوّا صحيا مليئا بالودّ والإخاء ليمتدّ هذا الجوّ إلى الوكالات الأخرى التي تساهم في دمج الطّفل في المجتمع.

2.3. دار الحضانة

مع تحوّل المرأة من ربّة بيت إلى عاملة يصبح التحاق الأطفال بدور الحضانة مطلبا أساسيّا من أجل تلبية حاجاتهم، وتنظيم أنشطتهم، ويقصد بدور الحضانة تلك الوكالات أو المؤسّسات التّربوية الاجتماعية؛ التي يلتحق بها الطّفل خلال الثّلاث سنوات الأولى من عمرهم، ليحظوا بقدر من الرّعاية والتّربية الحضانية الصّالحة بعض الوقت كلّ يوم[2].

تلعب الحضانة دورا بارزا في إثراء خبرات الطّفل وإكسابه المهارات والعادات المعرفيّة والوجدانية والسّلوكية، وتلبية حاجاتهم والشّعور بالانتماء والتّقدير لديهم.[3]

كما تهدف دور الحضانة إلى:

- تعويض الأطفال غياب أمهاتهم عبر إشباعهم حاجاتهم إلى الأمن، والعطف والحماية.
- رعاية الأطفال اجتماعيّا وتنمية مواهبهم وقدراتهم.
- توحيد سلوك الطّفل دون تزمّت أو نشاط.
- تقديم مستويات لما يعلّم أو كيف يعلّم؟

---

[1]- ينظر: سرجيو سبيني، التّربية اللّغوية للطفل، ص 97-98

[2]- نصيرة طالح مختاري، التربية و التّعليم في رياض الأطفال، دراسة ميدانية عن واقع الرّوضات لولاية تيزي وزو ، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة تيزي وزو ، العدد 31، ديسمبر 2017، ص 520

[3]- شتوح نجية، الاكتساب اللغوي عند أطفال الروضة وأطفال المدارس القرآنية دراسة مقارنة، مذكرة ماجيستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 59.

- دعم الفلسفة التّربوية، وفلسفة المجتمع نفسه.
- زيادة حصيلة الطّفل من الألفاظ والعبارات.
- مساعدة الطفل على التّعرف على البيئة المحيطة به والتّفاعل معها.
- تشجيع التّفكير الذاتي للطّفل.

2.4. رياض الأطفال

تعتبر رياض الأطفال أهمّ ما أنتجته العناية الفائقة بالطّفل ودراسة احتياجاته، ويعدّ الألماني فروبل أوّل من أطلق هذا الاسم على هذا النّوع من المؤسسات في القرن التّاسع عشر، ورياض الأطفال هو مسمّى تلك المؤسسة التي تتكفّل برعاية الأطفال من عمر الثّلاث سنوات إلى عمر الستّ سنوات أو حين الالتحاق بالمدرسة الابتدائية[1].

تعدّ مرحلة رياض الأطفال أساسية في حياة الطّفل كونها تتميّز بكثير من التّغييرات ولها تأثير فيما يليها من مراحل، فقد ثبت علميا أن سنوات هذه المرحلة تشكّل مرحلة جوهرية وأساسية تبنى عليها مراحل النّمو،كما أنّ الاستشارة الاجتماعيّة والحسّية والحركيّة والإدراكية والعقلية واللّغوية السّليمة لها آثار جانبيّة في تكوين شخصية الطّفل واستمرار نموّه السّليم.[2]

للرّوضة مجموعة من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ونذكر منها:

- إشباع حاجات الطّفل المختلفة.
- الاعتراف بكيان الطّفل وتوجيه ميوله.
- بناء شخصية الطّفل وإكسابه المهارات الجديدة
- تنمية رغبة الطفل في التعامل مع غيره.
- تنمية ثقة الطّفل بنفسه.
- تهيئة الطّفل لدخول المدرسة.
- إثارة تفكير الطّفل وتعويده حلّ المشكلات.
- ممارسة المهارات الحركيّة.
- توجيه ميول الطّفل وإثارة حب الاستطلاع لديه

[1]- نصيرة طالح مختاري، التربية والتّعليم في رياض الأطفال، ص 520

[2]- زكريا الشربيني، يسرية صادق، تنشئة الطّفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، ص 110.

4.3. المدرسة

المؤسسة الاجتماعية الرّسمية التي تقوم بوظائف التّربية والتّعليم، وهي المجال التّربوي الذي يهدف إلى غرس المعايير والقيم الاجتماعية إلى جانب نقل المعارف والخبرات.[1]

ينتقل الطّفل بزاد نفسيّ واجتماعيّ ومعرفيّ من الرّوضة أو الأسرة إلى المدرسة، غير أنّ هذا الزّاد يحتاج إلى تسوية وتأصيل في بعض جزئياته، وتعديل وإرشاد وتوجيه في بعض جزئياته الأخرى.[2]

والمدرسة بصفتها الرّسمية تحكمها جملة من اللّوائح والقوانين التي تنظّم العلاقات القائمة فيها سواء بين المتعلّمين وهيئات التّدريس، أو بين المتعلّمين وأنفسهم، ويكتسب الطّفل في المدرسة مكانته الاجتماعية عن طريق المنافسة ونتائجه الدّراسية والمكتسبات العلميّة التي تؤهله فيما بعد لاختيار مهنة المستقبل التي تتوافق مع قدراته ومهاراته.

تتعدّد وكالات التّنشئة الاجتماعية ابتداء بالأسرة، إلى رفقاء الحي، فدور العلوم القرآنية وتتشابك فيما بينها لأجل غاية واحد وهي تعبيد طريق الطّفل نحو اندماجه مع المجتمع، ومن ثمّ تحقيق منافع أخرى تكفل له العيش السّليم، ولأفراد عائلته السّرور، ولمجتمعه الرّقي والازدهار.

[1]- جعفر صباح أنماط التنشئة الاسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى خلية جامعة محمّد خيضر بسكرة، أطروحة دكتوراه، علم النفس، جامعة مُحَمَّد خيضر، ص 55.

[2]- ينظر: عيد مُحَمَّد ابراهيم، مدخل إلى علم النّفس الاجتماعي، المكتبة الأنجلوسكسونية، د.ط، القاهرة، 2005، ص122

الفصل الأوّل

المعماريّة الذّهنيّة لتعلّم اللّغة

عند الطّفل

أوّلا: إسهامات العلوم المختلفة في تعلّم الطّفل

كشف البحث العلمي أنّ المراحل الأولى من حياة الطّفل؛ والتي تسبق سن السّادسة تعدّ مرحلة فاصلة في حياة أطفالنا، إذ إنّها المخاض الذي تتولد عنه عمليات متعدّدة، نفسية، عقليّة، معرفيّة ووجدانيّة، ترمي إلى تعزيز علاقة الطّفل بالآخرين وتوفير الاستمرارية اللّازمة للنّمو السّليم للفرد.

إنّ دراسة النّواحي المختلفة للطّفل تسمح لنا بتحديد ما يحدث له، وتعزّز فهمنا للظّواهر التي تصاحب نموّه وتكشف إمكاناته المستترة التي تتطلّب بذل جهود إبداعية مضاعفة في سبيل صقلها وإخراجها إلى النّور.

1. الطّفولة وأنواعها

يعرّف عبد الرحمان العيسوي مرحلة الطفولة بالقول:" إنّها الفترة بين نهاية الرّضاعة وسنّ البلوغ وتنقسم إلى ثلاث مراحل:

- الطّفولة الأولى أو الباكرة: earlychildhood تكون بين الرّضاعة وسنّ السادسة.
- الطّفولة الأخيرة: mid childhood تكون بين سنّ السّادسة والعاشرة.
- الطّفولة الأخيرة: late childhood وفترتها بين سنّ العاشرة والثّانية عشر وتسمّى قبل المراهقة."[1]

ويعرّفها شاكر قنديل بأنّها: "مرحلة من النّمو تعبّر عن الفترة من الميلاد حتى البلوغ، وتشير أحيانا إلى الفترة الزّمنية المتوسّطة بين مرحلة المهد والمراهقة وتنقسم إلى فترتين مميَّزتَين:

- **مرحلة الطّفولة المبكّرة:** من عامين إلى خمسة أعوام، وفيها يكتسب الطّفل المهارات الأساسية مثل المشي واللّغة بما يحقّق قدرا كبيرا من الاعتماد على النّفس.

[1]– عبد الرّحمان العيسوي، مشكلات الطّفولة والمراهقة، أسسها الفيزيولوجية والنّفسية، دار العلوم العربية للطباعة والنّشر، ط1 جامعة بيروت، لبنان، 1993، ص 15.

- **مرحلة الطّفولة المتأخرة:** من العام السّادس حتى الثّاني عشر وتنتهي تلك المرحلة ببلوغ الطّفل ودخوله مرحلة مختلفة كثيرا عن سابقتها وهي مرحلة المراهقة "[1].

يلامس هذا التّعريف الكثير من بحثنا هذا إذ يعرّج على الطّفولة المبكّرة كمرحلة أولى من مراحل الطفولة، تلك المرتبطة أيّما ارتباط بالتّعليم المبكر للطّفل، ولقد اختُلِف حول المدة الزمنية لها فجعلها البعض خمسا والبعض الآخر ستا، أمآ على الصّعيد الدّولي فيرون أنّها فترة من حياة الطّفل تمتدّ من الحمل وتستمرّ حتى سنّ الثّامنة، والمعروف أنّ الطّفل هو تركيب عضوي بيولوجي واجتماعي له إحساسات متعدّدة وله القدرة على حرية الحركة أكثر من غيره من الحيوانات، ويمتاز بما لديه من ملكات عليا، فهو يتعلّم يقرأ، ويتذكّر ويفكّر، ويتعاون مع غيره ويتنافس معهم[2] .

والجدير بالقول إنّ علماء النّفس والتّربية والمهتمّين بالطّفل قد أجمعوا أن تكون فترة الطّفولة مرتبطة بالعمر الزّمني للطّفل مع اختلافات بسيطة بينهم، إذ يخرج بعضهم من هذه الفترة مرحلة المهد " ماقبل العامين الأوّلين"، ويدرجها بعضهم الآخر كما يربطون نهايتها بالمراهقة كل حسب رأيه.

2.تعلّم الطّفل من منظور اللّسانيات العصبيّة

شغل الحديث عن تعليم الطّفل الكثير من الدّارسين عبر الأزمنة، وإن نادى بعضهم بضرورة تعليمه مبّكرا فقد ظلّ بعض آخر يدعو إلى عدم تقييده بالتّعليم في تلك السنّ المبكّرة، إنّ دحض رأي هؤلاء يلزمنا التوقّف عند نتائج الدّراسات اللّسانية المعاصرة، والتّمعّن في مآثر العلوم النّفسية والاجتماعية، والعصبية، والحاسوبية التي كانت إلى عهد قريب مرفوضة في الدّرس اللّساني.

لعلّ أبرز العلوم البينيّة التي ساهمت في بلورة تصوّرات جديدة حول تعليم الطّفل هي اللّسانيات العصبيّة، هذا العلم الذي كان ميلاده قائما على جملة من التّساؤلات المحوريّة الّتي تبحث في العلاقة بين اللّغة ومواقعها في الدّماغ، وبالتّالي البحث عن جواب التّساؤلين التّاليين: ماهو الأساس العصبيّ

[1]–شاكر عطيّة قنديل، علم النّفس والتّحليل النّفسي، دار النّهضة العربية للطّباعة والنّشر، ط1، بيروت، لبنان، د.س، ص 266

[2]– سليمة داود، إلهام شوكت، سيكولوجية الطّفولة والمراهقة، مطبعة جامعة بغداد، د.ط، العراق، 1981، ص 05.

التّشريحي للفعاليّات اللّغوية؟ وأين تتم داخل النظّام العصبيّ المركزيّ الأحداث العصبيّة الفيزيولوجيّة التي تضمّ الفعاليات اللّغوية؟.

يعرّف تشومسكي اللّسانيات العصبيّة بأنّها العلم الذي يدرس الملكة اللّغوية من الجانب الأحيائي/ البيولوجي، باعتبار الملكة اللّغوية قدرة منعزلة أحيائيا، فالقدرة اللّغوية تأتي من التّطور في القدرة الأحيائية داخل الدّماغ على فرض وجود اللّغة في مكان منعزل خاصٍ بها في الدّماغ[1].

إذن فالعمليات الذّهنية العظمى للتّعلّم هي الدّماغ، وهذا ما أكّدته الدّراسات الفيزيولوجية والعصبيّة التي برهنت أنّ جميع المراكز المسؤولة عن فعل التّعلم ومثالهم في ذلك اللّغة منبعها الأول تلك العضيّات الموجودة على مستواه[2]. والدّماغ عبارة عن كتلة رخوية، رمادية اللّون بيضاء من الدّاخل تقع داخل جمجمة الرّأس، محميّة بعدّة طبقات عظميّة متتالية[3]، ويتكوّن دماغ الإنسان تشريحيا من عدّة أعضاء أهمها:

أ.نصفي الكرتين المخّيتين (الأيمن والأيسر): وهما نصفا الدّماغ الكبيرين، وتغطّيهما القشرة الدّماغية، ويلعب هذان الأخيران دورا بارزا في تحديد ونضج مهارات التّفكير العليا ومن بينها اللّغة ويطلق على اجتماعهما المخ[4]، وفيهما تجري مهارات القراءة والاستيعاب، وتخزين المعلومات واسترجاعها، ولقد اختلف علماء الأعصاب في توصيف هذين النّصفين الكرويين غير أنّ النّظرية التّكاملية كانت الأقرب بين النّظريات للمنطق والتي اختصرت أهم الفروق الوظيفية بينهما، نوضّحها في الجدول التّالي:

---

[1]– أحمد عطية سليمان، اللّسانيات العصبية، اللغة في الدّماغ (دراسة في علم اللغة العصبيّ)، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي د.ط، مصر، 2019، ص 148

[2]– أمال كعواش، فيزيولوجية اللغة وآلياتها العملية من منظور اللّسانيات العصبية، مجلة الآداب والحضارة الإسلامية، مج 12 ع25، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، 2020، ص 82 .

[3]– أمال كعواش، فيزيولوجية اللّغة وآلياتها العملية، ص 82.

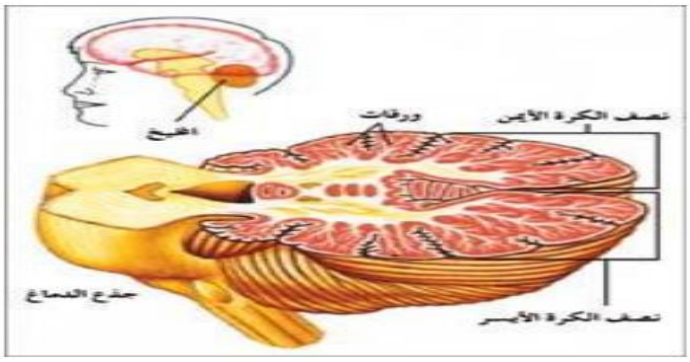
[4]–المرجع نفسه، ص83

نصف المخ الأيسر (الوظائف التّحليلية)	نصف المخ الأيمن (الوظائف الكلية الحسيّة
-اللّغة الحرفية Literal. -الكلام والكتابة والأصوات اللّغوية. -العمليات الحسابية المعقّدة. - العمليات المبرمجة الموجّهة حسب القواعد المحفوظة بالتّعلم مثل الموسيقى والتّصميمات الهندسيّة قراءة الكتابة الألفبائية.	- اللّغة غير الحرفية (التغيّرات الاصطلاحية المجازات الاستعارات...). -التنغيم، الأصوات غير اللّغوية (صفارات الإنذار مثلا وما شابهها ...). - المعالجات البصريّة والمكانية (إدراك الوجوه، رسم الأشياء...).

جدول"01" يوضح وظائف نصفي المخ[1]

ب.المخيخ: تصغير كلمة مخ يقع في مؤخرة الدّماغ، ويختصّ بالعمليّات السّلوكية لأعضاء الجسم كالرّياضة والموسيقى والفن...[2] كما أنّه يضمن التّنسيق بين الحركات والمحافظة على التّوازن[3].

ج.جذع الدّماغ: ساق قصيرة تبدأ من أسفل المخّ ثم تضيق حتى تصل إلى قاع الجمجمة، يلعب دورا هاما في السّيطرة المخيّة على العضلات الخاصّة بالوقوف.الشّكل الموالي يوضّح مكوّنات الدّماغ[4]



شكل رقم (1): رسم توضيحي لمكونات الدماغ

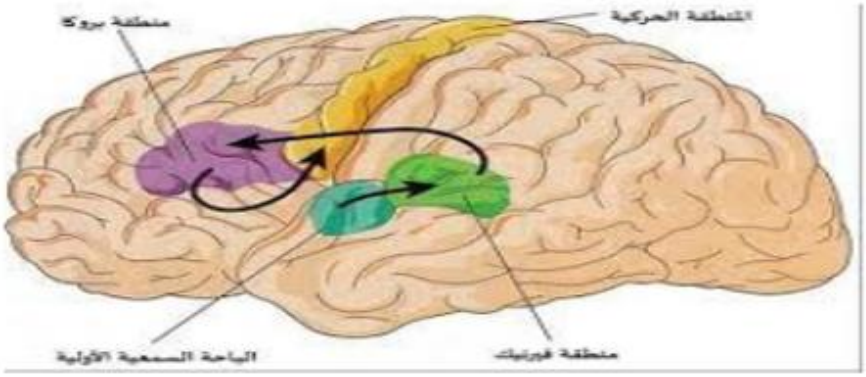
[1]- عبد الرحمان مُحَمَّد طعمة، التّطور اللّغوي من منظور اللّسانيات العصبية : قراءة بينية معاصرة لبعض القضايا الأولية، مجلة رسالة المشرق، قسم الآداب ، جامعة القاهرة، ص 527

[2]- ينظر: أمال كعواش، فيزيولوجية اللّغة و آلياتها العملية، ص 83

[3]-ينظر:وسام صلاح عبد الحسين، التعلّم المتناغم مع الدّماغ تطبيقات لأبحاث الدّماغ في التّعلم،دار الكتب العلمية،د.ط، لبنان 2015،ص06

[4] - أمال كعواش، فيزيولوجية اللّغة وآلياتها العملية، ص 84.

يلعب النّصف الأيسر دورا بارزا في إنتاج الأصوات (إنتاج الكلام)، من خلال منطقة بروكا ومنطقة فرنيه، فالأولى اكتشفها الجراح الفرنسي بروكا سنة 1861م، لها دور مهمّ في تحويل تّصوّرات الكلمات إلى تسلسلات نطقيّة تقوم بتشكيل الجمل والكلمات وبنائها واستخدام عمليات الجمع وشكل الأفعال، والثّانية نسبت إلى كارل فيرنيك 1874، وتُعنَى هذه المنطقة بفهم معاني اللّغة، سواء المنطوقة، أو المكتوبة معا والسّيطرة على إنتاج لغة الإشارة[1]. الشّكل الموالي يوضح مناطق اللّغة في القشرة الدّماغية[2].



شكل 02 يوضّح مناطق اللّغة في القشرة الدّماغيّة

1.2. مطاطية الدّماغ وعلاقتها بالتّعليم المبكّر للطّفل

يرتبط هذا المصطلح بمفهوم التّعلم بمعناه الواسع وقوامه أنّ الفرد حينما يتعلّم شيئا جديدا أو مهارة ما لم تكن موجودة من قبل؛ يتغيّر دماغه، بحيث يتطوّع وفق المعطيات الجديدة.[3]

إنّ إثارة الخليّة العصبيّة في المراحل المبكّرة من تشكّل الدّماغ عند الإنسان بمنبّه خارجي يؤدي إلى تنشيط جينات مبكّرة، وبالتّالي تغيّر في البنية التّرابطية بين الخلايا العصبية، وتغيّر وظيفتها، هذا ينتج تعلّما أكثر، ويعدّ الطّفل دليلا قاطعا على صحّة مطاطية الدّماغ، إذ إنّه لا يتكلّم عند الولادة لأنّ

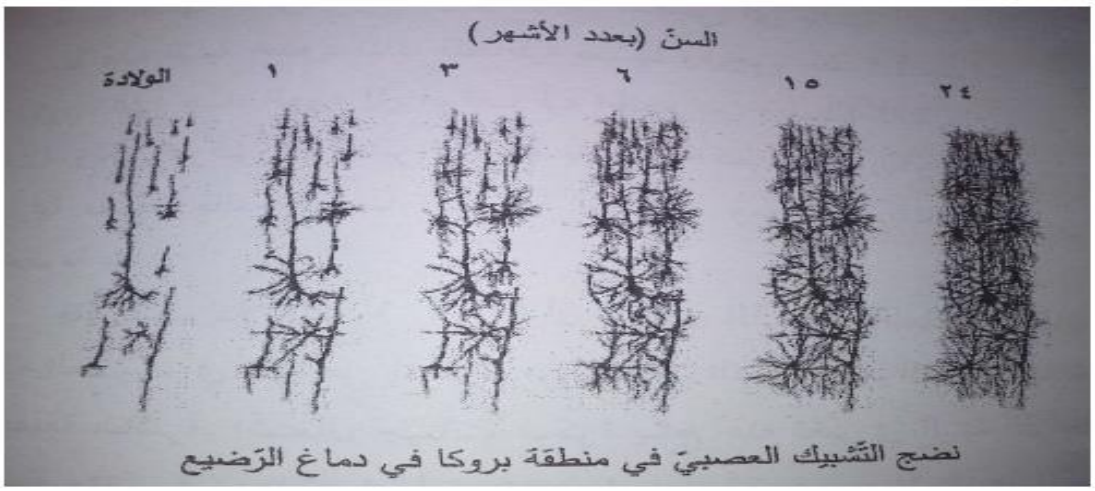
[1]- ينظر: أمال كعواش، فيزيولوجية اللّغة وآلياتها العملية، ص 90-91

[2]- نفسه، ص 91

[3]- عبد الرحمان محمّد طعمة، التطوّر اللّغوي من منظور اللسانيات العصبيّة، ص 535

البنية العصبيّة القادرة على أداء وظيفة الكلام يتأخّر بناؤها، هذه النّتيجة وليدة تتبّع التّشابكات العصبيّة في منطقة بروكا[1].

تفاعل المتعلّم مع بيئته يعني تعرضّه لجملة من المدركات والمواقف والمشكلات التي تعني أنّ المتعلّم بصدد اكتساب تعلّمات جديدة، فهنا تتدخّل الخليّة العصبيّة لترميز وتخزين هذا الكمّ المعرفي الجديد وكما سبق الذّكر، فالمخّ يقف خلف كافة التمثّلات المعرفيّة والمهاريّة، وإليكم منطقة بروكا مع بداية نضجها في الأشهر الأولى لحياة الطّفل نتيجة التّأثيرات الطّارئة على الطّفل.



شكل (3): التّشبيك العصبي لمنطقة بروكا للطّفل[2]

وخلاصة القول إنّ الطّفل يولد بنظام متكامل غير أنّه في حاجة إلى التّعلم والتّعليم من خلال تعريضه للمواقف التّعليمية والمشكلات المختلفة التي تنشّط مدركاته، ويمكن القول إنّ اللّسانيات العصبيّة خطت خطوة بالغة في فهم آليات عمل الدّماغ وبالتّالي وجب الاستفادة منها في التّعليم المبكّر لنشئنا كون هذه السّنوات بالرّغم من مدتها الطّويلة إلا أنها تمرّ سريعا.

[1]- ينظر: نزيهة زكور – صالح غيلوس، القدرة التّرميزية وعلاقتها بتعلّم اللّغة من منظور اللّسانيا العصبية، ص 620

[2] - المرجع السّابق، ص 620.

3. تعلّم الطّفل من منظور علم النّفس

يفضي الحديث عن تعليم الطّفل في مراحله الأولى إلى بيان النّمو ومراحله المختلفة، سواء كان هذا النّمو عقليّا، أو نفسيّا أو جسميا، أو حركيّا، حتى تتبيّن لنا الوسائل والطّرق الكفيلة بتنمية مهارات الطّفل وقدراته.

يقصد بالنّمو تلك التغيّرات المختلفة التي تطرأ على الإنسان من حيث الحجم والطّول، نتيجة التّفاعلات الحادثة في الجسم وهذا مفهوم خاصّ يتضمّن التغيّرات الجسمية والبدنيّة فقط.[1]

أمّا المفهوم العام فيقصد به التغيّر في السّلوك نتيجة اكتساب مهارات وخبرات مختلفة، وترى ميموني بدرة بأنّ النّمو العام "مجموع التّغيرات التي تطرأ على الفرد في مجالات متعدّدة من حياته، تطوّر عضلّي، عظمي، فكري، نفسي، اجتماعي، وثقافي، هذا التّطّور يعني أنّ هناك مفهوم كيفي أيّ انتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أرقى"[2].

يرتبط النّمو بكثير من العوامل كالوراثة والتّكوين العضليّ، والغذاء والمجتمع، والتي تؤثر فيه إمّا إيجابا فتحصل الفائدة، وإمّا سلبا فتعدو سببا وحاجزا يصدّ الفرد عن النّموّ السّليم في شتّى جوانبه.

1.3. أطوار النّمو وخصائص كلّ مرحلة

1.1.3. طور الوليد وخصائص نموّ الطّفل في هذه المرحلة

تعتبر هذه المرحلة أقصر مراحل النّمو تبدأ مع الولادة وتنتهي عندما يبلغ الطّفل أسبوعين تقريبا تحدث في هذه الفترة عدّة صور من التّكيف مع الحياة الجديدة، ولا يحدث بها نمو كبير لذلك توصف على أنّها مرحلة هضبة للنمو[3].

---

[1]– قادري حليمة، قياس الكفاءة اللّغوية للطّفل، أطروحة دكتوراه، علم النّفس، جامعة وهران، ص 102

[2]– بدرة معتصم ميموني، الاضطرابات النّفسية والعقلية عند الطّفل، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2005، ص43

[3]–مُحَمَّد عبد الطّاهر الطّيّب، رشدي عبده حنين، محمود عبد الحليم منسي، الطّفل في مرحلة ما قبل المدرسة، منشأة المعارف بالإسكندرية، 2، مصر د.س، ص 13

أ. النّموّ الجسمي

الملاحظ أنّ الأطفال حديثو الولادة يختلفون فيما بينهم سواء في الوزن أو الحجم أو الطّول لتأثرهم بالعوامل الموجودة في مرحلة ما قبل الولادة، ومثال ذلك أنّ حديثي الولادة من الأوساط المصابة بالفقر، رغم أنّهم متشابهون تناسبيا إلّا أنّهم يبدون أصغر من أطفال الأوساط الغنيّة.[1]

ينقص وزن الأطفال في العادة بعد ميلادهم، ليبدؤوا في استعادته فور بلوغهم عشرة أيام وتكون العضلات في هذه المرحلة ملساء صغيرة وصعبة التحكّم فيها شأنها شأن العظام التي تكون ليّنة يسهل تشوّهها[2].

ب. النموّ الفيسيولوجي

يولد الطّفل مزوّدا بعدد من الحاجات الأولية الأساسيّة كالأكسيجين،النّوم، وتبدأ وظائف جسمه بالعمل، حتى تحقّق اتّزانه البدنيّ، ويظلّ هذا النّمو مسايرا للنّمو الجسمي" وتشير الدّراسات المنشورة إلى أهميّة الرّضاعة الطّبيعية وتفضيلها على الرّضاعة الصّناعية لأنّها تضاعف من جوانب المتعة في مواقف التّغذية، وتقوّي الرّوابط الانفعالية والاجتماعية بين الأمّ والرّضيع، حيث تمنحه العطف والحنان ".[3]

يبدو إيقاع الجوع غير منتظم، وينام الوليد لحوالي 80% من الوقت ولا يوقظه إلّا بعض المثيرات الدّاخلية، كالألم والجوع أو الخارجية كالضوضاء الشّديدة وتغيّرات درجة الحرارة المفاجئة[4].

ج. النّمو الحسيّ

يصعب على الباحثين في نموّ الطّفل تحديد ووضع ثوابت تتعلّق بنموّه النّفسيّ لعجزه عن استخدام أسلوب التّقرير الذاتي، وهو البحث الأكثر شيوعا في بحوث سيكولوجية الحواس، غير أنّ تجاربهم بنيت على ردّ فعل الوليد من خلال تعريض إحدى حواسه لمثير حسي، واصطدمت النّتائج

[1]- ينظر: آمال صادق، فؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من المرحلة الجنينية إلى مرحلة المسنين، ص 198

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 200

[3]- عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2013، ص90

[4]- المرجع نفسه، ص 90

بواقعيّة النّشاط الكتليّ للطّفل والخوف على حواسه من المثير، غير أنّه ونتيجة لأبحاثهم يمكن القول إنّ حاسة البصر لا تصل لنموّها الكامل في الميلاد، ويرجّح أن يكون مصابا بعمى الألوان حتى الأسبوع الثاني ليبدأ في تمييز الضوء، أمّا السّمع فتوصّلت النّتائج إلى صمم الوليد الكلّي لانسداد الأذن الوسطى بالسّائل الأميني، فحتى الأصوات العالية جدا لا تنتج إلاّ استجابات ضئيلة.[1].

د. النّمو الانفعالي

من غير المنطقي تحديد انفعالات الصبيّ في أيامه الأولى بدقّة، لهذا نلحظ الباحثين قد صنّفوا انفعالاته إلى قسمين اعتمادا على المثير: استجابة سارة ايجابية، وهي الأقل تحديدا والأكثر غموضا إذ إنّها تقترن بالهدوء، واستجابة غير سارّة سلبية، وهي الأكثر تحديدا من خلال ملاحظة تغيّر وضع الوليد بطريقة مفاجئة أو بأحداث مزعجة كالأصوات الخشنة جدّا، ووضع شيء بارد عليه[2].

أمّا عن استجاباته فإنّها مرتبطة بالتّهيّج والاستثارة لا أكثر مع عدم تدرّجها، فمهما كانت شدّة المثير لن تتغيّر حدّة الاستجابة[3].

بالرّغم من أنّ المدّة الزّمنية لهذه الفترة تقارب الأسبوعين فقط، فإنّها مهمّة جدّا لحياته، إذ لو اجتازها الوليد بنجاح فإنّها ستؤثر إيجابا على نموّه في المرحلة الموالية، ويكاد يجمع علماء نفس الطّفولة أن هذين الأسبوعين إنّما هما تمهيد لمرحلة الرّضاعة وجزء منها.

2.1.3. طور الرّضيع وخصائص نموّ الطّفل في هذه المرحلة

يطلق على المرحلة العمريّة التي تمتدّ من الولادة حتى نهاية العام الثّاني من عمر الطّفل، ويدرج ضمن هذه المرحلة طور الوليد أيضا طور الرّضاعة ومرحلة المهد[4].

تعدّ هذه المرحلة أساسيّة في تكوين سلوك الطّفل الإنسانيّ، إذ يتحدّد فيها اتّجاهات الطّفل نحو الذّات، وأساليب التّعبير الانفعاليّ.

---

[1]– عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، ص 202

[2]– ينظر: آمال صادق، فؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من المرحلة الجنينية إلى مرحلة المسنين، ص 203

[3]– ينظر: عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، ص 93

[4]– ينظر: آمال صادق، فؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من المرحلة الجنينية إلى مرحلة المسنين، ص 203

أ. النّمو الجسمي والحركي للرّضيع

تتميّز السّنة الأولى من حياة الطّفل بنموّ سريع، وتغيّرات متتالية تشمل النّمو الهيكليّ، إذ مع نهاية السّنة الأولى يكون غالبية الأطفال قد تشكّلت لديهم ثلاث عظام كاملة النّضج من هيكله العظمي[1]. لا ينمو جسم الطّفل في هذه المرحلة بنفس النّسب وبنفس السّرعة، فيلاحظ بطء نموّ الرأس وزيادة نموّ الجذع والأطراف، تتأسّس في هذه المرحلة المهارات الحركيّة، وهنا يتعلم المشي بعد جلوس وحبْو وزحف ومشي، استنادا على الجدران والأشياء المساعدة[2].

يمكن القول إنّ هذه المرحلة هي مرحلة تعلّم المهارات الحركيّة، غير أنّ الرّضيع يتعلّم مهارات أخرى كالمهارات اليدويّة، واستعمال السّاق التي تحتاج إلى تدريب مكثّف، حتى لا يضطرّ فيما بعد إلى علاج مشاكل خطيرة.

ب.النّمو الفيزيولوجي

يولد الطّفل مزوّدا بالحاجات الأساسيّة الضّرورية للبقاء كالجهاز التّنفّسي، والجهاز العظمي والجهاز العصبيّ، والبولي والتناسلي، ويساير نموّه هذا نموّه الجسمي، ويلاحظ في هذه الفترة كثرة نوم الرّضيع، غير أنّه يتناقص فيما بعد لتطول معها فترة اليقظة بالتّدريج، كما يلاحظ ضبط عمليّة الإخراج الخاصّة به، تساهم الرّضاعة الطبيعيّة في نموّه السّليم، والتي تنتهي مع منتصف النّصف الثّاني في هذه المرحلة عادة[3].

تلزم الأمّ بمراقبة ابنها وإشباع حاجته إلى الحبّ والحنان، والابتعاد عن تحسيسه بالنّفور والتّقزّز والكره، وتعويده عادات النّوم الصّحيحة.

---

[1]- ينظر: مُحَمَّد عبد الطّاهر الطّيّب، رشدي عبده حنين، محمود عبد الحليم منسي، الطّفل في مرحلة ما قبل المدرسة،ص 14

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 15.

[3]- عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، ص 91

ج. النّمو الحسّي والإدراكي

إنّ أهمّ ما يميّز مرحلة الرّضاعة سرعة نمو حواس الطّفل، وتبيّنه للواقع المحيط به، ولعالمنا الخارجي فيمكّنه نمو عينيه (عضلات العين) من رؤية الأشياء بوضوح، كما يزداد سمعه دقّة، إذ بإمكانه أن يستجيب لسماع الصّوت البشريّ، ويمكنه التّمييز في آخر المرحلة بين أنواع الأصوات ودرجاتها[1].ثم إنّه سيتحول تدريجيا إلى نموّ إدراكي، "ويتّسم الإدراك في هذه المرحلة بكونه ليس عمليّة معرفيّة كاملة وإنّما هو نوع من الإدراك الحس-حركي وفقا للوصف الذي أطلقه بياجيه على هذه المرحلة"[2].

من مسؤولية الوالدين في هذه المرحلة رعاية نموّ طفلهما العقلي، واختيار قدرات إشباع رغباته وحاجته الملحّة للاستكشاف والاطّلاع والتّعبير عن نفسه.

د. النّمو اللّغوي

تعدّ اللّغة وسيلة الاتّصال الاجتماعي والعقلي الرئيسية، واللّغة مجموعة من الرّموز التي تمثل المعاني المختلفة، وتنقسم إلى قسمين: لفظية وغير لفظية[3].

توجد ثلاث صور للغة الطّفل الأولى: وهي تواليا الصّراخ والمناغات والإيماءات، ويمكن أن نفهم الطّفل من صرخاته وتعبيرات وجهه والنّغمة الخاصّة به، كما يمكن تدريب الطّفل مع نهاية المرحلة نطق الكلمات كأسماء الأشخاص، والأشياء في بيئته والأفعال الدّالة على نشاط معيّن[4].

يقع على الوالدين أو من يقوم مقامهما أن يخاطب الطّفل بلغة سليمة، وأن يتحاشوا عيوب النّطق، والكلام، ويشجّعوا الرّضيع على استخدام اللّغة.

---

[1]-ينظر: نجلاء فتحي أحمد عبد الحليم، خصائص النّمو في مرحلة الطّفولة المبكرة، ص 05

[2]- ينظر: آمال صادق، فؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من المرحلة الجنينية إلى مرحلة المسنين، ص 208

[3]- ينظر: عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، ص 92

[4]- ينظر: آمال صادق، فؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من المرحلة الجنينية إلى مرحلة المسنين، ص 209

هـ. النّمو الانفعالي

تبدأ انفعالات الطّفل في الظّهور والنّضوج بسبب احتكاكه بالأشكال البسيطة، وتتشكّل مشاعر الفرد بالحبّ والقيمة والثّقة في النّفس والشّعور بالأمن،" وتتركّز استجابات الرّضيع الانفعالية في أمرين هما: راحته الجسمية، وتغذية جسمه"[1].

يمكن الحكم على ردود الفعل الانفعالي للطّفل في أشهر عمره الأولى بأنّها أقلّ تحديدا ووضوحا مقارنة بالبالغ، وبأنّها حالة نفسيّة لم يتم السّيطرة عليها بعد[2].

يمكن أن نورد أهمّ مظاهر النّمو الانفعالي كالتّالي:

- تظهر تغيّرات هامّة على الطّفل في هذه المرحلة، فالصّراخ والبكاء يظهران مع الولادة كما سبق القول، ثم مع بداية الشّهر الثامن يستخدم النّداء والصّراخ، ثم تبدأ مرحلة النّطق بكلمة لا وإخفاء الوجه، ومع نهاية المرحلة يطلب المصاحبة[3].

- الإسراف الانفعاليّ فالطّفل يضحك كثيرا ويبكي كثيرا، سرعان ما يهدأ وكأنّ شيئا لم يكن.

- ظهور انفعال الفرح بسبب المداعبة أو الرّاحة الجسمية، ويعبّر عنه بالابتسام ليزداد أكثر فيما بعد ويعبّر عنه بالفرح[4].

ولأغراض النّمو السّليم للرّضيع يتوجّب علينا توفير الرّاحة الجسمية والتّغذية المناسبة، مع الحرص على رضاعة انفعالية وفطام انفعاليّ متدرج، كما يجب تجنّب العقاب حتى لا ينشبّ الخوف في نفس الرّضيع.

---

[1]–عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، ص 93

[2]– ينظر: جبريل كالفي، سيكولوجية طفل الرّوضة، تر طارق الأشرف، دار الفكر العربي، د.ط، القاهرة، 1995، ص23

[3]– ينظر: آمال صادق، فؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من المرحلة الجنينية إلى مرحلة المسنين، ص 213

[4]– عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، ص93

و. النّمو الاجتماعي

يتطلب النّمو الاجتماعي استجابات واضحة بواسطة الحافز الاجتماعيّ، وتزداد استجابات الرّضيع وتنضج قدرته بازدياد نموّه الجسمانيّ والفيزيولوجيّ، ليتشكّل نموه الاجتماعي المبكّر[1].

"ويتأثر هذا النّمو بالجوّ الأسري العام والعلاقات الاجتماعيّة داخلها وخارجها، وكذلك اتّجاهات الوالدين نحوه"[2].

من أهم مظاهر النّمو الاجتماعي للطّفل في هذه المرحلة مايلي:

السّن	مظاهر النّمو الاجتماعي
الأسبوع السادس من العمر	▪ أول استجابة اجتماعيّة مصحوبة بنشاط بدنيّ كبير
بين الشهرين وثلاثة أشهر	▪ استجابة اجتماعيّة للمحيطين به وما يجري حوله ▪ التّمييز بين الأشخاص ▪ التعبير عن الرضا مع النّاس "استجابة لاتمييزية"
الشهر الثالث	▪ استجابة اجتماعية حين يتركه النّاس، يفرح ويمرح بمداعبة النّاس له ▪ يراقب تغيّرات وجه الآخرين ▪ استجابة تمييزية لأمّه
نهاية الشّهر الثامن	▪ محاكاة كلام الآخرين ▪ التوقّف عن الفعل حين سماع التّحذير والنّهي
نهاية السّنة الأولى	▪ تكوين علاقات اجتماعية خاصّة مع الوالدين ثم الأقربين في البيت ثمّ خارجه.
مع نهاية السّنة الثانية	▪ اتّساع البيئة الاجتماعية ▪ تكوين علاقات مع الأطفال ▪ اللّعب الفردي ما ينتج النّزاع والشّجار

مظاهر النّمو الاجتماعي للطّفل في مرحلة الرّضاعة

[1]-ينظر: أوجيني مدانات، سيكولوجية الطّفل-نموّ الطّفل الاجتماعي واللّغوي والعقلي من الولادة حتى ن ما قبل المدرسة، دار مجدلاوي، للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002، ص 14

[2]- عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، ص 93

يُلزم المربّي بتوفير الثّقة في نفس الرّضيع، مع ضرورة التّفاعل المستمرّ معه وتشجيعه على استطلاع البيئة المحيطة به، لتحقيق اندماج فعلي في المجتمع يضمن له النّمو السّليم.

3.1.3. طور الطّفولة المبكرة وخصائص نموّ الطّفل في هذه المرحلة

تمتدّ هذه المرحلة إلى سنّ السّادسة من العمر وهي سن الدّخول إلى المدرسة لذلك يطلق عليها مرحلة ما قبل الدّخول المدرسيّ، ويدرج ضمنها دور الحضانة، ورياض الأطفال وحتى المدرسة القرآنية.

حظيت هذه الفترة باهتمام بالغ نظرا لتميّز الفروق الفردية في مختلف جوانب سلوك الطّفل وللعلاقة الوطيدة التي تجمع النموّ في هذه المرحلة والمراحل اللّاحقة.

أ. النّمو الجسمي والفيزيولوجي

تستمر عملية النّموّ الجسمي في هذا الطور، غير أنّها تكون أقلّ سرعة من سابقتها، وأبطأ ويمكن أن تتّضح مظاهرها من خلال زيادة الوزن والطّول، بالإضافة إلى التغيّر التّشريحي كمّا وكيفا وحجما وشكلا، وصنعا ونسيجا[1]. كما أنّ أجهزة الجسم تزداد صلابة ونموّا كالجهاز العصبيّ والهضمي، أمّا وزن الدّماغ فيصل في نهاية هذه المرحلة إلى 90% من وزن دماغ الرّاشد، كما يزداد أيضا حجم المعدة وقدرتها على الهضم، وتزداد فترة اليقظة وتقلّ فترة النوم.[2]

ولحاجات التّنشئة السّليمة يوصى بتنظيم وقت النّوم للطّفل، فيلاحظ في زماننا هذا زيادة مفرطة في استيقاظ الأطفال، هذا ما يعرّضهم لبعض المشكلات السّلوكية المرتبطة بالنّوم بالإضافة على إرغامه على الأكل في حالة فقد الشهيّة، وتنظيم وقت الأكل حتى لا يتعرّض للسّمنة والأمراض الفرديّة في نمو الأطفال، وتجنّب القلق والحوادث المسبّبة لعاهات وعوائق النّمو.

[1]- ينظر: عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، ص 93

[2]- ينظر: أحمد محمّد الزعبي، علم نفس النّمو الطّفولة والمراهقة، دار الفكر العربي للطّباعة والنّشر، ط1، الأردن، ص 141

ب.**النمو الحركي**

يكتسب الطّفل النّشاط الحركيّ السّابق، غير أنّه في مرحلة الطّفولة المبكّرة يتميّز بالسّرعة والقوّة حيث يتمكّن من ضبط الاتّزان الحركيّ نسبيّا، فيسيطر على حركاته وعضلاته الصّغيرة، ويتمكّن من مهارات حركيّة جديدة كالقفز والجري والتّسلق وصعود الدّرج وهبوطه وركوب الدّرّاجة ...[1]

من مظاهر التغيّر الحركي للطّفل في هذه المرحلة تطوّر قدرته على الكتابة مبتدئا بالخطوط غير الموجّهة حتى الكتابة، كما تتطوّر قدرته على الرّسم التي تساهم في تشخيص الطّفل.[2]

ويتدعّم في هذه المرحلة اختيار إحدى اليدين وتفضيلها على الأخرى، وكذلك بالنّسبة إلى الرّجلين فيفضّل في الغالب استخدام الرّجل اليسرى.

تؤثر الاضطرابات الشّخصيّة العقليّة في النّشاط الحركي للطّفل كالخجل والانطواء ...ويعوّد الطّفل في هذه المرحلة على النّشاط الحركي، ويشجع على الرّسم مع تقديم الخبرات اللّازمة لتكوين مفاهيم جديدة مع النّمو الحسّي والإدراكيّ.

يجد الطّفل لذّة في ممارسة حواسه من شمّ الأشياء وتذوّقها وفحصها، ويتطوّر نمو المدركات الحسيّة إذ يصلّ الطّفل في بداية هذا الطّور إلى مرحلة التّمييز الحسيّ، بحيث يتمكّن من التّعرف على الأصوات والأشكال[3]، كما يظهر تحسّن كبير في قدرة الطّفل على الإبصار والتّركيز البصري ويستطيع من النّاحية الإدراكية التّمييز بين المثيرات ويربط كل مثير بتسمية معيّنة[4].

ولغايات تنمية حواسه والمحافظة على سلامتها، يبقى على المربّيين توسيع اتّصاله بالعالم الخارجي ومراقبة أي خلل أو عاهات ومعالجتها.

[1]- ينظر: عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، ص 97

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 97

[3]-ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، علم النفس النّمو، مركز الاسكندرية للكتاب، د.ط، مصر، 1996، ص17

[4]-ينظر: محمود محمّد ميلاد، علم نفس النّمو الطّفل المعرفي، دار الإعصار العلمي، ط1، عمان، 2014، ص41

ج. النّمو العقلي

تعدّ أبحاث بياجيه المتعلّقة بالطّفل أكثر البحوث فعالية، وهو الذي وصف طور النموّ من سنّ سنتين حتى سبع سنوات بأنّه طور ما قبل العمليات Pre-Operation، ولقد قامت أبحاثه على فرضيتين اثنتين:[1]

- أنّ الذكاء نوع من أنواع التّكيّف الذّهني العضوي مع البيئة.
- أنّ تفكير الطّفل ينمو في الأنا المركزيّة، أي أنّه مركز الكون كلّه.

فالطّفل قد يتعامل مع كلب الشّارع تماما كالكلب الأليف في المنزل " الاستدلال التحوّلي" أما مركزيّة الأنا فيقصد بها عدم رؤية الأمور بوجهات نظر أخرى غير التي يراها.[2] ويرى بياجيه أنّ الذكاء مظهر من مظاهر التّكيف البيئي والكّفاح في البيئة وتنظيم الفكر والعمل[3].

بعد سنّ الثّانية يصبح الطّفل قادرا على التّفريق بين الأحجام المختلفة، ويقدّرون المسافات، غير أنّ ذلك لا يكون مثاليا، فيمكن أن يقفزوا إلى المجهول، كما أنّهم يدركون الأعداد من واحد إلى تسعة، وإذا ما عمدنا إلى تدريبهم فسيمكّنهم ذلك من القيام بعمليات الجمع وإدراك التّساوي والتّماثل وبإمكانهم كذلك إدراك التّتابع الزّمني كاليوم والأمس والغد، ثم تتابع الأسابيع، وفي سنّ الخامسة يمكن للأطفال معرفة التّتابع الزّمني للأفعال وإدراك الذّات[4]. ولغايات التّنشئة المثالية يجب على القائمين على شؤونه توفير الوقت أمامه لينمو، مع إعطائه حرية الاستكشاف والتّعلم ، والإجابة على أسئلته و توفير البيئة المناسبة للتعلّم، والتي تساهم في توسيع خياله و مدركاته .

---

[1]- جبريل كالفي، سيكولوجية طفل الرّوضة،ص 18

[2]- ينظر: المرجع نفسه، ص 18

[3]- ينظر: أوجيني مدانات، سيكولوجية الطّفل، ص 52

[4]- ينظر نجلاء فتحي عبد الحليم، خصائص النّمو في مرحلة الطّفولة المبكّرة، ص 07-08

د. النموّ اللّغوي

إنّ أهم ما يميّز هذه الفترة من حياة الطّفل هي تلك السّرعة التي تنحوها لغته تحصيلا وتعبيرا وفهما، وللنّمو اللّغوي في هذه المرحلة قيمة كبيرة في التّعبير عن خلجات النّفس، وتحقيق التوافق الشّخصي والاجتماعي[1]، والملاحظ أنّ الطّفل يبدأ في تكوين لغته الخاصة، تساعده في ذلك الإيماءات في سن مبكّرة، وفي سن الثّالثة يكون معظم الأطفال قد استعملوا أنواعا عديدة من الجمل السّهلة، يصل عددها أحيانا إلى ستّ كلماتٍ[2].

يتوقّف استعمال اللّغة واكتساب المفردات على توافر الفرص أمام الطّفل لاكتساب اللّغة كالوالدين، الحضانة، الروضة، وجماعة الأقران... وحرصا على تنشئة الطفل الجيّدة يلزم القائمون على شؤونه بحكاية القصص له وتقديم النّماذج الكلامية الجيّدة، مع مراعاة سلامة نطقها، حتى يستأنس بها ويتعلّم منها.

هـ. النّمو الانفعالي

مع تكوين الطّفل لغته الأولى في هذه المرحلة تحلّ الاستجابات الانفعالية اللفظية محلّ الاستجابات الانفعالية الجسديّة وتتميّز بأنّها شديدة ومبالغ فيها (غضب شديد، حبّ شديد كراهية شديدة)، كما تتميز بعدم الاستقرار من ضحك إلى بكاء، ومن بكاء إلى ضحك،كما تقلّ درجة شعوره بالأمن وتكثر مشاعر الغيرة والحب[3]. ولغايات النّمو السّليم يراعى توفير الأمن والسّكينة والطّمأنينة لأطفالنا مع مصاحبتهم لغايات الإفصاح، ومنعا من خطورة كبت الانفعالات، كما يراعى إبعادهم عن وسائل الإعلام الضّارة التي تربّي فيه الخشونة، وتجنّب عقابهم والغلظة في معاملتهم والإعراض عنهم.

---

[1]- ينظر: عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، ص 100

[2]- أوجيني مدانات، سيكولوجية الطّفل، ص 40

[3]-ينظر: عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، ص 101

ثانيا: مناهج التّعليم المبكّر

ازداد الاهتمام بمرحلة الطّفولة الفطرية أو المبكّرة، ولقيت عناية فائقة من الدّارسين كونها مرحلة أساسية كما سبق الذّكر من مراحل تنشئة الطّفل، وكذلك نظرا للتّحولات العلميّة الرّاهنة والتّوجّهات المستقبلية التي أصبحت تتمركز حولها، والتي كان لزاما أن يواكبها التّعليم، لأنّ المعلوماتية سيطرة وتواصل، وتفاعل سيطرة على الجوانب الحياتية المختلفة وحصرها، وتفاعل بين أركان العمليّة التّعليمية وتواصل خاص بعنصري الزّمان والمكان، ومسايرة تحوّلاتهما ودمجهما.كما أنّ التوجّهات المستقبلية المختلفة تسعى جاهدة لأن يشارك المتعلّم في عملية بناء مجتمعه، كل هذه الأسباب دفعت بالدّول إلى تطوير أنظمتها التّربوية والتّعليمية، ووضع خطط وبرامج من شأنها أن ترفع نطاق رعاية أبنائها وتكشف الحجب عن قدراتهم الإبداعية العالية، ومواهبهم المضمرة، كما أنّها تحاول تنظيم انفعالاتهم وكفاءاتهم، وتنمية مختلف مهاراتهم التي تسمح لهم بالاندماج في المجتمع.

انبثق عن هذه العناية بالطّفل في مراحله الأولى تحديد شامل لأساليب واستراتيجيات التّعليم والتّمدرس التّقليدية، لأنّ" المعرفة تدرك وينظر إليها على أنّها تكامل وتركيب شخصيّ للخبرة الذاتيّة للطّفل، يصل إليها بطرق وسرعات مختلفة، نظرا للفروقات الفرديّة بينهم"[1].

شمل هذا التّجديدُ الأساليبَ والأهدافَ، والأدوات المختلفة، أملا في تكوين بناء معرفي هادف لأنّ التنويع في الأساليب والاستراتيجيات التّعليمية، يضمن بقاء المتعلّم في حيّز التّعلّم دون حياد.

[1] – اخلاص حسن السيّد عشريّة، الأنشطة التّربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطّفل، المجلة العربية لتطوير التّفوّق، المجلد2 العدد3، 2011، ص 72

1.التّعليم باللّعب والمرح لمنتسوري

"يعرف اللّعب بأنّه نشاط موجّه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسميّة والوجدانية ويحقّق في نفس الوقت المتعة والتّسلية وأسلوب التّعليم باللّعب هو استغلال أنشطة اللّعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفيّة"[1].

يعرّف محمود السّيد اللّعب على أنّه جميع الأنشطة التي يقوم بها الطّفل لإشباع حاجاته النّفسية وتفريغ طاقاته بحيث يجد فيها متعة ولذّة. يكون مدفوعا في اللّعب بدوافع كثيرة كحب الاستطلاع والاستكشاف.[2]

كما أنّ ديننا الحنيف قد اعترف باللّعب وأشار إليه ربّ العزّة في محكم تنزيله فقال على لسان إخوة يوسف﴿ **قَالُواْ يَأَبَانَا مَالَكَ لَا تَأمَنَّا عَلَىٰ يُوسُفَ وَإِنَّا لَهُ لَنَٰصِحُونَ أَرسِلهُ مَعَنَا غَدًا يَرتَع وَيَلعَب وَإِنَّا لَهُ لَحَٰفِظُونَ** ﴾يوسف: [11-12] "فلفظ اللّعب جاء صريحا ومتضمنا في قوله "يرتع" وهو سلوك ونشاط يختصّ به الطّفل، إلى هذا فالإسلام يرى لعب الطّفل فعل فطريّ ينمّي فيه حب التّعلم ويشعره بالحيويّة والنّشاط.

يعدّ التّعليم باللّعب استراتيجية هادفة تجعل من الموقف التّعليمي موقفا عمليّا وتفاعليّا يكون فيه الطّالب نشطا وفاعلا ومؤديّا وملاحظا وناقدا لما يتضمّنه الموقف التّعليمي من ألعاب ومحاكات تستثمر الامكانات الهائلة للذّهن والعقل الإنسانيّ، وتسمح للطّلبة بممارسة الأنشطة التّعليمية وتوظيف أنشطة اللّعب في اكتساب المعرفة ومبادئ العلم والتّفكير السّليم في مواقف التّعلّم، وتحقّق لهم في الوقت نفسه المتعة والتّسلية والمرونة في موقف التّعلم[3].

---

1 – فهد الغامدي، مقال التّعليم باللّعب، شبكة الخليج الالكترونية، السّعودية، اطلع عليه 13-03-2023

2 –عبير سروة عبد الحميد، أثر استخدام استراتيجية التّعلم باللّعب في تنمية الذكاء الوجداني و بعض المهارات الفنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية،المجلة العلمية لكلية التربية،المجلد 36، العدد6، جوان 2020، ص4

3 – ينظر: أحمد مفلح الرشيدي، خالد محمّد أبو لوم، أثر استخدام التعلم باللّعب في تنمية مهارات التّفكير النّاقد و التّحصيل في العلوم لدى طلبة الصّف السادس،مجلة الجامعة الإسلامية للدّراسات التربوية و النّفسية، المجلد27 ، العدد 5، 2019، ص 718.

يورد الرويلي استراتيجية التّعليم باللّعب أنّها "شكل من أشكال الألعاب الموجّهة المقصودة تبعا لخطط وبرامج وأدوات ومستلزمات خاصّة بها، يقوم المعلّم بإعدادها وتجربتها ثم توجيه التّلاميذ نحو ممارستها لتحقيق أهداف محدّدة"[1].

إنّ استخدام استراتيجية التّعليم باللّعب لتنمية المهارات المختلفة للطّفل وإكسابه المهارات المختلفة والمفاهيم المتعدّدة، ضرورية وفعّالة في ذات الآن، إذ إنّ التّغيرات المختلفة والمستجدّات الدّائمة تملي علينا أن نزوّده بكم المعارف اللّازم من خلال تسطير استراتيجيات توافق سنّه وقدراته.

يمكن القول إنّ استراتيجية التّعلم باللّعب جملة النّشاطات الهادفة والماتعة التي يقوم بها المتعلم لتنمية قدراته المختلفة، عقليّة كانت أو جسميّة، واكتساب المهارات اللازمة التي تساعده على التكيّف مع الجوانب الحياتية المختلفة، وتحقيق المعرفة.

1.1.نموذج التّعليم بالمرح لماريا منتسوري

من أولويات التّعليم الحالي الاهتمام بجوانب المتعلّم النفسيّة والجسميّة والوجدانيّة، والسّعي إلى توفير المناخ الملائم لذلك، وخلق جوّ من المتعة والبهجة، وهي وسيلة نافعة لتحقيق أهداف التّعليم.

يعرف منهج منتسوري بأنّه مصطلح تعليميّ إيطالي، يشير إلى نظام التّعليم من خلال اللّعب الحرّ ولكن الموجّه[2].

إنّ الحديث عن أصل المصطلح التّاريخي يحيلنا إلى عام 1908، أين أنشأت المربّية الإيطالية ماريا منتسوري أوّل مدرسة لتعليم الأطفال وقد بنت دراساتها على ما أفرزته دراسات سابقيها" "كاسبارد

1 – الرويلي، عايد عايض، فاعلية استخدام استراتيجية التّعلم باللّعب في تدريس الرّياضيات على مستوى الدّافعية والتّحصيل الدراسي، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر: تعلّم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،2015، ص 338

2 – فايزة مُحَمَّد إبراهيم مُحَمَّد، دور أخصائي خدمة الفرد في ممارسة منهج منتسوري مع الأطفال ذوي الإعاقةالذهنية القابلين للتّعليم، المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية،العدد الثاني عشر، المجلد الثاني، ديسمبر 2020، ص 243

ايتارد "Gasbard Itard" و"إدوارد سيجون " Eduard Séguin" التي تمحورت حول الطّرق المثلى لتعليم الأطفال ذوي الإعاقة الذّهنيّة.

استنتجت منتسوري بعد نجاح هذه التّجارب الأوليّة أنّها صالحة لتعمّم على جميع الأطفال دون استثناء، وقد لاقى هذا المنهج نجاحا باهرا، فأنشئت فيما بعد في أوروبا وأمريكا والشرق الأوسط عديد المدارس التي حاولت أن تحاكي المدرسة الأصليّة لهذه المربّية.

يشير التّعريف السّابق إلى ضرورة أن يكون اللعب الحرّ موجّها، وهذا هو أساس الاختلاف بين المناهج الحديثة ولعب الأطفال العادي. "يرى "باري Matthew barrie" و "آرتشرArcher" بهذا الخصوص أنّ هناك مستويين من اللّعب: يهدف أحدهما إلى جعل الأطفال في حالة انشغال دائم، أمّا الآخر فيسهم فيه الطّلاب الصّغار بشكل إيجابي"[1]. والأساس الذي بودّنا الوصول إليه أنّ منتسوري خلقت وضعيات تعليمية ذات هدف محدّد تتوخاه من لعب الأطفال، فوفّرت بيئة مخصصة لهم وشجعت على ألعاب الخيال لتمكين الأطفال من الوصول إلى الحقيقة عبر رحلة استكشافية شخصية، في حين لم تتخلّ عن الدّور الجوهريّ للمعلّم كمربيّ، ومرشد، وموجّه خلال الفصول الدّراسيّة[2].

إذن فمنهج منتسوري هو أحد مناهج التّعليم الحديثة التي تعنى بتنمية مهارات المتعلّم من خلال توفير بيئة ملائمة ووضعيات تعليمية مناسبة، قد تكون وضعيات تخييلية وقد تكون وضعيات حقيقة يشرف عليها المعلّم من خلال تقديمه مجموعة ألعاب هادفة ومرحة.

1 – ليز وود، سو روجرز، نيفيل بينت، تر: خالد العامري،دار الفاروق للنشر و التوزيع،ط1، القاهرة، 2009، ص20

2 – ينظر: المرجع نفسه، ص 12

يعرف منهج منتسوري بأنّه العديد من الأنشطة والممارسات الحسيّة والتّمارين الحركيّة للعضلات والّتي تهدف إلى إكساب الأطفال المهارات الحركيّة المختلفة وتعليم اللّغة، والقراءة والكتابة والحساب وتعليم الأطفال العلوم الطّبيعية والأشغال اليدويّة المختلفة[1].

استنادا إلى هذا التعريف فإنّ منهج منتسوري منهج شامل لتعليم الطّفل يحاول من خلال وضعه في وضعيات متعددّة مرحة؛ أن ينمّي جوانبه الحسية، والحركية، والوجدانية، والمعرفيّة.

2.1. الأسس النّظرية والعمليّة لمنهج منتسوري

يشترط في تطبيق منهج منتسوري مجموعة من القواعد الأساسية والتي تتمثّل في:

_توفير البيئة التّعليمية المناسبة

تسمي منتسوري البيئة التي يتعلّم فيها الطّفل "بيت الأطفال"، وتسمى أيضا "فصول منتسوري" ويقصد بها الحجرة التّعليمية التي يتلقى فيها الطفل تكوينه وتعليمه والظّروف المحيطة به، حرصت منتسوري على أن تشرك الأسرة في عملية التعلّيم، لأنّها المنبت الأول للطّفل، وتشترط تهيئة البيئة وتزويدها بكم من الوسائل التّعليمية المتّصلة بالواقع التّجريبي[2].

سعت منتسوري إلى توفير قدر كاف من الاهتمام بالبيئة الداخلية والخارجية بحيث تتوفر تلك العلاقة التكاملية بينهما، وقد أعدّت فلسفة واستراتيجية تناسب الاختلافات العمرية بين المتعلّمين، اذ تضمّ الحجرة الدّراسية مناطق مختلفة يتم فيها تفاعل المتعلمين ويشجّع فيها على التّعلّم التّعاونيّ، دعما لنموّ الجانب الوجداني للطّفل، ويندر فيها استخدام بعض المصطلحات الشّائعة، كالاختبارات العقاب، الجزاء، الفروض والواجبات.

1 – سعدية مُحَمَّد علي بهادر، برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن، 2003، ص 78.

2 – فايزة يوسف عبد المجيد، سناء مُحَمَّد نصر، دراسة مقارنة بين منهج منتسوري و المنهج المطوّر التّابع لوزارة التربية و التّعليم المصريةفي قدرات التّفكير الابتكاري لدى طفل الرّوضة،مجلة دراسة الطّفولة، العدد 214،الجزء الثالث، يوليو 2015، ص 85

مما سبق يمكن القول إنّ المتعلّم باستطاعته بناء نفسه بنفسه، إذا توفرت له الشّروط اللازمة لذلك وأبرزها البيئة المدرسيّة، والوسائل التّعليميّة المناسبة والتّجهيزات الهادفة، والحرّية الموجهّة توجيها سليما.

– المعلّم أو الموجّه

تجدر الإشارة إلى أنّ للمعلّم أو المرشد أو الموجّه دورا بارزا في أيّ عمليّة تعليميّة كانت وكذلك الأمر بالنّسبة إلى هذا المنهج الذي يعدّ فيه المعلّم فردا أساسا يضمن نجاح الخطط التّعليمية، " إنّ دور المعلّمة يكمن في ملاحظة الأداء الخاص بالأطفال، وتوزيعهم على مجموعات العمل المتنوعة ولا تقوم بالتدخّل إلّا في حالة الخطأ، ومن المهمّ أن تكون قادرة على تدارك الأخطاء التي يقوم بها الطّفل وتحاول إصلاحها بالشّكل الذي يساعده على أن يكون قدوة جيّدة"[1].

ويمكن اختصار دور المعلّم في النّقاط التّالية:

- ملاحظة ومراقبة الأداء العام للمتعلّمين
- توزيع التلاميذ على مجموعات
- عرض المادة الدّراسية والأدوات والوسائل التّعليمية المناسبة.
- التّدخّل حال الخطأ وإصلاحه.
- دعم وتوجيه ومساندة المتعلّم.
- تنمية الجوانب الشّخصية للطّفل التي تسهم في تعلّمه المستمر.

تقول منتسوري" إنّ من يرغب في أن يصبح معلّما عليه أن يكون مهتما بالإنسانيّة التي تربط المراقب بمن يراقبه"[2]، فمسؤولية المعلّم حمل ثقيل، تستوجب فردا فعّالا، حيويّا، ومتفهّما لمتطلبات الطّفل بعيدا عن التعسّف والسّلبية، والجلوس على المقاعد.

1 – نورة بنت مُحَمَّد، أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطوّرلدى أطفال مرحلة الروضة، مجلة كلّية التّربية، العدد 185، الجزء الثالث، جانفي2020، ص 806

2 –ماريا منتسوري، سر الطفولة، تر: سلوى جادو، مكتبة دار الكلمة، ط1، القاهرة، 2002، ص 85

– نضج الطّفل

إنّ توافر الأجواء السّالفة الذكّر خاصة البيئة بما فيها من أفراد وأشياء، والتي تشكّل علاقة تكامليّة مع الطّفل يحيلنا إلى نضج المتعلّم وذلك من خلال عمليّات الوعي والتّمثيل والإدراك والمقارنات والتي تصل به إلى فهم ذاته ومكنونات عالمه الذي يعيش فيه[1].

– الحريّة الفردية

تولي ماريا منتسوري الطّفل كلّ الحرية، ويمكنه التّصرف وفق ما يريد، إذ لايتمّ تقسيم الفصل الدّراسي إلى حصص محدّدة، فيكتسب بذلك المتعلّم معلومات متنوّعة غير محدودة

كما أنّها لا ترى إقحام الطّفل في التّعليم الأكاديمي من قراءة وكتابة ورياضيّات بما يسمى عملية الحشو، كما هو الحال مع التّعليم التّقليديّ، بل كانت تفضل ذاتيته في التّعليم بما يدفعه إليه فضوله وأسئلته، وأفكاره، ونتاجه، لأنّها تلعب دورا في الكشف عن مهاراته ومكتسباته وميوله ورغباته النّابعة في نفسه.[2]

لتلاميذ مدرسة منتسوري الحريّة الكاملة في الحركة والتنّقل في الحجرة، ومن ثمّ اختيار الأنشطة التي تناسبهم، ليتكيّفوا فيما بعد مع الظّروف والثّقافات المشابهة للمواقف التّعليمية التي مروا بها[3].

إنّ القول بحرية المتعلّم يجب أن ينتهي بحدود معرفة الخطأ وعواقبه وتحمّل مسؤولياته، لأنّ المتعلّم يحتاج إلى من يغيّر نظرته عن الصّواب والخطأ، بل ويدفعه إلى التّعلّم منه.

---

1 – ناجيه مُحَمَّد أحمد حامد، الفكرالتّربوي لماريا نتسوري في مجال تربية المعاقين ذهنيا، مجلة تطوير الأداء الجامعي، العدد الثاني، الجزء السادس، ماي 2018، ص 194.

2 – ينظر: ليندي، ليزا فنا دير، ماريا منتسوري في البيت العربي، ط1، مكتبة دار الحلم،2010، ص 86.

3 – ينظر: نورة بنت مُحَمَّد، أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطوّرلدى أطفال مرحلة الروضة ص806-807 .

3.1.فلسفة منتسوري وتطبيقاتها

عمدت المربيّة الإيطالية ماريا منتسوري إلى تطوير فلسفتها التّربوية بناء على ملاحظاتها الحدسيّة، واعتمادا على النّتائج التي أسفرت عليها دراسات سابقيها، أمثال " بيستالوزي وفروبل وجون جاك روسو"، وقد نادت إلى ضرورة تهيئة البيئة السّليمة، وغمرها بالحبّ والحريّة لما لهما من دور في تنشئة المتعلّم تنشئة ذاتية[1].

لأجل تطبيق أفكار المربيّة الإيطالية، فقد قسّمت الحجرة الدّراسية أو كما تسميها ببيت الطّفل إلى زوايا أو أركان لها مسمّياتها الخاصة، لكلّ ركن مجموعة من الأدوات والألعاب التي يتفاعل معها المتعلّم بغية الوصول به إلى الأهداف التّعليمية المنشودة[2].

أ- ركن الحياة العملية

ترى منتسوري أنّ تعليم الطّفل كيفية الاعتناء بحياته العمليّة ضرورية في بادئ حياته، ذلك أنّها أبسط ما يمكن أن يتدرّب عليه، فجعلت لذلك زاوية خاصة باكتساب المهارات العمليّة التي تساعده على تسيير أمور وسطه الخاص، كما أنّها تساعد على نموه العقلي والوجداني، يساهم ركن الحياة العمليّة بتزويد المتعلّم في أولى فترات حياته بكم من الأنشطة العمليّة التي تعزّز تركيز الطّفل وهو الهدف الأسمى لمنتسوري، تتنوّع أنشطة منتسوري وتختلف حسب حاجته إليها، نذكر من ذلك:

أنشطة الرّعاية الشّخصيّة: كتعقيم اليدين وغسلهما، والاعتناء بالهندام الشّخصي...

أنشطة الرّعاية البيئة: كغرس الأشجار والاعتناء بها، وترتيب الأثاث المنزليّ...

أنشطة الرّعاية الاجتماعيّة: كالعطف على المحتاج، ومساعدة الآخرين وعيادة المرضى...

أنشطة حركيّة: كلعبة الحبل، الجري، المشي المستقيم...

[1] – ينظر: السالم نورة، أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية التّفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطوّر لدى أطفال مرحلة الروضة، مجلة كلية التربية، العدد 185، الجزء الثالث، جامعة الأزهر، ص 807

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص 808

ب- ركن تربية الحواس

يُقصد بالتّربية الحسيّة حاجة المتعلّم إلى مثيرات حسيّة خاصّة، تربط بين التّصوّر والمفهوم ولأجل تنمية حواس المتعلّم وشحذها قدّمت منتسوري أنموذج نشاطات تمّ هيكلته وفق ما تقتضيه كلّ حاسة، وتتضمّن هذه النّشاطات مجموعة من المثيرات الحسيّة الخاصة بحاسة معيّنة[1] وتهدف إلى:

-تهذيب حواس الطّفل على تمييز الفروق الواضحة بين المواد التّعليمية والمثيرات الحسيّة التي يتعرض إليها وخصائصها.

-زيادة قدرة الطّفل على الملاحظة والإدراك والتّمييز والتّصنيف والتّنظيم والاستنتاج.

