استراتيجية مقترحة لاستخدام التشبيهات القائمة في البيئة المحلية في تعليم الحروف الهجائية لأطفال الروضة والمرحلة الابتدائية

علي عاشور الجعفر*

جامعة الكويت، الكويت

استلم بتاريخ: ٢٠١٥/١١/٢٣ عدل بتاريخ: ٢٠١٦/١/٢٨ قبل بتاريخ: ٢٠١٦/٣/٧

ملخص: اقترحت هذه الدراسة استراتيجية جديدة لتدريس الحروف الهجائية لأطفال الروضة تقوم على استخدام التشبيهات الموجودة في البيئة المحلية، انطلاقا من الفرضية القائلة بأن التشبيه يجسد طابع الخبرة الثقافية التي يكتسبها الطفل من البيئة المحلية، وهو الشكل المبسط لمفهوم ثقافة الصورة الذي يعتبر عاملا أساسيا في تشكيل هويته. تكونت عينة الدراسة من مائة واثنين من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من سن الثالثة إلى السادسة في دولة الكويت، وقام الباحث بتعريف الخبرات التي يتم تدريسها للأطفال في مرحلة الرياض، ومن ثم اختار خبرة الطفل الخاصة بالجمعية التعاونية، وطلب من كل طفل أن يأتي باسم مادة بالجمعية تبدأ بحرف من الحروف الهجائية الثمانية والعشرين. ولغرض الكشف عن تقنيات الصورة المتخيلة عند الطفل، وجه الباحث سؤالا لكل طفل عن التشبيهات التي يمكنه التوصل إليها من صورة الحرف نفسه، باستخدام خبرة "بيتي" نموذجا، وباستخدام تلك التشبيهات التي تم حصرها من استجابات الأطفال، تم بناء قصة تمثل جميع حروف اللغة العربية. وعليه يوصي الباحث باستخدام الاستراتيجية المقترحة في تدريس الحروف الهجائية لأطفال الروضة والمرحلة الابتدائية المبكرة.

كلمات مفتاحية: استراتيجية تدريس الحروف، التشبيهات، البيئة المحلية، ثقافة الصورة، أطفال الرياض.

A Strategy to Use the Similes in Child's Environment to Teach the Letters in Kindergarten and Elementary School

Ali A. Al-Jafar*
Kuwait University, Kuwait

Abstract: The study suggested a new strategy to teach the letters of Arabic to preschool children using similes from the local environment. It was assumed that the simile embodied the child's cultural experience, being a simple form of the image culture that shaped his or her identity. The study sample included one hundred and two children with an age range between 3 and 6 years, in Kuwait. The author identified the experiences taught in the preschool stage and chose those ones that were related to the cooperative society, and then asked every child to recall a name of anything in the society that begins with one of the twenty-eight Arabic letters. The author, then, asked every child a question about all the similes that he or she could deduce from the image of the letter, using the experience of "My House" as a model. Based on the similes that were obtained from the children, an integrated story demonstrating all Arabic letters was constructed. Consequently, using the suggested strategy to teach letters to the preschool and elementary school children was recommended.

Keywords: Teaching letters strategy, similes, local environment, image culture, preschool children.

*alialjafar50@hotmail.com

ترتبط استراتيجية تعليم الحروف الهجائية للأطفال بالقدرة على التذكر والاستدعاء، وإحلال المعرفة الجديدة محل المعرفة القديمة. فالمعلومات المخزنة في ذاكرة الطفل قد تتضاءل مع مرور الوقت نتيجة قلة الاستخدام، وهو ما يطلق عليه "نظرية التلف"، وذلك نتيجة للتشويش أو التعديل الذي يحدث للمعلومات المخزنة مع مضي الزمن (ربيع، ٢٠٠٩)، أو كنتيجة للعمليات اللاشعورية الناجمة عن التعامل مع الإحباط والقلق والألم، وهو ما اصطلح على تسميته عند علماء النفس التحليليين (نظرية الكبت). وينطبق ذلك بالدرجة الأولى على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم، حيث يواجهون صعوبة في قراءة الحروف المتشابهة نتيجة خلطهم بينها لتشابهها في الشكل، وعدم قدرتهم عن التمييز الدقيق بينها (العتوم، ٢٠٠٤).

وقد وجدت العديد من الدراسات (Angelisi, 2000; Wanzek & Haager, 2002) أن استراتيجيات التدريس التقليدية في رياض الأطفال، والتي ترتكز على الحفظ الغيبي لشكل الحرف، واستدعاء اسم الحرف لاحقا، تؤدي إلى الإحباطات والضغوط النفسية لدى الطفل، ولم تحقق فاعلية كبيرة في إكساب الأطفال القدرة على التمييز بين الحروف، وكتابتها بشكل صحيح، خصوصا أولئك الأطفال الذين لم يتقنوا بعد مهارات القراءة والكتابة بسبب صعوبات التعلم، ويجدون صعوبة في امتلاك مهارة تعرف الكلمة، ومن هنا تنبع الحاجة للبحث عن استراتيجيات بديلة لمساعدة الطفل على تعلم الحروف، وذلك من خلال حثه على اكتشاف الروابط بين الحروف والأصوات، والبحث عن أنماط الكلمات، واستيعاب المعاني السياقية للكلمات بنفسه.

وقد برزت عدة أساليب لزيادة قدرة الطفل على تذكر الحروف الهجائية، والاحتفاظ بالمعلومة أطول فترة ممكنة، كتلك التي تعمل على تحسين الانتباه، واستخدام الذاكرة الخارجية، وتفعيل الممارسة والتكرار (Mastropieri & Scruggs, 1998)، وكذلك توظيف استراتيجية المساعدة على التذكر (Mnemonics)، وقد أرجع بعض الباحثين أصل هذه الكلمة إلى الكلمة اليونانية (Mneme) التي تعني "حتى تتذكر على نحو أفضل" (الزغلول والهنداوي، ٢٠١٠). وينظر إلى استراتيجية المساعدة على التذكر بأنها استراتيجية تذكر وتعلم في آن واحد، لأنها تساعد الطفل على جعل المعلومات غير المألوفة أكثر إلفة وواقعية، من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات القديمة باستخدام تلميحات بصرية أو سمعية، أو هي عبارة عن وسيلة لتوضيح بعض المعلومات كي يتعلمها الطفل أو التلميذ عن طريق جعلها ذات معنى، من خلال ربطها مع أشياء مألوفة لتحسين التعلم (Dimitrios & Zisimopoulos, 2010).

وتتوافر **استراتيجيات عدة للمساعدة على التذكر** (Mnemonic Strategies) والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى، واستدعائها عند الحاجة، ومن بينها (Dunn, 2013):

استراتيجية الكلمة المفتاحية (Keyword) التي تستخدم لحفظ المفردات الأجنبية من خلال ربط الكلمة الأجنبية بكلمة من اللغة الأصلية، بحيث تشبهها باللفظ ككل أو في جزء منها.

استراتيجية الحروف الأولى (Acronyms) التي تقوم على أخذ الحروف الأولى من الأسماء أو المحتويات المراد حفظها، والاستدلال رمزا إليها بكلمة أو أكثر لتكون بمثابة اختصار لتلك الأسماء أو المحتويات.

استراتيجية الكلمة الرابطة (Pegword) التي تنهض على ربط كل كلمة بقافية أو إيقاع، ومن ثم الربط بين هذه الروابط (العلاقات) بصورة ذهنية واضحة.

استراتيجية السجع أو القافية (Rhyme) التي تقوم على الربط بين الكلمة المراد حفظها من خلال الإيقاع أو القافية فقط.

استراتيجية الربط الهزلي التي تنهض على الربط بين المحتوى المراد تذكره بطريقة ساخرة.

استراتيجية التخيل (Imaging) التي تستحث الطفل على استحضار صورة متخيلة للخبرات المراد تعلمها، وتكون على صورة أحلام مصطنعة.

استراتيجية الحروف المصورة (Embedded Picture Letters) التي تقوم على تحوير الحروف على هيئة اشياء يبدأ اسمها بصوت الحرف، وتشبه بشكلها شكل الحرف أيضا.

استراتيجية القصة (Story) التي تنطلق من ربط الأشياء المراد تذكرها بقصة مبتكرة.

وفي الماضي، ارتبطت **القصص الخاصة بتعليم الحروف** إلى حد كبير بالمعرفة الدينية، وكانت هذه القصص تكتب بأسلوب مسجوع يعطي للحرف إيقاعا خاصا فيتم بذلك المزج الجميل بين الحرف والإيقاع (Helper, Huck, & Hickman, 1993). وتطور الأمر في العصر الحديث ليتجاوز مفهوم تقديم الحروف وتعليمها إلى الأطفال في صورتها القديمة البسيطة إلى تقديم معلومات تفصيلية عن عالم الحروف، وتحتم على هذا التقديم الجديد للحروف اتخاذ طرق جذابة في العرض أصبحت به الكتب المشتملة على هذا النوع من القصص أقرب إلى كتب الفن الجميل منها إلى الكتب القصصية المتعارف عليها (Seeger, 2003).

وقد تعاقبت على كتب الحروف الهجائية الخاصة بالطفل عدة صور يمكن – بمنظور الباحث – إجمالها فيما يأتي:

الصورة الأولى:

كتب تستهدف مراعاة المرحلة العمرية، وفيها يلجأ الكاتب إلى تقديم الحروف بأحجام مختلفة، وبألوان متنوعة، دون أن يخرج فيها عن القاموس اللغوي المشترك بين الأطفال. وغالبية هذه الكتب تقرن الحرف المراد تقديمه والكلمة المصاحبة بصورة تبدأ بالحرف المقدم. ومن الأمثلة على ذلك كتاب وليد طاهر "حروفي الجميلة" الذي يقدم فيه المؤلف الحروف الأبجدية مع الكلمات الشائعة عند الأطفال مقابل كل حرف (طاهر، ٢٠٠٤).

