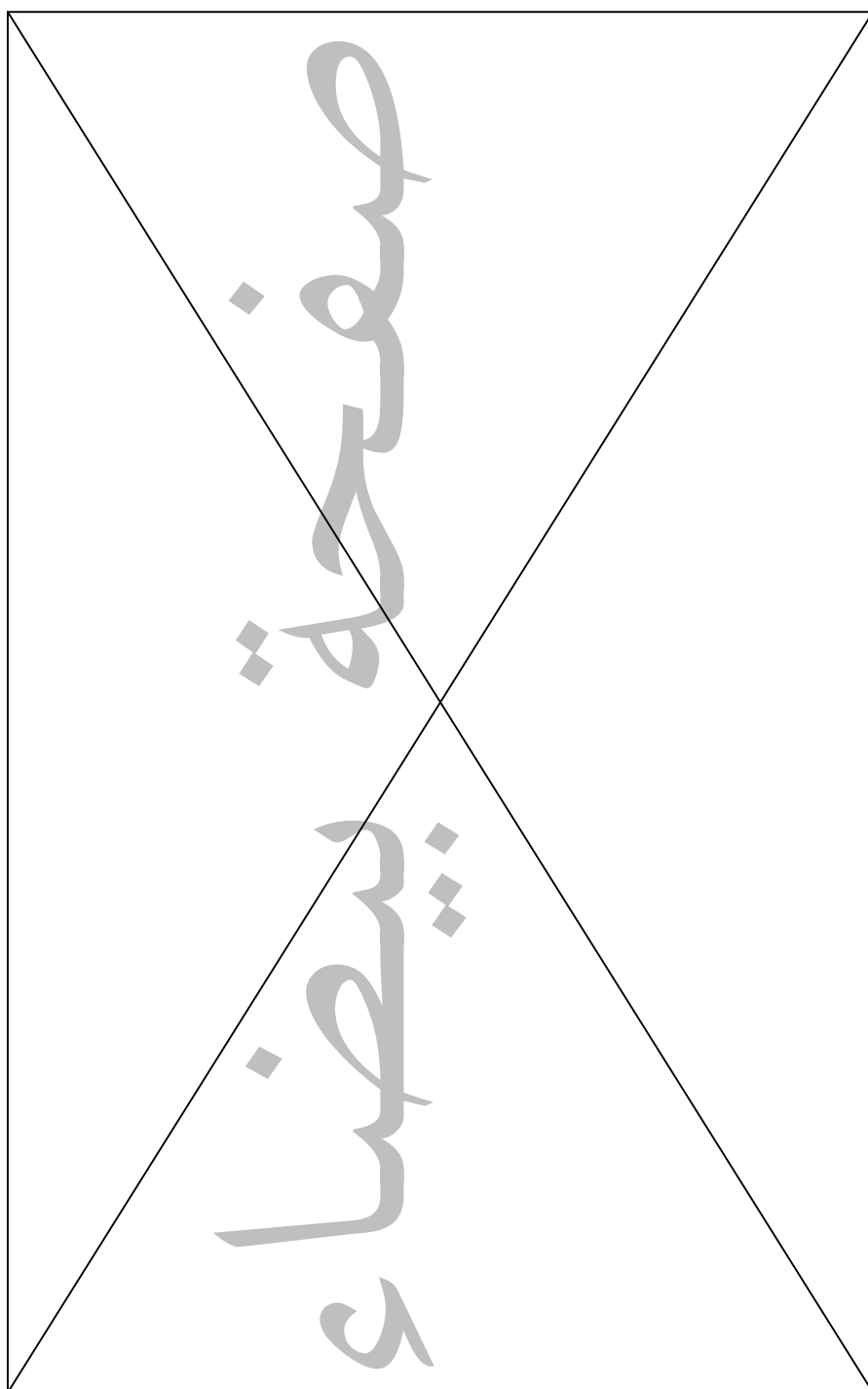


الفصل السادس

دراسات تطبيقية حول العلاقة بين لغة الأطفال
الشفوية وبناء كتب القراءة وتقويمها .



أشير فيما سبق إلى أن كتب القراءة في الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية ينبغي أن تستخدم لغة سهلة واضحة تناسب المستوى اللغوي لطفل هذه الصفوف . وهناك مستويان للغة الطفل في هذه المرحلة :

المستوى الأول (اللغة المفهومة) وهي اللغة التي يخزنها الطفل في ذاكرته ويفهم بها من حوله وما حوله وتسمى (المفردات السالبة).