- معرفة مكامن الخطأ إذ إنّ العين الباصرة تولّد لديه التعلّم الذاتي، فيصير قادرا على معرفة الخطأ وتصويبه.

- **بعض الأنشطة التي قدّمتها منتسوري لتدريب الحواس**

_ **تدريب اللّمس**: صندوق أسطوانات خشبي، يحتوي مجموعة من الفتحات كل فتحة تختصّ بوضع أسطوانة واحدة، أحيانا يلزم أن تضع الأسطوانات في مكانها المحدّد أن تعيد العمليّة عدة مرات فتراعي الخطأ ومن ثمّ تستثمره في النّتيجة الموالية، لتصل في الأخير إلى الصّواب والهدف من هذا التّدريب إضافة إلى تدريب حاسة اللّمس تعلّم الطّفل من خطئه.

_ **تدريب السّمع**: من خلال تقديم أكياس مختلفة من رمل وحصى ودقيق، ويميّز المتعلّم الأصوات المتشابهة للأكياس وتسهم هذه الأخيرة أيضا _ إضافة إلى تدريب الأذن _ في ترتيب شؤون مجتمعه وتنظيمه.

_ **تدريب النّظر**: تدريب المكعّبات إذ يرصّها الأطفال في صفوف ويصنعون منها الدّرج والأشكال المختلفة وتسهم هذه الأخيرة في تنمية بصرهم وحاسة النّظر عندهم.

1 - ينظر: علي عيسى، سلوى مرتضى، أسما إلياس، تطور الفكر التّربوي في رياض الأطفال، منشورات جامعة دمشق، ط1، دمشق، 2003، ص 249-250.

ج. ركن تعليم الحساب

للرّياضيات حيّز واسع في أنشطة منتسوري لما تكتسيه من أهمية قصوى في مجالات حياتهم المختلفة ودور بارز في ترتيب حياتهم وتنظيمها، وقد آمنت منتسوري أنّ الأطفال على السّواء يمتلكون عقلا رياضيّا يخوّل إليهم فهم العمليات الحسابيّة والمهارات العلميّة المختلفة وكذلك مهارات التّفكير المتعدّدة، والتّعامل الحسن مع المعرفة الرّقمية[1].

يجري منهج منتسوري على مفهوم التّماثل والاختلاف في التّمرينات الحسيّة، وينعكس مفهوم التّماثل على طريقة التّعرف على الأشياء المتطابقة، بينما ينعكس مفهوم الاختلاف على عدم التّطابق والتّدرج مع ما هو متباين[2]، ولأنّ المعرفة علم تراكميّ، يعتمد لاحقه على سابقه فقد سخّرت منتسوري لأجل تعلّم الحساب مجموعة من المواد التّعليميّة أبرزها:

- **العصي**: مجموعة من العصي التي تختلف أحجامها وأطوالها، تمثّل هذه الأخيرة الأعداد من واحد إلى عشرة، يميز الطّفل بالاستناد عليها العدد الأكبر والأصغر وترتيبها وجمعها وطرحها.[3]
- **حبات الخرز**: تكون الخرزات من اللّون الذهبي، وهذه الأخيرة تستخدم مكان الأعداد العشريّة يتم الحساب حسب منتسوري عن طريق العمل عليها وتصنيفها، وإعدادها، وترتيبها، ويكون هذا تحت إشراف الموجّه أو المعلّم[4].
- **أشكال الأعداد**: تصنع هذه الأخيرة من الورق المصنفر ويمكن للطّفل لمسها ورؤيتها، ومقارنتها مع الخرزات والعصيّ، وهذه الأخيرة تساعد المتعلّمين على اكتساب مهارات الأعداد، وكتابتها اعتمادا على حاسة النّظر، والتخيّل، ثمّ التّدوين[5].

---

[1] – مُحَمَّد مفيدة زكور، أثر أسلوب التعلّم باللّعب في رفع مستوى تحصيل مادة الرّياضيات لدى تلاميذ السّنة الثانية من التّعليم الابتدائي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، سبتمبر 2018، ص 759

[2] –عريفج سامي، وأبو طه منى، برامج طفل ما قبل المدرسة، دار الفكر العربي، ط1، للطباعة والنّشر، ص73

[3] – ينظر: المرجع السّابق، ص 73

[4] – ينظر: بهادر سعدية، برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، دار المسيرة للنّشر والتوزيع، عمان 2003، ص 92

[5] – ينظر: شربل موريس موسوعة علماء التربية وعلماء النّفس، دار الكتب العلمية، د.ط، بيروت لبنان، 1991، ص 237

ت–ركن العلوم والجغرافيا

لم تغفل منتسوري عن تخصيص ركن للجغرافيا، والعلوم، وذلك لتقريب المتعلّم ما أمكن من العالم الخارجي، وهذا الرّكن أشبه ما يكون بالمعمل العلميّ أوالمخبر، للأطفال حرية اختيار المشاريع المناسبة لأعمارهم، وهواياتهم، وشخصيّاتهم.[1]

نشاطات خاصة بالجغرافيا

-**نشاط الكرة الأرضيّة المصنوعة من الورق المصنفر**: هذه الأخيرة تساعد الطّفل على اكتشاف العالم ومعرفة البلدان، والمحيطات، والأنهار، خاصة مع التّساؤل الدّائم الذي يغزو عقل المتعلّمين.

-**صناديق القارات**: وهي مجموعة صناديق للقارات المختلفة، يوضع اسم القارة وأهم خصائصها كعملة البلد، ولغته وأصل جنسه، وأهم معالمه.

-**البطاقات الصّامتة والنّاطقة**: وهي بطاقات خاصة بالبلدان الأولى، تكون بدون اسم، والثّانية تحدد هوية البطاقة الأولى، وعاصمتها، والكلمات التّقريبية له تساعد هذه البطاقات على تحفيز ذهن الطّفل، ومحاولة إعمال عقله قدر الإمكان، لإخراج أفضل القدرات الكامنة فيه.

نشاطات خاصة بالعلوم

- **أنشطة النّمو**: باستخدام النّباتات والطّيور وملاحظة التطوّرات الطّارئة عليها والتي من خلالها يدرك المتعلّم أنّ النّمو سنّة حياتية على الكائنات الحيّة.
- **أنشطة النّظافة والأغذية الصّحيّة**: يمكن توضيح ماهية الميكروبات عبر المجهر ومن ذلك يدرك المتعلّم حقيقتها وضرورة غسل اليدين والوجه ودعك الأسنان وغسل الخضر والفواكه، كما يوضّح بالأمثلة الموافقة لها منافعها وفوائدها.

[1] - ينظر: شربل موريس موسوعة علماء التربية وعلماء النّفس، ص 239

- **أنشطة أجزاء الجسم:** باستخدام البطاقات الملوّنة المعبرة عن أجزاء الجسم والملصقة عليه كاملا يمكن للمتعلّم أن يشكّل فكرة عن بنائه وتركيبته ويتعلّم حقائق علميّة تخصّه، لن يجد نفسه _بعد توالي المعرفة_ بصدد تغييرها[1].

يقول كلباتريك: "إن الطبيبة منتسوري تحرّرت من التّقاليد وتوفّرت لها الرّوح العلميّة والخبرة ودقّة الملاحظة والجرءة على سنّ دستور تربويّ ومذهب خاص، ووفّقت في مدرستها وأتاحت الفرصة للطّفل للتّعبير بحريّة عن نزعاته الطّبيعية واشباع ميوله الفطريّة، فالحرية ضرورية تجعل الطّفل يشترك بجدّ ونشاط مع الآخرين، ويكسب المزيد من الخبرات والمهارات والمعلومات، وبذلك ينمو بشكل سليم ومنتسوري قدوة للأمّ والمربّية والمعلّمة بما أكّدته عن وجوب اعتماد الطّفل على نفسه وعدم التدخّل بأموره إلّا عند الضّرورة، ونادت بتقصير وقت الدّروس، وإثارة شوق الطّفل واجتذاب انتباهه، وتحبيبه بالعمل[2]".

إنّ مساعي منتسوري الحثيثة للابتعاد بمنهجها عن التّقليدية قد ساهم بشكل كبير في بعث التّعليم المبكّر للطّفل، ذلك أنّها انتقلت به من مجرّد تلقين وحفظ المعرفة إلى استكشافها والتّمتّع بها والأحرى بالقول إنّها درست الطّفل دراسة علميّة، وتوصّلت بعد فهم عميق لآلية عمل الطّفل كيفية نموّه السّليم، وكيفية تحقيق المعرفة وفق استراتيجيات محدّدة، يتحمّل من خلالها الطّفل مسؤولياته ويشاركها مجتمعه[3]، غير أنّ هذا المنهج اعترته بعض المآخذ التي نوردها كالآتي:

- الطبيبة الإيطالية ركّزت كثيرا على تنمية الحواس كلّ على حدة، ولم تنتبه لكلّيّة الفرد المكوّنة لذاته.
- أهملت منتسوري الخيال واهتمت أكثر بالجانب القصصي والتّمثيلي.
- اعتمدت على وسائل محددة ولم تترك حرية تعديلها إذ إنّ الزّمن يتغيّر والتّطورات الحاصلة في الميادين العلميّة تفرض أن تتغيّر الوسائل التّعليميّة أو الموارد المستخدمة للتّدريس.

---

[1] – أبو سعدة ميساء، أثر استخدام طريقة منتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، رسالة ماجيستير، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح، نابلس، ص 17

[2] – ياغي خولة، أثر منهج منتيستوري التربوي في تحصيل تلاميذ الصّف الأول، رسالة ماجيستير، جامعة دمشق، سوريا، 2010، ص 149

[3] – أمنية مُحَمَّد إبراهيم أحمد، استخدام أنشطة منتسوري في تنمية بعض الأنشطة الفنية و التّفكير البصري، لدى طفل الروضة، مجلة كلية التّربية، المجلد 29، العدد 5،الإسكندرية مصر، ص 420

- أخذ عنها اعتمادها على علم النّفس التّقليدي والذي تجاوزه الزّمن، ذلك العلم الذي يركّز على دراسة الاحساسات لا دراسة الذّكاء الحسّي الكامل[1].
- يعد تدريس الأطفال وفق هذا المنهج وفي روضات منتسوري مكلّفا جدا، لذلك يمكن اقتصاره على أبناء العائلات ذوي الدّخل المرتفع، أو المتوسط، وهذا ينافي شمولية التّعليم.
- نظريّات منتسوري الخاصة بتعليم الأطفال بقيت على حالها بسبب قلة الدّراسات السّاعيّة إلى تحيينها والإضافة إليها.

2. منهج الطّفل القائد

يعدّ العنصر البشريّ المكوّن الأساس لأي خليّة تعليميّة، وهو القلب النّابض لها، والثّروة الحقيقيّة الّتي يقع عليها مسئولية تطوّر المجتمع والنّهوظ به، وعالم اليوم سريع التّغير، كثير التّحدّيات يستدعي تنمية العقليّات المفكّرة التي باستطاعتها حل المشكلات وإنتاج المعرفة، إضافة إلى النّقد والإبداع، التي إن لم يتمّ استثمارها سينتج عنها ما يدعى بصدمة المستقبل "Futur shock" وهو إحدى مفرزات الإحباط النّاتج عن الفشل في مواكبة التّطور المعرفيّ الحاصل في المجتمعات المتقدّمة[2].

إنّ القيادة ظاهرة اجتماعية تشكّل بعدا بالغ الأهميّة، إذ إنّها نشاط مؤثّر بين أفراد المجتمع لذلك سعت مؤسسات تنشئة الأطفال إلى صقل مهارات متعلّميها، وبناء شخصيّاتهم خاصة إذا ما تعلّق الأمر بسلوك القيادة لديهم، على الرغم من صعوبة مأموريتها المتعلّقة بحلّ المشكلات واتخاذ القرار والاتّصال والتّخطيط ...[3].

[1] – ينظر: أمنية مُحَمَّد إبراهيم أحمد، استخدام أنشطة منتسوري في تنمية بعض الأنشطة الفنية و التّفكير البصري، ص 522

[2] – علي الحديبي، صناعة الفكرة في العقول الغضة، مجلة المعرفة، المجلّد01، العدد 221، 2013، ص 38

3 – ينظر: غيداء عبد الله، فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السّلوك القيادي لدى أطفال الروضة، المجلة العربيّة للإعلام وثقافة الطّفل، العدد3، جويلية 2018، ص 78

إنّ افتقار الفرد للسّلوك القياديّ الذي يعدّ خاصية إنسانيّة اجتماعية ضروريّة يعرّضه للكثير من العراقيل المتعلقّة بالتّعبير عن الانفعالات والمشاعر كما يقيد شخصيّته ويكبح ظهور قدراته الايجابية[1].

تكتسب القيّادة كغيرها من المهارات والخبرات الاجتماعية، ذلك لارتباطها بشخصيّة الإنسان ويمكن القول إنّ النّظرة الاجتماعية للقيادة تبقى بعيدة عن الصّواب مع قولنا " القادة يولدون ولا يصنعون" ذلك لأنّها تحتاج إلى تدريب وتعلّم وتعليم[2].

1.2. مفهوم القيادة

تتداول كلمة القيادة قديما وحديثا، ولقد ارتبطت بالحروب والمعارك، ويرجع الفضل في ذلك إلى المدبّر أو القائد الذي تظهر شخصيته ومواصفاته في الانتصارات[3]. ولقد تعدّدت المفاهيم وتعريفات الباحثين لمفهوم القيادة وارتبطت بجوانب ومظاهر السّلوك القياديّ على المنوال التّالي:

يعرّف محمّد منير مرسي القيادة أنّها توجيه نشاط جماعة نحو هدف مشترك بفعل سلوك فرد معين[4]. ويعرفّها إدريس أوهلال على أنّها القدرة على توجيه الجهود بعد توحيدها للقيام بفعل اجتماعي[5].

ويتّفق هذان التّعريفان في قدرة القائد على التّوجيه من جهة وتحقيق الأهداف المنشودة من جهة أخرى، شريطة أن تتدخّل المجموعة في هذا السّلوك، ويمكننا القول إنّ القيادة سلوك اجتماعي توجيهي لتحقيق أهداف المجموعة.

---

1 – مصلح مسلم المجالي، فاعلية برنامج إرشادي قائم على التّدريب التّوكيدي في تحسين مهارات السّلوك القيادي لدى طلبة الفرق والأنشطة الطّلابية، المجلد 3، العدد 01، 2018، ص 34

2 –ينظر: غيداء عبد الله، فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السّلوك القيادي لدى أطفال الروضة، ص 78.

3 – ينظر: أمال عبد العزيز مسعود، المهارات القيادية لدى أطفال الروضة وعلاقتها بتساؤلاتهم من وجهة نظر المعلّمات في محافظة جدة في المملكة العربية السّعودية، مجلة بحوث في العلوم والفنون النّوعية، العدد3، المجلّد 2، 2016، ص 06

4 – مُحَمَّد منير مرسي، الإدارة التّعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1998، ص 141

5 – إدريس أوهلال، إضاءات 2، القيادة، مجموعة الأكاديميات الدولية، ط2، 2016، ص 17

كما تعرف على أنّها "القدرة على التّأثير على الآخرين، في سلوكهم وأفعالهم، واتّجاهاتهم للعمل برغبة وجدّ، لتحقيق أهداف منظّمة في إطار ظروف أو مواقف معيّنة، مع الرؤية المستقبليّة لتوجيه الأمور وخلق روح الإبداع لدى الأفراد"[1].

وهي كذلك" قدرة القائد على تحويل ما يمتلكه من سلطة في إدارة المجموعة إلى قوة جذب وإقناع لهم، لمساندته في تحفيزهم على إطلاق قدراتهم ومبادراتهم واكتشاف ابداعاتهم ومواهبهم في سبيل تحقيق الأهداف المخطّط لها بأسلوب مريح قائم على الموضوعية والوضوح والعدالة، سعيا لتحقيق حاجة المؤسّسة واشباع حاجاتهم الشّخصية"[2]

يرى أصحاب النّظرية الوظيفيّة على وجه التّخصيص أنّ القيادة هي الوظيفة التّنظيمية أي ما تقوم به الجماعة من تحرّكات ووظائف تسهم في تحديد أهدافها وتحفظ تماسكها وتوفّر المصادر المختلفة لها، بينما يرى أصحاب النّظرية الموقفيّة أن القيادة حسن الخروج من المواقف الحياتيّة المختلفة التي تحدث في أمكنة متنوّعة، في الشّارع أو الأسرة، أو مكان العمل...[3].

إنّ إمعان النّظر في الموقفيّين الذين يرون أنّ القيادة فنّ الخروج من المواقف الحياتية المعقّدة والوظيفيّين الذين يرون أنّها ديناميكية الجماعة لتحقيق الأهداف، والقائلين بأنّها العمليّة التّأثيريّة أوالتّحويليّة، يسمح لنا بالخروج إلى تعريف إجرائي مفاده أنّ القيادة فعل اجتماعي حركي، يعمد فيه القائد إلى تفجير طاقات الجماعة في المواقف الحياتية المختلفة، وتحويلها إلى سلوكيّات تحقّق الأهداف المنشودة.

---

[1] – حنان فلاح جهيم المطيري، مهارات القيادة لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية بدولة الكويت في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، رسالة دكتوراه، تخصّص دارة تربوية، قسم أصول التربية، جامعة القاهرة، ص 30

2 – رافدة الحريري، مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، دار المناهج للنّشر و التوزيع،الأردن، 2008، ص 13.

3 – ينظر: أمال عبد العزيز مسعود، المهارات القيادية لدى أطفال الروضة وعلاقتها بتساؤلاتهم من وجهة نظر المعلّمات في محافظة جدة في المملكة العربية السّعودية، ص 07

أمّا القيادة لدى الأطفال فإنّها سلوك يتميّز به الطّفل القائد يخوّل له تحقيق أهداف جماعته اعتمادا على مهاراته المكتسبة، كمهارة الاتّصال، والتّخطيط...[1] ولا يتأتى هذا إلا عن طريق التّدريب المكثّف لهذا عمدت الدوّل إلى تطوير مناهج رياض الأطفال بما يتلاءم وطبيعة الطّفل من خلال تصميم برامج تساعد على إكساب السّلوك القياديّ لطفل الرّوضة.

2.2. المهارات القياديّة

نقصد بالمهارات القياديّة مجموعة السّلوكيات والأنشطة التّي تساهم في تحقيق الفرد لمسؤولياته وتتمثل هذه الأخيرة في:

- **مهارة التّواصل**

يراد بالتّواصل "عملية نقل الأفكار والتّجارب وتبادل المعارف والمشاعر بين الذّوات والأفراد والجماعات"[2]، ونقصد بالتّواصل كمهارة قيادية تلك الظّاهرة الإنسانيّة الشّمولية التي تعني انتقال أفكار ومشاعر الطّفل إلى بيئته، والتي تتمّ عبر وسائل ثلاث، لها مميزاتها ومواقع استخدامها وهي: الوسائل الشّفويّة والكتابية وغير اللّفظية[3].

لقد أثبتت الدّراسات والأبحاث العلميّة أنّ **85%** من نجاح الإنسان في حياته مرتبط بمهاراته الاتّصالية وفنونه بينما**15**% تعود إلى معرفة العلم والتمكّن منه[4].وعليه فاكساب الطّفل مهارة التّواصل الفعّالة ضرورية لها الأولوية في حياته، لأنّ هذا الطّفل سيأخذ على عاتقه بناء نفسه ومجتمعه ولا يتحقّق هذا إلّا بنجاح علاقاته الإنسانيّة وتفاعلاته مع غيره.

---

1 – ينظر: شهد أحمد حسن أحمد، دور اللّعب في تنمية بعض المهارات القيادية لدى الطّفل من وجهة نظر المعلّمات، المجلة العربية لإعلام وثقافة الطّفل، العدد24، المجلد 6، ص 44

2 – عبد الله الحتوك، إشكالية التّواصل وأركان العمليّة التّواصلية، مجلة قضايا لغوية، المجلّد 3، العدد 1، جوان 2022، ص 98

3 – ينظر: حنان فلاح جهيم المطيري، مهارات القيادة لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية بدولة الكويت في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة،ص 64

4 – ينظر: بلال خلف السّكارنة،القيادة الإدارية الفعالة، دار المسيرة للنّشر و التّوزيع، ط1، عمان الأردن، ص 373.

- **مهارة حل المشكلات**

تعرف مهارة حل المشكلات بأنّها العمليّات التي تساعد على تجاوز العقبات والعوائق التي تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة[1]. كما تعرف أيضا"بالطّريقة العقليّة التي يستخدم فيها الفرد معارفه ومهاراته وخبراته السّابقة لحل الموقف المشكل، الذي يعيق وصوله إلى هدفه ويمنعه من إشباع حاجياته[2]."

أمّا عن مهارة الطّفل في حل المشكلات فنقصد بها فهمه الصّادق والواعي لمشاعر وانفعالات الآخرين ويتعلّق هذا الفهم بالمشاعر غير السّارة عادة، ومن ثم تحديدها والسّيطرة عليها بهدف خلق علاقات مشتركة مع الآخرين على أساس من الود والتّفاعل الصّادق والتآخي ويدعم هذا السّلوك القيادي تماسك العلاقات بينهم قبل انفلاتها[3].

من خلال ما سبق يتبيّن لنا أنّ مهارة حلّ المشكلات هي مهارة معقّدة يجب أن يسخّر لها المتعلّم جوانبه المعرفية والوجدانية من أجل إدراك المشكلة أولا والشّعور بها، ثم تحديدها تحديدا دقيقا وتجميع ما أمكن من معلومات حولها، كأسبابها، وأبعادها، والوقت اللّازم لها.

- **مهارة اتّخاذ القرار**

يعرّف عبد المعطي سعيد مهارة اتّخاذ القرار بأنّها "عملية عقليّة رشيدة تتبلور في عمليّات فرعيّة ثلاث هي: البحث، والمفاضلة، والمقارنة بين البدائل، والاختيار[4]".كما تعرف بأنّها " نشاط ذهنيّ موضوعيّ يسعى إلى اختيار البديل الأنسب للمشكلة على أساس مجموعة من الخطوات العمليّة المتتابعة التي يستخدمها متّخذ القرار للوصول إلى القرار الأنسب[5]". والملاحظ على هذه المهارة أنّها ترتبط ارتباطا وثيقا مع المهارة والقدرة على حلّ المشكلات، فكلاهما يستوجب الإحاطة بجميع

[1] – شاكر عبد الحميد و آخرون،تربية التّفكير، دار القلم، ط1، الامارات، 2005، ص18

[2] – عثمان الخضر، التفكير_ أساليب ومهارات، آفاق للنّشر والتوزيع، ط3، الكويت، 2016، ص 247

[3] – ينظر: –شهد أحمد حس ن أحمد، دور اللّعب في تنمية بعض مهارات القيادة لدى الطفل من وجهة نظر المعلمات، ص 12

4 – عبد المعطي سويد، مهارات التّفكير ومواجهة الحياة، دار الكتاب الجامعي،2003، ص111

5 – عثمان يوسف قطيط، حل المشكلات إبداعيا، دار الثّقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2011، ص 21.

جوانب المشكلة ودراستها معمّقا ومن ثمّة إدراك العمليّات المعرفية والذّهنية اللازمة من انتباه، وتخيّل وتذكّر، واختيار من متعدّد...

والطّفل هنا ملزم على إبراز قيادته من خلال اختياراته الصّائبة المناسبة للمشكلات، وهذه الوضعيات التي يقع فيها الطّفل القائد إنّما هي تجارب وخبرات تكسبه القدرة على التّفكير المنطقيّ الذي يعيننا على تجاوز المشكلات المصاحبة للانفجار المعرفي والتّطور التّقني العالميّ.

- **مهارة التّخطيط**

تعدّ هذه المهارة أهم مهارات القيادة، ذلك أنّها تسعى إلى تحقيق الأهداف المستقبليّة "والتّخطيط عملية منهجية مقصودة مبنيّة على أساس من الدّراسة، ويهدف إلى تحقيق الأهداف المحدّدة مسبقا في ضوء احتياجات المستقبل، والامكانيات المتاحة، وذلك بأفضل الوسائل وأكثرها فاعليّة، للاستثمار الأفضل للموارد البشريّة[1]".

يعرّف سيد الطواب مهارة التّخيط"بقدرة القائد في تحديد المهام، ويقوم بدور رئيس في عمليّة تخطيط سلوك الجماعة وتنظيمه وتوجيهه نحو الهدف[2]".

والتّخطيط عملية استراتيجية هادفة واستشرافية ممنهجة لوضع المستقبل، يعمد فيها الطّفل إلى تصميم الأهداف المنشودة، وبرمجة الأداءات لتحقيقها من خلال الأنشطة اللازمة لها، ولا تتمّ هذه الأخيرة إلى بوضع خطة بنّاءة، ورسم السّياسات في زمن محدّد مع تسخير الكفاءات والامكانيات الماديّة والبشريّة اللّازمة لها.

[1] – حنان فلاح جهيم المطيري، مهارات القيادة لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية بدولة الكويت في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ص64.

2 – سيد محمود الطواب، علم النّفس الاجتماعي (الفرد في الجماعة)، مكتبة الأنجلوسكسونية، ط1، القاهرة،1994، ص195.

- **مهارة العمل الجماعي**

نقصد بها قدرة الطّفل على تكوين علاقات اجتماعية، مع فريق من العمل يسعى إلى تحقيق هدف مشترك، ويستوجب تحقيق هذا الهدف أن تبنى العلاقات على الودّ والأخوة لإخراج القدرات الكامنة في النشء المشكّل للجماعة، وتفجير إبداعاتهم.

3.2.نظريّات القيادة

عملية القيادة عملية قديمة جدا، ظهرت مع الحياة الاجتماعية للإنسان الأول، ذلك أنّ استمرارية الحياة وضرورياتها احتاجت إلى من يتولّى شؤون المجتمع ويدير أموره، وقد اختلفت الشّعوب و تمايزت آراؤها حول القيادة، فالصّينيون في البدء بجّلوا القائد وجعلوه أوّلا، ثم اليابانيون الذين حرّموا النّظر إليه أماّ الرّومان فآمنوا بالقيادة الديمقراطية، وما القائد بينهم إلّا مسؤول يخدم مصالحهم[1]، و نظرا لما تحمله القيادة من أهميّة فقد اختلفت النّظريات المفسرة لها باختلاف الزوايا التي ينظر منها الدّارسون، إذ إنّ نظرة القائد العسكري تختلف عن نظرة عالم النّفس والسّياسيّ والإداري، والاجتماعي والتّربوي. وقد انعكست هذه الرؤى المختلفة لتثمر عديد النّظريات المفسّرة للقيادة[2].

تعرف النّظريّة القياديّة بأنّها "مجموعة من الفروض نشأت عن طريق التّجريب والفحص والملاحظة، التي توصل إلى مبادئ تفسّر طبيعة القيادة وتتنبأ بها وتستبصر بما يتعلّق بالجديد حولها وبالتّالي يمكن استخدامها كدليل للعمل القيادي، ولشرح وتفسير المواقف القيادية وتوليد المعرفة وجمع الحقائق حولها [3]"، والنّظرية القياديّة مجموعة من الفروض التي تمكّننا من الوصول إلى مبادئ تفسّر طبيعة القيادة، وتجيبنا عن الأسئلة المتعلقة بالقائد وقيادته، هل يستمر؟ هل هو متعلّق بظرف معين؟ هل هي متعلقة بفرد معيّن؟ هل هي مكتسبة أم موروثة؟

---

[1] – ينظر: بطرس حلاق، القيادة الإدارية، منشورات الجامعة الافتراضية السّورية، ط1، سوريا، 2020، ص 9_10

[2] –ينظر: المرجع نفسه، ص 31.

[3] –عبير حسين آل قماش، نظريات القيادة واتّخاذ القرارات – نظرية الرّجل العظيم، نظرية السّمات، النّظرية الموقفية، نظرية اتّخاذ القرار، مجلّة كلية التّربية، المجلد 36، العدد 12، ديسمبر 2020، ص 400

من جانب آخر يمكننا تعريف النّظريّات القياديّة على أنّها الأفكار والآراء المفسّرة للممارسات التّعليمية، والإدارية، والموّجهة للعمليّات القيادية نحو تحقيقها الأهداف المنشودة.ولقد ظهرت الكثير من النّظريات التي تجيب عن هذه الأسئلة والمفسّرة للقيادة أبرزها:

- **نظريّة الرّجل العظيم**

تعدّ هذه النّظرية أقدم النّظريات على الإطلاق وتعود جذورها إلى الحضارات السّابقة والفكر المرتبط بها كالحضارة الفينيقيّة والفرعونية واليونانية، وقد انقسمت مجتمعاتهم إلى طبقات أعلاها طبقة الحكماء والقادة، ويعتقد هؤلاء أنّ الرّخاء الذي تعيشه مجتمعاتهم لا يعود إلى الدّساتير والقوانين التي تحكمهم فقط، بل إلى واضعي هذه القوانين الذين ولدوا بمقوّمات تسمح لهم بأن يتولّوا مسؤوليات أممهم[1].

نظرية الرّجل العظيم تعدّ الأساس الأول الذي انطلق منه الّتنظير لنظريات القيادة ويرجع الفضل في ذلك للمحاولات الأولى التي قدّمها فرانسيس غالتون"Francis Galton " العالم الانجليزي الذي تناولها بالدّراسة العلميّة، ليلقي الضوء على هوية القائد، وتقوم هذه النّظريّة على مسلّمتين رئيسيتين مفادهما:

- مبدأ القادة يولدون ولا يصنعون أي أنّ هؤلاء القادة يمتلكون القيادة كصفة وراثية تسمح لهم بأن يتسيّدوا المواقف ويخرجوا منها بفطريتهم[2].
- مبدأ الجماعات تقاد بواسطة القلّة المتوفرة فيهم شروط القيادة وهم أشخاص توفّرت فيهم الكفاءة، والموهبة، وقوة الشّخصية، وهذه الصّفات لا تتكرّر في كل البشر على مرّ التّاريخ[3].

[1] – –ينظر: عبير حسين آل قماش، نظريات القيادة واتّخاذ القرارات – نظرية الرّجل العظيم، نظرية السّمات، النّظرية الموقفية نظرية اتّخاذ القرار ص 400

2 –ينظر: المرجع نفسه، 403

3 – ينظر: طريف شوقي، السلوك القيادي وفعالية الإدارة، دار غريب ط1، القاهرة، 2002، ص 56

تعرّضت هذه النّظرية لهجوم شرس لأنّها شجّعت على التّسلط والقهر الذي مارسه القادة وبرّرت وجوده، كما أنّها أهملت التّدريب وصقل المهارة طبقا لما يتماشى وحاجيات المجتمع وأشارت إلى عدم جدواه.

بعد ما أوردناه حول هذه النّظرية نرى أنّها انطلقت من الصّفات الفطرية للقائد، وتناولت القائد المسيطر وأخضعته للتّجريب في حين ابتعدت عن الأسس العلميّة التي تبرهن صحة أرائها فلو أنّها عكّفت إلى إخضاع العامة من الأفراد إلى نفس التّجارب؛ لكان منهم قادة بإمكانهم تسيير المجتمعات والنّهوض بها.

- **نظرية السّمات**

انطلقت هذه النّظرية ممّا كان سائدا منتصف القرن التّاسع عشر، خاصة مبدء نظرية الرّجل العظيم القائل إنّ القادة يولدون ولا يصنعون، وقد تأثر رواد هذه النّظرية بالمدرسة السّلوكية فجعلوا لبّ دراستهم سلوك القائد، وأبرز هؤلاء جوردن ألبورت "Gordon Allport" إذ يعدّ أوّل من درس سمات القائد وعمد إلى تحديدها[1].

يعتقد رواد نظريّة السّمات أنّ هنالك قلة ممّن تتوفر فيهم شروط القيادة بناء على ما يحملونه من صفات، لأجل ذلك اهتمت بدراسة مميزات القادة من النواحي[2]:

- **الجسمية**: كالطّول، القوّة، الحركيّة، حسن المظهر، الحيويّة...
- **العقلية**: الذكاء، التنبؤ، حسن التّصرف في المواقف المعقّدة، السّرعة في اتّخاذ القرارات...
- **الانفعالية**: النّضج، قوة الإرادة، الثقة بالنفس، رد الفعل....
- **الاجتماعيّة**: اللّباقة، حب التعاون، الاحترام،حسن الصنيع، الروح المعنوية المرتفعة....

1 – ينظر:سامر جلدة، السّلوك التنظيمي و النّظريات الحديثة، دار أسامة للنشر و التوزيع، ط1، عمان الأردن، 2009 ص34

2 – ينظر: عبير حسين آل قماش، نظريات القيادة واتّخاذ القرارات – نظرية الرّجل العظيم، نظرية السّمات، النّظرية الموقفية، نظرية اتّخاذ القرار، ص400

- **الشخصية**: التواضع، الصّدق، الأمانة، المسؤولية، اللباقة...

اختلف أهل هذه النّظرية في نظرتهم إلى هذه السّمات هل هي مكتسبة أم فطرية، ونلمس هذا الاختلاف في تعريفاتهم. أورد الصّباب أنّها تقوم على افتراض اكتساب الخصائص والصّفات عن طريق التّعلم والتجربة وكثرة التّدريب ويتّفق معه المخلافي، إذ يقول: إنّ نظرية السّمات هي النّظرية التي تقوم على اعتبار أنّ النّجاح في القيادة مرهون باكتساب المهارات القيادية والسّمات الملائمة لها، وقد عارض البدري ذلك إذ يرى أنّ النظريّة قائمة على سمات موروثة لا يمكن تعلّمها وأنّه رغم التّشابه في سمات الأفراد إلاّ أنّها تتوافر في القائد بشكل أكبر[1].

دلّت البحوث النّفسية أنّ إخضاع الطّفل إلى الدّراسة العلمية وإكسابه الصّفات المذكورة سلفا سيجعلنا قادرين لا محالة على بناء قادة ناجحين بإمكانهم حلّ المشكلات، أو على الأقل قادة جيدين من شأنهم النهوض بالمجتمعات، والسّير بها إلى برّ الخلاص، ومواكبة الانفجار المعرفي الحالي[2].

ساهمت هذه النّظرية في إبراز متطلبات القيادة، وقد كانت الحجر الأساس في بناء شخصية القائد، كما أصابت كثيرا في عمق دراستها للمعايير المحدّدة للقائد الناجح، غير أنّ هنالك ما يعتريها إذ إنّها جانبت الصّواب في طرحها لصفات مشتركة، فالملاحظ أنّ سمات القيادة المطروحة متغيّرة، كما أنّها استثنت عناصر القيادة أي الأتباع والبيئة القيادية والمواقف من دراستها[3].

في الأخير ما لاحظناه هو أنّ هذه الأخيرة قد حدّدت بعض السّمات الفطرية في الإنسان والتي نعدّها إحدى ما ميّز الله به خلقه، بعضه عن بعض، لا يمكن إكسابها المتعلم على غرار سمة الذكاء، الطّول، حسن المظهر، لذلك فإنّنا نرى أن القيادة سمات متشابهة وأخر غير متشابه، وهذا الاختلاف يولّد مزاوجة الرؤى وبالتّالي تحقيق أهداف الجماعة.

---

[1] – ينظر: المرجع السّابق، ص 406

[2] – ينظر: عبد الرحمان العيسوي،سيكولوجية الإدارة، الدار الجامعية،ط1، الاسكندرية 1998،ص 179

[3] – ينظر: عبير حسين آل قماش، نظريات القيادة و اتّخاذ القرارات – نظرية الرّجل العظيم، نظرية السّمات، النّظرية الموقفية، نظرية اتّخاذ القرار ص 409-410 .

- **النّظرية الموقفيّة**

ظهرت هذه النّظرية كردّ فعل مباشر لنظريّة السّمات التي أهملت الموقف واهتمت فقط بمواصفات القائد، ويرى أنصار هذه النّظرية أنّ القيادة مهارة من المهارات التي يجب أن يتميّز بها الفرد في ظرف معيّن، ويمكن القول إنّها أكثر نظريّات القيادة الحديثة شمولا، والمدخل السّيسيولوجي لدراسة القيادة خاصة في المجموعات القليلة العدد.

أشار أصحاب هذه النّظرية إلى مقصدهم منه إذ أكدوا أنّها تفاعل بين الجماعات في مواقف معينة، وهذه المواقف هي التي تكشف القادة بينهم[1]. يعدّ فيدلر"Fred Edward Fiedler" أولّ من قدّم نمذجة كاملة عن النّظرية القياديّة الموقفيّة، بعد دراسته التي امتدّت إلى العقدين من الزّمن وكان ذلك في ستينيات القرن الماضي وسميت فيما بعد "بالنّظرية الظّرفية لفيدلر"، أو "نموذج الظّروف المتغيّرة بفاعلية القيادة"[2]. وارتكزت هذه الأخيرة على دراسة عنصرين رئيسيين هما الموقف القياديّ والنّمط القياديّ، ويتحدّد الرّبط بينهما بفعل عوامل ثلاث[3]:

- علاقة القائد بالجماعة، ويعدّ القائد المثالي من يتلقّى قبولا أكثر من جماعته.
- تحديد المهام أو تهيئة الظروف اللازمة له مع تكوين الجماعات لتنفيذه على أكمل وجه.
- درجة قوة منصب القيّادة إذ إنّ ظروف القيادة تتغيّر بين موقف وآخر، وهذه القوّة تستمد من الهيئات الأعلى، فالمعلم قياديّ، والتّلميذ أقلّ منه، بينما المدير أعلى رتبة وأشدّ مسؤولية منهما.

ويجدر بنا الذّكر أنّ هنالك العديد من النّماذج الأخرى التي تندرج ضمن الدّراسات الموقفيّة للقيادة ويتعلّق الأمر بنموذج الخط المستمرّ في القيادة لتانينباوم وشميدت، ونموذج فروم ويتن القيادي، ونموذج الحالات القيادية لهارسي وبلانشرد.

---

[1] – ينظر: حسين عبد الحميد أحمد رشوان، القيادة دراسة في علم النّفس الاجتماعي النفسي والإداري والتنظيمي، مؤسسة شباب الجامعة الاسكندرية، 2010، ص 67

[2] – ينظر: عبير حسين آل قماش، نظريات القيادة واتّخاذ القرارات – نظرية الرّجل العظيم، نظرية السّمات، النّظرية الموقفية، نظرية اتّخاذ القرار ص 412

[3] – ينظر: غيداء عبد الله، فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السّلوك القيادي لدى أطفال الروضة، ص 84-85.

أمّا عن مبادئ هذه النّظرية فيرى روادها أنّها تتعلق بالظّروف المناسبة للقيادة، فلكل ظرف مجموعة من الصّفات التي يلزم أن تتوافر في الشّخص ليصبح قائدا ناجحا، وعلى أساسها تظهر مواقفه القيادية والملاحظ أنّ السّمات الشّخصية للقائد ضرورية غير أنّها يجب أن ترتبط بالظروف المناسبة لها[1]. تؤكد هذه النّظريّة أيضا على ضرورة أن تتواكب التّطورات الحاصلة في البيئة الخارجيّة مع التّغيّرات الحاصلة في المؤسسات التّعليمية وتتناسب معها، وبالنّظر إلى هذا المنطلق فإنّ للبيئة دور في القيادة الموقفية التي ترتكز على ثلاث عناصر أساسية إضافة إليها وهي نوع القائد، نوع الجماعة والموقف القيادي[2].

وبالرغم من أنّ النّظرية القياديّة أكثر النّظريات اعتمادا اليوم لتدريب القادة، وذلك لطابعها الشّامل وطريقتها العلميّة في حلّ مشكلات التّعليم المدرسي، إضافة إلى اعتمادها المرونة وتكييف الأساليب وفق حاجات المتعلّمين[3]، إلاّ أنّنا نرى اختلافا بين المنظّرين لها وهذا الاختلاف من شأنه أن يكون إيجابيا من جهة لكثرة المواقف، وسلبيا من جهة أخرى، إذ إنّنا بحاجة لموقف قيادي صالح لكلّ زمان ومكان، فليس في مقدورنا أن نعلّم الطفل شتّى أشكال القيادة مراعاة لسنّه وتجنّبا لتشتيت معارفه السّابقة.

كما أنّنا ننوّه إلى ضرورة رسم الخطوط العريضة للمواقف القيادية للعمل بها، فكثيرا ما نشهد من متعلّمينا نجاحا باهرا في موقف معيّن، وفشلا ذريعا في موقف آخر.

4.2. تنمية السّلوك القيادي للأطفال

إنّ النّظريّات الحديثة للقيادة قد عجّلت بنهاية الاعتقاد السّائد حول فطريتها، كما أنّها قد أسهمت في اعتماد التّعليم بالقيادة كمنهج لتعليم الأطفال في الرّوضات باعتبارها مؤسسات تعليميّة

1 –ينظر: سالم القحطاني، القيادة الإدارية،مملكة المتنبي،ط1، المملكة العربية السّعودية، الرّياض، 2008، ص47

2 – ينظر: عبير حسين آل قماش، نظريات القيادة واتّخاذ القرارات – نظرية الرّجل العظيم، نظرية السّمات، النّظرية الموقفية، نظرية اتّخاذ القرار ص 413.

3 ينظر: المرجع نفسه، ص 418.

رسمية، تعمل على امداد المتعلّمين بالقيم السّائدة في مجتمعهم وتنشئتهم بما يتوافق والأعراف النّابعة من مجتمعهم وثقافتهم، وتدعم ما يتلقّاه الطّفل في أسرته ووكالات التّنشئة الاجتماعيّة الأخرى ومن خلالها يكتسب المهارات الحياتيّة اللازمة للاندماج في المجتمع الانساني، وتكوين العلاقات الاجتماعيّة التي تنمي فيه روح المبادرة والانتماء ومشاركة الأقران[1].

أشارت العديد من الدّراسات المتعلقة بالسّلوك القيادي أنّ الطّفل قد يمتلك صفات قياديّة عالية لكنّه لا يكشف عنها، في حين أنّ هنالك من يمتلك هذه الصّفات ويظهرها فقط في مواقف معينة وزمن محدّد، وتكبّل هذه المهارات الكثير من القيود التي تستوجب فكّها[2].

يدرك المتتبّع لطريقة تسيير وكالات الأطفال من خلال ملاحظته للأطفال أنّهم بعيدون عن تحكّمهم في قراراتهم، وقد أكّد جابر عبد الحميد أنّنا بحاجة لتصميم مجتمعات التعلّم التي يمكن أن تستثير القيادة، ولعلّ أهمّها قاعات النّشاط أو المدارس الدّيمقراطية[3].

يتطلّب النّجاح في صناعة القادة التّركيز على ثلاث عناصر أساسيّة وهي القلب، والعقل والشّجاعة. فالتّركيز على الأولى فقط ينتج قائدا انفعاليّا تطغى على قيادته أحاسيسه وربّما سوف نخسر الكثير من الذكاء والفطنة في مواجهة المواقف التي تحتاج إلى حزم وضرب بيد من حديد، أمّا تركيزنا على الثّانية، فينتج قائدا فطنا قادرا على تحليل المواقف المتشدّدة والفوز بها، لكننا سنخسر لا محالة خارج المواقف الضّيقة، لأنّه سيبدو مفتقرا للحس الشّعوري الأخلاقي متبلّد الشّعور والأحاسيس، أمّا تركيزنا على صفة الشّجاعة، فإنّنا سنربح قائدا قادرا على خوض غمار المواقف المتنوّعة لكنّنا سنخسر تقديره لها، لأنّه بعيد عن تقدير العواقب السّلبية التي قد تعيشها الجماعة نتيجة

[1] – أمل خلف، التنشئة السياسية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2006، ص 70

[2] – مُحَمَّد سلوى عبد الوهاب، مهارات القيادة و علاقتها ببعض سمات الشّخصية لدى الطلاب الموهوبين،رسالة ماجيستير،جامعة أم درمان، 2018 ص 15

[3] – عبد الحميد جابر، القيادة المدرسية والضبط، دار الفكر العربي، د.ط، القاهرة، 2009، 321

شجاعته المفرطة. هذا ما أكّده دوتليش بالقول:" إنّ صناعة القادة يتطلّب المحافظة على أن يتّصف القائد بالصفات الثلاثة معا"[1].

تسهم الأنشطة التي تقدّم للأطفال بشكل فعّال في تنمية السّلوك القيادي لديهم، فقد لمسنا نتائج باهرة في التّدريس بالمنتديات، خلال الدّراسة التي أجرتها عشرية إخلاص السيّد، والتي أفرزت أنّ منتدى المسيقى والمسرح كانت أكثر الأنشطة الجاذبة للأطفال، وهي مرتكز هام لرفع الانطوائية عن سلوكاتهم وتنمية حب الجماعة فيهم ومن ثمّة تعبيرهم عن روح القائد[2].

بناء على ما سبق فإنّ القيادة نشاط إنساني أساسي، لأنها عملية هادفة إلى بناء المجتمعات والمتتبّع لمجتمعاتنا يجدنا بحاجة لقادة يستطيعون السّير بنا إلى مصاف الأمم المتقدمة، ولا يتأتى هذا إلاّ باستغلال النّظريات الحديثة والتّراث الثّقافي الأصيل، في سبيل إعداد جيل قادر على ذلك.

إضافة إلى ما سبق يجدر بنا تدريب النشء على:

- الإصغاء الجيد لآراء الآخرين وتقبّلها.
- عدم الإساءة إلى الآخرين عن طريق التّصرفات التي لا يجيدون فهمها.
- فهم الخلفيات الخاصة بجماعة الأقران سواء كانت نفسيّة أو ثقافيّة.
- المبادرة لتصويب الأغلاط.
- المحافظة على أسرار العمل.

[1] – سامية مختار مُحَمَّد شهبو، فعالية برنامج قائم على المشاركة الوالدية، المجلد 35، العدد 12، ديسمبر 2019، ص 88

[2] – اخلاص السيد عشرية، الأنشطة التّربوية في رياض الأطفال، ص 73-98

3.منهج التّعليم الدّيني

تهدف المجتمعات إلى تشكيل سلوكيات أبنائها، وتحاول جاهدة تربيتهم وفق أنساق اجتماعيّة مختلفة، وذلك لفكّ سلوكياتهم غير المرغوبة، والمعلوم أنّ وكالات التّنشئة الاجتماعيّة بمختلف مؤسساتها رسميّة كانت أو غير رسميّة، نظامية أو غير نظاميّة، هي المسؤول الأوّل عن ضبط معالم شخصية هؤلاء الأبناء، من بين هذه الوكالات مؤسّسات التّعليم الدّيني.

بالرّغم من كلّ التّطوّرات الحاصلة في المجتمع، لاتزال المؤسّسات الدّينية تلعب ذلك الدّور البارز في إعداد الطّفل، بل إنّها المكان الأنسب الذي يتلقّى فيه الطّفل المبادئ والقيم الإسلاميّة والسّلوكيات الحميدة، إضافة إلى تعلّم الحروف والكلمات.

تمثّل دور التّربية الدّينية المكان الأنسب لتهيئة أطفالنا لدخول المدرسة النّظامية، ذلك أنّها تعمد إلى توفير الجو المناسب وخلق البيئة السّليمة التي من شأنها أن تزوّد الطّفل بمعارف التّنمية وتهيّئ نفسيته للمراحل اللّاحقة للتّعلّم، كما تعمد إلى "تدريبه على الحفظ، وحب القراءة واكتساب مهارات لغويّة، وتوفّر له فرص الاندماج والتّفاعل داخل الصّف[1]".

تعدّ المدارس القرآنيّة أقدم المؤسسات التّعليميّة التّقليديّة في الجزائر خاصّة، والدّول الإسلاميّة عامّة، يلتحق بها المتعلّمون من مختلف الفئات العمريّة والجنسيّة، والمستويات الاجتماعيّة والثّقافيّة طواعية تلبية لحاجاتهم الشخصيّة[2]، تتميّز بكونها إحدى أهمّ المحطّات الّتي ينطلق منها المتعلّم لمراحل تعلّمه، كما تعدّ أخصب مراحل تعلّم طفل ما قبل المدرسة، فهي محطة تحضيريّة تهيئيّة تُبنى عليها بقية المراحل اللّاحقة، تَرعى الطّفل رعاية شاملة، فيكتسب من خلالها مهارات لغويّة ومعرفيّة وفكريّة ووجدانيّة.

---

[1] – بودلال مسعودة، دور المدرسة القرآنية في إعداد الطّفل إلى الدخول إلى المدرسة، رسالة ماجيستير، جامعة مُحَمَّد الصّديق بن يحي جيجل ص 06

[2] ينظر: خليل النّحوي،نماذج حية من المؤسّسات التّروية العتيقة، آفاق الثّقافة والتّراث، المنظّمة العربيّة للثّقافة والعلوم، العدد21 المجلّد5 تونس 1998،ص 85.

1.3. المدرسة القرآنيّة

تعرف المدرسة القرآنية، على أنّها مؤسّسة تعليميّة تربويّة أوجدتها الضّرورات التّاريخيّة لحماية الهويّة الدّينيّة والشّخصيّة والوطنيّة، وهي طريقة تقليديّة لتحفيظ القرآن والمتون للأطفال باستعمال وسائل تقليدية: كاللّوحة والقلم والدّواة، والسّمق والطّين. تُرفع فيها الأصوات جماعة عند الحفظ، ثمّ يتمّ التّنافس بين المتعلّمين لاستظهار ما حُفظ.

والمدارس القرآنية من أهمّ الفضاءات الّتي تهتم بالأطفال دون سن التّمدرس القانونيّ يوليها الأولياءُ أهميّةً بالغةً ولها قدسيّةٌ خاصّةٌ بينهم، برامجها منفصلة تماما عن وزارة التّربيّة الوطنيّة، إذ إنّها غالبا ما تكون تابعة لوزارة الشّؤون الدّينية المشرف القائم عليها.

2.3. طرق التّعليم الدّينيّ: تتعدّد طرقُ التّعليم الدّيني وتختلف حسب الفئة المستهدفة، وحسب المكان، ولكنّ أغلبها يتّفق على طريقتين اثنتين وهما:

أ) الطّريقة الجماعيّة

تنطلق من المعلّم حيث يقرأ مجموعة من الآيات ويقوم الأطفال بتكرارها ثمّ يستظهر الطّفل ما حفظه، تستخدم عادة مع المبتدئين وصغار الحفظة. يستطيع الطّفل من خلال هذه الطّريقة التعرّف على أحكام التّجويد ونطقها سماعا أوّلا، ويمكنه ذلك من تصحيح أخطاء القراءة بتقليد أقرانه.

تعمل هذه الطّريقة على تحفيز المتعلّمين وبطيئي الحفظ، كما أنّها تساهم في جذب اهتمام القارئ وتُمكِّن المعلّم من كسب الوقت.

غير أنّها على الرّغم ممّا تحمله من ميزات إلا أنّها لا تراعي الفروق الفرديّة بين الأطفال، كما أنّها تعلّم الاتّكالية وتؤثّر على المتعلّم، إذ إنّ غيابه عن حصّة واحدة قد يفقده دوام الحفظ، فلا يمكن للمتعلّم حسب هذه الطّريقة أن يوقف دروسه بغياب أحد تلامذته.

ب) الطّريقة الفرديّة

تقوم هذه الطريقة على التّعليم الفرديّ، حيث يقوم المعلّم بتعليم كلّ طفل منفردا، فيكتب له ماتيسّر من آي القرآن على اللّوح، أو يقدّم له المصحف على آيات بيّنات، ويحفظها منفردا، ثمّ يستظهر ماحفظه لمعلّمه.

هذه الطّريقة تراعي كثيرا الفروق الفرديّة، وتزيد المنافسة لكنّها كغيرها لا تخلو من عيوب أبرزها

- كثرة أخطاء الأطفال في النّطق وأحكام التّلاوة.
- تأخّر بعض الأطفال في الحفظ خاصّة المهملين منهم أو الذين يعانون فرط الحركة في الحفظ لقلّة تركيزهم، أو لعدم اهتمام المعلّم بهم وانصرافه لغيرهم.

3.3. البرنامج التّعليميّ المقدّم في المدرسة القرآنيّة

تحرص المدارس الدّينية باختلاف تسميّاتها على تقديم برامج تعليميّة هادفة، مختلفة، ومتنوعة تسهم في تنمية جوانب الطّفل اللّغوية، والوجدانية، وتغذيتهم بروح الإسلام، وإن كانت هذه الأخيرة تتشابه في أهدافها، فإنّها نختلف في طريقة تلقينها لهذه البرامج، ويعود سرّ الاختلاف لكيفية إعداد البرامج وتطبيقها من طرف المعلّم بحدّ ذاته وتتفق كلّها في جملة من الأهداف:

- تحفيظ القرآن الكريم كمرحلة أولى وكذا الأحاديث النبويّة الشريفة والأدعية المأثورة وكذا الآداب العامّة والأخلاق الحميدة.
- إثراء الرّصيد اللّغويّ للطّفل والقراءة السّليمة الصّحيحة، وتنمية مهارات التّحدّث والاستماع
- تعليم علوم الفقه والعقيدة.
- تعليم التّجويد نظريّا من خلال متن الجزريّة.
- متن الأجروميّة، التّفسير، مقرّرات غريب القرآن.
- الحفاظ على مقوّمات الشّخصيّة الوطنية

يتعلّم الطّفل داخل هذه المدارس مجموعة من المهارات كالقراءة، والكتابة، فبالقراءة يحسّن مخارج الحروف، وبفضل الكتابة يتعلم هندسة الحروف ورسمها بشكل جيّد، هذه البرامج ترفع حافز الطّفل للإقبال على هذه المؤسّسات والّتي بفضلها يمكن للطّفل أن يحقق اكتمال نموه في بعض جوانب شخصيته: المعرفيّة، الوجدانيّة، والنّفسيّة[1].

4.3. وظائف التّعليم الديني

إنّ الوظائف الّتي تقدّمها المدرسة القرآنية كثيرة جدا فإضافة للوظيفة التّأهيلية التّحضيريّة للطّفل فهي تقدّم وظائف عدّة أخرى، تنتج من خلالها طفلا ناضجا، شخصيّته قويّة، متشبّعة بأخلاق المجتمع الصّحيحة، ومن أهم هذه الوظائف:

1) **الوظيفة الدّينية التّعبّديّة:** حيث تشجّع الطّفل على حفظ القرآن وتدبّره وفهمه وحسن قراءته وفهم سبب وجوده وعبوديته لله.

2) **الوظيفة التّربويّة:** يعدّ المعلم قدوة الطّفل، الذي يعبّد له الطّريق الّتي يمشي عليها، بأخلاقه ومبادئه، لذا يجب أن يكون هذا المعلّم قائدا رشيدا؛ ليغرس الرّشاد التّربويّ في نفوس أطفاله المتعلّمين.

3) **الوظيفة الأخلاقيّة:** إن أهمّ ما يُغرَس في الأطفال الأخلاق، ويساعد التّعليم الدينيّ على تهذيب سلوك الطّفل ويبعده عن الآفات الاجتماعية كالغش، والكذب، والسّرقة، ويدمجه اجتماعيّا.

وبفضل التّعلّيم الدّيني يتعلّم الحفظ وعدم النّسيان، وسرعة البديهة والفهم، كما يزرع فيه قوّة الشّخصية، والثّقة في الله، وعدم الشّعور بالنّقص، ويعينه على تعلّم أبجديات التّعليم ك: النّطق الصّحيح، حسن الاستماع، وآداب الحوار والمحادثة.

[1] – عبد الرحمن بن أحمد التيجاني، الكتاتيب القرآنية بندرومة، ص 27

5.3. أهم النّشاطات التّعليميّة للطّفل

يعدّ النّشاط اللّغوي من أهم النّشاطات الّتي يركّز عليها المعلّمون من أجل تنميتها لدى الطّفل فهو نشاط يعتمد على الدقّة والكفاءة، تراعى فيه القواعد اللّغويّة المنطوقة والمكتوبة، وقد سمّاه ابن خلدون بالملكة اللّسانيّة، وتشمل الأداء الصّوتي وغير الصّوتي، وتتمثّل في حسن الاستماع، وجودة الكتابة، ولباقة التحدّث، وجهوريّة القراءة الّتي تعتمد على إخراج الحروف من مخارجها، والسّلامة الأدائيّة. [1]

ومن أهمّ أسس اكتساب هذه المهارة هي الممارسة والتّكرار، تقليد المعلّمين ومحاكاتهم عند النّطق والقراءة، وكذا تعزيز المعلّمين لانجازات الأطفال وتحفيزهم، وهذا يدفعهم للمواصلة والتّحسّن أكثر فمثلا مهارة القراءة تُصقل بحسن الاستماع وهي تنتج كذلك عن مهارات أخرى كفهم المنطوق وإدراكه، وحسن استعابه وتذوّقه[2].

ولسلامة النّطق عند المعلّم وسلامة مخارج الحروف دور كبير في هذا الفهم والاستعاب من جهة ولحسن الاكتساب من جهة أخرى، ذلك أنّ مهارة القراءة مهذّبة للعقل والوجدان والعاطفة يقضي من خلالها الطّفل على خجله، وتعلّمه الجرأة والتّعبير عن احتياجاته دون خوف أو تردّد.

أمّا مهارة الكتابة فتعدّ أهمّ المهارات التي يتعلّمّها الطّفل عبر رسم وتخطيط الحروف، وفيها يتم التّركيز على الرّبط بين الصّوت والشّكل، لأنّ الكتابة نظام من الرّموز من خلاله نقيّد أفكارنا ومعارفنا، وهي مهارة تكتسب بالممارسة الفعليّة المتكرّرة [3]

---

[1] فائزة جميل محمّد معلم، أثر حفظ القرآن في تنمية مهارات الاستقبال اللّغويّ لدى تلميذات الصّف السادس ابتدائي بمكّة المكرّمة، رسالة ماجستير جامعة أمّ القرى ، 2001،2002 ص 45

[2] – المرجع نفسه، ص 47

[3] بوزيد صليحة،مهارة الكتابة ومشكلاتها عند تلميذ الطّور الأوّل من التّعليم الأساسي، رسالة ماجستير في الأرطفونيا 1991_1992 ص 25

6.3. أهداف المدرسة القرآنيّة والتّعليم الدّينيّ

الملاحظُ للطّفل الذي يزوال تعليما دينيا سواء مسايرا للتّعليم الأكاديميّ أو قبل سن التّمدرس يرى اختلاف هذا الطّفل عن أقرانه، فالطّفل قبل سن التّمدرس لديه مجموعة من القدرات الكافية لاكتساب مهارات ومعارف ذهنية ولغويّة مختلفة، والتّعليم الدّينيّ يعمل على تحفيز وتنشيط هذه القدرات لتمكين المتعلّم من مختلف المهارات، إلى جانب هذا فأهمّ أهداف المدارس القرآنية هي:

- حفظ القرآن الكريم وتلاوته، والشّغف به وبمختلف العلوم الدينيّة وبعض العلوم الدنيويّة كالرياضيّات والحساب.
- في هذه المدارس يتلقّى الطّفل المبادئ الأوّليّة للتّعليم، فهي تُعدّ الطّفل إعدادا جيّدا لمرحلة التّعليم الرّسمي وهذا باكسابه العديد من المهارات.
- تخلق فيه الرّغبة للدّراسة والذّهاب للمدرسة.
- المحافظة على اللّغة العربيّة، والتّحكّم في النّطق العربيّ الفصيح وسلامة الحروف.
- غرس العادات الأخلاقية الحميدة وتجنّب الآفات الاجتماعية
- يتعلّم الطّفل آداب الحوار والمناقشة وحسن الاستماع والمجادلة بالحجّة خاصّ من القرآن.
- تجعل الطّفل اجتماعيا، يستطيع التكيّف مع المحيط الاجتماعي والثّقافي الجديد خاصّة المدرسة.

بالرّغم من كلّ ما يشاع حول التّعليم الدّيني، ومحاولات تشويه صورته إلّا أنّ هذه المدارس على بساطتها، وتقليديتها استطاعت أن تبني أبناءها بناء سليما لخوض التّحديات اللاحقة، لكن هذا لا يمنع من توجيه بعض سهام النّقد إليها، ذلك أنّ حمولة ماضيها المعرفيّ يقف حائلا دون النّظر في تطويرها، والملاحظ أنّ مناهج التّعليم الدّينيّ اليوم تنظر بعين عوراء، ذلك أنّ هدفها الأسمى المحافظة على عراقة وأصالة أبنائها، وحمايتهم من الانصهار في بوتقة الفساد الأخلاقي المنتشر في أرجاء هذا

العالم، تماشيا مع المقولة الخالدة لمهاتما غاندي"أريد أن تهبّ أمام بيتي كل رياح العالم، لكني أرفض أن أسقط أمامها[1]".

والأجدر بهذا التّعليم أن يساير العالم فيرى بعينه الأخرى التّطورات العلميّة والمعرفيّة التي يشهدها حقل التّربية والتّعليم، وموازاة مع حفظه تراث الأمم والشّعوب، يبقى عليه أن ينهل من المعارف التكنولوجية الحديثة، والتّجارب التي أجريت في حقول المعرفة، والمؤسّسات الدينية الأخرى، هذا من أجل شحن المتعلمّين أيضا بالمعلومات والمعارف، ولا أدلّ على ذلك ما خلّفته التشومسكية والماركسية، والعبثية والوجودية... في عقول أبنائنا، إنّما محاولة الأخذ مما ينفع، ومن ثمّة الوعي بمقوّمات النّظريّة الإسلامية التّعليمية التي تمكّننا من بناء مشروع حضاري.

[1] – مصطفى الزّباخ، التّوجه الاستراتيجي لرفع تحديات التّعليم الديني، مجلّة أصول الدّين، مصر، 2017، ص 15.

الفصل الثاني

الخطوات الاستراتيجية للمنهج التّعليمي المبكّر عند "جلين دومان"

تمهيـــــــــد

تعدّ الطّفولة مرحلة أساسيّة في حياة الطّفل، ذلك أنّها نبعة تشكيل الكثير من المعارف والقيم والسّلوكيات، التي يبني عليها الطّفل فيما بعد ليكمل نضوجه السّليم. ولقد شهد فلك الدّراسات التّعليمية والتّربوية جدلا واسعا حول زمن التعلّم الأوّل وكيفيته، وأفضى هذا الأخير إلى تغيّرات جذرية تزامنت وترابطت مع كثرة البحوث النّفسية والتّربوية والعصبيّة[1].

لقد وفّرت الأبحاث المعنية بدراسة الطّفولة والوسائل التّقنية اللازمة لها، الكثير من الإمكانيات للاطّلاع على أهمّ العمليات التي يقوم بها الدّماغ، وبالتّالي أفضت إلى دراسة علميّة برّرت المواقف الدّاعمة لأهميّة تعليم الطّفل في سنواته الأولى[2].

كما شهدت المبرّرات البيولوجية التي توصّل إليها علم الدّماغ زيادة الإقبال على تعليم الطّفولة المبكّرة، فعلى سبيل الذّكر أفادت دراسات جامعة هارفرد وتقاريرها أنّ الخبرات المبكّرة لها تأثير على تطور بنية الدّماغ التي تنعكس على مردودهم التعلّمي، والصّحي والنّفسي[3].

أشار أيضا علماء الاجتماع وأصحاب نظريّة التّعلّق إلى أنّ التعلّيم المبكّر من جانبيه الاجتماعي والعاطفي، له ارتباط وثيق بسلوكيات التّعلّم المستقبلي كالقدرة على اتخاذ القرار والاستكشاف والحيوية والمرونة[4].

أسهمت هذه الدّراسات والآراء في بلورة فكر جديد حول تعليم الأطفال في سنواتهم الأولى، وغيّرت النّظرة التي سادت قبل خمسينات القرن العشرين–والتي تعتقد أنّ الأطفال يتعلّمون فقط بدخولهم إلى المدرسة، بينما تعدّ سنواتهم الأولى تحضيرا للتّعلم وإعدادا لهم–فسنوات الّطّفل بالمنظور

---

[1] – ينظر: فتحي محمود أحميدة، مرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال: نظرة جديدة إلى تعلّم الأطفال الصّغار القراءة والكتابة دراسة تحليلية، مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 26، العدد 4، 2011، ص 53

[2] – ينظر: وزارة التعليم السعودية، شركة تطوير الخدمات التّعليمية، الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصّغار(NAEYC)، معاييرالتّعلّم المبكّرالنمائية في المملكة العربية السعودية، أطفال عمر 3–6 سنوات، السعودية، 2015، ص 2.

[3]- paula braveman,tabashir sadegh, susan egerter, Early Childhood Experiences, laying the foundation for health across a lifetime, issue brief,nj Robert wood Johnson foundation, 200, p 17

[4]- jack p, Shonkoff, linda richter, an integrated scientifique framework for child survival and early childhood development, pediatrics 129. 2012, p 460

الحديث حاسمة لتعلّم القراءة والكتابة والحساب، ولقد هيّأت لهذا، مجموع الظّروف والبيئات الحالية من توافر للبيوت المزخرفة، والقصص، والكتابات، والصّور، والأقلام، والكتب والأوراق...[1]

لقد ظهرت الكثير من المناهج التي تنادي إلى تعليم الأطفال في سنّ مبكّرة، ولعلّ أبرزها منهج دومان، للعالم الأمريكي وصاحب معهد تحقيق الإمكانيات البشريّة جلين دومانGleen Doman" هذا الأخير قد نجح في خمسينيات القرن الماضي من ابتكار طريقة تعليمية تعمل على تحفيز الدّماغ باستخدام بطاقات تعليميّة.

كانت هذه الطريقة التّعليمية وليدة سنوات من التّجارب، وقد وقف دومان في وجه الطّريقة السوفييتية التي اعتقدت أنّ الطّفل في حاجة إلى طعام وحضن، فجمعت هؤلاء الأطفال وسخّرت لهم مربية واحدة، وأُعتقد أنّ هذا تشبيه لهم بالأغنام الصّغيرة مع راعية واحدة[2].

إنّ احتياجات الطّفل العصبيّة هائلة جدا على حسب دومان،كحاجاته الانفعالية والبيولوجيّة وهذه الاحتياجات تتمثّل أساسا في تحفيز دماغه، وإعطائه الفرص اللازمة للتّطور أولا، وإزالة الحواجز والعراقيل التي من شأنها أن تعيق عمل الدّماغ ثانيا. [3]

كانت هذه المفاهيم السّابقة الذّكر هي اللّبنة الأولى التي بَنى عليها دومان واحدًا من أهمّ المناهج تنظيما وتخطيطا، والذي عدّ ثورة علميّة في ميدان التّعليم المبكّر.

[1] – ينظر: فتحي محمود، مرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال: نظرة جديدة إلى تعلّم الأطفال الصّغار القراءة والكتابة ص53-54.

[2]- Gleen Doman and Janet Doman, how smart is your baby?, square publishers, ed1, 2006,P42

[3]- Gleen Doman and Janet Doman, how smart is your baby?, P 42

أوّلا: منهج جلين دومان، مؤلّفاته، مرتكزاته، ونتائجه.

1. من هو جلين دومان[1]؟

هو عالم نفس ومختصّ في علوم التّربيّة وطبيب أمريكيّ من مواليد 1919م من بلدة فيلاديلفيا تخرّج سنة 1940م من جامعة سنلفانيا، اهتمّ بدراسة كيفيّة تطوّر عمل الدّماغ عند الطّفل لكنّه انضمّ إلى الجيش بسبب اندلا ع الحرب العالميّة الثانيّة، وتمّ تكريم جلين دومان من قبل جورج السّادس مع الصّليب العسكري البريطانيّ نظير بطولاته القتاليّة البارزة خلال هذه الحرب، نال وسام الخدمة المتميزة من الولايات المتحدة، والنّجمة الفضيّة للشجاعة ضدّ عدوّ مسلح، والنّجمة البرونزية للبطولة في القتال القريب.كُرّم كذلك من قبل الدّوقة الكبرى شارلوت لخدمات دوقية لوكسمبورغ خلال معركة Bulge. ورُشّح لميدالية الشّرف للكونغرس من قبل الجنرال جورج باتون قائد الجيش الثّالث في فرنسا وألمانيا.

واصل عمله بعد هذه الحرب مع الأطفال المصابين بجروح خطيرة في الدّماغ، علّم الموظفين وأولياء الأمور طرقًا مثلى للتّعامل مع الأطفال بشكل جيّد، كما أسّس معهد تحقيق الإمكانيّات البشريّة IAHP عام 1955م.

على مدى خمسين عامًا استطاع جلين دومان التّعامل مع أكثر من خمسة وعشرين ألف أسرة. أثّر على ملايين العائلات من خلال كتاب "ما يجب القيام به بشأن طفلك المصاب في الدّماغ" ومن خلال إنشاء سلسلة الكتب Gentle Revolution التي تعلم الآباء كيفية تعليم أطفالهم في المنزل.

درّس جلين دومان الأطفال في أكثر من مائة دولة، سواء المتحضّرة منها أو البدائيّة. وقام برحلات استكشافيّة اكتشف فيها أطفال ما قبل العصر الحجري في ماتو جروسو البرازيلية، وأرسل بعثات لأطفال بوشمان بصحراء كالاهاري وأطفال الأنويت بالقطب الشّمالي كما أنّه تعامل مع الأسر المختلفة في كوسطو ولندن وطوكيو وجوهانسبرغ[2] .

[1]-The Instututes for the achivement of human potential, Glenn Doman IAHP ,12/09/2022
[2] - ipid, 12/09/2022

نال جلين جائزة Raymond A. Dart Steel Brain من United Steelworkers of America في عام 1971، وفي عام 1979 كرمته الرّابطة الدّولية للولادة في المنزل بالجائزة الإنسانية الكبرى، حصل على جائزة الجمعية الأمريكيّة لطبّ الأسنان عام 1982، لمساهمته في البرنامج العلميّ للدورة 123. وكذا جائزة مينتور من الجمعيّة الدوليّة للاستقصاء الفلسفيّ في عام 1987[1].

