

بعد سرد القصة: رؤى وطموحات

سميرة نبروخ - محاضرة في كلية دافيد يلين الاكاديمية للتربية

مقدمة

يستعرض هذا المقال نتائج دراسة تحليلية لمحتوى التقييم الذاتي لدى طلبة مساق أساليب تدريس أدب الأطفال في كلية دافيد يلين الأكاديمية للتربية، وذلك في أعقاب تنفيذ مهمة استخدام القصة كأحد متطلبات المساق.

تلاحظ الباحثة من خلال خبرتها في تدريس مساق "أساليب تدريس أدب الأطفال" بأن المتعلم لا يستخدم القصة في التدريس لأسباب مختلفة؛ يعزو البعض السبب إلى عدم المعرفة، أو إلى دوافع تربوية من مثل أن المنهاج لا يشمل هذا النشاط وأن البرنامج لا يتسع لمثل هذا النشاط. لذا طورت الباحثة خطة المساق، فوضعت أهدافا معرفية تشمل النظريات التربوية التي تزود المتعلم بالمعرفة وتنمي لديه التفكير، وأهدافا تطبيقية تساعد المتعلم على توظيف المعرفة واكتشاف أثر القصة في تنمية تفكير التلاميذ.

تأسيسا على ذلك جاء باعث هذه الدراسة لفحص مدى تحقق أهداف المساق من وجهة نظر المتعلم، وذلك من خلال تحليل محتوى تقييم المتعلم الذاتي للتطبيقات التربوية، واستجلاء الموضوعات (مخرجات التعلم) التي تحدث عنها المتعلم في أعقاب الممارسة العملية للنشاط القصصي، ذلك أن الأدب التربوي يزخر بالدراسات التاريخية والأدبية المتعلقة بأدب الأطفال وأنواع القصة ومضامينها كجنس أدبي، ولكن الدراسات المتعلقة بأثر أساليب تدريس أدب الأطفال على المتعلم، وكيفية استخدام القصص في المرحلة الابتدائية على وجه العموم، واستخدام القصة من أجل تنمية التفكير على وجه الخصوص تتسم بالندرة (حبيب، 2003). ويؤكد المفكر يحيى في هذا المجال بأن: "الإنسان هو المخلوق الذي أنعم الله عليه بملكة التفكير، ومع ذلك فإن معظم الناس لا يستخدمون هذه

الملكة المهمة كما يجب(و) ... في الحقيقة كل إنسان يمتلك قدرة على التفكير هو نفسه ليس على دراية بمداها" (10:2003).

أهداف خطة مساق أساليب تدريس أدب الأطفال في كلية دافيد يلين منذ العام الدراسي 2008/9:

شكل رقم (1) أهداف المساق



يظهر الشكل أعلاه بعض من أهداف المساق الذي تم تطويره منذ العام الجامعي 2008/9 لكي يشمل النظريات التربوية المذكورة، وأساليب تدريس تعتمد على الرؤية الشمولية في طرح المواضيع، وتطبيق المعرفة من خلال الممارسة العملية، إضافة إلى تعلم المتعلم الذاتي وتنمية تفكيره واكتشافه لقوة المعرفة وأثرها في الممارسة العملية. نلاحظ أن الباحثة أولت اهتماما لمستويات المجال العقلي ونظرية التلقي والقصة المصورة على وجه الخصوص، وأرجأت نظرية الذكاءات المتعددة للتعلم الذاتي.

الإطار النظري

تعريف بأدب الأطفال والقصة

ينضوي مجال أدب الأطفال تحت لواء الثقافة كما جاء في الخطة الشاملة للثقافة العربية التي وضعتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (حجازي، 1990:28)، وجاء تعريف مفهوم القصة في معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب بأنه "ذلك الجنس الأدبي الذي يشمل كل أنواع القصص من روايات وحكايات وقصص على اختلافها في الطول بشرط أن تكون مكتوبة نثرا لا شعرا" (اسماعيل، 2004:109).

وقد نقل البجة تعريف عالم اللغة البريطاني "ويلز" للقصة على أنها: "... حكاية تجمع بين الحقيقة والخيال، ويمكن قراءتها في مدة تتراوح بين ربع ساعة وثلاثة أرباع الساعة، وأن تكون على جانب من التشويق، ولا يهم أن تكون خفيفة أو دسمة أو إنسانية أو غير إنسانية، زاخرة بالأفكار والآراء التي تجعلك تفكر كثيرا بعد قراءتها، أو سطحية تنسى بعد لحظات من قراءتها ... المهم كله أن تربط القارئ ربطا يثير فيه الشعور بالمتعة والرضى...". (2003:167). ويشترط حجازي المعايير الواجب توافرها في القصة: "لا بد للكتاب الجيد أن لا يقتصر على عنصر الإثارة أو التسلية بل يجب أن يصب في موضع قلق وطموحات الطفل ويساعده على الوعي بصعوباته ويوحى له بالحلول لها مما يبث الثقة بنفسه وبمستقبله" (1990:172).

استخدام أدب الأطفال والقصة في تنمية الخيال والتفكير

يعتبر كنعان أدب الأطفال وسيلة لتنمية قدرات الأطفال: "إنه وسيلة من وسائل حياة الطفل التي هي أساس حياة المجتمع كله، وعليه يقوم البناء النفسي والاجتماعي والعاطفي والعقلي للإنسان الجديد ... إضافة إلى ما له من دور معرفي من خلال قدرته على تنمية عمليات الطفل المعرفية المتمثلة بالتفكير والتخيل والتذكر" (1990:67).

يتفق الأدب التربوي على أن الأطفال يولدون وهم يملكون القدرة على الخيال الذي يعتبر قوة من قوى العقل ومهارة من مهارات التفكير اللفظي العليا (الخطيب، 2001)، ويستعرض الخطيب دور النشاط القصصي وأنواعه فيما بعد السرد: "وهناك تدريبات خاصة لتنمية الخيال بعد الفراغ من السرد، منها افتراض خواتيم للقصة، وتغييرات في

الحوادث وطبائع الشخصيات ومصايرها ... " (20:2001).

وفي دراسة قامت فيها موشوفاكي وميدوز (Moschovaki& Meadows, 2005a) هدفت إلى الكشف عن أنماط مشاركة الأطفال العفوية خلال قراءة أنواع مختلفة من كتب الأطفال المصورة، وتحقيقا لهذا فقد اشتركت في الدراسة 24 معلمة من معلمات مرحلة رياض الأطفال في اليونان (3.5 - 5.5 سنوات)، أظهرت النتائج على أن غالبية مشاركة الأطفال العفوية تمحورت حول الرسوم في القصص المصورة بصرف النظر عن نوع الكتاب.

وفي دراسة أخرى بعنوان فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة (أبو الشامات، 2007)، قامت الباحثة ببناء وحدة تعليمية حول الحكاية الشعبية "الدجاجة وحبّة القمح"، وقد تم تطبيقها مع عينة عشوائية تجريبية مكونة من 32 طفلا من رياض الأطفال في مكة المكرمة مقابل 16 طفل في المجموعة الضابطة. حصلت الباحثة من خلال مقياس لتقييم مهارات التفكير الإبداعي في مجال التعبير الفني بالرسم أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في جميع محاور مقياس التفكير الإبداعي وهي: الطلاقة والمرونة والأصالة والإفازة أو التوسيع والحساسية للمشكلات والاحتفاظ بالاتجاه. وخلصت الباحثة بتوصيات مفادها أهمية تنمية الذوق الجمالي لدى الأطفال من خلال استخدام القصص والصور.

مرقاة بلوم والأهداف التربوية

قام العالم بلوم (Bloom) وتلاميذه في سنوات الخمسينات بفحص وتحليل الأهداف التربوية لمقررات المواد الدراسية التي تدرس في الكليات الأمريكية ومعاهدها الجامعية بغية تصنيفها، فتوصل الفريق إلى أن هناك ثلاثة ميادين للأهداف هي المعرفية والوجدانية والحركية، فوضع بلوم في أعقاب ذلك تصنيفا للأهداف المعرفية شملت ست مستويات على شكل هرم (Bloom Pyramid): المعرفة، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل،

والتركيب، والتقييم (كراجه، 1997). وفي عام 1990 طور تلاميذ بلوم الهرم في مراقبة جديدة (Bloom Taxonomy) حيث حل الإبداع في أعلى مستوى بدلا من التقييم إضافة إلى تغييرات أخرى (Krathwohl, 2002).

لقد اهتم الباحثون في علم النفس التربوي بتصنيفات بلوم ودرسوا توظيف النظام في تصنيف مستويات الأسئلة، وأكد الأدب التربوي على أهمية تعلم المعلم لأنماط الأسئلة من حيث أنواعها ومستوياتها ووظائفها وتوظيفها في عملية التدريس بإتقان وكفاءة (كراجه، 1997؛ عبد الرزاق، 2003).