الصورة الثانية:

كتب تتناول موضوعا واحدا، ومثل هذه الكتب تندرج تحت أكثر من نوع، ففي النوع الأول يكون الموضوع الواحد عاما، كتلك الكتب التي تتناول تقديم الحروف الهجائية متخذة من غابات الأمازون بكل ما تضمه من كائنات وأحياء متعددة الصور، وأسطع مثال على ذلك هو كتاب بعنوان (Amazon Alphabet) لمؤلفيه جوردان وجوردان (Jordan & Jordan, 1996). أما النوع الثاني، فيكون من موضوع الكتاب الذي يقدم إلى الأطفال الحروف الهجائية، متسما بمزيد من الخصوصية، كأن تقدم الحروف الهجائية مرتبطة بأنواع الديناصورات، فيصبح حرف الألف – على سبيل المثال – قرين أباتوسوروس (Apatosaurus). لكن قيمة هذه الكتب لا تكتفي بتقديم الحرف ذي الموضوع الواحد بكلماته، بل تشتمل على صور موضحة للموضوع، ومعلومات مفيدة عن كل نوع للديناصورات. فالأباتوسوروس – مثلا – هو أحد الديناصورات التي تتغذى على النباتات، والزونيسيراتوس (Zuniceratops) له قرنان: واحد فوق عينيه وآخر فوق الفم. ومن نماذج هذا النوع ما كتبه جيري بالوته (Pallotta, 1991) عن القوارب، ومايكل مكوردي عن البحار (McCurdy, 1998).

الصورة الثالثة:

كتب تقدم الحروف الهجائية بطريقة شعرية أقرب إلى اللامعقول (Nonsense) بالمعنى الطفولي الذي يقترب من اللعب بالكلمات. ولعل في كتاب دكتور سوس (Dr. Seuss) ما بعد الياء "Beyond Zebra" خير مثال على ذلك، فكتابات الدكتور سوس الخاصة بالطفل متنوعة، وقد قدم فيما يخص موضوع الحروف كتابين هما (Dr. Seuss's ABC Seuss; 1963)، (The Cat in the hat beginner book dictionary, Seuss & Eastman, 1964).

غير أن كتاب ما بعد الياء (Seuss, 1955) اتخذ منحى إبداعيا تجاوز فيه كتابيه السابقين؛ ففي هذه القصة الشعرية، يقدم الدكتور سوس صفا

في مدرسة ومعلمهم الذي يقدم لهم الحروف الهجائية، فيسأله طفل عن إمكانية وجود حروف أخرى بعد الياء. فيجد المرء الطفل وهو يصنع حروفه وكلماته الخاصة التي هي خليط من كلمات ذات أصل قاموسي، غير أن الطفل أدخل عليها بعض التحريف والتصحيف لينشئ لغته الخاصة التي تتجاوز حروف المعجم.

الصورة الرابعة:

كتب تقدم الحروف الهجائية مقترنة بكلمات لا تبدأ بالحرف المعني، ولكنها ترتبط من حيث المعنى بالاحتمالات التي يؤول إليها الاستدعاء الدلالي للحرف في المستقبل، ولعل في المثال الآتي من كتاب جورج شانون "أبجدية الغد" (Shannon, 1996) توضيحا لذلك:

A is for seed - tomorrow's Apple.
B is for eggs - tomorrow's Birds.
C is for milk - tomorrow's Cheese.

هكذا يأخذ شانون القارئ إلى عوالم من الاحتمالات لدلالات الحرف المستقبلية التي تجعل الطفل يلج عالم الحروف، ويتأمل ما تتوارد عليه من دلالات متنوعة.

الصورة الخامسة:

الكتب الخاصة بتقديم الحروف الهجائية بطريقة تقوم على البحث عن إجابة للسؤال التالي: ماذا لو كان الكون خاليا من الحروف؟ ومثال ذلك:

What if there were no letter O?
You couldn't COME, you couldn't GO,
You couldn't ROVE, you couldn't ROAM,
And yet you couldn't stay at HOME!
Where would you be, had heaven not sent you the letter O to orient you? (Wilbur, 1998).

إن ويلبر (Wilbur, 1998) يدعو الأطفال في المقدمة التي كتبها لهذه المجموعة إلى حماية اللغة قائلا: "خذوا حذركم يا أصدقائي، ولا تسمحوا لشيء أن يمس الأبجدية بسوء".

ومما يؤسف له أن الكتب الخاصة بالحروف الهجائية المقدمة للطفل العربي محدودة من حيث التنوع المشار إليه، فهي إما أنها في الغالب لا تتعدى النوع الأول، أو تناقش قضايا لغوية وإملائية، أو الأخطاء الشائعة عند الأطفال، ومثال ذلك الأجزاء الثمانية التي كتبها عبد التواب يوسف (يوسف، ٢٠٠٠: أ-ب – ج – د – هـ -و – ز – ح).

ولكن تبقى هناك تجربة نشرت تحت عنوان "حديقة اللغة العربية"، وهي من رسوم زهير والفرماوي (١٩٩٨)، وإعداد الهيئة الاستشارية في مكتبة سفير التي أصدرت الكتاب، وهذا الكتاب يمكن اعتباره بمثابة البذرة الأولى للدراسة الحالية. في هذه المجموعة، يتم عرض الحروف الهجائية بشكل تدريجي، فيبدأ الكاتبان بعرض محتويات المنزل والمحتويات التي تبدأ بهذه الحروف، ثم يخرجان إلى الشارع، ومدرسة الطفل والحديقة. وهكذا يضع المعدان المرحلة العمرية الخاصة بالطفل موضع الاعتبار، مع الاهتمام بالصور المعبرة عن كل حرف.

وتتمثل القيمة الحقيقية للكتاب – فيما يرى الباحث – في استخدامه الحروف، ومحاولة إضفاء التشبيه المناسب للحرف من صور الحياة؛ فالألف على سبيل المثال ترسم بالطريقة الآتية: (أ)، ثم يضع الرسامان خطا مستقيما لتقريب الصورة إلى الطفل، وبالقرب من العمود المستقيم توجد صورة للعمود -ولكن على شكل منقط -حتى يقوم الطفل بإيصال النقط لتصبح عمودا متكاملا. هذا هو المستوى الأول لتقديم الحرف، بعدها يقوم الرسامان بعرض صور لها علاقة بشكل الحرف، فعمود الإنارة تعطي صورة لعمود الألف (ا) والغطاء الضوئي لهذا العمود يعطى شكل الهمزة (ء). وهكذا يصور حرف الألف على أنه الصورة القريبة لعمود الإنارة.

ويرى الباحث أن هذه المحاولة الأولى لعرض الحرف العربي بصورة تشبيهية تنطوي على شيء من الصعوبة بالنسبة للطفل، لأن الرسامين ذهبا إلى احتمالات تشبيهية يصعب على الطفل التقاطها. فحرف الباء (ب) مثلا يقابله الجزء السفلي من القلم الحبر، وحرف التاء (ت) يساوي الحنك في الإنسان، والنقطتان هما العينان. بل إن الأمر يزداد تعقيدا مع بقية الحروف كالجيم

والحاء والخاء والذال والزاء والسين والشين والصاد والضاد والعين والغين وبقية الحروف.

ومن خلال استعراض **الدراسات السابقة** ذات الصلة بموضوع الدراسة، يلاحظ أنها تناولت استراتيجية الحروف المصورة في تدريس اللغة الأجنبية إلى جانب اللغة الأم، وقارنت هذه الاستراتيجية بأساليب تدريسية أخرى (Gordon, 2010; Shmidman & Ehri, 2010).

ففي دراسة راشك وألبر وإيجرز (Raschke, Alper, & Eggers, 1999) تم استخدام استراتيجية المساعدة على تذكر النظام الأبجدي على عشرة طلبة من ذوي صعوبات التعلم في الفئة العمرية (٥-٦) سنوات، حيث قدمت لهم جميع الحروف الهجائية باستخدام الاستراتيجية المشار إليها مقرونة بمعينات تذكر لفظية، وقد تمكن ستة طلبة منهم من إتقان جميع الحروف في ظرف سنة تعليمية، ناهيك عن استمتاعهم بهذه الخبرة التعليمية الجديدة. وبالمثل، أظهرت هذه الاستراتيجية فاعليتها في دراسة أجرامونت وبلفيور (Agramonte & Belfiore, 2002) حيث استطاع ثلاثة من أطفال الرياض المعرضين لخطر الرسوب الأكاديمي تسمية الحروف الصامتة وأصواتها. وبالإضافة إلى ذلك، أبرزت النتائج زيادة في معدل الحروف والأصوات الصامتة المنتجة لدى هؤلاء الأطفال، كما تمكنوا من الحفاظ على مستوى أدائهم في المتابعة. كما أن هذه الاستراتيجية أسهمت أيضا في زيادة نسبة النجاح لدى عينة من طلبة السنة الأولى الجامعية في دراسة مانالو وميزوتاني وترافورد (Manalo, Mizutani, & Trafford, 1999) حيث عملت على تسهيل تعلم حروف الهيراجانا وحروف الكاتاكانا اليابانية، ومعاني كلماتهما.

وضمن السياق ذاته، هدفت دراسة سينر وبلفيور (Sener & Belfiore, 2005) إلى التحقق من مدى فاعلية استراتيجية المساعدة على تذكر الحروف المصورة في تسمية الحروف الصامتة، وإنتاج أصواتها، لدى ثلاثة من أطفال الصف الرابع في تركيا من ذوي مستويات الأداء التحصيلي المتدنية في صفوف تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، حيث أظهرت نتائجها وصول جميع الأطفال إلى مستوى الإتقان في تسمية اصوات الحروف الصامتة وإنتاجها، مع احتفاظ الطلبة بما تعلموه لمدة أسبوع بعد التدخل، كما أظهرت قدرتهم على تعميم المعلومات، وإنتاج بعض الكلمات التي تبدأ وتنتهي بصوت ساكن. وقد بينت استراتيجية التدريس المذكورة فاعليتها في دراسة مماثلة أجراها وايت (White, 2006) على (٣٢) من أطفال الرياض في تكساس المعرضين للرسوب، حيث تعلم هؤلاء الأطفال أسماء حروف أكثر من أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم باستخدام الحروف المصورة غير المرتبطة (الشكل لا يشبه الحرف لكنه يبدأ باسمه)، كما أنها ساعدتهم في تسمية الحروف في الاختبار البعدي الفوري والمؤجل (اختبار المتابعة).

واقترح جوردن (Gordon, 2010) خمس استراتيجيات لمساعدة أطفال التعليم ما قبل المدرسي، خصوصا أولئك الذين يعانون من التأخر النمائي وإعاقات التعلم، على إتقان أصوات الحروف الهجائية للغة الإنجليزية، وهذه الاستراتيجيات هي: تدريس أصوات الحروف دون تسميتها، والتركيز على الحروف الطباعية الصغيرة وأصواتها، وليس على الحروف الاستهلالية الكبيرة، وتوفير نماذج للوضع الأصلي للحروف اللينة القصيرة، ونطق أصوات الحروف عند كتابتها، والتشديد على استراتيجيات الاستماع المتعدد لأصوات الحروف، واستراتيجيات التدريس التي تتيح للأطفال فرصة المشاركة في العملية التعليمية – التعلمية، وذلك باستخدام صناديق الموضوعات، ودمى الأحرف الهجائية التي تشكل دعامة لتدريس الأصوات الجديدة للأطفال.