كُرم جلين دومان كذلك من طرف جامعة أوتارا الماليزية وجمعية الخريجات الماليزيات، وفي عام 1988 منحته الجمعية اليابانية لجراحة المخ والأعصاب للأطفال شهادة تقدير.

حصل دومان على عضو مجلس الشّيوخ عن الأكاديمية الطبيّة في فلورنسا في إيطاليا، في أبريل 1994 وحصل على جائزة لورنزو الرّائعة للعلوم من Accademia Internazionale Medicea في فلورنسا، إيطاليا، في نوفمبر من نفس العام.

هو أوّل من تمّ تكريمه بجائزة Linus Pouling للطبّ الوظيفيّ، لعمله الرّائد في طبّ الأعصاب الوظيفيّ سنة 1996، كما أنّه نال العديد من الجوائز قبل ذلك كوسام مجلس الشّيوخ الإيطاليّ من مؤتمر مانزو الدّوليّ، وجائزة المرشد من الجمعيّة الدّولية للتّحقيق الفلسفيّ، ووسام فارس الصّليب الجنوبيّ الذي يعدّ أعلى وسام في البرازيل[2].

في عام 2007 منحته الحكومة الإيطالية وسام مجلس الشّيوخ الإيطالي في مؤتمر بيو مانزو الدولي في ريميني، إيطاليا، تقديراً للعمل في مجال تنمية دماغ الطفل.

ظلّ دومان يدعو إلى ضرورة تعليم الأطفال باكرا قرابة الخمسين عاما، ووضع التّطبيقات العمليّة لتعليمهم، كما أنّه طوّر برنامجا شاملا لذلك، وفي المقابل قدّم الأدلّة العلميّة والقرائن الدّالة على صدق منهجه.

2. مؤلفاته

خلال مسيرته التي قاربت القرن من الزّمن ترك جلين دومان إرثه مخلّدا في مجموعة من الكتب تحت غطاء واحد سمّاها بالثّورة اللّطيفة "The Gentle Revolution"، وقد خضعت هذه الأخيرة

[1] - The Instututes for the achivement of human potential, Glenn Doman IAHP ,12/09/2022
[2] - ipid, 12/09/2022

إلى عديد التّعديلات فيما بعد لتتناسب وأفكاره الحديثة وكان من الطّبيعي أن يلقى المساعدة من فريقه لا سيما ابنته جانيت دومان "Janet Doman" وزوجته كاتي دومان "Katy Doman» المتخصصة في مجاله وتعدّ أكثر كتب هذا المجال بيعا[1] وهي:

- مالعمل مع طفلك المصاب بالدّماغ. .What To DO About Your Brain Injured Child?
- كيف تعلّم طفلك ليكون رائعا جسديا.?How to teach your child to be PhysicallyCool
- كيف تضاعف ذكاء طفلك. ? How To Multiply Your Baby
- كيف تعلم طفلك الرياضيات. ? How To Teach Your Baby Math
- كيف تعلم طفلك المعرفة الموسوعية?How to give your Baby encyclopedic knowledge
- كيف تعلّم طفلك القراءة.? How To Teach Your Baby To Read
- ما مدى ذكاء طفلك. ? How Smart Is Your Baby
- كيف تعلّم طفلك السّباحة. ? How To Teach Your Baby To Swim

3.تعريف منهج جلين دومان

آمن جلين دومان طيلة مشوار بحثه بأنّ هنالك سبلا تكفل علاج الأطفال المصابين بالدّماغ وفي طريق بحثه عنها تفطّن دومان إلى أنّ هؤلاء الأطفال استنادا إلى السّبل العلاجية المبتكرة بإمكانهم العيش كأبناء المجتمع الأسوياء، فأسّس هذا المنهج التّعليمي الذي لاحت بوادره، منتصف القرن الماضي، مع ظهور معاهد تحقيق الإمكانيات البشريّة.

تعرّف دانيال حلمي منهج دومان بأنّه منهج مبتكر لتعليم القراءة في وقت مبكّر، عبر تحفيز الدّماغ باستخدام وسائل تعليمية في شكل بطاقات مع رسائل مكتوبة باللّون الأحمر وحروف لاتينية[2].

[1]- The Instututes for the achivement of human potential, Glenn Doman IAHP ,12/09/2022

[2] – ينظر: دانيال حلمي و آخرون، طريقة جلين دومان و أهميته في تعلم اللّغة العربية، ص 240

هذا التّعريف هو اختصار للتّعريف الكامل لمنهج دومان إذ إنّ هذا الأخير لم يشمل تعليم القراءة فقط، بل تعدى ذلك إلى تعليم الرياضيات، والمعرفة الموسوعية، في شكل حقول تعليميّة لأصناف الحيوانات، والطيور، والنّبات وغيرها...

يمكننا تعريف منهج دومان بأنّه طريقة تعليميّة –ظهرت في خمسينيات القرن الماضي على يد الطبيب والعالم الأمريكي جلين دومان، بعد عديد الدّراسات والتّجارب التي خاضها في محاولة علاج الأطفال المصابين بالدّماغ– تسعى إلى تعليم جميع أطفال هذا العالم وتدحض الفكرة المخالفة لهذا القول، ويستند هذا النهج التّعليمي على مجموعة من الخطوات؛ لتعليم القراءة والحساب والمعرفة الموسوعية، وتنمية مختلف مهارات الطّفل اعتمادا على مجموعة من البطاقات التّعليميّة.

4. مرتكزات منهج جلين دومان

لم تكن هذه النتائج الباهرة التي توصّل إليها الطّبيب الأمريكي وليدة الصّدفة، بل إنّها استندت إلى المحاولات المتقدّمة لعلماء التّربية والفلاسفة ، والكثير من علماء الأعصاب وأخصائيي العلاج الفيزيائي والنّفسي، ورغم أنّه اعتمد في بداية مسيرته العلميّة على تخصّصه الفيزيائي في علاج الأطفال إلّا أنّه لم يجده كافيا للوصول إلى النّتائج التي كان يتوخاها، ولأنّ العلوم ماهي إلّا رحم متوارثة ومعارف متراكمة يستقي بعضها من بعض، فقد جعل لنفسه هامشا من الوقت يأخذ فيه عن سابقيه ويضيف إليها من دراسات المتّقدمين من بعدهم، وتجاربه المختلفة التي خاضها في الكثير من أرجاء هذه الأرض وبلدانها، وظهرت هذه العناية بأعمالهم في ثورته اللّطيفة، ونورد أهمّ مرتكزات دومان كالتّالي:

1.4.التأثر بأعمال الفلاسفة والمفكّرين

كانت تلميحات دومان في كتابه المعنون ب: "ما مدى ذكاء طفلك؟" واضحة بشأن تأثره بالجهود الكبيرة التي قدّمها علماء نفس النّمو للطّفل، وإن اعتبر دراساتهم شحيحة، مقارنة بما يجب أن نوليه من أهمية لهم[1]، و أبرز هؤلاء :

[1] -Gleen Doman and Janet Doman, how smart is your baby?,p 42

أ) أرنولد جيزل "Arnold Gesell"

أرنولد جيزل الطبيب الأمريكي وصاحب كتاب "النّمو العقليّ عند طفل ما قبل المدرسة" الذي نشره سنة 1950، ويعدّ جيزل من علماء النّفس الذين أثْرَوا ميدان نمو الطّفل خاصة ما تعلّق بميكانيزمات النّضج، والنّمو، متأثرا بمعلّمه ستانلي هول Stainly Hall وبدرجة أقل سيقموند فرويد[1].

لقد اعترف جلين دومان بفضل –صاحب نظرية "نضج جيزيل" الّتي تطرّق فيها لسلسلة المقاييس والأدلّة المتعلّقة بالأطفال أثناء نضجهم–في دراسات تنمية الطّفل، بل إنّه اعتبره صاحب الرّيادة في ذلك، كرّس حياته كلّها لدراسة الأطفال الأصحّاء والأسوياء، وقد تحدّث عنه دومان بإسهاب في ثورته اللّطيفة، حاول جيزل –الذي توخى في أبحاثه الدّقة والشّموليّة– معرفة أدقّ التّفاصيل المتعلّقة بالطّفل: حركاته، خطابه، نموّه الاجتماعيّ، كلامه، ووقت تعليمه، ولقد استغلّها صاحب معهد تطوير الإمكانات البشريّة في أبحاثه وبنى عليها، إذْ استنتج أنّ الطّفل الّذي لا يمرّ بمراحله الطّبيعيّة الإنسانيّة الرّئيسيّة وفق ترتيبها المتعارف عليه؛ سوف يعاني مشاكل عصبيّة مستقبلا[2].

لكن بالرّغم من أنّه أثنى عليه وأخذ عنه، إلاّ أنّه آخذه على قلة الأدلّة فيما ذهب إليه يقول دومان:" لقد كان لدينا اهتمام أشمل فعندما سجّل أرنولد عن الوقت المناسب لتعليم الطّفل سواء الحركة أو الكلام، أردنا أن نتعرف على الطريقة التي فعل بها ذلك، وماهي الأسباب المؤدية لذلك؟ أردنا أن نعرف أيضا العوامل الأساسية والهامّة لنموّ الطّفل.... ذهبنا إلى هؤلاء النّاس سألنا الخبراء ولقد فاجأنا وأحبطنا قلة المعرفة عندهم"[3].

[1] – ينظر: حسن مصطفى عبد المعطي، هدى مُحَمَّد قناوي، علم نفس النّمو، ج2، ص 20

[2]- Gleen Doman and Janet Doman, how smart is your baby?,p 42

[3] - ipid, P43.

ب) هاربرت سبنسر

يعدّ الفيلسوف البريطاني هاربرت سبنسر الأب الثّاني لعلم الاجتماع بعد الفرنسي أوجست كونط، ولم تقتصر دراساته على حدود أوروبا فقط بل تعدت ذلك إلى أمريكا، أين حقّقت نظرياته في التّطور والتقدّم الانساني رواجا كبيرا هناك خاصة في الرّبع الأخير من القرن التّاسع عشر[1]، ولقد لمسنا فكره التّربوي في كتابات وأبحاث عديد المفكّرين، على غرار جون ديوي وصاحب الثورة اللّطيفة دومان، إذ إنّ أهم الأفكار التي نادى بها سبنسر، نجدها متضمّنة في كتابات دومان، بل إنّ بعضا من الفضل في ما وصل إليه كان نتيجة للعمل الدؤوب الذي أخرجه العالم الانجليزي إلى النّور .

أورد دومان في كتابه كيف تعلّم طفلك القراءة؟ مقتطفا من كتابات سبنسر، فيقول "إنّ الدّماغ يجب أن لا يعاني من الجوع أكثر من المعدة. والتّعليم يجب أن ينطلق ابتداء من المهد ولكن في جوّ من الاهتمام، لأنّه من غير الممكن أن يصبح الطّفل طالبا بعد سنوات من تلقّيه مهاما في جوّ كئيب يطغى عليه العنف والتّهديد بالعقاب"[2].

إنّ لهذا القول بصمة واضحة في الفكر الذي نادى إليه دومان، فالعملية التّربوية نموّ وتطوّر عقلي وجسدي وخلقي[3]، وقد استلهم دومان الحرية من مبادئ سبنسر، وعلى مساره حرص على تنمية قدراة الأطفال في سنّ مبكّرة على التّفكير الحرّ، واستخدامهم لذكاءاتهم في حل المشكلات التي من شأنها أن تعترض طريقهم، ويكمن دور المعلم اشتراكا بينهما في تدريب الطفل على "استخدام جميع قواه استخداما كاملا، وأن تكون عينه وأذنه ويده أدوات على استعداد للأمر، وأن يكون عقله قادرا على إدراك الظّروف التي سيعمل عليها[4]".

---

[1]– ينظر: نسرين خليل حسين، تأثير فلسفة هربرت سبنسر التّربوية في الفكر الأميركي،مجلّة أوروك للعلوم الإنسانية،العدد2 المجلّد12، ص 426

[2]- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, square publishers ed1, 2006, P 77-78.

[3] – نسرين خليل حسين، تأير فلسفة هربرت سبنسر التّربوية في الفكر الأميركي، ص 429

[4] –المرجع نفسه، ص 430

كان حرص جلين دومان في منهجه على تجديد التّراث من جيل إلى آخر، وهذه كانت اللّبنة الأساسية التي تبنى عليها العملية التّعليمية، لا نقل التّراث من متعلم سابق إلى متعلّم لاحق لذلك سعى إلى تغيير نظرة التّعليم إلى المدرسة وإعاد بناء المناهج من جديد[1].

كانت الدّراسات التي أثمرتها جهود سبنسر لا ترقى إلى المستوى الذي يجيب على جميع التّساؤلات الخاصّة بمدير معهد الموارد البشرية، كما أنها لا تراعي الأطفال غير الأسوياء والمصابين في الدّماغ، لكن على الرّغم من كلّ هذا فإنّها قد رفعت من مستوى دراسات دومان وأثارت فيه عديد الفرضيات التي تقصّى حقيقتها في طريقه لإعداد هذا المنهج.

ج) ماريا منتستوري

من أكثر المناهج التّربوية التي لاقت استحسان الطبيب الأمريكي جلين دومان، منهج الطّبيبة الإيطالية ماريا منتسوري، إذ أورد لها جانبا من أول إصدارات ثورته، كتاب كيف تعلّم طفلك القراءة؟، وتعدّ منتسوري –التي سبقت دومان في دراسته– الوحيدة التي شاركته منهجا تعليميا، إذ إنّها صمّمته اعتمادا على مجموعة من الخبرات المباشرة، لتعليم الأطفال بشكل عام[2].

يقول دومان في حديثه عن منتسوري" في عام 1894 تخرّجت أول امرأة من جامعة طبيّة إيطالية، وقد سخّرت اهتماماتها لدراسات حالات الأطفال المهملين للغاية، والذين تمّ تصنيفهم من طبقة المتخلّفين وهذا تصنيف خاطئ، ويلزمنا القول إنّه أسيء فهمهم، ولقد أغدقت عليهم هذه الطبيبة بالعطف، والحنان والتّقدير.....لقد بدأت تستنتج أنّه يمكن تدريبهم بطرق أمثل وفي مستوى أعلى ممّا كان عليه الحال في ذلك الآن، والغريب أنّه بدأ مبكّرا للغاية أي قبل سن المدرسة...."[3]

---

[1] – ينظر: المرجع السّابق، ص 433

[2] –ينظر: نورة بنت مُحَمَّد بن عبد الله السّالم، أثر تطبيق منهج نتسوري في تنمية مهارات التّفكير الابداعي مقارنة بالمنهج المطوّر لدى أطفال مرحلة الروضة، ص 494.

[3]- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, P 83

لقد كان هذا الاستنتاج الصّارخ الذي كان نتيجة جهود منتسوري، بمثابة الإثبات التّجريبي والعلمي الذي دفع دومان إلى تبني العمل مع الأطفال المصابين بالدّماغ، وربّما هذا الذي أغفله العديد من المربّين و علماء النّمو.

ومنهج منتسوري منهج كامل يستند إلى نتائج علمية، يهدف إلى خلق جيل جديد من الأطفال يتمتعون بالاستقلالية ، قادرين على الإنتاجية، وحل المشكلات التي تواجه المجتمع[1].

ونعتقد أنّ منتسوري هي الوحيدة التي باستطاعتها الاجابة على تساؤلات دومان الذي اعترف بزيارة مدرستها قائلا: " إنّ أقدم مدارس منتسوري في الولايات المتحدة الأمريكية هي مدرسة "**ويتبي**" **"whitby school"** في غرينيتش كونيتيكت، و قد كشفت زيارتي لهذه المدرسة المتقدمة لأطفال ما قبل التّعليم النظامي، أطفالا لطفاء وسعداء خالين من الاضطرابات السّلوكية، يتعلّمون في أجواء رائعة"[2].

يعدّ هذا القول اعترافا بإعجاب دومان الكبير بمنهج التّعليم بالمرح، ذلك أنّه برّر غاية التّعليم الأساسيّة، ولم يهمل المصابين بإصابات عقلية ولا سلوكية، كما أنّه عزّز فكرة تعليم الأطفال مبكّرا واهتّم بالبيئة والحريّة الشّخصية التي تساعد على تحقيق أهداف هذه المدرسة، وكلّ هذه الأفكار هي دعامات بنائية لمنهج آخر رأى النّور ابتداء من إعلان الثّورة اللّطيفة سنة 1963.

2.4.التّجارب المختلفة

جاب دومان العديد من البلدان في محاولاته لكشف حقيقة الأطفال الغامضة، وفهم أيسر الطرق المساعدة على التّعلّم، لقد حظي رفقة مرافقيه بالكثير من التّجارب، و كان لكلّ تجربة نتيجة أو فكرة يضيفها إلى خبراته ويحاول استغلالها في بناء منهجه.

كانت شرارة الانطلاقة مع الطّفل تومي الذي كان يعاني إصابات متفاوتة في الدّماغ شخّص الأطبّاء حالته وأبلغوا عائلته باستحالة مشيه أو حركته، لكن معهد دومان وطاقمه الذي استنجدت

[1] -ينظر: فايزة مُحَمَّد إبراهيم مُحَمَّد، دور أخصائيي خدة الفرد في ممارسة منهج منسوري، المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، العدد 12، المجلّد الثاني، ديسمبر 2020، ص 242

[2] - Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, P 84

به والدته تقصّى الأسباب، وبدأ بالفعل في محاولة علاجه الحركي، والدته التي استنجدت بغريزتها قرّرت أن تبدأ معه قراءة الحروف، فابتاعت لأجل ذلك كتاب الحروف الأبجدية والكلمات، كان اهتمام تومي بالكلمات أكثر من الحروف، ولقد ذهل فريق دومان حين رأوا أنّ هذا الطّفل قد حفظ جميع كلمات الكتاب، بل تعدى الأمر إلى حفظه القصص التي قدّمتها له والدته بعد ذلك، ليصبح هذا الأخير نابغة يتفوّق على أقرانه. استثمر دومان في تجربة الطّفل تومي و اعتبرها أساس بداية تعليم الأطفال المبكّر، فإن كان بمقدور هذا الطّفل الذي حكم عليه باستحالة القراءة والحركة أن يفعل ذلك فالأمر يجب أن يحدث عند أقرانه[1].

"لم يكن بمقدورنا أن نمنعها من القراءة وهذا قبل بلوغها الثلاث سنوات"،كان هذا التّصريح لوالدة ماري وسنّ ابنتها أربع سنوات، لقد استنتج دومان اعتمادا على حب الاستكشاف والتعلّم لهذه الطّفلة أنّ ذروة روح المبادرة والاستكشاف للطفل تبتدئ مع بلوغ الطّفل سنة ونصف حتى سنّ الرّابعة[2]. واستنادا إلى تجربته معها وفي محاولة إثبات هذه النتيجة وتعميمها ذهب دومان بالقول:" مانفعله معشر الآباء هو أنّنا نشتري ألعابا لأطفالنا حتى ينشغلوا بها، لكنّ الواقع أنّ الطّفل سيشيح نظره عنها بعد تسعين ثانية في محاولة استكشاف علبتها أوتقطيعها ومعرفة كيفية صنعها....إنّ كل المحاولات التي نقوم بها في سبيل إلهاء الطّفل أو حصره في زاوية محدّدة إنما هو شك في فطرته وإنقاص من قدراته الهائلة في التّعلّم.... يحب الطّفل التّعلّم لدرجة أنه لا يفرّق بينه وبين المرح، حتى يأتي الآباء لتعليمه الفرق بينهما "[3].

يرى دومان من خلال ماسبق أنّ السّنوات الأولى مهمّة لأطفالنا باعتبار التعلّم فيها يحدث بسرعة رهيبة، لكن يمكن تخفيضها عبر خفض التّجارب وكبح روح التّعلّم فيه .

يشير دومان– في محاولته الردّ على المشكّكين في قدرة الطّفل على التعلّم المبكّر، والقائلين بضرورة تأجيل التّعليم إلى سن لاحقة– إلى حالة ميلي مارثا التي أوردها لويس تيرمان في كتابه التعلّم الطبيعي يقول: في الثّانية عشر من عمرها كانت تسبق أقرانها بصفّين، وفي ردّ معلّمها عن سبب تميزها، قال:

[1]- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, P 22-30
[2] - ipid, p31
[3] - Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, P 31-32

إنّها تحب القراءة كثيرا، أمّا عنها فقالت إنّها تودّ أن تقرأ خمسة كتب في اليوم لو لم تذهب إلى المدرسة"، خلص تيرمان أنّ ميلي رغم قراءتها في أسبوع واحد لثلاث عشرة مجلدا لماركهام إلا أنّها لم تتضرّر مطلقا، وأرجع السّبب الأساس في نبوغها بهذا الشّكل إلى تدريبها المبكّر[1].

تقول السيّدة جيل كريست" منذ مدة ليست ببعيدة وجدتّها على أرضية الغرفة تقرأ كتابا فرنسيا قالت لي ببساطة:حسنا أمي لقد قرأت كل الكتب الإنجليزية الموجودة في المنزل"[2]. تبرّر هذه المقولة الدافعية التي يحملها الأطفال للتّعلم، وتأكّد على ضرورة أن لا نقتل فيهم الرغبة بينما أثبتت عديد البحوث العصبيّة أنّ قدرة الطّفل على التّعلم مرتبطة بالدّماغ، الذي يتطوّر أكثر كلّما تعرض للتحفيز الحسّي و التّجربة الحركية[3].

5. نتائج دراسات جلين دومان

عقب سلسلة من الدّراسات الّتي أجراها دومان ، سنة 1963 قام بإصدر مجموعة من الكتب سمّاها " الثّورة اللّطيفة The Gentle Revolution" والّتي ضمّت عصارة تجارب اختصرها فيما يلي :

- الدّماغ يخضع لثلاث عمليات طبيعيّة هي التّشذيب*، التّعلّم، الميالين*، والتّشذيب ظاهرة دماغيّة أساسيّة، فالطّفل يملك مليارات الخلايا عند ولادته. يتمّ تحفيز بعض خلايا الدّماغ لتعمل بكثافة بينما الخلايا الّتي لا تخضع للتّحفيز يتمّ تشذيبها (موتها)[4].
- التّعليم لا يقتصر فقط على الطّفل البالغ للسّن القانوني للدّخول إلى المدرسة، إذْ من السّهل تعليم الطّفل في مرحلة مبكرة عن ذلك وهذا يحقق نتائج أفضل.

[1] Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, p42
[2]- ipid, p42
[3]- ipid,p 42

* يقصد به موت الخلايا وتحلّلها " المحوار والمتغصّنات "نهائيا.

* مادة دهنية تحيط بالمحور العصبي لبعض العصبونات تعمل على حسن سير السيالة في الجهاز العصبي.

[4] - Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, P 25

- الطّفل إذا تعلّم باكرا يصبح سعيدا هو وأسرته، لذلك خصّص دومان لهذا الغرض سبعة معاهد في مدينته فيلاديلفيا، تتعامل ثلاثة منها مع الأطفال حسب تدرّجهم، في حين خصّصت البقيّة للدّعم العلميّ وتعليم الكبار وأُدرِج معهد آخر " معهد إيفان توماس" لتعليم الأمّهات كيفية تعليم أطفالهن القراءة و الرياضيّات"[1].
- الطّفل دون سنّ خمس سنوات لديه كمية هائلة من الطّاقة، ورغبة هائلة في التّعلم.
- بإمكان الطّفل تعلّم لغة كاملة واحدة، أو عدّة لغات بسهولة، كما يفهم اللّغة المنطوقة الأمّ.
- هناك نقاط أساسية هامة على المعلّم أن يتعلّمها ويراعيها لتعليم الطّفل تتعلّق بالنّهج المتّخذ للتّعليم، والموقف الذي تقف فيه، والتّرتيب العام للمادّة القرائية وحجمها.[2]
- يشترك كلّ طفل بالعديد من الخصائص مع الأطفال الآخرين، لكن الأفضل بينهم من يستطيع القراءة مبكّرا[3].
- كل طفل هو ثمرة عائلة كاملة، لذلك يجب الاستثمار فيه، من خلال تقديم الألعاب التّعليمية له[4]، لأنّ هذه الألعاب تعمل على إحداث تفاعل بينه وبين عناصر البيئة باعتبارها وسيلة تربويّة تعين على تعديل السّلوك وتكوين المفاهيم[5].
- يبلغ حب التعلّم ذروته قبل سن الرّابعة لذلك يجب أن لانحرم هؤلاء الأطفال من التعلّم في هذا السّن.
- إذا كان بمقدرة الأطفال المصابين بالدّماغ أن يتعلموا في سنّ مبكّرة ويحرزوا هذا النّجاح، فكم من القدرات الذّهنية التي أهدرناها في أطفالنا الأسوياء[6].

1 - Gleen Doman and Janet Doman, how smart is your baby?, p 19
2 - Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby Math?, square publishers ed1, 1997, p44-54
3- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, P 167
4- ipid. P 167
5 – ينظر:أمجاد بنت مسفر بن علي القحطاني، فلسفة التّعلّم باللّعب وواقع تطبيق معلمات الروضة لها، مجلة شباب الباحثين العدد 8، أبريل 2021، ص 96.
6- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, P 12

- ما يوضع في رأس الطّفل خلال سنواته الأولى من حياته سيبقى على الأغلب، لذلك فالواجب علينا أن نبعد التّرهات، والأخبار الكاذبة، ونتأكّد من صحة ما نقدّمه له[1].
- يمكن للطّفل قبل بداية تعليمه النّظامي استيعاب كميات هائلة من المعلومات، كما يمكن له أن يتعلّم لغة كاملة، أو عدّة لغات إذا توفّرت الظروف اللازمة لذلك، كما أنّ بإمكانه نطقها بسهولة[2].
- يمكن للأطفال الصّغار فعليا رؤية العدد الفعلي للأجسام، وتحديد عددها على الفور تقريبا وكذلك الأرقام إذا تم توفير الظّروف الملائمة للتعلّم[3].

ثانيا: المسار التّعليمي لمنهج دومان

يلزمنا قبل أن نتعرّف على أولى خطوات منهج دومان في التّعليم المبكّر، التعرّف على ما يجب مراعاته من أساسيات التّدريس ثمّ الإعداد لهذا المنهج، وفق ما أبرزه صاحب معهد الموارد البشريّة في كتاباته، كما يلزمنا أن نذكّر بأنّ دومان قد ضمّن الكيفيات الملائمة حسب دراساته لتعليم الطفل القراءة، والرّياضيات.

1. أساسيات تدريس منهج جلين دومان

أ) الوقت المناسب لبداية التّدريس

يقول دومان في هذا الصّدد: "في يوم من الأيام سألت أمّ مطوّر الطّفل الشّهير، في أي سنة يجب أن تبدأ في تعليم طفلها ؟ فسألها هل سيولد طفلك ؟ قالت الأمّ إنّه يبلغ خمس سنوات من العمر. ردّ هذا المطوّر: أسرعي رجاء، لقد أضعت أفضل سنوات حياته"[4]. استنادا إلى هذا فإنّ أفضل السّنوات الملائمة لاكتساب المعرفة تكون قبل سن الخامسة فبعد عامين من عمر الطّفل تصبح القراءة أعسر بمرور الأعوام، إذ إنّ طفل الثّانية أفضل من الثّالثة والرابعة ووكلّهم أفضل من طفل الخامسة والسّادسة

[1] - Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, P 43.
[2] - ipid, p 88
[3] - Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby Math?, p 16
[4]- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, p88

لأنّه منذ الوهلة الأولى لميلاد الطّفل تعمل التّحفيزات المختلفة على نموّ المسارات السّمعية والبصريّة للطّفل.[1]

ب) موقف الوالدين والنّهج التّعليميّ

التعلّم مغامرة بالنّسبة للأطفال، وهو نشاط حيوي يرغبون بممارسته، بل إنّهم يعتقدون أنّه لعبة حياتية محفزّة، ما لم نعمل على تغيير هذه النّظرة بالنّسبة إليهم، وللوالدين النّصيب الأوفر من تعليم أبنائهم، فلزاما عليهم ألّا يعتقدوا أنّه عمل بقدر ما هو مكافأة لأطفالهم، كما يشترط عليهم أن يفهموا أن هذا الفعل متعة لأطفالهم، لا واجب عليهم، لهذا عليهم أن يبتعدوا عن عقابهم وتأنيبهم وأن يؤمنوا بأنّ التّعليم الذي لايرضي أطفالهم هو فعل خاطئ يقترفونه[2].

ت) الوقت المناسب للتّدريس

يقترن الوقت المناسب للتّدريس بالحالة الذهنية والنّفسية للمعلّم والطّفل، إذ إنّه من الضّروري أن نبتعد عن الأوقات التي يكون فيها أحد الطّرفين متعبا أو جائعا، أو متعصّبا أو كئيبا، يل يجب تسخير هذه الأوقات لحلّ هذه المشاكل، لا لمزاولة الدّراسة اليوميّة، لأنّ متعة القراءة يجب أن تعتريها أوقات مرحة وسعيدة، هذه الأخيرة سوف تساعده على الاكتساب الجيد[3].

ث)طريقة التدريس

يحدّق الأطفال في المواد المعروضة ثم يشيحون نظرهم عنها، لذلك فجلسات القراءة يجب أن يرافقها عرض لما نود أن نعلمه لطفلنا، سواء كان هذا كتابا، أو جملة، أو حروفا أو أعدادا وغيرها...[4]

كما يجب مراعاة تصميم هذه المواد التّعليمية بطريقة تحفّز الطّفل، ويشمل هذا العرض وقتا قصيرا جدا، لأنّ سرعة العرض يمكن أن تحدث فرقا شاسعا، وتخلق هوّة بين متعلّم وآخر،كما يجب أن نتدارس ردّات فعل المعلّم، فالطّفل كالإسفنجة يمتص النّظرات السّلبية، ويأبى التّحديق المتواصل لأنّه يزعجه، في حين أنّه يستمتع بفرحتك لإجاباته[5].

[1] - Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, p 89
[2]- ipid, P90
[3]- ipid, p 90
[4] -ipid 91
[5] -ipid, p91

ج)الإعداد المادي

نقصد بالإعداد المادي المواد المتاحة التي تسهم في جودة عملية تعليم الطّفل، أو المواد المستخدمة في تعليم الطّفل، وتبسيط نقل المادة العلميّة، وقد حدّدها دومان تحديدا دقيقا بناء على النتائج التي توصّل إليها رفقة فريق كبير من أخصائيي نمو الدّماغ، يقول دومان:" تستند المواد المستخدمة في تعليم الطّفل قراءة بسيطة للغاية إلى سنوات عديدة من العمل لفريق كبير من أخصائيي نمو الدّماغ الذين درّسوا كيفية نموّه ووظائفه، وهي مصمّمة في إدراك كامل لفعل القراءة على أنّه عملية دماغيّة، كما أنّهم يدركون القدرات والقيود الخاصّة بالجهاز البصريّ للطّفل الصّغير، ثم إنّها تتيح تلبية جميع احتياجاته من الفطنة البصريّة إلى التّطور البصريّ، ومن وظيفة الدّماغ إلى آلية عمله"[1].

و يتم الإعداد المادي عبر توفير ما يلي[2]:

- اللوح الأبيض ذو المقاس 22 /06 بوصة (55,88/15,24 سم)، و هذه الألواح أوالبطاقات يقترح فيها أن تكون سميكة، وقد تبادرت إلى ذهنه حين رؤيته الألواح الحائطية للإعلانات، والتي ينتبه لها الأطفال في تحركاتهم وسفرياتهم.

- قلم أحمر ذو خط عريض لكتابة الكلمات، وهذه الأخيرة يجب أن تكون في وسط البطاقة محدودة نظيفة، واضحة، ومطبوعة.

- تتم دروس دومان في ركن المنزل، ويستلزم تجنّب عوامل التّشتيت ومصادر الضّوضاء .

قبل أن نشرع في عملية تعليم الأطفال يتوجّب علينا أن نتذكّر أساسيات التّعليم المبكّر عند دومان وهي:

-تبدأ هذه العملية في أصغر سن ممكن للطّفل.

[1]- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, P9

[2]-نور هادي، دانيال حلمي و آخرون، طريقة جلين دومان و أهميته في تعليم اللّغة العربية، المجلة العربية الدّولية للتّربية و التّعليم المجلّد05، العدد 02، ديسمبر 2021، ص 244

-يجب أن يكون المعلّم والمتعلم في مزاج جيد وفي أفضل حال.

-يجب احترام الطّفل

-الإعداد الجيد للبطاقات بمعاييرها المعتمدة، وإعداد المادة التّعليمية إعدادا جيدا.

2. مسار تعليم القراءة

لا يختلف مسار دومان التّعليمي، بين فئة عمرية وأخرى فالتّعامل مع طفل الخامسة كالتّعامل مع طفل الثّانية، وتتحقّق نتائج دومان باتباع الخطوات التّالية:

1.2. الخطوة الأولى: الكلمات المفردة

كما سبق القول فإنّ تصميم الفعل التّعليمي لدومان يبنى على مجموعة من البطاقات،لكن هذه العملية غاية في التّنظيم، فلا يمكن أن نقدّم لهؤلاء الأطفال كمّا هائلا من المعرفة ابتداء من اليوم الأوّل، بل إنّها تتجزّأ، ولا يمكن أن نرى النّتائج في حصتنا الأولى أو الثّانية إذ إنها مرهونة بصبر المعلّم و قوة تحمّله[1].

فبعد اختيار الوقت المناسب للتعلّم، وإعداد البطاقات اللازمة للتدريس، وتهيئة الطّفل نفسيا وإعداد ركن المنزل المناسب لهذه العملية من خلال إبعاد ما من شأنه أن يشوّش على الطّفل تركيزه كالصّور المعلّقة على الجدران، جهاز الرّاديو،التّلفاز، الهاتف النّقال...يبدأ المرح مع المتعلّم في شكل خطوته الأولى[2].

- نقوم برفع البطاقة المكتوب عليها كلمة واحدة، بعيدا عن متناول يده ثم نحاول أن نسلط عليه الضوء ليراها لبرهة من الزمن لا يتجاوز الثّانية الواحدة، ونقول الاسم المكتوب عليها .
- لا يجب تقديم المزيد من الوصف، ولا التّوسّع فيه
- نقوم برفع البطاقة المكتوب عليها الكلمة الموالية، إنّه من الضّروري أن تكون البطاقات من نفس العائلة، وبنفس الطريقة الأولى مع احترام الشروط المحدّدة.

[1]- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, P 90
[2]- ipid, p 95

- نقوم بتكرار نفس العمليّة مع ثلاث بطاقات أخرى، أي أنّ مجموع البطاقات في الجلسة الواحدة خمس بطاقات.
- يجب أن نضع انتباهنا الكامل على وجه الطّفل، لأجل هذا يوصى بكتابة الكلمة الأساسية في البطاقة، وعلى ظهرها أيضا حتى لا يسعنا النّظر في مقدّمتها، وبالتالي تشتيت ذهن المتعلّم[1].
- بعد نهاية عرض البطاقة الخامسة لا تطلب منه تكرار الكلمات، كما ينصح بتقديم عناق وعرض خالص المودة والتّشجيع لهذا الطّفل.
- تتكرّر الجلسات ثلاث مرات في اليوم، بنفس الطريقة، فقط يجب التّأكّد من أنّ البطاقات ليست بنفس التّرتيب الأوّل.
- يجب أن لا تتم الجلسات توالية، بل يجب أن يفصل بينها بفاصل زمني لا يقل عن15 دقيقة.

بعد نهاية الجلسة الثالثة نكون قد انتهينا من تقديم فصول دومان التعليمية لليوم الأوّل، ونسبة الاستثمار في الطّفل قد تعدّت ثلاث دقائق، وهو وقت ضئيل لكن مع مرور الأيام سنجد أنّه قد أعان على أن يكون هذا الابن نابغة زمانه[2].

اليوم الثاني قد بدأ، يجب تكرار عملية اليوم الأوّل ثلاث مرات، ثم إضافة مجموعة ثانية من خمس بطاقات، سيصبح عدد الجلسات اليومية ستّ جلسات، لا يجب تقديم الهدايا للأطفال أو الحلوى أو غير ذلك. بل يجب أن تتبع الجلسات كلمات ترفع عنان هذا الطّفل، وتشعره بمدى أهمية ما يفعله وتشعره بالحبّ، والفخر، إنّ هذه التّعابير كافية بالنّسبة إلى الطّفل وهي أثمن الهدايا التي ينصح بتقديمها [3].

في اليوم الثالث يزداد عدد الحصص، ويتّسع العدد الإجمالي للمرح مع الطّفل إلى تسع جلسات ويقابل هذا العدد دقائق أكثر، يجب أن تكون هذه الخمس عشرة كلمة من أكثر الكلمات شيوعا في المجتمع، كأسماء العائلة، الحيوانات الأليفة، الأطعمة، الحاجيات...[4]

[1] - Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read, p 95-97
2- ipid, p98
[3] - ipid, p98
[4] -ipid, p99

يراعى في تعليم منهج دومان الابتعاد عن الضّجر واللّوم والعتاب، وتحمّل كل ما يمكن أن يعيق سير هذا النّهج التعليمي،كمقاومة غريزة مراجعة الكلمات التي تعلّمها سابقا، أو عرض البطاقات القديمة، وتعدّ هذه الخطوات أساس التّعلّم، فبفضلها يتمكّن الطّفل من إتقان أكثر التّجريدات المعقّدة التي سيتعامل بها في الحياة، ومن جانب آخر فإنّ هذه العمليات ستمكّنه من تنمية مساراته البصريّة والتمييز بين الرّموز المكتوبة المختلفة[1].

بعد خمسة أيام من التّعليم نشرع في إضافة كلمات جديدة، وفي المقابل فإنّ المجموعات الأولى قد استقرّت في ذهنه، لهذا فمن الجدير بنا أن نخرج كلمة قديمة ونعوّضها بأخرى جديدة في كلّ مجموعة سابقة، لقد أطلق دومان على هذه العمليّة مسمّى " التقاعد". بعد مدّة سيتم تغيير جذري في المجموعات بفعل التّقاعد[2].

باختصار سيتم في الأخير تدريس خمس مجموعات في كل مجوعة كلمة جديدة، كما يجب أن لا تتوالى الكلمات التي تبتدئ بنفس الحرف، وذلك خشية أن تتداخل هذه الكلمات في رأسه فتسبّب له الارتباك، إنّ النّجاح في هذه العمليّة مرتبط بذكائك وحماستك يقول دومان"إذا كنت ذكيّا بشكل جيّد، ولديك حماسة زائدة، فيصعب عليك أن تمنع طفلك من القراءة"[3].

اختار دومان مجموعة من العائلات الأساسية الضّرورية لتعليم الطّفل كخطوة أولى و يمكن تقسيمها إلى: مفردات العائلة، المنزل، الأطعمة، الحيوانات،الأفعال، والألوان .

2.2.الخطوة الثانية: مقاطع من كلمتين

بعد تعليم الطّفل الكلمات الأساسية المفردة، يصير دماغه قادرا على أن يجمع هذه الكلمات مع بعضها البعض، وعلى الرّغم من أنّ هذه الخطوة هي جسر لربط الكلمات بالجمل إلّا أنّها ضرورية في مسار التّعلم الإنساني[4].

[1]- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, P 100
[2] -ipid, p104_108
[3] -ipid, 108
[4] - ipid, P108

سنحتاج لتدريس المقاطع إلى الكلمات التي يمكن جمعها، وأهمّ مجموعات الكلمات المفردة التي تربطنا بالخطوة الثانية هي الألوان، ذلك أنّ الطّفل الصغير يتمتع بغريزة حب الألوان، ويسعد بتعلّمها أكثر. واحد من أسباب الرضا التي ستتشكل على وجه الطّفل رؤيته كلمات قد عرفها سابقا، لكنّها بمنظور وفكرة جديدة[1].

نقسم المقاطع التي يتم إعدادها بغرض التعلّم إلى مجموعتين في كل واحدة خمسة مقاطع، وتعرض هذه الأخيرة ثلاث مرات في اليوم، في حدود خمسة أيام، تتقاعد أزواج من الكلمات ويستبدل بزوج آخر جديد، ويتمّ تكرار هذه العملية، ربما تصل بنا الحاجة إلى إضافة صورة لتوضيح الفكرة خلف البطاقة، يقول دومان:" نحن الكبار نرى أنّ هذه الأفكار تجريدية لا أكثر لكنها تحيط بالطّفل، ويفهم معناها حال تقديمها بطريقة مباشرة ومنطقيّة، كما أنّها ترتبط ارتباطا وثيقا ببقائه الحياتي، لذا يمكن القول إنّها قريبة من قلبه"[2].

3.2. الخطوة الثالثة: العبارات(جملة بسيطة من ثلاث كلمات)

تعدّ هذه الخطة في منهج دومان كنقلة نوعيّة، وقفزة بسيطة إلى العبارات، وتتمّ بإضافة أفعال وإنشاء جمل قصيرة بسيطة.

قدّم دومان اقتراحا بسيطا لتعليم هذه الخطوة،بحيث نضع مجوعة بطاقات من خمسة أسماء ثم فعلا واحدا، ثم خمسة أسماء، ونترك له حرية الاختيار كلعبة، سوف تتفاجأ من اختيارات الطفل غير المنطقية في بعض الأحيان ثم إنّه سيعتاد على الجمل الصائبة، على نفس المنوال نطبق بعد مدة من عرض الجمل لثلاث جلسات يوميا قانون التقاعد، وذلك لتعليم أكبر عدد ممكن من الجمل البسيطة وتجنب الملل الذي سيصيب الطّفل بسب الاعتياد على نفس البطاقات.

Mommy	Is	Eating
Daddy	Is	Sleeping
Sally	Is	Laughing

[1] - Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read?, p110
[2] - ipid, p111

Jimmy	Is	Running
Amy	Is	Climbing

العبارات من ثلاث كلمات[1]

يصاحب هذه الخطوة تغييرات، على حجم خط الكلمات، مع تجنّب حشدها، وترك فراغ أبيض كهامش، وتغيير طباعة الجمل من الأحمر إلى الأسود ويمكن طبع كتاب تعليمي موضّح بالصّور لكي يكون مؤنسا لأطفالنا في التعلّم[2].

4.2. الخطوة الرّابعة: الجمل من أربع كلمات

من أهم الخطوات التي سيصل إليها الطّفل بعد فترة من التّعليم باستخدام هذا المنهج، فبعد تفريقه بين الكلمة المفردة والمقطع، وبعد معرفته الجملة البسيطة، يصبح هذا الطّفل جاهزا لمعرفة جمل تعبّر عن تفكير أكثر اكتمالا، وعلى نفس منوال الخطوة السابقة نضيف فقط توضيحا بسيطا إلى الجملة الثلاثية[3]، فعوض القول:

Mommy is eating نقول Mommy is eat a banana

يمكن بعد هذه الخطوة أن تتضح الأمور أكثر لطفلنا، فحتى بإضافة تعقيدات أخرى سيجد أنّه اعتاد عليها إذ إنّه لن يلاحظ فرقا شاسعا في قولنا السّابق و قولنا:

Mommy is eat a yello banana

إنّ تدعيم الأمثلة المقدّمة بصور توضيحية في كتيّبات صغيرة، يعين الطّفل على التعلّم ويلهمه قراءة الكتب، إعدادا للمرحلة اللاحقة، يقول دومان بشأن هفوات الطّفل وبعض أخطائه أو اختياراته السّخيفة والمضحكة لبعض الجمل، إنّها تزيد من حبّه للتّعلّم و هنا قد وجّه أسهم النّقد إلى التّعليم الرّسمي " إنّه تعليق حزين أنّ تعليمنا الرّسمي، كان مثيرا وعقيما لدرجة تجنّب استخدام الفكاهة، لدرجة أنّه من المخالف للقانون أن نستمتع بالتدريس أو التعلّم"[4] .

[1]- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby to Read? ,P113
[2]- ipid,p 113
[3]- ipid, p114
[4]- ipid P 116-118

5.2. الخطوة الخامسة: الكتب

يعدّ إتقان منهج دومان وتخطّي المراحل السّابقة وفق ما خطّط له، الجسر الذي يصلّ بالطّفل إلى النّجاح في قراءة كتاب، لذلك فإنّ الخطوة الموالية هي التّوجه لاقتناء كتاب للطّفل ويراعى فيه المعايير التّالية[1]:

- عدد مفرداته بين الخمسين ومائة كلمة.
- يجب أن لا تتضمّن الصّفحة الواحدة أكثر من جملة واحدة.
- يجب أن يكون خط الكتابة عريضا لا يقل عن 8 بوصات ارتفاعا.
- يجب أن يسبق النصّ الرسومات التوضيحية، ويكون منفصلا عنها.
- يجب أن يكون مثيرا لاهتمامات طفلك.

و تعدّ الكتب الصغيرة بمثابة مقدّمة للقراءة، وعندما ينتصر الطّفل عليها، فسيظهر فرحه الشديد باستكشافه لعوالم لم يكن يدركها من قبل.

3. مسار تعليم الرّياضيات

ممارسة الرّياضيات هي واحدة من أعلى وظائف العقل البشري لجميع المخلوقات، ذلك أنّها من أهمّ الوظائف الحيوية على الإطلاق من جهة، ومن جهة أخرى فالريّاضيات لها تأثير كبير في النّمو الجسدي للدّماغ الذي يتكوّن جزءه الحسي الخلفي من مسارات، يمكن أن تتقسّم على حسب الحواس الخمسة، وهذه المسارات تنمو تماما كسائر الجسد بواسطة تنميتها واستخدامها، ويرى دومان أنّ الدّماغ تماما كالعضلة ذات الرأسين التي تنمو عن طريق رفعنا الأثقال، تنمو مساراته بواسطة كمّ الرسائل التي تمر عبر المسار السمعيّ، والبصريّ، والملموس، والشميّ، والمذهبي وكلما زاد عددها ازدادت سرعة نموّها[2].

[1]-Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby read?, p119-120
[2]- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby math?, p 5

يمكن للطّفل قبل سنّ الخامسة تعلّم لغة بأكملها، ويمكنه تعلّم أكثر منها، والرياضيات لغة لذلك فإنّ عرضها على أطفالنا يمكنّهم من اتقانها والتحدّث بها وقراءتها كسائر اللّغات الأخرى[1].

والرّياضيات هي إحدى السّبل المهمّة لوضع المعلومات في الدّماغ والتّفكير، وهي وسيلة آمنة لأطفالنا لتنمية قدراتهم الكامنة، وتماما كتعليمهم القراءة يمكن تعليمهم الحساب ذلك أنّ أفضل ألعاب الطّفل، وأكثرها متعة تلك المتعلقة بإزالة اللّبس عنه، وفك شفرات الغموض[2].

لأجل تعليم الأطفال الرّياضيات، فقد خطّ دومان منهجا متكاملا، ومسارا من خمس خطوات وكلما كانت البداية مع طفل أصغر، كلما كانت النّتائج أفضل .

قبل أن نشرع في تعليم الرّياضيات يجب التذكير بأهم قواعد دومان التّعليمية، والوسائل اللازمة لبدء هذه العمليّة[3]:

1.3. قواعد تعليم الرّياضيات

- إذا لم نكن نقضي وقتا ممتعا مع الطّفل، يجب علينا التوقّف لأنّنا بصدد فعل شيء خاطئ.
- أفضل أوقات تعليم الطّفل يجب أن ترتبط بالأجواء السّعيدة، و الاستقرار النّفسي للطّفل والمعلّم.
- برنامج القراءة يجب أن لا يصاحبه انزعاج الطّفل، أو انفعاله، أو ارهاقه..
- إذا كان هنالك جفاء أو قطيعة بين المعلّم، والطّفل فيجب أن نجعله يوم راحة بدلا من تعليمه.

2.3. الوسائل اللازمة

- سبورة كبيرة بيضاء كبيرة الحجم قاسية و يلزم تقطيعها إلى بطاقات 11"×11".
- أقراص حمراء ذاتية اللّصق، قطرها 3" لصنع البطاقات .
- ركن المنزل: يجب أن يخلو من وسائل الشتات السمعية و البصريّة.

[1]- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby math?, p90
[2] - ipid. P91
[3]- ipid, p93

3.3. خطوات دومان لتعليم الرّياضيات:

1.3.3. الخطوة الأولى: الاعتراف الكمّي

تبدأ أولى خطوات تعليم الرّموز الفعلية التي تمثّل القيم الحقيقيّة للأرقام، بهيكلة المكان المناسب ومن ثمة إعداد البطاقات اللازمة عليها ملصقات حمراء حسب العدد، وفي الأخير تبدأ الجلسة الأولى من اليوم الأوّل، على نفس منوال طريقة تعليم القراءة

-نرفع البطاقة بعيدا عن متناول يده لمدّة ثانية واحدة، والقول "هذا واحد"، دون ذكر التّفاصيل، ثم البطاقة الثّانية وبحماس أكبر "هذا اثنان"، على نفس المنوال يتم عرض البطاقة الثالثة والرّابعة والخامسة، يجب تجنب النّظر إلى البطاقات والتّركيز على وجه الطّفل،كما يتوجّب علينا أن نطالبه بتكرارها، ثم إنّه من أكبر الأخطاء أن نكافئ الطفل عبر تقديم الهدايا أو الحلوى فالأمر سيصبح مكلّفا فيما بعد، كما أنّ هذه الهدايا لا تناسب هذا المجهود الذي يبذله الطّفل، فأعظم الهدايا أن تقدّم إليه حضنا، وعناقا[1].

تنتهي الجلسة الأولى بعد عرض خمس بطاقات، ويتمّ تكرارها مرتين، على أن يكون بين الجلسات فاصل زمني لا يقل عن نصف السّاعة.

في اليوم الثّاني يتم إعادة عرض البطاقات الخاصة باليوم الأول بنفس الطريقة، على أن نضيف إليها عرض بطاقات جديدة من خمسة أرقام أيضا لثلاث جلسات، يجب أن يراعى ترتيب الأرقام في عرض البطاقات.

في الأيام الخمس الموالية نعيد عرض نفس البطاقات بنفس الوتيرة مع تغيير طفيف عليها يجب خلط بطاقات الأرقام بشكل مستمرّ، مثلا واحد، خمسة، سبعة، اثنان، تسعة...

يساعد خلط الأرقام، وإعادة تعديلها المستمر في الحفاظ على إثارة التعلّم ودافعيته عند الطّفل كما أنّ حب استكشاف البطاقات الموالية سيساعده على بذل المزيد من الجهد الذّهني[2].

[1] – نور هادي، دانيال حلمي و آخرون، طريقة جلين دومان و أهميته في تعليم اللّغة العربية، ص 245

[2]-Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby math?,p104

في اليوم السّادس، سنبدأ بإضافة بطاقات جديدة لعدد النّقاط الموافقة للأرقام الموالية وحذف الأرقام الرّوتينية التي اعتادها، تطبيقا للقاعدة التي اصطلح عليه دومان لفظ " التّقاعد"[1].

يمكن اختصار هذا المسار بالقول إنّنا بصدد تدريس عشر بطاقات يوميا مقسّمة إلى مجموعتين، وتنتهي هذه الخطوة بتدريس عشرين بطاقة من بطاقات النّقاط.

2.3.3. الخطوة الثّانية: تدريس المعادلات

بعد أسابيع من بدايته مع الرقم واحد، يكون الطّفل قد تعلّم عشرين بطاقة كاملة، لكنّ المذهل في كلّ هذا أنّه بدأ يدرك أنّ هنالك عددا بعد العشرين، سيتساءل ماذا سيحدث لو تمّ إضافة نقطة جديدة إلى بطاقة العشرين، هذه العملية تسمى الجمع، وقد أدرك الطّفل ماهيتها لكنه يجهل المسميات، لا فكرة له عن الاسم الذي أطلق على هذا العدد[2].

بدء تعليم المعادلات سيبدو بسيطا للطّفل مادام أنّه يعرف شيئا من خصائصها، لتعليم عملية الجمع، ضع أمامك بطاقات الأعداد، تحمل البطاقة الأولى وتقول "واحد"، ثم تضعها، ومع حملك للبطاقة قل "زائد"، ومع عرضك البطاقة الثّانية قل "اثنان"، ضعها ومع حملك البطاقة الثّالثة قل "تساوي"، ارفعها، وقل "ثلاثة"[3].

يتعرّف الطّفل لا إراديا على كلمة "زائد" و"تساوي"، بنفس الطّريقة التي يتعرّف بها على كلمات "لي" و "لك"، يجب أن تتمّ هذه العملية في حدود ثوان قليلة، دون شرح للمفردات الجديدة عليه[4].

_ كانت هذه الجلسة الأولى والتي نرفقها بثلاث معادلات يجب أن تكون مستقلة وبعيدة عن التّكرار، حتى لا يصاب الطّفل بالملل، سيكون الطّفل مع ثلاث جلسات يوميا قادرا على فك الكثير من الشّفرات التي يراها البعض صعبة عليه، ثم إنّنا بثلاث جلسات يوميا ربّما يتبادر إلى أذهاننا أنّ

[1] - Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby math?, P106
[2]- ipid, P112_116
[3] - ipid, P118_119
[4]- ipid, p120

المعادلات لا تكفي، إنّ الأرقام من واحد إلى عشرين، وعبر جمع عددين يمكن أن تشكّل ما يقارب المائتي معادلة، وهذا كاف لإبعاد الملل عن أطفالنا، وخلق جوّ من الإثارة[1].

بعد أسبوعين من معادلات الجمع المختلفة، سيحين وقت عمليات الطّرح، لأنّ استمرارنا على نفس الوتيرة سيصيب هذا الطّفل بالملل، وعلى نفس طريقة معادلات الجمع، وباستخدام نفس البطاقات سنعمد إلى استبدال العمليّة، فقط تغيير واحد "زائد" تستبدل ب"ناقص".يجب استغلال الوقت لبدء العمليات الأكثر تعقيدا أي ما فوق العشرين، مع ثلاث جلسات يوميا، أي تسع معادلات متنوّعة من الأقل إلى الأكثر تعقيدا[2].

بعد الانتهاء من عمليات الطّرح لمدّة أسبوعين، سيبقى الطّفل يتساءل مالعمليّة التي يجب أن أتعلّمها، وعلى نفس الوتيرة المستخدمة في عمليتي الجمع والطّرح، نشرع في تعليمه عمليات الضّرب البسيطة، ثمّ عمليات القسمة[3].

يقول دومان:" لقد قيل إنّ الأمر استغرق خمسة آلاف سنة من علماء الريّاضيات القدامى لابتكار "فكرة الصّفر"، سواء كان هذا هو الأمر أم لا، قد يفاجئك أن تعرف أنّ الطّفل بمجرّد اكتشافه فكرة الكميّة، يرى أنّ هناك كمية غير موجودة، وهي تماثل فكرة الصّفر"[4].

هذه مقولة بسيطة لكنّها تحمل اكتشافا مذهلا، إنّ الطّفل بفطرته قادر على معرفة كميّة الأشياء، رغم أنّه لا يعرف مسمّياتها.

3.3.3. الخطوة الثالثة: حل المسائل

يرى دومان أنّ اختبار الطّفل يعدّ عائقا من عوائق تعلّمه، ذلك أنّها عملية تشكيك في قدراته، إذ يعتقد أنّه غير قادر على فعل الرياضيّات بالطريقة الصّحيحة، ولأنّ نية الاختبار سلبية تكشف مالا يعرفه الطّفل، وتفقده رغبة التّعلم والتّعليم، فقد جعل دومان بدلا من اختبار الطّفل طريقة تجعله قادرا على حل المسائل، وهي طريقة لإظهار ما يعرفه الطّفل إذا رغب في ذلك، ويمكن أن نمدّ الطّفل

[1]- Gleen Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby math?, p121_122
[2] - ipid, p123_124
[3] - ipid, p124
[4] - ipid, p125

بفرصة حلّ المسائل في نهاية جلسات المعادلة، لخلق توازن بين ما نقدّمه له وبين ما نأخذه منه، نقدّم له ثلاث معادلات ونطالبه بحل واحدة[1].

يتم من خلال هذه الخطوة إضافة بطاقة رابعة، والتي تكون حلا غير صحيح على الاختيار ببساطة يمكنك القول: "اثنان و عشرون مقسوما على أحد عشر"، و تظهر له بطاقتين: بطاقة "اثنين" و بطاقة " ستة" مثلا، سيكون الطّفل منفتحا للمس الإجابة الصحيحة، إذا اختار الصّواب عليك أن تصفّق وتحنّ عليه، إذا اختار الإجابة الخاطئة، ابتعد عن عتابه، قل له ببساطة الإجابة الصحيحة هي اثنان"[2].

يجب أن نبتعد في جلساتنا الأولى عن المسائل المعقدة، ولأنّ القسمة والضرب عمليتان متباينتان تماما كاختلاف الجمع والطّرف، فلا ضير أن نقدّم له عمليات مشتركة كتقديم المعادلة التّالية:

$5 \times 6 \div 2 = 10$ أو 15

$4 + 3 - 2 = 5$ أو 4

يجب أن نبتعد عن خلط العمليات الحسابية بين جمع وضرب أو قسمة، وطرح وضرب أو قسمة، وذلك لأنّ هذه العمليات تحتاج لمعرفة الأوليات والتي تؤدي بالطّفل إلى خلط المعارف ومن ثمّة التّشكيك في فهمه للرّياضيات[3].

يمكن الانتقال إلى معادلات ذات حدود أكثر وأكثر، لأنّ الطّفل يتعلّم الرّياضيات على أنّها حقائق، كما تمكّنه المعارف المتسارعة التي يكتسبها من القيام بعمليات أكثر تعقيدا ورسمها في مخيّلته.

يحتاج الطّفل لوقت أكبر لحل المعادلات، لهذا يمكن وضع هذه البطاقات على الأرض كما يمكن التخلّي عن بطاقات المعادلة، وعرض الحلول المقترحة التي يختار بينها، في الحقيقة إنّ دومان قد أضاف إلى منهجه معادلات أكثر تعقيدا، لدرجة تعليم المتتاليات، والكسور، والأكبر، والأصغر

[1]- Gleen Doman and Janet Doman How To Teach Your Baby math? ,p127
[2]-Ipid.p131_133
[3]-ipid,p134

وعمليات الجبر البسيط....وهذه العمليات تحتاج إلى عناية فائقة بالطّفل وصبر جميل، بل تحتاج إلى سنوات من العطاء اليومي.[1]

4.3.3. الخطوة الرابعة: تعليم الأرقام

هذه الخطوة هي عملية بسيطة، وإعادة للعمليات السّابقة فقط يتم استبدال النقاط بالأرقام وإعادة الجلسات على نفس المنوال، والملاحظ على هذه الخطوة أنّها سريعة جدا نظرا لأنّ تعلّم الطّفل في هذه الفترة مرتبط بالمكتسبات التي تلقاها في خطواته السّابقة، ويجب مراعاة مايلي[2]:

- عدد الجلسات اليومية ثلاث جلسات.
- شكل الأرقام مميّز، وحجمها كبير، ويجب أن يكون خشنا لتغذية الطّفل بصريّا.
- يجب تغيير الأرقام في الجلسات الموالية للجلسة الأولى؛ كي يبتعد الطّفل عن الملل.
- يمكن إضافة حل المسائل إلى الجلسات تماما كالخطوة السّابقة.
- يمكن تعقيد العمليات تماما كآخر العمليات التي تعلمّها.
- يجب أن لا تتجاوز مدة تعليم الأرقام خمسين يوما.
- بعد تدريس عشرين رقما، يجب سد فجوات الملل عبر استخدام الرّموز، المساواة، الأصغر الأكبر كقولنا بعد وضع البطاقة العدديّة "35"، و"10"، و نقول: "خمسة و ثلاثين لا يساوي العشرة".

5.3.3. الخطوة الخامسة: معادلات الأرقام

تعدّ هذه الخطوة بمثابة تلخيص كامل للعمليّات السابقة، بل إنّها إعادة العمليّات التي تتعلّمها من خلال الكمّ، باستخدام الأرقام، ويتم في هذه المرحلة أيضا تحقيق مجموعة من الشّروط واتّباع خطّة دومان لتحقيق جملة الأهداف المرغوبة[3].

- الانتقال من اللّون الأحمر إلى الأسود.

---

[1]- Gleen Doman and Janet Doman How To Teach Your Baby math?,p135
[2]- Gleen Doman and Janet Doman, how smart is your baby?,147
[3]- ipid ,p148_150

- اعتماد حجم الأرقام 2 سم طول و1سم عرض، ثم العودة التّدريجية إلى الخط العادي المعتمد لتعليم الكبار بعد عديد الجلسات.
- الاعتماد على بطاقات الاختيار بدل عرض الإجابات مباشرة.

يقول دومان في شأن تعليم الرّياضيات:" من المحزن أن هذا العالم الذي دخلنا إليه، غالبيتنا العظمى قد هربوا منه منذ وقت طويل، بالرغم من أنّه يحتل مكانة عليا في الحياة، في الواقع عدد قليل من المحظوظين الذين وصلوا إلى هذا المتجر المغلق، ذلك أنّ البقية لم تجد مدخلا إليه، لذلك يجب أن يكون لكلّ طفل الحق في اتقان هذه اللّغة الرّائعة.[1]"

يمكن القول إنّ جلين دومان قد أوجد لأطفالنا ذلك المدخل الموصد، وفتحه في وجه أطفالنا، ثم إنّ القيام بمختلف خطوات دومان في تعليمنا الطّفل لعمليات الحساب المختلفة سينتج عنه مقدّمة بهيجة لأطفالنا، وسيتعرّف من خلالها على حقائق أساسيّة في عالم الرّياضيات، أوّلها التّمييز بين الكمّيات المختلفة، وهذه الكميّات قد تعرّف عليها من خلال التحفيزات البصريّة التي تلقّاها من المنهج التّعليمي لدومان، بالإضافة إلى تعلّمه للاختلافات بينها، وكيفيّة تجميعها، ثم تفكيكها وهذه العمليّات أساسيّة في الرّياضيّات.

يتعرّف الطّفل أيضا على حقيقة الرّموز، وأنّها مجرّد تمثيلية لعالم الكمّ، ويدرك العلاقة بينهما كما تسهم عمليات دومان في تلقينه ميكانيكا الحساب البسيطة، ونعتقد من خلال إطّلاعنا المكثّف على المنهج التعليمي لدومان، ومسار تلقينه للطّفل أنّه بالرغم من كل ما يعتريه من صعوبات إلّا أنّه ذو فعالية في اكتشاف النّشء للغة كانت تبدو معقّدة جدا بالنّسبة إليهم وهي الرّياضيات.

[1]- Gleen Doman and Janet Doman, how smart is your baby? p150-151

ثالثا: العرض في القرآن الكريم كمنهج تعليميّ وعلاقته بمنهج دومان

القرآن الكريم هو دستور الحياة المعجز القيّم، وهو المنهل الأساس لكلّ اللّغويين من قدماء ومحدثين، وهو رسالة جامعة لكلّ ما يحتاجه الإنسان في حياته.

كتاب الله هو مصدر لكثير من دراسات المناهج الحالية، لأنّه الوعاء الّذي يحمل كلّ المناهج قديمها وحديثها، والدّارس المتمعّن لآياته سيجد لا محالة أنّ أوّل فعل تعليميّ منذ وجود الإنسان قد ورد صريحا في قوله تعالى ﴿ **وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (31) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (32) قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ**﴾ [البقرة، 30-33]

كان الخلاف واضحا بين المفسّرين وأهل التّأويل حول الأسماء التّي علّمها الله عزّ وجلّ لآدم فتحدّث السّدي عمّن حدّثه عن ابن عباس قال: [1]" عرض عليه أسماء ولده إنسانا إنسانا، والدّواب فقيل هذا الحمار، هذا الجمل، هذا الفرس..." وقال مجاهد[2]: "علّمه اسم كلّ دابّة و كلّ طير و كلّ شيء". والصّحيح كما قال ابن كثير في تفسيره:[3] "علّمه أسماء الأشياء كلّها، ذواتها وأفعالها".

وأوّل ما يخطر في أذهاننا في هذه الصورة الطريقة الّتي علّم الله بها عزّ وجلّ آدم عليه السّلام فنقول إنّ الخالق يعلّم إلهاما أي يقذف في قلب آدم المسمّيات كلّها، لكلّ ما في الكون من أسماء المخلوقات[4] غير أنّنا ندرك يقينا أنّ الكلام ناتج السّمع واللّغة ناتج المحيط والبيئة، ليست وراثة ولا جنسا، ولكنّها محاكاة يسمعها الإنسان فينطق بها، ولأنّ آدم قد نطق هذه الأسماء فلا بدّ أنّه سمع من الله[5].

---

[1] – أبو الفداء اسماعيل بن عُمَر بن كثير القرشيّ الدمشقيّ، تفسير القرآن العظيم،دار ابن حزم ، مج1، ط1، بيروت لبنان،2010،ص112

[2] – المصدر نفسه، ص113

[3] – نفسه، ص 113

[4] – ينظر: مُحَمَّد متولي الشّعراوي،تفسير الشّعراوي، دار أخبار اليوم_قطاع الثقافة_، مج1، القاهرة مصر،ص 245

[5] – ينظر: مُحَمَّد متولى الشعراوي، المصدرنفسه، ص 245

تعدّ هذه الطّريقة أحدث طرائق التّعليم الحالية، إذْ نعتمد في تعليم الطّفل على مهارتي السّمع والتّحدّث .

وهذه الطّريقة في خطوتها الأولى لا تختلف مطلقا على نهج دومان وخطوته الأولى الّتي يقرّ فيها ضرورة أن نعرض على المتعلّم المسمّيات بسيطة لا أن نقصّ عليه الأفعال.

فآدم عليه السّلام هو المعلّم الأول بعد أن علّمه الله أسماء المسمّيات والملائكة متعلّميه وقد عرض الله عز وجلّ أهل الأسماء على الملائكة الكرام [1] فيقول تعالى: ﴿ **ثُمَّ عَرَضَهُمْ**﴾ [البقرة31] يقول ابن جرير في تأويل هذه الآية عن ابن عباس: " انبئوني بأسماء من عرضته عليكم أيّها الملائكة القائلون أتجعل فيها من يفسد فيها [2]".

نحن نقف الآن أمام مشهد آخر من مشاهد التّعليم التي أنزلها ربّنا في كتابه الكريم، والتي أصبح الإنسان يحاكي مثلها في التّعليم الحالي ومناهجه، ألا ترى أن سؤال الله عز وجلّ لملائكته عن أسماء المسمّيات رغم علمه بدقائق الأمور وجهلهم أنّه من باب عتابه جلّ ذكره إياهم[3] والجهل بمجريات الأشياء مع الملامة عليه هو حافز ودافع من دوافع التعلّم؟ ألا ترى أنّ جلين دومان قد حاكى هذا المشهد حين دعا إلى إعداد المتعلّم معنويّا، ثمّ استغلال الوقت الملائم لتعليمهم؟.

أولى دومان أهميّة لضرورة الاعتماد على لوح الحائط لتعليم الأطفال المسمّيات أو كتابتها على الورق، وذلك لعجزنا عن وضع الصّورة الأصلية أمامه، أمّا الله عزّ وجلّ، فقد عرض المسمّيات عليهم وهذا الفعل من الله جلّ ثناؤه دليل قاطع على طلاقة قدرته غير أنّ الفكرة واحدة تقريب الصّورة إلى الذّهن .

أمر ربّ العزّة نبيّه عليه السّلام أن يُنبئهم بأسماء المسمّيات جميعها، وهذا الفعل التّعليميّ هو نفسه الذي دعا إليه دومان بعد عديد التّجارب والدّراسات، وهو اقتران المسّميات بأسمائها .

---

1 – عبد الرّحمان بن ناصر السّعدي، تيسير القرآن في تفسير كلام المنّان، تح عبد الرحمان بن معلا اللويحق، مؤسسة الرّسالة ط1، 2002، ص122.

2 – أبي الفداء اسماعيل بن عُمَر بن كثير القرشيّ الدمشقيّ، تفسير القرآن العظيم ، ص113

3 – أبو جعفر مُحَمَّد بن جرير الطّبري، جامع البيان عن تيسير آي القرآن، تح بشار عواد معروف و عصام فارس الحرستاني مؤسسة الرسالة، مج 1،ط1، بيروت،1994 ،ص 168

لقد كانت هذه هي النّشأة الأولى للكلام، وقدرة الله قد علّمت آدم الأسماء، " ثمّ إنّ كلّ شيء في الكون لو أعدّته إلى أصله؛ تجده من الله، ولو أعدت العلم إلى أصله، وكلّ علم يحتاج إلى معلّم والذي علّم المعلّم الأوّل هو الله[1]" .

استطاع دومان أن يقدّم للعالم منهجا متكاملا يتماشى والتّطوّر العلميّ والتّكنولوجيّ حيث جعل المتعلّم اللّبنة الأساس الّتي يُبنى عليها المجتمع، وفي هذه المقارنة بين منهج دومان ومنهج العرض في القرآن خلصنا إلى جملة من النتائج أهمّها:

- يعدّ آدم عليه السّلام المعلّم الأوّل و الملائكة متعلّميه وهذا هو أقدم المناهج
- منهج جلين دومان منهج صالح لجميع المراحل التّعليميّة وتعليم اللّغات.
- يتعالق منهج دومان ومنهج العرض في القرآن الكريم، ونستطيع القول إنّ الكثير من خطوات دومان هي نفسها الخطوات الأولى لتعلّم الإنسان في التّاريخ.
- التّوافق بين الطّريقة الأولى للتّعليم الواردة في القرآن الكريم ومنهج دومان يدلّ على أنّ كلام الله صالح لكلّ زمان و مكان.

[1] – مُحَمَّد متولي الشّعراوي،تفسير الشّعراوي،ص 246.