والمستوى الثاني للغة الطفل هو مستوى (المفردات المستخدمة) ، وهي المفردات التي يستخدمها الطفل في التواصل الفعلي بمن حوله وما حوله وتسمى (المفردات الإيجابية).

- أولاً : لغة كتب الأطفال وما ينبغي أن تكون عليها :

لقد أجريت عدة دراسات لتحديد المفردات المفهومة للطفل قبل المدرسة . ومن بين هذه الدراسات دراسة M.E. Smith التي قاست المفردات المفهومة لـ ٢٧٣ طفلاً في أعمار ثمانية أشهر إلى ست سنين ، وذلك بواسطة عينة من قائمة ثورنديك ١٠,٠٠٠ كلمة .

ولنفس هذا الغرض أقيمت دراسات في معرفة الأطفال لمجموعة مختارة ، وذلك لتقدير حجم مجموع المفردات للأطفال في عمر معين .

وفي طريقة اختيار العينة تختار الكلمات أحياناً بطريقة عشوائية من المعجم بحيث تختار الكلمة الأولى والأخيرة مثلاً من كل ٥ صفحات . والكلمات المختارة في الصيغة ينبغي أن تكون ثابتة . ويفترض أنه إذا مثلت الكلمات التي في المعجم ، فإنه يمكن على هذا تقدير مفردات الطفل .

● اختبار Watts في عد الكلمات :

لقد استخدم Watts اختبار مفردات صغيرة من مائة سؤال ، والإجابة عن كل الأسئلة تكون معروفة للطفل المتوسط في عمر ثمان سنوات ونصف .

ومن ثمَّ فالمائة كلمة التي لا بد أن يجيب بها الشخص عن الأسئلة توجد في قائمة الـ ٦٠٠٠ كلمة الشائعة . ويبدو أنه يمكن أن نستخلص الحجم الممكن لمفردات الشخص المختبر من نسبة الإجابات الصحيحة على اختبار المائة كلمة ، ولتكن ٦٠٪ ونضرب ٦٠٪ في ٦٠٠٠ كلمة .
$$٣٦٠٠ = ٦٠٠ \div ٦٠ \times ٦٠٠٠$$
 كلمة من مفردات الطفل الذي أجاب عن الاختبار .

وكثير من الانتقادات يمكن أن توجه إلى هذه الطرق ، بل أيضاً المفردات المفهومة للطفل يمكن أن تعد ، وهنا يبدو سؤال .

هل من الإنصاف - حقيقة - في الاهتمام بمادة القراءة أن ندخل فيها الكلمات المفهومة للطفل دون اعتبار لحدوثها في كلامه ؟!

وكما أشرنا سابقاً ، فإن الكلمة التي تقدم للطفل في قراءته المباشرة ينبغي - ليس فقط - أن تكون مفهومة لديه ، بل ينبغي أن تتصل بخبراته وميوله .

يقول إنجلز : ومن الضروري أن تكون الأفكار التي تقدم للأطفال في المرحلة الأولى من القراءة مستخلصة من الأفكار التي يواجهونها في الحياة الواقعية . حتى يمكن أن تتحقق الفائدة الكاملة من البيئة من السيطرة على فن القراءة . وهذه الأفكار يمكن أن تصل إلى الأطفال - بطريقة سلسلة - من خلال الكلمات الواقعية التي يستخدمها الأطفال في كلامهم ، ستكون هذه الكلمات أيضاً مفهومة .

تعالى نركز - من ثم - على مفردات الكلام وتترك المفردات المفهومة لتتناول - فقط - بالتقدير الحجم التقريبي للمفردات المتعرفه من الأطفال في أي عمر ، على الخصوص بعد الوصول إلى سن الرياض .

● وسائل اتبعت لتعرف مفردات لغة الأطفال :

والوسائل التي تتبع عادة لتعرف مفردات الكلمات للأطفال الصغار :

الأولى : يسجل الباحثون كلمات الأطفال كأفراد . وذلك بتسجيل مفرداتهم في مرحلة مبكرة وتسجيل الإضافات في فترة تالية . **والثانية :** تسجيل كلمات الأطفال في جماعات .