وقام ديلورينزو وزملاؤه (DiLorenzo, Rody, Bucholz, & Brady, 2010) بدراسة استهدفت تعرف فاعلية برنامج لتعليم أصوات الحروف الأبجدية باستخدام "أبجدية إتشيز" (Itchy's Alphabet)، وهي استراتيجية تساعد على تذكر

الحروف المصورة بأسلوب متعدد الحواس، بالمقارنة مع الاستراتيجية التقليدية لتعليم الحروف. تكونت العينة من ثلاث غرف صفية في مرحلة الرياض، وأظهرت النتائج أثرا دالا إحصائيا لصالح الاستراتيجية الجديدة، حيث أشار أطفال المجموعة التجريبية إلى قدرتهم على تعرف أصوات الحروف الأولية، وتجزئة الكلمات إلى الأصوات المنفردة المكونة لها، وفك ترميز البساطة اللفظية، قياسا لأطفال المجموعة الضابطة.

واستهدفت دراسة دان (Dunn, 2012) استخدام استراتيجية المساعدة على تذكر الحروف في تحليل (١٢) قصة لأطفال في الصف الرابع لديهم صعوبات في الكتابة، حيث تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى (اسأل، تأمل، أكتب) تستخدم الوسائط الإعلامية الفنية، والمجموعة الثانية (فكر، تحدث، أكتب)، وبعد ذلك يقوم الأطفال بالتعبير لفظيا عن أفكار قصصهم قبل ترميز النص؛ أما المجموعة الثالثة (الضابطة) فكانت تدرس بالطريقة التقليدية. وأشارت النتائج إلى فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الأولى والثانية فيما يتعلق بمحتوى القصة، وفروق دالة إحصائيا فيما يتصل بجودة القصة. كما بينت درجات حجم الأثر الإحصائي أن أداء أطفال المجموعة الأولى كان أفضل من حيث عدد الكلمات المكتوبة ومحتوى القصة، ببنما ارتبطت أكبر قيمة لحجم الأثر بجودة القصة، ولصالح أطفال المجموعة الثانية.

وفي دراسة لاحقة للباحث نفسه (Dunn, 2013)، تم توظيف استراتيجية المساعدة على تذكر الحروف لإعانة ثلاثة أطفال بالصف الرابع يجدون صعوبة في عملية الكتابة على إنتاج نص قصصي سردي أكثر تفصيلا ووضوحا. قام الأطفال بتوجيه الأسئلة التي تحدد مضمون القصة، وما الذي يجب أن يدرج فيها، ثم عمدوا إلى استخدام الوسائط الإعلامية الفنية في تأمل استجاباتهم، حيث شكلت الخطة البصرية للقصة مرجعا لتوليد النص القصصي في وقت لاحق. وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسنا في أداء جميع الأطفال فيما يتصل بمضمون القصة، غير أن هذه النتيجة لم تنطبق على جودة القصة التي مثلت تحديا كبيرا بالنسبة لهؤلاء الأطفال.

وفي دراسة حديثة (المقداد وكناعنة، ٢٠١٤)، تم استقصاء فاعلية استراتيجيات تدريس الحروف المصورة، كاستراتيجية المساعدة على التذكر، في تعلم الحروف العربية المتشابهة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. تكونت الدراسة من (٦٠) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، تم توزيعهم في ثلاث مجموعات متساوية، حيث تلقت المجموعة التجريبية الأولى التدريس بطريقة الحرف المحور، وتلقت المجموعة التجريبية الثانية التدريس بطريقة الحرف المحور إلى جانب الحرف المجرد، في حين تلقت المجموعة الضابطة التدريس بالطريقة الاعتيادية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في كل من الاختبار البعدي الفوري واختبار المتابعة، تعزى لطريقة التدريس، وذلك لصالح طريقة الحرف المحور إلى جانب الحرف المجرد، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس، وللتفاعل بين الطريقة والجنس.

ويتضح من عرض الدراسات السابقة أنها، في الغالب الأعم، ركزت على توظيف استراتيجية المساعدة على تذكر الحروف المصورة في تسمية الحروف، وتقديم العون للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والتأخر النمائي قياسا لأقرانهم في الكتابة، وإتقان أصوات الحروف الهجائية، وتحسين التعلم والتذكر لدى فئات متباينة من أطفال الروضة والمرحلة الابتدائية المبكرة، ضمن سياقات تعليمية وثقافية متنوعة. ومن هنا تتجلى قلة الدراسات التي تناولت استخدام التشبيهات الموجودة في البيئة المحلية لتدريس حروف الهجاء للطفل، الأمر الذي يعزز أهمية الدراسة الحالية، وهو ما استحث الباحث على صياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها.

مشكلة الدراسة

تنطلق الدراسة من الفرضية القائلة بأن الأطفال في العصر الراهن (القرن الحادي والعشرين) غلبت عليهم ثقافة الصورة، حتى غدت هذه

الثقافة عاملا جوهريا في تشكيل هويتهم الجديدة، وتقف وراء هذه الهوية مؤسسات لها مصالح كبرى في استلاب المستهلك، وسوف يتم عرض هذا الجانب بشيء من التفصيل فيما يلي من البحث. إن أهمية ثقافة الصورة عند الطفل قد دفعت الباحث للتفكير في بدائل لا تغفل أهمية مفهوم الصورة، شريطة أن يكون الطفل هو الصانع لهذه البدائل، لا أن يؤتى له بها سابقة التجهيز والتصنيع من الخارج.

ولأن الطفل مطالب بتعرف خبرات محددة في رياض الأطفال، ولأن تجربته المعرفية المقننة تبدأ معه في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ومن ثم ينطلق في رحلته مع الحرف والكلمة والموضوع، لذا تصبح مثل هذه الخبرات الثقافية مصدرا ذا أهمية يتم من خلاله تعرف تصورات الأطفال عن تلك الخبرات. وفي هذا المقام، تحتل التصورات ذات الطابع التشبيهي موقعا خاصا، باعتبار أن التشبيه هو الصورة المبسطة لمفهوم ثقافة الصورة -موضوع الحديث. واعتبارا لكل ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة الراهنة في الأسئلة الآتية:

١. ما التشبيهات التي يستطيع الأطفال أن يتوصلوا إليها من الحروف الهجائية المقدمة لهم؟
٢. ما نموذج القصة المتكاملة التي تستوعب جميع الحروف الهجائية، ويتم استقاؤها من واقع خبرة الطفل في البيئة المحلية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١. تحديد التشبيهات التي يستطيع الأطفال أن يتوصلوا إليها من الحروف الهجائية المقدمة لهم.
٢. مساعدة الطفل على كتابة قصة متكاملة تستوعب جميع الحروف الهجائية، ويتم استقاؤها من واقع خبرته في البيئة المحلية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الراهنة في الجوانب الآتية:

١-تنطلق الدراسة من الخبرات التي يريد واضعو المناهج بوزارة التربية بالكويت تعليمها للطفل، لكنها تتخذ من الطفل مصدرا للمعلومات المتعلقة بهذه الخبرات. ويصبح الأمر أكثر تحديا وتشويقا عندما يجري تدريس الحروف الهجائية من خلال هذه الخبرات.

٢-تأخذ هذه الدراسة بعين الاعتبار أن الطفل يعتبر محورا للعملية التعليمية – التعلمية بأسرها، ويكتسب ذلك أهمية استثنائية بالنسبة لمن يتأمل مليا في الكتب الخاصة بثقافة الطفل العربي أو المناهج الدراسية المعدة له، والتي لا تتخذ من الطفل نفسه منطلقا في كتاباتها، بل أنها في الغالب تهمش هذا الطفل، ولا تسند له دورا يذكر (محمود، ١٩٩٥).

٣-تمثل الدراسة الراهنة، في حدود علم الباحث واطلاعاته، أول محاولة لبناء استراتيجية لتدريس الحروف الهجائية للأطفال متخذة من موضوع التشبيه مدخلا لهذا البناء، ومن موضوع الحروف الهجائية مدخلا لدراسة الخبرات التي يتعرض لها الطفل في مرحلة الرياض، وكذلك في الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية. ويرى الباحث أن هذه الاستراتيجية بالذات هي المطلوبة لثقافة الطفل، كونها تستند إلى تعرف حاجات الطفل، والبناء عليها.

الإطار النظري

يعيش الطفل العربي عامة، والطفل في دول الخليج العربية خاصة؛ غربة فريدة من نوعها تتجلى في أكثر من صورة. فمن المعروف عن الأطفال ولعهم بالألعاب الإلكترونية، ومشاهدة القنوات الفضائية ببرامجها المتنوعة، ويكمن سر هذا الولع فيما تنطوي عليه هذه البرامج من تنوع، وفي إغنائها بالمحسنات الإلكترونية التي تضفي الجمال الجاذب لانتباه المشاهدين، وهو ما أطلق عليه مصطفى حجازي "البلاغة الالكترونية" (حجازي، ١٩٩٨).

البلاغة الإلكترونية وحصار الثقافة

إن الطفل، في اندماجه مع البرامج التلفزيونية أو الألعاب الإلكترونية، يؤكد حبه الشديد للصورة التي تعتمد على الحركة اللافتة والبرامج المتنوعة، والحرية في الاختيار، وما تمتاز به من تفعيل لعنصر المفاجأة الدافع إلى المزيد من الفضول. بل إن الأطفال في بعض هذه الألعاب يشكلون العالم الذي يريدون حسب هواياتهم. فالطفل المحب للرياضة – مثلا – يستطيع أن يختار لنفسه الفريق الذي يرتضيه، وأن يحدد أسماء اللاعبين في هذا الفريق، وأن يكون هو مشاركا في اللعبة. ومن هنا يصبح الطفل هو الصانع الأصيل للحدث، وهو الذي يحدد مساراته.

