البحوث والدراسات

نحو استراتيجية لتوظيف الخيال عند الطفل في تدريس حروف الهجاء

د. علي عاشور الجعفر
كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها تحاول بناء استراتيجية لتأليف كتب اللغة الخاصة بالأطفال باستخدام التشبيهات الموجودة في البيئة المحلية، لاسيما لطفل ما قبل المدرسة ومرحلة الصف الأول والثاني الابتدائي، باعتبار أن هاتين المرحلتين هما مرحلتا التأسيس لدى الأطفال. وتنطلق الدراسة في جمع مادتها من الأطفال، متخذة من موضوع التشبيه مدخلاً لهذا البناء، ومن موضوع الحروف الهجائية مدخلاً لدراسة الخبرات التي يتعرض لها الطفل في مرحلة الرياض، ومن الصفين الأول والثاني من المرحلة الابتدائية.

وقد أجرى الباحث الدراسة على مائة واثنين من الأطفال البالغة أعمارهم من الثالثة حتى السادسة، تعرف من خلالها على الخبرات التي يتم تدريسها للأطفال في مرحلة الرياض بدولة الكويت. وأخذت عملية التجريب ثلاث خطوات كان الطفل فيها هو جوهر العملية التعليمية وصانع مساراتها.

وانتهت الدراسة إلى التأكيد على أهمية بناء استراتيجية لتأليف كتب اللغة الخاصة بالأطفال باستخدام التشبيهات الموجودة في البيئة المحلية ويكون الطفل هو صاحب المحتوى الفكري لها، وذلك لمواجهة المد الثقافي المتمثل في ثقافة الصورة الإلكترونية الآتية من الخارج.

Toward a Strategy of using Children's Imagination in Teaching Alphabets

Ali Ashour AL-Jafar
College of Education - Kuwait University

Abstract

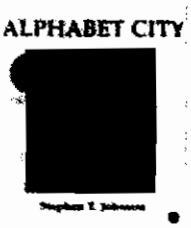
The importance of this study lies in the fact that it attempts to build a strategy for child education, particularly for the pre-school and first and secoud grade child, because these two periods are a founding period in child development. In all its material, the study focuses on the child and uses the alphahet letters as a starting point for starting the education proeess, through the rhetorical and resemhlance images that the child associates with these letters.

The study's sample eonsisted of oue hundred and two children, age 3-6 years old. Through the study, the researcher identified the experiences that are taught to children in the kindergarten stage in the State of Kuwait. The experimenting process proceeded in three directions in which the child was the focus of the education process and determined its directions.

The study stresses the importance of strategy structure of language used specifically by children using similes constructed from local euviromeut to represent electronie image that are imported from abroad.

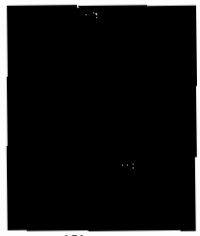
مقدمة:

في الماضي، ارتبطت القصص الخاصة بتعليم الحروف إلى حد كبير بالمعرفة الدينية، وكانت هذه القصص تكتب بأسلوب مسجوع تعطي للحرف إيقاعاً خاصاً فيتم بذلك المزج الجميل بين الحرف والإيقاع (Huck; Hepler; 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 بها الكتب المشتملة على هذا النوع من القصص أقرب إلى كتب الفن الجميل منها إلى الكتب القصصية المتعارف عليها (مثال Johnson, 1995; Seeger, 2003 انظر صورة 1 ـ 5).

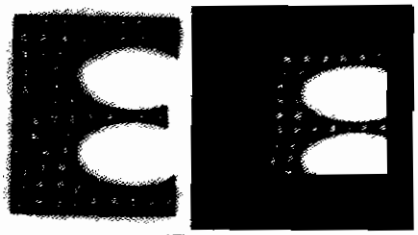


صورة (1)

صورة (2)


صورة (3)

صورة (4)


صورة (5)

وقد تعاقبت على كتب الحروف الهجائية الخاصة بالطفل عدة صور يمكن ـ فيما أرى ـ إجمالها فيما يأتي:

الأولى:

كتب تستهدف مراعاة المرحلة العمرية، وفيها يلجأ الكاتب إلى تقديم الحروف بأحجام مختلفة، وبألوان متنوعة، لا 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، 2004 انظر صورة 6).