وكلتا الطريقتين لهما مزايا وعيوب . فالأولى انتقدت لحقيقة أن الأفراد المدروسين عادة فوق المتوسط في الذكاء والمستوى الثقافي للبيئة ، وهذان عاملان يؤثران تأثيراً كبيراً في مفردات الطفل . وقد يضيف البعض أيضاً أن الكمية المعينة من التحيز في تسجيل كلام أحد الأطفال لا مفر منه . ومن ناحية أخرى فإن التسجيل للفرد الواحد يعتبر أفضل وسيلة حيث إن الفاحص يكون على صلة مدة أطول مع الطفل ، وحينما ينمو الطفل اجتماعياً وتتشعب معلوماته يصعب حصر مفرداته بدقة .

أما طريقة الجماعة في التسجيل فإنها تمدنا بنوع من كلام الأطفال الذين يختلفون في ذكائهم وفي بيئتهم . ولكن يؤخذ على هذه الوسيلة أن المواقف التي يسجل فيها الكلام غالباً متشابهة ومحدودة بمواقف في المدرسة ، والفترة التي تسجل فيها لكل طفل قصيرة .

ويرى فرنون في تعداده مفردات الكلام للأطفال الاسكتلنديين ، أن التحديد الجاد للمادة هو أنه كانت تجمع غالباً عن طريق المدرسين أثناء وقت اللعب أو اللحظات الأخرى الزائدة في المدرسة ، حتى أنها تمثل - في الغالب - محادثات الأطفال في البيئة المدرسية . ويستمر في القول :

إن الأطفال في هذه السن - طبيعياً - يتحدثون بصفة رئيسية عن منازلهم ، وعن لعبهم ، وعن هواياتهم الخارجية . وفي ضوء ما سبق يرى فرنون أن

الطريقتين السابقتين لهما مزايا وعيوب لذلك فقد قرر أن يستخدم إحصاء كلام الأطفال في كلتا الطريقتين السابقتين ، وأيضاً حاول أن يتجنب كل العيوب التي في الطريقتين السابقتين وبذلك أوجد طريقة جديدة وإجراء جديد في كل من تسجيل الكلام وعده .

وفي دراسة أخرى قام بها محمد محمود رضوان عام (١٩٥٢م) في إنجلترا على لغة الأطفال المصريين من سن (٤,٥-٥,٥) ، اتبع ما يلي :

اختار ثمانية عشر دار حضانة في القاهرة لتكون ممثلة للمناطق المختلفة ، ولطبقات المختلفة والمستويات الاجتماعية الاقتصادية . ١٧٠ طفلاً و٨٥ بنتاً ، ٨٥ ولداً ، من ٤,٥ - ٥,٥ اختيروا عشوائياً . ولم يحدث في هذه العينة تمييز باعتبار الذكاء أو الدين أو الحالة الاجتماعية . وبدأ التسجيل بعد الالتحاق بالروضة بشهرين أو بثلاثة ، وجرى التسجيل في الفصل ، وفي أوقات اللعب ، وفي حجرة الطعام ... إلخ .

وصاحب الأطفال إلى حديقة الحيوان ، والسيرك ، والمتحف ، وبعض الأنشطة المدرسية الأخرى ، وتم تسجيل أحاديثهم ، وملاحظاتهم ، وفكاهاتهم . وتم حثهم على التحدث ، واستخدام عدة إثارات توقظ فيهم الميل إلى المحادثة ، مثل الصور ، والطيور ، والحيوانات ، واللعب ، والرياضات ، والقصص .

وحديث كل طفل سجل منفصلاً ، حتى وهو يتحدث مع شخص آخر يسجل حديثه في نفس الوقت ، وسجل أيضاً حديث الطفلين المسجل آلياً كصورة للمادة المجموعة وهنا يعرض رضوان المؤلف نموذجاً من كلام طفلين ، ويعلق عليه بأنه (أي الحديث) ، كان ناتج عن أسئلة وجهت ، فإن حديثنا في الحياة ما هو إلا استجابة لإثارات خارجية ، ثم يذكر بعض خصائص الحديث ، وأنه قليل التركيز ، حيث ينتقل الطفل من موضوع إلى

موضع آخر ، وأنه كثير الاستطراد التلقائي . إن موضوع البحث ليس جمعاً مستوعباً لمفردات الأطفال ، بل - تقريباً - تحصيل عينة من حديث عدد كبير من كلام الأطفال المختلفين .