أجرت الباحثتان موشوفاكي وميدوز (Moschovaki & Meadows, 2005b) دراسة أخرى على بيانات الدراسة سابقة الذكر وكان الهدف فحص مستوى مشاركة المعلمات والأطفال وفق تصنيف بلوم، وقد أظهرت النتائج أن مستوى أسئلة النقاش منخفض جدا وفق تصنيف بلوم وتركزت الأسئلة في مستوى التذكر، كما أن نقاش المعلمات بعد سرد القصة تركز في جميع الصفوف على إعادة سرد أحداث القصة فقط إضافة إلى وصف الرسوم، إضافة إلى ذلك ظهرت علاقة ترابطية قوية بين مستوى المشاركة المعرفية لكلا الطرفين المعلمات والأطفال، فكلما طرحت المعلمات أسئلة بمستويات تفكير عليا أظهر الأطفال قدرة عالية على المشاركة والعكس صحيح.

وفي دراسة أخرى قامت بها هيام (Higham, 2008) كان الغرض منها الكشف عن كيفية استخدام القصة من قبل أربع معلمات رياض الأطفال في ضوء مراقبة بلوم وذلك في جنوب افريقيا، نستعرض بعضا من النتائج:

1) بلغت نسبة الأسئلة من مستوى التذكر والفهم لدى المعلمات الأربع 90%-94%.

2) لم تسأل المعلمات بناتا أسئلة من مستوى التركيب والإبداع.
3) تأثر أسلوب المعلمات بنوع القصة فيما إذا كانت مألوفة أم لا، فكلما كانت القصة غير مألوفة ارتفع مستوى الأسئلة الذي يتطلب تفكيرا عاليا.

هذا وقد اهتمت المؤسسات التعليمية بتوظيف مراقبة بلوم في استخدام القصة في تنمية

التفكير في مختلف مراحل التعليم (انظر الملحق رقم 2).

نظرية التلقي

أعطى أصحاب هذه النظرية القارئ مكان الصدارة نظرا للتفاعل القوي الذي يحصل بين العمل الأدبي والقارئ، تهتم هذه النظرية اهتماما عميقا بالآثار التي يخلقها النص في القارئ في أثناء تفاعله المعرفي والوجداني والحسي مع النص، وتتوجه هذه النظرية إلى المعلم قصد ترشيده في كيفية إتاحة الفرصة للتلميذ بالعيش داخل التجربة الأدبية وليس معرفتها فقط (المزروعي، شبكة المعلومات؛ الريمائي والكرد، 2005). وضعت المزروعي في مقالها مجموعة من الاقتراحات العملية حول أسلوب تعامل المعلم مع التلاميذ والنص الأدبي من وجهة نظرية التلقي:

- أن لا يفرض المعلم انطباعاته حول النص الأدبي على الطلاب بل يساعد الطلاب في كيفية التفاعل مع النص وإعادة اكتشافه واكتشاف جمالياته.
- على المعلم أن يعطي طلابه شعورا بالأمان للتفاعل مع النصوص دون خوف من غضب المعلم فيما إذا خالف رأيه.
- مساعدة الطالب على معرفة قيمة الأشياء من حوله واكتشاف جماليات الألوان والأصوات والالتفات إلى تفاصيل كتابة النصوص وما تتركه من وقع في النفوس.

أجرت الباحثة هول دراسة هدفت إلى فحص كيفية اختيار معلمة رياض الأطفال كتب الأطفال ودوافع استخدامها بالتحديد وفق نظريات متعددة منها التلقي وبلوم (Hall, 2004). أجريت الدراسة على عينة قوامها 428 كتابا قرأتها 28 معلمة روضة في صفوفهن في ولاية فلوريدا خلال ثلاثة أسابيع فقط. استخدمت الباحثة أدوات متنوعة وهي الاستمارة والمقابلة والملاحظة وتحليل المحتوى. زحرت الدراسة بالنتائج لعل أهمها مدى وعي المعلمات بأهمية نظرية التلقي في العمل مع الأطفال خلافا لانخفاض وعيهن بأهمية مراقبة بلوم في نشاط ما بعد سرد القصة، هذه بعض النتائج:

- 1) معدل السرد اليومي لكل معلمة ثلاثة قصص في مدة أقصاها 14 دقيقة لكل قصة، وخمسة دقائق فقط للنشاط المخصص بعد السرد والذي يهدف غالبا إلى إعادة السرد وفحص القدرة على التذكر وهو أدنى مستوى حسب مرقاة بلوم.
- 2) بلغت نسبة المعلمات اللواتي يسردن القصة بهدف إمتاع الأطفال ودعما للمنهاج 100%.
- 3) لم يظهر لدى المعلمات وعي كاف بأهمية التنوع في اختيار الكتب للأطفال واستخدام مرقاة بلوم.
- 4) كانت معظم الكتب بسيطة في محتواها ولا ترقى للمستوى الذي يتطلب أعمال الفكر في أحداثها وخفايا شخصياتها.

نظرية الذكاءات المتعددة

تحدث الأدب التربوي عن مضامين المواد التي تساعد في تنمية الذكاءات المتعددة مثل القصة والحكاية الشعبية، كما اهتم باستراتيجيات التدريس وأهمية البدء من مرحلة الطفولة المبكرة.

وضع هوارد جاردنر (Gardner) عام 1983 نظرية الذكاءات المتعددة في كتابه "أطر العقل"، يعتبر جاردنر كل فرد ذكي وإنما يتفاوت الأفراد في نوع الذكاء (Armstrong, 2000)، تأسيسا على ذلك يشجع أرمسترونغ العاملين في حقل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والمرحلة الابتدائية على حد سواء على استخدام القصة التي تتضمن الاستعارات الغنية لكي تتيح للتلاميذ فرصة دمج الصور الخيالية التي لديهم بالصور الخيالية التي تحملها القصة مما يؤدي إلى تنمية الذكاء الفراغي أو المكاني (106:2000). ويخلص أرمسترونغ إلى فرضية مفادها بأن عدد التلاميذ ذوي الصعوبات التعليمية سوف يقل في الصفوف فيما لو استخدم المعلمون القصة التي تتضمن صورا خيالية وعبارات مجازية لأن عقل الطفل مجازي بالفطرة، وعليه فالمطلوب من المعلم تكييف طرق تعليم وأساليب تتلاءم مع خواص عقل الطفل.

وتبين رسامة كتب الأطفال العربية نوار من جانب آخر (2001) أثر القصة الخيالية

في اكتشاف الذات: "عندما يقرأ الطفل أو يشاهد قصة خيالية يبدأ بأن تأخذه حالة الخيال، فيتحرر عقله ومشاعره من كل القيود، وينطلق سابحا بعيدا عن الواقع التقليدي، ويكون في أثناء القصة في أبهى حالات الفرح والبهجة....". يدعم فورشي هذا التوجه (Forshee, 2009) ويشجع المعلمين على استخدام الحكايات الشعبية نظرا لغناها بالاستعارات الغنية والرموز الخيالية التي توفر للطفل فرصة العيش في بيئة نفسية مثالية لاكتشاف الذات. من ناحية أخرى يؤكد فرجاني (2001) على ضرورة تركيز عمليات تنشئة الطفل وتعليمه بما يتناسب مع تنوع ذكاءات الأطفال، هذا وعلى الرغم من أن الأشخاص يولدون بقدرات ذهنية قوية أو ضعيفة فإن دوني تؤكد على أهمية استراتيجيات التدريس الفعالة والبيئة الغنية التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة الذكاء العاطفي لدى التلاميذ (2007:101).

كما وترى شيلر وفيبس (Schiller & Phipps, 2006) أن أفضل المناهج الموجهة لمرحلة الطفولة المبكرة هي تلك التي تتيح للطفل فرص هائلة لبناء المعنى المرتبط بواقع حياتهم وخبراتهم اليومية وليس فقط المحتوى الأكاديمي، وتؤكد الباحثتان بأنه لا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال دمج نظرية الذكاءات المتعددة في مختلف مناهج هذه الفئة العمرية، وتفضل الباحثتان بأن يكون الدمج من خلال أفضل وسيلة ألا وهي أدب الأطفال، هذا وقد عرضت الكاتبتان نماذج متنوعة لهذا الدمج من خلال توظيف مائة قصة في تنمية الذكاءات المتعددة، نستعرض خطة لإحدى الحكايات الشعبية المألوفة وهي "الدجاجة الصغيرة الحمراء وحببات القمح" كما وردت في المرجع المذكور في ملحق الدراسة رقم (3).

وفي سياق آخر وصفت المحاضرة الجامعية كونيكي (Koehnecke, 1995) أثر الحكايات الشعبية في تطور شخصيتها في مرحلة الطفولة المبكرة مما جعلها توظف نظرية الذكاءات المتعددة في خطة مساق أدب الأطفال الذي تحاضره في جامعة جنوب إلينوي في الولايات المتحدة، وتصف كونيكي المهمة التي تطلبها من طلبة المساق بحيث تطلب منهم تحضير خطة لتوظيف الذكاءات المتعددة في تدريس حكاية شعبية للمرحلة الابتدائية، وتذكر في هذا السياق بأنها لا تكتفي بوصف المتعلم للذكاءات والخطوات

والأنشطة التي سوف يعمل على تتميتها مع التلاميذ، وإنما تطلب منه أن يشرح فحوى الذكاءات المتعددة وكيفية توظيفها مع التلاميذ، إضافة إلى ذلك تطلب خطة الأنشطة التوسعية التي سوف يستخدمها المتعلم في الممارسة المهنية لأنها تؤمن بأن هذا النهج يعمل على تنمية تفكير المتعلم والتلميذ على حد سواء. وتنتقل الباحثة في ختام مقالها تقييم المتعلم العالي لمساق أدب الأطفال من وجهة نظره نظرا لنجاح التجربة في الحقل، واستجابة التلاميذ الفعالة وشغفهم بالمشروع ونجاحهم دون استثناء من وجهة نظر التلاميذ.