صورة (6)

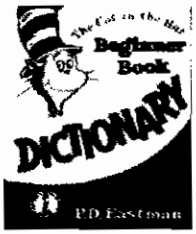
الثانية:

كتب تتناول موضوعاً واحداً، ومثل هذه الكتب تندرج تحت أكثر من نوع فرعي: الأول يكون فيه الموضوع الواحد عاماً، كتلك التي تتناول تقديم الحروف الهجائية متخذة من غابات الأمازون بكل ما تضمه من كائنات وأحياء متعددة الصور، ومثال على ذلك كتاب Amazon Alphabet (Jordan & Jordan,1996) أما النوع الثاني فيكون من موضوع الكتاب الذي يقدم إلى الأطفال الحروف الهجائية، متسماً بمزيد من الخصوصية، كأن تقدم الحروف الهجائية مرتبطة بأنواع الديناصورات، فيصبح حرف الألف ـ على سبيل المثال ـ 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 من أنواع الديناصورات. فالأباتوسوروس ـ مثلاً ـ هو أحد الديناصورات التي تتغذى على النباتات، والزونيسيراتوس Zuniceratops له قرنان فوق عينيه، وآخر فوق الفم (http://www.enchantedlearning.com/dinoalphabet/index.chtml). ومن نماذج هذا النوع ما كتبه جيري بالوته عن القوارب (Pallotta, 1991)، ومايكل مكوردي عن البحّار (McCurdy, 1998).

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. إن كتابات الدكتور سوس الخاصة بالطفل متنوعة، وقد قدم فيما يخص موضوع الحروف كتابين هما The Cat in (Dr. Seuss's ABC Seuss; 1963) the hat beginner book dictionary (Seuss; Eastman, 1964) (انظر صورة 7 ـ 8).

صورة (7)



صورة (8)

لكن كتاب ما بعد الياء (Seuss,1955) أخذ منحى إبداعياً تجاوز فيه كتابيه السابقين (انظر صورة 9). ففي هذه القصة الشعرية، يقدم الدكتور سوس صفاً في مدرسة ومعلمهم الذي يقدم لهم الحروف الهجائية، فيسأله طفل عن إمكانية وجود حروف أخرى بعد الياء. فنجد الطفل 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. ومثال على ذلك الكلمات الآتية: (انظر صورة 10 ـ 11).

صورة (9)

صورة (10)

صورة (11)

الرابعة:

كتب تقدم الحروف الهجائية مقترنة بكلمات لا تبدأ بالحرف المعني، ولكنها ترتبط من حيث المعني، بما لاحتمالات الحرف المستقبلية التي يؤول إليها الاستدعاء الدلالي، ولعل في المثال الآتي من كتاب جورج شانون «أبجدية الغد» (Shannon, 1996) توضيحاً لما نقصد (انظر صورة 12):

صورة (12)

A is for seed - tomorrow's Apple.

B is for eggs - tomorrow's Birds .

C is for milk - tomorrow's Cheese.

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

الخامسة:

الكتب الخاصة بتقديم الحروف الهجائية بطريقة تقوم على البحث عن جواب لسؤال هو: ماذا لو كان الوجود خالياً 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?

إن ويلبر يدعو الأطفال في المقدمة التي كتبها لهذه المجموعة إلى حماية اللغة «خذوا حذركم يا أصدقائي، ولا تسمحوا لشيء أن يمس الأبجدية بسوء».

ومما يؤسف له أن الكتب الخاصة بالحروف الهجائية المقدمة إلى الطفل العربي محدودة من حيث التنوع الذي أشرنا إليه، فهي في الغالب لا تتعدى النوع الأول، أو أن تكون مناقشة لقضايا لغوية وإملائية أو للأخطاء الشائعة عند الأطفال، ومثال ذلك الأجزاء الثمانية (انظر الصور من 13–20) التي كتبها عبدالتواب يوسف (يوسف، 2000: أ ـ ب ـ ج ـ د ـ هـ ـ و ـ ط ـ ح).

صورة (13)

صورة (14)

صورة (15)

صورة (16)

صورة (17)

صورة (18)

صورة (19)

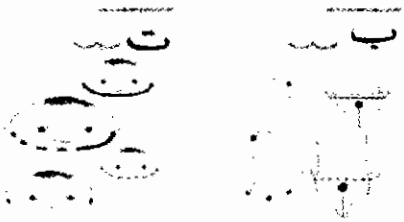
صورة (20)

لكن تبقى هناك تجربة نشرت تحت عنوان «حديقة اللغة العربية»، وهي من رسوم شريف زهير وممدوح الفرماوي، وإعداد الهيئة الاستشارية في المكتبة التي أصدرت الكتاب، والتي يمكن اعتبارها البذور الأولى للدراسة الحالية. في هذه المجموعة، يتم عرض الحروف الهجائية بشكل تدريجي فيبدأ الكاتب بعرض محتويات المنزل والمحتويات التي تبدأ بهذه الحروف، ثم يخرج إلى الشارع، ومدرسة الطفل والحديقة. وهكذا يضع المعدون المرحلة العمرية الخاصة بالطفل موضع الاعتبار، مع الاهتمام بالصور المعبرة لكل حرف. وتتمثل القيمة الحقيقية للكتاب ـ فيما أرى ـ في استخدامه الحروف ومحاولة إضفاء التشبيه المناسب لها من صور الحياة؛ فالألف على سبيل المثال ترسم بالطريقة الآتية: (أ) ثم يضع الرسامان خطاً مستقيماً لتقريب الصورة إلى الطفل، وبالقرب من العمود المستقيم توجد