ولكي نتجنب تأثير المواقف المدرسية على نوع الكلام المأخوذ ، كان المصدر الثاني للمادة من خارج المدرسة .

ولقد اشترك الباحث في هذا النمط أيضاً ، فلقد سجل حديث الأطفال الذين كان له اتصال بهم شخصياً . ولكن الأغلبية نفذها أشخاص لهم ميل وعندهم أطفال بين ٤,٥ - ٥,٥ سنة سواء كانوا في عائلاتهم أو في غيرها . ولهذا الفرض فقد أعد الباحث صيغة التسجيل الآتية باللغة العربية ووزعها على الناس المشتركين .

مفردات الأطفال قبل دخول المدرسة في مصر

ولد ، أو بنت

الاسم

الحي

وظيفة الوالد

قومية الأم

وظيفة الأم

تاريخ ميلاد الطفل

تاريخ التسجيل

وقت التسجيل ومكانه

الظروف التي حدث فيها التسجيل

● تعليمات :

إن المبدأ المقبول عمومًا في تعليم القراءة للمبتدئين هو أن مادة القراءة في المرحلة الأولى في التعليم ينبغي أن تحتوي على مدى كبير من مفردات كلام الأطفال الذين يدخلون المدرسة . وموضوع هذا البحث هو إحصاء عينة من كلام عدد كبير من الأطفال المختلفين في مختلف البيئات ، بين سن ٤,٥ - ٥,٥ .

ويراعى في التسجيل ما يلي :

١- ينبغي أن يلاحظ الأطفال في مواقف مختلفة - كثيرة بقدر الإمكان . وهدفنا هو جمع عدد كبير من المفردات عن الأطفال الذين يعرفونها وتتصل بالشارع ، والسينما ، والمنزل ، والطعام ، والأقارب ، والحفلات ، والمسجد ، والكنيسة ، والطقس ، والألعاب ، والعطلات ، والأعياد ، والأفراح ... إلخ .

٢- وينبغي أن تستخدم الطرق الآتية في التسجيل :

(أ) الاستماع إلى محادثة الطفل مع الأطفال الآخرين أو مع الكبار

(ب) محادثة الطفل وحده .

(ج) تشجيع الطفل على الحديث ، إما بمحادثته أو من خلال الصور ، أو الموضوعات .

(د) وضع الطفل في مواقف تشيره للحديث فمثلاً ، يمكن أن يرى فيلماً ، أو رقصة قرد ، أو حاوي يقدم حيلة .

٣- والكلمات والتراكيب ينبغي أن تسجل كما تحدث في الواقع في كلام الطفل ، دون تنقية أو تصحيح .

ومن المهم أن تسجل الصورة الدقيقة لكلامهم كما تنطق سواء كانت الكلمة عامية أو فصيحة .

٤- والكلمات ينبغي أن تسجل في سياقها العام ، والكلمات المنفردة لا بد أن تسجل أيضاً ، لكن ينبغي أن تمد بشرح الباحث للمعنى المقصود ، إذا كان هناك أكثر من معنى ؛ فمثلاً : الكلمة خبط يمكن أن يكون معناها ضرب ، أو طرق الباب ، وكلمة سعيدة يمكن أن تعني أهلاً ، أو سعيد ، وهكذا .

٥- والحركات ينبغي أن تسجل ، إذا كانت تثير الاضطراب مثل الكلمات : حمّام ، وحمّام . وبنّت ، وبنّت . (أي ضبط الكلمات بالحركات المناسبة)

٦- وكمية الكلام المسجلة تترك بحدود الوقت المتاح للمسجل . ولكن الأمل في حدود عشرين سطراً في المعتاد ، ثلاثون مفردة من كلمات (١٥ ولد ، ١٥ بنتاً) حصلنا عليها من هذا المصدر .

ومع المصدر السابق أصبح لدينا كلام ١٠٠ ولد و ١٠٠ بنت . وكمية المادة المسجلة تختلف من طفل إلى طفل آخر - تمتد معه حوالي ٦٠ كلمة جارية إلى حوالي ٤٠٠ كلمة لطفل آخر .