هذا العالم المليء بالمغامرة، والملبي لحاجات الطفل قلما نجد له صدى في عالم الطفل المدرسي أو على الصعيد الأسري والاجتماعي، فالمدرسة مازالت تقدم للطفل نموذج التعليم البنكي الذي يرسخ أسلوب غرس المعلومات على حساب إتقان المهارات، ويعتمد الكتاب المدرسي أصلا للمدخلات، والاختبارات المنظمة -معيارا لقياس المخرجات، وتحديد مديات القدرات الذهنية للمتعلمين، وهو نموذج لا يضع اعتبارا للفروق المتنوعة التي تشكل الطفل، سواء منها ما كان خاصا ببيئات التعلم، أو بالعوامل الاقتصادية والأسرية. يضاف إلى ذلك وضع المناهج وموضوعاتها، حيث الروابط المفقودة بينها وبين المتعلم واهتماماته، والفجوة الواضحة بينها وبين الإغراءات الإلكترونية التي يواجهها المتعلم خارج أسوار المدرسة.

هذا التناقض الذي يواجهه الطفل في المدرسة بين ميوله الإلكترونية وحبه لثقافة الصورة من ناحية، ومعطيات المدرسة الثقافية التقليدية من ناحية أخرى، يأخذ بعدا أكثر تطرفا في المنزل؛ فبيت الأسرة تتوافر فيه معظم أدوات ثقافة الصورة كالتلفزيون. ونادرا ما نجد بيتا في عالمنا العربي يخلو من الأطباق الفضائية التي تبث مئات القنوات المجانية المتنوعة. والمشاهد ينتقل من قناة إلى أخرى لإشباع رغباته التي قلما يشبعها في المدرسة، لدرجة أن ساعات المشاهدة لهذه القنوات أصبحت تنبئ بخطر ثقافي وصحي (دشتي والجعفر، ٢٠٠٤).

أما مع الألعاب الإلكترونية كألعاب الفيديو Video Games أو لعبة الطفل Game boy فإن التهديد على الطفل والمجتمع يكون أعظم. فهذه الألعاب تتمتع بسحر خاص، وهي إضفاء الأبعاد الثلاثية على الصورة، والقدرة على التفاعل مع الأحداث داخل اللعبة، والتجديد المتواصل لهذه الألعاب حتى أصبح الطفل أمام مئات الألوف من الأسطوانات المدمجة الملائمة لميوله وقدراته المالية. لكن الطفل أو المستهلك لا يعلم بأن وراء هذا الكم الهائل من الإنتاج شركات ضخمة همها الأول هو جني الأرباح، والترويج لمنتجاتها، وأن الربح لن يتحقق أو يزيد إلا بمعرفة حاجات الطفل، والطريقة التي يفكر بها الأطفال، ومن ثم تستشعر هذه الشركات أهمية الاستعانة بالمختصين من علماء النفس والاجتماع التماسا لما عندهم من المعلومات والمعارف حتى يتم تشكيلها إلكترونيا، ويصبح المستهلك مستلبا لهذه الألعاب (باربر، ١٩٩٨؛ حجازي، ١٩٩٨؛ Sholle, 1995; Fleming, 1996).

ويتعدى الاستلاب تفريغ جيوب المستهلكين إلى تشكيل الهوية الثقافية للمستهلك أو المستقبل لهذه المنتجات، فمما يؤسف له أن البرامج التلفزيونية التي تعرض على القنوات الأوروبية، وتسيطر عليها شركات الإنتاج الكبرى، بالإضافة إلى الأفلام الخاصة بالطفل والألعاب الإلكترونية، تتضمن في ثناياها وسائل تعمق الشعور بالعنصرية (Giroux, 1998)، وبسيطرة الثقافة الأحادية (الثقافة البيضاء وذلك نسبة إلى السكان البيض في الولايات المتحدة)؛ بل إن الأمر يصل إلى تزييف الأصول الثقافية للقصص التي انطلقت منها الأفلام، على نحو ما تفعل شركة والت ديزني في إنتاجها السينمائي (Zipes, 1995)، ليصل الأمر في منتهاه إلى تحويل الولايات المتحدة إلى متجر كبير لألعاب الأطفال (Giroux, 1999).

إن المرء، إذن، يواجه عدة حقائق: الحقيقة الأولى أن الأطفال في العصر الراهن مولعون بمشاهدة التلفزيون واستخدام الألعاب الإلكترونية، وهو ما يصح تسميته بثقافة الصورة الحية، والحقيقة الثانية أن هذه الثقافة بدأت في تشكيل الوعي الثقافي للأطفال وأسرهم، لاسيما فيما يخص الجانب الاستهلاكي واللامبالاة (باربر، ١٩٩٨). والحقيقة الثالثة هي أن هذه المنتجات كلها من إنتاج شركات كبرى تسعى للسيطرة وتضعنا في "فخ العولمة"، على حد تعبير بيتر مارتين وشومان (بيتر مارتن وشومان، ١٩٩٨). والحقيقة الرابعة هي أن المثقفين يساهمون بخبراتهم – سلبا – مع هذه الشركات بغية تقديم الاستشارة التي يمكن أن تساهم في تطوير وتنمية منتجات الشركات الاحتكارية المذكورة بهدف اصطياد المستهلكين في فخ اقتنائها. وهنا يبرز أمام المختصين سؤال واقعي بالغ الأهمية: كيف يمكن تبنى ثقافة الصورة للأطفال من دون الاستعانة – بداية – بثقافة الصورة الإلكترونية؟

مفهوم الصورة الذهنية

تمر الصورة الذهنية وتشكيل المعاني لمستقبلها خلال مراحل ثلاث: الأولى وهي بنت اللحظة التي يعيشها المستقبل (بكسر الباء) لهذه الصور والمعاني بحيث تصبح عالقة في ذهنه، وهذه اللحظة قد تكون تجربة ما، أو مشاهدة لأفلام حية أو غيرها. والثانية تتكون من خلال استماعه أو مشاهدته – تلفزيونيا على سبيل المثال – أشياء لم يعشها هو نفسه ولم يرها، لكنه من خلال الاستماع أو المشاهدة كون صورة ذهنية مقاربة لهذه الصورة الشفوية. والثالثة معان أو صور ذهنية لم يستطع الوصول إليها؛ لأن اللغة عجزت عن التعبير عنها، لأنها أقرب إلى الحالة التي صورها النفري بعبارته الشهيرة "كلما اتسعت الرؤية ضاقت العبارة"، ومثل هذه المعاني هي الحالات التي يعيشها أصحاب الوجد، أو القريبة من الأحلام.

وفي هذه المراحل الثلاث تنهار الحدود الفاصلة بين الزمن في صوره المنطقية الثلاث: الماضي والحاضر والمستقبل، لأن هذه الصور والمعاني على الرغم من كونها نتاجا لتجارب "الماضي"، هي دائمة الاستدعاء في "الحاضر"، وهي ترحل مع الإنسان "ذهنيا" منذ اللحظة التي شاهد فيها هذه الصور أو استمع فيها إلى هذه المعاني، لكنه رحيل تحت الظل – إن صح التعبير – لا يعلن عن ظهوره إلا بعد أن تأتي اللحظة المناسبة. هكذا يجد المرء الشعراء يستخدمون الصور البلاغية في مدائحهم ومراثيهم وتأملاتهم في الحياة والطبيعة والوجود، فتراهم يوظفون هذه الصور للتقريب بين ما هو "حاضر" (لحظة كتابة القصيدة أو الإنشاد)، وما هو ماض (لحظة رؤية هذه الصورة أو قراءتها)، لتذوب هذه الأزمنة في أذهان مستقبليها الذين سيرحلون بها إلى آفاق "المستقبل". والقارئ أو المستمع لهذه الصور الشعرية سيقوم بعملية التخيل اللازمة لمحاولة استيضاح الصور المنتجة، وما الخيال في هذه الحالة إلا فعل إنتاجي باتجاه المستقبل (اليوسف، ٢٠٠١).

الحروف الهجائية من الحقيقي إلى المتخيل

يبدأ الطفل التعرف على الحروف والكلمات على أنها أصوات وأشياء مجردة، ثم تبدأ هذه الأصوات والكلمات تتخذ معاني حقيقية، وتبدأ بعدها مرحلة التدريب على كتابة هذه الحروف والكلمات في مراحل الدراسة الأولى. والطريقة التي يبدأ فيها الطفل تعلم هذه الحروف والكلمات تتخذ صورتين: الأولى البدء من الجزء إلى الكل؛ أي أن الطفل يتعلم صورة الحرف وكتابته، ثم موقعه في الكلمات، والصورة الثانية تكون من الكل إلى الجزء؛ أي أن الطفل يتعلم الكلمة، ومن خلالها يتم تحديد الحروف ومواقعها من الكلمة. ولسنا هنا في مقام المفاضلة بين أي الطريقتين أنجع في التدريس، لكن ما يجمع بين الطريقتين هو أن الطفل لا دخل له في اختيار الكلمات التي تضم مكونا من مكونات الحروف التي يريد تعلمها.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة الإجمالية من (١٠٢) من الأطفال. ويشمل هذا العدد (٤) أطفال في سن الثلاث سنوات، و (٢٥) طفلا في سن الأربع سنوات، و (٣٨) طفلا في سن الخمس سنوات، بالإضافة إلى (٣٥) طفلا في سن الست سنوات. وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، حيث تم اختيار منطقة حولي التعليمية من بين ستة مناطق تعليمية بالقرعة، ومن ثم تم اختيار مدرستين من رياض الأطفال ومدرستين ابتدائيتين (واحدة للإناث والثانية للذكور) بطريقة القرعة أيضا. واتبع الباحث هذا الأسلوب لأن جميع مكونات المجتمع الأصلي معروفة ومتجانسة (عبيدات وعدس وعبد الحق، ١٩٩٦: ١١٧). ويبين الجدول ١ توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول ١

توزيع افراد عينة الدراسة بحسب العمر والجنس

العمر		٣	٤	٥	٦	المجموع
الجنس	ذكر	٣	١٢	١٨	١٧	٥٠
	أنثى	١	١٣	٢٠	١٨	٥٢
المجموع		٤	٢٥	٣٨	٣٥	١٠٢

إجراءات الدراسة

اشتمل تطبيق **استراتيجية استخدام التشبيهات المحلية** على الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تعرف الخبرات التي يتم تدريسها للأطفال في مرحلة الرياض، وهي خبرات متنوعة تتعلق بالصحة، والسلامة، والأسرة، والأقارب، والماء والهواء، والوطن والمواصلات، الخ.