صورة للعمود، لكن على شكل منقط حتى يقوم الطفل بإيصال النقط لتصبح عموداً متكاملاً. هذا هو المستوى الأول لتقديم الحرف، بعدها يقوم الرسامان بعرض صور لها علاقة بشكل الحرف، فعمود الإنارة يُعطي صورة لعمود الألف (ا) والغطاء الضوئي لهذا العمود يُعطى شكل الهمزة (ء). وهكذا يصور حرف الألف على أنه الصورة القريبة لعمود الإنارة (انظر صورة 21).

صورة (21)

هذه المحاولة الأولى ـ حسب علمي ـ لعرض الحرف العربي بصورة تشبيهية، وإن كانت تنطوي على شيء من الصعوبة بالنسبة إلى الطفل؛ لأن الرسامين ذهبا في احتمالات تشبيهية يصعب على الطفل التقاطها. فحرف الباء على سبيل المثال (ب) يقابله الجزء السفلي من القلم الحبر (انظر صورة 22)، وحرف التاء (ت) تساوي الحنك في الإنسان، والنقطتان هما العينان (انظر صورة 23).


صورة (22) صورة (23)

بل إن الأمر يزداد تعقيداً مع بقية الحروف كالجيم والحاء والخاء والذال والزاء والسين والشين والصاد والضاد والعين والغين والفاء والقاف والكاف والميم والواو (انظر صورة 24 ـ 25 ـ 26).

صورة (24) صورة (25) صورة (26)

أهمية الدراسة الحالية:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها تحاول بناء استراتيجية لتوظيف الخيال عند الطفل في تدريس حروف الهجاء، لاسيما طفل ما قبل المدرسة ومرحلة الصف الأول والثاني الابتدائي، باعتبار أن هاتين المرحلتين هما مرحلتا التأسيس لدى الأطفال. والحقيقة التي لا تخفى على المتأمل أن كتب ثقافة الطفل العربي أو المناهج الدراسية المعدة له لا تتخذ الطفل نفسه منطلقاً في كتاباتها. إنها في الغالب تهمش هذا الطفل، ولا تسند له دوراً يذكر (محمود، 1995)، ومن هنا، ومن أجل بناء الاستراتيجية المطلوبة لثقافة الطفل، والتي نتعرف منها حاجات الطفل، فإن الدراسة الحالية تنطلق في جمع مادتها من الأطفال، متخذة من موضوع التشبيه مدخلاً لهذا البناء، وذلك لأسباب يأتي بيانها عند حديثنا عن الصورة الذهنية. وستتخذ الدراسة موضوع الحروف الهجائية مدخلاً لدراسة الخبرات التي يتعرض لها الطفل في مرحلة الرياض، ومن الصفين: الأول والثاني من المرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة:

تنطلق الدراسة من الفرضية التي تقول: إن الأطفال في عصرنا الحالي (القرن الحادي والعشرين) غلبت عليهم ثقافة الصورة، حتى غدت هذه الثقافة عاملاً جوهرياً في تشكيل هويتهم الجديدة، وتقف وراء هذه الهوية مؤسسات لها مصالح كبرى في استلاب المستهلك، وسوف نعرض لهذا الجانب بشيء من التفصيل فيما يلي من البحث. وقد جعلتني هذه الأهمية لثقافة الصورة عند الطفل أفكر في بدائل لا تغفل أهمية مفهوم الصورة، على أن يكون الطفل هو الصانع لهذه البدائل، لا أن يؤتى له بها سابقة التجهيز والتصنيع من الخارج.

ولأن الطفل مطالب بالتعرف على خبرات محددة في رياض الأطفال، وأن تجربته المعرفية المقننة تبدأ معه في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، ومن ثم ينطلق في رحلته مع الحرف والكلمة والموضوع، لذلك تصبح مثل هذه الخبرات الثقافية مصدراً ذا أهمية نتعرف منه على تصورات الأطفال عنها. وتحتل التصورات ذات الطابع التشبيهي موقعاً خاصاً من هذا المقام باعتبار أن التشبيه هو الصورة المبسطة لمفهوم ثقافة الصورة الذي نحن بصدد الحديث عنه. واعتباراً لكل ما سبق تنطلق هذه الدراسة الحالية لتتلمس الإجابات عن الأسئلة الآتية:

1 ـ ما التشبيهات التي يسبغها طفل الثالثة إلى السادسة على الحروف الهجائية؟

2 ـ كيف نساعد الطفل على توظيف هذه التشبيهات التي صنعها في الخبرات المدرسية التي تدرس له في مرحلة الرياض؟