منهجية الدراسة

الدراسة نوعية بحيث قرأت الباحثة محتوى التقييم الذاتي للمتعلم، وتم استخراج الموضوعات وتصنيفها في فئات حسب الترميز المفتوح (Strauss & Open coding - Corbin, 1990; Winsler, et al., 2005).

أسئلة الدراسة

- ما الموضوعات (مخرجات التعلم) التي تحدث عنها المتعلم في تقييمه الذاتي للتطبيقات التربوية لمساق أدب الأطفال والتي تمت بصلة مباشرة إلى أهداف خطة المساق؟
- كيف استجاب التلاميذ للنشاط القصصي بعد سرد القصة؟

أهداف الدراسة

الكشف عن كيفية توظيف المتعلم للمعرفة من وجهة نظره في أطر تعليمية مختلفة، إضافة إلى الكشف عن أساليب استجابة التلميذ لنصوص أدبية متنوعة في أطر تربوية مختلفة ومع فئات عمرية متنوعة في ضوء الطرق التي ينتهجها المتعلم في أثناء ممارسته للنشاط القصصي.

أداة الدراسة

تم اعتبار تقييم المتعلم الذاتي لممارسة المهنة أداة الدراسة كونه المعيار الثاقب للباحثة لقياس مدى تحقق أهداف المساق وذلك من خلال الموضوعات التي وردت بشكل متكرر في سياق تقييم المتعلم الذاتي.

مجتمع الدراسة والعينة

اقتصرت العينة على 45 تقييم من التقييم الذاتي لطلبة مساق أساليب تدريس أدب الأطفال في كلية دافيد يلين الأكاديمية للتربية في مدينة القدس، وتشمل العينة معلمات رياض الأطفال والصفوف الابتدائية في برنامج التأهيل التربوي، كما ويشمل طلبة البكالوريوس في تخصص التربية الخاصة خلال الفصل الأول من السنوات التدريسية الآتية: 2008/2009، 2010/2009، 2011/2010، ومع ذلك تم استثناء تقويم الطلبة الذاتي للذكور نظرا لقلّة التمثيل في مجتمع الدراسة. وقد قصدت الباحثة أن تشمل عينة الدراسة شرائح مختلفة من الطلبة المتعلمين عبر فترة زمنية مدتها ستة فصول جامعية للتقليل من احتمالية وجود آراء متحيزة، إضافة إلى ذلك فقد استشهد الباحث كريستيلو بالأدب التربوي الذي ينسب إلى هذا السياق بأن "طلبة الجامعة يميلون إلى أن يكونوا حكاما صادقين ودقيقين لجودة التدريس في كلياتهم" (2009:42).

نتائج الدراسة

- ما الموضوعات (مخرجات التعلم) التي تحدث عنها المتعلم في تقييمه الذاتي للتطبيقات التربوية لمساق أدب الأطفال والتي تمت بصلة مباشرة إلى أهداف خطة المساق؟

لقد تمخض تحليل محتوى التقييم الذاتي للمتعلم عن أربع موضوعات رئيسة تعكس بشكل جوهري مدى تحقق أهداف المساق:

- 1) اكتشاف أثر استخدام القصة في تنمية تفكير التلاميذ
- 2) اكتشاف أثر تطبيق النظريات التربوية لمراقبة بلوم والتلقي والذكاءات المتعددة في تنمية تفكير التلاميذ
- 3) توظيف استراتيجيات تدريس منبثقة من نظرية التلقي

أولاً: اكتشاف أثر استخدام القصة

" لقد عشت تجربة ممتعة رسمت على وجهي الابتسامة، كانت التجربة ممتعة على عكس توقعي وكانت فرصة لي للتعرف على نفسية كل طالب وطريقة تفكيره ، خَلَقْتُ جو عائلي مليء بالآلفة والثقة بيني وبينهم لقد لاحظت في أثناء سرد القصة تعبيرات وجوه الأطفال كأنهم مخدرين".

أثر القصة المصورة

كان لاكتشاف أثر القصة المصورة أو المرسومة في تفاعل الأطفال دور قوي في تقييم المتعلم الذاتي على اختلاف التخصصات التربوية:

تقول إحدى الطالبات في تخصص التربية الخاصة: "لقد أنارت لي هذه التجربة أمراً كنت لا أعرفه أو بالمعنى الأدق أمر كنت أغفل عنه، أنا بدوري تعرفت على القصة المصورة وأهميتها في تنور الطفل وثقافته وتنمية الذوق والتخيل لديه وحثه على التفكير والبحث وإدراك العلاقات والتخيل والتذكر والربط".

وتشير أخرى إلى تغيير معتقداتها بهذا الشأن: "إلا أن نظرتي تغيرت وأصبحت أرى مدى تأثير القصة على أطفالنا وحياتنا اليومية، بصراحة ومن خلال تجربتنا لم ندرك ونتيقن أبداً أنه يمكن أن نفهم ما يحدث للطفل من خلال قراءة الصور في القصة المصورة، هذه التجربة جعلتني أقدر قيمة الصورة في القصة وأنظر إليها بنفس أهمية النص"، واكتشفت طالبة أخرى جانباً آخر: "تعلمت أهمية قراءة الصور فهي تتطلب قدرة عقلية أعلى من القدرة على القراءة".

أثر القصة غير المصورة

يكاد يجمع الأدب التربوي على أن الجنس الأدبي الوحيد الملائم للأطفال الصغار هي تلك القصص المصورة والمرسومة، وأصبح الأمر بديهيًا وغير قابل للتأويل والجدل والمناقشة، ولكن الأمر البديهي يتبدد في ظل تجارب المتعلم، ربما كان سرد قصة "الإصبع البيضاء" تجربة رائدة نظرا لخلوها من الصور، وطولها من حيث عدد كلماتها، إلا أن أحداثها قريبة من واقع حياة الطفل بحيث تدور في الحارة والبيت وعيادة الطبيب والمدرسة، ويصدع كل من شخصياتها بانفعالاته وأحاسيسه فتدفع بالطفل المستمع إلى التماهي مع خفايا وأسرار هذه الشخصيات. لقد عبر بعض الطلبة المتعلمين عن استهجانهما الخاص باستجابة الأطفال للقصة بصرف النظر عن الفئات العمرية والقدرات العقلية، وأعرب البعض بوضوح عن تغيير معتقداته بشأن أثر استخدام القصة غير المصورة وقدرات التلميذ على فهم هذا الجنس الأدبي بالتحديد:

تقول معلمة رياض الأطفال: " اعتقدت أن الأطفال لن يهتموا كثيرا بقصة غير مصورة إلا أنني وجدت عكس ذلك فقد أحبها الأطفال كثيرا وكانوا يوميا يسألونني عنها"، وتقول أخرى: " أتاحت القصة الفرصة للطفل للتفكير والتخيل نظرا لخلوها من الصور"، أما الثالثة فتقول: " اعتقادي أن قصة "الإصبع البيضاء" استحثت مشاعر الأطفال نحو ذواتهم والألم الذي يمكن أن يشعروا به إن أصابهم مكروه"، وتعتبر طالبة التربية الخاصة بقولها: " فهذه التجربة كانت مميزة وفريدة من نوعها وذلك لأنني قارنت ما هو الفرق بين القصة المصورة وغير المصورة ولم أدرك الأثر على الطالبات إلا بعد هذه التجربة الفريدة".

أثر النشاط القصصي في اكتشاف قدرات الأطفال

تقول إحدى المعلمات: "لاحظت بعد الانتهاء من سرد القصة ان الطالب الضعيف والممتاز أراد ان يحكي وأن يعبر عن رأيه في القصة"، وتقول أخرى: "لاحظت أن للأطفال مقدرة هائلة على ملاحظة أدق التفاصيل في أحداث القصة وأن للطفل قدرات عظيمة على تحليل وتفسير الأمور"، وتكمل معلمة: "صار الحدس لدي يقينا بقدرات الطلاب على الإبداع وإظهار أفضل ما لديهم من قدرات على التعبير والتدبير".