الخطوة الثانية: اختار الباحث خبرة الطفل الخاصة بالجمعية التعاونية. ويقصد بالجمعية التعاونية في البحث الحالي المكان الذي يقدم مجموعة من الخدمات الاستهلاكية المعيشية التي يحتاجها المواطن أو المقيم، مثل الملحمة والمسمكة ومحل الخضروات والمخبز وغيرها؛ فهي بمثابة سوق مصغر لخدمة أبناء المنطقة، حيث طلب من كل طفل أن يأتي باسم مادة من المواد المعروضة بالجمعية، تبدأ كل منها بحرف من الحروف الهجائية الثمانية والعشرين. وقد لاقي بعض الأطفال صعوبة بالنسبة إلى بعض الحروف، غير أن الباحث قدم المساعدة لهم بتقريب المادة الموجودة بالجمعية إلى ذهن الطفل حتى يلتقط الإجابة.

الخطوة الثالثة: للكشف عن تقنيات الصورة المتخيلة عند الطفل، وجه الباحث سؤالا لكل طفل عن التشبيهات التي يمكنه التوصل إليها من صورة الحرف نفسه، باستخدام خبرة "بيتي" نموذجا.

الخطوة الرابعة: استنادا إلى التشبيهات التي تم حصرها في ضوء خبرة "بيتي"، تم بناء قصة، وذلك باستخدام التشبيهات التي تمثل جميع حروف اللغة العربية الثمانية والعشرين.

ولعل دعم المعلم المستمر والمكثف للطالب في المراحل الأولية، من أجل بنائه بناء صحيحا، هو مثل السقالات التي تستخدم من قبل البنائين، والسقالة بناء مؤقت يستخدم لدعم وتثبيت البناء الجديد، ويزال بعد اكتمال البناء لعدم الحاجة إليه. وفي حالة تعريف الطلاب بالحروف، تم استعارة مصطلح (سقالة) واستخدم لوصف الدعم المقدم من قبل الباحث للطلاب في تعليم المهارات الأولى التي تحت مستواه الصفي، وهذا الدعم يتوقف عند عدم حاجة الطالب إليه.

ومصطلح (السقالة) ارتبط بالعالم الروسي فيجوتسكي (١٨٩٦ -١٩٣٤)، وهو مصطلح يعني مستوى الصعوبة في التدريس الفعال. فهي إما سهلة جدا، أو صعبة جدا بالنسبة للطفل. ولاحظ فيجوتسكي أن التعلم يعتمد على التفاعل الاجتماعي بين بالغ وصغير (المعلم والمتعلم) (Vygotsky, 1987). ولنجاح عملية الدعم لا بد أن يدخل الطفل في العملية نفسها بعد أن يفهم ما هو المطلوب منه إنجازه. ونظام السقالة عبارة عن تفاعل مستمر، حيث يوفر دعما للطالب في المستويات الحرجة الإنجاز. والتعلم في الفكر البنائي تعلم نشط، لأن المعرفة لا يتم استقبالها من الخارج، أو من أي شخص، بل هي تأويل ومعالجة المتعلم لأحاسيسه أثناء تكون

المعرفة (Larkin, 2002)، وهذه الطريقة بالمساعدة هي ما أكد عليه الباحث فيجوتسكي (Vygotsky, 1987) حول منطقة التطور القصوى (Zone of Proximal Development) وما قام به ثارب وجاليمور (Tharp & Gallimore, 1993) من تطوير لهذا المفهوم، بإضافة مستويين آخرين إليه. فالطفل هنا، حسب نظرية فيجوتسكي وإضافات ثارب وجاليمور، يقوم باستدعاء الكلمات الخاصة بالحقل المعرفي أو اللغوي المحدد له، وقد يصادف بعض المشكلات، فيتم معاونته ممن هم في نفس سنه أو أكبر، حتى يقوم باستلهام هذه المعرفة وتخزينها لمواقف أخرى متشابهة، وهكذا تستمر عملية إتقان المفاهيم والمهارات. وفي هذه التجربة تم التعرف على الحروف الهجائية ودراسة الخبرة في آن واحد، وبإمكان المعلم أن ينمي هذه الخبرة من خلال تقسيم الكلمات التي أتى بها الأطفال، ووضعها في مجموعات؛ مثل مجموعة السوائل أو منتجات الحيوان، فيتم تدريب الأطفال على مفهوم التصنيف، وهو أهم سمة مميزة للجمعية التعاونية.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ينص السؤال البحثي الأول على ما يلي: ما التشبيهات التي يستطيع الأطفال أن يتوصلوا إليها من الحروف الهجائية المقدمة لهم؟.

قبل الإجابة عن هذا السؤال، طرح الباحث السؤال التالي على أطفال العينة متخذا من خبرة الجمعية التعاونية مدخلا للتعرف على المقصود بالحروف الأبجدية: ما هي الأشياء التي تجدونها بالجمعية التعاونية، وتبدأ بالحرف التالي (يسمي حرفا معينا)؟ وكانت إجابات الأطفال في معظمها سليمة، مع أنهم كانوا أحيانا يجدون صعوبة في تذكر بعض الحروف، وكان دور الباحث هو مساعدتهم بتقريب الإجابة لأذهانهم، كأن يقول لهم: " هو شيء نأكله على الغداء"، فيجيبون: "العيش"، ويقصدون بذلك الأرز. مثل هذه المساعدة سارت في صورتها الأقل. وعلى هذا الأساس، تم حصر الكلمات الأكثر شيوعا لدى الأطفال بالنسبة لكل حرف، والتي تمثل نماذج لخبرة الجمعية التعاونية، وتبويبها حسب الحروف الأبجدية في جدول ٢.

جدول ٢

كلمات الأطفال الأكثر شيوعا لخبرة الجمعية التعاونية حسب الحروف الأبجدية

الحرف	الكلمة	الحرف	الكلمة	الحرف	الكلمة	الحرف	الكلمة
أ	أرز	د	دجاج	ض	ضماد الجروح	ك	كيك
ب	بيض	ذ	ذرة	ط	طحين	ل	لبنة
ت	تمر	ر	روب	ظ	ظرف	م	معكرونة
ث	ثلج	ز	زيت	ع	عسل	ن	نشا
ج	جبن	س	سكر	غ	غار	هـ	همبرغر
ح	حليب	ش	شامبو	ف	فلفل	و	ورق عنب
خ	خبز	ص	صابون	ق	قطن	ي	يانسون

بعد ذلك، تم طرح الحروف الأبجدية حرفاً حرفاً من خلال جهاز "البوربوينت"، وتوجيه السؤال البحثي الأول للدراسة للأطفال كما يلي: "ما التشبيهات التي تستطيعون التوصّل إليها من الحروف الهجائية المقدّمة لكم؟". وبدأ الباحث بتقديم مثال عن تشبيه حرف الألف حتى يفهم أطفال العينة المراد من كلمة مثل أو تشبيه. وانهالت بعدها تشبيهات الأطفال، كل في روضته أو مدرسته الابتدائية. ويوضح جدول ٣ التكرارات الخاصة بالحروف الابجدية وتشبيهاتها. ومن واقع هذه التشبيهات البالغة ٢٣٩٦ تشبيها تم استخلاص التشبيهات ذات الصلة بموضوع البيت، بحيث تكون الحروف الثمانية والعشرين ممثلةً جميعها في هذه الخبرة. ويمثل جدول ٣ التشبيهات الخمس وعشرون بعد المئة التي أوردها الأطفال، مع أسماء التشبيهات لكل حرفٍ.

ويبيّن **جدول٣** أن أفراد عينة الدراسة قدّموا ما مجموعه (٢٣٩٦) تشبيهاً لحروف اللغة العربية الثمانية والعشرين، وأن الحروف الخمسة الأولى التي حصدت أعلى نسبة من التشبيهات هي، على التوالي، الياء (٢١)، والزاء (٢٠)، والقاف (١٩)، والتاء (١٨)، والخاء (١٧)؛ وأن الحروف الخمسة التي حصلت على أقل عددٍ من التشبيهات هي، على التوالي، النون (٥)، والصاد (٤)، والثاء (٣)، والجيم (٢)، والحاء (١).

جدول ٣

تكرار التشبيهات حسب الحروف الأبجدية

الحرف	عدد التشبيهات	النسبة المئوية	الترتيب
ح	١٢٦	٥.٢	١
ج	١٠٢	٤.٢	٢
ث	١٠٠	٤.١	٣
ص	٩٩	٤.١	٤
ن	٩٧	٤	٥
ذ	٩٥	٣.٩	٦
ض	٩٣	٣.٨	٧
ف	٩٢	٣.٨	٨
د	٩١	٣.٧	٩
أ	٨٩	٣.٧	١٠
ش	٨٩	٣.٧	١٠
م	٨٩	٣.٧	١٠
س	٨٨	٣.٦	١١
ر	٨٥	٣.٥	١٢
ط	٨٥	٣.٥	١٢
غ	٨٥	٣.٥	١٢
ل	٨١	٣.٣	١٣
ب	٨٠	٣.٣	١٤
ظ	٨٠	٣.٣	١٤
هـ	٨٠	٣.٣	١٤
ك	٧٩	٣.٢	١٥
ع	٧٨	٣.٢	١٦
و	٧٨	٣.٢	١٦
خ	٧٥	٣.١	١٧
ت	٧٢	٣	١٨
ق	٦٦	٢.٧	١٩
ز	٦٢	٢.٥	٢٠
ي	٦٠	٢.٥	٢١
٢٨ حرفا	٢٣٩٦	٩٨.٦	-

ويوضّح جدول ٤ التشبيهات التي تم استخلاصها في ضوء خبرة "بيتي"، حيث تم حصر (١٢٥) تشبيهاً لحروف اللغة العربية، ويتبيّن أن الحروف الأولى التي حصدت أعلى نسبة من التشبيهات هي، على التوالي، الألف، والتاء، والثاء (٩ تشبيهات)، والباء، والدال، والطاء (٨ تشبيهات)؛ وأن الحروف التي حصلت على أقل عددٍ من التشبيهات هي، على التوالي، الصاد، والضاد، والغين، والكاف (تشبيهان)، والجيم، والذال، والياء (تشبيه واحد فقط).

نتائج السؤال الثاني: ينص السؤال البحثي الثاني على ما يلي: "ما نموذج القصة المتكاملة التي تستوعب جميع الحروف الهجائية، ويتم استقاؤها من واقع خبرة الطفل في البيئة المحلية؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، اتبع الباحث **الخطوات الآتية:**

١. انطلاقاً من التشبيهات المتساوقة مع الحروف، والتي تم حصرها في البيئة المحلية **(الجدول ٤)**، تم اختيار الكلمة / التشبيه الأكثر شيوعاً لكل حرفٍ من الحروف الأبجدية، وذلك لغرض استخدامها في صياغة القصة الخاصة بخبرة "بيتي". **والجدول ٥** يبين تلك الكلمات المختارة.