3 ـ كيف نؤلف قصة للأطفال باستخدام التشبيهات التي يسبغونها وتوظيفها في الخبرات المدرسية؟

البلاغة الإلكترونية وحصار الثقافة:

يعيش الطفل العربي عامة، والطفل في دول الخليج العربية خاصة، غُربة من نوع فريد تتجلى في أكثر من صورة. فمن المعروف عن الأطفال ولعهم بالألعاب الإلكترونية، ومشاهدة القنوات الفضائية ببرامجها المتنوعة، وسر هذا الولع يكمن فيما عليه هذه البرامج من تنوع وفي إضفائها بالمحسنات الإلكترونية التي تضفي الجمال الجاذب لانتباه المشاهدين، وهو ما أطلق عليه مصطفى حجازي «البلاغة الإلكترونية» (حجازي، 1998).

والطفل في اندماجه وحبه لمشاهدة مثل هذه البرامج أو الألعاب الإلكترونية إنما يؤكد لنا 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 مثلاً يستطيع أن يختار لنفسه الفريق الذي يرتضيه، وأن يحدد أسماء اللاعبين في هذا الفريق، وأن يكون مشاركاً 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 يعتمد أسلوب غرس المعلومات على حساب المهارات، وتعتمد الكتاب المدرسي

أصلاً للمدخلات، والاختبارات المنظمة معياراً للمخرجات ولقياس القدرات الذهنية للمتعلمين، وهو نموذج لا يضع اعتباراً للفروق المتنوعة التي تشكل الطفل، سواء منها ما كان خاصاً ببيئات التعلم، أو بالعوامل الاقتصادية والأسرية. يضاف إلى ذلك وضع المناهج وموضوعاتها حيث الروابط المفقودة بينها وبين المتعلم واهتماماته، وحيث الفجوة 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، وبين معطيات المدرسة الثقافية التقليدية من ناحية أخرى، تأخذ بُعداً أكثر تطرفاً في المنزل؛ فبيت الأسرة تتوفر فيه معظم أدوات ثقافة الصورة كالتلفزيون. ونادراً ما نجد بيتاً 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، حتى أصبحت ساعات المشاهدة لهذه القنوات تنبئ بخطر ثقافي وصحي (دشتي والجعفر، 2004).

أما مع الألعاب الإلكترونية كألعاب الفيديو Video Games أو لعبة الطفل Game boy فإن التهديد للطفل 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 مع ميوله وقدراته المالية. لكن الطفل أو المستهلك لا يعلم بأن وراء هذا الكم الهائل من الإنتاج شركات ضخمة همها الأول هو الربح والترويج لمنتجاتها، وأن الربح لن يتحقق أو يزيد إلا بمعرفة حاجات الطفل والطريقة التي يفكر بها الأطفال، ومن ثم تستشعر هذه الشركات أهمية الاستعانة بالمتخصصين من علماء النفس والاجتماع التماساً لما عندهم من المعلومات والمعارف حتى يتم تشكيلها إلكترونياً، ويصبح المستهلك مستلباً لهذه الألعاب (باربر، 1998؛ حجازي، 1998؛ Sholle, 1995; Fleming, 1996).

ويتعدى الاستلاب غزو 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 للألعاب (Giroux, 1999).

نحن إذاً أمام عدة حقائق: الحقيقة الأولى: أن الأطفال في عصرنا الراهن مولعون بمشاهدة التلفزيون واستخدام الألعاب الإلكترونية, وهو ما يصح أن نطلق عليه ثقافة الصورة الحية، والحقيقة الثانية: أن هذه الثقافة بدأت في تشكيل الوعي الثقافي للأطفال وأسرهم، لاسيما فيما يخص الجانب الاستهلاكي واللامبالاة (باربر، 1998). والحقيقة الثالثة: أن هذه المنتجات كلها من إنتاج شركات كبرى تسعى للسيطرة، وتضعنا في «فخ العولمة» على حد تعبير بيتر مارتين وشومان (بيتر مارتن؛ شومان، 1998). والحقيقة الرابعة: هي أن المثقفين يساهمون بخبراتهم ـ سلباً ـ مع هذه الشركات بغية إعطاء

الاستشارة، حتى يطوروا وينموا منتجاتهم لتوقع المستهلكين في فخ اقتنائها، وهنا يبرز سؤال واقعي: كيف نتبنى ثقافة الصورة لأطفالنا من دون الاستعانة ـ بداية ـ بثقافة الصورة الإلكترونية؟

مفهوم الصورة الذهنية:

تمر الصورة الذهنية وتشكيل المعاني لمستقبلها خلال مراحل ثلاث: الأولى: وهي بنت اللحظة التي يعيشها المستقبل 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 ـ تلفزيونياً على سبيل المثال ـ أشياء لم يعشها هو نفسه، ولم يرها، لكنه من خلال الاستماع أو المشاهدة كوّن صورة ذهنية مقاربة لهذه الصورة الشفهية. 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 الوجْد، 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 نتاجاً لتجارب «الماضي»، هي دائمة الاستدعاء في «الحاضر»، وهي ترحل مع الإنسان «ذهنياً» منذ اللحظة التي شاهد فيها هذه الصور، أو استمع فيها إلى هذه المعاني، لكنه رحيل تحت الظل ـ إن صح التعبير ـ لا يعلن عن ظهوره إلا بعد أن تأتي اللحظة المناسبة. هكذا نجد الشعراء يستخدمون الصور البلاغية في مدائحهم ومراثيهم وتأملاتهم في الحياة والطبيعة والوجود، فنراهم 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، 2001).

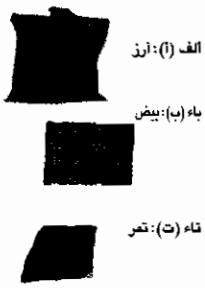
الحروف الهجائية من الحقيقي إلى المتخيّل:

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 بها 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 أيّ الطريقتين أنجع في التدريس، لكن ما يجمع بين الطريقتين هو أن الطفل لا دخل له في اختيار الكلمات التي تضم مكوناً من مكونات الحروف التي يريد تعلمها. من هنا، فقد قام الباحث بتجريب فرضية لها علاقة بمفهوم الصورة الذهنية التي مهد لها فيما سبق من صفحات هذا البحث، وهذه التجربة أجريت على عينة يبينها الجدول الآتي:

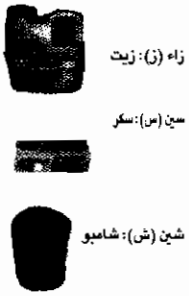
جدول (1) يوضح عينة الدراسة

العمر		3	4	5	6	المجموع	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	3	12	18	17	50	49
	أنثى	1	13	20	18	52	50.9
المجموع		4	25	38	35	102	99.9
النسبة المئوية		3.9	24.5	37.2	34.3	99.9	99.9

قام الباحث في البداية بالتعرف على الخبرات التي يتم تدريسها للأطفال في مرحلة الرياض، وهي خبرات متنوعة تتعلق بالصحة، والسلامة، والأسرة، والأقارب، والماء والهواء، والوطن والمواصلات، والبر والبحر وما أشبه ذلك من خبرات. وأحسب أن أهمية التجربة تتمثل في انطلاقها من الخبرات التي يريد واضعو المناهج بوزارة التربية في الكويت تعليمها للطفل، لكنها تتخذ من الطفل مصدراً للمعلومات المتعلقة بهذه الخبرات. ويصبح الأمر أكثر تحدياً وتشويقاً عندما يجري تدريس الحروف الهجائية من خلال هذه الخبرات. فخبرة الجمعية التعاونية يتم تقديمها على النحو الآتي: وهو أن يطلب من الطفل أن يأتي باسم مادة من المواد المعروضة في الجمعية تبدأ كل منها بحرف من الحروف الهجائية الثمانية والعشرين. وقد يلاقي الطفل بعض المصاعب بالنسبة إلى بعض الحروف، لكن دور المعلمة مهم في مساعدة الطفل بتقريب المادة الموجودة في الجمعية إلى الطفل حتى يلتقط الإجابة، وقد جاءت النتيجة على النحو الآتي (انظر صورة 27 ـ 29):



صورة (27)



صورة (28)

صورة (29)

جدول (2) يوضح كلمات الأطفال 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	نِشا
ج	جبن	س	سكر	غ	غار	هـ	همبورغر
ح	حليب	ش	شامبو	ف	فلفل	و	ورق عنب
خ	خبز	ص	صابون	ق	قطن	ي	يانسون

مثل هذه الطريقة بالمساعدة هي ما أكد عليه فيجوتسكي (1978) فيما كتب عن منطقة التطور القصوى Zone of Proximal Development وما قام به ثارب وجاليمور من تطوير لهذا المفهوم (Tharp & Gallimore, 1993) بإضافة مستويين آخرين إليه. فالطفل هنا حسب نظرية فيجوتسكي وإضافات ثارب وجاليمور يقوم باستدعاء الكلمات الخاصة بالحقل المحدد له، وهو قد يصادف بعض المشكلات فيتم معاونته ممن هم في نفس سنه أو أكبر، حتى يقوم باستلهام هذه المعرفة وتخزينها لمواقف أخرى متشابهة، وهكذا تدور العملية. في هذه التجربة تم التعرف على الحروف الهجائية ودراسة الخبرة في آن. والمعلمة قد تنمي هذه الخبرة من خلال تقسيم الكلمات التي أتى بها الأطفال لتضعها في مجموعات؛ مثل مجموعة السوائل أو مجموعة منتجات الحيوان، فيتم تدريب الأطفال على مفهوم التصنيف الذي هو أهم سمة مميزة للجمعية التعاونية.