أثر القصة في التعرف على خلفية الأطفال الاجتماعية

لقد اكتشف المتعلم بصرف النظر فيما إذا كانت الطالبة معلمة في برنامج التأهيل التربوي أو في تخصص التربية الخاصة معنى تماهي الطفل المستمع مع شخصيات القصة وإسقاط مشاعره عليها. تقول معلمة الصف الأول: "تبين لي أن الطفل يسقط نفسه على أحداث القصة فمثلا عند سؤال التلميذ عن بطلة قصة "الإصبع البيضاء" فيما إذا كانت جبانة عكست إجابة التلميذ مخاوفه هو وتبين لي أنه يخاف من الليل"، وتصف طالبة التربية الخاصة طبيعة التفاعل: "وأما الطالب فلقد أطلق العنان لنفسه وشق ثوب الخجل وارتدى ثوب الثقة والأمل، تقمص دور الشخصية وعاش مشاعرها وفرح لفرحها وغضب معها". وتكتب طالبة أخرى مندهشة من أداء الطفلة: "من خلال قراءتها للقصة جذبني أمر ما ألا وهو عن ماذا تتكلم هذه الطفلة هل تتكلم عن نفسها؟ نعم كل ما قالته يعكس خلفيتها الاجتماعية، لقد صُدمتُ، هل يمكن للقصة أن تعكس بهذا الوضوح مشاعر الأطفال ورغباتهم!".

تلخص طالبة أخرى ما تعلمته: "تعلمت كأم ومعلمة مستقبلية أهمية القصة في التواصل مع الطفل فهي ليست وسيلة لنعلم أطفالنا قيم مجتمعنا فقط، بل نستطيع أن نجعل الطفل يعكس لنا مكوناته من خلال قراءته للنصوص المصورة وكيف يسقط الطفل من عالمه على أحداث القصة". وتصف معلمة في مدرسة خاصة: "كان تطبيق قصة "الإصبع البيضاء" مع طلاب تتراوح أعمارهم بين 13-15 سنة ذوي شلل دماغي رائع بيننا، دام الحوار أكثر من ثلث ساعة، وعرفت بحق عقلية كل عائلة يعيش فيها طلاب الصف". وتستشهد طالبة تخصص تربية خاصة بأثر القصة في التعرف على التلاميذ من خلال استجاباتهم للأسئلة في الصف الثالث الابتدائي في أعقاب تجربة قراءة قصة "العبء الحب":

- الطالبة: لو كنت مكان شهد ما السؤال الذي كنت ستسألينه لأبيك؟
- التلميذة: "أنا نفسي أسأل بابا هذا السؤال بس خيفة أسأل".
- الطالبة: لماذا تخافين؟
- التلميذة: هو دائما معصب وما بضحك

ثانياً: اكتشاف أثر الجانب التطبيقي للنظريات التربوية في تنمية تفكير التلاميذ

تقول إحدى معلمات رياض الأطفال: "لقد أخرجتني هذه التجربة من الظلمة التي يغرق فيها المعلمين وجعلتني أتمرد على هذا الوضع في التعليم، وعلمتني كيف أطبق النظريات لا أن أبصمها".

يتمثل أحد أهداف المقرر في عبارة الطالبة المتضمنة أعلاه حيث عبرت معظم الطالبات والمعلمات عن أهمية المعرفة النظرية التي تعلمنها خلال المحاضرات، والمهارات التي اكتسبتها حول كيفية توظيف المعرفة في الممارسة العملية. لقد تحولت النظريات إلى مادة مرنة كما تعبر طالبة تخصص تربية خاصة بعد سرد القصة في الصف الثالث الابتدائي في مدرسة للتربية الخاصة حيث يعاني بعض الطلبة من إعاقات حركية وسمعية وفرط الحركة وقدرة عقلية متفاوتة: "بعد أن قمنا بتطبيق هذه الفعالية في الصف تقلصت الفجوة بين النظرية والتطبيق لاطالما نظرنا إلى النظريات كمادة جافة وكنا نسمع من العديد من المعلمين القدامى في الحقل - هذه نظريات مكانها الكتب وليس الصف-!!".

لقد كان لتعلم النظريات التربوية في مساق أدب الأطفال دور ملحوظ في نجاح أداء المعلم والمتعلم في أثناء الممارسة المهنية، تقول إحدى الطالبات على سبيل المثال: "المعرفة لا تكفي، ليست هذه المرة الأولى التي أفق فيها أمام الطالبات لكي أستخدم القصة ولكن هذه التجربة جاءت أفضل من جميع تجاربي السابقة وذلك بسبب وجود المعرفة التي اكتسبتها من خلال مقرر أدب الأطفال وأكثر ما ساعدني نظرية التلقي".

وتقول إحدى المعلمات: "عندما قمت بطرح الأسئلة حسب نظرية بلوم والتلقي أحسست بمدى اندماج الاطفال بالقصة لأنني أنا لم أتوقع منهم، هذه الإجابات أكدت لي أن الطفل ينشئ نصاً موازياً في عقله يتوافق مع خبرته وبيئته وثقافته ونفسيته"، وتقول أخرى: "لقد أخذت من هذا المساق أن القصة ليست فقط سرد وإبداع إلا أنه أيضاً هناك مكمل للقصة من خلال تطبيق القصة وفق نظرية بلوم والتلقي"، وتعبر طالبة أخرى عن تجربتها: "إن الأسئلة المفتوحة أثارت تفكيرهم ودفعتهم إلى الإجابة بطريقة مميزة ومبدعة، إن طرح الأسئلة التي تعتمد على هرم بلوم وضحت لي من لديه القدرة على التحليل والتركيب".

لم تكن التجربة أقل شأنًا لدى طالبات التربية الخاصة فنقول إحداهن: "كانت تجربة رائعة جدا جدا، من خلالها تعلمت وطبقت غالبية المواد النظرية التي في مرقاة بلوم لأنني أنا كمعلمة مستقبلية أريد وأطمح وآمل من صنع جيل مغاير لما تعودنا عليه"، وتضيف أخرى: "في الحقيقة لم تكن هذه التجربة الأولى في سرد قصة ولكن لم أكن أخطط أنواع الأسئلة حسب مستويات بلوم".

ثالثا: توظيف استراتيجيات تدريس منبثقة من نظرية التلقي

"ثبت لي على وجه التحديد صدق التذويت الأدبي لدى طلابي والآن أصبحت قادرة على التعامل معهم كما يجب ولن يكون دوري هو الملقن وهم المتلقين". أسفر تحليل محتوى التقييم الذاتي عن استراتيجيات تدريس مغايرة عن تلك التي يألفها المتعلم، وعبر المعلم والمتعلم على حد سواء عن رغبته بتبني رؤى وطموحات جديدة اكتشف أثرها من خلال ممارسته لنشاط ما بعد سرد القصة، وهذا نزر يسير من الاستراتيجيات المتضمنة في التقييم الذاتي:

تعزيز التلاميذ و توفير أجواء آمنة

لقد تبني المتعلم اقتراحات المزروعي بشأن كيفية تعامل المعلم مع النص بمعزل عن مبدأ وضع الإجابة في ميزان الصح والخطأ، واحترام الإجابة بصرف النظر عن مدى دقتها، وتوصيل رسالة مفادها بأن على التلاميذ أيضا أن يحترموا إجابات بعضهم البعض. تقول معلمة: "لقد أتحت لهم الفرصة للتفاعل مع النص بحرية تامة والتعبير حسب ما فهمه الأطفال ولم أصحح إجاباتهم إذا كانت مخالفة لأحداث القصة ويظهر ذلك عندما قالت إحدى البنات أن منى بعد أن خرجت من عند الطبيب ذهبت إلى البيت ولعبت مع أخواتها". وتقول أخرى: "كان جو مليء بالتعزيز والأمان، لم ألجأ إلى أسلوب الصح والخطأ على الرغم من أن إجابات الأطفال ابتعدت أحيانا كثيرة عن المضمون"، وتضيف أخرى: "أشعرتهم بأنني مهتمة بما يقولون مما أدى إلى إطلاق العنان للتعبير دون خوف من ردة فعلي"، كما وتضيف أخرى من وجهة نظر أخرى:

"عندما كان طفل ما يتكلم كان كل الأطفال مصغيين له مما أدخل عليه شعور الاحترام وأن ما يقوله صحيح وله قيمة".

وكان لتطبيق نظرية الذكاءات المتعددة مكان في التقييم الذاتي في سياق توظيف استراتيجيات تدريس مغايرة على وجه الخصوص، فتقول معلمة الصف الثاني الابتدائي: "كنا نقرأ القصص ونتبادل أسئلتها و أجوبتها و لكن الآن وبعد التطبيق المكثف للقصص كتوجه شمولي وجدنا أنفسنا في معهد راق لتعليم الأطفال شتى العلوم عن طريق التفاعل والتواصل النشط للقصة و تبادل الخبر لتشمل جميع فئات الطلاب وكشف عن ذكاءات متعددة لم يسبق لها مثيل".

وتقول معلمة أخرى: "هذا الطفل هو من شجعتني على اكتشاف أغلب الذكاءات، وكان تأثير هذا الطفل على بقية الأطفال كبيرا، لقد جعلهم يحبون العمل وكان يشد انتباههم للاكتشاف والمحاولة، لقد فتح معهم بابا للحوار حول المتاهة وكيف يعملون عليها ويذكرهم بأحداث القصة". وتكمل أخرى تجربتها الميدانية: "علمتني التجربة احترام اسئلة الطالبات وتحريضهن على التساؤل و احترام اجاباتهم و مناقشتها بجدية و اهتمام بعيدا عن التهكم".