٢. صياغة نموذج لقصة تعالج موضوع الخبرة، ويتم فيها استخدام التشبيهات الثمانية والعشرين التي تم اختيارها من المئة والخمسة والعشرين تشبيهاً، حيث تم اختيار التشبيهات من كل حرفٍ بما يناسب الحبكة السردية للقصة التي تمت صياغتها من قبل الباحث، لأنه لا يراد أن تكون الكلمة لها نفس المعنى عند جميع أطفال العينة بقدر ما كان الهدف هو تقديم استراتيجية مختلفة لتقديم الحروف الابجدية للأطفال، بحيث تصبح هذه القصة ذات مستويين في آنٍ، وهما:

- **المستوى الأول: قراءة قصة** لها أحداثها البسيطة، والمستمدة من قاموس الأطفال أنفسهم، لأنهم من أشار إلى هذه الكلمات في تشبيهاتهم المأخوذة في البيئة المحلية.
- **والمستوى الثاني: قراءة النص**، ولكن في الوقت نفسه يتم استدعاء المتخيل للكلمة التي هي في أصلها تشبيه مقترن بحرف ما، فعندما يقرأ الطفل العبارة التالية: "كان هناك إنسان اسمه علي"، تقترن كلمة إنسان بحرف الألف، لأن الطفل هو الذي شبّه الحرف بهذا الاسم. وعلى هذا الأساس، تم صياغة قصة

تستوعب حروف الهجاء الثمانية والعشرين، وعرضها أدناه. والنموذج الآتي لقصةٍ متكاملةٍ من البيئة المحلية تحتوي على جميع الحروف الهجائية. (الملحق رقم ١ يوضح **القصة المستقاة من البيئة المحلية**)

جدول ٤

تشبيهات الأطفال للحروف في ضوء خبرة "بيتي"

الحرف	التشبيهات	عددها
أ	شمعة – عود كبريت – إنسان – مفتاح – مطرقة – سكين – عصا الطاولة (القائم) – مصباح النيون المستطيل – حنفية.	٩
ت	صحن فيه تفاحتان – رف عليه كتابان – قالب الورد – أريكة عليه وسادتان – تليفون – طاولة وكرسيان – قدر وفوقه غطاء – حوض الحنفية والنقطتان هما مفتاحا الحنفية – صندوق.	٩
ث	تليفون – مكبس الكهرباء – سلة فواكه – جبنة – رف عليه ٣ كتب – سجادة مزخرفة – لوحة معلقة – أباجورة – مبخرة.	٩
ب	طبق– عدسة نظارة– فيديو – فنجان– قدر على موقد نار – علبة منديل – سرير – سماعة تليفون.	٨
د	قفل– فنجان قهوة– أرجوحة – كرسي– ممسكة دلة القهوة– قبضة الباب – إطار صورة – عربة طفل.	٨
ط	صفارة – طبل وعصا – آيس كريم – مكنسة خشبية – مبراة – مزهرية فوقها وردة – ملعقة – كلينكس طالعة منه ورقة.	٨
ر	حاجب – موزة – حبة أرز – أحمر شفاه – خيار – كرسي هزاز.	٦
ح	شماعة – كتاب مفتوح – شمسية – أم حامل – دلة قهوة.	٥
س	شوكة – مشط – فرشة أسنان – مشط الزرع – دَرَج.	٥
ف	فراش ومخدة – حوض سباحة– صفارة أعياد الميلاد – سرير طفل – حوض ودوش.	٥
ل	علاقة ملابس – عصا عجوز – شمسية – قلم – عود للعصير.	٥
م	عصا عجوز – مسمار – برغي – مفتاح على الباب.	٥
هـ	شباصة – تلفون – فتّاحة القناني – خرطوم ماء – قلادة.	٥
خ	إبريق الشاي – خاتم – مزهرية فوقها وردة.	٣
ز	عنبة وموزة – قلم مع الغطاء – سماعة تليفون.	٣
ش	ثريا – كعكة عليها شموع – شمعدان.	٣
ظ	مطرقة ومسمار – سيشوار – طبق فضائيات.	٣
ع	شخص جالس – أم وابنتها جالستان – مشط.	٣
ق	أريكة عليها وسادتان – سماعة تليفون – مقلاة فيها بيضتان.	٣
ن	طفل داخل فراشه – قدر – مبخرة داخلها فحمة.	٣
و	سماعة تليفون – ميدالية – مكواة.	٣
ص	حوض سباحة – ملعقة.	٢
ض	مغسلة عليها صابونة – كنبة وطفلة تنط عليها.	٢
غ	امرأة حامل – غليون.	٢
ك	نافذة – عربة طفل.	٢
ج	كرسي هزاز.	١
ذ	قرط.	١
ي	سيارة.	١
٢٨حرف		١٢٥

جدول٥

الكلمات التي اعتمد عليها الباحث لصياغة القصة الخاصة بخبرة "بيتي"

الحرف	التشبيه	الحرف	التشبيه	الحرف	التشبيه	الحرف	التشبيه	الحرف	التشبيه
أ	إنسان واقف	ب	عدسة نظارة	ت	مكتبة فيها كتابان	ث	أباجورة	ج	كرسي هزاز
ح	كتاب مفتوح	خ	إبريق الشاي	د	إطار صورة	ذ	قرط	ر	أحمر شفاه
ز	قلم مرفوع الغطاء	س	درج	ش	كعكة عليها شموع	ص	ملعقة	ض	مغسلة عليها صابونة
ط	كلينكس طالعة منه ورقة	ظ	طبق فضائي	ع	أم جالسة مع ابنتها	غ	أم حامل	ف	سرير طفلة
ق	كنبة عليها مخدتان	ك	عربة طفل	ل	عصا عجوز	م	مسمار	ن	مبخرة داخلها فحمة
هـ	شباصة طفلة	و	ميدالية	ي	سيارة				
			مفاتيح						

مناقشة نتائج الدراسة

أظهرت نتائج البحث الحالي إمكانية استخدام التشبيهات التي يستطيع الأطفال أن يتوصّلوا إليها من الحروف الهجائية المقدّمة لهم في صياغة قصة متكاملة تستوعب جميع الحروف الهجائية، ويتم استقاؤها من واقع خبرة الطفل في البيئة المحلية، الأمر الذي يبيّن فاعلية طريقة استخدام التشبيهات في تعليم الحروف الهجائية لأطفال الروضة والمرحلة الابتدائية المبكّرة.

ويمكن تحديد **الميزات الأساسية** لطريقة استخدام التشبيهات في النقاط الآتية:

أولاً: تستند طريقة استخدام التشبيهات في تعليم الحروف الأبجدية إلى الفكرة الأساسية التي تتلخّص في **تقريب الحرف إلى ذهن الطفل عن طريق الصور القريبة من ذهنه في بيئته المحلية**، أيّ أنها تقوم على استغلال الخبرات المادية / البيئية (الملموسة) للطفل، وليس على استخدام قدراته الذهنية في الاستماع للحروف، وترديدها، وحفظها غيباً، واستدعائها، ومن ثم تعلّم كيفية كتابة كل حرف بالربط بين شكل الحرف ونطقه، كما هو الحال في الطرق التقليدية لتعليم الحروف، وكذلك في " استراتيجيات تعليم اللغة للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بالاستماع للمعلّم وملاحظة النطق بعناية تامة " (أبو حرب، ٢٠٠٨: ١٣٧)، وهي الاستراتيجيات المتبعة على نطاق واسع في رياض الأطفال والصفوف المبكّرة من المرحلة الابتدائية، كأن يرسم المعلّم صورةً تقريبيةً لشكل بطة، ويكتب اسمها، ثم يحذف الحرفيّن الأخيريّن، ويبقى حرف (ب) الذي "يفترض" أن يشبه البطة؛ فالواقع أن الطفل سيتذكر شكل البطة، لكنه سينسى اسم الحرف (ب).

ثانياً: ترتكز هذه الطريقة على **جذب انتباه الطفل لموضوعات البيئة التي يعايشها بشكلٍ يومي، وحفز خياله**، وهما الشرطان الأساسيان لتعلّم الحروف الأبجدية، فالعديد من الدراسات التي أُجريت على تعليم الأطفال (دراموند، ٢٠٠٠؛ هينستوك، ٢٠٠٠) تشير إلى أن تعلّمهم يحدث كنتيجةٍ طبيعية بين الأشخاص وبيئة التعلّم، حيث تظهر المعرفة والمعلومات والمهارات كنتيجة للنشاطات التي يشترك بها الأطفال، وتنتقل إليهم عن طريق بيئة التعلّم ممثلةً في المواد، والأدوات، ويتم بناء المعرفة والفهم من خلال التفاعلات الاجتماعية مع المعلِّم في قاعة الدرس.

ومن هذا المنطلق، **يمكن تحويل تعلّم الحروف الأبجدية إلى لعبةٍ**، وذلك بأن يربط الطفل، على سبيل المثال، بين الحروف ولحظة وجوده مع جدّه أو جدّته، فحرف الألف يرمز إلى الجدّ واقفاً وهو يحمله، وحرف الباء يذكّره بنظارة الجدّ، وحرف التاء – يعيد إلى ذهنه رفّ الكتب في مكتبة الجد، وحرف الثاء - الأباجورة في غرفة نومه، والحاء - الكرسي الهزّاز الذي يجلس عليه، والخاء - إبريق الشاي، وحرف اللام - عصاته، وهكذا دواليك. وتكمن ميزة طريقة استخدام التشبيهات هنا في عدم حاجة الطفل للانتقال إلى خارج بيئة المنزل كي يتعلّم الحروف.

ثالثاً: تتسم هذه الطريقة **بتشجيع الطفل على التعلّم، وتحقيق فاعليّته** في أسرع وأسهل صورة، ذلك لأنها تولّد لدى الطفل شغفاً بالتعلّم، فالطفل يستمتع بها، ويتعلّم منها من تلقاء نفسه دون الحاجة إلى تعليمه، وكل ما يحتاجه الطفل هو أن يتم تحفيز خياله على معايشة المزيد من موضوعات البيئة، وربطها بالأحرف الممكنة، مما سيسهّل عليه تعلّمها في ظرفٍ زمنيٍ قصيرٍ.