أما الشق الثاني من التجربة فهو سؤال الأطفال عن التشبيهات التي يمكنهم التوصل إليها من صورة الحرف نفسه. فالحروف هي أشياء حقيقية تعامل معها الأطفال، وهنا بقي لديهم التفكير في هذه الحروف بطريقة مجردة، وهي الطريقة التي ستكشف لنا تقنيات الصورة المتخيلة عند الأطفال. ولبيان هذا نستخدم خبرة «بيتي» نموذجاً للإيضاح.

خبرة بيتي والانطلاق بالحرف من المتخيل إلى الحقيقي:

لا يختلف باحث مهتم بثقافة الطفل في تقسيم المرحلة العمرية من 3 ـ 6 على أنها مرحلة البيئة المحيطة بالطفل، وهي المرحلة التي يعيش فيها الطفل أكثر ساعاته في المنزل، وذلك نظراً لصغر سنه، وخوف أسرته عليه، وهو ما يؤهله في هذه الحالة لأن يكون مكتشفاً وعارفاً بما يضمه المنزل من أشياء. لكن التحدي الذي سيواجهه الأطفال في سياق هذا البحث هو أن يعطوا تشبيهاً للحرف الهجائي المقدم لهم. وكانت النتيجة على العينة التي أجريت عليها التجربة مذهلة للباحث، ومن الجدول الآتي بيان لها:

جدول (3) يوضح تكرار التشبيهات حسب الحروف الأبجدية

الحرف	عدد التشبيهات	النسبة المئوية	الترتيب
أ	89	3.7	10
ب	80	3.3	14
ت	72	3	18
ث	100	4.1	3
ج	102	4.2	2
ح	126	5.2	1
خ	75	3.1	17
د	91	3.7	9
ذ	95	3.9	6
ر	85	3.5	12
ز	62	2.5	20
س	88	3.6	11
ش	89	3.7	10
ص	99	4.1	4
ض	93	3.8	7
ط	85	3.5	12
ظ	80	3.3	14
ع	78	3.2	16
غ	85	3.5	12
ف	92	3.8	8
ق	66	2.7	19
ك	79	3.2	15
ل	81	3.3	13
م	89	3.7	10
ن	97	4	5
هـ	80	3.3	14
و	78	3.2	16
ي	60	2.5	21
28 حرفاً	2396	98.6	-

إن التشبيهات الخاصة بخبرة البيت تجعلنا نتساءل عن أسباب عدم حصول بعض الحروف على تشبيهات كافية لدى عينة الدراسة، وتكرار بعض التشبيهات في حروف مختلفة مثل تشبيه حرفي الحاء والغين بالمرأة الحامل، وحرفي التاء والقاف بالتليفون. مثل هذه الأسئلة جعلتنا نصطفي في ضوء التشبيهات التي اقترنت عند الأطفال بالحروف تشبيهاً واحداً يعين على مواصلة البحث وذلك بالنسبة إلى الحروف: الجيم، الذال، والياء. وقد خرج الباحث بالمحصلة الآتية:

جدول (5) يوضح الكلمات التي اعتمد عليها الباحث لصياغة القصة الخاصة بخبرة بيتي

الحرف	التشبيه	الحرف	التشبيه	الحرف	التشبيه	الحرف	التشبيه	الحرف	التشبيه
ا	إنسان	ب	عدسة نظارة	ت	مكتبة فيها كتابان	ث	اباجورة	ج	كرسي هزاز
ح	كتاب مفتوح	خ	إبريق الشاي	د	إطار صورة	ذ	قرط	ر	احمر شفاه
ز	قلم مرفوع الغطاء	س	دَرَج	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 مفاتيح	ي	سيارة				

مرت هذه التجارب بخطوات ثلاث: الأولى ربط الخبرات التي تدرس بالرياض مع الحروف الهجائية وتقديم خبرة الجمعية التعاونية مثلاً على ذلك. الخطوة الثانية تمثلت في تشبيه الأطفال للحروف والانطلاق بها من الحقيقي إلى المتخيل، وكانت خبرة «بيتي» هي المثال على ذلك. أما الخطوة الأخيرة ـ والتي هي أكثر تحدياً ـ فتمثل في صياغة قصة تعالج موضوع الخبرة نستخدم فيها التشبيهات الثمانية والعشرين التي تم اختيارها من المائة والخمسة والعشرين تشبيهاً لأسباب ذكرناها، بحيث تصبح هذه ذات مستويين في آن: المستوى الأول: قراءة قصة لها أحداثها البسيطة والمستمدة من قاموس الأطفال أنفسهم، لأنهم من أشار إلى هذه الكلمات في تشبيهاتهم، والمستوى الثاني: أكثر تعقيداً، ويكمن في قراءة النص لكن في الوقت نفسه يتم استدعاء المتخيل للكلمة التي هي في أصلها تشبيه مقترن بحرف ما، فعندما يقرأ الطفل العبارة الآتية: «كان هناك إنسان اسمه علي»، تقترن كلمة إنسان بحرف الألف؛ لأن الطفل هو الذي شبه الحرف بهذا الاسم.