تبني أسلوب مغاير

"تعلمت أن على المعلم أن يعطي زمام المبادرة لطلابه وأن لا يقولهم كما يريد، فالنهوض بالعملية التعليمية يبدأ بالمعلم إن تبني فلسفة وكانت لديه رسالة". وتقول معلمة بشأن أهمية النشاط بعد سرد القصة: "كنت قبل أن آخذ هذا المساق أقول للأطفال في نهاية القصة حلوة ولا منتوته واكتفي بالإجابة، وما تعلمته أنه يجب أن نجعلهم يفكرون وليس فقط بأن يكونوا مستمعين"، وتقول أخرى حول نفس الشأن: "هذا ما دفعني إلى تطبيق أسلوب الدراما والتمثيل كنشاط أسبوعي داخل الصف".

وتصف معلمات الصف الثاني والثالث للإعاقة السمعية في مدرسة للتربية الخاصة النتيجة التي توصلن إليها في أعقاب تطبيق أنشطة الذكاءات المتعددة: "كنا نجهل الأساليب المناسبة والملائمة لهم وعدم الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية وعدم

مراعاتنا لتنمية أي نوع من الذكاء دون اكتراث بكل طفل على حدة، ولكن استخدامنا للأنشطة بناء على النظريات الثلاث كان بمثابة الضوء الذي يبين لنا طريق العمل".

تعديل سلوك الأطفال من خلال القصة

تحدثت المعلمات عن أثر القصة في تعديل سلوك الأطفال: "عندي طفل تقيمه بالفصل الأول لطالما كان ضعيفا لكن وفجأة حين اشتغلت على هذه التجربة وطبقت النظريات الثلاث، استخرجت الكنز من داخله، هذا الطفل المشاكس الذي يفتقد إلى التركيز وكان دائما يهرب من الصف أذهلني في أثناء تطبيقي للقصة بتفاعله وتعبيره اللغوي ومشاركته بالتمثيل ومنافسة الطفل الذي كان دائما متفوقا في كل شيء". وتقول نفس المعلمة في موقف آخر: "يوجد في صفي بعض الأطفال الهادئين جدا وبسبب تطبيق خطوات النظريات الثلاث وجدت أنهم قد خرجوا عن المألوف من خجل وهذوء وكانوا يحبون المشاركة وتجربة كل شيء".

تبني الأسلوب وتطبيقه في محيط آخر كالأسرة

ترنو طالبة تخصص في التربية الخاصة إلى تبني الأسلوب في إطار الأسرة: "لقد أفادتني هذه التجربة بشكل كبير على الصعيدين الشخصي والمهني وأرجو من الله أن أطبق ما تعلمت بهذا المقرر الشيق المفيد على أرض الواقع في حياتي وأن أبدأ من أسرتي ونفسي"، وأصبح تعميم التجربة ديدن طالبة أخرى: "وبصراحة أصبح عندي هوس في أداء التجربة على كل طفل موجود في العائلة"، ومنهن من بدأ فعلا بالتطبيق حيث تقول طالبة: "أصبحت اليوم في التطبيقات اقرأ القصة في كل درس حتى أصبحت الفتيات يسألنني ما موضوع قصتنا اليوم".

• كيف يستجيب الأطفال للنشاط القصصي بعد سرد القصة؟

"أنا آسف أينها الفراشة عن سلوكي الفظ فلم يكن من المفترض أن أحكم عليك من

شكلك الخارجي".

كان هذا رد فعل تلميذ في الصف الثالث الابتدائي في مدرسة للتربية الخاصة في أعقاب سرد قصة "اليرقانات لا تطير"، بحيث دغدغت القصة أحاسيسه ودفعت به إلى التماهي المزدوج، فهو التلميذ المعاق المجروح المكوم من نظرة أترابه النمطية لكونه معاقا، استحضر ما يختزنه وجدانه من ظلم المجتمع فتقمص وجهة نظرهم واعتذر لمن يشاركه الإعاقة، كما وتقمص وجهة نظر راوي القصة وعبر عن المغزى التي تحملها ومفادها أن الإعاقة ليست عائقا.

نقتبس فيما يأتي بعض ردود فعل التلاميذ كما استشهد بها المتعلم في سياق تقييمه الذاتي بصرف النظر عن الفئات العمرية والفروق الفردية والقدرات العقلية المتفاوتة على العيش داخل التجربة الأدبية، إنما القدرة على التفاعل مع القصة كقارئ ضمني واستخلاص المعنى من منطلق تجربة الطفل العاطفية والظروف الاجتماعية التي تم فيها تلقي النص.

نبدأ بسماع صوت طالبتين في مدرسة للتربية الخاصة بعد مسرحة وسرد قصة "اليرقانات لا تطير" ذلك أن التجربة عكست معاناة التلاميذ من النظرة السلبية التي يحملها أفراد المجتمع اتجاه ذوي الإعاقة الحركية:

"لقد كان من فرط اهتمام الطلبة بالأنشطة أن أعربوا عن عدم رغبتهم بالخروج للاستراحة والرغبة في إتمام النشاط، ألا يدق مائة ناقوس عندما يزهد طفل في الثامنة باستراحة نظنها ممتعة له؟ في عديد من المواقف قاموا بمفاجأتنا نحن، على سبيل المثال قال أحدهم للآخر وهم يفترضون حوارا دار بين الشخصيات: "أنا آسف أيتها الفراشة عن سلوكي الفظ فلم يكن من المفترض أن أحكم عليك من شكلك الخارجي"، كما وتصف الطالبتان نقاشا دار بين ثلاثة تلاميذ في أعقاب طرح السؤال الآتي: "بماذا شعرت يرقانة عندما قال لها الجميع لن تطيري؟" فقال أحد التلاميذ "زعلت"، ورد عليه آخر: "لا ما زعلت ضلّت مصممة أنها راح تطير"، وقال الثالث: "هي زعلت بس عدت وضلّت تقول لهم بدي أظير". وتجدر الإشارة إلى وصف المشاعر التي عبر عنها هؤلاء التلاميذ على وجه التحديد وطموحاتهم عندما طُلب منهم أن يرسموا حلمهم كأحد نشاطات بعد سرد

القصة (أبو الشامات، 2007)؛ فرسم أحدهم مئذنة وقال: "أحلم أن أكون مؤذنا حتى يغفر الله لي"، ورسم آخر سفينة قائلا: "أحلم أن أكون قبطانا"، ورسمت تلميذة أدرج وتلاميذ ومعلمة وقالت: "أحلم أن أكون معلمة"...

ونظرا لما تتمتع بعض قصص الأطفال الواقعية عن غيرها من جاذبية واستثارة كونها تستمد أحداثها وصراع شخصياتها من واقع حياة الطفل اليومية ومن تخيلاته، فإنها تملي على الطفل جوا من التفكير في حوادثها، وتحرك مشاعره الداخلية فيستمع الطفل للقصة بكل أحاسيسه ومشاعره، ويستدعي خبراته القريبة من الحدث، فتربطه بما لديه من مخزون مفرح أو كئيب كما يعكسه تقييم المعلمة الذاتي وذلك مغايرا لما جاء في الأدب التربوي (عبد الكافي: 49:2003)، وننقل هنا مقطعا مختصرا جدا لرد فعل الأطفال بعد سرد قصة "الاصبع البيضاء" الواقعية وغير المرسومة.

المعلمة للأطفال 4-5 سنوات: ماذا فعل الطبيب لمنى؟

طفل 1: حَطَلها مُطَهَّرَ وَلَقَلَّها اِيَّاه

طفل 2: حَطَلها دهون أسود

طفل 3: لفلها اياه بشاشة لونها أبيض وقال لها هلا بتقديري تروحي ع المدرسة.

طفل 1: بس هي فكرت ...

طفل 2: مقاطعا ومكملا: ما بدها تروح ع المدرسة

طفل 4: حكيت في مخها ما بدها تروح ع المدرسة

طفل 5: قالوا صحابها "مالك خبطني إيدك في إشي؟"

طفل 3: "وقعتي؟"

نلاحظ أن دور المعلمة يقتصر على طرح أسئلة محفزة وتوفير أجواء آمنة لطرح الأطفال استجاباتهم بثقة دون تعليق من المعلمة أو توضيح أو تقييم. وفي صف روضة آخر (6-5 سنوات) أجاب طفل عن سؤال المعلمة الذي يتطلب تبريرا

لسلوك بطلة القصة منى في قصة "الإصبع البيضاء":

المعلمة: لماذا كثرت منى عندما قال الطبيب لأبيها باستطاعتها الذهاب إلى المدرسة؟

طفل 1: في على إصبعها عصابة والولاد بخافوا.

طفلة 2: منى بالليل ما نامت كان إصبعها يوجعها وقالت لأبوها بدها تروح تنام على الدار.

طفل 3 مقاطعا: عيب تنام على المدرسة والدكتور شربها دوى بنيم.