رابعا: أهمية الوسائل التّعليمية البصريّة " البطاقات" في تعليم منهج دومان

تعدّ الوسائل التّعليمة إحدى مكوّنات العملية التّعليمية، ولقد حظيت بعناية فائقة خاصة مع التّطور التكنولوجي الذي وصل إليه اليوم، إذ أثبت الدّراسات أنّ للتحفيز البصري دور فائق في إثراء الحصيلة اللّغوية للمتعلمين، وتعرف الوسائل التّعليميّة بأنّها "مجموعة متكاملة من الأجهزة والمواد والأدوات وكل ما يستعين به المعلّم عند قيامه بالعمليّة التّعليمية، من توضيح وتعليم، وتدريب واكتساب للمهارات المفيدة والنّافعة، وفق معايير وشروط محددّة"[1] والوسائل التّعليمية إحدى العناصر التّعليمية التي تجلب السّرور والفرح للمتعلّم وتجدّد النشاط وتحبّب إليهم التعلّم.

يقصد بالوسائط التّعليمية ما يندرج ضمن مختلف الوسائط التي يستخدمها الأستاذ في الموقف التّعليمي، بغرض إيصال المعارف والحقائق و الأفكار للطّلبة[2].

من التّعريفات السّابقة يمكن تعريف الوسائل التّعليمية بأنّها مجموعة من الأجهزة والآلات والمواد الدّراسية الّتي تسهم في نقل المعرفة إلى المتعلّم، وتنقسم هذه الوسائل إلى سمعية كالمذياع والتسجيلات الصوتية... أو بصرية كالصور المتحرّكة، الألواح الإلكترونية، وأخرى سمعية بصرية كالصّور النّاطقة المتحرّكة، وبرامج التّلفاز...

لا تقتصر مهمّة التّعليم الحديث على صبّ المعرفة في ذات المتعلّم، ولا البحث فقط عن تحصيله المعرفي بل تعدّى ذلك إلى تنمية مهارات الحصول عليها وكيفية توظيفها وتوليد المعارف الجديدة والتّساؤل عن العوامل الخارجيّة المؤثرة في كيفيات تكوين المعرفة[3].

ويرجع هذا إلى التّطورات الحاصلة في مجال تطور الدّماغ البشري، والتي أثبتت أنّ الدّماغ البشري بإمكانه استيعاب 3200 صورة في الدّقيقة، كما أنّ ما يفوق 70% من المعلومات التي يكتسبها

---

[1] - أمال سنقوقة، مصطفى عوفي، استخدام الوسائل التّعليمية الحديثة في التّعليم، مجلّة الدّراسات و البحوث الاجتماعية،جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد 30، جوان 2019، ص09.

[2] –مُحَمَّد علي الكامل، تطوير مناهج اللّغة العربيّة، د.ط، مالانك، 2010، ص113.

[3] -ينظر:عمر سالم الخطيب و آخرون، أثر استخدام خريطة الشّكل في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، مجلّة علوم إنسانية، العدد 45، 2010، ص3.

مصدرها البصر، هذه الحاسة التي تتكامل مع العمليّات الذّهنية القائمة فيه والتي تتركّب من خلالها المعرفة[1].

تعدّ البطاقات التّعليمية أكثر الوسائل البصريّة شيوعا في العصر الحالي، والتي استخدمت كاستراتيجية تعليميّة لتصميم خبرات التّعلّم، ذلك أنّها تدفع المتعلّم إلى اكتساب المفاهيم الجديدة وتساعد الذاكرة على النّشاط، وتخلق جوا من السّعادة، ويعدّ ناقد الرأي وعالم النّفس الألماني سباستيان ليتنر (Sebastian leitner) أحد أكثر مستخدمي هذه الطّريقة التّعليمية[2].

البطاقات التّعليميّة كما يعرّفها ياسين عبد الصّمد طريقة لنقل المعلومات وتوصيلها، اعتمادا على المبدأ السّيكولوجي، الذي يقرّ أنّ إدراك الفرد يكون أشمل وأوضح وأفضل للأشياء التي يراها مقارنة بتلك التي يقرأها، أو سمع آخر يتحدث عنها[3].

لقد كانت هذه البطاقات التّعليمية بمثابة الدّاعم الأوّل لتطبيق منهج دومان، إذ إنّه حدّدها تحديدا دقيقا، كما سلف الذّكر وأشار إلى ضرورة اعتمادها غير أنّنا بعد تقصّي أغلب الكتب التي ألّفها وجدنا إشارات قليلة تبرّر الحاجة إليها من ذلك حديثه عن الألواح المعلّقة في الشّوارع، أو الإشهارات الخاصة ببعض الماركات والتي استنتج دومان من خلال ملاحظاته اليوميه أنّ الطفل قد تعرّف عليها بصريّا وحفظها فيما بعد، ليستمتع برؤيتها في كل مرة أو يستمتع بمشاهد تختلف عنه وتتّفق ندى سمير في فهمها لأهمية البطاقات مع دومان فهي ترى أنّها أداة استذكار تهدف إلى كسر روتين المتعلّم، ولعبة تمكّن من عصف ذهن الطّلاب في بداية الحصص[4].

---

[1] – ينظر: عبد الله جاد محمود و آخرون، فعالية استخدام شكل البيت الدائري على تنمية التّصور البصري فيمادة التربية الفنية لتلاميذ الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي، ص 130

[2] – ينظر: إيمان جمال السيد غنيم، استراتيجية التكرار المتباعد القائمة على البطاقات التعليمية المصوّرة، لتنمية بعض مفاهيم البرمجة القابلة للاستخدام لدى الطلبة المعاقين سمعيا،مجلّة تكنولوجيا التّعليم، المجلّد 33، العدد06، يونيو 2023، ص 70

3 –ينظر: ياسين عبد الصّمد، الوسائل السمعية البصريّة، اللّوحات المجسّمات الرسوم البيانية و أهميتها في مجال التّعليم و التّعلم مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية،المجلد32، العدد 4، 2011، ص 49

[4] –ينظر: ندى سمير، فاعليّة استخدام تقنية الواقع المعزّز في تصميم بطاقات تعليميّة لمرحلة رياض الأطفال، المجلّة العربيّة للعلوم الاجتماعية، المجلّد 194، العدد 19، 2020، ص 198

ويذكر منتصر فايز أنّها فعالة في الوسط التّعليمي ولها أهميّة خاصة باعتبارها تمثل نمطا بصريّا وآخر قرائيا[1].

ويمكن من خلال ما سبق تعريف البطاقة التّعليمية بأنّها عنصر تعليمي بصريّ، يساهم في نقل المعرفة من معلّم إلى متعلّم، بطريقة ماتعة مرحة لا يصاب فيها المتعلّم بالخمول ولا يحسّ فيها بالإهاق والملل.

تتجلّى أهمية البطاقات في التّعليم وفق منهج دومان كما أشارت "أوزا موسار" في[2]:

- خلق بيئة وجوّ يسمح بالتّعلم الذاتي، والتّعلّم المرح.
- تساوي الفرص بين المتعلّمين في التّعليم.
- تلائم حاجات المتعلّمين وتعرض المادة العلميّة بطريقة تبتعد عن الروتينية
- تثير اهتمام المتعلّمين وتدفعهم إلى التّركيز.

يراعى في تصميم البطاقات مجموع نقاط أساسيّة تضمن سير العملية التّعليمية بالطرق المثلى المرجوّة[3]:

- **التّوازن:** يظهر من خلال توزيع المعلومات بطريقة منتظمة ومنطقيّة.
- **التباين:** أي الاختلاف بين المادة العلمية المعروضة وخلفيّة البطاقة التّعلمية.
- **التّوكيد:** التأكيد على العنصر المرغوب في المادة التّعليمية اعتمادا على اللّون أو الحجم.
- **تنظيم المعلومات وانسجامها:** أي تسلسل المعلومات أو المادة المراد توصيلها، وتكون بعيدة عن عوامل الشّتات.

1 - منتصر فاير الحمد،تعزيز فصول المحتوى باستخدام اللّوحات التّعليمية في تعليم اللّغة العربية للأعاجم،المؤتمر الدّولي تاريخ الأدب العربي،جامعة تراس الوطنية، 19-20 مايو، 2012، ص 49

2- Osa Musser, The Role Of Posters In Teacher Education, Programs Education Libraries 2004, p16.

3 – ينظر: أميمة رؤوف مُحَمَّد عبد الرحمان و شيماء جلال علي خلف، فاعلية بطاقات تعليمية مستحدثة باستخدام التريكو الآلي واليدوي لتنمية بعض مهارات التّواصل للطّفل التّوحدي،المجلة المصرية للاقتصادر المنزلي، المجلد36، العدد 1، 2020،ص 269.

الفصل الثّالث

دراسة ميدانية لمنهج غلين دومان في الرّوضة

أ. منهج البحث

يعرّف المنهج بأنّه البرنامج الذي يحدّد لنا السّبيل للوصول إلى الحقيقة أو الطريق الذي يصلنا بحقائق العلوم ويكشفها[1]، ويعرف منهج البحث العلمي بأنّه أسلوب للتّفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها، وبالتّالي الوصول إلى نتائج وحقائق حول الظاهرة موضوع الدّراسة إذن يمكن القول إنّه الأسلوب الذي يستخدمه الباحث لتنظيم أفكاره المختلفة التي تمكنّه من علاج الظاهرة المدروسة[2].

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التّحليلي، ذلك أنّ الوصف في الدّراسات المتعلّقة بالعلاقات بين الموصوفات يرصد المتغيّرات المختلفة، كما يربطها ببعضها، ويحدّد القواسم المشتركة التي تجمعها كما يعين على رصد التّطوّرات لظواهر وأفكار معيّنة، والتغيّرات التي تطرأ على شروط وظروف كلّ حالة[3].

إذن أيّا تكن نوع الدّراسة المعتمدة على المنهج الوصفي لا بدّ لها من تجميع الحقائق والمعلومات ومن ثمة مقارنتها ببعضها البعض، ثم تحليل المعطيات، وتفسير النتائج الوصفية، وتحليل العلاقة بينها. وانطلاقا من هذا فإنّ هناك حالة تداخل واجتماع بين المنهجين الوصفي والتّحليلي ذلك أنّ المنهج الوصفي لا يمكن أن يحقّق أهداف الدّراسة ما لم يتبع بمنهج يعمد إلى تحليل المعطيات وتفسيرها.

استعان الباحث بهذا المنهج لأنّه بحاجة إلى تجميع الحقائق والمعارف حول منهج جلين دومان وتأثيره على تعلّم الطّفل في طوره التمهيدي، كما حاول رصد أبرز التّغيرات الطارئة على طفل الروضة نتيجة التّعليم بالبطاقات.

[1] – عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، ط3، 1998، الكويت، ص07

[2] – محمّد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، ط3، صنعاء، 2019، ص 35

[3] – المدخل إلى منهجية البحث وفن الكتابة، مركز نماء للبحوث و المنشورات، د.ط، بيروت لبنان، 2018، ص 91

ويهدف المنهج إلى التّعريف بمنهج دومان، وطريقته التّعليمية والمنهج الشبه تجريبي ذي المجموعتين للتّعرف على مدى فاعلية منهج دومان للطور التّمهيدي باستخدام المتغيّر المستقلّ (طريقة دومان التّعليمية) على المتغير التّابع (تعليم القراءة، والكمّ والحساب) لدى تلاميذ روضة الملائكة

ب.حدود الدّراسة:

البعد المكاني: روضة الملائكة حي 200 مسكن، بولاية تيسمسيلت الجزائرية.

وقد وقع الاختيار عليها لأنّها مسقط رأس الباحث حيث تتهيأ له ظروف العمل فيها نظرا لقرب الرّوضات منه خاصة وأنّ فترة الدّراسة وتطبيق المنهج مرتبط بفترات محددة في مدة زمنية مطوّلة كما أنّ روضات هذه المنطقة بحاجة إلى توجيه وإرشاد قصد تعليم الأطفال وفق المناهج الحديثة.

البعد الزّماني:

تم إجراء هذه الدّراسة في الموسم 2022-2023، بين جانفي 2023 حتى أكتوبر 2023

ج: مواد وأدوات البحث:

اعتمد الباحث على مجموعة من الأدوات التي تساعد على تحقيق أهداف الدّراسة وجمع البيانات وهي:

1. ضبط المفردات اللّازمة و المناسبة لطفل المرحلة التمهيدية

من خلال ملاحظة بعض الدّراسات السّابقة الخاصة بتعليم طفل الرّوضة، ودراسة المناهج التّعليمية الخاصة بهم في الروضات المستهدفة، ومن خلال المقابلات العديدة للباحث مع السّادة أساتذة التّعليم الابتدائي، ومفتّش المقاطعة الأولى للتّعليم الابتدائي، تم بناء الحقول الدّلالية والمفردات التي يحتاجها الطّفل في الطّور التّمهيدي، و التي تساعده على الإندماج سريعا مع محاور التّعليم النّظامي في الجزائر، و نقصد بذلك السّنة الأولى ابتدائي.

تم جمع المفردات اللازمة والتي بلغ عددها مائتي مفردة، تم تقسيمها إلى عشرين حقلا دلاليا. ورغم وجود الكثير من المفردات التي تمّ تقليصها نظرا لارتباطنا بتعاليم منهج دومان وحاجتنا إلى

تطبيق أكبر عدد من خطواته إلا أنّها لاقت استحسان القائمين على شؤون تعليم الطّفل في هذه السّن المبكّرة.

2. دليل المعلّم في تعليم منهج دومان

نظرا لأنّ عددا كبيرا من مربي الروضات و حتى معلمي الطور التّحضيري لا يعرفون تفاصيل هذا المنهج، والطريقة التّعليمية لدومان فقد قام الباحث بتصميم دليل تعليمي للمعلّمين على شكلين الأول في شكل كتيّب، والثّاني كمطويّة، ويهدف هذا الأخير إلى تنمية معارف المربّين حول منهج دومان لتعليم القراءة والحساب الكمّي والرياضيات.

وقد تضمّن هذا الدّليل مقدّمة وتعريفا بسيطا لصاحب معهد تحقيق الإمكانيات البشريّة ومنهجه، ثم مرتكزات هذا المنهج ونتائجه إضافة إلى أساسيات تدريس منهج دومان، والمسارات التّعليميّة له، من خلال عرض أبرز خطواته في تعليم القراءة والحساب .

3. كراسة خاصة ببطاقات دومان التّعليمية

تم تصميم هذه البطاقات تماما وفق ما حدّده المنهج المعتمد، في حين تمّ اختيار المفردات اللازمة والتي تكتب على صدر البطاقات تحديدا دقيقا بناء على ما يلائم مستوى الأطفال وحاجاتهم الأساسية في الحياة، وتهدف هذه البطاقات إلى إثراء الحصيلة اللّغوية التي يتفاعل بها الطّفل مع بيئته.

4. تصميم الاختبار القبلي و البعدي

بناء على جمعنا لأبرز المفردات التي تمّ تقسيمها دلاليا إلى حقول، تمّ تصميم الاختبارين القبلي والبعدي، كما تمّ الاعتماد على وسائط تعليمية مساعدة، منها جهاز اللّوح الإلكتروني، جهاز العرض العلوي، الهاتف النّقال، السبّورة، البطاقات التّعليمية.

أمّا البرامج المساعدة على إجراء الاختبار فقد تعدّدت بحسب حاجتنا في كل اختبار إلى واحدة من هذه البرامج، في شكل الفيديوهات، الصور المتحركة، الأسئلة التّعليمية المباشرة الرّسومات، وقد

ساعدنا كثيرا برنامج "المتكامل لتعليم الأطفال" والذي عمدنا إلى تعديل طريق العرض فيه بما يناسب دراستنا بعد تحميله من على تطبيق play store على نظام الأندرويد.

د: وسائل جمع البيانات

يعدّ جمع البيانات خطوة هامة من خطوات البحث العلمي وذلك لأهيتها البالغة في التحقّق من صحة الفرضيات، وبالتّالي إيجاد حل للمشكلة التي انطلق منها.

ويجمع الدّارسون على أنّ الوسائل اللازمة لجمع البيانات يجب أن تتناسب مع طبيعة الدّراسة ومشكلتها، ومنهج الدّراسة وفرضياتها. ولأنّ دراستنا هذه تعمد إلى التعريف بمنهج دومان ومدى فعاليته فإنّنا قد اعتمدنا على:

الملاحظة

تعرف الملاحظة على أنّها متابعة سلوك معيّن بهدف تسجيل البيانات بغرض استخدامها في تفسير وتحليل مسبّبات ذلك السّلوك[1]، كما تعرف بأنّها عمليّة توجيه الحواس لمشاهدة ومتابعة سلوك معيّن أو ظاهرة معيّنة، و تسجيل ذلك السّلوك وخصائصه[2].

ويرى الباحث أنّ أنسب الطّرق لمعالجة مواضيع التّعليم التمهيدي يجب أن تستند إلى الملاحظة تماشيا مع القول الرائج أنّ الملاحظة جمع المعلومات من منبعها الأوّل[3].

كما أنها فرصة لدراسة السّلوك الحقيقي ودراسة من لايستطيعون التّعبير عن أنفسهم تماما كأطفال المرحلة التّمهيدية[4].

---

[1] – محمّد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، ص 150

[2] – ينظر: المرجع نفسه، ص 151

[3] – كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البحوث الكيفية، و معالجة بياناتها إلكترونيا، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2006، ص71

[4] – بورصاص فاطمة الزهراء، تقييم التّربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، دراسة ميدانية بمدينة قالمة، رسالة ماجيستير،2009جامعة قسنطينة، ص 159

اعتمدنا على الملاحظة بالمشاركة، وإحدى طرق الملاحظة التي يشارك فيها الباحث مشاركة فعليّة في الموقف أو الحالة التي يريد جمع بيانات عنها، ويكون الباحث فيها إمّا مكشوفا لأفراد الدّراسة أومستترا[1].

كنا الفرد التّعليمي الأول بالرّوضة، الموجّه للمربيات، والمعالج لمختلف الهفوات، المدرّس للمنهج التّعليمي في أغلب فتراته، المرافق لهؤلاء الأطفال طيلة الفترة الزمنية للدّراسة، معتمدين على الملاحظة المكشوفة، في جمع البيانات منهم ثم تحليلها ، ورغم أنّ الأطفال في بادئ الأمر يجدون صعوبة في تقبّل فرد جديد لكن الأمر لا يطول إذ يألفون المواقف الحياتية والأشخاص الجدد في البيئة التّعليمية، ممّا سهل مهمّة هذه الدّراسة.

المقابلة

تعدّ المقابلة من أهم وسائل جمع المعلومات المستعملة في البحث العلمي، وتعرف هذه الأخيرة على أنّها محادثة تجمع الباحث أو من يُنيبه، والأشخاص المستجيبين الذين يرغب في الحصول على معلومات منهم تعكس حقائق أو مواقف محدّدة، يحتاج الباحث الوصول إليها على ضوء أهداف بحثية[2].

يشيع استخدام المقابلة بين الباحثين ذلك أنّها على عكس الملاحظة تتطلّب تدخل الباحث في محاولاته إيجاد أجوبة لأسئلته، كما أنّ معرفة ما يدور في عقول الآخرين أمر يصعب معرفته اعتمادا على الملاحظة، لذلك يجد الباحثون أنفسهم أمام أفراد الدّراسة لمعرفة التّفاصيل المندسّة في أذهانهم أو السّلوكات التي حصلت معهم في الماضي، أو أثناء فترة غيابه[3].

وقد تقابلنا مع العديد من مديري الرّوضات، وكان لنا لقاءات متجدّدة مع مدير روضة الملائكة التي أجري فيها الدّراسة، ذلك لأنّه على اطّلاع دائم بمناهج التّعليم المبكّر، ولخبرته الكبيرة في ميدان

[1] – رشدي القواسمة وآخرون، مناهج البحث العلمي، منشورات القدس المفتوحة، ط2، 2008، ص 213

[2] – محمّد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، ص 141

[3] – ينظر: رشدي القواسمة وآخرون، مناهج البحث العلمي، ص 215

التّعليم التي اشتغل فيها أكثر من عقدين من الزّمن، كان مواضيع المقابلات مبنية على حاجات الطّفل، والأسس التي يجب أن يبنى عليها منهاج الرّوضة.

كما كانت لنا مقابلات مع السّيد مفتش التربية الوطنية في الطّور الابتدائي، للمقاطعة الأولى الذي شاركنا إعداد الاختبارات الخاصة بالأطفال، وتحديد القاموس اللازم لطفل الرّوضة والحقول الدّلالية التي يجب التّركيز على تدريسها. كما أجرينا مقابلات مع عديد المربين في خمس روضات مختلفة، وعديد أساتذة القسم التّحضيري.

هذه اللّقاءات تسمح بتحديد الفرضيات اللازمة للدّراسة، وتساعد على التّقرب أكثر من موضوع البحث، كما أنّها " تساعد أيضا على التّعرف على بعض القضايا التي لا يمكن أن ننتبه إليها ونحن بعيدون عن الواقع المباشر[1]"

هـ. عيّنة الدّراسة

تعرف العيّنة على أنّها مجموعة جزئية من مجتمع الدّراسة، يتمّ اختيارها بطريقة مناسبة ثم تجرى الدّراسة عليها، للتحقّق من صحة الفرضيات ثم تعمّم هذه الأخيرة على مجتمع الدّراسة، وتغني هذه الأخيرة على دراسة مجتمع الدّراسة كاملا ذلك لأنّها تمثله وتتشارك معه الصّفات والخصائص[2].

تمّ تحديد عيّنة الدّراسة بطريقة عمدية أي مقصودة، ذلك أنّ اختيار العيّنة بطريقة مقصودة ومناسبة تساهم في إثراء الدّراسة، ومن ثم تعيننا على جمع المعلومات والسّلوكات اللازمة لبحثنا ونعني بالعيّنة المقصودة" أنّ الباحث يختار عيّنة بحثه على نحو متعمّد بحيث تعينه على فهم الظاهرة موضوع البحث، على أن يكون معيار اختياره لها ثراء المعلومات التي تقدّمها له"[3]

حجم العيّنة: و تشتمل الدّراسة على :

[1] – مُحَمَّد مزيان، مبادئ في البحث النّفسي والتّربوي، دار المغرب،ط2، وهران،2002، ص 48

[2] - ينظر: رشدي القواسمة وآخرون، مناهج البحث العلمي، ص 215.

[3] –ينظر: كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البحوث الكيفية، و معالجة بياناتها إلكترونيا، ص61.

العيّنة الاستطلاعية: تكوّنت من مجموع 35 طفلا من مجتمع الدّراسة، وهي مزيج بين الذّكور والإناث، تم تطبيق الاختبار عليهم للتّحقق من كفاءته

العينة الأساسية: تكوّنت من 40 طفلا و طفلة وهذه الأخيرة قد قسّمت إلى مجموعتين، الأولى ضابطة والثانيّة تجريبيّة، عدد كل مجموعة (**20**) طفلا وطفلة.

تجانس العيّنتين:

عمد الباحث إلى التّأكّد من من تجانس عيّنة الدّراسة، وقد شمل البحث في هذه المرحلة خطوات نذكرها:

انطلقنا في تحديد الرّوضات المناسبة لتطبيق منهج جلين دومان، اعتمادا على ملاحظاتنا حول الجوّ الدّراسي، نوعية المربيّات، وعدد الأطفال، بالإضافة إلى مساحة الروضة وفسحتها لاختيار الرّكن المناسب لاعتماد تطبيق المنهج، وقد وقع الاختيار على روضة الملائكة بحي 119 مسكن تيسمسيلت

لقد تم تطبيق الاختبار على عينة من الأطفال عشوائيا بلغ عددهم 60 طفلا وطفلة، وقد تم تحديد 40 طفلا وطفلة منهم لإخضاعهم للدّراسة، تم الانتقاء بناء على مستواياتهم والرّغبة لديهم وقد تجنّبنا أصحاب المستويات العالية جدا، والذين تلقوا تعليما أوّليا في منازلهم ذلك لأنّهم يحتاجون تطبيق منهج دومان في مستوياته العالية.

و. التّكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبيّة في العمر الزمني والذّكاء

تم تقسيم الأطفال الذين وقع الاختيار عليهم، والتّأكد من تكافؤ المجموعتين في متغيّري العمر والذّكاء وفق ما يلي:

1) التّكافؤ بين المجموعتين في العمر

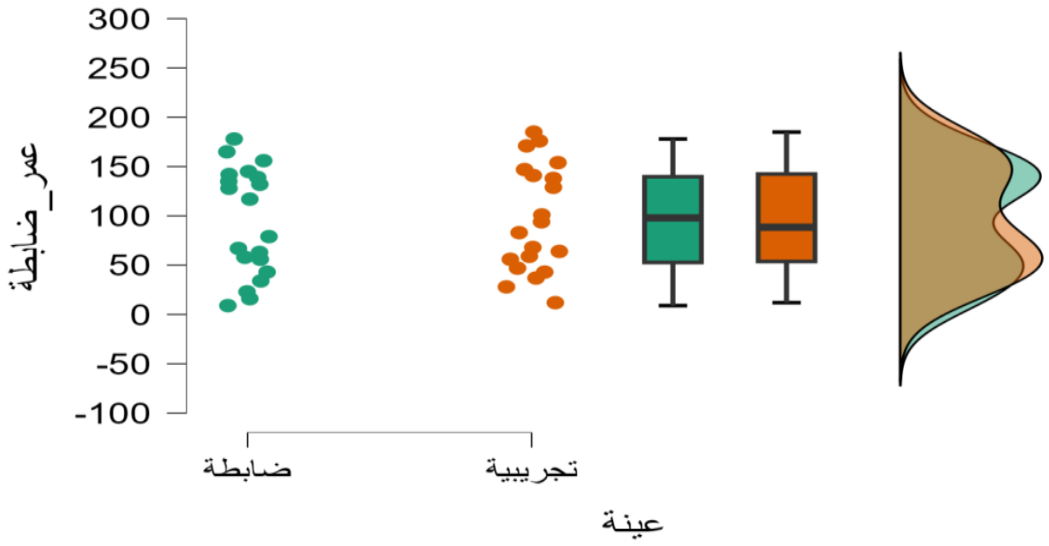
للتأكّد من تكافؤ العيّنتين في العمر تمّ حساب العمر الزّمني بالأيام بعد الأربع سنوات، للعيّنة ثمّ عمدنا إلى عمل تجانس في المجموعتين، لتحقيق ذلك تمّ حساب "p" value لدرجات المجموعتين كما يوضّحها الجدول الموالي:

العينة	العدد	DF	قيمة p	القرار
ضابطة	20	38	0.757	نقبل H0
تجريبية	20			

جدول(02): يمثل الوصف الإحصائي لمتغيّر العمر

من خلال استقراء نتائج الجدول وقيمة p= 0.757 أكبر من مستوى الدّلالة 0.001، يتّضح عدم وجود فروق جوهريّة بين المجموعة الضّابطة والتجريبيّة، ممّا يدلّ على تكافئهما في العمر الزّمني ويؤكد الشّكل الموالي هذه النّتيجة.

العمر الزمني للمجموعتين



شكل(04) يوضّح انتشار عمر أطفال المجموعتين الضّابطة والتّجريبية

2. التكافؤ في الذكاء

قام الباحث بتطبيق مقياس جلال مُحَمَّد سرى، وذلك للتأكّد من تكافؤ عيّنة الدّراسة من حيث الذّكاء ويحتوي المقياس على 90 وحدة في جزئين، يتكوّن الجزء الأوّل من 45 بطاقة، ويضم ثلاث مجموعات متساوية البطاقات، أما الثّاني فيعدّ لفظيّا ويتكوّن من 45 جملة، ويقسّم بحسبها إلى ثلاث مجموعات، كما يضمّ هذا الاختبار مجموعة من الأدوات أهمها:

- **كراسة اختبار:** خاصّة بالفاحص لا تكتب فيها الاجابات
- **ورقة الإجابة:** ورقة خاصة يدوّن بها الاسم وباقي البيانات الخاصة بالطّفل، في المكان المخصّص لها حسب أرقام البطاقات ، وذلك بكتابة رقم الصّورة من اليمين إلى اليسار وتسجل الإجابات اللّفظية بكتابتها في المكان المناسب، ثم يدوّن العمر العقلي للطّفل

تقدير نسبة الذّكاء: تقدّر الدرجة الخام مجموع الدّرجات الصّحيحة في الاختبار بجزئيه اللّفظي والمصوّر ثم يستخرج العمر العقلي المقابل للدّرجة الخام من جدول معايير الأعمار العقلية.

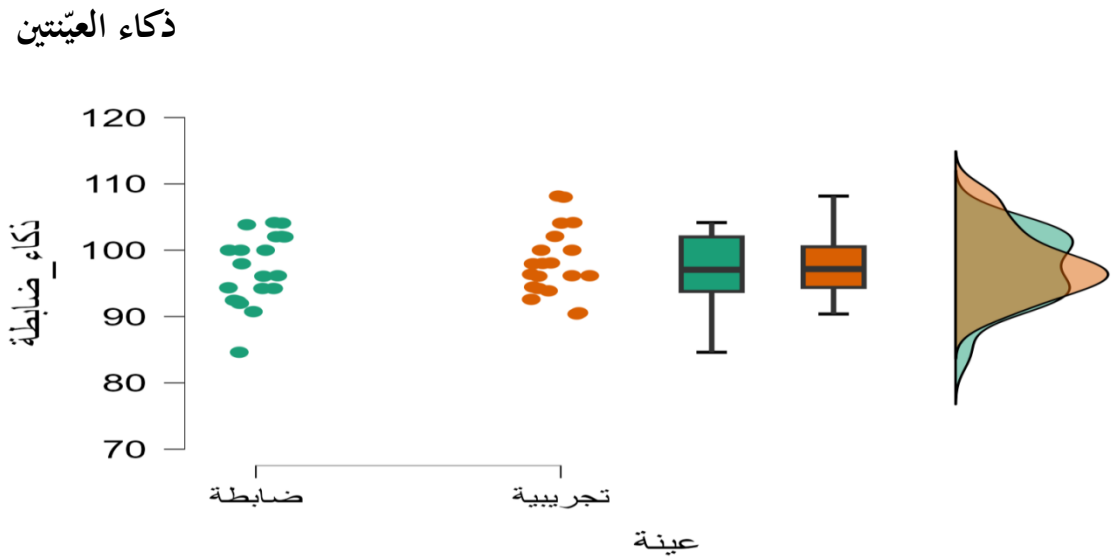
تحسب نسبة الذّكاء بالمعادلة التّالية: $$\textbf{نسبة الذّكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times \mathbf{100}$$

بعد تطبيق الاختبار، وحساب نسبة الذّكاء الخاصة بالأطفال، عمد الباحث إلى عمل تجانس في المجموعتين الضّابطة والتّجريبية لتحقيق ذلك تمّ حساب "p" value لدرجات المجموعتين كما يوضّحها الجدول الموالي:

العينة	العدد	DF	قيمة p	القرار
ضابطة	20	**38**	0.628	**غير دالة**
تجريبية	20			

جدول(03) يمثل الوصف الإحصائي لمتغيّر الذّكاء

من خلال استقراء نتائج الجدول وقيمة p=0.62 أكبر من مستوى الدّلالة 0.001 يتّضح عدم وجود فروق جوهريّة بين المجموعة الضّابطة والتجريبيّة، ممّا يدلّ على تكافئهما في الذّكاء، ويؤكد الشّكل "05" الموالي هذه النّتيجة.



شكل (05): يمثل انتشار ذكاء العيّنتين

3. تجانس الاختبار

للتحقّق من تجانس اختبار الحقول بين المجموعتين تمّ اعتماد اختبار ليفين (Levene's test)* وهو اختبار إحصائي يُستخدم لتقدير تجانس انتشار (تباين) البيانات بين مجموعتين أو أكثر. يُستخدم هذا الاختبار للتحقّق ممّا إذا كان تجانس الانتشار متساو بين المجموعات، ثمّ حساب قيمة الاحتماليّة "p value"، يوضّح الجدول التّالي النتائج المحصّل عليها بعد اعتماد المقياس.

الحقل	Df	قيمة p	القرار
الأسرة	38	0.545	نقبل H0
المناظر الطّبيعية	38	0.718	نقبل H0
الزمن والمكان	38	0.922	نقبل H0

* لتفسير نتائج اختبار ليفين، حسب قيمة الاحتمالية (p-value) المرتبطة بالاختبار إذا كانت القيمة الناتجة أقل من مستوى الدلالة الذي تم تحديده مسبقًا (عادة ما يكون 0.01)، فيمكنك رفض الفرضية الصفرية والاستدلال بأن هناك اختلافًا إحصائيًا في التجانس بين المجموعات. في حين اذا كانت أكبر من مستوى الدلالة 0.01 فهذا يدل على تجانس المجموعتين

التّقويم	38	0.772	نقبل H0
الرّياضة	38	0.567	نقبل H0
الألوان	38	0.885	نقبل H0
التّعليم	38	0.735	نقبل H0
اتّجاهات	38	0.695	نقبل H0
أشكال	38	0.914	نقبل H0
أجهزة كهرومنزليّة	38	0.839	نقبل H0
العادات	38	0.513	نقبل H0
اللّباس	38	1.000	نقبل H0
أعضاء الجسم	38	0.345	نقبل H0
أعمال ومهن	38	0.973	نقبل H0
أدوات منزليّة	38	0.680	نقبل H0
عبادات	38	0.435	نقبل H0
وسائل النّقل	38	0.778	نقبل H0
خضر	38	0.793	نقبل H0
فواكه	38	0.804	نقبل H0
حيوانات	38	0.269	نقبل H0
المياه	38	0.046	نقبل H0

جدول(04): نتائج تجانس اختبار القراءة بعد اعتماد مقياس ليفن

يتّضح من الجدول أنّ قيمة "p" أكبر من مستوى الدّلالة 0.001، في جميع الحقول مع عدم وجود فروق جوهريّة في المستوى بين المجموعتين ، ممّا يدلّ على تكافئهما في اختبار القراءة.

بالنّسبة للحساب الكمي:

	Df	قيمة p	القرار
الأرقام	38	0.360	نقبل H0
عمليات الجمع	38	0.501	نقبل H0
عمليات الطّرح	38	0,541	نقبل H0

جدول(04) يمثّل التّجانس بين العيّنة الضّابطة والتّجريبية في الحساب الكمي

يتّضح من نتائج الجدول السّابق أنّ قيمة "p" أكبر من مستوى الدّلالة 0.001 في جميع العمليات الحسابية الكمّية، مع عدم وجود فوارق دلالية بين المجموعتين الضّابطة والتّجريبية، ممّا يدلّ على تكافئهما في اختبار الكمّ والحساب.

المعاملات العلمية للاختبارات قيد البحث

صدق الاختبار: عمدنا باستخدام صدق التّمايز بين مجموعتين أحدهما مميّزة وعددهم 20 والأخرى غير مميزة 20، من نفس مجتمع البحث ومن خارج عيّنة البحث، وقد اتّضح أن قيمة «T» لدلالة الطّرفين عند مستوى الدّلالة 1%، انحصرت مابين (4.49: 22.13)، وهي بذلك أكبر من قيمة«T»الجدوليّة عند مستوى الدّلالة (1%)، مما يعطي دلالة إحصائية على وجود فروق بين المجموعتين، وبذلك يؤكد على صدق هذه الاختبارات.

ثبات الاختبار: عمد الباحث إلى طريقة إعادة الاختبار بعد شهر كفاصل زمني من إجرائه وذلك حتى يتسنى له التأكد من معامل صدق الاختبار ومن ثم حساب معامل الارتباط بيرسون لإيجاد معامل الارتباط بين التّطبيقين، واتّضح أنّ أنّه يوجد ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى 5 % قيمة T» الجدوليّة 0.811 وهذا مايدلّ على صدق الاختبار.

نتائج الدّراسة ومناقشتها

1. عرض نتائج الفرضيّة الأولى وتفسيرها

1.1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتّجريبية في القياس القبلي على اختبار: تعلّم القراءة.

تم تحديد فرضيّة صفريّة وأخرى بديلة كما يلي:

الفرضيّة الصفريّةH0 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في القياس القبلي على اختبار: **تعلّم القراءة**

الفرضيّة البديلةH1 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتّجريبية في القياس القبلي على اختبار: **تعلّم القراءة**

للتّحقّق من صحّة الفرضيّة عمدنا إلى حساب المتوسّطات والانحرافات المعياريّة للعمليّات الحسابيّة الكمّيّة لدرجات القياس القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، ثمّ حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار "T ".يظهر الجدول "05" نتائج الوصف الإحصائي للمتغيّرات:

	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	SIG	القرار
الأسرة	ضابطة	20	4.000	0.918	4.353	**38**	< .001	نقبل **H1**
	تجريبية	20	2.650	1.040				
المناظر_الطّبيعة	ضابطة	20	3.300	1.129	1.360	**38**	0.182	نقبل **H0**
	تجريبية	20	2.800	1.196				
الزّمن_والمكان	ضابطة	20	2.850	1.040	-0.459	**38**	0.649	نقبل **H0**
	تجريبية	20	3.000	1.026				
الزّمن والمكان	ضابطة	20	2.700	0.923	-0.511	**38**	0.612	نقبل **H0**
	تجريبية	20	2.850	0.933				
الرياضة	ضابطة	20	2.500	0.946	0.721	**38**	0.475	نقبل **H0**
	تجريبية	20	2.300	0.801				
الألوان	ضابطة	20	2.850	1.040	1.085	**38**	0.285	نقبل **H0**
	تجريبية	20	2.500	1.000				
التّعليم	ضابطة	20	2.950	1.050	0.440	**38**	0.662	نقبل **H0**
	تجريبية	20	2.800	1.105				
اتّجاهات	ضابطة	20	2.000	1.076	-4.381	**38**	< .001	نقبل**H1**
	تجريبية	20	3.400	0.940				
	ضابطة	20	2.300	1.031	-0.297	**38**	0.768	نقبل **H0**

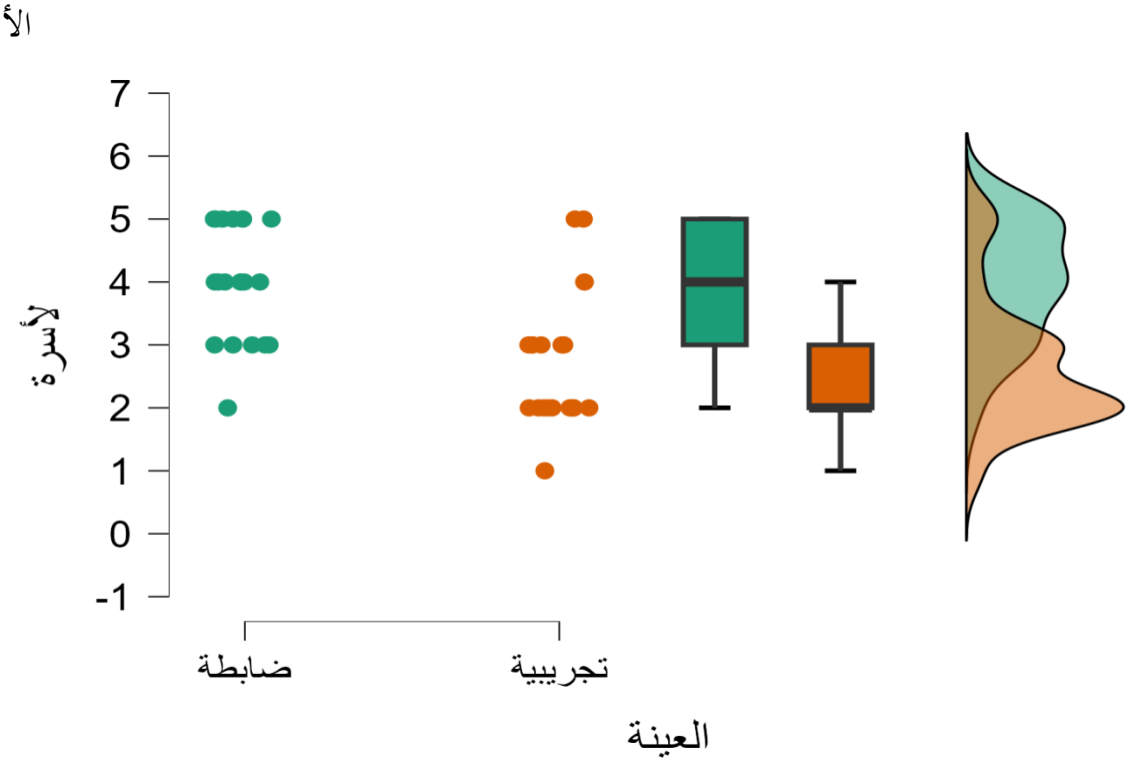
أشكال	تجريبية	20	2.400	1.095				
أجهزة_كهرومنزلية	ضابطة	20	3.000	1.026	0.156	**38**	0.877	**نقبل H0**
	تجريبية	20	2.950	0.999				
عادات	ضابطة	20	2.350	1.137	-1.199	**38**	0.238	**نقبل H0**
	تجريبية	20	2.750	0.967				
اللّباس	ضابطة	20	2.600	1.046	-2.331	**38**	0.025	**نقبل H0**
	تجريبية	20	3.350	0.988				
أعضاء_الجسم	ضابطة	20	3.350	1.040	1.273	**38**	0.211	**نقبل H0**
	تجريبية	20	2.950	0.945				
أعمال_ومهن	ضابطة	20	1.700	0.801	-6.174	**38**	< .001	**نقبل H1**
	تجريبية	20	3.250	0.786				
أدوات_منزليّة	ضابطة	20	2.500	1.000	-1.463	**38**	0.152	**نقبلH0**
	تجريبية	20	2.950	0.945				
عبادات	ضابطة	20	2.250	0.851	-2.635	**38**	0.012	**نقبلH0**
	تجريبية	20	3.100	1.165				
وسائل_النّقل	ضابطة	20	2.400	1.142	-1.275	**38**	0.210	**نقبل H0**
	تجريبية	20	2.850	1.089				
خضر	ضابطة	20	2.850	0.988	-1.694	**38**	0.098	**نقبل H0**
	تجريبية	20	3.350	0.875				
	ضابطة	20	3.350	0.933	1.129	**38**	0.266	**نقبل H0**

الفواكه	تجريبية	20	3.000	1.026				
حيوانات	ضابطة	20	3.250	0.851	2.096	**38**	0.043	**نقبل H0**
	تجريبية	20	2.600	1.095				
المياه	ضابطة	20	2.300	0.657	-1.862	**38**	0.070	**نقبل H0**
	تجريبية	20	2.800	1.005				

الجدول "05":نتائج الوصف الإحصائي للمتغيّرات

1) الأسرة:

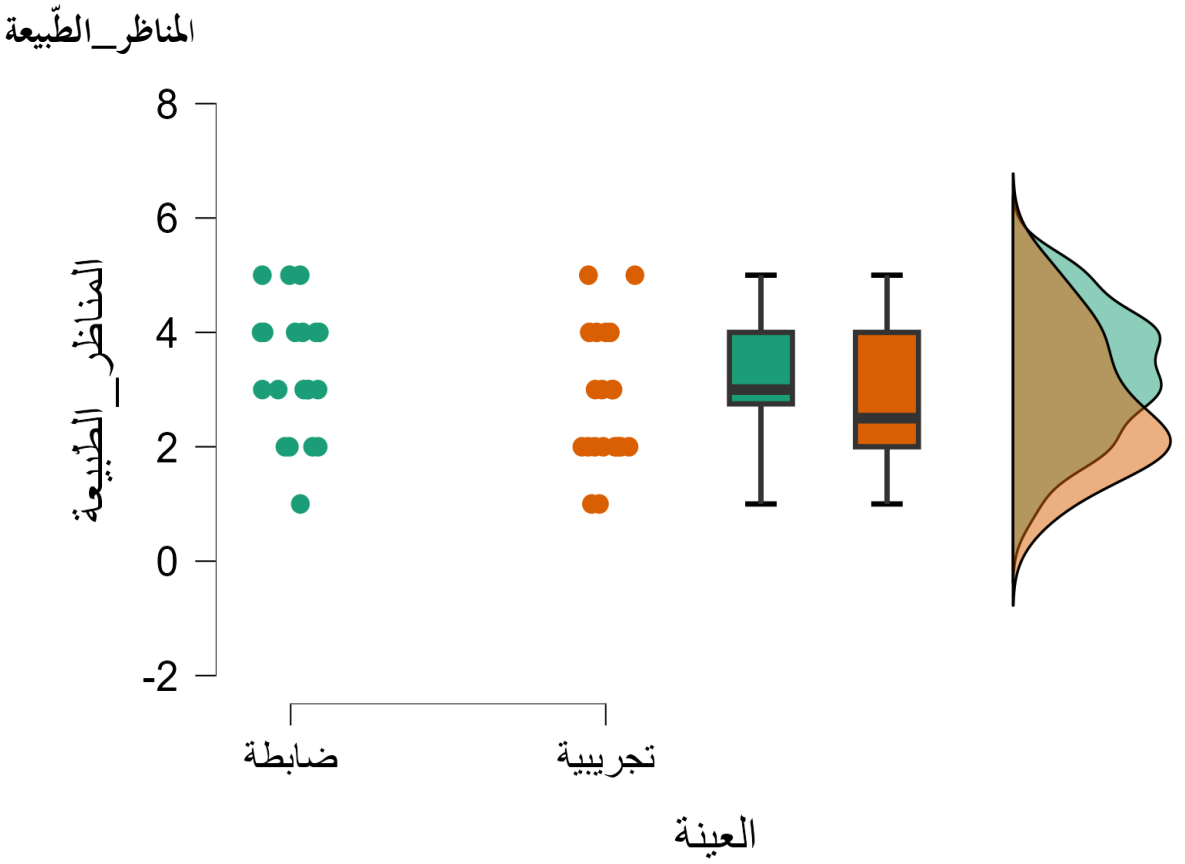
يتّضح من بيانات الجدول رقم "05"، أن متوسّط عدد الكلمات المحصّلة في حقل الأسرة كنتيجة للاختبار بالنّسبة للعيّنة الضابطة هو(4.000) بانحراف معياري (0.918)، وهو أكبر مقارنة بمحصّلة المجموعة التّجريبية (2.650)، بانحراف معياري (1.040) كما جاءت نتيجة الاختبار "T" (4,353) بقيمة احتمالية (0.001 >)، أكبر من مستوى الدّلالة 1% لذلك تقرّر القول إنّه لا توجد فروق جوهريّة، بين عدد الكلمات المحصّلة في حقل الأسرة للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبار القبليّ عند مستوى الدّلالة 1%. ويوضّح الرّسم البياني التّالي Raincloud "Plots" هذه النّتائج:



شكل06: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الأسرة للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

2) المناظر الطّبيعيّة

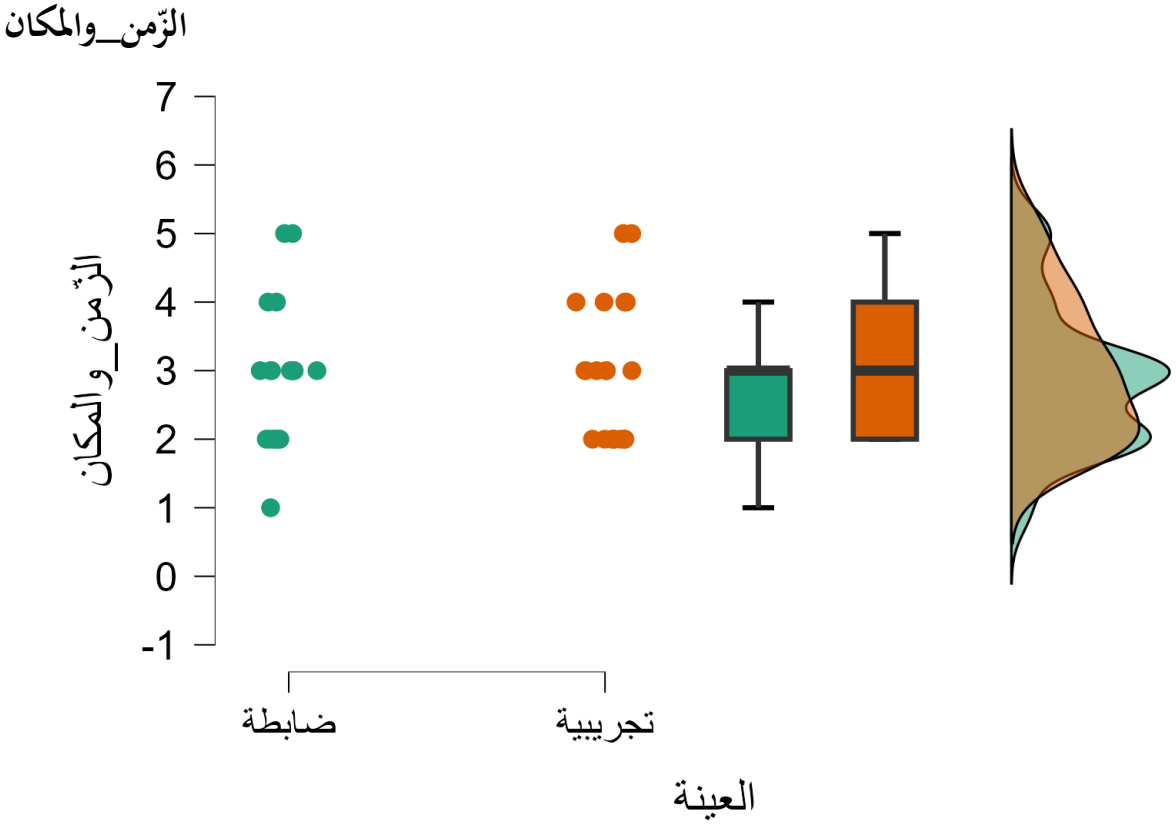
يتّضح لنا من الجدول السّابق أنّ متوسّط المفردات المحصّلة بالنّسبة إلى المجموعة الضّابطة هو (3.300)، بانحراف معياري قدره (1,129)، تقارب جدا متوسط محصّلة مفردات المجموعة التّجريبية، والذي بلغ (2.800) بانحراف معياري (1.196)، وجاءت نتيجة "T" (1,360) بقيمة احتماليّة (0,182)، أكبر من 1%، وعليه فإنّنا نقرّ بعدم وجود فروق إحصائية لمحصّلة مفردات المناظر الطّبيعية للمجموعتين الضّابطة، والتّجريبية في الاختبار القبلي.ويوضح الرّسم التّالي هذه النّتائج:



شكل 07: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل المناظر الطّبيعيّة للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

3) حقل الزّمن والمكان

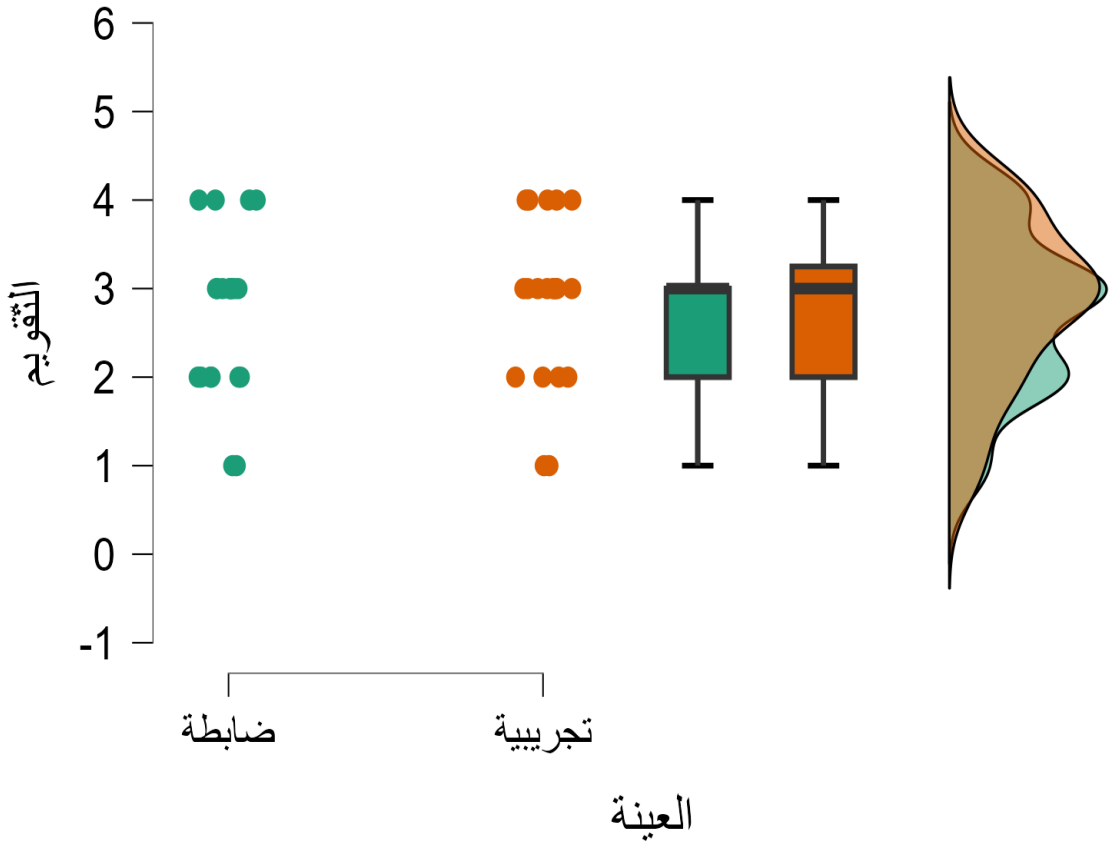
بالرجوع إلى نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل الزّمن والمكان، الموضّحة في الجدول "4"، يتّضح أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة هو(2.850)، بانحراف معياري قدره (1,040)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (3.000) بانحراف معياري (1.026)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (0.459-) بمستوى دلالة (0,649)، أكبر من 1% يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويؤكّد الرّسم الموالي هذه النّتيجة:



شكل 08:رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الزّمن والمكان للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

4) حقل التّقويم

بناء على ملاحظة نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل، التّقويم الموضّحة في الجدول "03"، يتّضح أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة هو(2.700) بانحراف معياري قدره (0,923)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2.850) بانحراف معياري (0.933)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-0.511) بمستوى دلالة (0.612)، أكبر من 1% يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويؤكّد الشّكل (09)هذه النّتيجة:

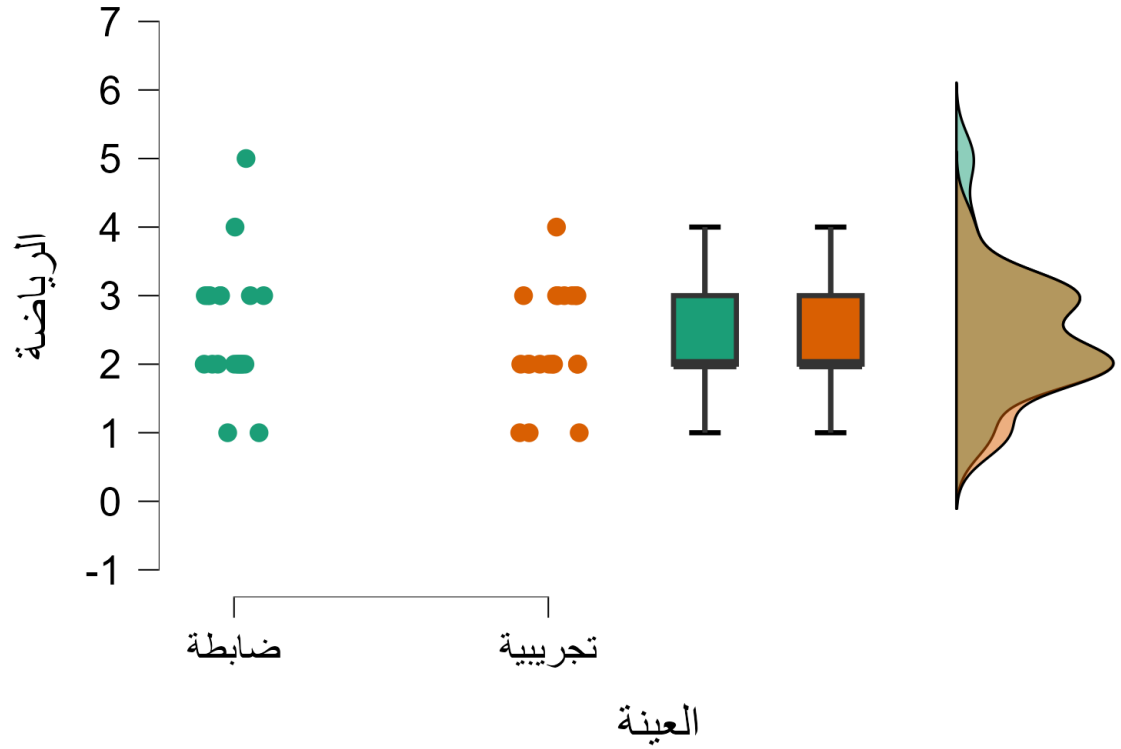


شكل 09: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الزّمن والمكان للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

5) حقل الرّياضة

يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل الرّياضة، الموضّحة في الجدول "05"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (2,500) بانحراف معياري قدره (0.946)، أكبر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2.300) بانحراف معياري (0.801)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (0.721) بمستوى دلالة (0,475) أكبر من 1% يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويؤكّد الرّسم الموالي هذه النّتيجة:

الرّياضة

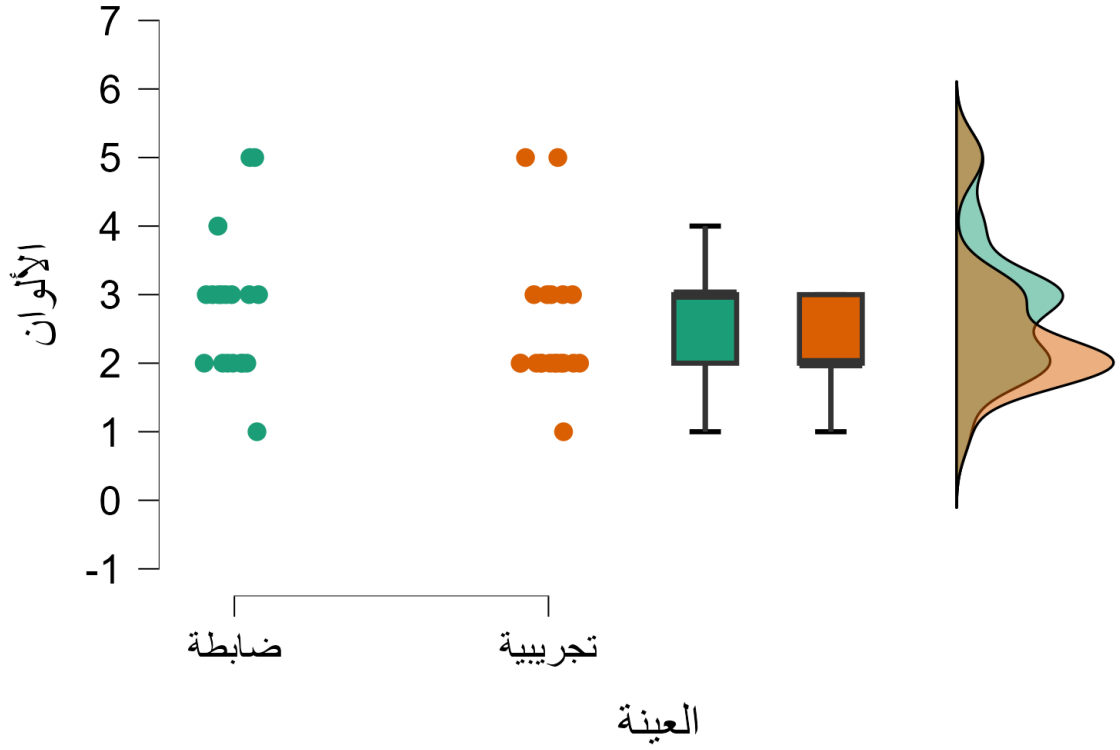


شكل10: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الرّياضة للمجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة

6) حقل الألوان

يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل الألوان، الموضّحة في الجدول "5"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (2,850) بانحراف معياري قدره (1.040)، أكبر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2.500) بانحراف معياري (1.000)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (1.085) بمستوى دلالة (0,285) أكبر من 1% يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويؤكّد الشّكل (11) الموالي هذه النّتيجة:

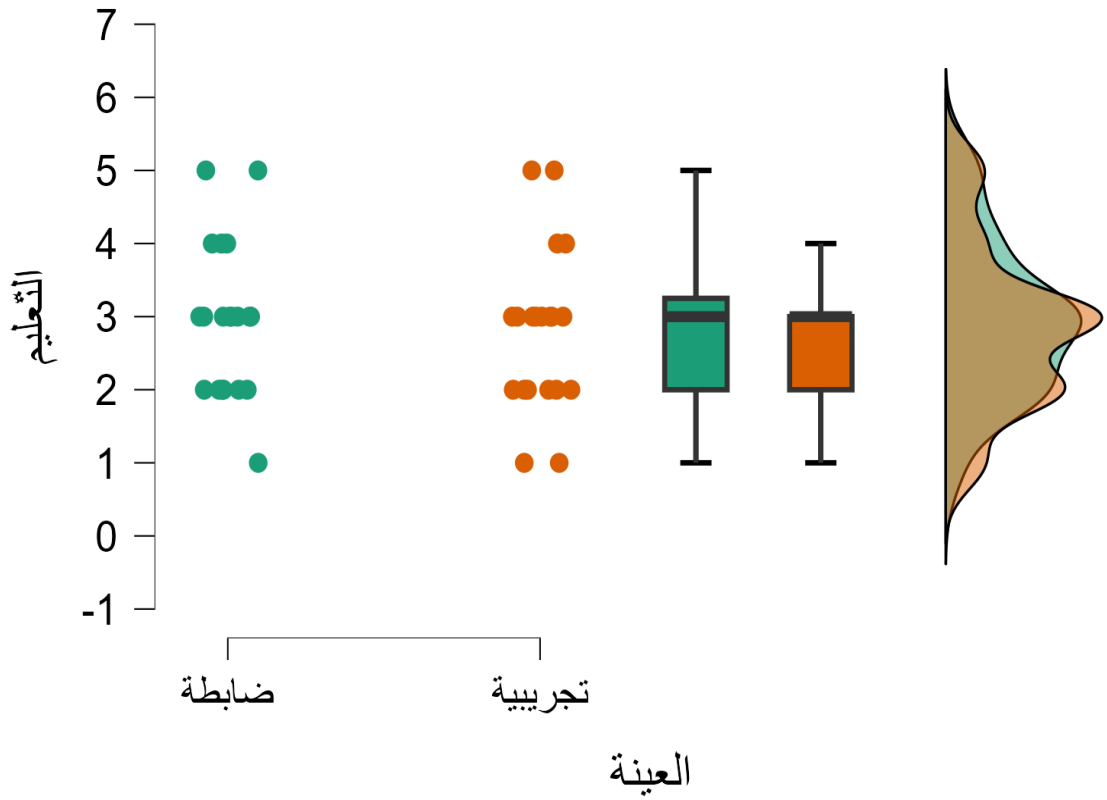
الألوان



شكل 11: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الرّياضة للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

7) حقل التّعليم

يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل التّعليم، الموضّحة في الجدول "5"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنّسبة إلى المجموعة الضّابطة (2,950) بانحراف معياري قدره (1.050)، أكبر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2.800) بانحراف معياري (1.000)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (0.440) بمستوى دلالة (0.662)، أكبر من 1% و يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل12، انتشار المجموعة الضابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تقارب وتشابه كبير بينهما وهذا يؤكد النتائج السّابقة

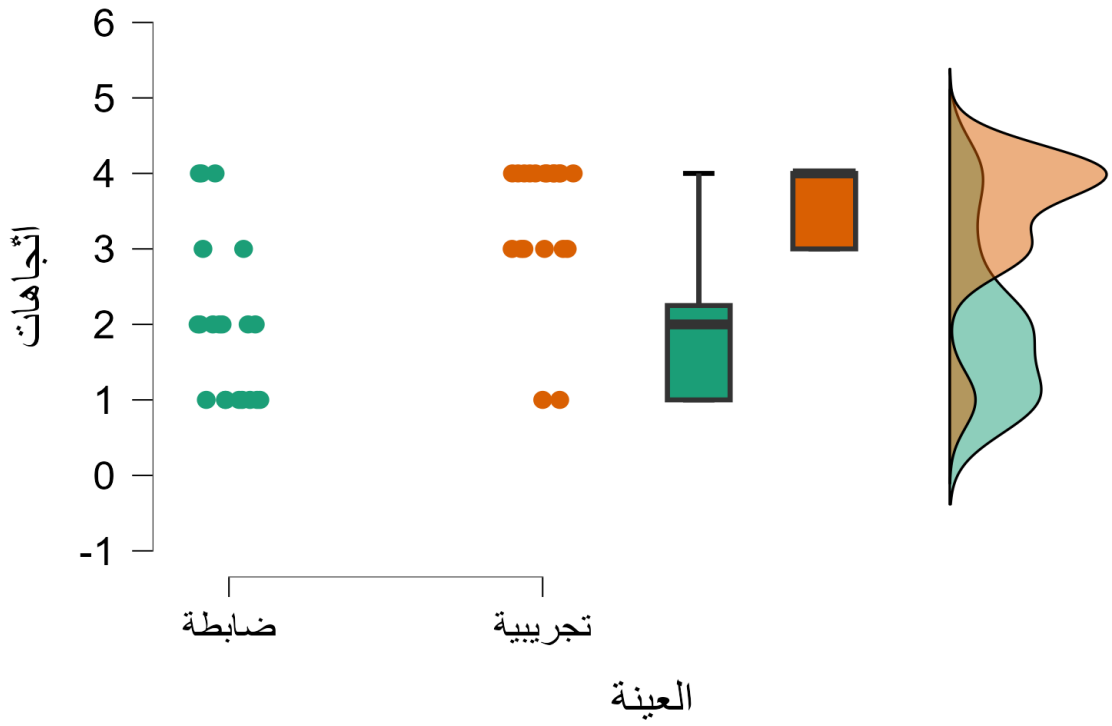


شكل 12: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل التّعليم للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

8) حقل الاتّجاهات

يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل الاتّجاهات، الموضّحة في الجدول "05"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (2,000) بانحراف معياري قدره (1.076)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (3.400) بانحراف معياري (0.940)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (4.381-) بمستوى دلالة أقل من 1% يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل13، انتشار المجموعة الضابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك بعض التباعد في الانتشار، ويؤكد هذا صحّة النتائج المتوصّل إليها.