وقبل أن نعرض للنموذج في صورته الأخيرة التي صاغها الباحث صياغة تستوعب حروف الهجاء الثمانية والعشرين، كان لابد أن تتخذ التجربة مراحل تدريجية ثلاثاً تتعاقب على الوجه الآتي:

الأولى:

يعرض فيها على الطفل الحرف الأول مقترناً بالصورة المعبرة الذي تم اختياره، ويطلب بمساعدة المعلمة (أو أحد الوالدين أو من هو أكبر منه) صياغة جملة تتضمن الحرف، وتعبر عن الصورة، ومن أمثلة ذلك: حرف الألف كأنه إنسان واقف.

الثانية:

تصنف فيها بعض الحروف مع صور التشبيهات المقترنة بها في مجموعات على أساس من العلاقات الرابطة بينها، مثال: النظارة مع الكتاب والقلم كما صورها الطفل للحروف (ب ـ خ ـ ز)، ثم يطلب منه بمساعدة المعلمة صياغة عدد قليل من الجمل المعبرة عن الصور الذهنية والمشتملة على الحروف المعنية.

الثالثة:

تمثل المرحلة النهائية المبتغاة بصياغة قصة متكاملة تستوعب كل حروف الهجاء على الطريقة التي يوضحها النموذج الآتي (انظر صورة 30 ـ 57، وهي من رسومات الدكتور محمد القادري):

أ ب

(كان هناك إنسان اسمه عليّ، وكان «عليّ» يعتمد على نظارته في القراءة، ويوجد بالقرب

صورة (30)

صورة (31)

ت ث

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

صورة (32)

صورة (33)

ج ح خ

كرسي هزاز يستخدمه أحياناً عندما يريد القراءة لأحد الكتب، وعلى الطاولة إبريق للشاي

صورة (34)

صورة (35)

صورة (36)

د

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

صورة
(37)

ر

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

صورة
(38)

ذ ز

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

صورة
(39)

صورة
(40)

س ش

زينب من الدَّرَج، فاليوم عيد ميلادها، وأعدت الأم لها طاولة مزودة بكعكة جميلة فيها

صورة
(41)

صورة
(42)

ص

شموع ثلاثة رمزاً لسنوات عمرها الجميل، وملاعق ومستلزمات الحفل. وفي الجانب

صورة
(43)

ض ط

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

صورة (44)

صورة (45)

ظ

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

صورة (46)

ع غ

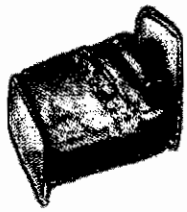
بالقرب من أمها، وقد بدا على الأم شيء من الإرهاق، لأنها حامل في شهرها الأخير.

صورة (47)

صورة (48)

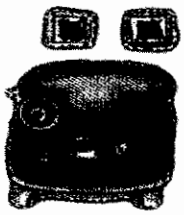
ف

كانت الأم دائمة الخروج لتجهيز ما يلزم للمولود القادم، فاشترت سريراً صغيراً، وأريكة


صورة (49)

ق ك

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


صورة (50)

صورة (51)

ل

في اليوم التالي، زار الجد أسرة «عليّ» للاطمئنان على ابنته الحامل، متابطاً عصاه، وعلّق

صورة (52)

م ن

العصا بالقرب من مدخل المنزل على المسمار البارز، وأحضرت زينب مبخرة لتعطر بها

صورة (53)

صورة (54)

هـ

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

صورة (55)

ي و

مفاتيح سيارته التي تزينها ميدالية كتبت عليها عبارة «الله جل جلاله». لقد كانت الأسرة

صورة (56)

صورة (57)

سعيدة بقدوم الجد، وسعيدة أيضاً بانتظار المولود الجديد)

إن النص السابق، وإن كان من صياغة الباحث، يلتزم بالخبرة المقدمة إلى الطفل من جهة، ويحتوي التصورات الذهنية التي جاء بها الأطفال من جهة أخرى. والمعلمة في هذه الحالة مدعوة لتعضيد هذا النص بقنوات إبداعية محببة للأطفال كالرسم والتمثيل والموسيقا، ويمكنها توفير الصور المناسبة لهذه التشبيهات، كما يمكن أن يمثل الأطفال هذا النص جاعلين من العبارات التي تحتها خط مجسمات متحركة، أو أن يرسمها الأطفال بطريقة ما باستخدام الرسم أو الخيوط أو الطين أو أي مادة فنية معبرة.