ويختلف رد فعل الأطفال باختلاف الخلفية الاجتماعية التي تلقى بها الأطفال النص الأدبي (المزروع، شبكة المعلومات)، وقد حدث ذلك في أكثر من صف من صفوف رياض الأطفال (6-5 سنوات) في أعقاب تطبيق تجربة سرد قصة "الإصبع البيضاء" كجنس أدبي غير مرسوم ومتوفر في شبكة المعلومات، وقد صادف سرد القصة في أثناء الحرب على غزة (كانون الأول 2008)، فكان الحدث الذي يتحدث عن لف الطبيب لإصبع بطلة القصة منى بالشاش الأبيض حافزا لبوح الأطفال بالغموض الذي يكتنفهم جراء ما يتعرضون له من مشاهد بالتلفاز، نستعرض على سبيل المثال وليس الحصر أسئلة الأطفال وتعليقاتهم بشأن مشاهد الحرب على غزة:

- طيب ليش بلفوا الإصبع بالأبيض؟
- معلمة ولاد غزة لمنو يطخوا عليهم اليهود بلفوهم زي إصبع منى؟
- معلمة لمنهم يلفوا كل الولد بالأبيض يعني إنو عايش واللا ميت؟
- إحنا شفنا الولاد في غزة ملفوفين كلهم بالأبيض!

تغيير معتقدات المتعلم ورويته نحو المستقبل

تعتبر معلمة الصف الثالث الابتدائي في أعقاب تجربتها الأولى بعد سرد القصة عن تغيير معتقداتها: "وأنا التي كنت أعتقد أن قراءة القصص هي فقط للأطفال الصغار وأطفال الروضة، لقد كانت معتقدات خاطئة أو ليست في مكانها وسأحاول أن أطبق

التفكير الذي صرت أوّمن به على طلاب صفي ولو بحصةٍ من حصص التربية لتكون كتوجيه و دعم لهم أو لحل مشكلة قد تمر مع الطلاب في الصف من خلال سرد قصة مشابهة للموقف."

وتتغير الاتجاهات من خلال التجربة كما تقول معلمة الصف الأول التي قامت بالتجربة في حصة الفن نظرا لعدم تضمن البرنامج المدرسي لمثل هذا النشاط: "تعتبر حصة الفن و ما تشمله من مواضيع كرسم أو سرد قصة أو ممارسة فعالية أو لعبة معينة في نظر بعض المعلمين مضيعة للوقت، من خلال تجربتي البسيطة في فعالية سرد القصة شعرت مدى أهمية هذه الحصة و مدى أهمية المواضيع التي تمارس من خلالها، و أرى أن دور القصة كبير في حياة الأطفال ولا يقل شأننا عن باقي المواد."

وكانت الممارسة العملية هي الفيصل في تغيير المعتقدات كما تقول طالبة التربية الخاصة بعد أن أجرت التجربة في محيط الأسرة: "لم أقدر أبدا قيمة القصة و لم أكن أعتقد أن للقصة أهمية كبيرة جدا إلا بعد تعلمي مساق أدب الأطفال وما أكد لي أهمية القصة ليست المادة النظرية فقط إنما التجربة، تلك هي قناعات جديدة التي بدأت بتفنيدها، فأنا لا أخجل من أخطائي السابقة و معتقداتي ولكنني أخجل من أن أكررها". وتتبنى طالبة تخصص التربية الخاصة استراتيجية استخدام القصة بقولها: "نحن تعلمنا في المدارس أسلوب التلقين و لكن هذه التجربة تجعلني أفكر كمعلمة مستقبلية كيف أستخدم القصة و أنتقل بهم إلى المراحل العليا من الإبداع".

اختتمت إحدى الطالبات تقييمها: " لدي طموح أن أكمل دراستي وأحصل على ماجستير في تخصص علاج عن طريق القصة إن شاء الله"، وتتطلع أخرى إلى المستقبل: " فتحت لي آفاقا جديدة ورؤى للمستقبل كنت أخاف أن اقوم بها مع الطلاب لأننا منحصرين بدائرة التعليم التلقيني فقط".

نقاش النتائج

ينبغي على المعلم مواكبة المعرفة وتطوير ذاته بذاته وتطوير خطته وصياغة أهدافه بما يتلاءم مع حاجات المتعلم والمجتمع بصرف النظر عن المكان الذي يعمل فيه فيما إذا كان في مؤسسات التعليم العالي أو المدارس، كما ويستطيع أن يغير من معتقداته حول دوره وحول المنهاج في ضوء القيام ببحث إجرائي، كان هذا على صعيد ما قامت به الباحثة انطلاقاً من إيمانها بأهمية مواكبة التطور في خطط المساقات التي يتعلمها الطلبة في المواد الجامعية. وقد أظهرت الدراسة أهمية فحص مدى تحقق المعلم الباحث من أهدافه بالرغم من محدودات هذه الدراسة التي لم تضع بصمتها على العراقيل التي واجهت المتعلم في ممارسة نشاطه الميداني.

لم يكن لموضوع تغيير معتقدات المتعلم حضور حيوي في صياغة أهداف المساق، إلا أن الدراسة كشفت عن الدور الحيوي للممارسة المهنية في تغيير معتقدات المتعلم بصرف النظر فيما إذا كان المتعلم في أثناء الخدمة أي في برامج التأهيل التربوي أو في برنامج تخصص التربية الخاصة.

كانت عبارة "تجربة رائعة وممتعة" هي الأكثر تكراراً في تقييم المتعلم، ولم تكد وظيفة تخلو منها، وربما يكشف ذلك مدى فاعلية استخدام القصة في العملية التربوية، ومدى حاجة جمهور المعلمات الى تعلم أساليب تدريس أدب الأطفال وتجربة ذلك ميدانياً وليس اقتصره على الجانب النظري، كما وتكشف مدى حاجة الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والصفوف الابتدائية الأولى و صفوف ذوي الاحتياجات الخاصة إلى مثل هذا النوع من النشاط، وعدم الاقتصار على سرد القصة وإنما تصميم أنشطة توسعية لما بعد سرد القصة ترنو إلى تشجيع الطفل على المشاركة والعيش داخل التجربة الأدبية وإعمال الفكر فيها.

تولي هذه الدراسة اهتماماً خاصاً بالنتائج المتعلقة بتغيير أنماط التفكير والمعتقدات الخاطئة لدى المتعلم من خلال تعلم النظريات المختلفة، والممارسة الفعلية، وتحريض الطفل على التفكير والتفكر في ما وراء القصة كما أكد على ذلك الخطيب (2001)، وليس الاكتفاء بسرد القصة كما جاء في الأدب التربوي بهذا الشأن (البقاعي، 2003:201).

كما كشفت ا لدراسة أن نوع القصة لم يكن عائقا أمام المتعلم في طرح أسئلة محفزة على التفكير بمستويات عليا وفق نظام بلوم على عكس ما ورد في دراسة كل من هيام (Higham، 2008)، وموشوفاكي وميدوز (Moschovaki & Meadows، 2005a,b). وكذلك الأمر فقد اكتشف المتعلم أثر تخطيط أسئلة وفق تصنيف بلوم وتطبيق مبادئ نظرية التلقي والذكاءات المتعددة على مدى تفاعل الأطفال والتلاميذ بصرف النظر عن الفئة العمرية والإطار التربوي، لذا جاءت النتائج مغايرة لما جاء لدى موشوفاكي وميدوز (Moschovaki & Meadows, 2005b). إلا أنه تجدر الإشارة إلى أن مراقبة بلوم ونظرية التلقي كانت حاضرة في أذهان المتعلم واستشهاده بها في التقييم الذاتي أكثر من نظرية الذكاءات المتعددة، وربما يعود السبب إلى أن المواد التي تتدرج في خطة المعلم وبتعلمها المتعلم في المساق بشكل مبرمج ومنتظم تكون ذات فاعلية أكثر من تلك المواضيع التي يطلب من المتعلم تعلمها ذاتيا.

لقد حافظ المتعلم في أغلب الأحيان على أن يكون التلميذ بؤرة الاهتمام انطلاقا من نظرية التلقي، وأن يكون النص وسيلة لحثهم على المشاركة الذهنية والوجدانية من خلال طرح أسئلة تتطلب مستويات عليا من التفكير، الأمر الذي أدى إلى الكشف عن كيفية تعامل التلاميذ مع المواقف المرتبطة بواقع حياتهم اليومي كما جاء لدى موشوفاكي وميدوز (Moschovaki & Meadows, 2005).

وعلى صعيد آخر أظهرت النتائج بوضوح جلي لا شك فيه أنه باستطاعة الأطفال العيش داخل التجربة الأدبية حتى ولم تكن مرسومة فيما إذا توفرت فيها الظروف الملائمة من مثل محاكاة لأحاسيس الطفل، وانسجام مع خلفيته الثقافية والنفسية والاجتماعية، ومرآة لواقع حياته اليومي، وذلك مغايرا لما جاء في الأدب التربوي على مر العقود بأن القصص المصورة والمرسومة هي فقط الجنس الأدبي الملائم لمرحلة الطفولة المبكرة (شحاته، 1997؛ البقاعي، 2003).