وقد جرى فحص دقيق للمادة المجموعة من المصدرين السابقين ، ووجد أنها تأثرت بعدة عوامل ، وعلى الرغم من أن جزءاً من هذا التأثير يعتبر عيباً في العينة ، ولو أنها ليست حداً فاصلاً لصدقها .

أولاً : قد كان لسوء الحظ أن زيارتي لرياض الأطفال كانت في ديسمبر ويناير ، وهذا يعني أن الأطفال الملاحظين قضوا بالفعل ثلاثة أو أربعة أشهر في المدرسة ، وخلال هذا الوقت فهموا كلمات كثيرة جديدة ، ومن غير المحتمل أن تكون معروفة للأطفال ما قبل المدرسة .

ثانيًا : وحيث أن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية في مصر محصور على الأطفال في سن السادسة فما فوق ولقد أجرى هذا البحث فقط بين الأطفال فيما بين ٤,٥ - ٥,٥ . وكان الروضة هي المدرسة الوحيدة التي يمكن أن يفيدها هذا البحث على الرغم من أن الأطفال في كل مستوى اجتماعي أو اقتصادي تقبل في الرياض . وتبقى حقيقة أن نسبة توزيع الطبقات التي تلحق أطفالها بالرياض الأطفال تختلف في نسبتها من بيئة إلى أخرى داخل مصر - ولقد عرفت الوظيفة الوالدية لـ ١٨٧ طفلاً من ٢٠٠ طفل لوحظوا .

جدول (١١)

وظيفة الوالدين لـ ١٨٧ طفلاً من ٢٠٠ طفل لوحظ .

النسبة	المثال	وظيفة الوالد
٢٤%	طبيب - محام - مدرس	فني professional
٢٠%	مهندس - صحفي	نصف فني
٢٣,٥%	Clerical	كتابي
٥,٥%	Lond - lords	حكام
٧,٥%	Manual Skills ميكانيكي - خياط ... إلخ	مهارة يدوية
٤%	عامل سكة حديد ، سباك صايف	نصف مهارة
١٢٠%	تاجر ، خفير	تجارة
٣%	عامل - فلاح ... إلخ	عامل

وكما قلت فإن التوزيع لا يتعادل مع المجموع الكلي لسكان البلد . لكن العينة - مع ذلك - كافية تقريباً وعادلة لمدارس الرياض في منطقة القاهرة . وتبقى المفردات الممثلة للأجزاء الأخرى في مصر في حاجة إلى بحث مستقل . وهنا فقط يمكن أن يقال : إن بعض الكلمات التي تظهر في القائمة ، وهي خاصة ببيئة المدينة ، وربما تكون غير معروفة لأطفال المناطق الأخرى في مصر . مثلاً : حديقة الحيوان ، المتحف الزراعي ، المعرض الزراعي ، الأهرام ... إلخ .

ثالثاً : ونتيجة لتسجيل كلام الأطفال من المستويات الاقتصادية - الاجتماعية المختلفة ، وجدت كلمات كثيرة ولو أنها تحمل نفس المعنى ، لكنها - مع ذلك - ذات صيغ مختلفة عموماً . وقد أحدثت هذه الظاهرة انخفاضاً في تردد هذه الكلمات . ومن أمثال هذه الكلمات ما يلي :

ستي ، جدتي ، ست ، ستات ، السواق ، دكتور ، حكيم .

وهناك كذلك معان كثيرة عبر عنها الأطفال بصيغ مختلفة ، لا للاختلاف الحادث في المستوى الاجتماعي - الاقتصادي ، بل يرجع ببساطة إلى غنى لغة الكلام .

رابعاً : وهناك حد آخر سببه حقيقة أن الجمع حدث في موسم خاص ؛ كالكلمات المتعلقة بالكريسماس فقد تكرر أكثر من تكرار في أي وقت آخر على مدار السنة . وكان يوجد سيرك رأى فيه الأطفال الفيل ، وشغف الأطفال بهذا السيرك جعلت كلمة الفيل أشيع من كلمة القطعة . إنها فقط المجرى الطبيعي للحياة ، ففي فقرات أخرى تعمل الظروف المختلفة على شيوع الكلمات الأقل استخداماً .