حقل الاتّجاهات

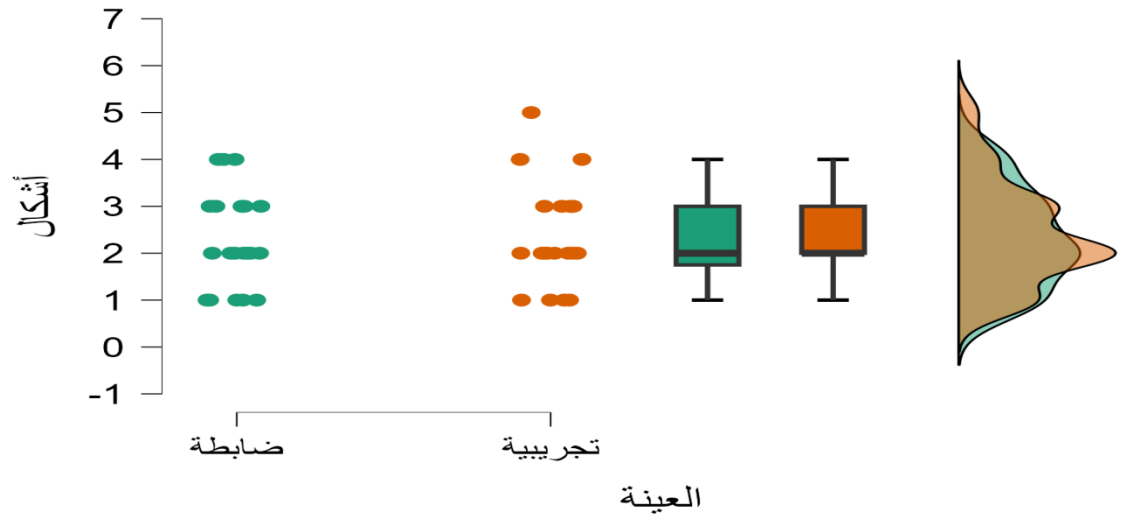


شكل 13: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الاتّجاهات للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

9) حقل الأشكال

يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل الأشكال ، الموضّحة في الجدول "5"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (2,300) بانحراف معياري قدره (1.031)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2.400) بانحراف معياري (1.095)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول(-0.297) بمستوى دلالة (0.768)، أكبر من 1% ، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل14، انتشار المجموعة الضابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تقارب وتشابه كبير بينهما وهذا يؤكد النتائج السّابقة:

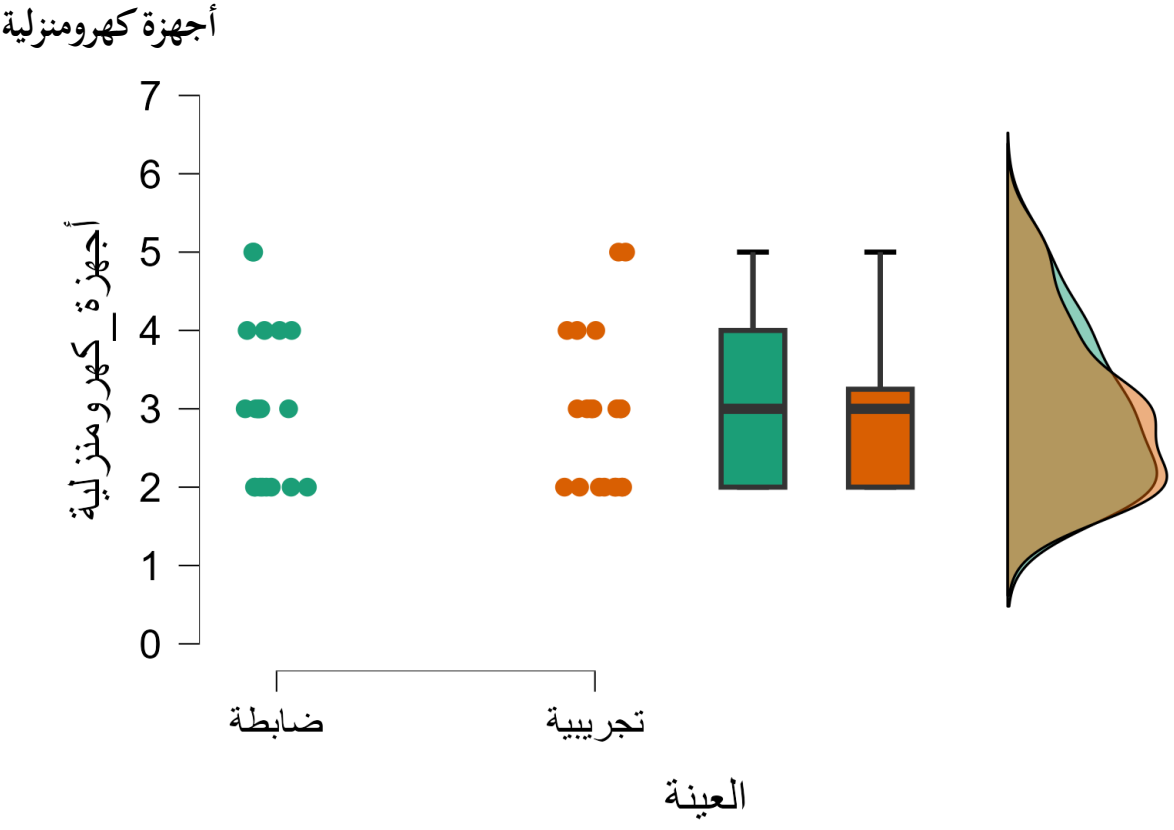
الأشكال



شكل 14: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الأشكال للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

10)حقل الأجهزة الكهرومنزليّة

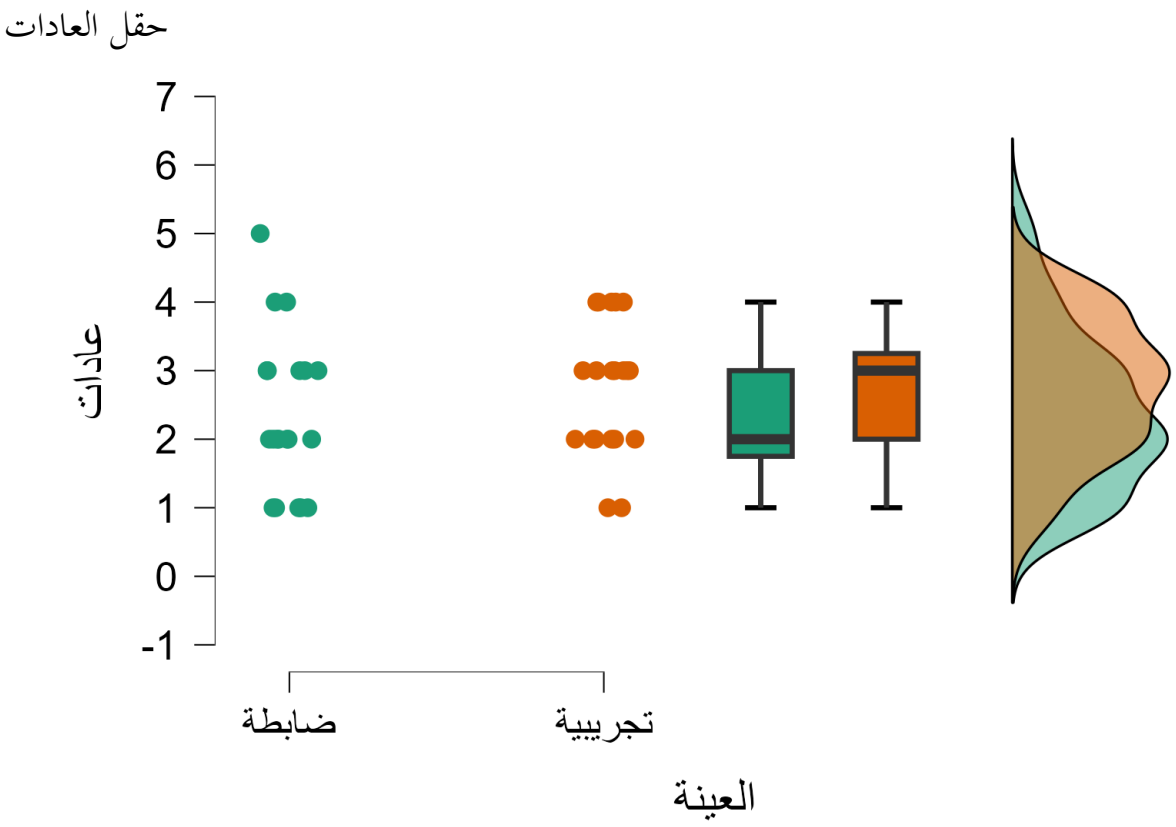
يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل الأجهزة الكهرومنزلية، الموضّحة في الجدول "05"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (3.000) بانحراف معياري قدره (1.026)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2.950) بانحراف معياري (0.999)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (0.156) بمستوى دلالة (0.877)، أكبر من 1% ، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل15، انتشار المجموعة الضابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تقارب وتشابه كبير بينهما وهذا يؤكد النتائج السّابقة:



شكل 15: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الأجهزةالكهرومنزلية للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

11)حقل العادات

يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل العادات، الموضّحة في الجدول "5"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (2,350) بانحراف معياري قدره (1.137)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2.750) بانحراف معياري (0.967)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-1.199) بمستوى دلالة (0.238)، أكبر من 1% و يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل16، انتشار المجموعة الضابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تقارب وتشابه كبير بينهما وهذا يؤكد النتائج السّابقة:

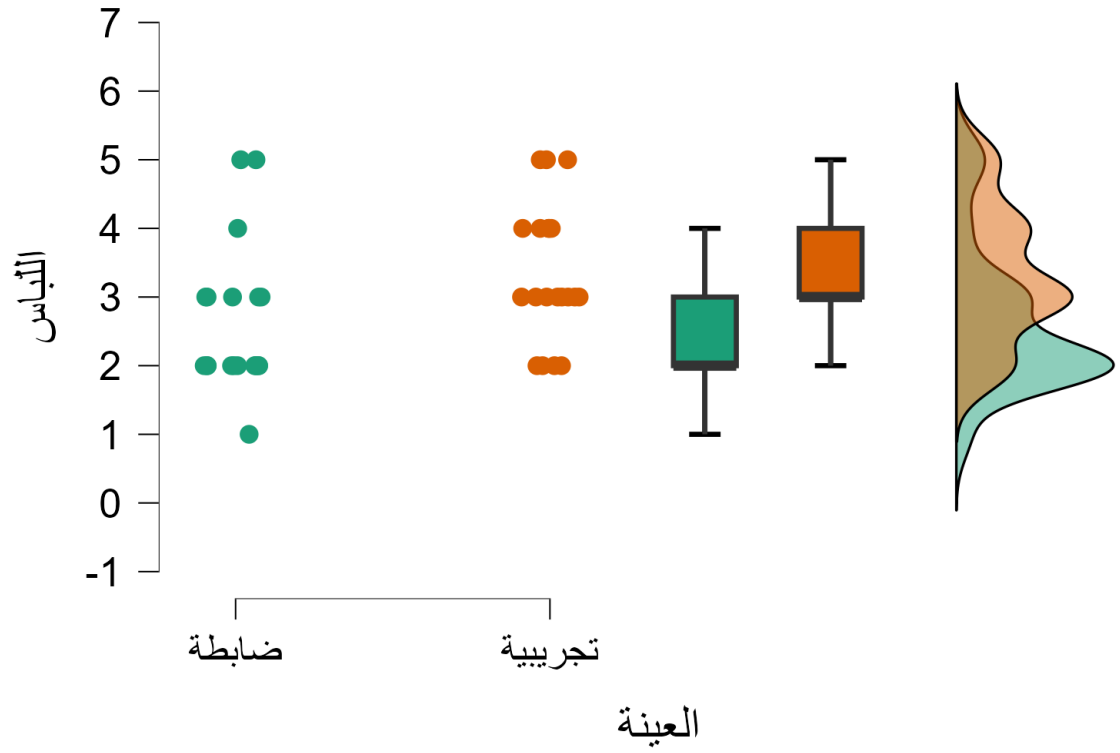


شكل 16: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل العادات للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

12)حقل اللّباس

يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل اللّباس، الموضّحة في الجدول "05"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (2,600) بانحراف معياري قدره (1.046)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (3,350) بانحراف معياري (0.988)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-2.331) بمستوى دلالة (0.025)، أكبر من 1% ، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل17، انتشار المجموعة الضابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، ما يؤكد صحّة النتائج السّابقة:

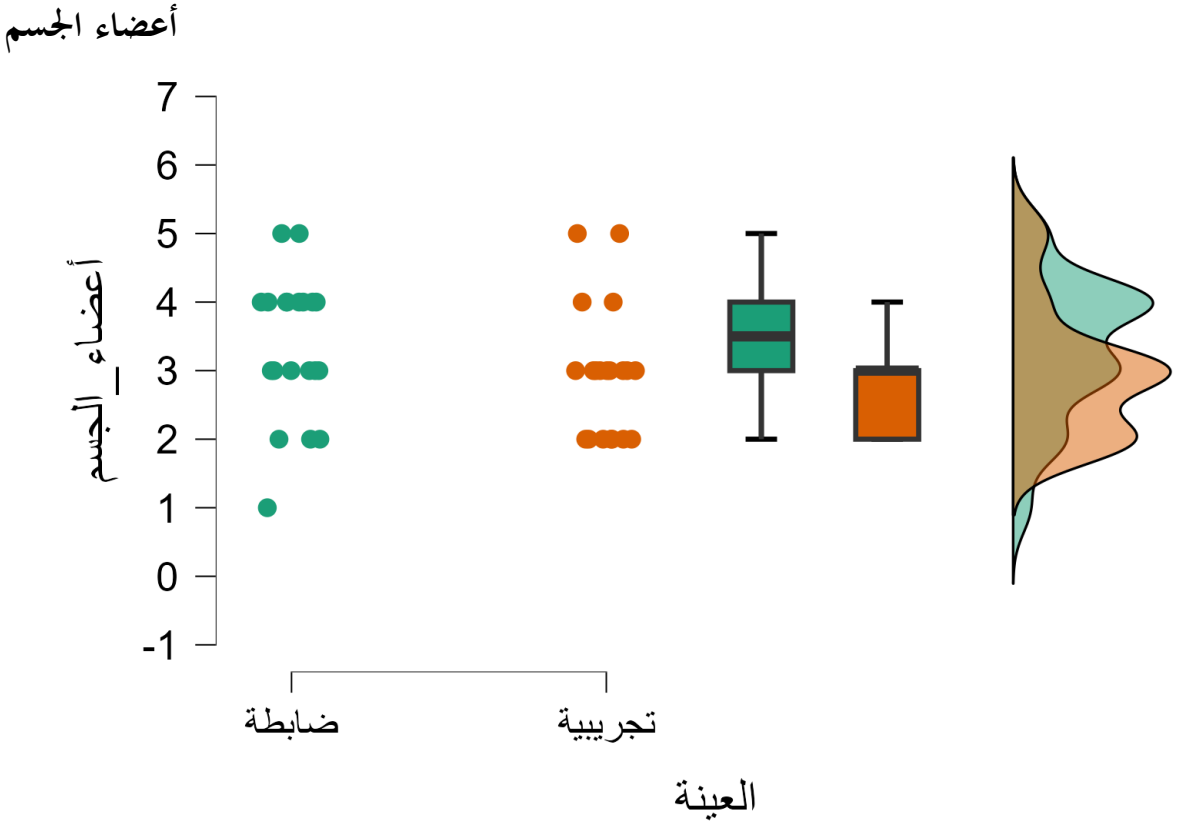
حقل اللّباس



شكل 17: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل اللّباس للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

13)حقل أعضاء الجسم

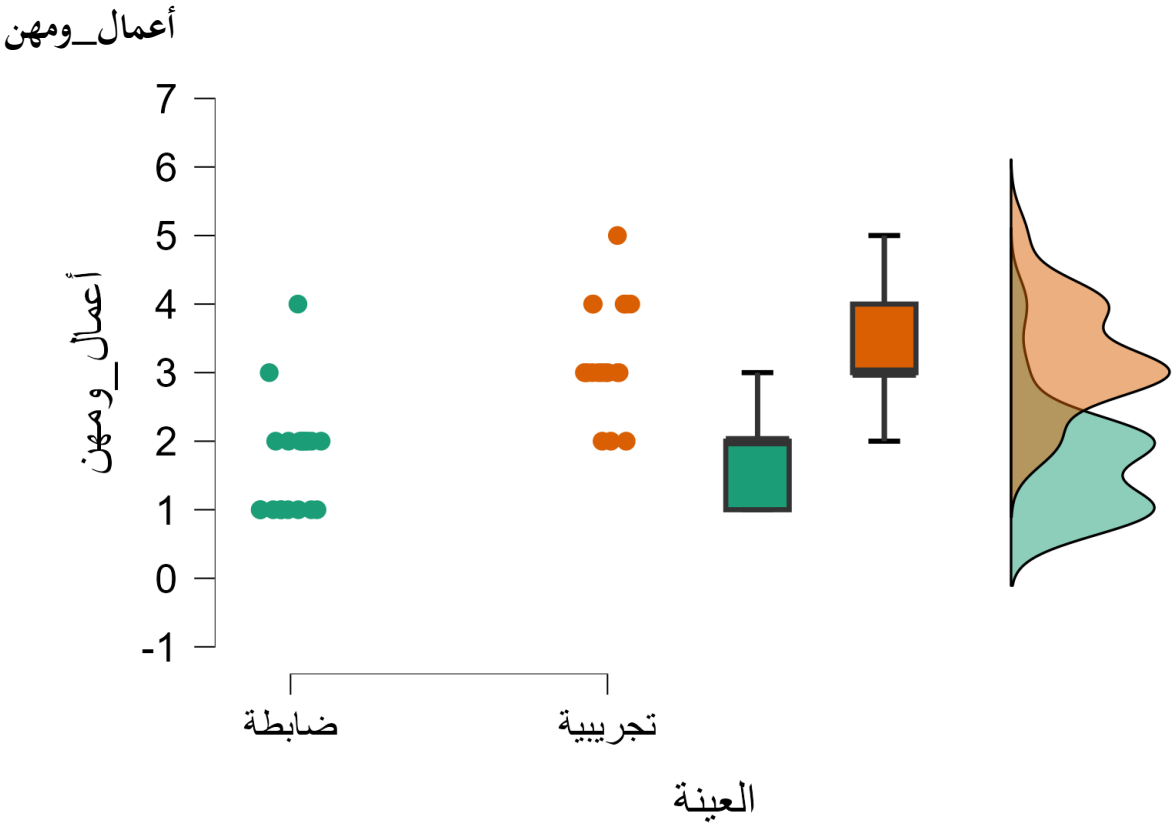
يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل أعضاء الجسم، الموضّحة في الجدول "05"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (3.350) بانحراف معياري قدره (1.040)، أكبر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2.950) بانحراف معياري (0.945)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (1.273) بمستوى دلالة (0.211) أكبر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل18، انتشار المجموعة الضابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تقارب وتشابه كبير بينهما وهذا يؤكد النتائج السّابقة:



شكل18: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل أعضاء الجسم للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

14)حقل الأعمال والمهن

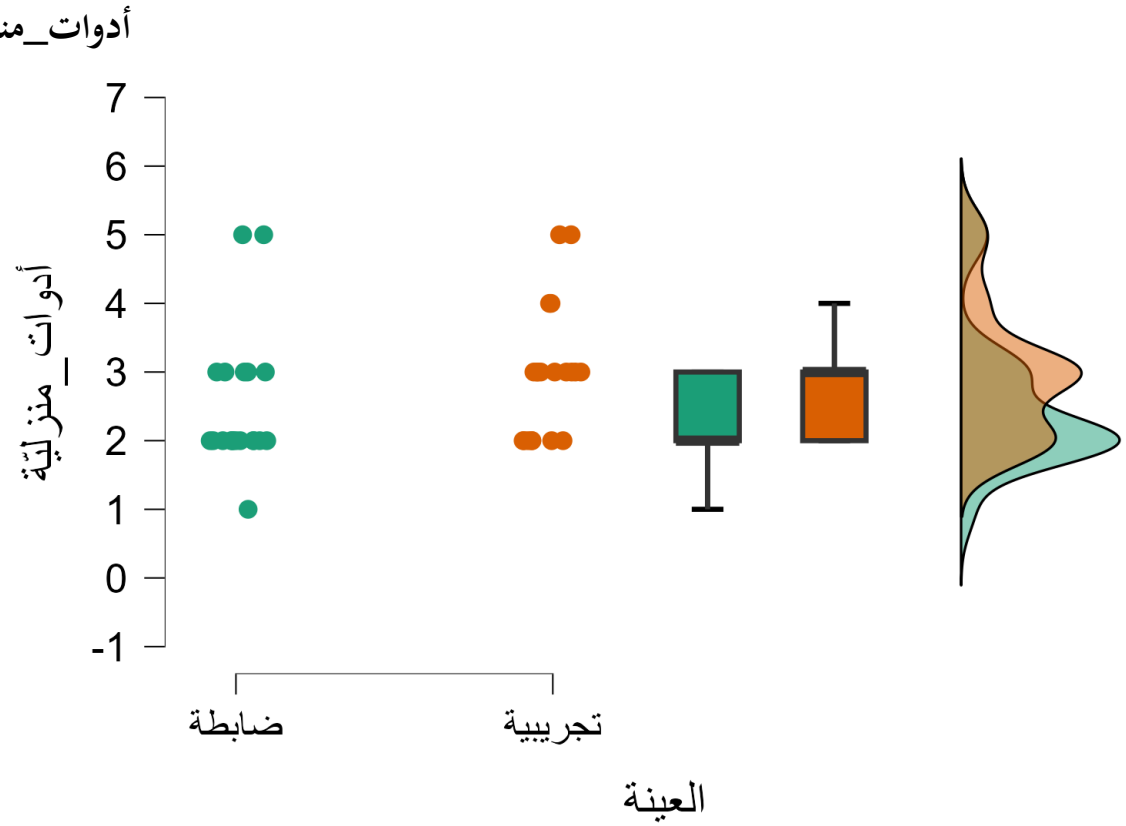
يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل الأعمال والمهن، الموضّحة في الجدول "05"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنّسبة إلى المجموعة الضّابطة (1,700) بانحراف معياري قدره (0,801)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (3.250) بانحراف معياري (0.786)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-6.174) بمستوى دلالة أصغر من (0.001)، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل19 انتشار المجموعة الضّابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تباعد نسبي بينهما:



شكل 19: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الأعمال والمهن للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

15)أدوات منزليّة

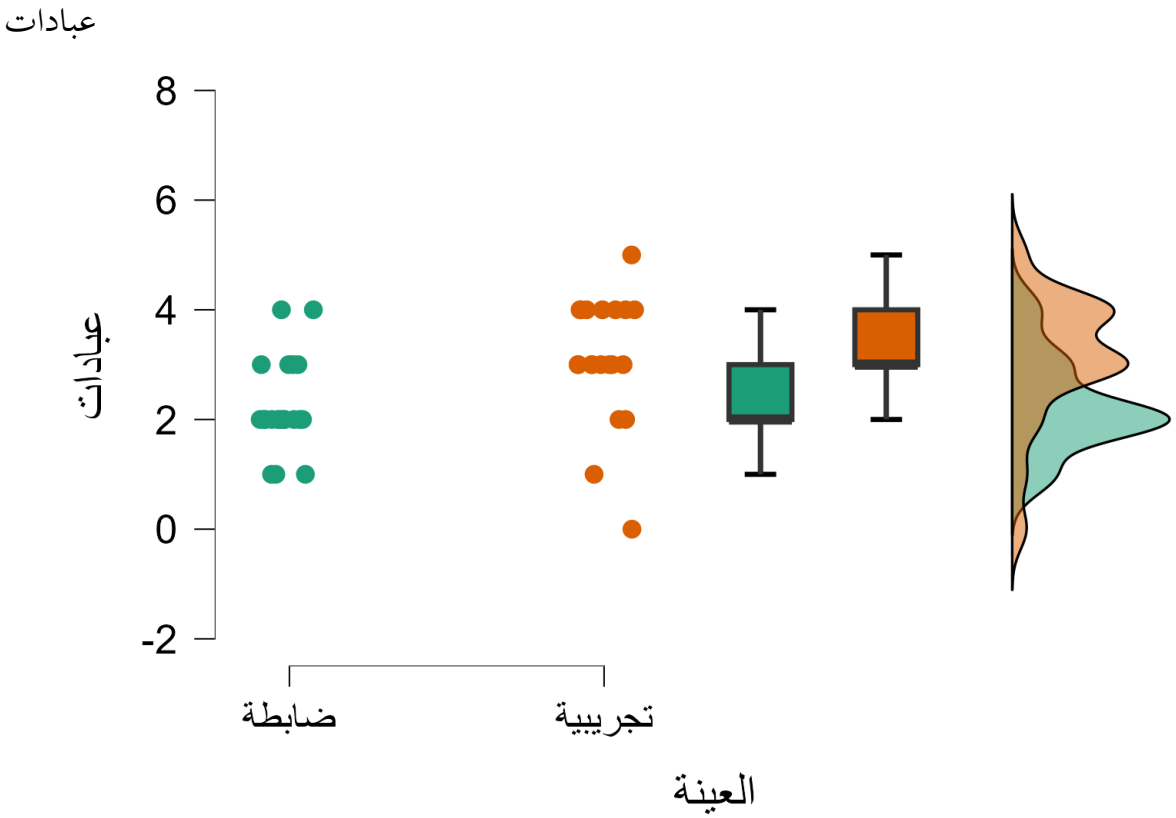
يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل الأدوات المنزليّة، الموضّحة في الجدول "5"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (2,500) بانحراف معياري قدره (1.000)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2.950) بانحراف معياري (0,945)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-1.463) بمستوى دلالة (0.152)، أكبر من 1% ، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل20، انتشار المجموعة الضابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تقارب وتشابه كبير بينهما وهذا ما يؤكد النتائج السّابقة:



شكل 20: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الأدوات المنزليّة للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

16)حقل العبادات

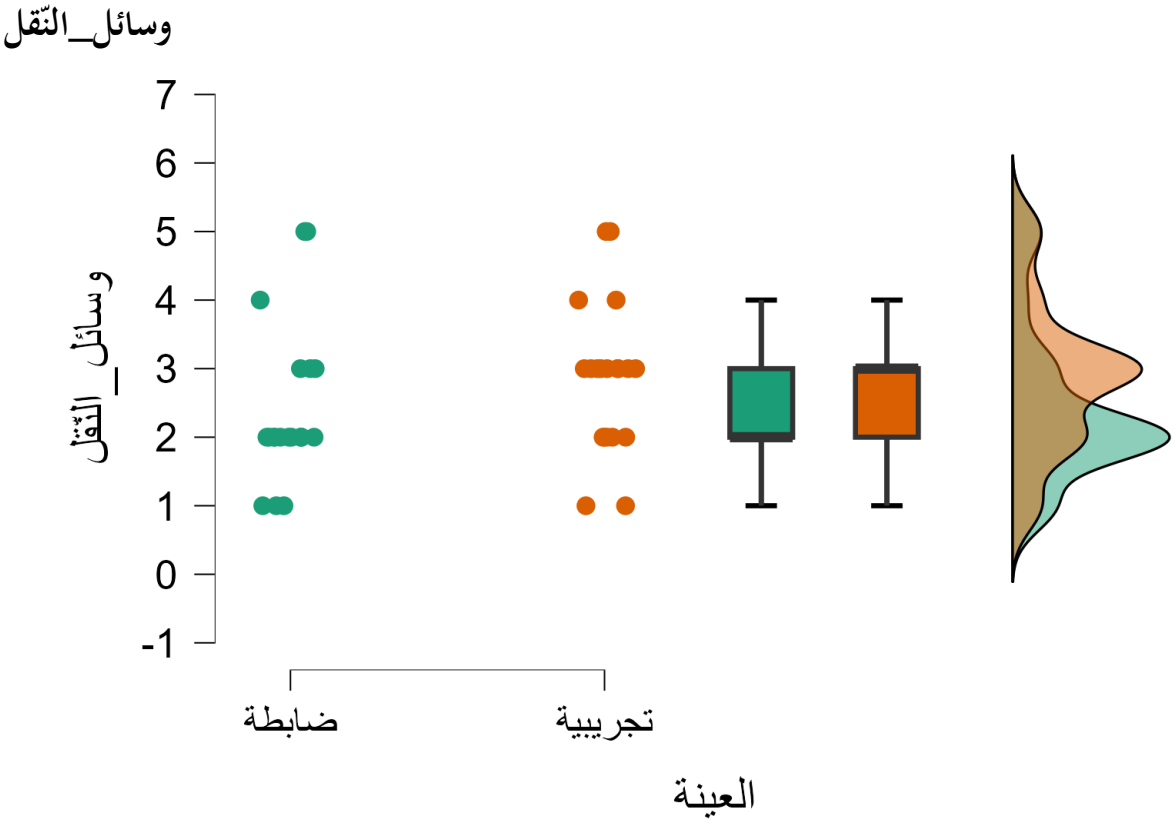
يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل العبادات، الموضّحة في الجدول "05"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (2,250) بانحراف معياري قدره (0.851)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (3.100) بانحراف معياري (1.165)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-2.635) بمستوى دلالة (0.012)، أكبر من 1% ، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل21، انتشار المجموعة الضّابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني .



شكل 21: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل العبادات للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

17)حقل وسائل النّقل

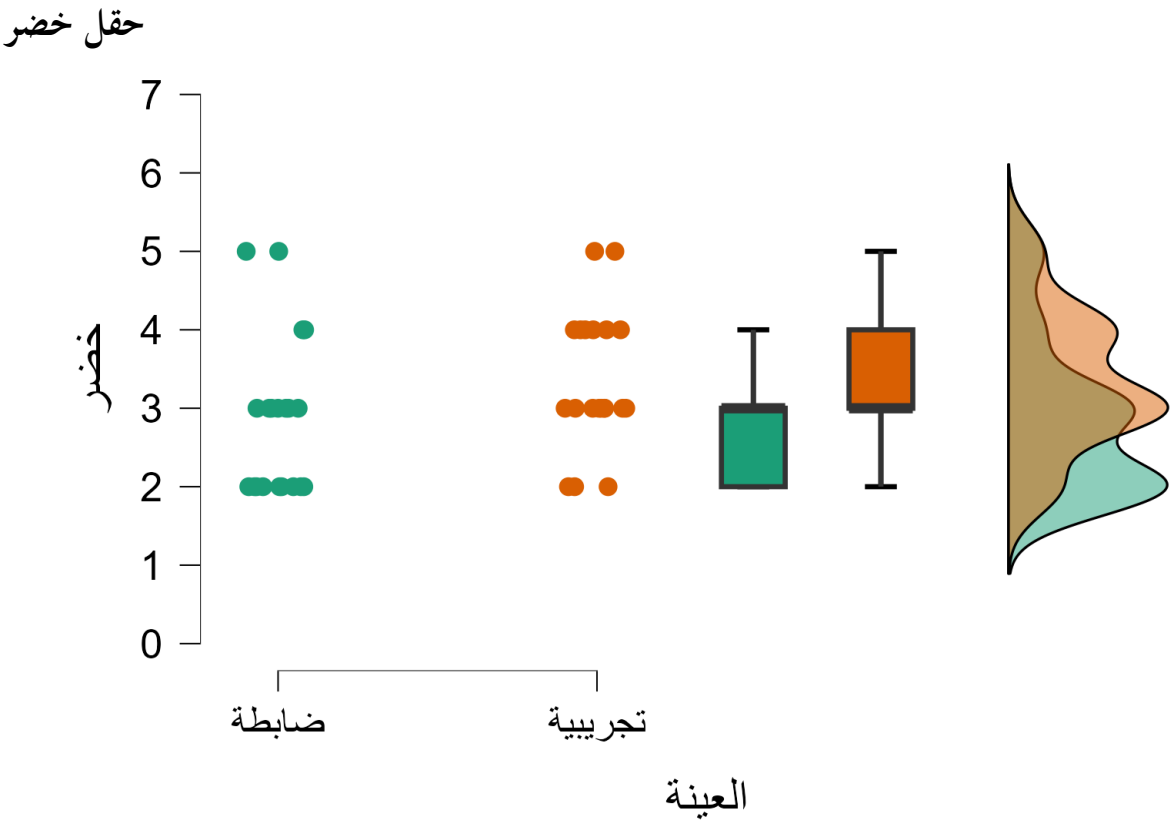
يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل وسائل النّقل، الموضّحة في الجدول "05"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (2,400) بانحراف معياري قدره (1.124)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2,850) بانحراف معياري (1.089)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-1.275) بمستوى دلالة (0.210)، أكبر من 1% ، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل22، انتشار المجموعة الضابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تقارب وتشابه كبير بينهما وهذا يؤكد النتائج السّابقة:



شكل 22: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل وسائل النّقل للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

18)حقل الخضر

يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل الخضر، الموضّحة في الجدول "5"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (2.850) بانحراف معياري قدره (0.988)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (3.350) بانحراف معياري (0.875)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-1.694) بمستوى دلالة (0,098)، أكبر من 1% ، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل18، انتشار المجموعة الضابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تقارب وتشابه كبير بينهما وهذا يؤكد النتائج السّابقة:

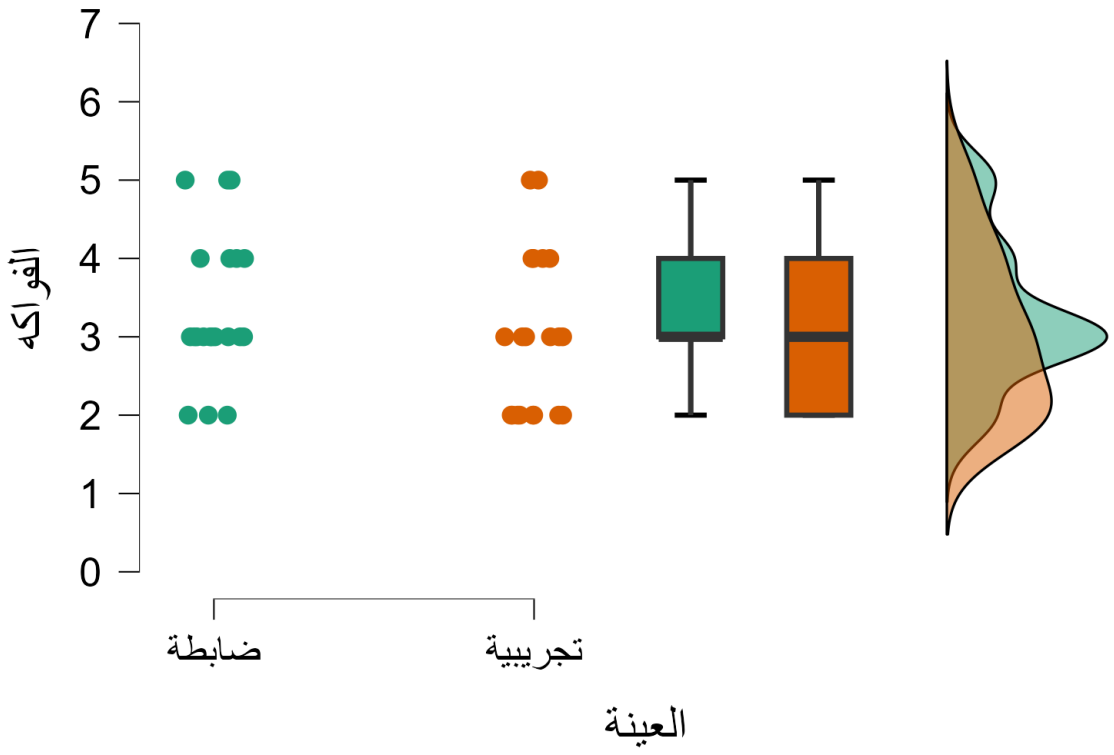


شكل 23: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الخضر للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

19)حقل الفواكه

يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل الفواكه، الموضّحة في الجدول "5"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (3.350) بانحراف معياري قدره (0.933)، أكبر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (3.000) بانحراف معياري (1.000)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (1.129) بمستوى دلالة (0,266) أكبر من 1% ، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل24، انتشار المجموعة الضابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تقارب وتشابه كبير بينهما وهذا يؤكد النتائج السّابقة:

حقل الفواكه

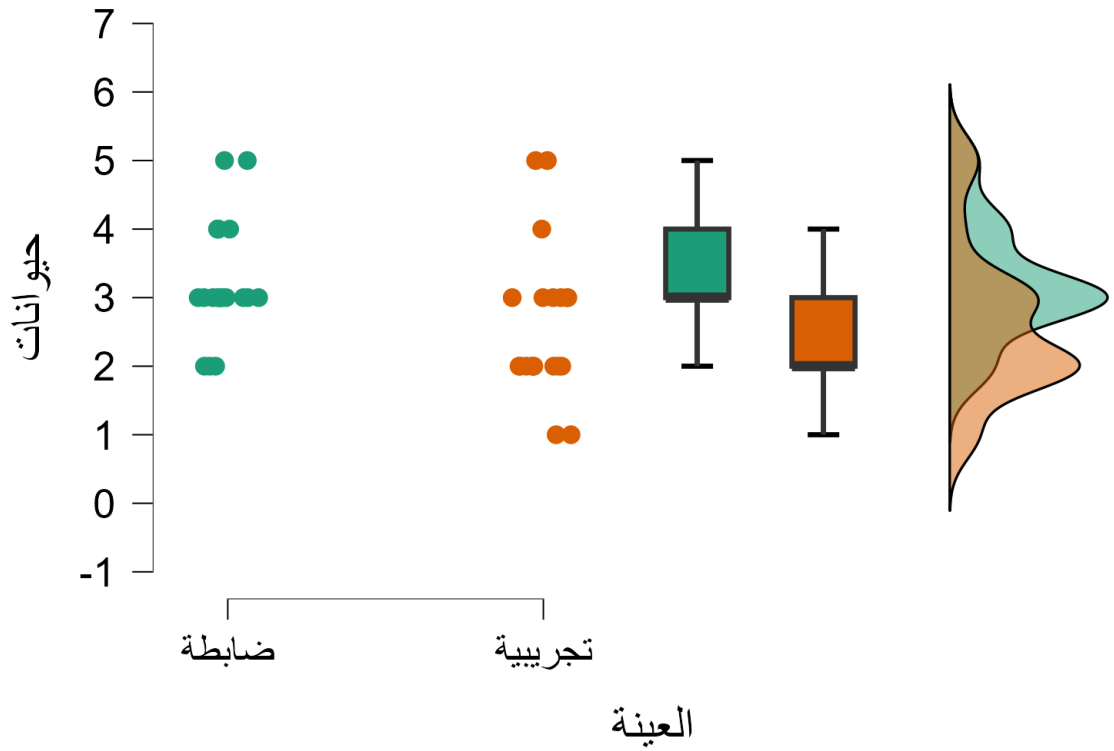


شكل 24: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الفواكه للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

20)حقل الحيوانات

يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل الحيوانات، الموضّحة في الجدول "05"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (3,250) بانحراف معياري قدره (0,851)، أكبر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2.600) بانحراف معياري (1.095)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (0.096) بمستوى دلالة (0,043) أكبر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل25، انتشار المجموعة الضّابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تقارب وتشابه كبير بينهما وهذا يؤكد النتائج السّابقة:

حقل الحيوانات

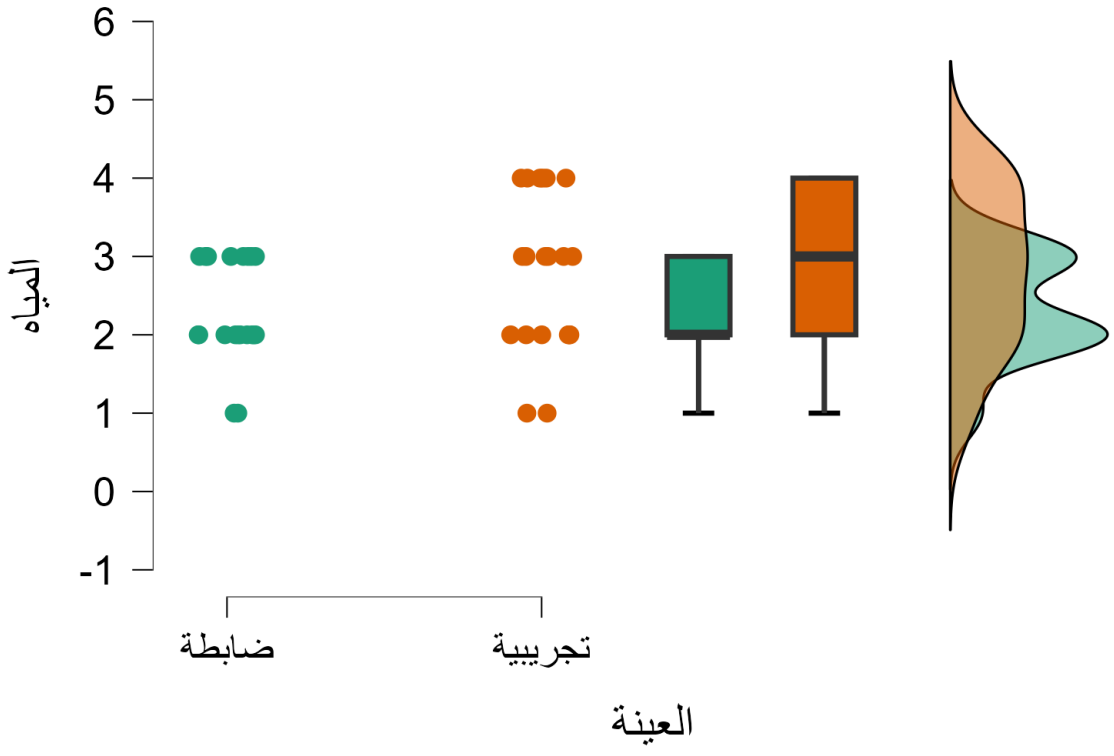


شكل 25: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل الحيوانات للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

21)حقل المياه

يتّضح من خلال نتائج الاختبار القبلي وحصيلة مفردات حقل المياه، الموضّحة في الجدول "05"، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه الحصيلة بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة (2,300) بانحراف معياري قدره (0.657)، أصغر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (2.800) بانحراف معياري (1.005)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (1.862-) بمستوى دلالة (0.070)، أكبر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل26، انتشار المجموعة الضّابطة باللّون الأخضر، والمجموعة التّجريبية باللّون البني، وهنالك تقارب وتشابه كبير بينهما وهذا يؤكد النتائج السّابقة:

حقل المياه



شكل 26: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لحقل المياه للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

2.1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في القياس القبليّ على اختبار: معرفة الكمّ والحساب للأطفال

تم تحديد فرضيّة صفريّة وأخرى بديلة كما يلي:

الفرضيّة الصفريّةH0 : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في القياس القبلي على اختبار: معرفة الكم والحساب للأطفال، بمستوى دلالة 1%

الفرضيّة البديلةH1 : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتّجريبية في القياس القبلي على اختبار: معرفة الكمّ والحساب للأطفال، بمستوى دلالة 1%.

للتّحقّق من صحّة الفرضيّة عمدنا إلى حساب المتوسّطات والانحرافات المعياريّة للعمليّات الحسابيّة الكمّيّة لدرجات القياس القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة، ثمّ حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار "T ".يظهر الجدول "06" نتائج الوصف الإحصائي للمتغيّرات:

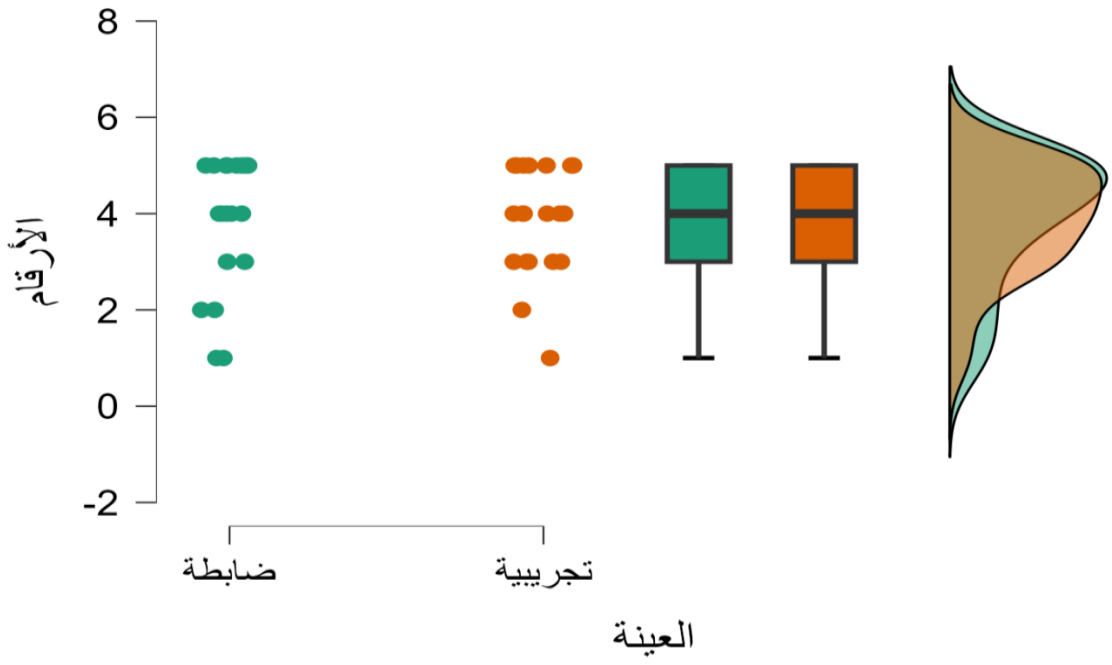
	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	SIG	القرار
الأرقام	ضابطة	20	3.850	1.387	0.000	38	1.00	نقبل H0
	تجريبية	20	3.850	1.137				
الجمع	ضابطة	20	2.950	1.572	0.213	38	0.832	نقبل H0
	تجريبية	20	2.850	1.387				
الطرح	ضابطة	20	1.900	1.586	0.192	38	0.849	نقبل H0
	تجريبية	20	1.800	1.704				

الجدول "06":نتائج الوصف الإحصائي للمتغيّرات

أ) الأرقام

يتّضح من بيانات الجدول رقم "06"، أن متوسّط عدد الأرقام المحصّلة كنتيجة للاختبار بالنّسبة للعيّنة الضابطة هو (3.850) بانحراف معياري (1.387)، وهو مقارب حدّ التّساوي لعدد الأرقام المحصّلة بالنّسبة للمجموعة التّجريبية (3.850)، بانحراف معياري (1.137) كما جاءت نتيجة الاختبار "T" (0.000) بقيمة احتمالية (1.00)، أكبر من مستوى الدّلالة 1%، لذلك تقرّر القول إنّه لا توجد فروق جوهريّة، بين عدد الأرقام المحصّلة للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية في الاختبار القبليّ عند مستوى الدّلالة 1%. ويوضّح الرّسم البياني التّالي هذه النتائج:

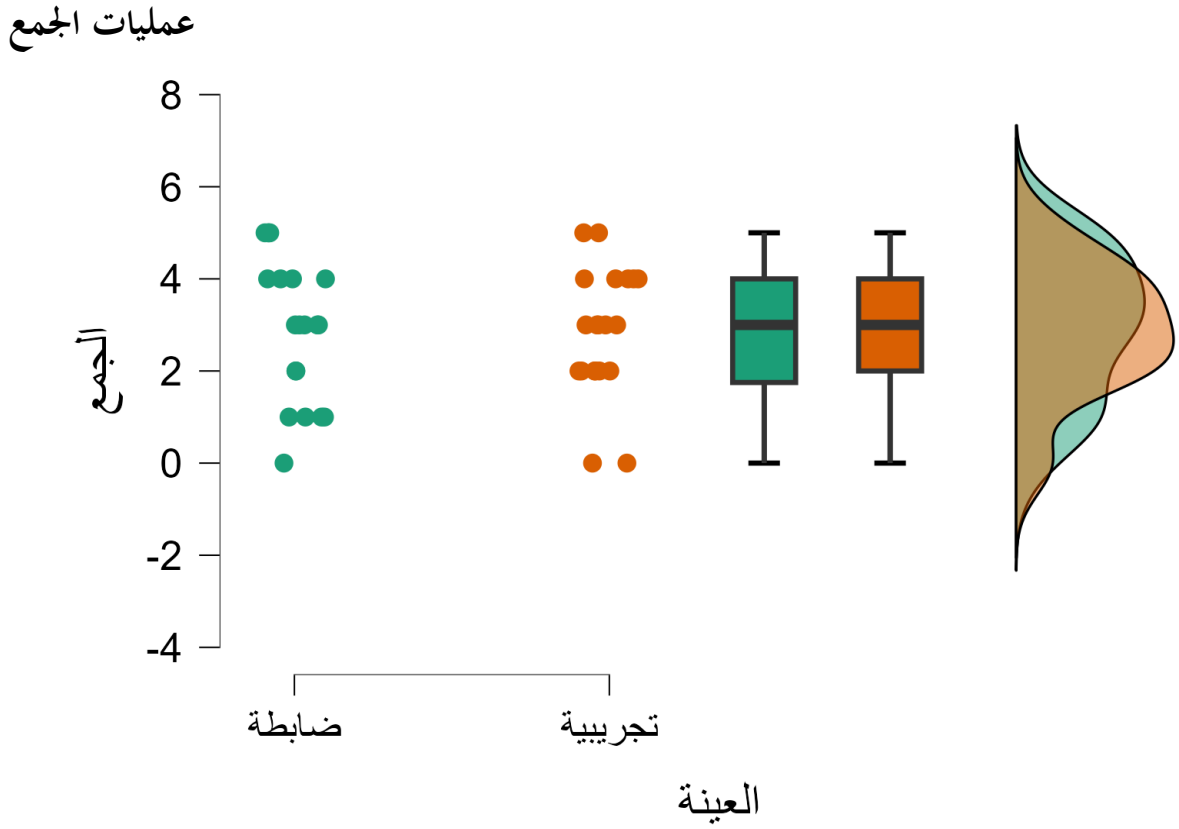
حقل الأرقام



شكل 27: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي للأرقام للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية

ب) عمليات الجمع

أمّا بالنّسبة إلى عمليّات الجمع فيتّضح لنا من الجدول السّابق أنّ متوسّط هذه العمليات بالنّسبة إلى المجموعة الضّابطة هو (2.950)، بانحراف معياري قدره (1,572)، أعلى بقليل من متوسط عمليات الجمع للمجموعة التّجريبية، والذي بلغ (2.850) بانحراف معياري (1.387) وجاءت نتيجة "T" (0.213)، بقيمة احتماليّة (0.832)، أكبر من 1%، وعليه فإنّنا نقرّ بعدم وجود فروق إحصائية بين عمليات الجمع المحصّلة للمجموعتين الضّابطة، والتّجريبية في الاختبار القبلي. يوضح الرّسم التّالي هذه النّتائج:

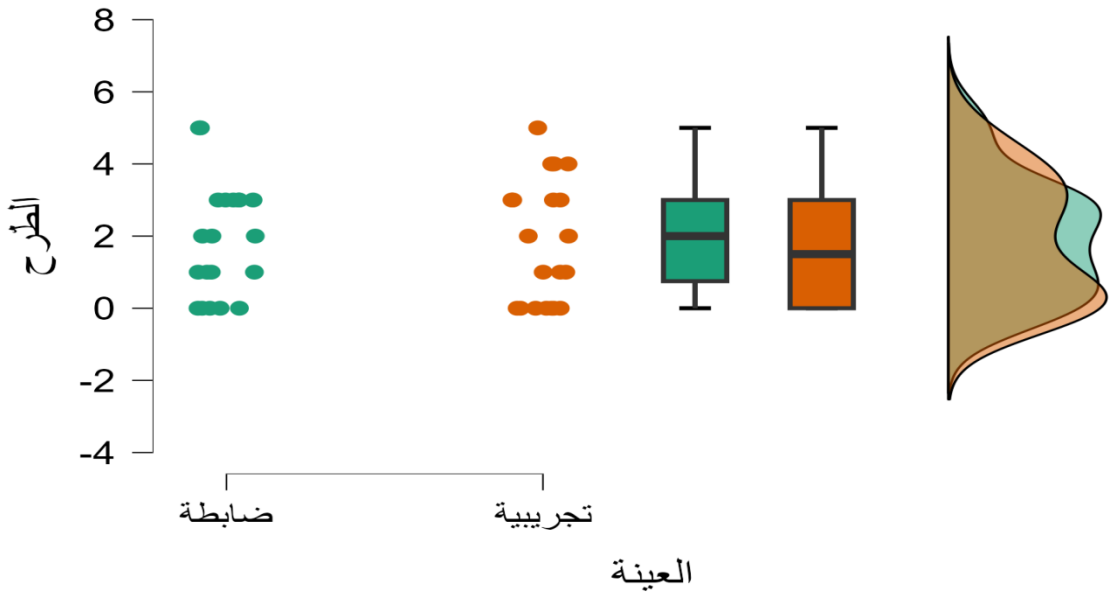


شكل 28: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لعمليّات الجمع للمجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة.

ج) عمليات الطّرح

بالرجوع إلى نتائج الاختبار القبلي لعمليّات الطرح، يتّضح من خلال نفس الجدول السّابق، أنّ المتوسّط الحسابي لهذه العمليات بالنسبة إلى المجموعة الضّابطة هو(1.900)، بانحراف معياري قدره (1.704)، أكبر من المتوسّط الحسابي لعمليات المجموعة التّجريبية (1.800) بانحراف معياري (1.586)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من الجدول (0.192) بمستوى دلالة (0.849)، أكبر من 1% يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه غير دالّ إحصائيا، يوضّح الرسم البياني التّالي انتشار نتائج عمليات الطّرح للمجموعتين والتي تدلّ على عدم وجود تباين بينهما.

عمليات الطرح



شكل 29: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار القبلي لعمليّات الجمع للمجموعتين الضّابطة والتّجريبيّة

بناء على البيانات السّابقة ونتائج الاختبار "T"،والرّسومات المبيّنة في الأشكال السّابقة تقرّر رفض الفرضيّة البديلة H1 وقبول الفرضيّة الصّفرية H0 القائلة لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في القياس القبلي على اختبار: معرفة الكم والحساب للأطفال بمستوى دلالة 1.%.

2. عرض نتائج الفرضيّة الثّانية وتفسيرها

1.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار: تعلّم القراءة لصالح القياس البعدي

تم تحديد فرضيّة صفريّة وأخرى بديلة كما يلي:

الفرضيّة الصفريّة H0: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار: تعلّم القراءة لصالح القياس البعدي، بمستوى دلالة %.1

الفرضيّة H1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار: تعلّم القراءة لصالح القياس البعدي، بمستوى دلالة 1.%

للتّحقّق من صحّة الفرضيّة عمدنا إلى حساب المتوسّطات والانحرافات المعياريّة لدرجات تعلّم القراءة ومقارنة نتائج الاختارين القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبيّة، ثمّ حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار "T".يظهر الجدول "07" نتائج الوصف الإحصائي للمتغيّرات:

	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Dif	Sig	القرار
أسرة_بعدي	20	7.500	0.827	25.177	19	< .001	نقبل H0
الأسرة_قبلي	20	2.800	1.196				
مناظر_طبيعية_بعدي	20	7.100	0.852	18.624	19	< .001	نقبل H0
المناظر_الطّبيعة_قبلي	20	3.000	1.026				
الزمن_المكان_بعدي	20	6.550	0.887	15.158	19	< .001	نقبل H0
الزّمن_والمكان_قبلي	20	2.850	0.933				

التقويم_بعدي	20	7.789	0.855	16.048	19	< .001	نقبل H0
الزّمن والمكان_قبلي	20	2.300	0.801				
الرياضة_بعدي	20	7.800	1.105	24.743	19	< .001	نقبل H0
الرياضة_قبلي	20	2.500	1.000				
الالوان_بعدي	20	7.650	0.988	17.667	19	< .001	نقبل H0
الألوان_قبلي	20	2.800	1.105				
التعليم_بعدي	20	6.900	1.071	16.571	19	< .001	نقبل H0
التعليم_قبلي	20	3.400	0.940				
اتجاهات_بعدي	20	6.650	1.182	12.254	19	< .001	نقبل H0
اتّجاهات_قبلي	20	2.400	1.095				
أشكال_بعدي	20	7.500	1.100	11.746	19	< .001	نقبل H0
أشكال_قبلي	20	2.950	0.999				
أجهزة_كهرومنزلية_بعدي	20	7.800	0.951	14.212	19	< .001	نقبل H0
أجهزة_كهرومنزلية_قبلي	20	2.750	0.967				
عادات_بعدي	20	7.900	0.788	19.708	19	< .001	نقبل H0
عادات_قبلي	20	3.350	0.988				
اللباس_بعدي	20	8.050	0.945	18.514	19	< .001	نقبل H0
اللّباس_قبلي	20	2.950	0.945				
أعضاء_الجسم_بعدي	20	8.300	0.865	18.856	19	< .001	نقبل H0
أعضاء_الجسم_قبلي	20	3.250	0.786				
أعمال_مهن_بعدي	20	7.800	0.894	21.508	19	< .001	نقبل H0
أعمال_ومهن_قبلي	20	2.950	0.945				
أدوات_منزلية_بعدي	20	7.600	0.995	15.227	19		نقبل H0

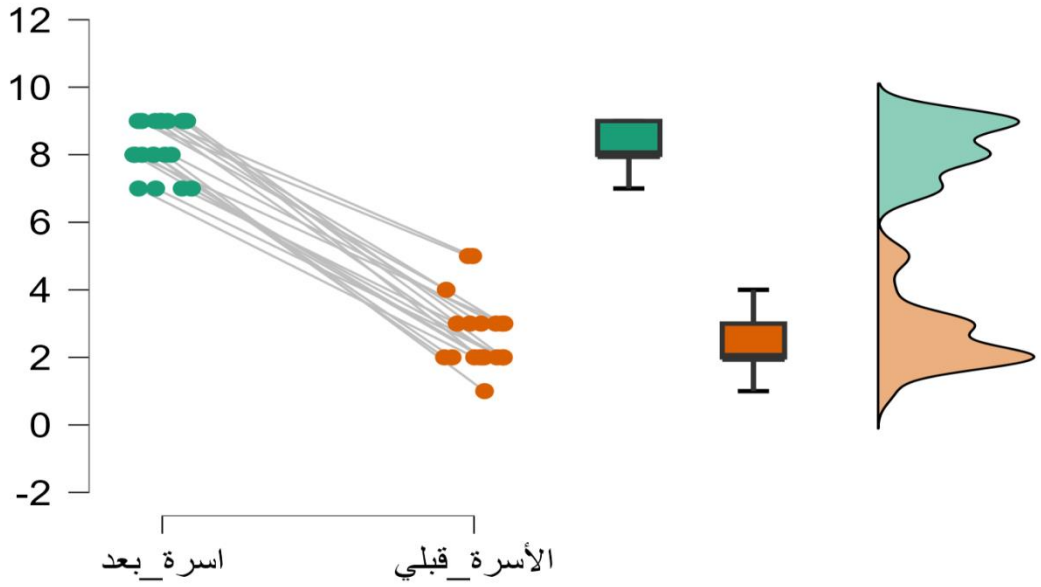
أدوات_منزليّة_قبلي	20	7.900	0.718			< .001	
عبادات_بعدي	20	2.850	1.089	17.105	19	< .001	نقبل H0
عبادات قبلي	20	8.400	0.821				
وسائل_النقل_بعدي	20	3.350	0.875	19.708	19	< .001	نقبل H0
وسائل_النّقل_قبلي	20	8.684	0.885				
خضر_بعدي	20	3.000	1.026	22.614	19	< .001	نقبل H0
خضر_قبلي	19	7.900	0.718				
الفواكه_بعدي	20	2.600	1.095	18.552	19	< .001	نقبل H0
الفواكه_قبلي	20	7.526	0.841				
حيوانات_بعدي	20	2.800	1.005	17.667	18	< .001	نقبل H0
حيوانات_قبلي	20	7.500	0.827				
المياه_بعدي	20	2.800	1.196	17.285	19	< .001	نقبل H0
المياه_قبلي	20	7.100	0.852				

الجدول "07":نتائج الوصف الإحصائي للمتغيّرات (الفرضية 02)

1) حقل الأسرة

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الأسرة للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (2.800) بانحراف معياري قدره (1.196)، أكبر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (7.500) بانحراف معياري (0.827)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (25.177) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل30، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبلية باللّون البني، ونتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون الأخضر، وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليمية في تعليم المفردات الخاصة بحقل الأسرة لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل الأسرة بعدي – قبلي

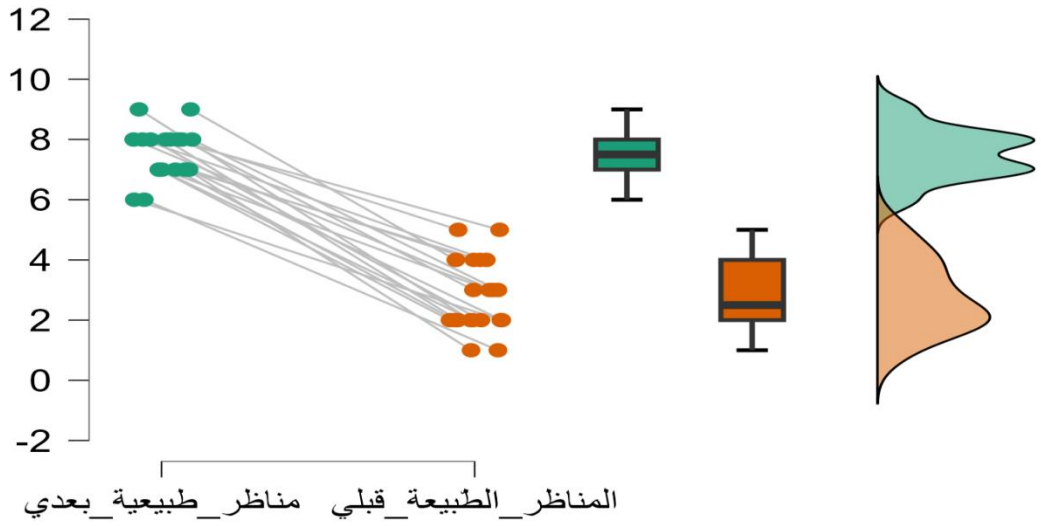


شكل 30: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الأسرة القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية

2) حقل المناظر الطّبيعيّة

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل المناظر الطّبيعيّة للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (3.000) بانحراف معياري قدره (1.026)، أكبر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (7.100) بانحراف معياري (0.852)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (18.624) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل31، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل المناظر الطّبيعيّة لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل المناظر الطبيعية بعدي – قبلي

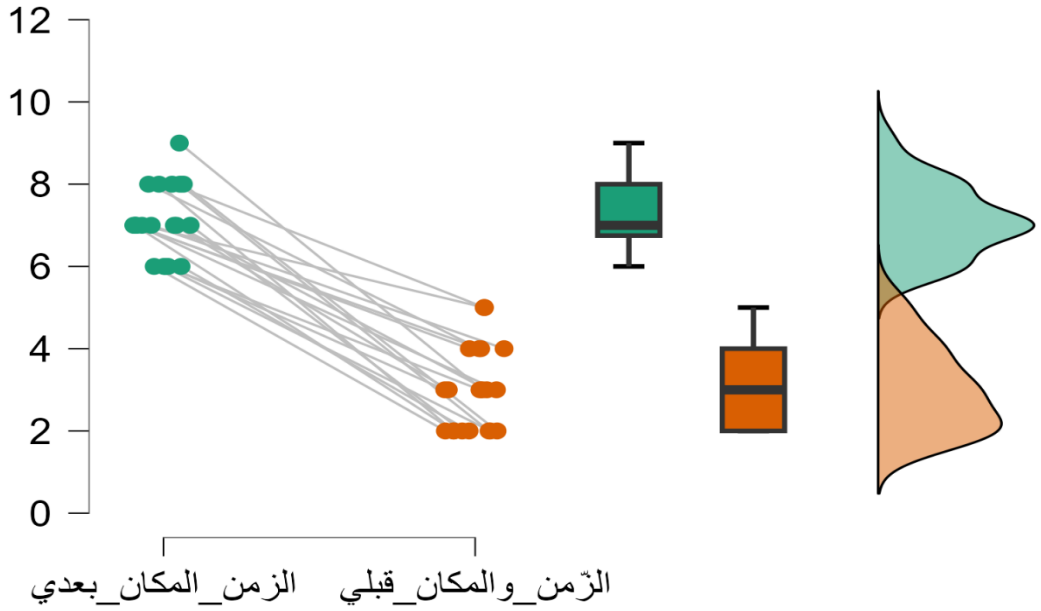


شكل31: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل المناظر الطّبيعيّة القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية

3) حقل الزّمن والمكان

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الزّمن والمكان للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (2.850) بانحراف معياري قدره (0.933)، أكبر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (6.550) بانحراف معياري (0.887)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (15.158) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل32، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الزّمن والمكان لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل الزّمن والمكان بعدي –

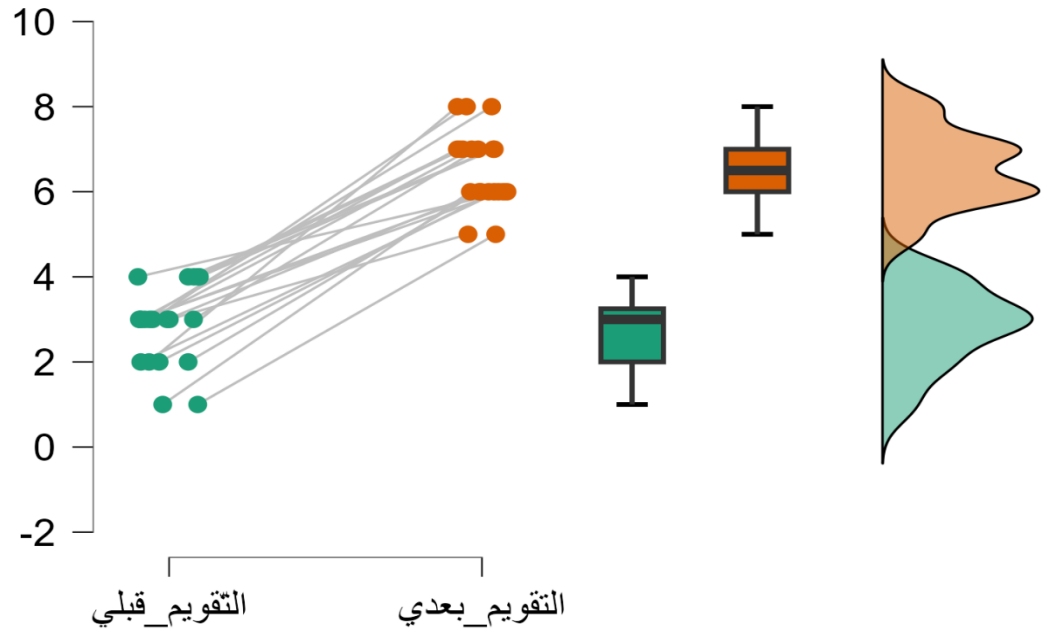


شكل32: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الزّمن والمكان القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية

4) حقل التقويم

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل التّقويم للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (2.300) بانحراف معياري قدره (0.801)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (7.789) بانحراف معياري (0.855)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (16.048) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل33، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل التّقويم لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل التّقويم بعدي – قبلي

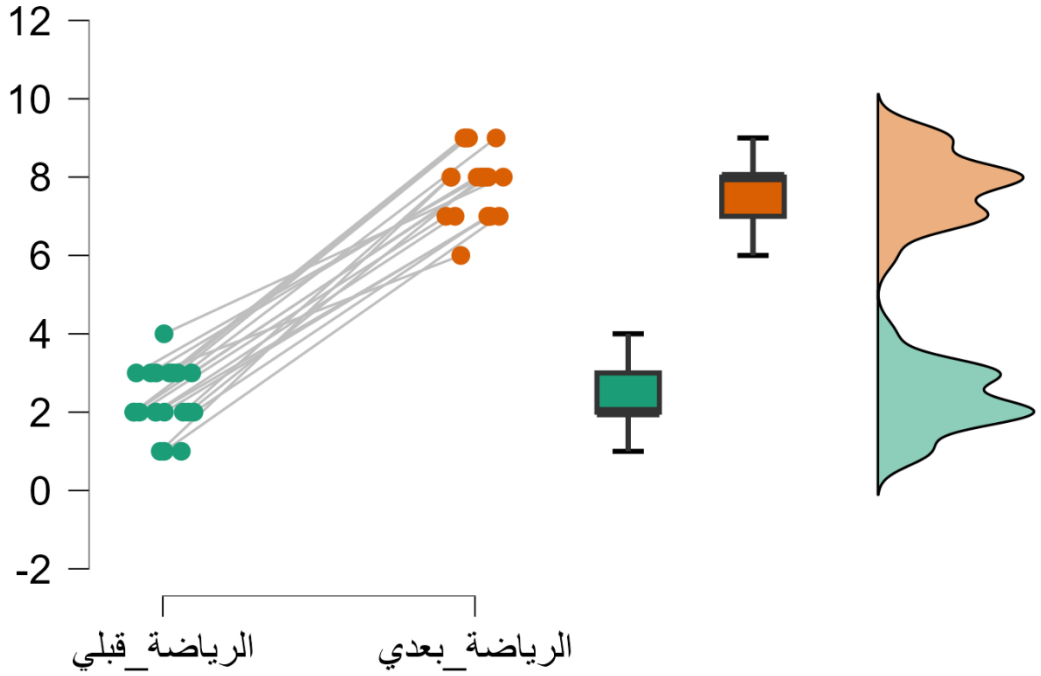


شكل33: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل التّقويم القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية

5) حقل الرّياضة

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الريّاضة للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (2.500) بانحراف معياري قدره (1.000)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (7.800) بانحراف معياري (1.105)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (24.743) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل34، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الرّياضة لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل الرّياضة بعدي – قبلي

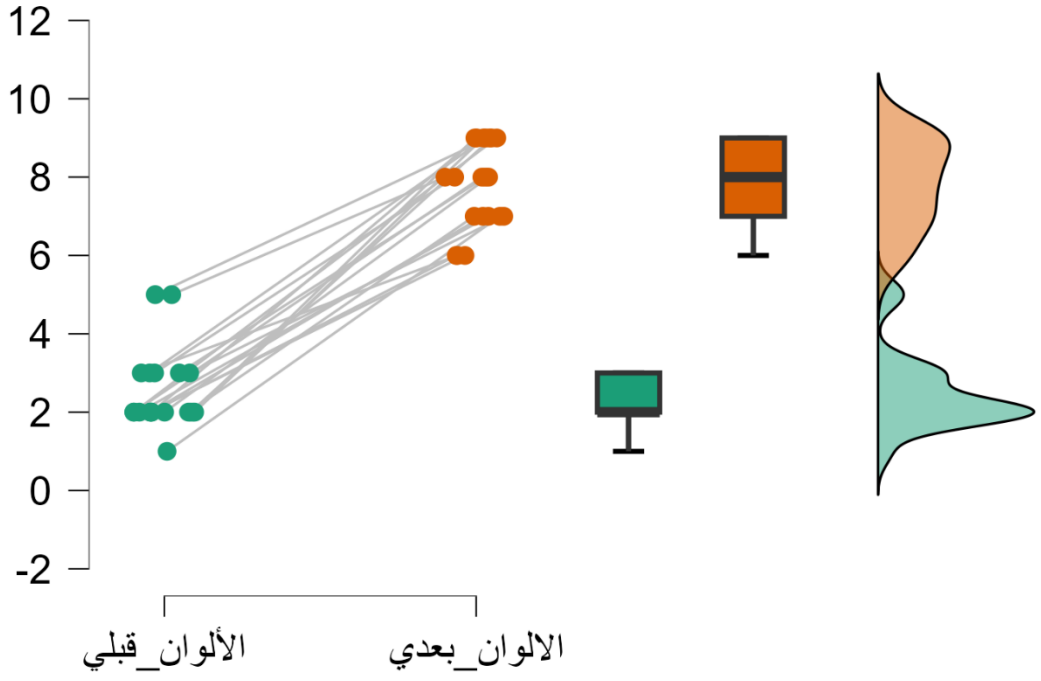


شكل34: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الرياضة القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية

6) حقل الألوان

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الألوان للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (2.800) بانحراف معياري قدره (1.105)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (7.605) بانحراف معياري (0.988)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (17.667) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل35، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر، وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الألوان لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل الألوان بعدي – قبلي

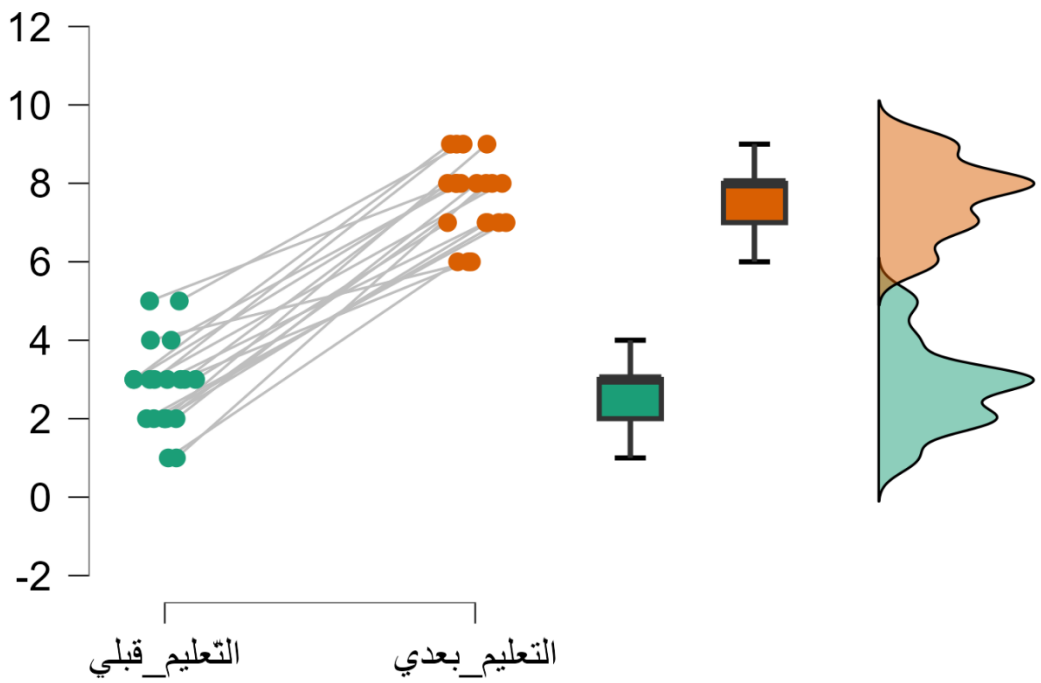


شكل35: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الألوان القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية

7) حقل التّعليم

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل التّعليم للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (3.400) بانحراف معياري قدره (0.940)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (6.900) بانحراف معياري (1.071)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (16.571) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل36، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل التّعليم لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل التّعليم بعدي – قبلي

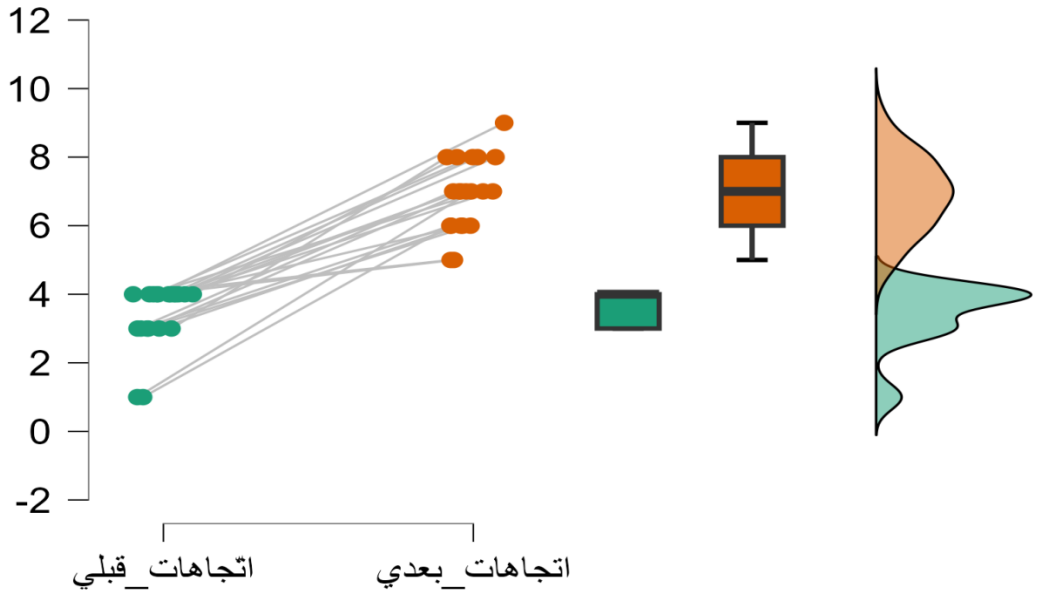


شكل36: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل التّعليم القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية

8) حقل الاتّجاهات

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الاتّجاهات للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (2.400) بانحراف معياري قدره (1.095)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (6.650) بانحراف معياري (1.182)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (12.254) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل37، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الاتّجاهات لأطفال هذه المجموعة.