وأخيرا تكشف هذه الدراسة عن عبارات المتعلم التي لم تخل من نقد مبطن للأساليب التي تعود عليها وذلك بعد القيام بممارسة النشاط القصصي والوقوف على أثر اكتساب المعرفة وكيفية توظيفها في ضوء أهداف المساق، والكشف عن أن المعتقدات الخاطئة كانت من أهم عوامل عزوف المعلمات والمربيات عن استخدام القصة، ولكن جرأة المعلم

والمتعلم في أخذ زمام المبادرة والتصميم على الممارسة المهنية أدت إلى تغيير المعتقدات تأكيداً لما يقوله حجازي بهذا الخصوص: "ليس هناك ابتكاراً إلا بالتجرباً على الواقع بكسر قيوده وتجاوز حدوده وإعادة تركيب العلاقات بين عناصره أو إعادة استخدام أدواته" (حجازي، 1990:163).

وربما يكون الدرس الذي يمكن استقفاؤه من هذه الدراسة استجلاء قدرة المتعلم على التعلم فيما إذا رغب في ذلك وتوظيف المعرفة فيما إذا توفرت الظروف المواتية لذلك، إضافة إلى الإرادة القوية لدى المتعلم في أثناء التأهيل والتخصص على حد سواء في أخذ زمام المبادرة وحمل راية التغيير نحو مستقبل أفضل.

مقترحات

ينبغي أخذ المتغيرات المتعلقة بخبرة المتعلم وتخصصه وجنسه وحالته الاجتماعية بعين الاعتبار في هذا النوع من الدراسات، كما وينبغي دراسة الصعوبات التي تعرقل التطبيقات التربوية للنشاط القصصي في أثناء التأهيل التربوي وبعده، ولا شك بأن هذه الدراسة ينبغي لها أن تأخذ منحى البحث الإجرائي الذي لا يتوقف عند نتيجة محددة وإنما متابعة تطوير خطة المساق في ضوء نواتج التعلم.

مراجع الدراسة

- اسماعيل، م. ح. (2004). المرجع في أدب الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.
- البجة، ع. ا. (2003). تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية. عمان: دار الفكر.
- البقاعي، إ. (2003). المتقن في أدب الأطفال والشباب - لطلاب التربية ودور المعلمين. بيروت: دار الراتب الجامعية.
- حبيب، م. ع. ا. (2003 م). تعليم التفكير، استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.
- حجازي، م. (1990). ثقافة الطفل العربي بين التغريب والأصالة. الرباط: منشورات المجلس القومي للثقافة العربية.
- الخطيب، س. ر. (2001). الخيال والتخييل في أدب الأطفال. مجلة الموقف الأدبي، 31 (365)، ص 11-25
- دونى، ج. (2007). تنمية الذكاء العاطفي من الروضة إلى الصف الثامن. ترجمة مها قرعان. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- الريماوي، م. ، الكردي، و. (2005). مخيلة الحكاية. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- شحاته، ح. (1997). أدب الأطفال - دراسات وبحوث. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- عبد الرزاق، ص. (2003). تنمية مهارات صياغة الأسئلة التحريرية. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

عبد الكافي، ا. (2003). *القصص وحكايات الطفولة*. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

أبو الشامات، ا. (2007). *فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة*. رسالة ماجستير منشورة في الشبكة المعلوماتية. (3-9-2010). متوفر في:
dr-banderlotaibi.com/new/admin/uploads/2/zzz.pdf

فرجاني، ن. (2001). *خرافة المخ الصغير*. خطوة، العدد 14، ص 4-6.

كراجه، ع. ا. (1997). *سيكولوجية التعلم*. عمان : دار اليازوري.

كريستيلو، ل. (2009). *برنامج تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية*. ترجمة علائي عواد، جامعة كولومبيا.

كنعان، أ. (1995). *أدب الأطفال والقيم التربوية*. دمشق : دار الفكر.

المزروعي، ك. (د. ت.). *التطبيقات التربوية لنظرية التلقي عند لويز روزينبلات*. كلية التربية- جامعة الإمارات العربية المتحدة . (31-3-2009). متوفر في:
www.horoof.com/dirasad/rosenblatt.html

نوار، ف. (2001). *الخيال في قصص الأطفال، خطوة، العدد 11، ص 34-35*.

يحيى، هـ. (2003). *التفكير العميق*. بيروت: مؤسسة الرسالة.

Armstrong, T. (2000). *In Their Own Way-Discovering and Encouraging Your Child's Multiple Intelligences*. NY: Penguin.

Forshee, M. (2009). *Psychoanalysis, Multiple Intelligences, and Fairy Tales in the Kindergarten Classroom*. *The International TEYL Journal*, Available at: <http://www.teyl.org>

Hall, K., (2004). *A Critical Analysis of the Books Read Aloud by Kindergarten Teachers and Their Reasons for Book Selection*. (Doctoral dissertation, University of Florida, 2004). Available at: http://etd.fcla.edu/UF/UFE0005122/hall_k.pdf

Higham, S. (2008). *Teachers' Interactions During Storybook Reading*. (A Master Thesis, University of Pretoria, 2008). Available at: www.upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-12122008.../dissertation.pdf

Koehnecke, S. D. (1995). Folklore and the Multiple Intelligences. *Children's Literature in Education*. 26 (4), pp. 241-247.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory into Practice*. 41 (4), 212-218.

Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005a). Young Children's Spontaneous Participation during Classroom Book Reading: Differences According to various types of books. *ECRP*. 7 (1), PP. 1-16.

Moschovaki, E. & Meadows, S. (2005b). Young Children's Cognitive Engagement during Classroom Book Reading: Differences According to Book, Text Genre, and Story Format. *ECRP*, 7 (2), PP. 1-16.

Schiller, P. & Phipps, P. (2006). *Starting with Stories – Engaging Multiple Intelligences through Children's Books*. USA: Gryphon House.

Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

Winsler, A., Fernyhough, C., McClaren, E.M., & Way, E. (2005). Private speech coding manual. Unpublished manuscript. George Mason University, Fairfax, VA, USA. Available at: <http://classweb.gmu.edu/awinsler/Resources/PsCodingManual.pdf>

القصص التي ورد ذكرها في الدراسة:

البكري، ط. (2008). الإصبع البيضاء. (1-3-2008). متوفر في:
<http://www.lebanon.ms/vb/showthread.php?t=10641>

البكري، ط. (2007). لعبة الحب. (21-10-2010). متوفر في:
<http://pulpit.alwatanvoice.com/articles/2007/04/03/82182.html>

مطلق، أ. ج. (2003). اليرقانات لا تطير. بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

"ذات الشعر الذهبي والديبة الثلاث" - حكاية شعبية، انظر الملحق (2).

"الدجاجة الصغيرة الحمراء وحببات القمح" - حكاية شعبية، انظر الملحق (3).

كلمة شكر

تشكر الباحثة الزميل الدكتور أحمد فتيحة على تكرمه بقراءة التقييم الذاتي للمتعلّم بغية فحص صدق البيانات في ضوء وصف المساق الجامعي وأهدافه.

اعتذار

تعتذر الباحثة عن الأخطاء النحوية التي وردت في اقتباسات المتعلم نظرا لعدم تصحيحها من أجل المحافظة على صدق البيانات.

ملحق (1) التقييم الذاتي - الطالبة سبائك فدعوس / سنة ثانية/ بكالوريوس تربية خاصة/ 2011-2010

لم اقدر ابدأ قيمة القصة ولم اكن اعتقد ان للقصة اهمية كبيرة جدا.. الا بعد تعلمي مساق ادب الاطفال وما اكد لي اهمية القصة ليست المادة النظرية فقط انما التجربة التي قمنا بها انا وزميلتي رنا ..

لم يكن لدي الوعي الكافي لمعرفة ما يمكن ان تقدمه القصص للأطفال .. فكنت افكر ان الاهمية الكبرى هي ان نممر المادة المطلوبة واغناء الاطفال بالمادة وليس قراءة القصة لهم .. الا ان نظرتي تغيرت واصبحت ارى مدى تأثير القصة على أطفالنا وبحياتنا اليومية ..

كما تعلمنا من خلال المساق ان القصة تعتبر من اهم ما يعطى للطفل حتى ولو كان جنيئاً في بطن امه فالقصة تعمل على اكتسابه المزيد من المهارات وتنمية القدرات العقلية والتنمية الاجتماعية والنفسية والانفعالية عند الأطفال. والقصة هي من المركبات الأساسية في حياة الطفل، إذ تعمل القصة على تصور جوانب الحياة وتعبر عن العواطف الإنسانية وتصف الطبيعة وتشرح الحياة الاجتماعية.. وتثير عواطفه ..

بصراحة ومن خلال تجربتنا لم ندرك ونتيقن ابدا انه يمكن ان نفهم ما يحدث للطفل من خلال قراءته للصور في القصة ..

بالإضافة الى ذلك لم تلفت صور القصة نظري فكنت دائماً اركز على النص المكتوب للقصة ولم افكر ابدا ان اسأل الاطفال عن الصور في القصة.. هذه التجربة جعلتني اقدر قيمة الصورة في القصة وانظر اليها بنفس اهمية النص وايضا جعلتني افكر بان نعمل على مفهوم الصور والتصوير وبالإضافة للرسم مع الاطفال فالتصوير هو ايقاف لحظة من الزمن تبقى للابد، فعلى الاطفال ان يدركوا هذا..