خامساً : وعلى الرغم من تحديدها لتسجيل التعبير الحر للأفكار قدر الإمكان ، فيبدو أن بعض الموضوعات الخاصة استخدمت أكثر مما يمكن أن تكون . وعلى الخصوص بين الأشخاص المهتمين الذين أخذوا التعليمات ليشيروا حديث الأطفال ، فقد جاءت أكثر حرفية . وهذه الظاهرة ظهرت في كلمات مثل : أحب ، اسمه ، اسمها ، يشتغل في . ومن الواضح أن مثل هذه الكلمات قد أثبتت بأسئلة مثل : ماذا تحب ؟ ما اسمه ؟ ماذا يعمل أبوك ؟ ، فنسبة الأشخاص المهتمين بهذا الأمر ليسوا بالكثرة بحيث يكونون مؤثرين في النتائج .

● علاء الدين وبهاء الدين : (التسجيل الفردي)

علاء الدين وبهاء الدين ولدان ، والأول قد لوحظ حين كان سنه ٤,٥ حتى سن ٥ ، والثاني لاحظته بنفسه من ٥ - ٥,٥ . ومن هنا كملت السنة لكل من الطفلين . وهذه المدة الطويلة من التسجيل - بلا شك - قد أبطل بعض التأثيرات غير المرضية التي وصفتها - بالفعل - في تسجيل مادة المصدرين السابقين . وغنى المواقف والفرص المتاحة للتسجيل الفردي مفيدة جداً - بالتأكيد -

وأيضاً فالأطفال في المدارس يهتمون بما ينطقون في حضور المدرس أو المسجل القريب ، بينما هم في المنزل أحرار في التعبير . والكلمات مثل : الإنسك ، والسراويل ، وإنفاق المال ، والكلمات الفاحشة أكثر شيوعاً بين الأطفال خارج المدرسة . وأيضاً فهناك نمط آخر من الكلمات يحتمل أن تحدث أكثر في البيت أو الشارع من المدرسة . وهذا هو الحديث : وهذا النوع مهم جداً في تحليل كلام الأطفال . ففي الكلام إلى النفس كما لاحظ Piaget يسر الطفل عادة السرور المرضى أن ينقل أفكاره إلى الآخرين .

ولقد كانت لدينا فرص كثيرة لتسجيل أحاديث علاء الدين وبهاء الدين إلى نفسيهما . وهناك فائدة أخرى من تسجيل أحاديث علاء الدين وأخيه هي أن المادة المجمعة منهما قد تخدم في دراسة السمات النفسية واللغوية لكلام الأطفال أكثر من المادة الأخرى المجمعة من المجموعات .

خلاصة القول : إن الاستنتاجات المأخوذة من هذه الدراسة ينبغي أن تؤخذ من المصادر الثلاثة (الفردي - والجماعي - والطفل في بيئته) فكل منها يملأ الثغرة التي يسببها الآخر .

وعن نقطة التكرار ينبغي أن يلاحظ أن إضافة مفردات علاء الدين وبهاء الدين إلى المصدرين السابقين لم يؤثر كثيراً في عدد الأطفال . ولو أنها أثرت تأثيراً كبيراً في مرات تكرار الكلمات .

وأحياناً تحدث الكلمة مرة واحدة في كلام الـ ٢٠٠ طفل . لكنها تحدث في كلام علاء الدين أو بهاء الدين ، وهي بذلك تعطي الحد الأدنى من تكرار الكلمات عند الأطفال وهي استعمال طفلين لها .

وغنى المادة المجموعة من علاء الدين وبهاء الدين كانت مهمة بالنسبة لمرات التكرار .

● عدّ الكلمات ومشكلة المعنى :

هناك صعوبة هائلة تحدث في دراسة مفردات الكلام والكتابة ، وهذه الصعوبة تظهر من الفشل في الاتفاق على مبادئ العد والإحصاء .

ماذا ينبغي أن يكون وحدة المقياس ؟ هل هو الكلمة ؟ كيف يمكن أن تعرف الكلمة في هذا المعنى ؟ ما الكلمة الأصلية ؟ وما هي الكلمة المشتقة ؟ تعال معنا أولاً لنلقي نظرة على المشكلات التي ظهرت أمام الباحثين في المفردات في الإنجليزية .