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 ـ مصباح ـ حنفية ـ حوض ـ سجادة مزخرفة ـ لوحة معلقة ـ أباجورة ـ كرسي هزاز ـ كتاب مفتوح ـ أرجوحة ـ عربة ـ أحمر شفاه ـ ثريا ـ شمعدان)، وغيرها من الكلمات ذات الإضاءة والارتفاع والحركة، وفي ذلك عون لنا على تحديد سمات الثقافة التي يريدها الطفل وما يلائمه من أشكالها، على ألا نكتفي بما يقدم له داخل أسوار المدرسة.

خاتمة:

ينطلق البحث من فحص ناقد لما هو متداول من النصوص المؤلفة في مجال حروف الهجاء للطفل العربي، وللطرائق المتبعة في توصيل مهارات اكتسابها. ويمكن في إيجاز تشخيص نماذج التأليف، وطرائق التوصيل المتداولة بأنها تنطلق من المعرفة المسبقة للكبار في اتجاه واحد من المعلم أو الكتاب إلى الطفل على نحو يغلب عليه طابع التجريد. وإذا كان من المسلم به أننا نعيش عصر الثقافة الإلكترونية التي تطغى عليها الصورة وتجعل من عالم الطفل عالماً تستغرقه المشاهدة وتقوم فيه بدور المحرك الفاعل لتخيلاته وتصوراته ـ عرفنا أن الصيغة السابقة القائمة على التجريد تقتحم على الطفل عالمه لتكون وافداً غريباً يحيّد خياله، ويضعه في موقف المتلقي السلبي الذي ينتظر دائماً ما يلقى عليه.

ويهدف البحث إلى تقديم استراتيجية تقوم على منظور مخالف بالكلية لما تقدم؛ إذ ينطلق نموذجها من عالم الطفل نفسه، ومن استنطاق خياله ورؤاه الذي يتشكل إزاء صورة الحرف ليتضافر ذلك كله مع الخبرات والموضوعات التي يجري تدريسها له. وتتوسل الاستراتيجية الهادية لهذا النموذج بالقصة التي هي أحب فنون الكلام إلى الطفل، والتي يكون خيال الطفل، نفسه هو ناسج خيوطها ومنتج صورها، وبذلك تنتقل به من سلبية التلقي إلى فاعلية الإنتاج.

والبحث إذ يقدم هذا التصور ـ يوصي بتجاوز هذا الإنجاز إلى مرحلة قادمة يتخذ فيها التدريس طابعاً ذا نصيبٍ وافر من الفاعلية والتقدم، وذلك بتقديم الدرس على قرص مدمج أو شريط سينمائي يضع البلاغة الإلكترونية في خدمة التدريس للطفل وتوسيع آفاق ثقافته، وإطلاق طاقاته وقدراته على التصور الإبداعي والخيال الخلاق.

إن الأمر هو عمل وطني ينهض المجتمع كله بمسؤولية القيام به، فالبرامج التلفزيونية

وعروض المسارح والإنتاج السينمائي المحلي أو المستورد منه، والألعاب الإلكترونية يجب أن تتجه نحو هذا الاتجاه الذي ينطلق من عالم الطفل، وهو عالم تتفق خطوطه العامة، وتختلف مفرداته حسب البيئة المحيطة به، ومن هنا يجب ألا نكون عوناً للشركات الكبرى التي تطمح إلى تشكيل الهوية الثقافية بحسب مرادها لتقدم لأطفالنا ثقافة تقودهم على الاستهلاك، ولا تستفز العقل إلى مساءلة العصر والواقع؛ كما ينبغي علينا مقاومة الثقافة الإلكترونية التي تشوه صور الخيال؛ فتقدم للأطفال خيالاً بديلاً بعد أن قدمت لنا ولهم الملابس والطعام ومنتجات الحياة الأخرى. إننا مطالبون بالاستفادة من منجزات العصر الحديث لكن بشرط أن ترتقي بخيالنا وعقلنا، والخيال هنا قرين المستقبل، ومن ثم كان لابد أن نكتشف الصور الذهنية التي ينتجها الأطفال وما تشكله من علائق؛ ذلك لأن هذه المنهجية هي الضامن الوحيد فيما نرى لإنتاج محتوى فكري مناسب ومحفز لمخيلة الطفل العربي وملكاته.

المراجع الأجنبية:

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

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

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

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.

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

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

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

Shannon, G. (1996). Tomorrows alphabet. Pictures by Donald Crews. New York: Greenwillow Books.

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 etl: Rethinking media literacy, 145-169. New York: Peter Lang Publishing.

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

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

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

Tharp, R. G., Gallimore R. (1993). Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context. New York: Cambridge Universlty Press.

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

Wilbur, R. (1998). The disappearing alphabet. Illustrated by David Diaz. San Diego: Harcourt, inc.

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