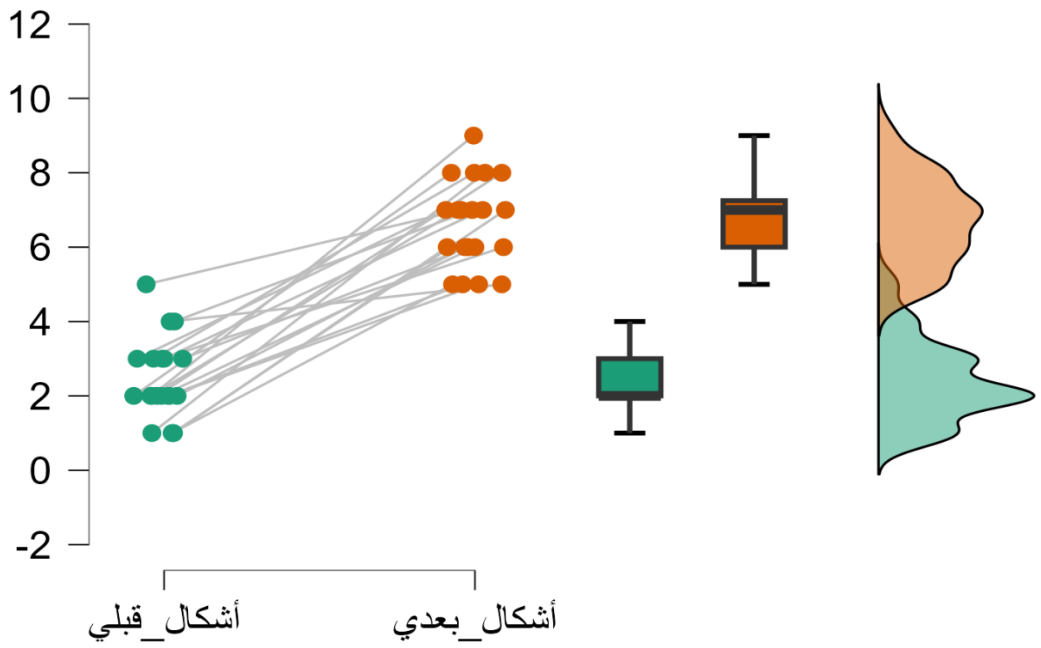
حصيلة مفردات حقل الاتّجاهات بعدي – قبلي



شكل37: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الاتّجاهات القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية

9) حقل الأشكال

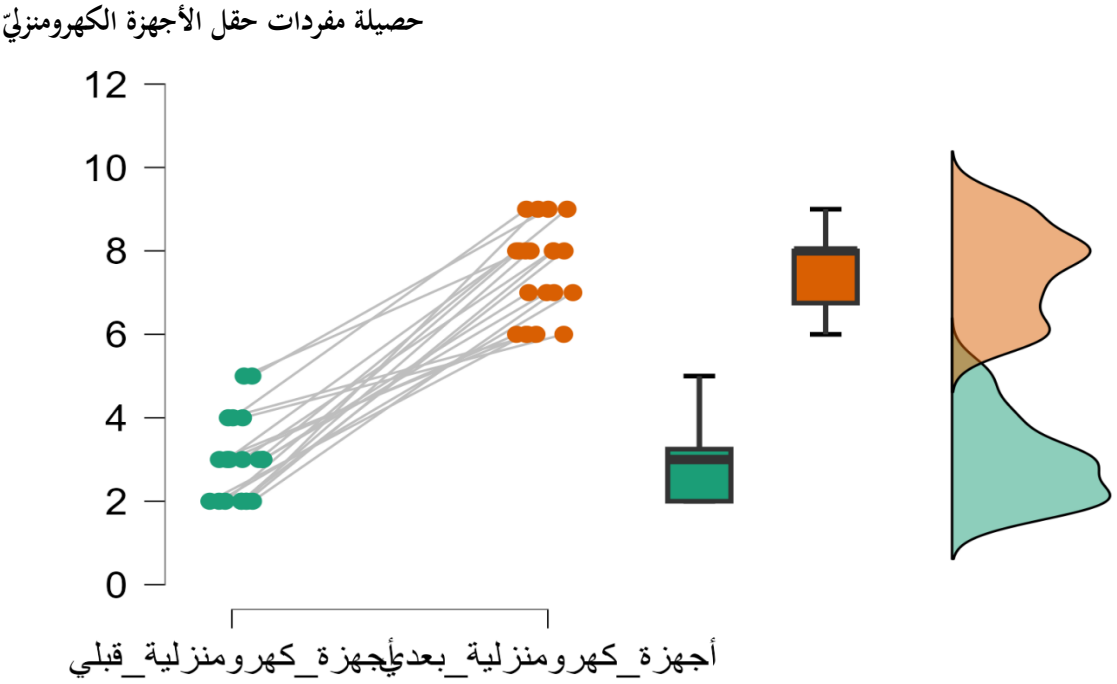
يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الأشكال للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (2.950) بانحراف معياري قدره (0.999)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (7.500) بانحراف معياري (1.100)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (11.746) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل38، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الأشكال لأطفال هذه المجموعة.



شكل38: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الأشكال للمجموعة التّجريبية

10)حقل الأجهزة الكهرومنزليّة

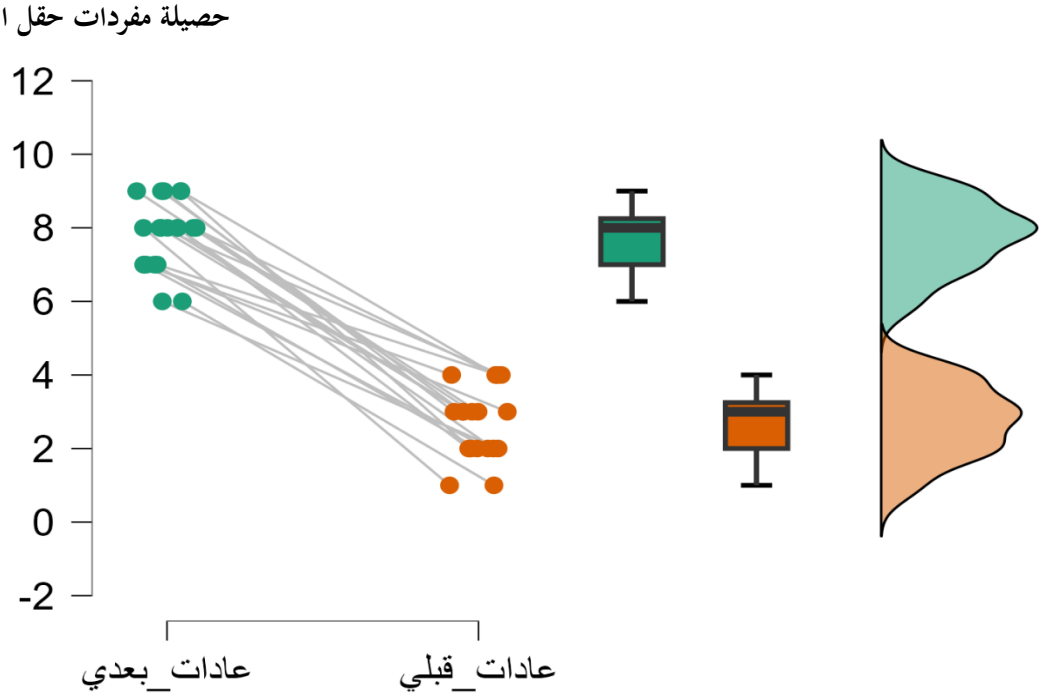
يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الأجهزة الكهرومنزليّة للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (2.750) بانحراف معياري قدره (0.967)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (7.800) بانحراف معياري (0.951)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (14.212) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل39، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الأجهزة الكهرومنزليّة لأطفال هذه المجموعة.



شكل39: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الأجهزة الكهرومنزليّة للمجموعة التّجريبية

11)حقل العادات

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل العادات للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (3.3500) بانحراف معياري قدره (0.988)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (7.900) بانحراف معياري (0.788)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (19.708) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل40، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل العادات لأطفال هذه المجموعة.

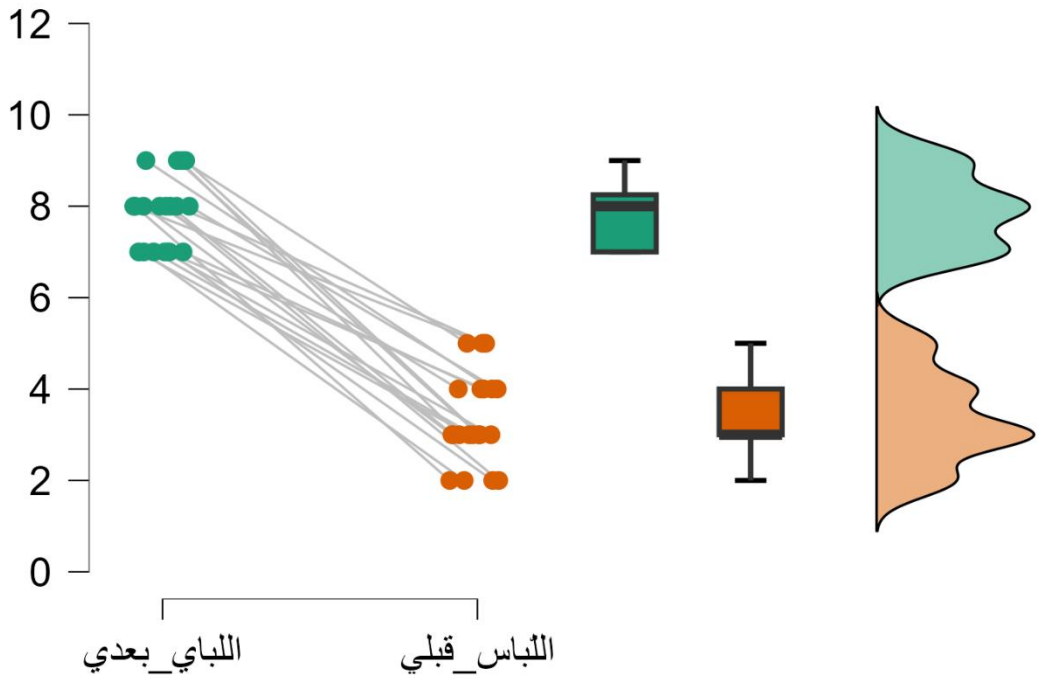


شكل40: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل العادات القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية

12)حقل اللّباس

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل اللباس للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (2.950) بانحراف معياري قدره (0.945)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (8.050) بانحراف معياري (0.945)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (18.514) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل41، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل اللباس لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل اللّباس

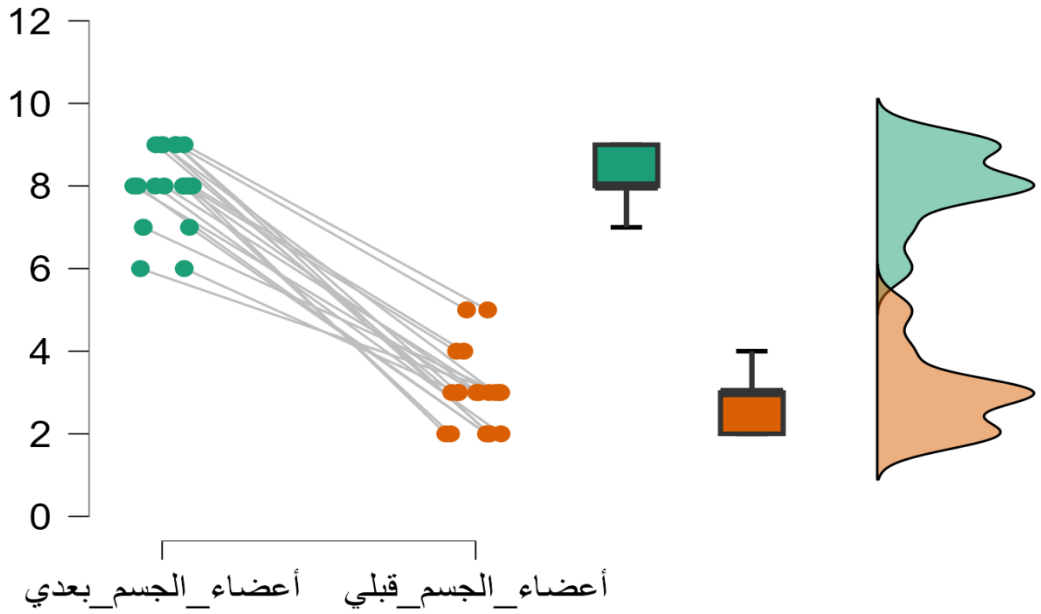


شكل41: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل اللباس القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية

13)حقل أعضاء الجسم

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل أعضاء الجسم للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (3.250) بانحراف معياري قدره (0.786)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (8.300) بانحراف معياري (0.865)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (18.856) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل42، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل أعضاء الجسم لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل أعضاء الجسم

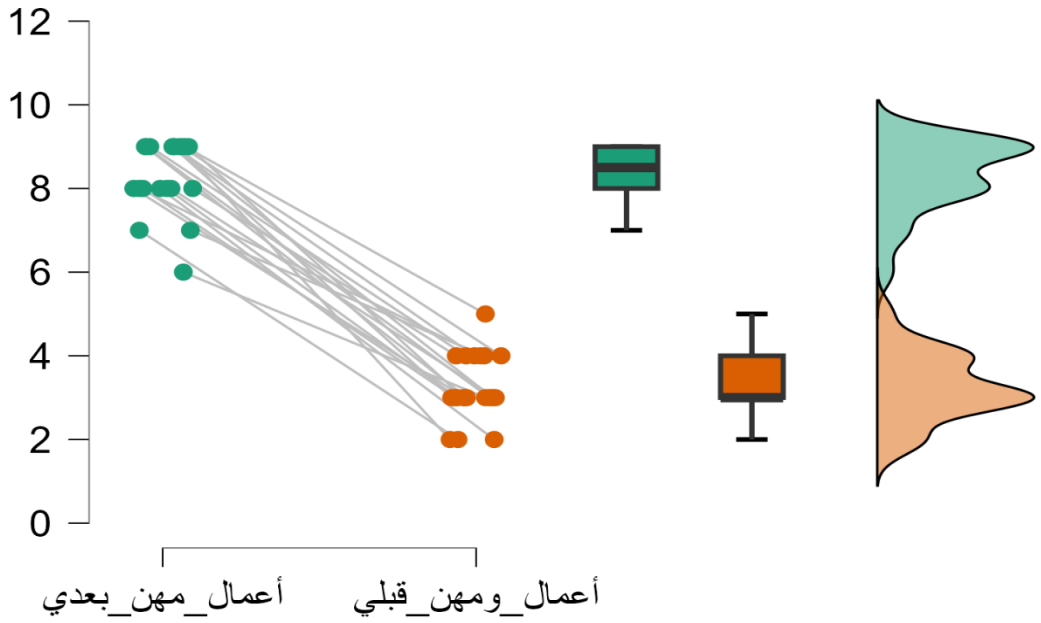


شكل42: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل أعضاء الجسم القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية

14)حقل الأعمال والمهن

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الأعمال والمهن للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (2.950) بانحراف معياري قدره (0.945)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (7.800) بانحراف معياري (0.894)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (21.508) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل43، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الأعمال والمهن لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل الأعمال والمهن

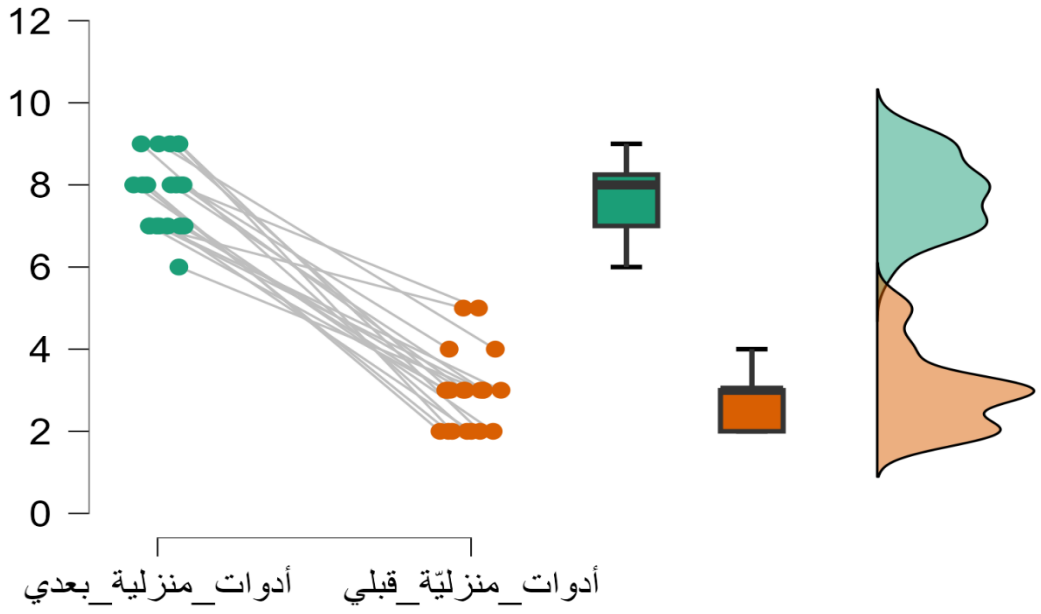


شكل43: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الأعمال و المهن القبلي والبعديّ للمجموعة التّجريبية

15)حقل الأدوات المنزليّة

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الأدوات المنزليّة للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (7.900) بانحراف معياري قدره (0.718)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (7.600) بانحراف معياري (0.995)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (15,227) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل44، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الأدوات المنزليّة لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل الأدوات المنزليّة

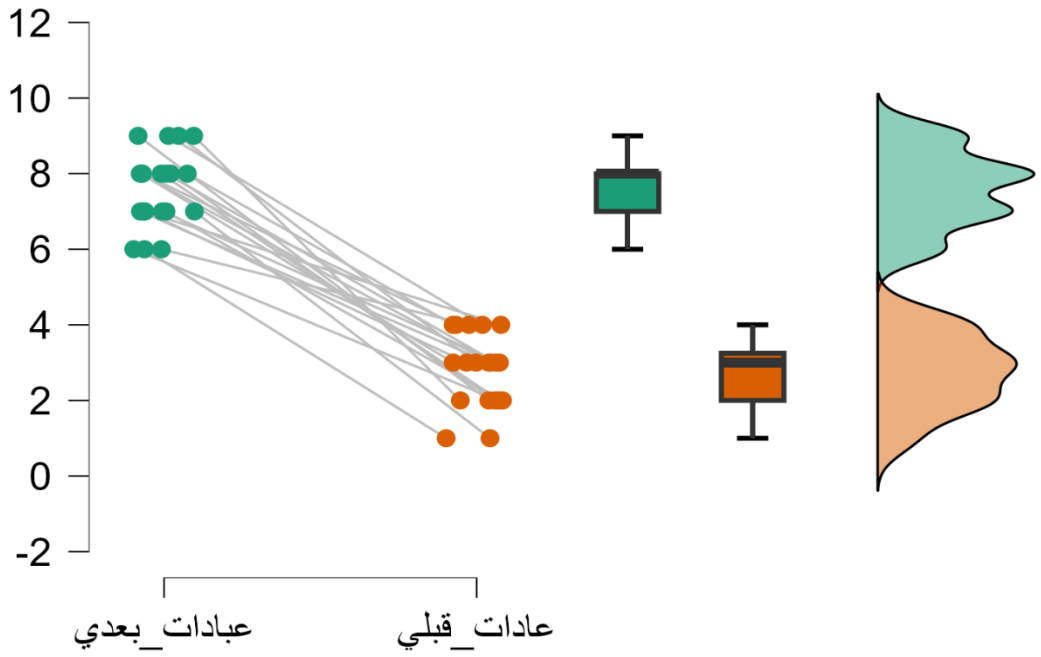


شكل44: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الأدوات المنزليّة القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية

16)حقل العادات

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل العادات للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (8.400) بانحراف معياري قدره (0.821)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (2.850) بانحراف معياري (1.089)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (17.105) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل45، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل العادات لأطفال هذه المجموعة.

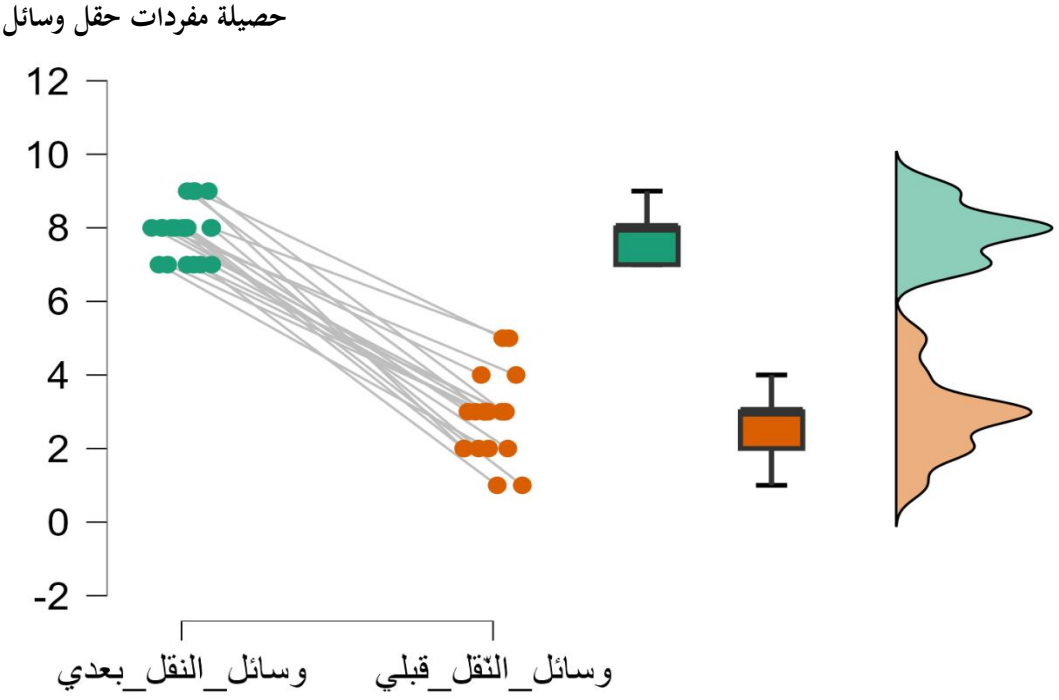
حصيلة مفردات حقل العادات



شكل45: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل العادات القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية

17)حقل وسائل النّقل

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل وسائل النّقل للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (8.684) بانحراف معياري قدره (0.885)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (3.350) بانحراف معياري (0,875)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (19.708) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل46، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل وسائل النّقل لأطفال هذه المجموعة.

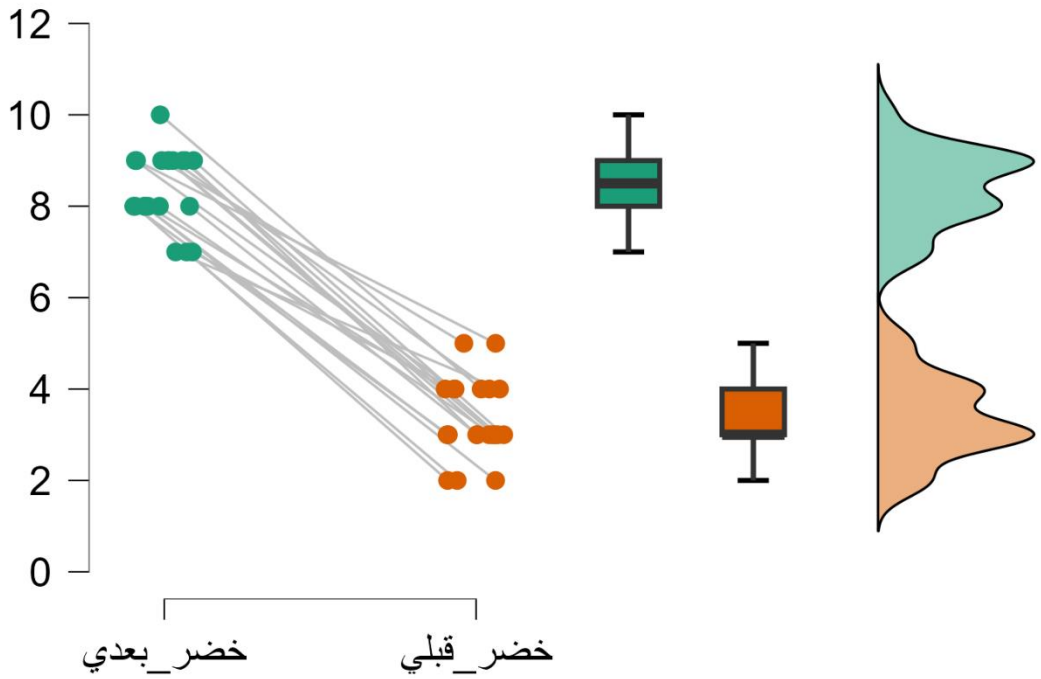


شكل46: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل وسائل النّقل القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية

18)حقل الخضر

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الخضر للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (7.900) بانحراف معياري قدره (0.718)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (3.000) بانحراف معياري (1.026)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (22.614) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل47، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الخضرلأطفال هذه المجموعة.

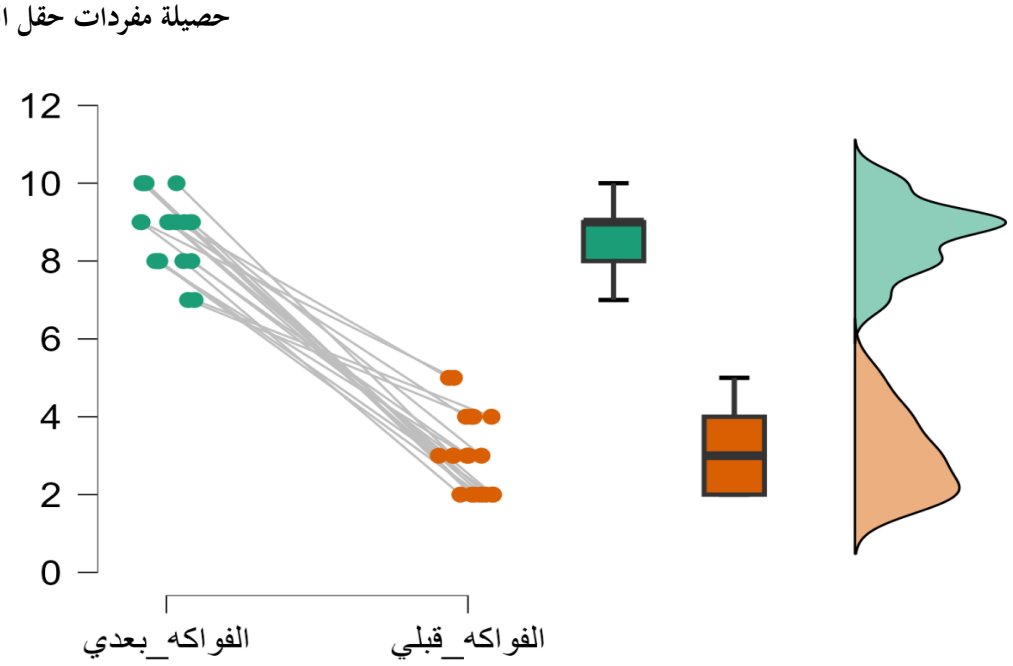
حصيلة مفردات حقل الخضر



شكل47: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الخضر القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية

19)حقل الفواكه

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الفواكه للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (7.526) بانحراف معياري قدره (0.841)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (2.600) بانحراف معياري (1.095)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (18.552) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل48، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الفواكه لأطفال هذه المجموعة.

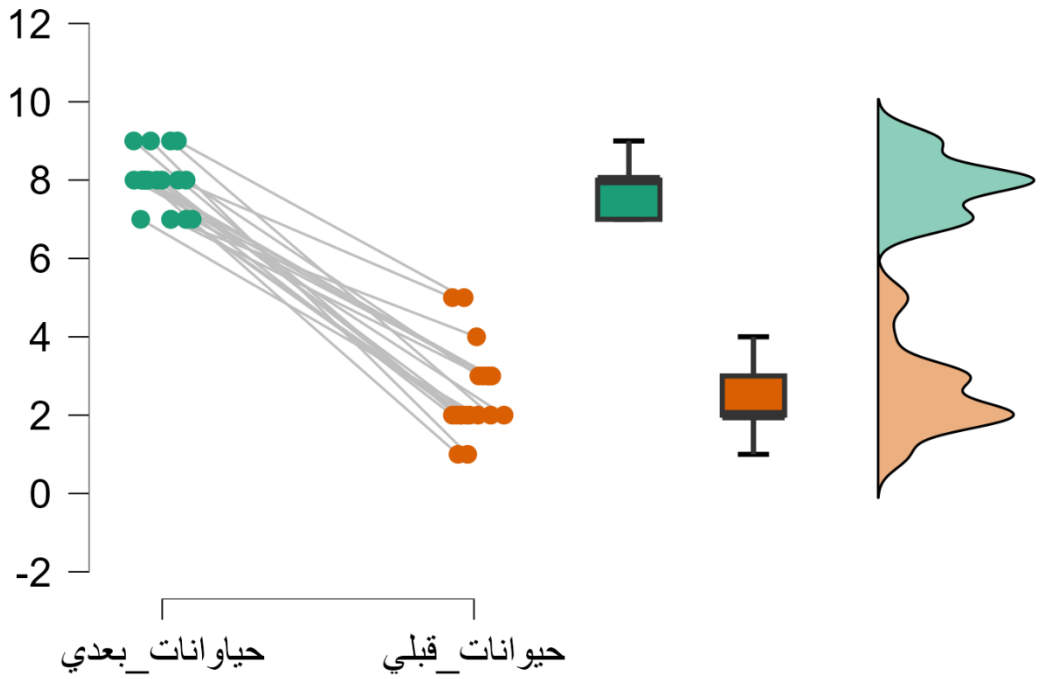


شكل48: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الفواكه القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية

20)حقل الحيوانات

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل الحيوانات للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (7.500) بانحراف معياري قدره (0.827)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (2.800) بانحراف معياري (1.005)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (17.667) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل49، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الحيوانات لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل الحيوانات

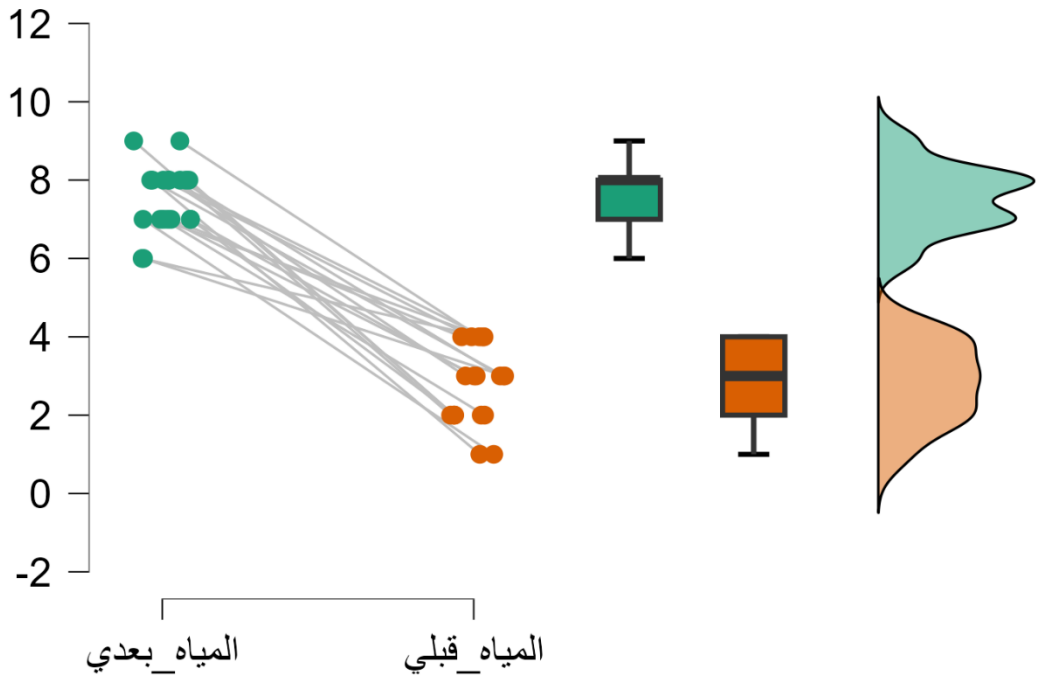


شكل49: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الحيوانات القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية

21)حقل المياه

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة مفردات حقل المياه للمجموعة التّجريبية، الموضّحة في الجدول "07"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالاختبار القبلي (7.100) بانحراف معياري قدره (0.852)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (2.800) بانحراف معياري (1.196)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (17.285) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل50، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبليّة باللّون البني ونتائج المجموعة التّجريبيّة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل المياه لأطفال هذه المجموعة.

حصيلة مفردات حقل المياه



شكل50: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل المياه القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية

2.2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار: معرفة الكم والحساب لصالح القياس البعدي

تم تحديد فرضيّة صفريّة وأخرى بديلة كما يلي:

الفرضيّة الصفريّة H0: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية في القياس القبليّ والقياس البعدي على اختبار: معرفة الكم والحساب للأطفال لصالح القياس البعديّ بمستوى دلالة 1.%.

الفرضيّة H1 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التّجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على اختبار: معرفة الكم والحساب للأطفال لصالح القياس البعدي، بمستوى دلالة 1.%.

للتّحقّق من صحّة الفرضيّة عمدنا إلى حساب المتوسّطات والانحرافات المعياريّة للعمليّات الحسابيّة الكمّيّة لدرجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبيّة، ثمّ حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار "T ".يظهر الجدول "08" نتائج الوصف الإحصائي للمتغيّرات:

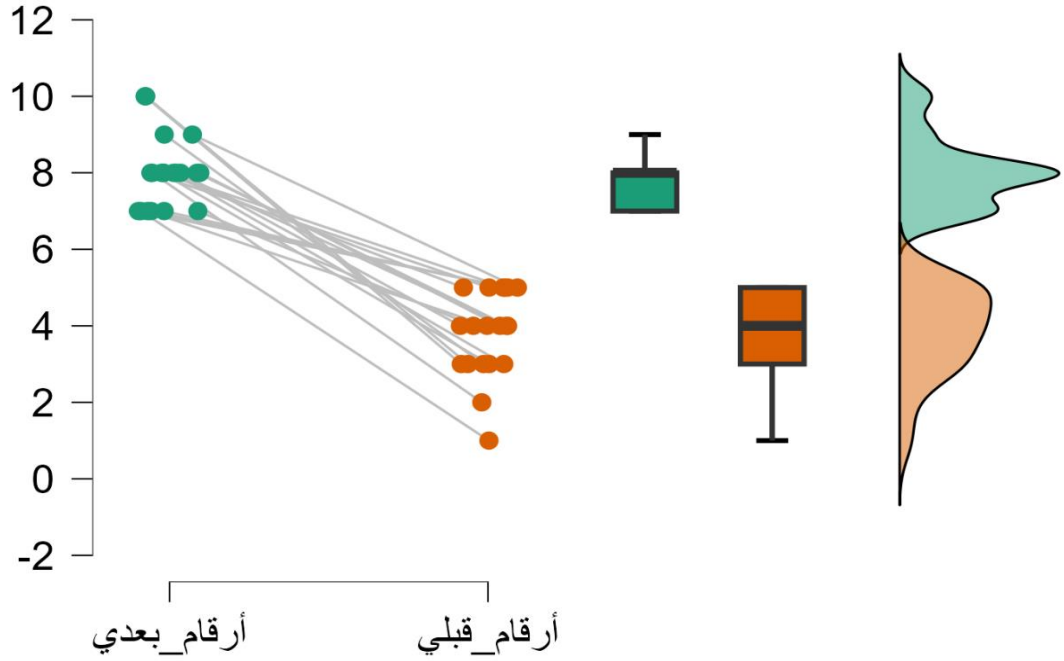
	العينة	العدد	الوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	T	DF	SIG	القرار
الأرقام	بعدي	20	8.000	0.918	11.610	19	< .001	نقبل H0
	قبلي	20	3.850	1.137				
الجمع	بعدي	20	6.050	1.191	8.248	19	< .001	نقبل H0
	قبلي	20	2.850	1.387				
الطرح	بعدي	20	4.8950	1.468	7.311	19	< .001	نقبل H0
	قبلي	20	1.800	1.704				

الجدول "08":نتائج الوصف الإحصائي للمتغيّرات" الاختبارين القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبيّة"

1. معرفة الأرقام

يتّضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعدي وحصيلة معرفة الأرقام للمجموعة التّجريبية الموضّحة في الجدول "08"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة الأرقام الخاصّة بالاختبار القبلي (8.000) بانحراف معياري قدره (0.918)، أكبر من المتوسّط الحسابي لأرقام المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (3.850) بانحراف معياري (1.137)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (11.610) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل51، انتشار نتائج المجموعة التجريبية القبلية باللّون البني، ونتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبير وهذا ما يؤكد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليمية في تعليم الأرقام لأطفال هذه المجموعة.

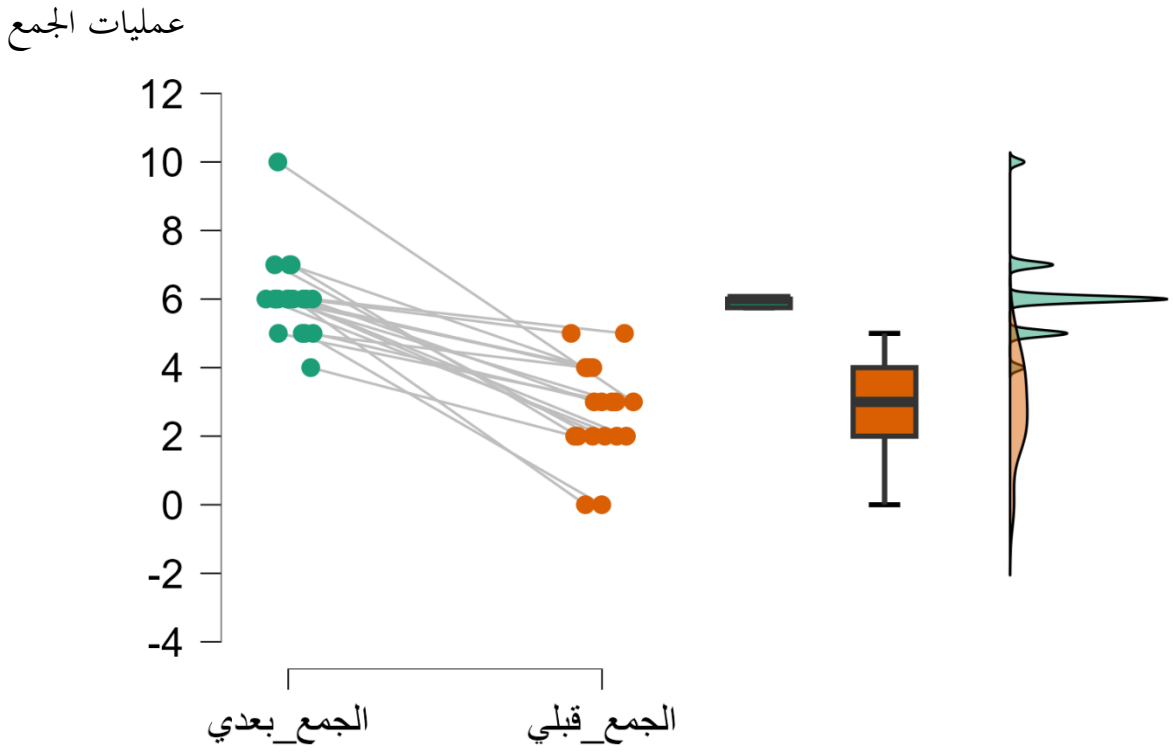
أرقام المجموعة التّجريبية



شكل 51: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار معرفة الأرقام القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية

2. عمليات الجمع

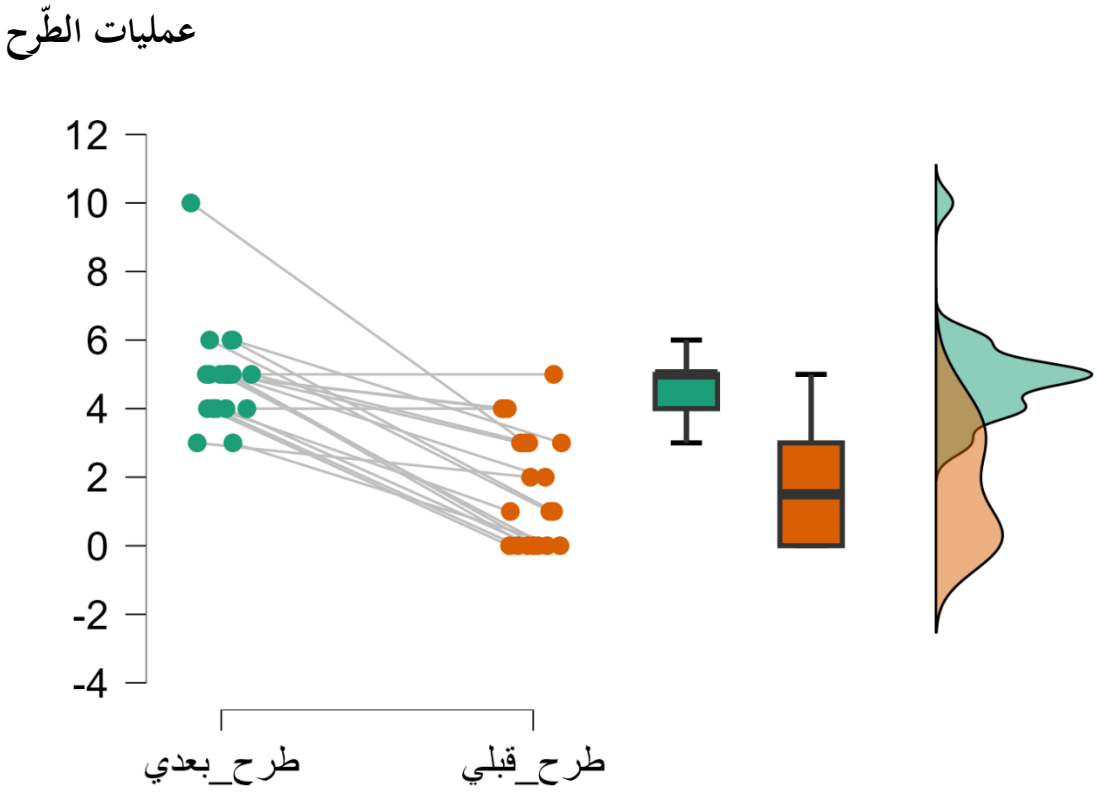
يتضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعديّ لعمليّات الجمع بالنّسبة إلى المجموعة التّجريبية المبيّنة في الجدول "08"، أنّ المتوسّط الحسابي لعمليات الجمع الخاصّة بالاختبار القبلي (6.050) بانحراف معياري قدره (1.191)، أكبر من المتوسّط الحسابي لعمليّات الجمع الخاصّة بالمجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (2.850) بانحراف معياري (1.387)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (8.248) بمستوى دلالة (0 .001>) أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل52، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبلية باللّون البني، ونتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبير وهذا ما يؤكد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليمية في تعليم عمليّات الجمع لأطفال هذه المجموعة.



شكل 52: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار عمليات الجمع القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية

3. عمليات الطّرح

يتضح من خلال نتائج الاختبارين القبلي والبعديّ لعمليّات الطّرح بالنّسبة إلى المجموعة التّجريبية المبيّنة في الجدول "08"، أنّ المتوسّط الحسابي لعمليات الطّرح الخاصّة بالاختبار القبلي (4.895) بانحراف معياري قدره (1.468)، أكبر من المتوسّط الحسابي لعمليّات الطّرح الخاصّة بالمجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (1.800) بانحراف معياري (1.704)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (7.311) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل53، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية القبلية باللّون البني، ونتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبير بينهما وهذا ما يؤكد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليمية في تعليم عمليّات الطّرح لأطفال هذه المجموعة.



شكل 53: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار عمليات الطّرح القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية

3. عرض نتائج الفرضيّة الثّالثة وتفسيرها

1.3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في القياس البعدي على اختبار: معرفة تعلّم القراءة لصالح القياس البعدي

تم تحديد فرضيّة صفريّة وأخرى بديلة كما يلي:

الفرضيّة الصفريّة H0: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في القياس البعدي على اختبار: تعلّم القراءة لصالح القياس البعدي للمجموعة التّجريبية بمستوى دلالة 1.%

الفرضيّة البديلة H1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتّجريبية على اختبار: تعلّم القراءة لصالح القياس البعدي للمجموعة التّجريبية، بمستوى دلالة 1.%

للتّحقّق من صحّة الفرضيّة عمدنا إلى حساب المتوسّطات والانحرافات المعياريّة لدرجات تعلّم القراءة ومقارنة نتائج المجموعة الضّابطة بنتائج المجموعة التّجريبيّة، ثمّ حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار "T ".يظهر الجدول "09" نتائج الوصف الإحصائي للمتغيّرات:

	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	Dif	Sig	القرار
أسرة_تجريبيّة	20	4.000	0.918	-15.727	38	< .001	نقبلH0
الأسرة_ضابطة	20	8.250	0.786				
مناظر_طبيعية_تجريبيّة	20	3.300	1.129	-13.424	38	< .001	نقبلH0
المناظر_الطّبيعة_ضابطة	20	7.500	0.827				
الزمن_المكان_تجريبيّة	20	2.850	1.040	-14.136	38	< .001	نقبلH0

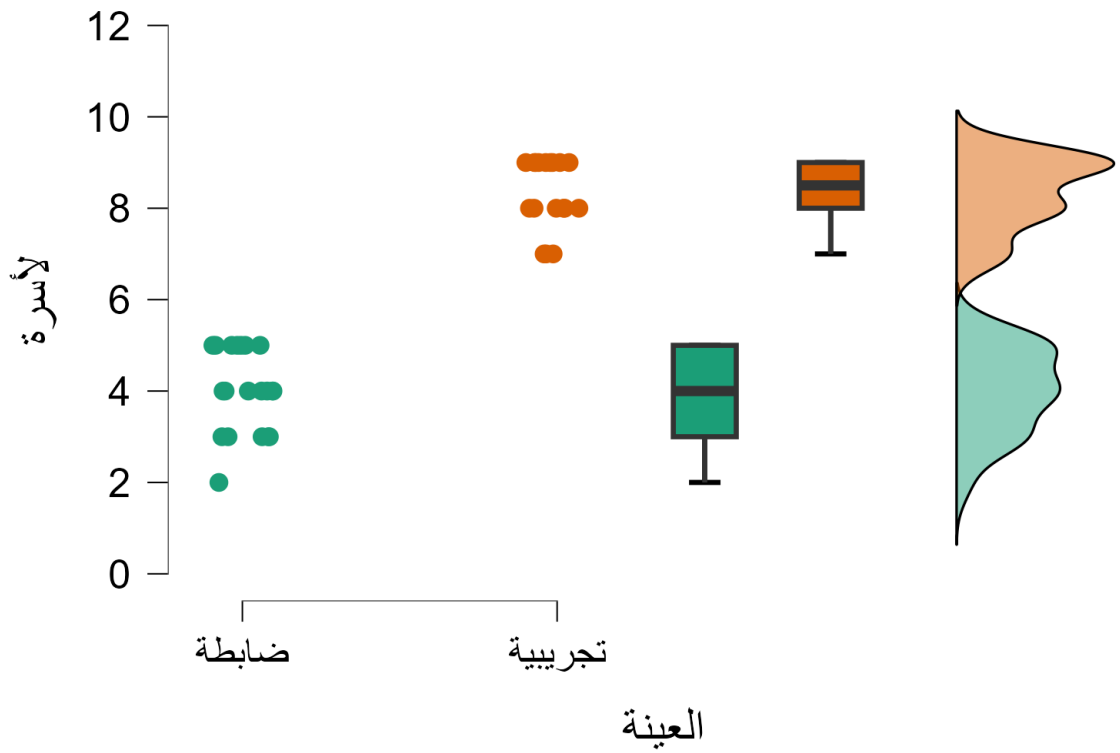
الزّمن_والمكان_ضابطة	20	7.100	0.852				
التقويم_تجريبيّة	20	2.700	0.923	-13.447	38	< .001	نقبلH0
التّقويم_ضابطة	20	6.550	0.887				
الرياضة_تجريبيّة	38	2.500	0.946	-18.288	38	< .001	نقبلH0
الرياضة_ضابطة	20	7.789	0.855				
الالوان_تجريبيّة	20	2.850	1.040	-14.588	38	< .001	نقبلH0
الألوان_ضابطة	20	7.800	1.105				
التعليم_تجريبيّة	20	2.950	1.050	-14.578	38	< .001	نقبلH0
التّعليم_ضابطة	20	7.650	0.988				
اتجاهات_تجريبيّة	20	2.000	1.076	-14.433	38	< .001	نقبلH0
اتّجاهات_ضابطة	20	6.900	1.071				
أشكال_تجريبيّة	20	2.300	1.031	-12.402	38	< .001	نقبلH0
أشكال_ضابطة	20	6.650	1.182				
أجهزة_كهرومنزلية_تجريبيّة	20	3.000	1.026	-13.377	38	< .001	نقبلH0
أجهزة_كهرومنزلية_ضابطة	20	7.500	1.100				
عادات_تجريبيّة	20	2.350	1.137	-16.442	38	< .001	نقبلH0
عادات_ضابطة	20	7.800	0.951				
اللباس_تجريبيّة	20	2.600	1.046	-18.095	38	< .001	نقبلH0
اللّباس_ضابطة	20	7.900	0.788				
أعضاء_الجسم_تجريبيّة	20	3.350	1.040	-14.961	38	< .001	نقبلH0
أعضاء_الجسم_ضابطة	20	8.050	0.945				
أعمال_مهن_تجريبيّة	20	1.700	0.801	-25.040	38		نقبلH0

أعمال_ومهن_ضابطة	20	8.300	0.865			< .001	
أدوات_منزلية_تجريبيّة	20	2.500	1.000	-17.667	38	< .001	نقبلH0
أدوات_منزليّة_ضابطة	20	7.800	0.894				
عبادات_تجريبيّة	20	2.250	0.851	-18.280	38	< .001	نقبلH0
عبادات ضابطة	20	7.600	0.995				
وسائل_النقل_تجريبيّة	20	2.400	1.142	-18.227	38	< .001	نقبلH0
وسائل_النّقل_ضابطة	20	7.900	0.718				
خضر_تجريبيّة	20	2.850	0.988	-38.323	38	< .001	نقبلH0
خضر_ضابطة	38	8.400	0.821				
الفواكه_تجريبيّة	20	3.350	0.933	-18.293	38	< .001	نقبلH0
الفواكه_ضابطة	20	8.684	0.885				
حيوانات_تجريبيّة	20	3.250	0.851	-18.679	38	< .001	نقبلH0
حيوانات_ضابطة	38	7.900	0.718				
المياه_تجريبيّة	20	2.300	0.657	-21.687	38	< .001	نقبلH0
المياه_ضابطة	20	7.526	0.841				

الجدول "09":نتائج الوصف الإحصائي للمتغيّرات (الفرضية الثالثة)

1) حقل الأسرة

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الأسرة، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (4.000) بانحراف معياري قدره (0.918)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (8.250) بانحراف معياري (0.768)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول(-15.727) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل54، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الأسرة لأطفال هذه المجموعة.

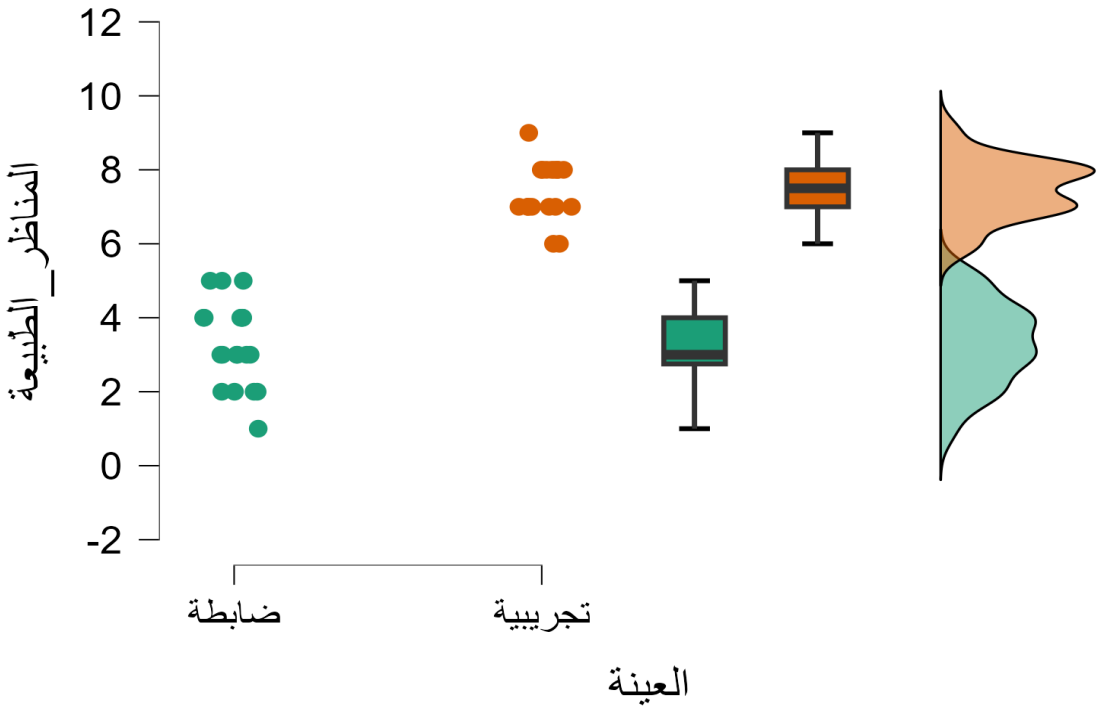


شكل54: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الأسرة البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

2) حقل المناظر الطّبيعية

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل المناظر الطبيعية، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (3.300) بانحراف معياري قدره (1.129)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة بعد اعتماد منهج دومان (7.500) بانحراف معياري (0,827)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (13.424-) بمستوى دلالة (0 .001>) يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل55 انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل المناظر الطّبيعيّة لأطفال هذه المجموعة.

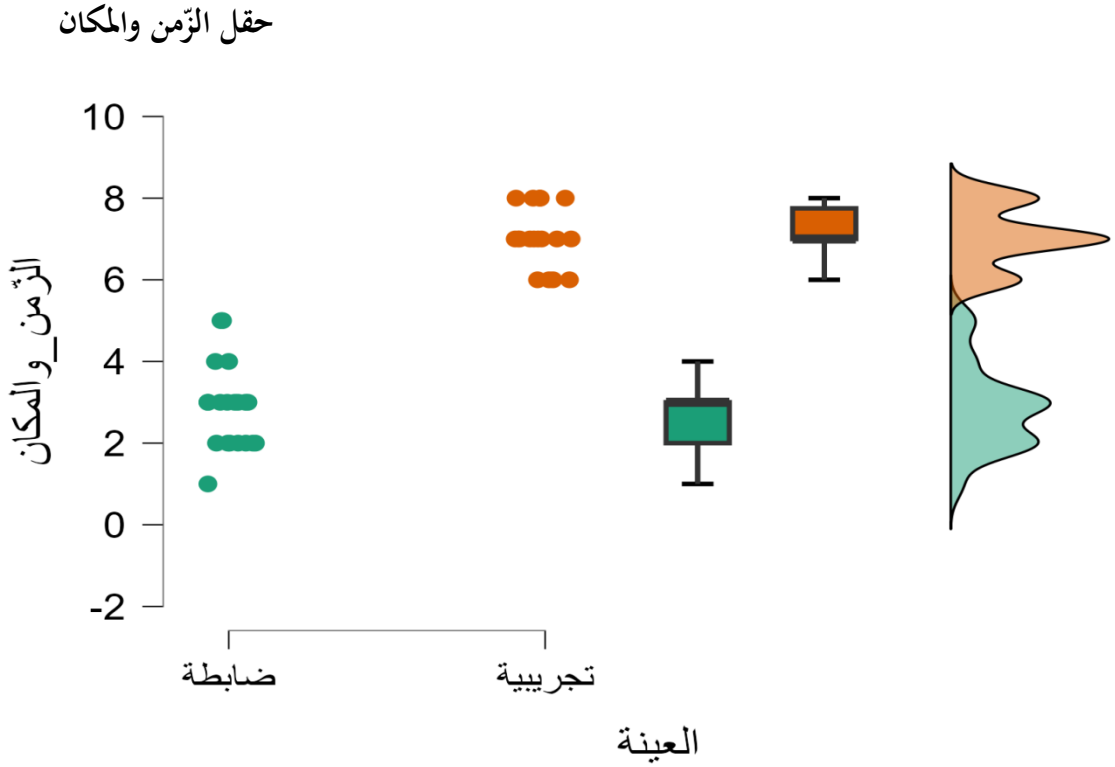
حقل المناظر الطّبيعيّة



شكل55: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل المناظر الطّبيعيّة البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

3) حقل الزّمن والمكان

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الزّمن والمكان ، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.850) بانحراف معياري قدره (1.040)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.100) بانحراف معياري (0.852)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-14.136) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل56، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الزمن والمكان لأطفال هذه المجموعة.

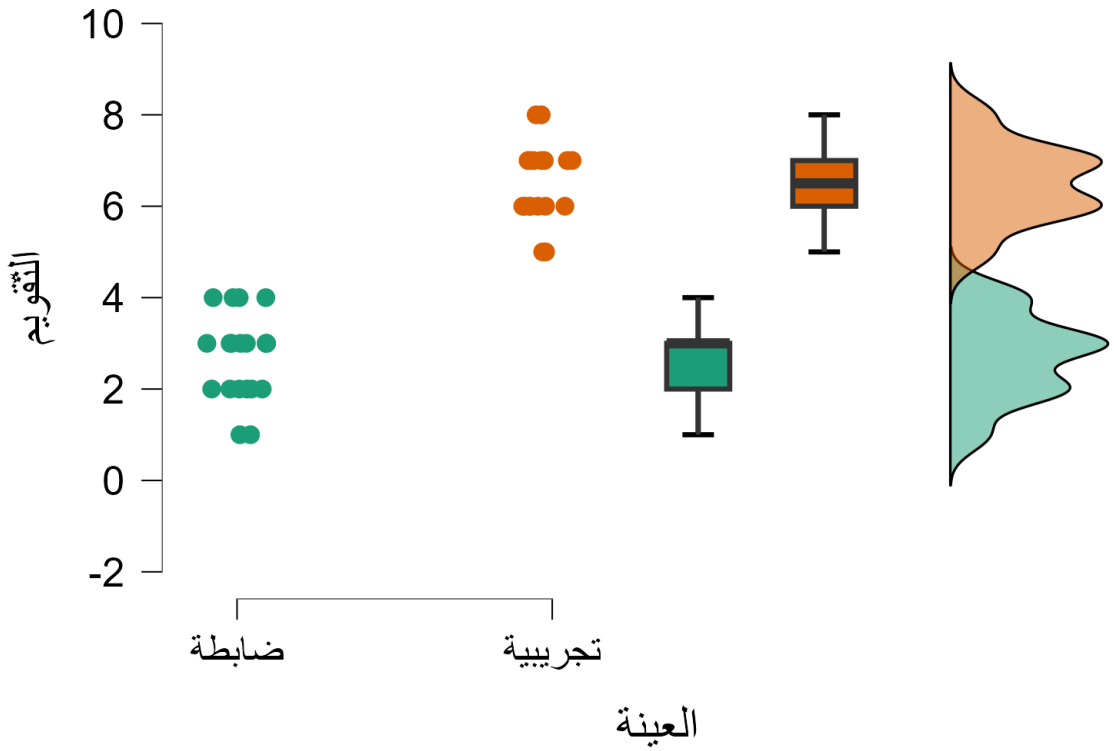


شكل56: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الزّمن والمكان البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

4) حقل التّقويم

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل التّقويم، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.700) بانحراف معياري قدره (0.923)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (6.550)بانحراف معياري (0.887)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-18.288) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل57، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل التّقويم لأطفال هذه المجموعة.

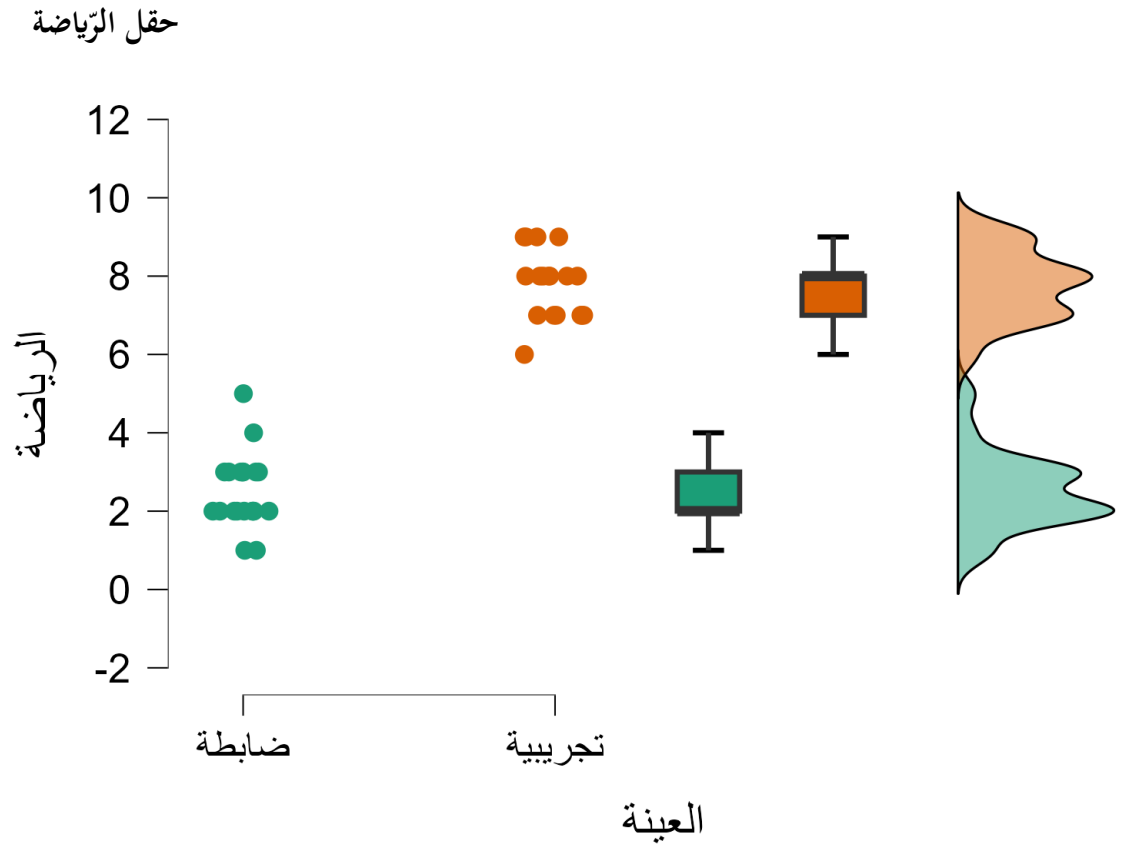
حقل التّقويم



شكل57: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الأسرة البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

5) حقل الرّياضة

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الرّياضة، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.500) بانحراف معياري قدره (0.946)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.789) بانحراف معياري (0.855)، وبالنّظر إلى قيمة "T"من نفس الجدول (-18.288) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل58، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الرّياضة لأطفال هذه المجموعة.