ففي وصف الكلمة المتصلة وما يكملها في كلام الأطفال الأسكوتلانديين يقول فرنون :

هذا هو السؤال الصعب جداً في الإجابة عليه ، خاصة مع الأطفال الصغار ، مثلاً . هل الأجزاء المختلفة للفعل ، أو المفردات ، أو الجمع . أو المتغيرات في اللهجات ، هل تسجل منفصلة أو متصلة ؟

● اختلاف الباحثين في معالجتهم لمشتقات الكلمة :

اختلف الباحثون في معالجتهم لمشتقات الكلمة ، فالبعض يعد المفرد والجمع كلمتين ، حتى لو كان الجمع مكوناً باضافة إلى المفرد . والصيغ الظرفية يمكن أن تعامل أو لا تعامل كلمات منفردة حينما تتطلب هذه الظروف فقط إضافة (L y) إلى صيغ الوصف . والآخرون يعاملون المشتقات

بانفصال مع بعض التبريرات . وكما يلاحظ دكتور إنجلنر . أن الشبات في المعالجة لم يقيمه الباحثون في هذا الميدان .

وهناك مشكلة نقدية أكثر مما هي مشكلة في معالجة المشتقات تلك هي معالجة المعاني المختلفة للكلمة الواحدة . فالبعض قد يورد معنى واحداً للكلمة ، لكنه فيما بعد يأتي ليعرف استنتاجاً مختلفاً تماماً ويعطينا Watts مثالاً بالكلمة light ويسأل ماذا نفعل بالكلمة light من الأمثلة التالية :

- Turn off the light .
- Do you have a light ?
- The light is very bright .

هل نعد كلمة واحدة أو ثلاث كلمات ؟

معظم القراء من المحتمل أن يقولوا هنا وجدنا ثلاث كلمات مختلفة ، لكن ثورندينك في : teacher's word Book . عامل light في كل استخداماتها كلمة واحدة .

ولقد اختلف الباحثون في هذا الاعتبار طبقاً للهدف الذي تجمع من أجله المفردات . Swenson , and West مثلاً هناك فرق بين عمليتي القراءة والكلام حين ذكرا : العامل في القراءة الذي يميزه في الطالب من الكلام هو الاستنتاج فبعض الكلمات في عملية اللغة ثابتة المعنى . والكلمة : two تعني ، وتكون عنصراً محدداً واحد في حساب القراءة والكلام . ولكن تعال نأخذ كلمة Reach في :

I can't reach the shelf

To reach London

● مشكلة المعاني المتعددة للكلمة :

هذه الاستخدامات الثلاثة يمكن أن يفهم من سياق القراءة . معنى الكلام ثلاث مجهودات تعليمية ينبغي أن تطلب .

إن مشكلة المعاني المتعددة للكلمة لفتت أنظار الباحثين المبكرين في سنة ١٩٣٧م درس Lorge تكرار المعاني المختلفة للكلمات الشائعة وقد كان بحثه ضرورياً لإعادة تقديم كل دراسات المفردات في كتب القراءة من نقطة المعاني المستخدمة كما تظهر الصيغ . وعلى هذا فمشكلة المعنى ظهرت للباحثين ليس فقط في إحصاء الكلمات بل أيضاً في اختيار الكتب المقررة . وفي اختبارات المفردات وفي بحث قواعد (مستوى القراءة) readability مثلاً فندت Murguret Ker ظهور الكلمة ليس إلا فقط في القائمة . وقالت : هناك نقطة أخرى مهمة جداً للمدرسين هي الطريقة التي تستخدم فيها الكلمات . فظهور الكلمة (الصرف) أو منفردة لا يضمن كونها مفهومة في كل معانيها . ولذلك السبب فمن الأساس أن يقرأ المدرسون - بعناية - الكتب لكي يروا كيف تظهر مثل هذه الصعوبات غالباً .

Mcforland و William عالجا مشكلة المعنى من نقطة اختيار المفردات . وأكدوا أن معنى المفردات يمكن أن تفهم حينما يكون الحجم الكلي للمفردات موضوعياً :

والمعنى يظهر كمشكلة في الطريقة المتصلة بطبيعة مستوى الاستجابة أو عمق المعنى المطلوب للطفل .