بالرغم من انني لم أبدأ من الصفر، نحن لا نبدأ من الصفر أبداً عندما نسلك طريقاً جديداً.....اننا نبدأ من أنفسنا فقط.....فأنا بدأت من قناعاتي نعم تلك هي قناعات جديدة التي بدأت بتنفيذها فانا اليوم بدأت انفذ تلك الافكار والمعلومات الجديدة التي حصلت عليها خلال المساق والتجربة التي قمت بها على الناس المقربون فبدأت بأخي الذي يبلغ 10 سنوات كنت اظن انني سأواجه صعوبة معه في تقبل الموضوع كونه غير معرض للقصص ولكن لا لم اجد ذلك الرفض لقراءة القصص حيث كل اسبوع اختار له قصة واخذها معي الى البيت واعطيه مدة حتى يقرأها .. فانا لا اخجل من اخطائي السابقة ومعتقداتي لكوني مصنفة ضمن البشر ولكنني اخجل من ان اكررها وادعي بانها فعل القدر ..

واصبحت اليوم في التطبيقات اقرأ القصة في كل درس وان كانت كمقدمة للدرس حتى اصبحن الفتيات يسألنني ما موضوع قصتنا اليوم .. وهذا ما اكد لي ان اسلوبتي صحيح

من خلال سؤال الطالبات ..

فيمكن ان الخص كل ما كتبتة اعلاه .. فانا اليوم حقا انظر الى موضوع القصص بنظرة مختلفة تماما عن السابق، المساق والتجربة اضافا الي الكثير .. واتمنى ان يكون هذا المساق على مدار 3 سنوات وليس لمدة فصل واحد واكثر ما اضافه الي انني استطعت ان احدد ما الذي اريد ان اتعلمه في المستقبل فلن اكتفي بما انا عليه الان فلدي طموح ان اكمل دراستي واحصل على الماجستير في تخصص علاج عن طريق القصة ان شاء الله..

ملحق (2) توظيف مراقبة بلوم في تطوير مستويات عليا في عمليات التفكير من خلال القراءة اليومية للقصص - نموذج الحكاية الشعبية: "ذات الشعر الذهبي والدببة الثلاث"، ترجمة الطالبات: مها شقيرات، وجوان نجار، وهنا أبو شاح، متوفر في:

courseweb.lt.unt.edu/gmayes/documents/Blooms_Taxonomy.html

التذكر:

- من هي ذات الشعر الذهبي؟
- أين كانت تسكن ذات الشعر الذهبي ومع من؟
- ماذا قالت لها أمها قبل أن تذهب؟

الفهم والشرح:

- ما موضوع هذه القصة؟
- ما الفكرة المركزية في هذه القصة؟
- لماذا لم ترغب الأم بأن تذهب ابنتها إلى الغابة؟
- صف مظهر ذات الشعر الذهبي.

التطبيق:

- ما مواقف الشبة بين سلوك الدببة والبشر في هذه القصة؟
- لماذا دخلت ذات الشعر الذهبي إلى البيت الصغير؟
- اكتب لافتة إعلامية لكي تضعها في مدخل الغابة.
- ارسم خارطة لبيت ذات الشعر الذهبي وبيّن فيها الطريق إلى الغابة وبيت الدببة.
- ارسم صورة لشكل بيت الدببة.

- أظهر من خلال التمثيل والحركة كيف كانت ذات الشعر الذهبي تجلس على كل واحد من الكراسي وتتناول العصيدة.

التحليل:

- كيف كانت ردة فعل كل واحد من الدبية على ما فعلته ذات الشعر الذهبي؟
- كيف ستكون ردة فعلك أنت؟
- قارن بين ذات الشعر الذهبي وأي أحد من أصدقاءك؟
- تحدث عنحيوان أليف يتصرفكالإنسان أحيانا.
- متى انتقل ذات الشعر الذهبي عالمها الحقيقي وانتقلت إلى عالم الخيال؟ كيف تعرف ذلك؟ علل.

التركيب:

- رتب الأفكار الموجودة في القصة بترتيب تسلسلي.
- بين أهمية "مفاهيم" التسلسل الزمني عن طريق الأسئلة الآتية:
- ماذا حدث بعدما أكلت ذات الشعر الذهبي عصيدة الدب الصغير؟
- ماذا حدث قبل ذهاب ذات الشعر الذهبي إلى الغابة؟
- ما أول شيء قامت بفعله ذات الشعر الذهبي عند دخولها للمنزل؟
- ارسماي كرتوناً أو قصة عن الدبية.
- هل تتصرف جميع الدبية كالإنسان؟
- هل تعرف قصصاً أخرى عن أولاد أو بنات هربوا من خطر وشيك؟
- اصنع دمية لشخصية من الشخصيات الموجودة في القصة.
- مثل دور هذه الشخصية بالاستعانة بالدمية.
- اصنع ديوروما (مجسم ثلاثي الأبعادا مسرح) لبيت الدبية وللغابة.

التقييم:

- لماذا كانت الدبية غاضبة من ذات الشعر الذهبي؟
- لماذا كانت ذات الشعر الذهبي سعيدة بعودتها إلى المنزل؟
- ماذا تظن أن ذات الشعرالذهبي أرادت بالفعل من ذهابها إلى ذلك البيت (بيت الدبية)؟
- هل تظن أن ذات الشعرالذهبي ستستمع لتحذيرات أمها في المستقبل؟ ولماذا؟
- هل لدى الأهل خبرة وخلفية أكثر من أولادهم؟
- هل كان من الممكن أن تدخلاي أنت إلى بيت الدبية؟ لماذا؟

- هل تظن أن ما حدث لذات الشعرالذهبي قد حدث فعلاً؟ لماذا؟
- لماذا بحسب رأيك يكتب شخص راشد مثل هذه القصة للأطفال؟
- هذه حكاية شعبية قديمة جداً، لماذا بحسب رأيك ما زال الأطفال يحبون سماع قصة ذات الشعرالذهبي؟

ملحق (3) تنمية الذكاءات المتعددة باستخدام الحكاية الشعبية "الدجاجة الصغيرة الحمراء" (Schiller & Phipps, 2006)

الذكاء اللغوي:

- تقوم المعلمة بكتابة العبارة التي تكررت عدة مرات في سياق الحكاية على لوحة أو على السبورة "من يساعدي؟"، ومن ثم تستخدم المعلمة أسلوب العصف الذهني وتتلقى استجابات التلاميذ من مثل: أنا مشغول، أنا لا أريد، لا أستطيع مساعدتك الآن، أنا لا أستطيع ... الخ
- تتوجه المعلمة بأسئلة متنوعة من مثل: كيف ستختلف القصة فيما لو وافق أصدقاء الدجاجة على تقديم المساعدة؟ هل توافق أنت الدجاجة بأن تأكل الرغيف لوحدها؟
- تشجع المعلمة التلاميذ على تعبئة المخطط الخاص بعناصر القصة: العنوان، الشخصيات، الأحداث، المكان

الذكاء الرياضي والجسمي والطبيعي:

- تقوم المعلمة بمرافقة التلاميذ إلى مخبز لمشاهدة مراحل عمل الخبز، وتشغيل الحواس من حيث لمس المواد، وشم رائحتها عبر المراحل المختلفة، وملاحظة تغير حالات المواد المستخدمة، والاستماع إلى أصوات الآلات.

الذكاء المكاني والشخصي:

- تشجيع التلاميذ على رسم الشخصية المفضلة من شخصيات القصة.
- تشجيع التلاميذ على بناء مزرعة حيوانات من المكعبات أو المواد البالية.

الذكاء اللغوي والرياضي والشخصي:

- تعريف التلاميذ بمفهوم "وصفة"؛ وصفة طعام أو كعكة أو شراب من حيث أنواع المواد والكميات.
- تستخدم المعلمة الوصفة في عمل رغيف خبز أو شيء آخر.

الذكاء الرياضي والطبيعي:

- تقدم المعلمة أنواع الحبوب في أوعية مختلفة وتعمل مع التلاميذ حول شرح المفاهيم الآتية: أسماء الحبوب، الاختلاف في اللون والحجم والاستخدام.

الذكاء الجسمي والشخصي:

- تدريب التلاميذ على رقصات إيقاعية يقلد التلاميذ من خلالها حركات الشخصيات التي وردت في الحكاية.

الذكاء اللغوي والمكاني:

- يكتب التلاميذ أو يتدرب الأطفال على كتابة أسماء الشخصيات على بطاقات واستخدام أنواع خطوط مختلفة في الكتابة، ومن ثم عرض البطاقات أمام أترابهم.

توسيع النشاط:

- قراءة الحكاية بصيغ أخرى مختلفة، إضافة إلى قراءة المزيد من القصص والقصائد حول الدجاجة. خطة أسبوعية أخرى مفصلة للعمل على نفس الحكاية متوفرة في:

www.hubbardscupboard.org/the_little_red_hen.html