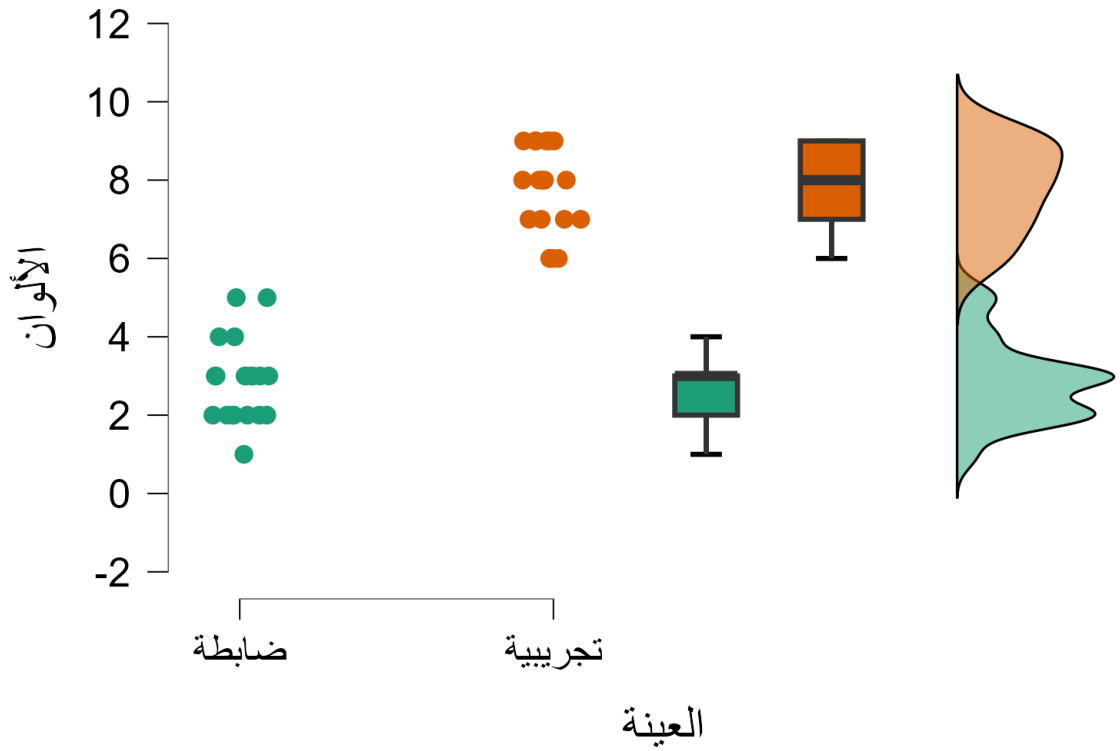


شكل58: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الرياضة البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

6) حقل الألوان

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الألوان، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.850) بانحراف معياري قدره (1.040)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.800) بانحراف معياري (1.105)، وبالنّظر إلى قيمة "T"من نفس الجدول (-14.588) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل59، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الألوان لأطفال هذه المجموعة.

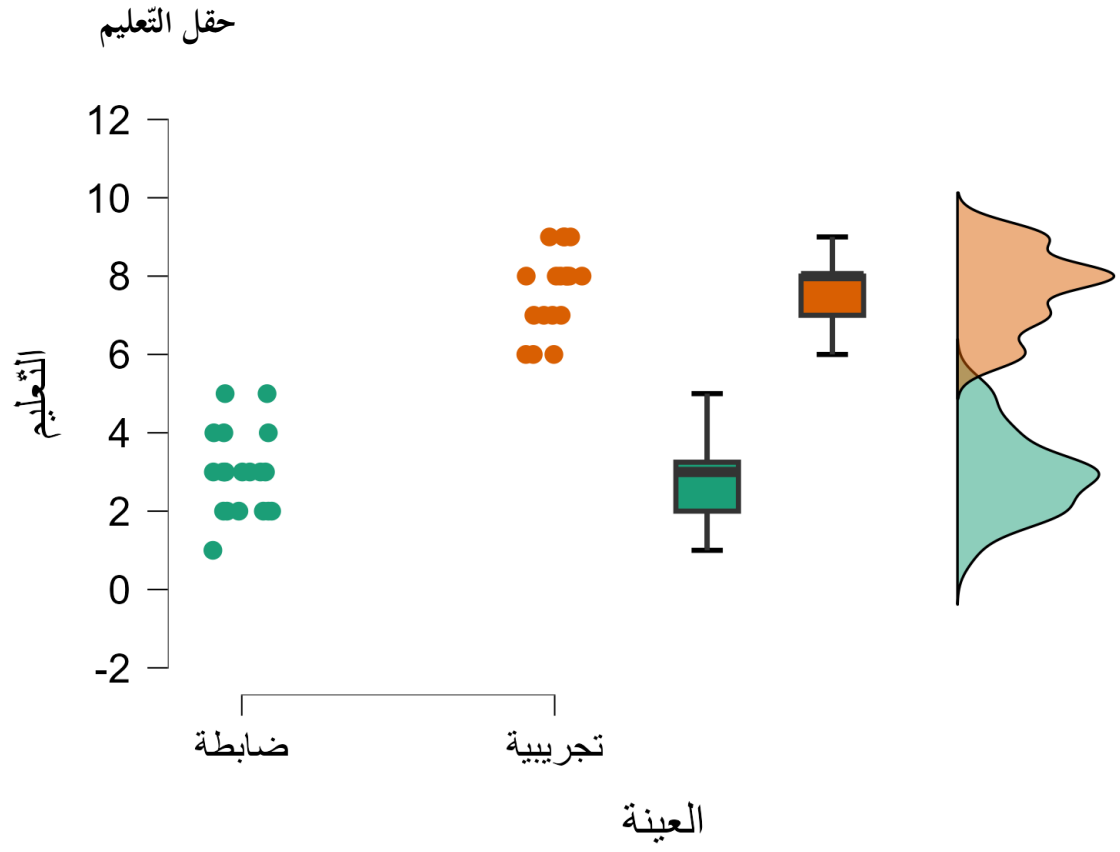
الألوان



شكل59: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الألوان البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابط

7) حقل التّعليم

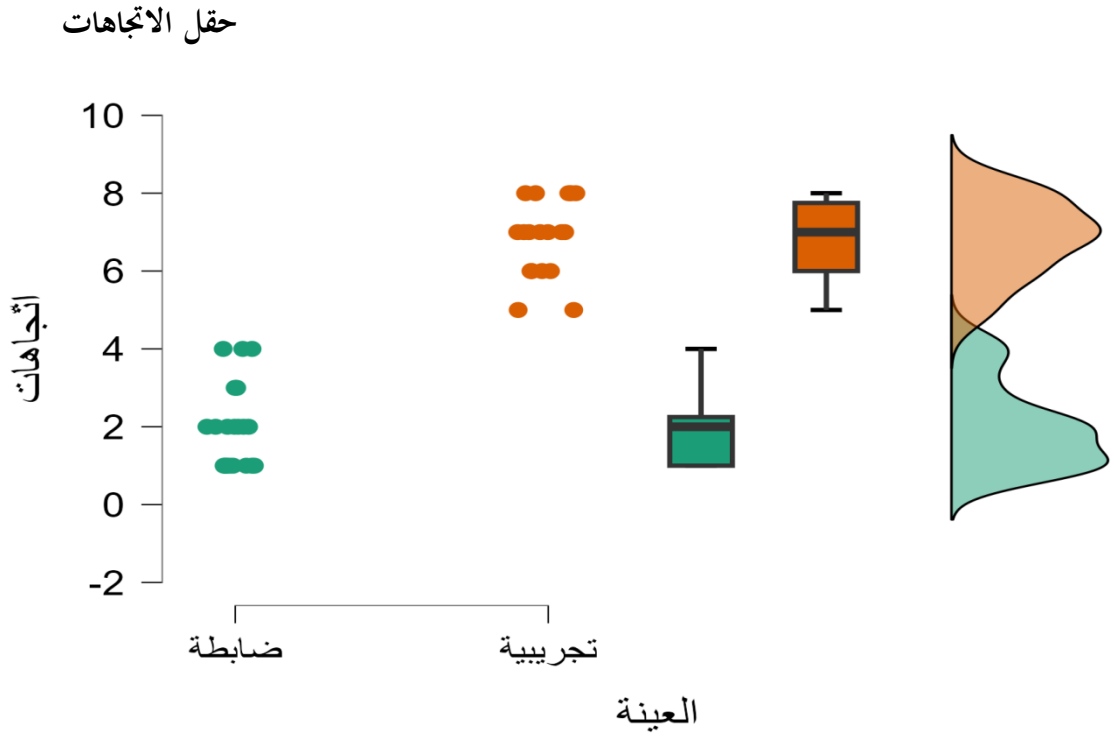
يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل التّعليم، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.950) بانحراف معياري قدره (1.050)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.650) بانحراف معياري (0.988)، وبالنّظر إلى قيمة "T"من نفس الجدول (-14.578) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل60، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل التّعليم لأطفال هذه المجموعة.



شكل60: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل التّعليم البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

8) حقل الاتّجاهات

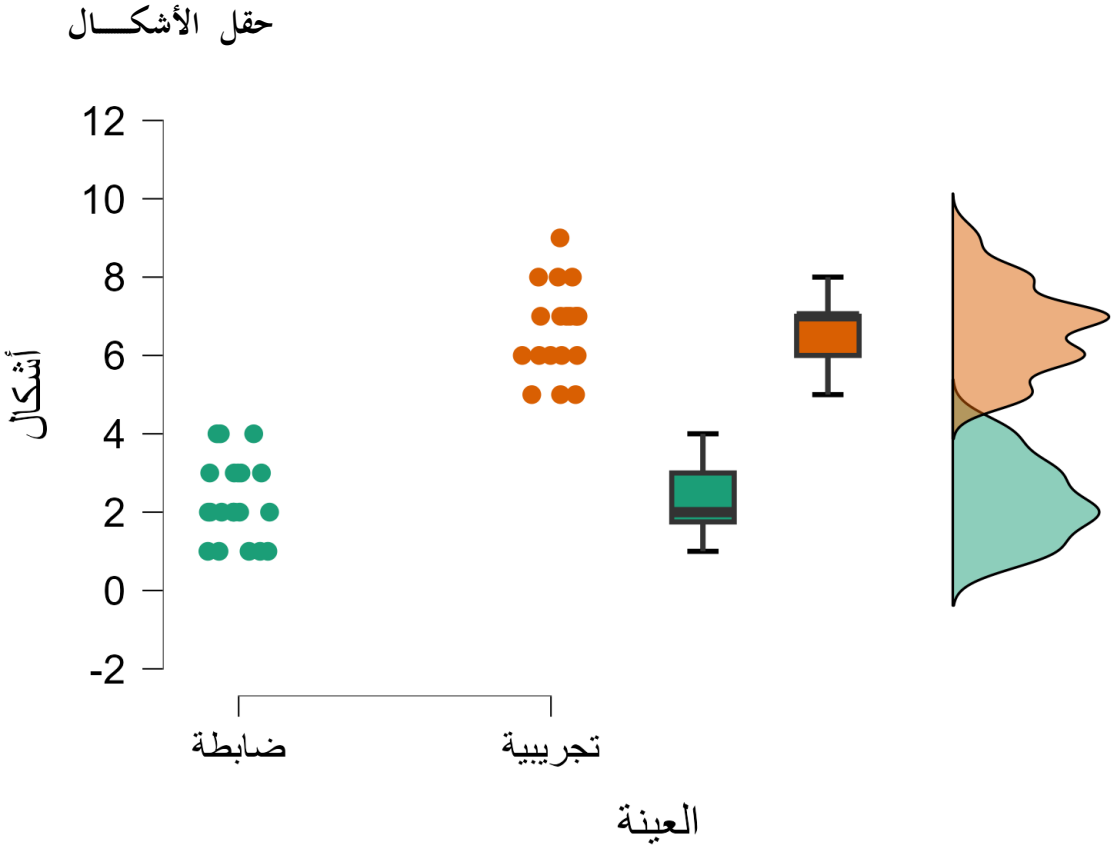
يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الاتّجاهات، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.000) بانحراف معياري قدره (1.076)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (6.900) بانحراف معياري (1.071)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول(-14,433) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل61، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الاتّجاهات لأطفال هذه المجموعة.



شكل61: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الاتّجاهات البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

9) حقل الأشكال

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الأشكال، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.300) بانحراف معياري قدره (1.031)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (6.650) بانحراف معياري (1.182)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-12.402) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل62، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الأشكال لأطفال هذه المجموعة.

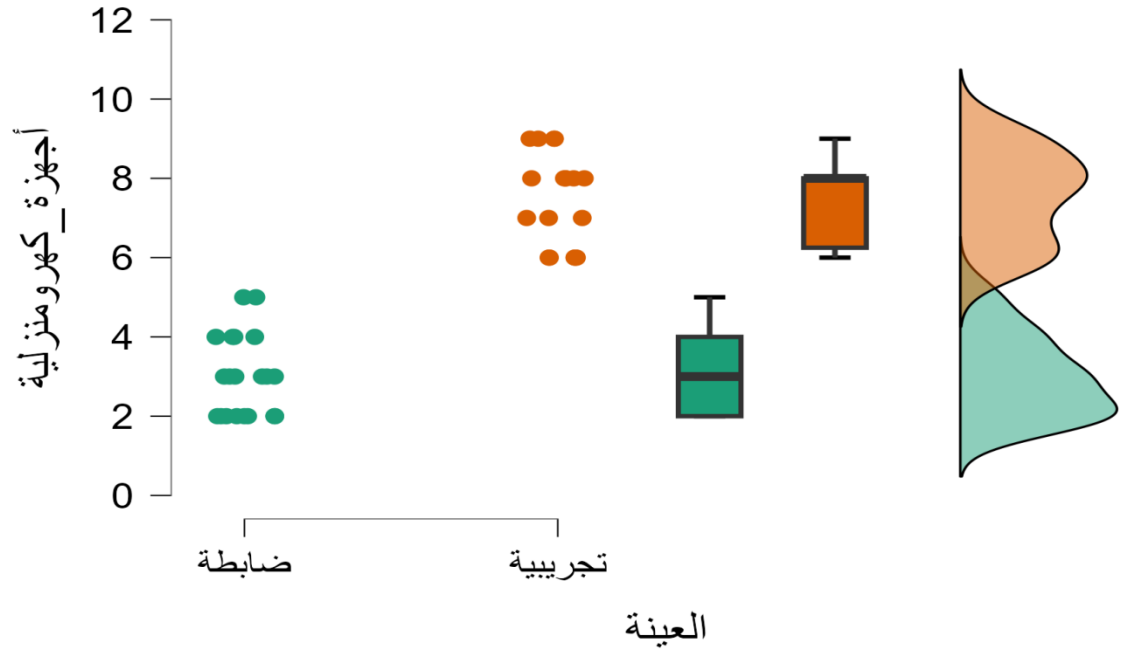


شكل62: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الأشكال البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

10)حقل الأجهزة الكهرومنزليّة

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الأجهزة الكهرومنزليّة، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (3.000) بانحراف معياري قدره (1.026)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.500) بانحراف معياري (1.100)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-13.377) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل63، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الأجهزة الكهرومنزليّة لأطفال هذه المجموعة.

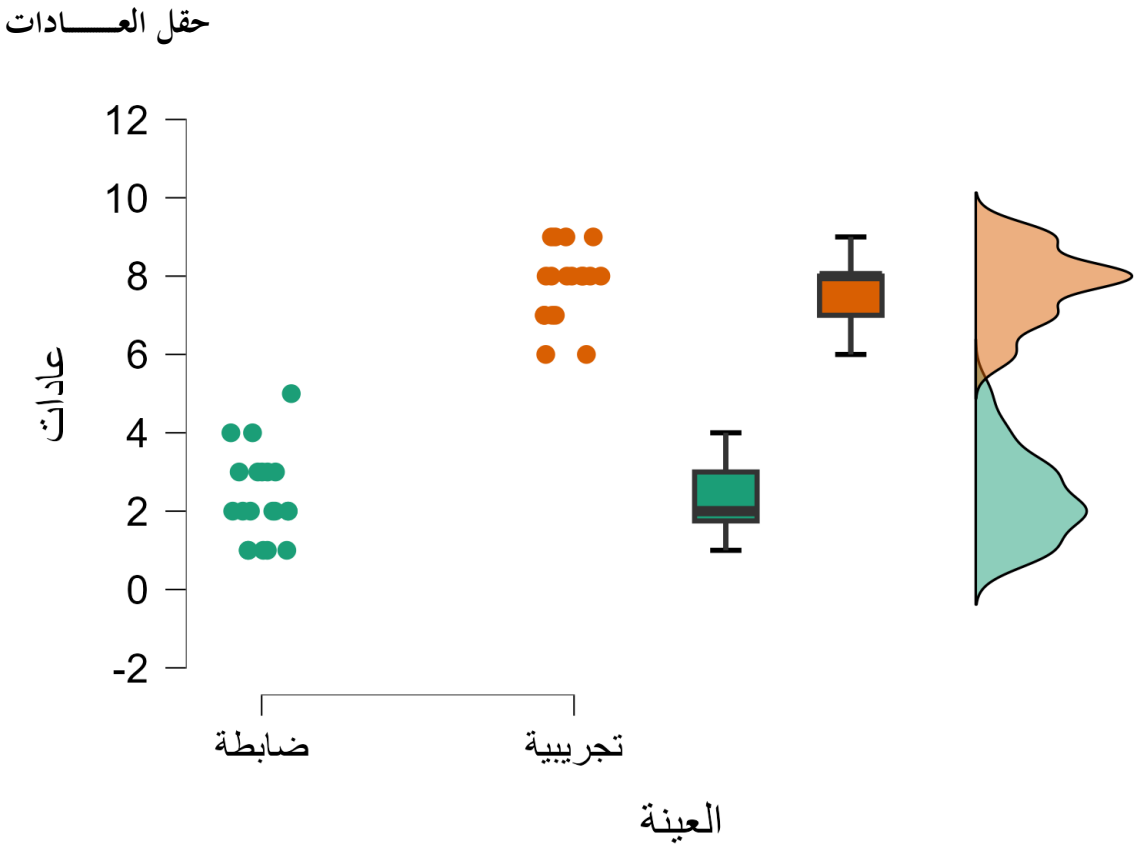
الأجهزة الكهرومنزليّة



شكل63: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الأجهزة الكهرومنزليّة البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

11) حقل العادات

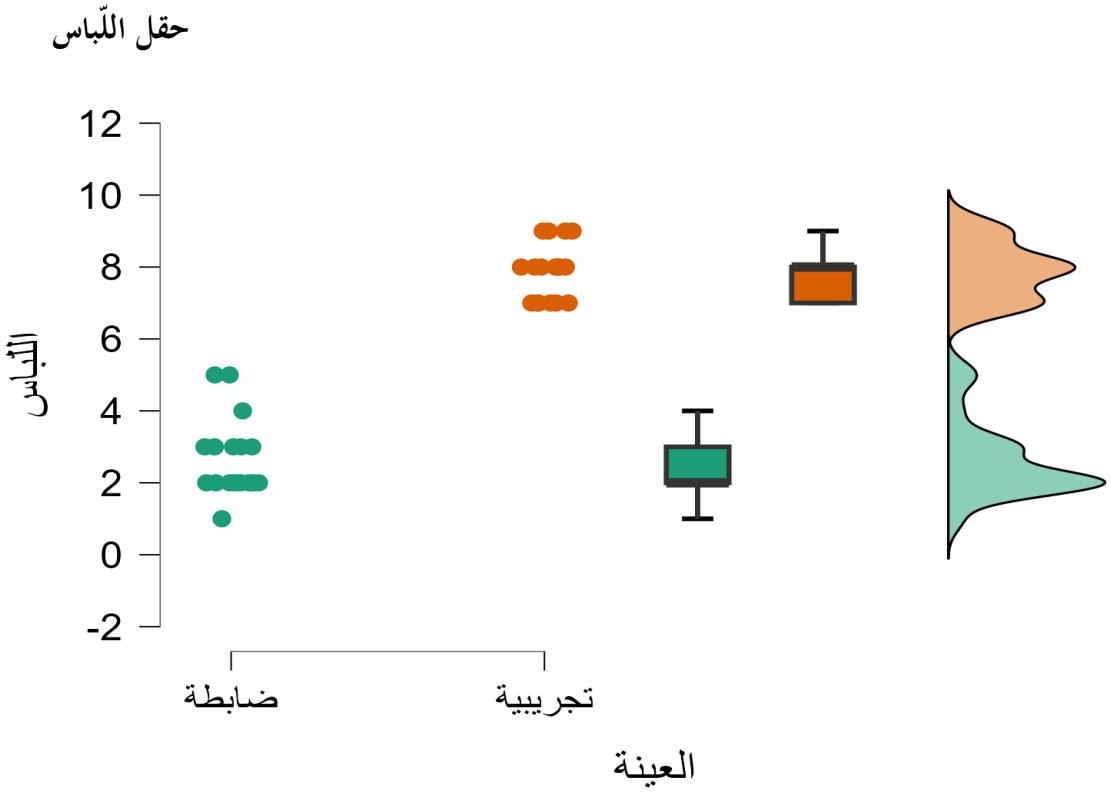
يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل العادات، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.350) بانحراف معياري قدره (1.137)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.800)بانحراف معياري (0.951)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-16.442) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل64، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل العادات لأطفال هذه المجموعة



شكل64: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل العادات البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

12) حقل اللّباس

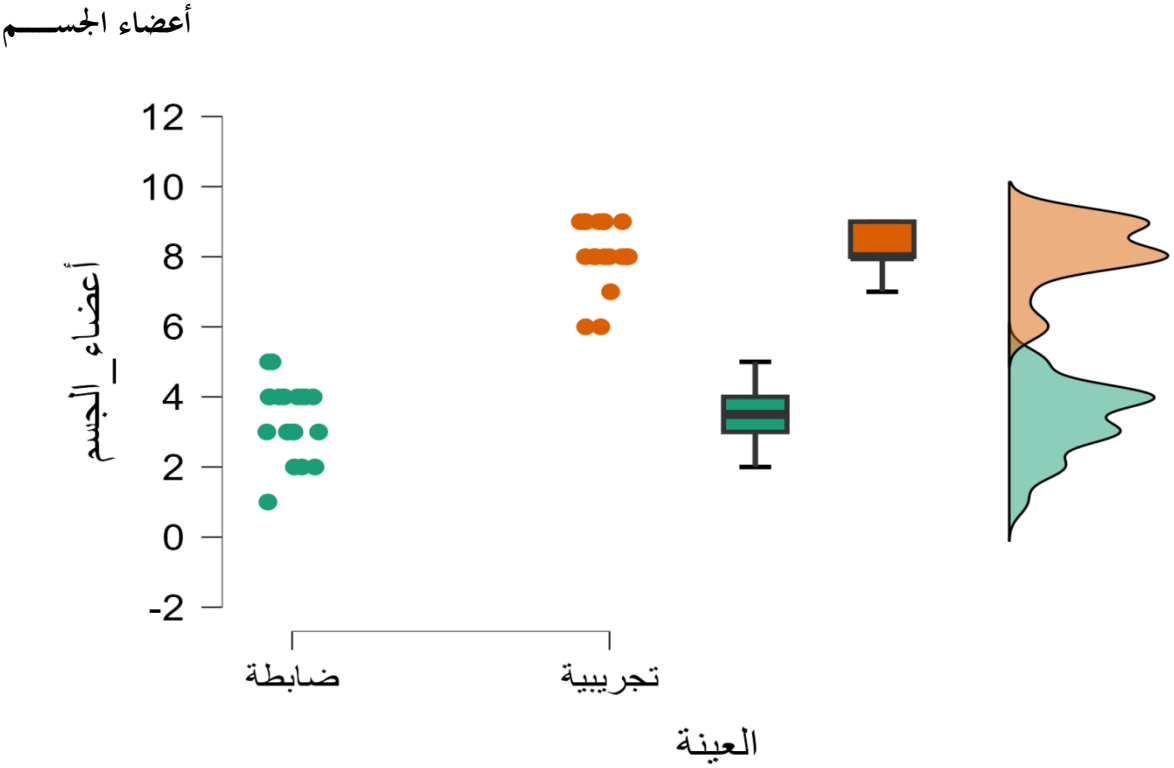
يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل اللّباس، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.600) بانحراف معياري قدره (1.046)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.900) بانحراف معياري (0.788)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-18.095) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل65، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل اللّباس لأطفال هذه المجموعة.



شكل65: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل اللّباس البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

13)حقل أعضاء الجسم

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل أعضاء الجسم، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (3.350) بانحراف معياري قدره (1.040)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (8.050) بانحراف معياري (0.945)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-14.961) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل66، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل أعضاء الجسم لأطفال هذه المجموعة.

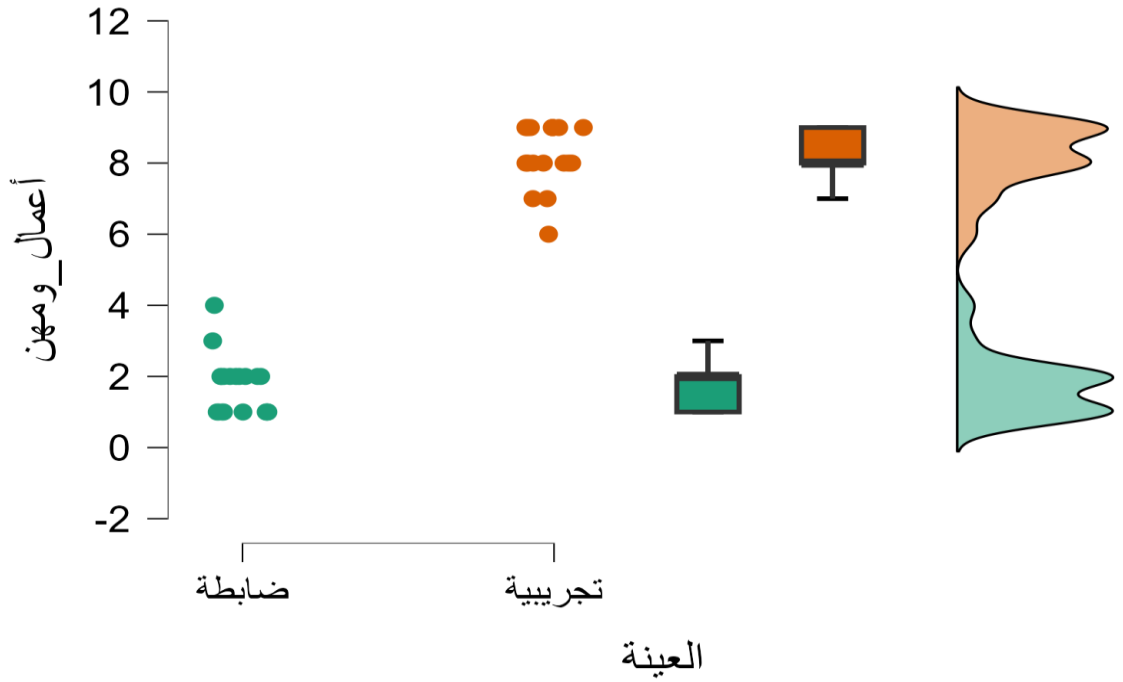


شكل66: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل أعضاء الجسم البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.

14)حقل الأعمال والمهن

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الأعمال والمهن، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية(1.700) بانحراف معياري قدره (0.801)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (8.300) بانحراف معياري (0.865)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-25.040) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل67، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الأعمال والمهن لأطفال هذه المجموعة.

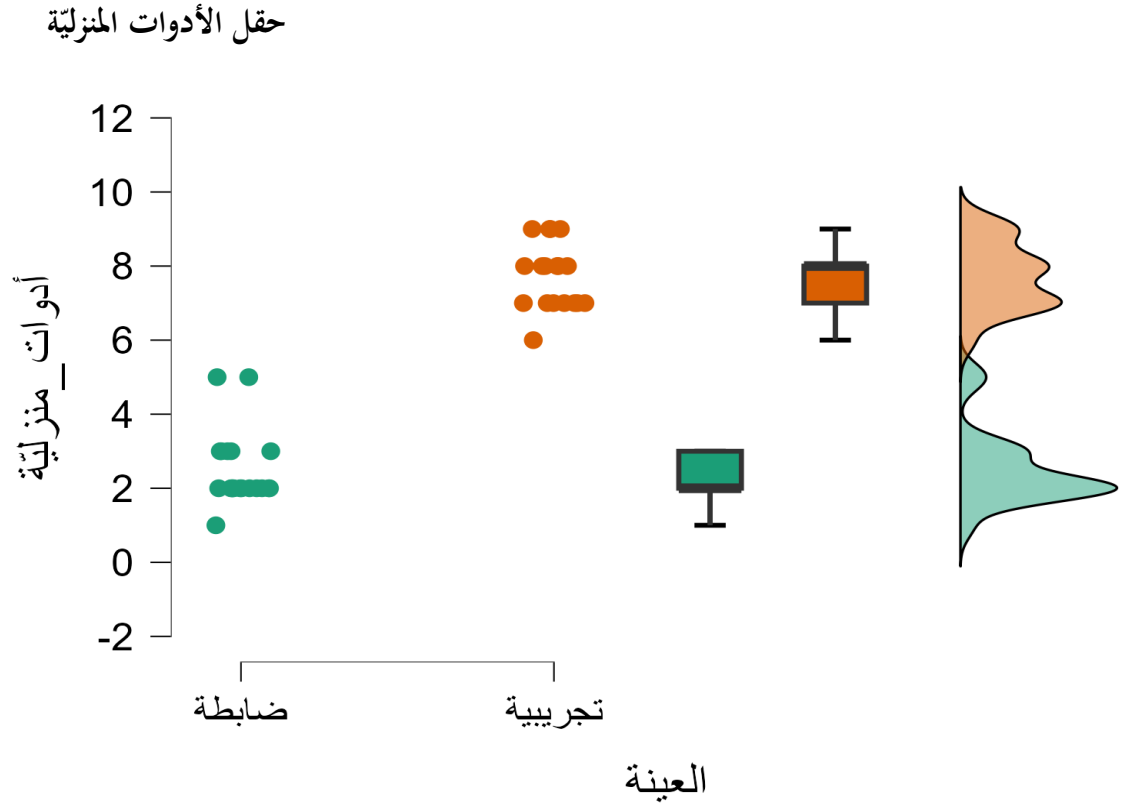
الأعمال والمهن



شكل67: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الأعمال والمهن البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.

15)حقل الأدوات منزلية

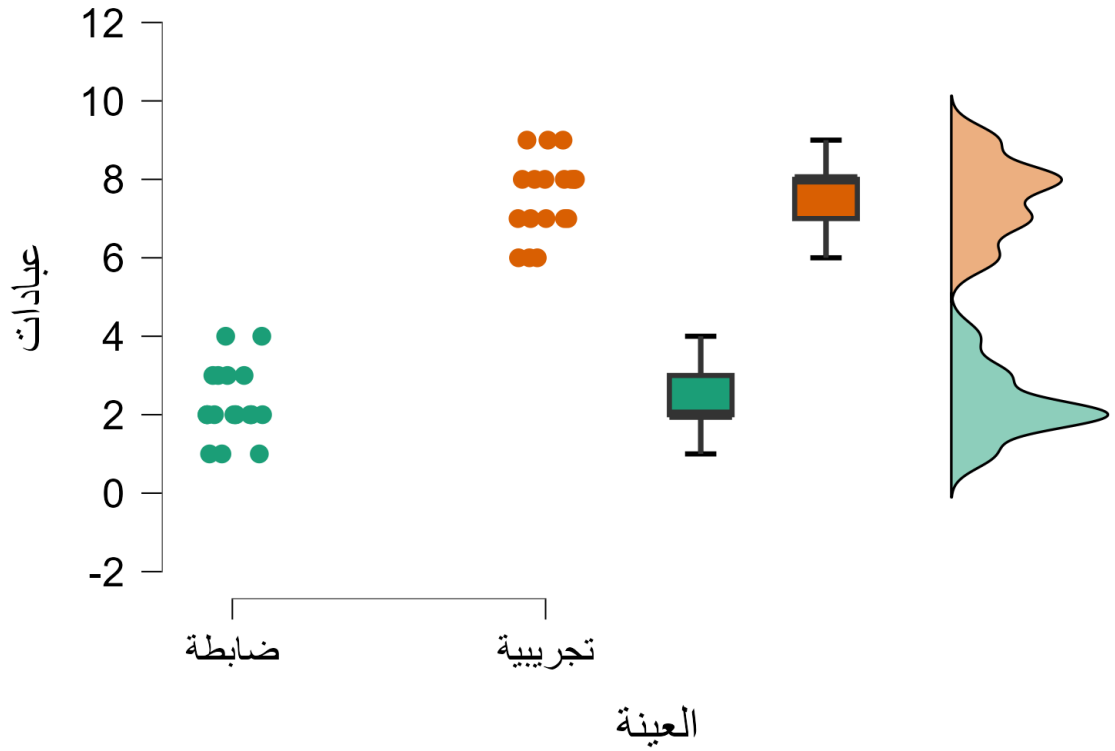
يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الأدوات المنزليّة، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.500) بانحراف معياري قدره (1.000)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.800) بانحراف معياري (0.849)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-17.667) بمستوى دلالة (.001 0>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل68، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الأدوات المنزليّة لأطفال هذه المجموعة.



شكل68: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الأدوات المنزليّة البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

16)حقل العبادات

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل العبادات، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.250) بانحراف معياري قدره (0.851)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.600) بانحراف معياري (0.995)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول(-18.280) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل69، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل العبادات لأطفال هذه المجموعة.

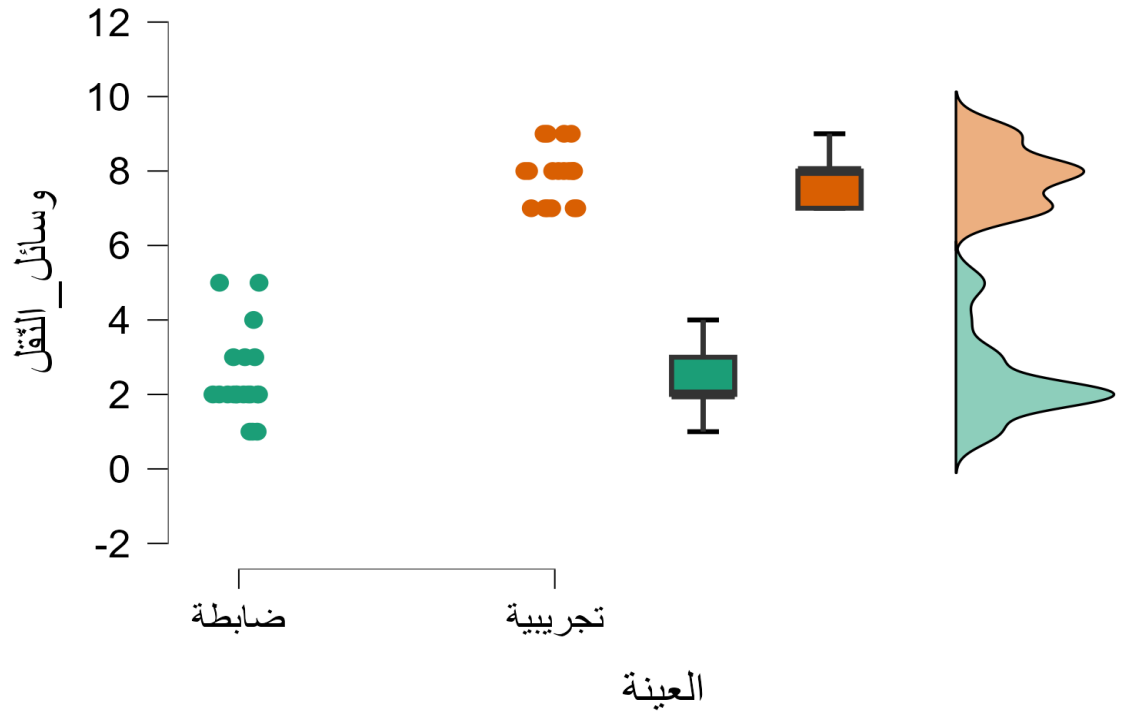


شكل69: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل العبادات البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

17)حقل وسائل النّقل

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل وسائل النّقل، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.400) بانحراف معياري قدره (1.142)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.900) بانحراف معياري (0.718)، وبالنّظر إلى قيمة "T"من نفس الجدول (-18.227) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل70، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل وسائل النّقل لأطفال هذه المجموعة.

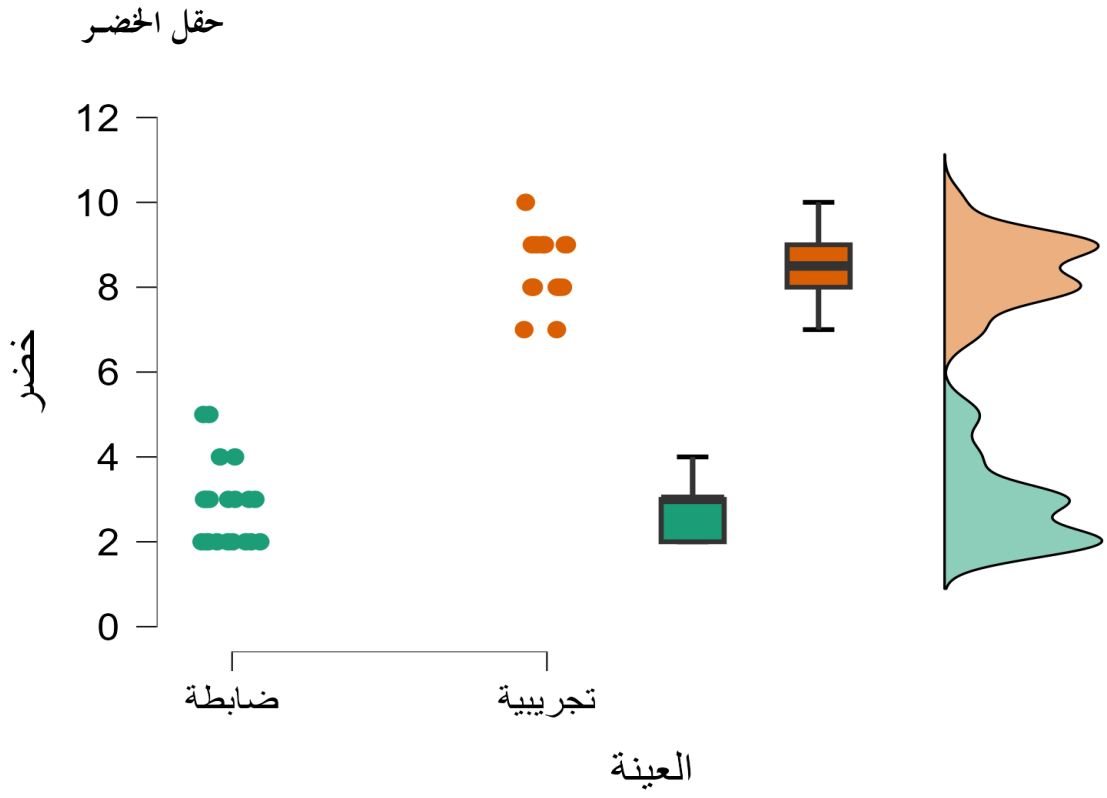
وسائل النّقل



شكل70: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل وسائل النّقل البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

18)حقل الخضر

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الخضر، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.850) بانحراف معياري قدره (0.988)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (2.400) بانحراف معياري (0.821)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-38.323) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل71، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الخضر لأطفال هذه المجموعة

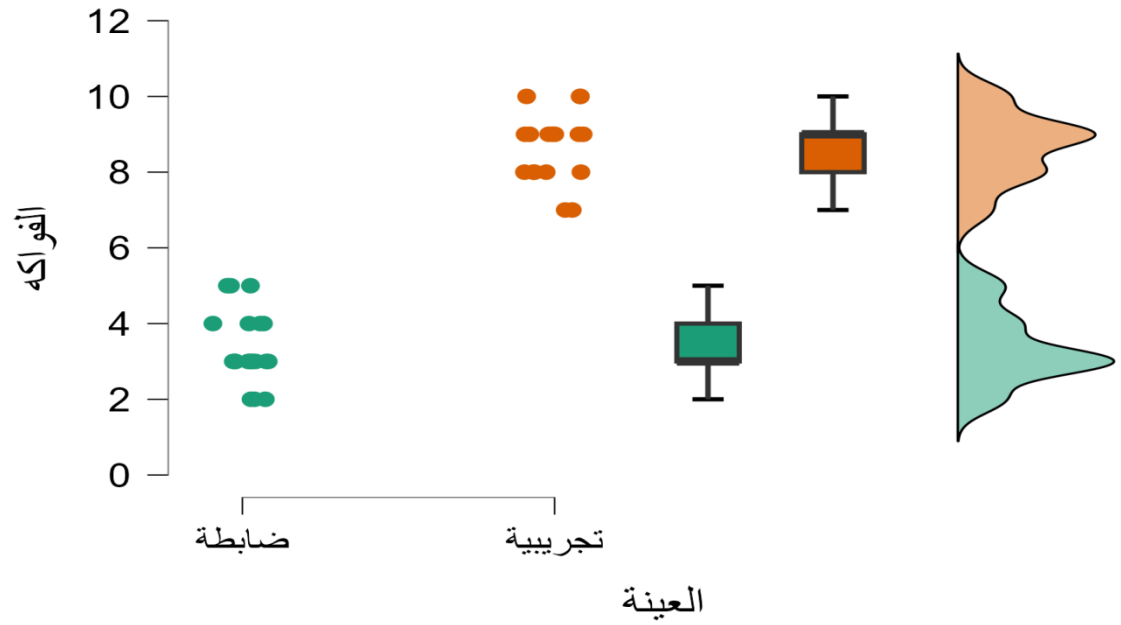


شكل71: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الخضر البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

19)حقل الفواكه

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الفواكه، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (3.350) بانحراف معياري قدره (0.933)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (8.684) بانحراف معياري (0.885)، وبالنّظر إلى قيمة "T"من نفس الجدول (-18.293) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل72، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل الفواكه لأطفال هذه المجموعة.

حقل الفواكه

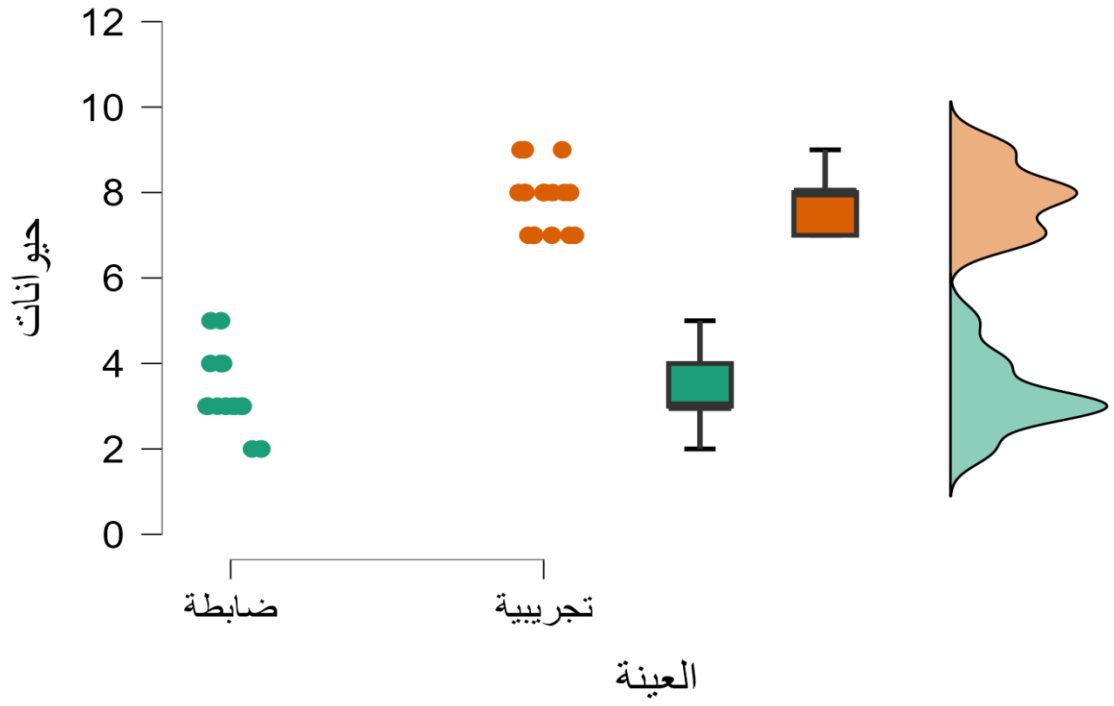


شكل72: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الفواكه البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

20)حقل الحيوانات

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل الحيوانات، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (3.250) بانحراف معياري قدره (0.851)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.900) بانحراف معياري (0.718)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (18.679_) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل73، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في حقل الحيوانات لأطفال هذه المجموعة.

حقل الحيوانات

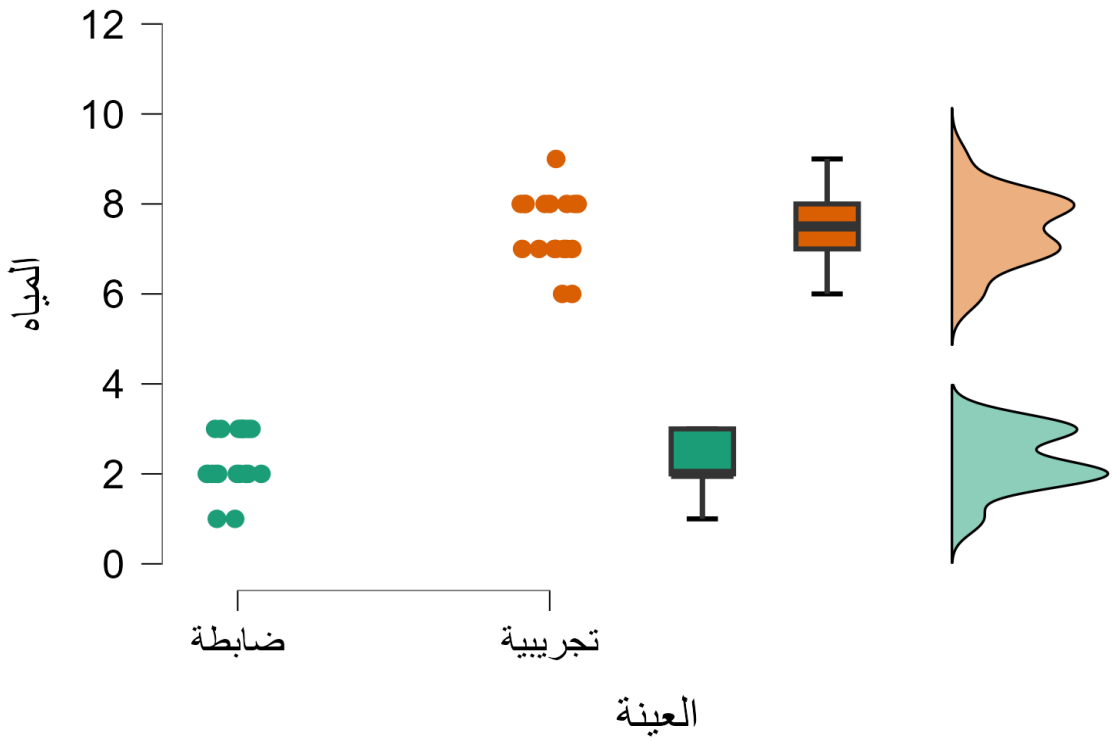


شكل73: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل الحيوانات البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

21)حقل المياه

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين التّجريبية والضّابطة، وحصيلة مفردات حقل المياه، الموضّحة في الجدول "09"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة هذه المفردات الخاصّة بالمجموعة التّجريبية (2.300) بانحراف معياري قدره (0.657)، أصغر من المتوسّط الحسابي لحصيلة مفردات المجموعة الضابطة المحصّلة في اختبار المجموعة الضّابطة بعد اعتماد منهج دومان (7.526)بانحراف معياري (0.841)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-21.687) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا ويوضّح الشّكل74، انتشار نتائج المجموعة التّجريبية البعدية باللّون البني ونتائج المجموعة الضّابطة البعديّة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبيران، وهذا ما يؤكّد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليميّة في تعليم المفردات الخاصة بحقل المياه لأطفال هذه المجموعة.

حقل المياه



شكل74: رسم بياني يوضّح نتائج اختبار مفردات حقل المياه البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة

2.3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتّجريبية في القياس البعدي على اختبار الكمّ والحساب لصالح المجموعة التجريبيّة

تم تحديد فرضيّة صفريّة وأخرى بديلة كما يلي:

الفرضيّة الصّفريّة H0: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضّابطة والتّجريبية في القياس البعدي على اختبار: تعلّم الحساب لصالح القياس البعدي للمجموعة التّجريبية، بمستوى دلالة 1.%

الفرضيّة البديلة H1: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتّجريبية على اختبار: تعلّم الحساب لصالح القياس البعدي للمجموعة التّجريبية، بمستوى دلالة 1.%

للتّحقّق من صحّة الفرضيّة عمدنا إلى حساب المتوسّطات والانحرافات المعياريّة لدرجات تعلّم الحساب ومقارنة نتائج المجموعة الضّابطة بنتائج المجموعة التّجريبيّة، ثمّ حساب دلالة الفروق باستخدام الاختبار "T".يظهر الجدول "10" نتائج الوصف الإحصائي للمتغيّرات:

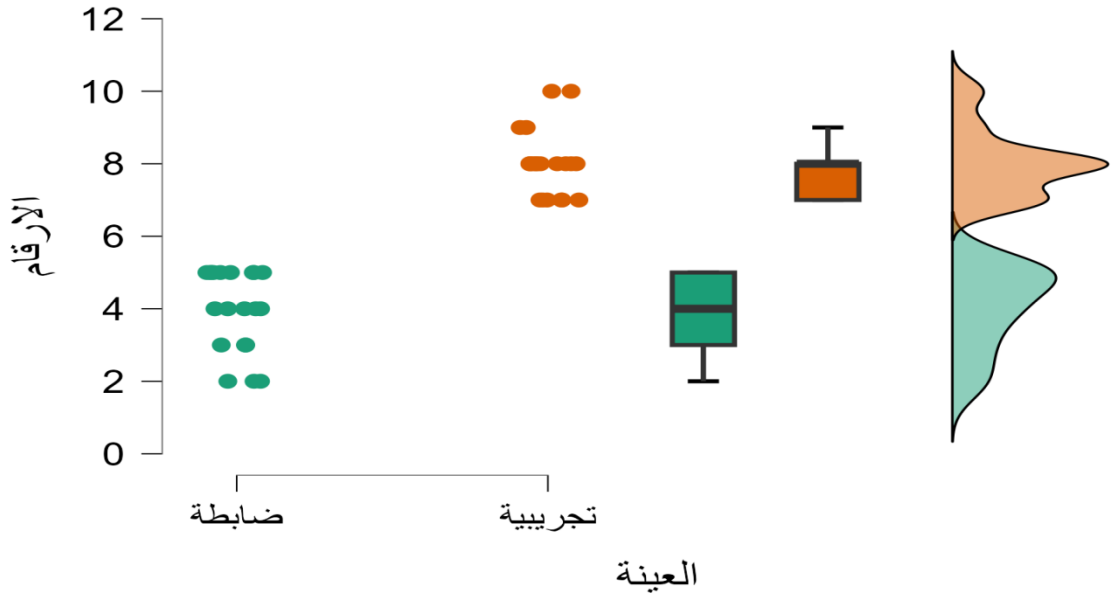
	العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	DF	SIG	القرار
الأرقام	ضابطة	20	4.000	1.124	-12.329	38	< .001	**نقبل H0**
	تجريبية	20	8.000	0.918				
الجمع	ضابطة	20	3.000	1.487	-7.160	38	< .001	**نقبل H0**
	تجريبية	20	6.050	1.381				
الطّرح	ضابطة	20	1.850	1.496	-6.613	38	< .001	**نقبلH0**
	تجريبية	20	4.950	1.468				

الجدول "10" نتائج الوصف الإحصائي لمتغيّرات الفرضية الثالثة

1. معرفة الأرقام

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي وحصيلة معرفة الأرقام للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية الموضّحة في الجدول"10"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة الأرقام الخاصّة بالمجموعة الضابطة (4.000) بانحراف معياري قدره (1.124)، أكبر من المتوسّط الحسابي لأرقام المجموعة التّجريبية المحصّلة في الاختبار البعدي بعد اعتماد منهج دومان (8000) بانحراف معياري (0.918)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (12.329-) بمستوى دلالة (001. 0>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل75، انتشار نتائج المجموعة التجريبية البعديّة باللّون البني، ونتائج المجموعة الضابطة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبير وهذا ما يؤكد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليمية في تعليم الأرقام لأطفال هذه المجموعة.

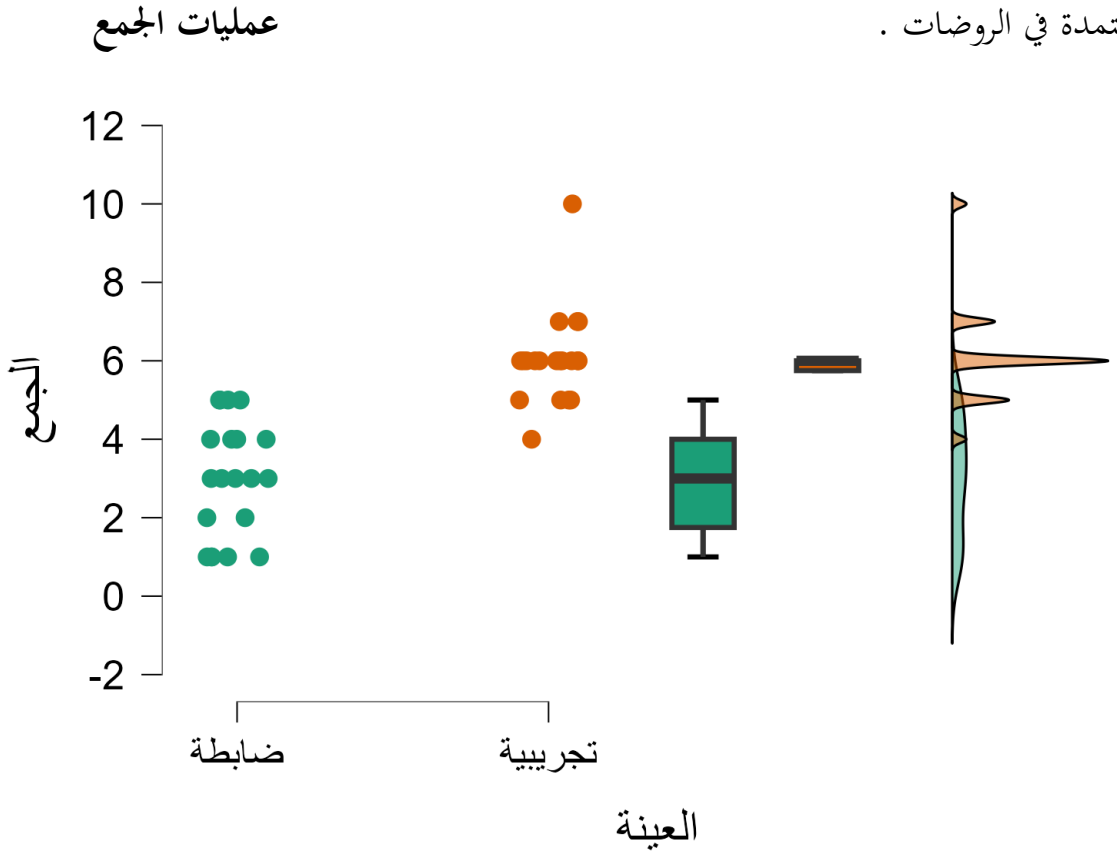
حقل معرفة الأرقام



شكل75: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار البعدي لمعرفة الأرقام للمجموعة التجريبية والضابطة

2. عمليّات الجمع

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي وحصيلة عمليات الجمع للمجموعتين الضابطة والتّجريبية، الموضّحة في الجدول "10"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة عمليات الجمع الخاصّة بالمجموعة الضابطة (3.000) بانحراف معياري قدره (1.487)، أكبر من المتوسّط الحسابي لحصيلة المجموعة التّجريبية بعد اعتماد منهج دومان (6.050) بانحراف معياري (1.381)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-7.160) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل76، انتشار نتائج المجموعة التجريبية البعديّة باللّون البني، ونتائج المجموعة الضابطة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبير وهذا ما يؤكد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليمية في تعليم الجمع لأطفال هذه المجموعة، على عكس الطريقة المعتمدة في الروضات .

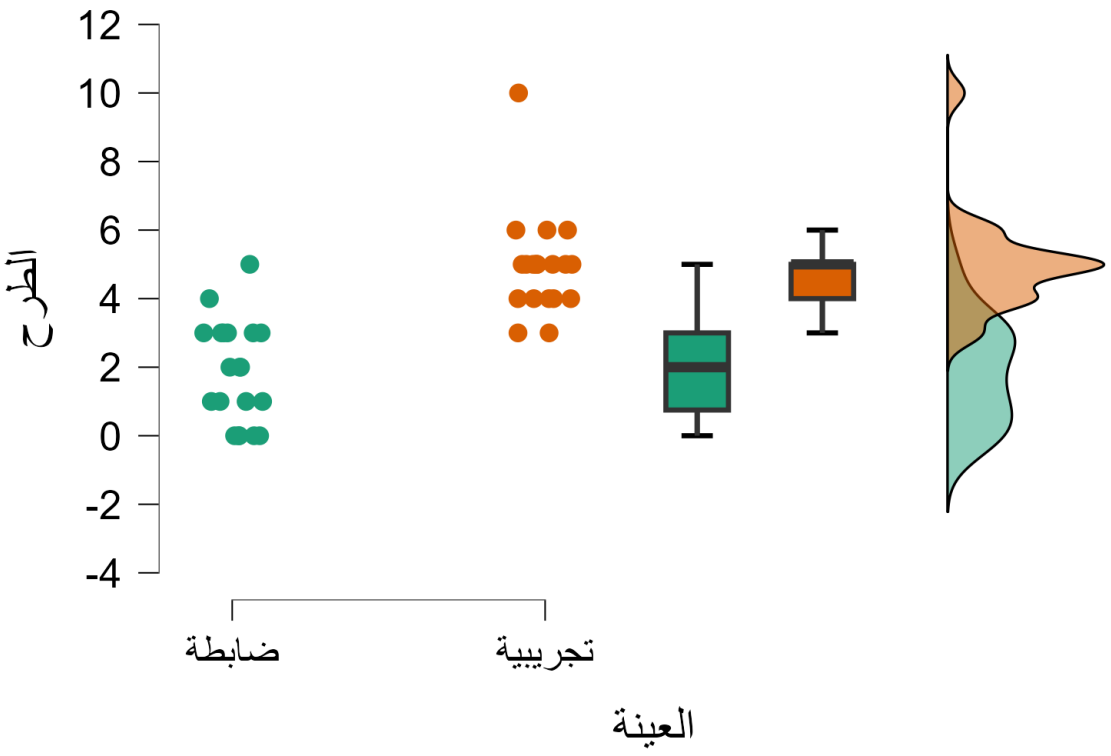


شكل76: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار البعدي لعمليات الجمع للمجموعة التجريبية والضابطة

3. عمليات الطرح

يتّضح من خلال نتائج الاختبار البعدي وحصيلة عمليات الطّرح للمجموعتين الضابطة والتّجريبية، الموضّحة في الجدول "10"، أنّ المتوسّط الحسابي لحصيلة عمليات الطرح الخاصّة بالمجموعة الضابطة (3.000) بانحراف معياري قدره (1.487)، أكبر من المتوسّط الحسابي لحصيلة المجموعة التّجريبية بعد اعتماد منهج دومان (6.050) بانحراف معياري (1.381)، وبالنّظر إلى قيمة "T" من نفس الجدول (-7.160) بمستوى دلالة (0 .001>)، أصغر من 1%، يمكننا الحكم على هذا الفارق أنّه دالّ إحصائيا، ويوضّح الشّكل77، انتشار نتائج المجموعة التجريبية البعديّة باللّون البني، ونتائج المجموعة الضابطة باللّون الأخضر وهنالك تباعد واختلاف كبير وهذا ما يؤكد الفروق التي أحدثتها طريقة دومان التّعليمية في تعليم عمليات الطّرح لأطفال هذه المجموعة، على عكس الطريقة المعتمدة في الروضات .

عمليات الطّرح



شكل77: رسم بياني يوضّح نتائج الاختبار البعدي لعمليات الطرح للمجموعتين التّجريبية والضّابطة

خاتمة

هدفت دراستنا الحالية إلى التّعرف على منهج دومان، والتّحقّق من مدى فاعلية استخدامه في الطّور التّمهيديّ، خاصّة ما تعلّق بتنمية الحصيلة اللّغوية للطّفل المبكّر، وتعليمه الحساب الذّهني. وبعد البحث والمعالجة الإحصائية للبيانات كشفت نتائج الدّراسة عما يلي:

يتّضح من خلال الدّراسة الإحصائية للبيانات ونتائجها أنّ هناك تحسّن في آداء المجموعة التّجريبيّة مقارنة بالمجموعة الضّابطة في تحصيل المفردات الخاصة بالحقول، وهذا راجع إلى طريقة دومان التّعليمية المرحة في الاكتساب، ذلك أنّ هذه الطريقة تصبّ تركيزها على الكلمات والملاحظات البصرية بدل الحروف والكتابة في بادئ الأمر، وبالرّجوع إلى مناهجنا الحاليّة فإنّ الطّفل يأخذ وقتا هائلا في تعلّم الحرف ونطقه منفردا، ثم يبدأ استعماله في الكلمات، على عكس طريقة دومان التي تؤمن أنّ الحروف ماهي إلى جسور للنّطق بالكلمات، فالأولى أن يتعلّم الطّفل الحقول اللازمة في روضته ونطقها، ومن ثمّ يمكن أن يستذكرها بصريا.

ونرجع تلك النّتيجة إلى الدّور الذي يلعبه التّحفيز البصري في تعرّف الأطفال على الكلمات المختلفة، التي تساعدهم على التعبير عن حاجياتهم المختلفة، المرتبطة بسيرورة حياتهم، ذلك أنّ الرّسالة البصريّة داعم للرّسالة اللّسانية، فتكون إمّا للتّعزيز، وإمّا للمساعدة على قراءة الكلمات[1].

تعد طريقة دومان التعليمية همزة وصل تربط الطّفل بواقعه، ومناهج التّعليم في طوره الأوّل وتؤكّد فلسفة التعلّم النّشط على ضرورة أن يرتبط التّعليم بالواقع، وحياة المتعلّم، واحتياجاته واهتماماته، ولا يتهيّأ هذا إلاّ إذا ارتبط بالمتغيّرات العالميّة والمحليّة المعاصرة[2]، لذلك فقد سعى إلى تعليم الأطفال الكلمات اللّازمة، التي تمكنّهم من التّعبير عن حاجياتهم المختلفة.

يعدّ منهج دومان إحدى المناهج الغربية الحديثة التي ظهرت في خمسينيات القرن الماضي، تسعى

[1] - ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلّم أسسه، ونظريّاته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة الإسكندرية، د.ط، مصر، 2008 ص215

[2] –فرح أسعد، استراتيجيّة التعلّم النّشط، المكتبة الوطنيّة الأردنية، د.ط، عمان، 2017، ص13

إلى تنشئة الفرد وتعليمه بدءا من الفترات الأولى لحياته، وتستند هذه الأخيرة إلى دراسات المتقدّمين من الفلاسفة وعلماء النّفس، والاجتماع، وعلماء الأعصاب والدّماغ، إضافة إلى التجارب المختلفة التي قادها فريق دومان في العديد من أصقاع هذا العالم.

من خلال بحثنا هذا وبناء على نتائج الدّراسات التّجريبية الخاصة بالطّفل يمكن القول إنّ مرحلة الطّفولة أهم المراحل في حياة الطّفل، وإنّ القائلين بضرورة عدم تعليم الطّفل قبل سن التمدرس منطلق خاطئ، فالطّفل يبدأ التعلّم منذ نعومة أظافره حتى اللحد.

تتعالق طريقة دومان التّعليمية مع العديد من المناهج التعليمية كطريقة منتسوري، كما أنّها لا تختلف كثيرا عن الطريقة التّعليمية الأولى في القرآن الكريم،وهي تعليم الله الأسماء لآدم عليه السّلام هذا ما يؤكّد أنّ دستورنا الإلاهي صالح لكلّ زمان ومكان.

يصعب تطبيق طريقة دومان التّعليمية في الرّوضات لأنّها تحتاج صبرا ووقتا طويلا، لا يمكن أن يتحملّه المربّون، غير أنّنا بحاجة ماسّة إلى الكثير من الأفكار التي أوجدها، كالتحضير النّفسي للطّفل وزرع حب التّعلّم فيه، والابتعاد عن توبيخه، واختباره المتكرّر ثم الحكم عليه، والابتعاد عن تقديم الهدايا له كمقابل للتعلّم.

متعة التّعلّم بالنسبة إلى الطّفل قبل سنّ التّمدرس وقدراته، تفوق متعته عند البالغين وقدراتهم وهذا بإجماع علماء الطّب والأعصاب، لذلك تقرّر القول إنّ الطّفل في سنواته الأولى يجب أن يعيش تجربة التّعليم، لكن يجب أن لا يقابله هذا فقدان حقه في اللعب أو نصيبه من مرافقة والديه.

إنّ أفضل روضة للطّفل هي منزله العائلي، وأحسن المربّيات على الاطلاق والدته، ثم بقية الأسرة، لأنّ هذه الأخيرة تضمن له السّلامة في شتّى نواحيه الوجدانية، والعقليّة، والجسميّة..

تلعب البطاقات التّعليمية، والصّور دورا فاعلا في عمليّة التّعليم، إذ تعدّ وسيلة يلجأ إليها المعلّم بغية تقريب المفاهيم المجرّدة، حتى يضمن فهمه، واستعابه لتلك المعطيات، ومن ثمّ تفاعله معها

والاستجابة لها[1].

تمثّل الطّفولة المبكّرة أهم فترة من فترات نمو الطّفل، ذلك أنّها تنعكس على بقيه حياته، فكلّما أُشبعت رغبات الطّفل، وحاجياته العقلية والجسمية والوجدانية، والنّفسيّة كلّما تخطى هذه المرحلة بنجاح وبالتّالي ضمان استعداداته المختلفة للمرحلة الموالية من حياته.

توصيات البحث

في ضوء هذه الدّراسة، وما أسفرت عنه نتائج البحث يوصى بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالطّفل في مراحله الأولى من حياته وتهيئة الظروف اللازمة لذلك.
- ضرورة اعتماد منهج دومان ونتائجه خاصة النسبة للأمّ في بيتها كطريقة تعليميّة لأطفالها ذلك إنّها تحقّق نتائج أفضل
- على الرّوضات والقائمين عليهم أن يكونوا على اطّلاع بالتحولات الراهنة في مجال تربية الطّفل المبكرة، من خلال تحضير المربيات، وعمل دورات تدريبية لهم.
- ضرورة التقيّد بالتربية الاستقلالية التي تساعد الطّفل على تنمية شخصيته، والاعتماد على نفسه.
- ضرورة تقديم الأنشطة بصورة مسلّية، حتى نبعد أطفالنا عن الملل والتّعب
- ضرورة أن يكون هنالك فاصل زمني بين البرامج المقدّمة للأطفال، حتى لا يشعر هؤلاء الأطفال بالإرهاق النّفسي والذهني والتّالي فقدان متعة التّعلم.
- يوصى بتوفير الركن أو الزاوية أو الفضاء المناسب لتعليم الأطفال بعيدا عن عوامل التّشويش لتطبيق الأنشطة المناسبة.
- ضرورة الاطّلاع على العلوم المختلفة المساعدة في فهم الطّفل، وخصائصه وحاجاته، لأنّ تربية الطّفل تقضي الالمام بجوانب شخصيته المختلفة .

[1] – محمّد عبد الباقي أحمد، المعلّم والوسائل التّعليمية، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2005، ص 117

- ضرورة الاعتماد على الوسائط التّعليمية، خاصة البطاقات التّعليمية بمقاييسها في منهجنا هذا ذلك أنّها خاضعة للتجربة، وتحقق نتائج أفضل في تنمية مدركات الطّفل.
- ضرورة الانتباه للفروقات بين الأطفال ذلك إنّ فهم الطّفل، وسلوكياته من شأنه أن يساعدنا في فهم الطريقة المناسبة التي تساعده على الاكتساب والتعلّم.

الاقتراحات

بناء على ما جاء في هذا الحث نقدّم بعض الاقتراحات المتعلّقة بتعليم الطّفولة المبكّرة كما يلي:

- يرجى من القراء والباحثين تطبيق هذا المنهج على بقية الفترات العمرية للطّفل، انطلاقا من السّنة الأولى، ذلك أنّ بحثنا هذا اعتراه النّقص بسبب حاجتنا لأكثر من أربع سنوات تطبيقية للوصول إلى النتائج المرجوّة، والتي يمكن الحكم النهائي من خلالها على صلاحية المنهج.
- يرجى من الباحثين والقائمين على شؤون الطّفل النهل من البحوث الغربية لأنّنا بحاجة إليها لكن هذا النّهل يجب أن يحترم تقاليدنا وديننا.
- يرجى إجراء دراسات مماثلة بكل الوطن العربيّ لتبيين حقيقة المناهج الغربية وتسليط الضّوء على نقاط ضعفها ومواطن قوّتها في تهيئة الطّفل للمراحل اللاحقة.
- إجراء دراسات مماثلة عن منهج منتسوري، والذي لقي استحسانا كبيرا في الكثير من الدول الغربية والأجنبية.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

المؤلفات

أ/ التفاسير

1. أبو الفداء اسماعيل بن عُمَر بن كثير القرشيّ الدمشقيّ، تفسير القرآن العظيم، دار ابن حزم مج 1، ط 1، بيروت، لبنان،2010.
2. أبو جعفر مُحَمَّد بن جرير الطّبري، جامع البيان عن تيسير آي القرآن، تح بشار عواد معروف وعصام فارس الحرستاني، مؤسسة الرسالة، مج 1، ط 1، بيروت،1994.
3. مُحَمَّد متولي الشّعراوي، تفسير الشّعراوي، دار أخبار اليوم قطاع الثقافة، مج 1، القاهرة مصر
4. عبد الرّحمان بن ناصر السّعدي، تيسير القرآن في تفسير كلام المنّان، تح عبد الرحمان بن معلا اللويحق، مؤسسة الرّسالة، ط1، 2002.

ب/ المعاجم

1. جورج مونان معجم اللّسانيات، تر: جمال الحضري، المؤسسة الجامعية للدّراسات والنّشر والتوزيع، ط1، 1433، 2012.