رابعاً: تتميّز طريقة استخدام التشبيهات لتعلّم الحروف الهجائية **بالمرونة الشديدة، وسهولة التطبيق، لعدم وجود حاجة لربط الحرف بموضوعٍ واحدٍ بعينه في بيئة الطفل**، فحرف الحاء مثلاً يمكن ربطه بالكتاب المفتوح، والشمّاعة، والشمسية، ودلّة القهوة، وغيرها. وبالمثل يمكن ربط حرف السين بالشوكة، والمشط، وفرشاة الأسنان، والدُرج (راجع **الجدول ٤**). ومن شأن استخدام وسائل التكنولوجيا والاتصال الحديثة في مناهج الطفولة المبكرة أن يقدّم موضوعات جديدةً

وغنيةً من بيئة الطفل، وما عليه سوى التفكير في كيفيّة ربطها بالأحرف الأبجدية المتساوقة معها.

خامساً: أبرزت نتائج استخدام هذه الطريقة على أرض الواقع حقيقةً هامةً في مجال تدريس اللغة العربية للأطفال والصغار تتمثل في أن **اللغة، بصورةٍ عامة، تشكّل عنصراً مهماً لجوهر الإنسان، وللتواصل بين الإنسان والطبيعة**، فحينما يرى الطفل إنساناً واقفاً، ويربط هذا الشكل الذي يصادفه يومياً بحرف الألف مثلاً، فإنه يقوم بإضفاء الصيغة اللغوية على الشكل أو ملء العنصر المفقود في الشكل من الناحية اللغوية، وهذا يعني أن قوانين اللغة هي التي تحدّد المكان الذي تظهر فيه مثل هذه العناصر المفقودة، وكيف على الطفل أن يفهمها. إن هذه العناصر مفقودة فقط بمعنى أنه لم يتم نُطقها، ولكن العقل يدركها، ويستخدمها في حساباته الذهنية، وتصبح عناصر حقيقيةً تماماً، لأنه يتم ربطها بالجهاز الصوتي في نظام العدّ الذهني. وهكذا هو الحال مثلاً مع اللافتات المرورية التي تحتوي فقط على أشكال تمنع وقوع الحوادث المرورية.

إن نتائج الدراسة الحالية الخاصة بتعلّم الأطفال للحروف الهجائية عن طريق عناصر البيئة المحلية تؤكّد ما ذهب إليه العالم اللغوي الأمريكي نعوم تشومسكي بأن معرفة اللغة ترتبط بنظامٍ من القوانين والصور والعمليات الذهنية المرتبطة بالجهاز الحسّي، وأن معظم هذا النظام تستثيره الذهنية الطبيعية البيولوجية، وأن هدف علم اللغة هو "اكتشاف هذه الأنظمة الأكثر عمقاً، أيّ اكتشاف المواهب الطبيعية البيولوجية الثابتة التي تمكّن كل طفل من تطوير نظام معرفي ثري وواضح، استناداً إلى الأدلّة المحدودة المتناثرة" (McGilvray, 2014, p. 2-3).

إن اللغة ليست مرآةً للعقل فحسب، بل إنها، في رأي تشومسكي،"مركب أساسي للعقل البشري"، وأن تطويرها "يتحدّد بشكل كبير بطبيعة البيئة، حيث تعتبر البيئة المحفّزة ضروريةً لتطوير حب الاستطلاع الطبيعي لدى الأطفال، وتطوير ذكائهم وقدراتهم الإبداعية والبيولوجية"، وعليه فإن التدريس في الحضانة يتعلق بتشجيع تطوير الملكات اللغوية للطفل، وأفضل أسلوب للتدريس يتعلّق بتطوير وتعزيز الاهتمام، وغريزة حب الاستطلاع الطبيعي لدى الطفل بالنسبة إلى معرفة الحقيقة (المصدر السابق، ٩-١٠). ويعني ذلك، على مستوى طرق تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، أن يعمل المعلّم باتجاه نقل حصص اللغة العربية التقليدية إلى خارج غرفة الصف ليتمكّن الطفل من تطوير ثروته اللغوية من خلال استكشاف البيئة المحيطة.

إن المرحلة العمرية الممتدّة من سنّ الثالثة وحتى السادسة، في رأي المهتمين بثقافة الطفل، هي مرحلة البيئة المحيطة بالطفل، وهي التي يعيش فيها الطفل أكثر ساعاته في المنزل نظراً لصغر سنه، وخوف أسرته عليه، وهو ما يؤهله في هذه الحالة لأن يكون مكتشفاً وعارفاً بما يحتويه المنزل من أشياء. لكن التحدّي الذي سيواجهه الأطفال في سياق هذا البحث هو أن يعطوا تشبيهاً للحرف الهجائي المقدّم لهم. وكانت النتيجة على أفراد العينة التي أجريت عليها هذه الدراسة مذهلةً للباحث، حيث وجه سؤالاً للأطفال عن التشبيهات التي يمكنهم التوصل إليها من صورة الحرف نفسه، باعتبار أن الحروف هي أشياء حقيقية يتعامل معها الأطفال، ويتعين عليهم التفكير في هذه الحروف بطريقة مجردة، وهي الطريقة التي كشفت تقنيات الصورة المتخيلة عند الأطفال، باستخدام خبرة "بيتي" نموذجاً للإيضاح. وكما أكدت بعض الدراسات (ربيع، ٢٠٠٩) أن المعلومات المقدمة للطفل قد تكون عرضة للنسيان نتيجة لعدم الاستخدام وأن الحفظ الغيبي يسبب إحباطاً عند الأطفال (Angelisi, 2000; Wanzek & Haager, 2002)، والصورة المتخيلة التي يأتي بها الطفل عن الحرف المعني تساعد على تلافي مثل هذه العيوب.

يضاف إلى ذلك أن تقديم الخبرات الخاصة برياض الأطفال ومحاولة الإتيان بالكلمات

الخاصة وفق الترتيب الأبجدي هو شيء محمود بذاته؛ لكن الخطوة الإضافية تكمن في تشكيل وبناء قصة من كلمات الأطفال وتشبيهاتهم. مثل هذا الأمر يشكل إضافة نوعية لما قدّمه جوردن (Gordon, 2010) عندما قدم للتربويّين استراتيجيات خمسة لتدريس الحروف للأطفال.

إن أفعال الحركة أو اللون أو التشكيل أو الامتداد والارتفاع هي من الصور التي استخدمها الأطفال في تشبيهاتهم، وهي صور تدعو إلى رفض الثبات والجمود، وكلاهما مناقض لطبيعة الطفل المتسمة بالحركة والفضول والأسئلة. لقد تضمنت خبرة البيت، على سبيل المثال، تشبيهات تنطوي على عبارات من مثل: (شمعة – مصباح – حنفية – حوض – سجادة مزخرفة – لوحة معلقة – أباجورة – كرسي هزاز – كتاب مفتوح – أرجوحة – عربة – أحمر شفاه – ثريا – شمعدان)، وغيرها من الكلمات ذات الإضاءة والارتفاع والحركة، وفي ذلك عون كبير للباحثين والمختصين في شؤون الطفولة على تحديد سمات الثقافة التي يريدها الطفل، وما يلائمه من أشكالها، على ألّا يتم الاكتفاء بما يُقدم له داخل أسوار المدرسة. ومن هذا المنطلق، فإن نتائج الدراسة الراهنة لا تعتبر فقط مكملةً لنتائج مثيلاتها من الدراسات السابقة (البركات، ٢٠٠٢؛ Gordon, 2010 ؛ المقداد وعكاكنة، ٢٠١٤)، بل تمثل إضافةً نوعيةً لها، وإثراً لمحتواها.

إن الأمر برمته هو عمل وطني ينهض المجتمع كله بمسؤولية القيام به، فالبرامج التلفزيونية وعروض المسارح والإنتاج السينمائي المحلي أو المستورد منه، والألعاب الإلكترونية يجب أن تنحو صوب هذا الاتجاه الذي ينطلق من عالم الطفل، وهو عالم تتفق خطوطه العامة، وتختلف مفرداته حسب البيئة المحيطة به، ومن هنا يجب عدم الانصياع لإرادة الشركات الكبرى التي تطمح إلى تشكيل الهوية الثقافية بحسب مرادها لتقدم لأطفال المنطقة ثقافةً تعوّدهم على الاستهلاك دون أن تستفز عقولهم إلى مساءلة العصر والواقع، وكذلك مقاومة الثقافة الإلكترونية التي تشوه صور الخيال، فتقدم للأطفال خيالاً بديلاً بعد أن قدمت لهم الملابس والطعام ومنتجات الحياة الأخرى. إن الجميع مطالبون بالاستفادة من منجزات العصر الحديث، ولكن بشرط أن يتم الارتقاء بالخيال والعقل، فالخيال هنا قرين المستقبل، ومن ثم لابّد أن يتم اكتشاف الصور الذهنية التي ينتجها الأطفال، وما تشكّله من علائق ذلك، لأن هذه المنهجية هي الضامن الوحيد، برأي الباحث، لإنتاج محتوى فكري مناسب ومحفز لمخيلة الطفل العربي وملكاته.

التوصيات

١. في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بأن تقوم الجهات التعليمية المختصة في دولة الكويت بتبنّي استراتيجية استخدام التشبيهات القائمة في البيئة المحلية لمساعدة أطفال الرياض، وصفوف المرحلة الابتدائية المبكرة، على إتقان مهارة الكتابة، باعتبارها إحدى المهارات اللغوية الأساسية في المرحلة الابتدائية.

٢. كما يوصي المختصّين في مناهج تدريس اللغة العربية للمرحلة الابتدائية المبكّرة بالعمل الدؤوب على إدراج أنشطة وتدريبات لغوية متنوعة تنبثق من بيئة الطفل المحلية، وتحاكي رغبته في استطلاع العالم الخارجي وفهم الأمور، ممّا يمكنه من تطوير ملكاته اللغوية، وقدراته الذهنية.

المراجع

References

أبو حرب، يحيى حسين (٢٠٠٨). **المناهج التربوية لمرحلة ما قبل المدرسة: أسسها، عناصرها، تنظيماتها، أساليب تنفيذها.** الكويت: مكتبة الفلاح.

باربر، بنجامين (١٩٩٨). عالم ماك: المواجهة بين التأقلم والعولمة. ترجمة أحمد محمود. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة – المشروع القومي للترجمة.

البركات، علي (٢٠٠٨). توظيف استراتيجية لتدريس القصة في توفير بيئةٍ صفيةٍ داعمةٍ لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤(٣)، ١٨٩-٢٠٣.