ج/ الكتب

1. إبراهيم عبد الله الزريقات، التدخّل المبكّر النماذج والإجراءات، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، ط 5، 2016.
2. إبراهيم وجيه محمود، التعلّم أسسه، ونظريّاته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعيّة الإسكندرية، د.ط مصر، 2008.
3. أحمد عطية سليمان، اللّسانيات العصبية، اللغة في الدّماغ (دراسة في علم اللغة العصبيّ) الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، د.ط، مصر، 2019.
4. أحمد مُحَمَّد الزعبي، علم نفس النّمو الطّفولة والمراهقة، دار الفكر العربي للطّباعة والنّشر، ط1 الأردن.
5. أحمد مختار عبد الحميد عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصرة، (المتوفّى 1424هـ) عالم الكتب

ط1، 1429_ 2008.

6. إدريس أوهلال، إضاءات 2، القيادة، مجموعة الأكاديميات الدولية، ط 2، 2016.
7. أسامة مُحَمَّد سيد وعباس حلمي، الاتصال التربوي رؤية معاصرة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، ميدان المحطة، مصر.
8. ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، علم النفس النّمو، مركز الاسكندرية للكتاب، د.ط، مصر 1996.
9. آمال صادق وفؤاد أبو حطب، نمو الإنسان من المرحلة الجنينية إلى مرحلة المسنين، المكتبة الأنجلو مصرية، ط4، القاهرة 1998.
10. أمل خلف، التنشئة السياسية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2006.
11. أوجيني مدانات، سيكولوجية الطّفل-نموّ الطّفل الاجتماعي واللّغوي والعقلي من الولادة حتى ما قبل المدرسة، دار مجدلاوي، للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2002.
12. بدرة معتصم ميموني، الاضطرابات النّفسية والعقلية عند الطّفل، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر، 2005.
13. برور جو، تربية الطفولة المبكرة، ت ابراهيم الزريقات وسهى نصر، دار الفكر، د.ط، الأردن 2005،.
14. بطرس حلاق، القيادة الإدارية، منشورات الجامعة الافتراضية السّورية، ط 1، سوريا، 2020.
15. بلال خلف السّكارنة، القيادة الإدارية الفعالة، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، ط 1، عمان الأردن.
16. بهادر سعدية، برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، دار المسيرة للنّشر والتوزيع، عمان 2003.
17. تيسير مفلح كوافحة، علم النّفس التّربوي وتطبيقاته، دار المسيرة، ط2، عمان الأردن، 2007.
18. جبريل كالفي، سيكولوجية طفل الرّوضة، تر طارق الأشرف، دار الفكر العربي، د.ط، القاهرة 1995.
19. حسن بوساحة، دليل مدير المدرسة الابتدائية، دار الهدى للطباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر.
20. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، القيادة دراسة في علم النّفس الاجتماعي النفسي والإداري

والتنظيمي، مؤسسة شباب الجامعة الاسكندرية، 2010.

21. دنيس كوش، مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، تر فير السعيداني، المنظمة العربية للترجمة ط1، بيروت، لبنان، 2007.
22. رافدة الحريري، مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الإدارية، دار المناهج للنّشر والتوزيع الأردن، 2008.
23. رافده الحريري، نشأة وإدارة رياض الأطفال، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطّباعة، ط1، عمان الأردن، 2010.
24. رشدي القواسمة وآخرون، مناهج البحث العلمي، منشورات القدس المفتوحة، ط2، 2008.
25. زكريا الشربيني ويسرية صادق، تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته، دار الفكر العربي، د.ط، القاهرة، 2000.
26. سالم القحطاني، القيادة الإدارية، مملكة المتنبي، ط 1، المملكة العربية السّعودية، الرّياض 2008.
27. سامر جلدة، السّلوك التنظيمي والنّظريات الحديثة، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط 1، عمان الأردن، 2009.
28. سامية مختار مُحَمَّد شهبو، فعالية برنامج قائم على المشاركة الوالدية، المجلد 35، العدد 12 ديسمبر 2019.
29. سرجيو سبيني، التربية اللّغوية للطّفل، تر فوزية عيسى وعبد الفتاح حسن، دار الفكر العربي د.ط، القاهرة، مصر، 2001.
30. سعدية مُحَمَّد علي بهادر، برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، دار المسيرة، ط1، عمان، الأردن 2003.
31. سليمة داود، إلهام شوكت، سيكولوجية الطّفولة والمراهقة، مطبعة جامعة بغداد، د.ط، العراق 1981.
32. سيد محمود الطواب، علم النّفس الاجتماعي (الفرد في الجماعة)، مكتبة الأنجلو سكسونية، ط 1، القاهرة، 1994.
33. شاكر عبد الحميد وآخرون، تربية التّفكير، دار القلم، ط 1، الامارات، 2005.

34. شاكر عطيّة قنديل، علم النّفس والتّحليل النّفسي، دار النهضة العربية للطّباعة والنّشر، ط1 بيروت، لبنان، د.س.
35. شربل موريس موسوعة علماء التربية وعلماء النّفس، دار الكتب العلمية، د.ط، بيروت لبنان 1991.
36. شهد أحمد حس ن أحمد، دور اللّعب في تنمية بعض مهارات القيادة لدى الطفل من وجهة نظر المعلمات.
37. طارق عبد الرؤوف، التعليم الالكتروني والتّعليم الافتراضي – اتجاهات عالمية معاصرة – المجموعة العربية للتدريب والنّشر، ط 1، القاهرة، مصر.
38. طريف شوقي، السلوك القيادي وفعالية الإدارة، دار غريب ط 1، القاهرة، 2002.
39. عادل عبد الله محمّد، صعوبات التّعلّم والتّعليم العلاجي-قضايا ورؤى معاصرة -، دار الزهراء ط1، الرياض، 2010.
40. عبد الحميد جابر، القيادة المدرسية والضبط، دار الفكر العربي، د.ط، القاهرة، 2009.
41. عبد الرحمان بدوي، مناهج البحث العلمي، وكالة المطبوعات، ط 3، 1998، الكويت.
42. عبد الرحمن بن أحمد التيجاني، الكتاتيب القرآنية بندرومة (1900_1977)، الجزء الّثاني ديوان المطبوعات الجامعيّة 1933.
43. عبد الرحمان حللي، المدخل إلى منهجية البحث وفن الكتابة، مركز نماء للبحوث والمنشورا، د.ط، بيروت لبنان 2018.
44. عبد الرحمان بن مُحَمَّد ابن خلدون، المقدمة، المطبعة الأدبية، ط3، بيروت، 1900.
45. عبد الرحمان العيسوي، سيكولوجية الإدارة، الدار الجامعية، ط 1، الاسكندرية 1998.
46. عبد الرّحمان العيسوي، مشكلات الطّفولة والمراهقة، أسسها الفيزيولوجية والنّفسية، دار العلوم العربية للطباعة والنّشر، ط 1، جامعة بيروت، لبنان، 1993.
47. عبد الغني محمّد إسماعيل العمراني، أصول التّربية، دار الكتاب الجامعي، ط2، صنعاء، اليمن د.ت، ص 224
48. عبد الله الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، ط1، بيروت، لبنان، 1983.

49. عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، دار العلم للملايين، ط5، جانفي 1984.
50. عبد المعطي سويد، مهارات التّفكير ومواجهة الحياة، دار الكتاب الجامعي، 2003.
51. عبده الرّاجحي، علم اللّغة التّطبيقى وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الاسكندرية مصر، 1995.
52. عثمان الخضر، التفكير_ أساليب ومهارات، آفاق للنّشر والتوزيع، ط3، الكويت، 2016.
53. عثمان يوسف قطيط، حل المشكلات إبداعيا، دار الثّقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن 2011.
54. عريفج سامي، وأبو طه منى، برامج طفل ما قبل المدرسة، دار الفكر العربي، ط 1، للطباعة والنّشر.
55. علي عيسى، سلوى مرتضى، أسما إلياس، تطور الفكر التّربوي في رياض الأطفال، منشورات جامعة دمشق، ط1، دمشق، 2003.
56. عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطّفل، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط2، عمان الأردن، 2013.
57. عمر محمّد العماس، التعليم عن بعد والتّعليم التّقليدي، المكتبة الوطنية، ط 1، الخرطوم السودان، 2009.
58. عيد مُحَمَّد ابراهيم، مدخل إلى علم النّفس الاجتماعي، المكتبة الأنجلو سكسونية، د.ط القاهرة، 2005.
59. فرح أسعد، استراتيجيّة التعلّم النّشط، المكتبة الوطنيّة الأردنية، د.ط، عمان، 2017.
60. كمال عبد الحميد زيتون، تصميم البحوث الكيفية، ومعالجة بياناتها إلكترونيا، عالم الكتب ط1، القاهرة، 2006.
61. كمال عبد الله، عبد الله قلي، مدخل إلى علوم التّربية، الإرسال 2-3، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر.
62. ليز وود، سو روجرز، نيفيل بينت، تر: خالد العامري، دار الفاروق للنشر والتوزيع، ط1 القاهرة، 2009.

63. ليندي، ليزا فنا دير، ماريا منتسوري في البيت العربي، ط1، مكتبة دار الحلم، 2010.
64. ماريا منتسوري، سر الطفولة، تر: سلوى جادو، مكتبة دار الكلمة، ط 1، القاهرة، 2002.
65. مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، عالم الكتب، ط 1، القاهرة 2009.
66. محمّد الدّريج، تحليل العمليّة التّعليمية-مدخل إلى علم التّدريس-، مطبعة النّجاح الجديدة، ط 2، الدار البيضاء، المغرب، 1991.
67. مُحَمَّد حمدان، معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار الكنوز للمعرفة والنّشر والتوزيع، ط1 عمان، الأردن، 2008.
68. محمّد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتب، ط 3، صنعاء، 2019.
69. مُحَمَّد سعد أطلس أطلس، التّربية والتّعليم في الإسلام، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، د.ط القاهرة، مصر، 2014.
70. مُحَمَّد عبد الباقي أحمد، المعلّم والوسائل التّعليمية، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر ط1، 2005.
71. مُحَمَّد عبد الطّاهر الطّيّب، رشدي عبده حنين، محمود عبد الحليم منسي، الطّفل في مرحلة ما قبل المدرسة، منشأة المعارف بالإسكندرية، ط 2، مصر، د.س.
72. مُحَمَّد علي الكامل، تطوير مناهج اللّغة العربيّة، د.ط، مالانك، 2010.
73. مُحَمَّد مزيان، مبادئ في البحث النّفسي والتّربوي، دار المغرب، ط 2، وهران، 2002.
74. مُحَمَّد منير مرسي، الإدارة التّعليمية أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1998.
75. محمود محمّد ميلاد، علم نفس النّمو الطّفل المعرفي، دار الإعصار العلمي، ط1، عمان 2014.
76. نزيهة زكور – صالح غيلوس، القدرة التّرميزية وعلاقتها بتعلّم اللّغة من منظور اللّسانيات العصبية.
77. وسام صلاح عبد الحسين، التعلّم المتناغم مع الدّماغ تطبيقات لأبحاث الدّماغ في التّعلم، دار الكتب العلمية، د.ط، لبنان، 2015.
78. يحي نبهان الأساليب الحديثة في التعليم والتعلّم، دار اليازوزي العلمية للنشر والتوزيع، د.ط

عمان، الأردن، 2008.

المقالات

1. أحمد مفلح الرشيدي، خالد محمّد أبو لوم، أثر استخدام التعلم باللّعب في تنمية مهارات التّفكير النّاقد والتّحصيل في العلوم لدى طلبة الصّف السادس، مجلة الجامعة الإسلامية للدّراسات التربوية والنّفسية، المجلد 27، العدد 5، 2019.
2. إخلاص حسن السيّد عشريّة، الأنشطة التّربوية في رياض الأطفال كمرتكز لتنمية السلوك القيادي للطّفل، المجلة العربية لتطوير التّفوّق، المجلد 2، العدد 3، 2011.
3. أمال سنقوقة، مصطفى عوفي، استخدام الوسائل التّعليمية الحديثة في التّعليم، مجلّة الدّراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، العدد 30، جوان 2019.
4. أمال كعواش، فيزيولوجية اللغة وآلياتها العملية من منظور اللّسانيات العصبية، مجلة الآداب والحضارة الإسلامية، مج 12، ع25، جامعة الأمير عبد القادر، قسنطينة، 2020.
5. أمجاد بنت مسفر بن علي القحطاني، فلسفة التّعلّم باللّعب وواقع تطبيق معلمات الروضة لها محلة شباب الباحثين، العدد 8، أبريل 2021.
6. أمجاد بنت مسفر بن علي القحطاني، فلسفة التّعلّم باللّعب وواقع تطبيق معلمات الروضة لها محلة شباب الباحثين، العدد 8، أبريل 2021.
7. أمنية مُحَمَّد إبراهيم أحمد، استخدام أنشطة منتسوري في تنمية بعض الأنشطة الفنية والتّفكير البصري، لدى طفل الروضة، مجلة كلية التّربية، المجلد التاسع والعشرون، العدد 5، الإسكندرية مصر.
8. أميمة رؤوف مُحَمَّد عبد الرحمان وشيماء جلال علي خلف، فاعلية بطاقات تعليمية مستحدثة باستخدام التريكو الآلي واليدوي لتنمية بعض مهارات التّواصل للطّفل التّوحدي، المجلة المصرية للاقتصاد المنزلي، المجلد 36، العدد 1، 2020.
9. باسمة جميل جرجيس، اتجاه أعضاء الهيئة التدريسية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات نحو استخدام التقنيات التربوية، مجلة دراسات تربوية، العدد السابع، تموز 2009.
10. بشير دردار، التّعليمية معرفة علميّة خصبة، مجلّة اللّغة العربيّة، العدد 10، جامعة عنابة، ص 284.

11. الثانية من التّعليم الابتدائي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 35، سبتمبر 2018.
12. حاتم عبيد، البعد الثقافي في تعليم العربية لغة ثانية من وجهة نظر لسانية تداولية، مجلة اللّسانيات العربية، العدد 02، سبتمبر 2015.
13. خالد حوير الشمس، اللّسانيات التّعليمية: دراسة في المفهوم والتّصورات، المجلّة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 26، أكتوبر 2021.
14. خليل النّحوي، نماذج حية من المؤسّسات التّروية العتيقة، آفاق الثّقافة والتّراث، المنظّمة العربيّة للثّقافة والعلوم، العدد 21، المجلّد 5، تونس 1998.
15. زوليخة علال، التّعليمية المفهوم النّشأة والتّطور، مجلة الآداب واللغات، العدد الرابع، جوان 2016.
16. السالم نورة، أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية التّفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج المطوّر لدى أطفال مرحلة الروضة، مجلة كلية التربية، العدد 185، الجزء الثالث، جامعة الأزهر.
17. شهد أحمد حسن أحمد، دور اللّعب في تنمية بعض المهارات القيادية لدى الطّفل من وجهة نظر المعلّمات، المجلة العربية لإعلام وثقافة الطّفل، العدد 24، المجلد 6.
18. عبد الرحمان مُحَمَّد طعمة، التّطور اللّغوي من منظور اللّسانيات العصبية: قراءة بينية معاصرة لبعض القضايا الأولية، مجلة رسالة المشرق، قسم الآداب، جامعة القاهرة.
19. عبد الله الحتوك، إشكالية التّواصل وأركان العمليّة التّواصلية، مجلة قضايا لغوية، المجلّد 3، العدد 1، جوان 2022.
20. عبير سروة عبد الحميد، أثر استخدام استراتيجية التّعلم باللّعب في تنمية الذكاء الوجداني وبعض المهارات الفنية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 36، العدد 6 جوان 2020.
21. علي الحديبي، صناعة الفكرة في العقول الغضة، مجلة المعرفة، المجلّد 01، العدد 221 2013.
22. علي عبد التّواب عثمان، محمّد الحازمي، المجلّة التّربوية لكلية التّربية بسوهاج، المجلّد 67، العدد 67.

23. عمر سالم الخطيب وآخرون، أثر استخدام خريطة الشّكل في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال، مجلّة علوم إنسانية، العدد 45 2010.
24. غيداء عبد الله، فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات السّلوك القيادي لدى أطفال الروضة المجلة العربيّة للإعلام وثقافة الطّفل، العدد 3، جويلية 2018.
25. فائزة جميل محمّد معلم، أثر حفظ القرآن في تنمية مهارات الاستقبال اللّغويّ لدى تلميذات الصّف السادس ابتدائي بمكّة المكرّمة، رسالة ماجستير، جامعة أمّ القرى، 2002،2001.
26. فايزة مُحَمَّد إبراهيم مُحَمَّد، دور أخصائي خدة الفرد في ممارسة منهج منسوري، المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، العدد 12، المجلّد الثاني، ديسمبر 2020.
27. فايزة مُحَمَّد إبراهيم مُحَمَّد، دور أخصائي خدمة الفرد في ممارسة منهج منتسوري مع الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتّعليم، المجلة العلمية للخدمة الاجتماعية، العدد الثاني عشر المجلد الثاني، ديسمبر 2020.
28. فايزة يوسف عبد المجيد، سناء مُحَمَّد نصر، دراسة مقارنة بين منهج منتسوري والمنهج المطوّر التّابع لوزارة التربية والتّعليم المصرية في قدرات التّفكير الابتكاري لدى طفل الرّوضة، مجلة دراسة الطّفولة، العدد 214، الجزء الثالث، يوليو 2015.
29. فتحي محمود أحميدة، مرحلة بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال: نظرة جديدة إلى تعلّم الأطفال الصّغار القراءة والكتابة دراسة تحليلية، مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلّد 26، العدد 4، 2011.
30. فهد الغامدي، مقال التّعليم باللّعب، شبكة الخليج الالكترونية، السّعودية.
31. فهد الغامدي، مقال التّعليم باللّعب، شبكة الخليج الالكترونية، السّعودية.
32. لورسي عبد القادر، التّعليمية ومفاهيمها الأساسيّة (محاضرة في ملتقى الشيخ عمي السعيد 19جوان2002، غرداية الجزائر.
33. محمّد أحمد محمّد عوض، تربية الطفل قبل التّعليم النّظامي في مصر وبعض البلدان العربية دراسة مقارنة، مجلة كلية التربية سوهاج، جامعة أسيوط، العدد 05، المقالة 10، 1990.
34. مُحَمَّد عبد الحكيم خلف، اتّجاهات الجيل الرّقمي في المجتمع المصري نحو التعليم – دراسة عيّنة من

الذكور والإناث – مجلة كلية الخدمات الاجتماعية للدّراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 18، جامعة الفيوم، قطر.

35. مصطفى الزّباخ، التّوجه الاستراتيجي لرفع تحديات التّعليم الديني، مجلّة أصول الدّين، مصر 2017.

36. المعلّمات في محافظة جدة في المملكة العربية السّعودية، مجلة بحوث في العلوم والفنون النّوعية العدد 3، المجلّد 2، 2016.

37. مفاهيم البرمجة القابلة للاستخدام لدى الطلبة المعاقين سمعيا، مجلّة تكنولوجيا التّعليم، المجلّد 33، العدد 06، يونيو 2023.

38. مناع نور الدين، خمقاني مباركة، أهمية علم النّفس التّربوي في حقل التّعليمية، مجلّة الذاكرة العدد 8، يناير 2017.

39. الموقفية، نظرية اتّخاذ القرار، مجلّة كلية التّربية، المجلد 36، العدد 12، ديسمبر 2020.

40. ناجيه مُحَمَّد أحمد حامد، الفكر التّربوي لماريا نتسوري في مجال تربية المعاقين ذهنيا، مجلة تطوير الأداء الجامعي، العدد الثاني، الجزء 6، ماي 2018.

41. ندى سمير، فاعليّة استخدام تقنية الواقع المعزّز في تصميم بطاقات تعليميّة لمرحلة رياض الأطفال، المجلّة العربيّة للعلوم الاجتماعية، المجلّد 194، العدد 19، 2020.

42. نزيهة زكور، صالح غيلاس، القدرة الترميزية وعلاقتها بتعلّم اللّغة العربية من منظور اللّسانيات العصبية، مجلة الجامع في الدراسات النّفسية والفيزيولوجية، جامعة مُحَمَّد بوضياف، المجلد السادس، العدد الأول، 2021.

43. نسرين خليل حسين، تأثير فلسفة هربرت سبنسر التّربوية في الفكر الأميركي، مجلّة أوروك للعلوم الإنسانية، العدد 2، المجلّد 12.

44. نصيرة طالح مختاري، التربية والتّعليم في رياض الأطفال، دراسة ميدانية عن واقع الرّوضات لولاية تيزي وزو، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تيزي وزو، العدد 31، ديسمبر 2017.

45. نور هادي، دانيال حلمي وآخرون، طريقة جلين دومان وأهميته في تعليم اللّغة العربية، المجلة العربية الدّولية للتّربية والتّعليم، المجلّد 05، العدد 02، ديسمبر 2021

46. نورة بنت مُحَمَّد، أثر تطبيق منهج منتسوري في تنمية مهارات التّفكير الإبداعي مقارنة بالمنهج

المطوّر لدى أطفال مرحلة الروضة، مجلة كلّية التّربية، العدد 185، الجزء الثالث جانفي2020.

47. ياسين عبد الصّمد، الوسائل السمعية البصريّة، اللّوحات المجسّمات الرسوم البيانية وأهميتها في مجال التّعليم والتّعلم، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، المجلد 32، العدد 4، 2011.
48. يوسف إلياس، ترجمة النّصوص الإخبارية، المجلّة العربيّة للدّراسات اللّغوية، العدد 2، المجلّد 2 جوان1984.

أطروحات الدكتوراه

1. مُحَّد دهان، الاستثمار التّعليمي في الرأس المال البشري، أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية جامعة منتوري، 2009.
2. جعفر صباح أنماط التنشئة الاسرية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى خلية جامعة محمّد خيضر بسكرة، أطروحة دكتوراه، علم النفس، جامعة مُحَّد خيضر.
3. قادري حليمة، قياس الكفاءة اللّغوية للطّفل، أطروحة دكتوراه، علم النّفس، جامعة وهران.
4. حنان فلاح جهيم المطيري، مهارات القيادة لدى تلاميذ المرحلة الثّانوية بدولة الكويت في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، رسالة دكتوراه، تخصّص دارة تربوية، قسم أصول التربية، جامعة القاهرة.

رسائل الماجيستير

1. أبو سعدة ميساء، أثر استخدام طريقة منتسوري في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، رسالة ماجيستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح، نابلس.
2. بودلال مسعودة، دور المدرسة القرآنية في إعداد الطّفل إلى الدخول إلى المدرسة، رسالة ماجيستير، جامعة مُحَّد الصّديق بن يحي جيجل.
3. بورصاص فاطمة الزهراء، تقييم التّربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، دراسة ميدانية بمدينة قالمة، رسالة ماجيستير،2009، جامعة قسنطينة.
4. بوزيد صليحة، مهارة الكتابة ومشكلاتها عند تلميذ الطّور الأوّل من التّعليم الأساسي، رسالة ماجستير في الأرطفونيا ،1991_1992.
5. خولة زروقي، التعليم وتغيير سلوك المنحرف داخل مؤسسة إعادة التربية، رسالة ماجيستير علم الاجتماع، جامعة مُحَّد خيضر بسكرة.

6. سيرين مُحَمَّد صبحي أبو كويك، أثر التّدريس بالمجموعات الكبيرة والمجموعات الصغيرة والتعليم الفردي في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مبحث التربية الإسلامية، رسالة ماجيستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشّرق الأوسط، 2011.
7. شتوح نجية، الاكتساب اللغوي عند أطفال الروضة وأطفال المدارس القرآنية دراسة مقارنة، مذكرة ماجيستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
8. مُحَمَّد سلوى عبد الوهاب، مهارات القيادة وعلاقتها ببعض سمات الشّخصية لدى الطلاب الموهوبين، رسالة ماجيستير، جامعة أم درمان، 2018.
9. مصلح مسلم المجالي، فاعلية برنامج إرشادي قائم على التّدريب التّوكيدي في تحسين مهارات السّلوك القيادي لدى طلبة الفرق والأنشطة الطّلابية، المجلد 3، العدد 01، 2018.
10. ولاء حسين حسين، تقييم الأداء الوظيفي لفراغات رياض الأطفال – دراسة تطبيقية-، رسالة ماجيستير، قسم الهندسة المعمارية، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية، 2008.
11. ياغي خولة، أثر منهج منتيستوري التربوي في تحصيل تلاميذ الصّف الأول، رسالة ماجيستير، جامعة دمشق، سوريا، 2010.

المؤتمرات العلمية

1. إيمان جمال السيد غنيم، استراتيجية التكرار المتباعد القائمة على البطاقات التعليمية المصوّرة لتنمية بعض
2. الرويلي، عايد عايض، فاعلية استخدام استراتيجية التّعلم باللّعب في تدريس الرّياضيات على مستوى الدّافعية والتّحصيل الدراسي، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر: تعلّم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات،2015.
3. منتصر فاير الحمد، تعزيز فصول المحتوى باستخدام اللّوحات التّعليمية في تعليم اللّغة العربية للأعاجم، المؤتمر الدّولي تاريخ الأدب العربي، جامعة تراس الوطنية، 19-20 مايو، 2012.
4. وزارة التعليم السعودية، شركة تطوير الخدمات التّعليمية، الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصّغار(NAEYC)، معايير التّعلّم المبكّر النمائية في المملكة العربية السعودية، أطفال عمر 3-6 سنوات، السعودية، 2015.

Les overages

1. Byram , Teaching and assessing intercultural communicative competence clevedon multilin- gual matters,1997.
2. Glenn Doman and Janet Doman, how smart is your baby?, square publishers, ed1, 2006.
3. Glenn Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby Math?, square publishers, ed1, 1997.
4. Glenn Doman and Janet Doman, How To Teach Your Baby?, square publishers, ed1, 1997.
5. jack p, Shonkoff, linda richter, an integrated scientifique framework for child survival and early childhood development, pediatrics 129. 2012.
6. Osa Musser, The Role Of Posters In Teacher Education, Programs Education Libraries 2004.
7. paula braveman,tabashir sadegh, susan egerter, Early Childhood Experiences, laying the foundation for health across a lifetime, issue brief,nj Robert wood Johnson foundation, 2008

Les cites Web

1. The Instututes for the achivement of human potential, Glenn Doman IAHP ,12/09/2022

الملاحق

الملحق رقم 01: التّكافؤ بين المجموعتين: في العمر الزّمني

الأطفال	العمر الزمني للمجموعة الضابطة عدد الأيام بعد الأربع سنوات	العمر الزمني للمجموعة التجريبية عدد الأيام بعد الأربع سنوات
1	9 أيام	12 يوما
2	16 يوما	28 يوما
3	23 يوما	37 يوما
4	34 يوما	43 يوما
5	43 يوما	47 يوما
6	56يوما	56 يوما
7	58 يوما	59 يوما
8	63 يوما	64 يوما
9	67يوما	68 يوما
10	79 يوما	83 يوما
11	117 يوما	94 يوما
12	128 يوما	101 يوما
13	132يوما	129 يوما
14	135 يوما	138 يوما
15	139 يوما	141 يوما
16	142يوما	147 يوما
17	145 يوما	154 يوما
18	156 يوما	171 يوما
19	165 يوما	176 يوما
20	178 يوما	185 يوما
المجموع	1876 يوما	1933

التّكافؤ في الذكاء: نسبة الذّكاء= $\frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$

الملحق رقم: 02 نتائج الطفل بالدّرجات والعمر العقلي الموافق لها.

	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الطّفل	الدّرجة	العمر العقلي المقابل	الدّرجة	العمر العقلي المقابل
1	43	50	41	49
2	42	49	43	50
3	40	48	45	51
4	46	51	38	46
5	44	50	40	48
6	40	48	41	49
7	41	49	49	53
8	38	46	44	50
9	45	51	41	49
10	43	50	50	54
11	41	49	42	49
12	44	50	44	50
13	51	54	42	49
14	42	49	39	47
15	41	49	45	51
16	40	48	43	50
17	35	44	40	48
18	43	50	43	50
19	41	49	46	51
20	42	49	49	53

الملحق رقم 03: الاختبار القبلي

	الحقل الدّلالي	مفرداته	طبيعة السؤال " مسوّدة أسئلة إضافة إلى التّطبيق التّعليمي المتكامل "
01	**الأسرة**	الأب- الأمّ- الأخ- الأخت- الجد- الجدّة	سؤال مباشر شفوي لوضعية إشكالية: ممّا تتكوّن الأسرة الكبيرة ؟
02	**الطّبيعة**	سماء، أرض، جبال، أشجار سحب	أمامك هذا الفيديو حاول استخراج المناظر الطبيعية الموجودة فيه.
03	**الزّمن**	الصباح، مساء- ليل،نهار- مغرب.	املأ الفراغ بما يناسب: أنهظ ....، أنام....،أخرج من الروضة منتصف...، يسمى وقت اختفاء الشّمس...، ووقت ظهورها.... يعود أبي من العمل...
04	**المكان**	فوق، تحت، أمام، بين، عند	اعتمادا على الصور، ضع الكلمة المناسبة في المكان المناسب
05	**الرياضات**	كرة السّلة، القدم، اليد،- رياضة الجري، القفز .	هنالك مجموعة من الألعاب الرياضية الموجودة على الشّاشة اختر الرياضات التّالية.
06	**الألوان**	أحمر، أصفر، أخضر، أزرق، أسود	استعمال أقلام التّلوين الموضوعة أمامك، لوّن هذا الشكل بالأحمر أولا ثم الأصفر ، ثم الأسود، ثم البنفسجي ثم البرتقالي.
07	**التّعليم**	معلمّة، سبورة، منضدة، قلم، محفظة	سمّ الوسائط التّعليمية الموجودة في االقسم .
08	**الاتّجاهات**	يمين، يسار، أعلى، أسفل، شمال جنوب	لديك مجموعة من المسالك، و لك زميل يريد أن يتّجه نحو أمكنة معيّنة

			المنزل، المدرسة، المسجد، الدكان، الحديقة.
09	**الأشكال**	دائرة، مثلث، مربع، معيّن، مستطيل	ارسم بشكل تقريبي الأشكال التّالية:
10	**الأجهزة الكهرومنزلية**	ثلاجة، تلفاز، مكواة، مدفأة، مكيّف هوائي	أين نحفظ المأكولات في الأجواء الحارة؟ ما الجهاز الذي يجب تشغيله مغ ارتفاع درجة الحرارة؟ مع انخفاظ رجة حرارة الجو ماذا نشغّل؟
11	**العادات والسّلوك**	التّحية، غسل الأيدي، فرش الأسنان، غسل الوجه ، طرق الباب	سم العادات اللازمة للمواقف التالية الانتهاء من الأكل؟ عند لقاء شخص؟ عندما نريد الدّخول؟ قبل الأكل؟ عند النهوظ من النّوم؟
12	**اللّباس**	قبعة، مئزر، معطف، فستانا، جورب، قفاز	استخرج الشّخص الذي يرتدي حذاء و قبعة ، معطفا و فستانا و قفازا
13	**أعضاء الجسم**	أنف، يد، خدّ، حاجب، قلب	أحط الأعضاء التالية من جسم هذا الإنسان
14	**الأحجام**	كرة، هرم، أسطوانه، مكعّب، مخروط	خذ القلم الأحمر: لوّن الكرة أولا لوّن المخروط بالأزرق ثم المكعب بالأصفر ثم الأسطوانه

			بالبني، ثم المخروط بالأخضر
15	**أدوات منزليّة للأكل**	ملعقة، كأس، شوكة، صحن، فنجان	جاء والدك و أردت أن تقدّم له الأكل لانشغال والدتك : ماذا تفعل ؟
16	**حقل الدّين**	الوضوء، الصلاة، الدعاء، مصحف، الحجّ،	استخدام فيديو تعليمي
17	**وسائل النّقل**	السيارة، الطائرة، الباخرة، القطار، ميترو، الترامواي	للانتقال من بلد إلى بلد نستخدم.... أو .... للانتقال من ولاية إلى ولاية أخرى نستخدم.... أو..... للتنقل في الولايات المزدحمة من مكان إلى آخر نستخدم....أو ...
18	**الخضر**	بطاطا، جزر، خيار، طماطم، يقطين	التعبير عن أكثر الأكلات الشعبية و طريقة التّحضير و الخضر المستخدمة.
19	**حقل الفواكه**	الأناناس، الموز، الفراولة، الكيوي، الإجاص	سلة فواكه أمام المتعلم تسميته لها
20	**حقل الحيوانات**	الأسد، الضفدع، فأر، الفهد، الجمل	صورة تجمع مختلف حيوانات الغابة و استخراج
21	**حقل المياه**	سدود، أنهار، وديان،بحار، أمطار	المياه المستخدمة في حياتنا ماهي مصادرها ؟

الملحق رقم 04: الاختبار القبلي لتعلّم الحساب الكمي

العمليات الحسابية الكميّة		الكمّ المختبر	الأدوات اللازمة للاختبار
01	عمليات الجمع	من 1-20	استعمال القريصات الألعاب المتنوعة الخرزات كريات
02	عمليات الطرح	من 1-20	
03	المعادلات	من1-20	

أولا: الطريقة التّعليمية للقراءة: تصميم الفعل التّعليمي لدومان يبنى على مجموعة من البطاقات،لكن هذه العملية غاية في التّنظيم، فلا يمكن أن نقدّم لهؤلاء الأطفال كمّا هائلا من المعرفة ابتداء من اليوم الأوّل، بل إنّها تتجزّأ ولا يمكن أن نرى النتائج في حصتنا الأولى أو الثّانية إذ إنّها مرهونة بصبر المعلّم و قوة تحمّله.**ما يجب مراعاته: 1.** اختيار الوقت المناسب للتعلّم . 2.إعداد البطاقات اللازمة للتدريس **3.**و تهيئة الطّفل نفسيا **4. و إعداد ركن المنزل المناسب لهذه العملية من خلال إبعاد ما من شأنه أن يشوّش على الطّفل تركيزه، كالصّور المعلّقة على الجدران، جهاز الرّاديو،التّلفاز، الهاتف النّقال. 5. يجب أن لا نختبر الطّفل.** 6.يجب أن لا نلوم الطفل على أخطائه 7.يجب أن تظهر انزعاجاتنا 8. يجب التوقف مباشرة حال ملل الطّفل 9.يجب أن نضع انتباهنا الكامل على وجه الطّفل، لأجل هذا يوصى بكتابة الكلمة الأساسية في البطاقة، على ظهرها أيضا حتى لا يسعنا النّظر في مقدّمتها، و بالتالي تشتيت ذهن المتعلّم.10. لا يجب مراجعة الكلمات التي تعلّمها سابقا. 11.يمنع تقديم الكافآت المادية للطّفل جزاء التعلّم الجيّد.

خطوات تعليم منهج دومان:

الخطوة الأولى الكلمة المفردة

اليوم الأوّل:

1) نقوم برفع البطاقة المكتوب عليها كلمة واحدة، بعيدا عن متناول يده
2) يجب أن نسلط عليه الضوء ليراها لبرهة من الزمن لا يتجاوز الثّانية الواحدة، مثلاورقة مكتوب عليها تفاحة.
3) نقول الاسم المكتوب عليها مثلا تفّاحة
4) لا يجب تقديم المزيد من الوصف، ولا التوسّع فيه
5) نقوم برفع البطاقة المكتوب عليها الكلمة الموالية مثلا موز ، إنّه من الضّروري أن تكون البطاقات من نفس العائلة، و بنفس الطريقة الأولى مع احترام الشروط المحدّدة.
6) نقوم بتكرار نفس العمليّة مع ثلاث بطاقات أخرى، أي أنّ مجموع البطاقات في الجلسة الواحدة خمس بطاقات.
7) بعد رفع البطاقة الخامسة لا تطلب منه تكرار الكلمات،
8) تتكرّر الجلسات ثلاث مرات في اليوم، بنفس الطريقة، فقط يجب التّأكّد من أن البطاقات ليست بنفس التّرتيب الأوّل.
9) يجب أن لا تتم الجلسات توالية، بل يجب أن يفصل بينها بفاصل زمني لا يقل عن15 دقيقة.

بعد نهاية الجلسة الثالثة نكون قد انتهينا من تقديم فصول دومان التعليمية لليوم الأوّل

اليوم الثاني:

اليوم الثاني قد بدأ

1) **يجب تكرار عملية اليوم الأوّل ثلاث مرات**
2) **إضافة مجموعة ثانية من خمس بطاقات(يصبح عدد الجلسات اليومية ستّ جلسات).**
3) **نمدح الطّفل و نغمره بالمحبة في نهاية كل جلسة.**

الأيام الموالية :

اليوم الثالث:

1) **يزداد عدد الحصص .**
2) يتسع العدد الإجمالي للمرح مع الطّفل إلى تسع جلسات.
3) عدد الكلمات المستعملة لليوم الثالث 15 كلمة.
4) يشترط أن تكون من أكثر الكلمات شيوعا في المجتمع، كأسماء العائلة، الحيوانات الأليفة، الأطعمة، الحاجيات...

ابتداء من اليوم الخامس:

1) بعد خمسة أيام من التعليم نشرع في إضافة كلمات جديدة.
2) نقوم بإخراج كلمة قديمة و نعوّضها بأخرى جديدة في كلّ مجموعة سابقة
3) تسمى العملية بالتقاعد"
4) بعد مدّة سيتم تغيير جذري في المجموعات بفعل التقاعد.

ملاحظة:باختصار سيتم في الأخير تدريس خمس مجموعات في كل مجوعة كلمة جديدة، كما يجب أن لا تتوالى الكلمات التي تبتدئ بنفس الحرف وذلك خشية أن تتداخل هذه الكلمات في رأسه فتسبّب له الارتباك، إنّ النّجاح في هذه العمليّة مرتبط بذكائك و حماستك يقول دومان"إذا كنت ذكيّا بشكل جيّد ولديك حماسة زائدة فيصعب عليك أن تمنع طفلك من القراءة".

اختار العائلات الأساسية الضّرورية لتعليم الطّفل كخطوة أولى : مفردات العائلة المنزل الأطعمة، الحيوانات،الأفعال ،، الألوان .

الخطوة الثانية: مقاطع من كلمتين

بعد تعليم الطّفل الكلمات الأساسية المفردة، يصير دماغه قادرا على أن يجمع هذه الكلمات مع بعضها البعض، و على الرّغم من أنّ هذه الخطوة هي جسر لربط الكلمات بالجمل إلّا أنّها ضرورية في مسار التّعلم الإنساني.

1) نحتاج لتدريس المقاطع إلى الكلمات التي يمكن جمعها
2) أهمّ مجموعات الكلمات المفردة التي تربطنا بالخطوة الثانية هي الألوان
3) واحد من أسباب الرضا التي ستتشكل على وجه الطّفل رؤيته كلمات قد عرفها سابقا لكنّها بمنظور و فكرة جديدة.
4) نقسم المقاطع التي يتم إعدادها بغرض التعلّم إلى مجموعتين.
5) يجب أن ندرج في كل مجموعة خمسة مقاطع.
6) تعرض هذه المقاطع ثلاث مرات في اليوم.
7) في حدود خمسة أيام، تتقاعد أزواج من الكلمات ويستبدل بزوج آخر جديد، و يتم تكرار هذه العملية،إذا استدعت الحاجة يتمّ إضافة صورة لتوضيح الفكرة خلف البطاقة يقول دومان:" نحن الكبار نرى أنّ هذه الأفكار تجريدية لا أكثر، لكنها تحيط بالطّفل و يفهم معناها حال تقديمها بطريقة مباشرة و منطقيّة، كما أنّها ترتبط ارتباطا وثيقا ببقائه الحياتي، لذا يمكن القول إنّها قريبة من قلبه"

الخطوة الثالثة: العبارات(جملة بسيطة من ثلاث كلمات)

تعدّ هذه الخطوة في منهج دومان كنقلة نوعيّة و قفزة بسيطة إلى العبارات، و تتمّ بإضافة أفعال و إنشاء جمل قصيرة بسيطة.

1) نضع مجوعة بطاقات من خمسة أسماء
2) نضع فعلا واحدا.
3) نضع خمسة أسماءأخرى تختلف عن الأولى
4) نترك له حرية الاختيار كلعبة.
5) سيعتاد على الجمل الصائبة

الخطوة الرّابعة: الجمل من أربع كلمات

من أهم الخطوات التي سيصل إليها الطّفل بعد فترة من التعليم باستخدام هذا المنهج، فبعد تفريقه بين الكلمة المفردة و المقطع و بعد معرفته الجملة البسيطة، يصبح هذا الطّفل جاهزا لمعرفة جمل تعبّر عن تفكير أكثر اكتمالا، و على نفس منوال الخطوة السابقة:

1) نضيف فقط توضيحا بسيطا إلى الجملة الثلاثية، فعوض القول:
أم سعيد تأكل نقول أم سعيد تأكل تفاحة
2) يمكن إضافة تعقيدات أخرى سيجد أنّه اعتاد عليها إذ إنّه لن يلاحظ نرقا شاسعا في قولنا السّابق و قولنا:
أمّ سعيد تأكل التفاحة الخضراء
3) يوصى بتدعيم الأمثلة المقدّمة بصور توضيحية في كتيّبات صغيرة. يعين الطّفل على التعلّم ويلهمه قراءة الكتب، إعدادا للمرحلة اللاحقة

يقول دومان: يقول دومان بشأن هفوات الطّفل و بعض أخطائه أو اختياراته السّخيفة و المضحكة لبعض الجمل، إنّها تزيد من حبّه للتّعلّم و هنا قد وجّه أسهم النّقد إلى التّعليم الرّسمي " إنّه تعليق حزين أنّ تعليمنا الرّسمي، كان مثيرا و عقيما لدرجة تجنّب استخدام الفكاهة، لدرجة أنّه من المخالف للقانون أن نستمتع بالتدريس أو التعلّم" .

الخطوة الخامسة: الكتب

يعدّ إتقان منهج دومان و تخطي المراحل السّابقة وفق ما خطّط له، الجسر الذي يصلّ بالطّفل إلى النّجاح في قراءة كتاب، لذلك فإنّ الخطوة الموالية هي التّوجه لاقتناء كتاب للطّفل ويراعى فيه المعايير التّالية:

1) عدد مفرداته بين الخمسين و مائة كلمة.
2) يجب أن لا تتضمّن الصفحة الواحدة أكثر من جملة واحدة.
3) يجب أن يكون خط الكتابة عريضا لا يقل عن 8 بوصات ارتفاعا.
4) يسبق النص برسومات توضيحية و يكون منفصلا عنها.
5) يجب أن يكون مثيرا لاهتمامات طفلك.**تعدّ الكتب الصغيرة بمثابة مقدّمة للقراءة، و عندما ينتصر الطّفل عليها، فسيظهر فرحه الشديد باستكشافه لعوالم لم يكن يدركها من قبل.**

أولا: الطريقة التّعليمية للقراءة: تصميم الفعل التّعليمي لدومان يبنى على مجموعة من البطاقات،لكن هذه العملية غاية في التّنظيم، فلا يمكن أن نقدّم لهؤلاء الأطفال كمّا هائلا من المعرفة ابتداء من اليوم الأوّل، بل إنّها تتجزّأ ولا يمكن أن نرى النتائج في حصتنا الأولى أو الثّانية إذ إنّها مرهونة بصبر المعلّم و قوة تحمّله.**ما يجب مراعاته: 1.** اختيار الوقت المناسب للتعلّم . 2.إعداد البطاقات اللازمة للتدريس **3.**و تهيئة الطّفل نفسيا **4. و إعداد ركن المنزل المناسب لهذه العملية من خلال إبعاد ما من شأنه أن يشوّش على الطّفل تركيزه، كالصّور المعلّقة على الجدران، جهاز الرّاديو،التّلفاز، الهاتف النّقال. 5. يجب أن لا نختبر الطّفل.** 6.يجب أن لا نلوم الطفل على أخطائه 7.يجب أن تظهر انزعاجاتنا 8. يجب التوقف مباشرة حال ملل الطّفل 9.يجب أن نضع انتباهنا الكامل على وجه الطّفل، لأجل هذا يوصى بكتابة الكلمة الأساسية في البطاقة، على ظهرها أيضا حتى لا يسعنا النّظر في مقدّمتها، و بالتالي تشتيت ذهن المتعلّم.10. لا يجب مراجعة الكلمات التي تعلّمها سابقا. 11.يمنع تقديم الكافآت المادية للطّفل جزاء التعلّم الجيّد.

خطوات تعليم منهج دومان:

الخطوة الأولى الكلمة المفردة

اليوم الأوّل:

1) نقوم برفع البطاقة المكتوب عليها كلمة واحدة، بعيدا عن متناول يده
2) يجب أن نسلط عليه الضوء ليراها لبرهة من الزمن لا يتجاوز الثّانية الواحدة، مثلاورقة مكتوب عليها تفاحة.
3) نقول الاسم المكتوب عليها مثلا تفّاحة
4) لا يجب تقديم المزيد من الوصف، ولا التوسّع فيه
5) نقوم برفع البطاقة المكتوب عليها الكلمة الموالية مثلا موز ، إنّه من الضّروري أن تكون البطاقات من نفس العائلة، و بنفس الطريقة الأولى مع احترام الشروط المحدّدة.
6) نقوم بتكرار نفس العمليّة مع ثلاث بطاقات أخرى، أي أنّ مجموع البطاقات في الجلسة الواحدة خمس بطاقات.
7) بعد رفع البطاقة الخامسة لا تطلب منه تكرار الكلمات،
8) تتكرّر الجلسات ثلاث مرات في اليوم، بنفس الطريقة، فقط يجب التّأكد من أن البطاقات ليست بنفس التّرتيب الأوّل.
9) يجب أن لا تتم الجلسات توالية، بل يجب أن يفصل بينها بفاصل زمني لا يقل عن15 دقيقة.

بعد نهاية الجلسة الثالثة نكون قد انهينا من تقديم فصول دومان التعليمية لليوم الأوّل

اليوم الثاني:

اليوم الثاني قد بدأ

1) يجب تكرار عملية اليوم الأوّل ثلاث مرات
2) إضافة مجموعة ثانية من خمس بطاقات(يصبح عدد الجلسات اليومية ستّ جلسات).
3) نمدح الطّفل و نغمره بالمحبة في نهاية كل جلسة.

الأيام الموالية :

اليوم الثالث:

1) يزداد عدد الحصص .
2) يتسع العدد الإجمالي للمرح مع الطّفل إلى تسع جلسات.
3) عدد الكلمات المستعملة لليوم الثالث 15 كلمة.
4) يشترط أن تكون من أكثر الكلمات شيوعا في المجتمع، كأسماء العائلة، الحيوانات الأليفة، الأطعمة، الحاجيات...

ابتداء من اليوم الخامس:

1) بعد خمسة أيام من التّعليم نشرع في إضافة كلمات جديدة.
2) نقوم بإخراج كلمة قديمة و نعوّضها بأخرى جديدة في كلّ مجموعة سابقة
3) تسمى العملية بالتقاعد"
4) بعد مدّة سيتم تغيير جذري في المجموعات بفعل التقاعد.

ملاحظة:باختصار سيتم في الأخير تدريس خمس مجموعات في كل مجوعة كلمة جديدة، كما يجب أن لا تتوالى الكلمات التي تبتدئ بنفس الحرف وذلك خشية أن تتداخل هذه الكلمات في رأسه فتسبّب له الارتباك، إنّ النّجاح في هذه العمليّة مرتبط بذكائك و حماستك يقول دومان"إذا كنت ذكيّا بشكل جيّد ولديك حماسة زائدة فيصعب عليك أن تمنع طفلك من القراءة".

اختار العائلات الأساسية الضّرورية لتعليم الطّفل كخطوة أولى : مفردات العائلة المنزل الأطعمة، الحيوانات،الأفعال ، و الألوان .

الخطوة الثانية: مقاطع من كلمتين

بعد تعليم الطّفل الكلمات الأساسية المفردة، يصير دماغه قادرا على أن يجمع هذه الكلمات مع بعضها البعض، و على الرّغم من أنّ هذه الخطوة هي جسر لربط الكلمات بالجمل إلّا أنّها ضرورية في مسار التّعلم الإنساني.

1) نحتاج لتدريس المقاطع إلى الكلمات التي يمكن جمعها
2) أهمّ مجموعات الكلمات المفردة التي تربطنا بالخطوة الثانية هي الألوان
3) واحد من أسباب الرضا التي ستتشكل على وجه الطّفل رؤيته كلمات قد عرفها سابقا لكنّها بمنظور و فكرة جديدة.
4) نقسم المقاطع التي يتم إعدادها بغرض التعلّم إلى مجموعتين.
5) يجب أن ندرج في كل مجموعة خمسة مقاطع.
6) تعرض هذه المقاطع ثلاث مرات في اليوم.
7) في حدود خمسة أيام، تتقاعد أزواج من الكلمات ويستبدل بزوج آخر جديد، و يتم تكرار هذه العملية،إذا استدعت الحاجة يتمّ إضافة صورة لتوضيح الفكرة خلف البطاقة يقول دومان:" نحن الكبار نرى أنّ هذه الأفكار تجريدية لا أكثر، لكنها تحيط بالطّفل و يفهم معناها حال تقديمها بطريقة مباشرة و منطقيّة، كما أنّها ترتبط ارتباطا وثيقا ببقائه الحياتي، لذا يمكن القول إنّها قريبة من قلبه"

الخطوة الثالثة: العبارات(جملة بسيطة من ثلاث كلمات)

تعدّ هذه الخطوة في منهج دومان كنقلة نوعيّة و قفزة بسيطة إلى العبارات، و تتمّ بإضافة أفعال و إنشاء جمل قصيرة بسيطة.

1) نضع مجوعة بطاقات من خمسة أسماء
2) نضع فعلا واحدا.
3) نضع خمسة أسماءأخرى تختلف عن الأولى
4) نترك له حرية الاختيار كلعبة.
5) سيعتاد على الجمل الصائبة

الخطوة الرّابعة: الجمل من أربع كلمات

من أهم الخطوات التي سيصل إليها الطّفل بعد فترة من التّعليم باستخدام هذا المنهج، فبعد تفريقه بين الكلمة المفردة و المقطع و بعد معرفته الجملة البسيطة، يصبح هذا الطّفل جاهزا لمعرفة جمل تعبّر عن تفكير أكثر اكتمالا، و على نفس منوال الخطوة السابقة:

1) نضيف فقط توضيحا بسيطا إلى الجملة الثلاثية، فعوض القول:
أم سعيد تأكل نقول أم سعيد تأكل تفاحة
2) يمكن إضافة تعقيدات أخرى سيجد أنّه اعتاد عليها إذ إنّه لن يلاحظ فرقا شاسعا في قولنا السّابق و قولنا:
أمّ سعيد تأكل التفاحة الخضراء
3) يوصى بتدعيم الأمثلة المقدّمة بصور توضيحية في كتيّبات صغيرة. يعين الطّفل على التعلّم ويلهمه قراءة الكتب، إعدادا للمرحلة اللاحقة

يقول دومان: يقول دومان بشأن هفوات الطّفل و بعض أخطائه أو اختياراته السّخيفة و المضحكة لبعض الجمل، إنّما تزيد من حبّه للتّعلّم و هنا قد وجّه أسهم النّقد إلى التّعليم الرّسمي " إنّه تعليق حزين أنّ تعليمنا الرّسمي، كان مثيرا و عقيما لدرجة تجنّب استخدام الفكاهة، لدرجة أنّه من المخالف للقانون أن نستمتع بالتدريس أو التعلّم" .

الخطوة الخامسة: الكتب

يعدّ إتقان منهج دومان و تخطي المراحل السّابقة وفق ما خطّط له، الجسر الذي يصلّ بالطّفل إلى النّجاح في قراءة كتاب، لذلك فإنّ الخطوة الموالية هي التّوجه لاقتناء كتاب للطّفل ويراعى فيه المعايير التّالية:

1) عدد مفرداته بين الخمسين و مائة كلمة.
2) يجب أن لا تتضمّن الصفحة الواحدة أكثر من جملة واحدة.
3) يجب أن يكون خط الكتابة عريضا لا يقل عن 8 بوصات ارتفاعا.
4) يسبق النص برسومات توضيحية و يكون منفصلا عنها.
5) يجب أن يكون مثيرا لاهتمامات طفلك.**تعدّ الكتب الصغيرة بمثابة مقدّمة للقراءة، و عندما ينتصر الطّفل عليها، فسيظهر فرحه الشديد باستكشافه لعوالم لم يكن يدركها من قبل.**

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
كلمة شكر	
إهداء	
مقدمة	**أ–ك**
مدخل	**01**
أوّلا: اللّسانيات التّعليمية وعلاقتها بالعلوم الأخرى	02
1.طبيعة اللّسانيات التّعليمية	02
2.مفهوم اللّسانيات التّعليميّة	03
3.علاقة اللّسانيات التّعليمية بالعلوم الأخرى	04
1.3.علاقتها باللّسانيات	05
2.3. علاقتها بعلم النّفس	07
3.3. علاقتها بعلم الاجتماع	08
ثانيا: من قضايا التّعليم	09
1.التّعليم مفهومه وأبعاده.	09
1.1.مفهوم التّعليم.	10
2.1. أبعاد التّعليم.	12
أ.البعد التّقني	12
ب.البعد الاجتماعيّ	13
ج. البعد الثّقافي	14
د. البعد الاقتصادي	14
2.أنماط التّعليم.	15
3. طرق التّعليم	16
ثالثا: التّعليم المبكّر	19
1.مفهوم التّعليم المبكّر	19
2.إسهامات علماء التّربية واللّغويّين في نشأة التّعليم المبكّر	21

1.2.الأعلام الغربيون	21
2.2.الأعلام المسلمون	26
3.وكالات التّعليم المبكّر	33
1.3. الأسرة	29
2.3. دار الحضانة	30
3.3. رياض الأطفال	31
4.3. المدرسة	32
الفصل الأوّل: المعماريّة الذهنية لتعلّم اللّغة عند الطّفل	**33**
أوّلا: اسهامات العلوم المختلفة في تعلّم الطّفل	34
1.الطّفولة وأنواعها	34
2.تعلّم الطّفل من منظور اللّسانيات العصبيّة	35
1.2. مطاطيّة الدّماغ وعلاقتها بتعليم الطّفل المبكّر	38
3. تعلّم الطّفل من منظور علم النّفس	40
1.3. أطوار النّمو وخصائص كل مرحلة.	40
1.1.3. طور الوليد	40
2.1.3. طور الرّضيع	42
3.1.3. طور الطّفولة المبكّرة	47
ثانيا: مناهج التّعليم المبكّر	51
1.التعليم باللّعب والمرح لماريا منتستوري.	53
1.1. نموذج التّعليم بالمرح لمنتسوري	53
2.1.الأسس النّظرية والعمليّة لمنهج منتسوري	55
3.1. فلسفة منتسوري وتطبيقاتها	58
2.منهج الطّفل القائد.	63

1.2. مفهوم القيادة.	64
2.2. مهارات القيادة .	66
3.2. نظرّيات القيادة.	69
4.2. تنمية السّلوك القياديّ للأطفال.	74
3.منهج التّعليم الدّيني	77
1.3. المدرسة القرآنيّة.	78
2.3. طرق التّعليم الدّيني.	78
3.3.البرنامج التّعليمي في المدرسة القرآنية	79
4.3. وظائف التّعليم الديني.	80
5.3. أهمّ النّشاطات التّعليمية للطّفل.	81
6.3. أهداف المدرسة القرآنية والتّعليم الدّيني	82
الفصل الثّاني: الخطوات الاستراتيجيّة للمنهج التّعليمي المبكّر عند جلين دومان	84
أوّلا: منهج دومان، مؤلّفاته، مرتكزاته ونتائجه	85
1. من هو جلين دومان؟	87
2. مؤلّفاته	88
3.تعريف منهج دومان	89
4. مرتكزات منهج دومان	90
1.4. التّأثر بأعمال الفلاسفة والمفكّرين	90
2.4. التّجارب المختلفة	94
5. نتائج جلين دومان	96
ثانيا: المسار التّعليمي لمنهج جلين دومان	98
1. أساسيات تدريس منهج جلين دومان	98
2. مسار تعليم القراءة	101
3. مسار تعليم الرّياضيات	106

1.3. قواعد تعليم الرّياضيات.	107
2.3. الوسائل اللازمة لتعليم الرّياضيات.	107
3.3. خطوات دومان لتعليم الرّياضيات.	108
ثالثا: العرض في القرآن الكريم كمنهج تعليمي وعلاقته بمنهج دومان.	114
رابعا: أهمية الوسائل التّعليمية البصريّة في تعليم منهج دومان	117
الفصل الثالث: دراسة ميدانية لتطبيق منهج دومان في الروضة	**129**
أ. منهج البحث	121
ب. حدود الدّراسة	122
ج. مواد وأدوات البحث	123
د. وسائل جمع البيانات	124
هـ. عيّنة الدّراسة	126
و. التّكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتّجريبية في العمر الزّماني والذّكاء.	128
نتائج الدّراسة و مناقشتها	142
1. عرض نتائج الفرضية الأولى وتفسيرها	133
1.1. اختبار تعلم القراءة " الفرضية1"	133
2.1. اختبار تعلم الكم والحساب " الفرضية1"	158
2. عرض نتائج الفرضية الثانية وتفسيرها	162
1.2. اختبار تعلم القراءة " الفرضية2"	162
2.2. اختبار تعلم الكم والحساب " الفرضية2"	186
3. عرض نتائج الفرضية الثالثة وتفسيرها	190
1.3. اختبار تعلم القراءة " الفرضية3"	190
2.3. اختبار تعلم الكم والحساب " الفرضية3"	214
خاتمة	218
1.نتائج البحث	219
2.توصيات البحث	221

3.اقتراحات البحث	222
قائمة المصادر والمراجع	224
ملاحق	237
فهرس المحتويات	246
فهرس الجداول	252
فهرس الأشكال	256

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	وظائف نصفي الدّماغ	37
02	الوصف الإحصائي لمتغيّر العمر	128
03	الوصف الإحصائي لمتغير الذّكاء	130
04	نتائج تجانس المجموعتين	132
05	نتائج الوصف الإحصائي لمتغيّرات الفرضية "1" تعلّم القراءة	137
06	نتائج الوصف الإحصائي لمتغيّرات الفرضية "1" تعلّم الكم والحساب	159
07	نتائج الوصف الإحصائي لمتغيّرات الفرضية "2" تعلّم القراءة	165
08	نتائج الوصف الإحصائي لمتغيّرات الفرضية "2" تعلّم الكمّ والحساب	187
09	نتائج الوصف الإحصائي لمتغيّرات الفرضية "3" تعلّم القراءة	193
10	نتائج الوصف الإحصائي لمتغيّرات الفرضية "3" تعلّم الكم والحساب	215

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مكوّنات الدّماغ	37
02	مناطق اللغة في القشرة الدّماغية	39
03	التّشبيك العصبي لمنطقة بروكا	39
04	انتشار عمر أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية	129
05	انتشار ذكاء أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية	130
06	نتائج اختبار حقل الأسرة القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	138
07	نتائج اختبار حقل المناظر الطبيعيّة القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	139
08	نتائج اختبار حقل الزمن والمكان القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	140
09	نتائج اختبار حقل التّقويم القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	141
10	نتائج اختبار حقل الرّياضة القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	142
11	نتائج اختبار حقل الألوان القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	143
12	نتائج اختبار حقل التّعليم القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	144
13	نتائج اختبار حقل الاتّجاهات القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	145
14	نتائج اختبار حقل الأشكال القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	146
15	نتائج اختبار حقل الأجهزة الكهرومنزليّة القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	147
16	نتائج اختبار حقل العادات القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	148
17	نتائج اختبار حقل اللّباس القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	149
18	نتائج اختبار حقل أعضاء الجسم القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	150
19	نتائج اختبار حقل الأعمال والمهن القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	151
20	نتائج اختبار حقل الأدوات المنزليّة القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	152
21	نتائج اختبار حقل العبادات القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	153
22	نتائج اختبار حقل وسائل النّقل القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	154
23	نتائج اختبار حقل الخضر القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	155

24	نتائج اختبار حقل الفواكه القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	156
25	نتائج اختبار حقل الحيوانات القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	157
26	نتائج اختبار حقل المياه القبلي للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	158
27	نتائج الاختبار القبلي للأرقام للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	160
28	نتائج الاختبار القبلي لعمليات الجمع للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	161
29	نتائج الاختبار القبلي لعمليات الطّرح للمجموعتين الضّابطة والتّجريبية	162
30	نتائج اختبار مفردات حقل الأسرة القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	166
31	نتائج اختبار مفردات حقل المناظر الطّبيعية القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	167
32	نتائج اختبار مفردات حقل الزّمن والمكان القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	168
33	نتائج اختبار مفردات حقل التّقويم القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	169
34	نتائج اختبار مفردات حقل الرّياضة القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	170
35	نتائج اختبار مفردات حقل الألوان القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	171
36	نتائج اختبار مفردات حقل التّعليم القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	172
37	نتائج اختبار مفردات حقل الاتّجاهات القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	173
38	نتائج اختبار مفردات حقل الأشكال القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	174
39	نتائج اختبار مفردات حقل الأجهزة الكهرومنزليّة القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	175
40	نتائج اختبار مفردات حقل العادات القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	176
41	نتائج اختبار مفردات حقل اللّباس القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	177
42	نتائج اختبار مفردات حقل أعضاء الجسم القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	178
43	نتائج اختبار مفردات حقل الأعمال و المهن القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	179
44	نتائج اختبار مفردات حقل الأدوات المنزليّة القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	180
45	نتائج اختبار مفردات حقل العبادات القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	181
46	نتائج اختبار مفردات حقل وسائل النّقل القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	182
47	نتائج اختبار مفردات حقل الخضر القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	183

48	نتائج اختبار مفردات حقل الفواكه القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	184
49	نتائج اختبار مفردات حقل الحيوانات القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	185
50	نتائج اختبار مفردات حقل المياه القبليّ والبعديّ للمجموعة التّجريبية	186
51	رسم بياني يوضّح نتائج اختبار الأرقام القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية	188
52	رسم بياني يوضّح نتائج اختبار عمليات الجمع القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية	189
53	رسم بياني يوضّح نتائج اختبار عمليات الطّرح القبلي والبعدي للمجموعة التّجريبية	190
54	نتائج اختبار مفردات حقل الأسرة البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	194
55	نتائج اختبار مفردات حقل المناظر الطّبيعية البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	195
56	نتائج اختبار مفردات حقل الزّمان والمكان البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	196
57	نتائج اختبار مفردات حقل التّقويم البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة	197
58	نتائج اختبار مفردات حقل الرّياضة البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	198
59	نتائج اختبار مفردات حقل الألوان البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	199
60	نتائج اختبار مفردات حقل التعليم البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	200
61	نتائج اختبار مفردات حقل الاتّجاهات البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	201
62	نتائج اختبار مفردات حقل الأشكال البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	202
63	نتائج اختبار مفردات حقل الأجهزة الكهرومنزلية البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	203
64	نتائج اختبار مفردات حقل العادات والتّقاليد البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	204
65	نتائج اختبار مفردات حقل اللّباس البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	205
66	نتائج اختبار مفردات حقل أعضاء الجسم البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	206
67	نتائج اختبار مفردات حقل الأعمال والمهن البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	207
68	نتائج اختبار مفردات حقل الأدوات المنزليّة البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	208

69	نتائج اختبار مفردات حقل العبادات البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	209
70	نتائج اختبار مفردات حقل وسائل النّقل البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	210
71	نتائج اختبار مفردات حقل الخضر البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	211
72	نتائج اختبار مفردات حقل الفواكه البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	212
73	نتائج اختبار مفردات حقل الحيوانات البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	213
74	نتائج اختبار مفردات حقل المياه البعدي للمجموعتين التّجريبية والضابطة.	214
75	نتائج الاختبار البعدي لمعرفة الأرقام للمجموعة التجريبية والضابطة	216
76	نتائج الاختبار البعدي لعمليات الجمع للمجموعة التجريبية والضابطة	217
77	نتائج الاختبار البعدي لعمليات الطرح للمجموعتين التّجريبية والضّابطة	218

ملخص البحث

ملخّص

تُسَلّطُ دِراستُنا هذه الضَّوءَ على التّعليمِ قَبْلِ المدْرِسِيّ للطِّفلِ، والمناهجِ الحديثةِ، ذلك أنّ واقعَ الرّوضةِ في بلادِنَا لا يَرقَى إلى حدِّ مُسايرةِ التّطوراتِ الحاصلةِ في البيئاتِ الأجنبيّةِ المتطوّرةِ، ويَرُومُ هذا البحثُ الكشفَ عن مدى فاعلية اعتمادِ مَنهجِ غلين دومان في إعدادِ الطِّفلِ لمرحلة الدّراسةِ النّظاميّةِ.

وقد جَرى اعتمادُ المنهجِ الوصفيّ التّحليلي لأنّه المناسبُ لجمع الحقائقِ والمعارفِ حولَ منهجِ دومان، وتَأثِيرِه على تَعَلُّمِ الطِّفل، ورصدِ التَّغيُّراتِ المخْتَلِفةِ بين الموصوفاتِ، وشروطِ وظروفِ كلِّ حَالَةٍ، وقَدْ جَرَتْ دِراستُنا هذه على عَيّنةٍ من أربعينَ طِفْلًا وطِفلةً، اعْتمدنَا فيها على الملاحَظَةِ والمقابلةِ في جمعِ البياناتِ.

وخَلُصَ بحثُنَا هذا إلى جملةٍ من النّتائجِ أهمّها أنَّ منهجَ دومان منهجٌ فَعَّالٌ لإعدادِ الطّفلِ للمرحلة اللّاحِقةِ من عُمْرِه، كما أنّ هذه الطّريقةَ اتّعليميّةَ هَمزةُ وَصلٍ تَربطُ التَّعليمَ بالواقعِ، وحياةِ الطّفلِ وحاجياتِه، كما خَلُصْنَا من خلال بحثِنَا إلى أنّ التّعليمَ لا يرتبطُ بِعُمرٍ مُعيّنٍ، ولا بِطريقةٍ مُعيّنَةٍ فالّذين يَقُولُون إنَّ المرحلةَ الأُولى من حياةِ الطِّفلِ تَصلحُ للّعبِ فقط، نَقولُ لهم إنّ اللَّعِبَ طريقةٌ تَعليميّةٌ ولا ضَيْرَ أنْ نجعلَها وسِيلةً نصِلُ بها إلى أهدافِنَا المرجُوَّةِ.

أوصى البحثُ بالاهتمامِ بالطّفلِ في سَنَواتِه الأُولى وضَرورةِ تَهيئَةِ الظُّروفِ المسَاعِدةِ له، من أجلِ تَنميةِ جوانبِ حياتِه المختلفةِ، كما يَلزَمُ روضاتِنَا ومُربيّاتِنا أنْ يُواكِبُوا الثَّورةَ القَائِمةَ في ميدانِ تَربيةِ الطّفلِ، وأنْ يَكُونُوا على اِطّلاعٍ مُستمرٍّ بِتَحوّلاتِها.

Abstract:

Our study provides insights into preschool education for children and modern curricula, highlighting the disparity between kindergarten practices in our country and those in advanced foreign environments. The objective of this research is to evaluate the effectiveness of adopting the Glenn Doman approach in preparing children during the regular study stage. The descriptive analytical method was employed to gather factual information and knowledge about Doman's approach, its impact on children's learning, and the observed differences between reported cases and individual circumstances. Data collection involved observation and interviews with a sample of forty boys, both male and female.

The research findings indicate that the Doman approach is highly effective in preparing children for their subsequent life stages. This educational method establishes a tangible connection between education, real-life situations, and the child's needs. Moreover, the research demonstrates that education is not confined to a specific age range or rigid methodology. To those who argue that the early stage of a child's life should solely revolve around play, we assert that play itself is an educational tool and can be utilized to achieve our desired objectives.

Based on our findings, it is recommended to prioritize attention to children in their early years and establish supportive conditions that foster holistic development. Kindergartens and childcare providers are urged to keep abreast of the ongoing revolution in child-rearing practices and stay in sync with emerging trends. Continuous awareness of these transformations is crucial.

Résumé:

Cette étude met en lumière l'éducation pré-scolaire de l'enfant et les programmes modernes, car la réalité des jardins d'enfants dans notre pays ne correspond pas aux développements survenus dans les environnements étrangers avancés. Cette recherche vise à révéler l'efficacité de l'adoption de la méthode de Glen Doman dans la préparation de l'enfant pour l'étape de l'éducation formelle.

Nous avons adopté la méthode descriptive analytique car elle convient pour collecter des faits et des connaissances sur la méthode de Doman, son impact sur l'apprentissage de l'enfant, et pour enregistrer les différentes variations entre les descriptions, ainsi que les conditions de chaque cas. Notre étude a été menée sur un échantillon de quarante garçons et filles, en utilisant l'observation et l'entretien comme méthodes de collecte de données.

Les résultats de notre recherche ont conclu que la méthode de Doman est une méthode efficace pour préparer l'enfant à sa prochaine étape de développement. Cette méthode éducative offre un lien entre l'enseignement et la réalité, la vie de l'enfant et ses besoins. Nous avons également conclu dans notre recherche que l'éducation ne se limite pas à un certain âge ou à une certaine méthode. À ceux qui affirment que la première étape de la vie de l'enfant est réservée uniquement aux jeux, nous leur disons que le jeu est une méthode éducative et il est bénéfique de l'utiliser comme moyen d'atteindre nos objectifs souhaités.

La recherche recommande de s'intéresser à l'enfant dans ses premières années et de créer les conditions favorables pour son développement global. Nos jardins d'enfants et éducateurs doivent suivre la révolution en cours dans le domaine de l'éducation de l'enfant et rester constamment informés de ses évolutions.