بيتر مارتين، هانس؛ شومان، هارالد (١٩٩٨). فخ العولمة: الاعتداء على الديمقراطية والرفاهية. ترجمة عدنان عباس علي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة (٢٣٨).

حجازي، مصطفى (١٩٩٨). حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والدعوة الأصولية. بيروت: المركز الثقافي العربي.

دراموند، ماري جين (٢٠٠٠). **العمل مع الأطفال: نحو تطوير استخدام مناهج الطفولة المبكرة.** ترجمة: عافي الرزاز. بيروت: بيسان للنشر والتوزيع.

دشتي، فاطمة عبد الصمد؛ الجعفر، علي عاشور (٢٠٠٤). أثر البرامج التلفزيونية الفضائية في طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت: دراسة استطلاعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥ (٢)، ١٣١-١٦٦، جامعة البحرين.

ربيع، شحاتة (٢٠٠٩). مقدمة في علم النفس التجريبي. عمّان: دار المسيرة.

الزغلول، عماد والهنداوي، علي (٢٠١٠). مدخل إلى علم النفس. العين: دار الكتاب الجامعي.

زهير، شريف؛ الفرماوي، ممدوح (١٩٩٨). حديقة اللغة العربية. القاهرة: سفير.

طاهر، وليد (٢٠٠٤). حروفي الجميلة. القاهرة: دار الشروق.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبد الرحمن وكايد، عبد الحق (١٩٩٦). **البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه.** عمّان: دار الفكر.

العتوم، عدنان (٢٠٠٤). علم النفس المعرفي: النظرية والتطبيق. عمّان: دار المسيرة.

محمود، إبراهيم (١٩٩٥). أدب الأطفال وواقع الأطفال في مجتمعنا. في عبدالواحد علواني (محرر). ثقافة الطفل واقع وآفاق. (ص ص ١٢٥-١٥٢). دمشق: دار الفكر.

المقداد، قيس إبراهيم وكناعنة، محمّد عبد الرحمن (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية الحروف المصوّرة كمساعدة تذكّر في تعلّم حروف اللغة العربية المتشابهة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم في الأردن. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٠(٢)، ١٤٥-١٥٩.

هينستوك، إليزابيث (٢٠٠٠). **تربية الطفولة المبكرة - للأم والمعلمة، طريق منتسوري.** ترجمة: ملكة أبيض. دمشق: دار الحصاد.

يوسف، عبد التواب (٢٠٠٠، أ). سباق الألف مع الياء. رسوم مصطفى رمزي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

يوسف، عبد التواب (٢٠٠٠، ب). همزة حمزة. رسوم مصطفى رمزي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

يوسف، عبد التواب (٢٠٠٠، ج). "أبتثجح" الأبجدية العربية. رسوم مصطفى رمزي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

يوسف، عبد التواب (٢٠٠٠، د). معركة الراء. رسوم مصطفى رمزي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

يوسف، عبد التواب. (٢٠٠٠، هـ). فخامة القاف. رسوم مصطفى رمزي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

يوسف، عبد التواب (٢٠٠٠، و). طرف اللسان. رسوم مصطفى رمزي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

يوسف، عبد التواب (٢٠٠٠، ز). الحرف الذي صنع الحضارة. رسوم مصطفى رمزي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

يوسف، عبد التواب (٢٠٠٠، ح). حرف الضاد. رسوم مصطفى رمزي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

Agramonte, V., & Belfiore, J. (2002). Using mnemonics to increase early literacy skills in urban kindergarten students. *Journal of Behavioral Education, 11*(3), 180-191.

Angelisi, M. A. (2000). *Teaching spelling: Which strategies work best*. (ERIC Production Service Document No. 440395).

DiLorenzo, E., Rody, A., Bucholz, L., & Brady, P. (2010). Teaching letter sounds connections with picture mnemonics: Itchy's Alphabet and early decoding. *Preventing School Failure, 55*(1), 28-34.

Dimitrios, A. & Zisimopoulos, H. (2010). Enhancing multiplication performance in students with moderate intellectual abilities using peg-word mnemonics p[aired with picture fading technique. *Journal of Behavioral Education, 19*(2), 117-133.

Dunn, M. (2012). Comparing Two-Story–Writing mnemonic strategies: A randomized control trial study. *International Journal of Special Education, 28*(3), 20-31.

Dunn, M. (2013). Illustrating story plans: Does a mnemonic strategy including art media render more elaborate text? *Journal of Visual Literacy, 31*(1), 93-123.

Fleming, D. (1996). *Power play: Toys as popular culture*. New York: Manchester University Press.

Giroux, H. A. (1998). *Channel surfing: Racism, the media, and the destruction of today's youth.* New York: St. Martin's Griffin.

Giroux, H. A. (1999). *The mouse that roared: Disney and the end of innocence*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.

Gordon, L. (2010). *Teaching letter sounds in preschool, kindergarten, and special education: Five strategies to ease the memory burden*. Paper presented at the 55th Annual Convention of International Reading Association, Illinois, Chicago.

Huck, C. S., Hepler, S. & Hickman, J. (1993). *Children's literature in the elementary school.* Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

Jordan, M. & Jordan, T. (1996). *Amazon alphabet*. New York: Kingfisher Books.

Larkin, M. (2002). *Using scaffolded instruction to optimize learning.* Eric Document 474301.

Manalo, E., Mizutani, S., & Trafford, J. (1999). Using mnemonics to facilitate learning of Japanese script characters. *JALT Journal, 20*(1), 55-78.

Mastropieri, A. & Scruggs, E. (1998). Enhancing school success with mnemonic strategies. *Intervention in School & Clinic, 41*(2), 201-208.

McCurdy, M. (1998). *The sailor's Alphabet*. New York: Houghton Mifflin.

McGilvray, J. (2014). Chomsky: Language, mind, politics (2nd edition). Cambridge: Polity.

Pallotta, J. (1991). *The underwater Alphabet book.* Illustrator: Edger Stewart. Watertown, MA: Charles bridge.

Raschke, D., Alper, S., & Eggers, E. (1999). Recalling alphabet letter names: A mnemonic system to facilitate learning. *Preventing School Failure,43*(2),80-83.

Seeger, L. V. (2003). *The hidden Alphabet*. Brookfield, Connecticut: A Neal Porter Book.

Sener, U., & Belfiore, P. (2005). Mnemonics strategy development: Improving alphabet understanding in Turkish students at risk for failure in EFL settings. *Journal of Behavioral Education, 14*(2), 105-115.

Seuss, Dr. (1955). *On beyond Zebra***.** New York: Random House.

Seuss, Dr. (1963). *Dr. Seuss's ABC***.** New York: Random House.

Seuss, Dr., & Eastman, P. D. (1964). *The cat in the hat beginner book dictionary***.** New York: Random House.

Shannon, G. (1996). *Tomorrows Alphabet.* Pictures by Donald Crews. New York: Green willow Books.

Shmidman, A., & Ehri, L. (2010). Embedded picture mnemonics to learn letters. *Scientific Studies of Reading, 14*(2), 159-182.

Sholle, D. (1995). Buy our news: The melding of news, entertainment and advertising in the totalized selling environment of the postmodern market. In Peter McLaren et al. (Eds). *Rethinking media literacy* (pp. 145-169). New York: Peter Lang Publishing.

Tharp, R. G. & Galimore, R. (1993, c1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Camdridge, University Press.

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

Wanzek, J., & Haager, D. (2002). Teaching word recognition with blending and analogizing: Two strategies are better than one. *Teaching Exceptional Children, 36*(1), 32-38.

White, T. (2006). *The effects of mnemonics on letter recognition and letter sound acquisition of at-risk kindergarten students*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas A&M University.

Wilbur, R. (1998). *The disappearing Alphabet.* Illustrated by David Diaz. San Diego: Harcourt, Inc.

Zipes, J. (1995). Breaking the Disney spell. In Elizabeth Bell, et al. (Eds.) *From mouse to mermaid: The Politics of film, gender, and culture* (pp. 21-42). Bloomington, IN: Indiana University Press.

الملحق

القصة المستقاة من البيئة المحلية

أ ب

(كان هناك إنسان اسمه علي، وكان "علي" يعتمد على نظارته في القراءة، ويوجد بالقرب

ت ث

منه رف صغير عليه كتابان، وطاولة عليها أباجورة تساعده على القراءة، وأمامه

ج ح خ

وكرسي هزاز يستخدمه أحيانا عندما يريد القراءة لأحد الكتب، وعلى الطاولة إبريق للشاي

د

وصورة جميلة لابنته زينب وضعت في إطار مذهب. عادت به الذاكرة إلى المناسبة التي

ر

التقطت فيها هذه الصورة في إحدى الحفلات، وكانت زينب تضع أحمر شفاه بسيط، وفي

ذ ز

أذنها قرط جميل. كان علي يقرأ وبيده قلم يكتب به ملاحظاته على ما يقرأه. نزلت الابنة

س ش

زينب من الدرج، فاليوم عيد ميلادهـــا، وأعدت الأم لها طاولـة مزودة بكعكة جميلة فيها

ص

شموع ثلاثة رمزا لسنوات عمرها الجميل، وملاعق ومستلزمـات الحفل. وفي الجانب

ض ط

الآخر، حرصت الأم على أن تكون مغسلة الضيوف مجهزة بالصابـــون والكلينكس. بعد أن

ظ

انتهى الحفل، جلست الأسرة تشاهد التلفزيون عبر ما تبثه أطباقه الفضائيـة، فجلست زينب

ع غ

بالقرب من أمها، وقد بدا على الأم شيء من الإرهاق لأنها حامل في شهرها الأخيـر.

ف

كانت الأم دائمة الخروج لتجهيز ما يلزم للمولود القادم، فاشترت سريـرا صغيرا، وأريكـة

ق ك

عليها بعض الوسادات لاستقبال الضيوف، بالإضافة إلى عربة الطفل الصغيرة.

ل

في اليوم التالي، زار الجد أسرة "علي" للاطمئنان على ابنته الحامل، متأبطا عصـاه، وعلق

م ن

العصا بالقرب من مدخل المنزل على المسمـار البارز، وأحضـــرت زينب مبخرة لتعطر بها

هـ

جدها، وهي ترفع شعرها المموج بشباصة ملونة. جلست زينب بالقرب من جدها، وأخذت

ي و

مفاتيح سيارته التي تزينها ميدالية كتبت عليها عبارة " الله جل جلالـه ". لقد كانت الأسرة

سعيدة بقدوم الجد، وسعيدة أيضا بانتظار المولود الجديد).