المعنى - إذن - عقدة أو لغز الموضوع . واعتقادي أننا نتبنى المعنى كمعيار ، إذا قدرنا أن تأتي إلى اتفاق عن معنى المعنى فمعظم المشاكل المتصلة بالمفردات ، سواء كانت في العدد ، أو في الاختيار ، أو في اختيار الكتب المقررة يمكن أن تحل وسوف أبعد جداً إذا حاولت أخذ المناقشة في

دائرة فلسفة اللغة وسيكلوجيتها على أن مشكلة المعنى سواء كانت متصلة بمناقشتنا الحالية أو بميدان اللغة ، فهي واحدة ولا تتجزأ . حتى ولو كان الأطفال الصغار قلقين ، فالمسألة ذات أهمية متساوية .

إن الآراء المتباعدة يمكن أن تكون آراء الطبيعيين والسلوكيين ، والواقعيين في معنى المعنى . وهذه ثلاث حقائق أو مبادئ . المعنى الذي يفهم الطفل من كلمة ما قد يختلف عن المعنى الذي يفهمه الكبير . وكل معنى للكلمة يجب أن يمر خلال تاريخ طويل للنمو حتى تصل إلى ما هي عليه الآن . فالكلمة « papa بابا » مثلاً التي تنطق في العربية baba بابا لها مرحلة نمو مثيرة . ففي الطفولة في مصر . ينطقها الأطفال حينما يرى فقط والده بل حينما يرى أي رجل في الأسرة - ثم فيما بعد يقصرها على والده الحقيقي . وينمو الطفل ، ويكبر على استخدام تعابير الطفولة ، وكلمة أب قد تكون متطورة من نفس الأصل ، وتحل محلها . والكلمة الجديدة تحتفظ بنموها حتى تشمل معاني أخرى .

هذا هو تاريخ عام للكلمة التي يتبعها اللغويون . ولكن بالنسبة لأي شخص فهو مقيد أو محصور بتاريخ خاص لنفس الكلمة وبخبراته معها .

هذا ما عناه أوجدن Ogden و Richards حينما تحدثا عن « تفسير الرمز » قالوا : تفسيرنا لأي رمز هي استجابتنا النفسية له ، كما يحدد بخبراتنا الماضية في مواقف متشابهة ، وكذلك بخبراتنا الحالية .

والاضطراب الذي حدث مع معظم هذه البحوث تعلق بالكتابة للأطفال أو باستخدام قوائم المفردات لأي غرض هو أنهم نسوا ماذا تعنيه الكلمة لهم حينما كانوا صغاراً . وحتى لو تذكروا ، فمن الخطأ أن تفترض أن ما توصله كلمة ما في طفولتهم يبقى دون تغيير لطفل اليوم . والسبب هو أن الخبرات والسياقات في الثقافة تختلف من جيل إلى جيل . هذه الحقيقة جذبت انتباه Piaget الذي قال :

وتبقى الحقيقة أن تعبيرات كثيرة التي لنا لها معانٍ تصورية صرفة تبقى لعدة سنين في عقل الطفل ذات مغزى . والتي تصبح مؤثرة - ليس فقط - بل أيضاً سحرية ، تقريباً . أو على الأقل ترتبط بحالات خاصة من السلوك الذي ينبغي مفهوماً لهم ، والذي يختلف تماماً عن عقلية الكبير .

والحقيقة الثانية هي أن معنى أي رمز يعتمد - إلى درجة كبيرة - على سياقها . والنطق والموقف متصلان ، وسياق الموقف أمر لا غنى عنه لفهم الكلمات . ولقد ناقش Ogden , Richards هذا الأمر في the meaning of meaning تحت عنوان :

Jerm Setuation وناقشه Malinawoki في تذييله لنفس الكتاب تحت مفهوم (Context situation) وجدال Ogden وRichard هو أنه لا يمكن أن تعطي نظرية للمعنى بدون دراسة ميكانيكية للدلالة ، وأبانوا خطأ اعتباراً للمعنى ذاتية واقعية متضمنة في كلمة أو نطق .

واقترحا أن مثل هذه النظرية مهمة فقط في مناقشة الكلمات على المستويات العليا المستخدمة في الفلسفة . على العكس اعتقداً أن الحاجة في التعامل مع مفردات الأطفال الصغار أكثر إلحاحاً لقبول هذا المبدأ أكثر من أي مكان آخر لأن الاضطراب والالتباس ينتجان غالباً من الخطأ في استخدام الكلمات .

مثال بسيط للعلاقة بين المعنى والسياق أعطاه urban ليشرح قابلية التغير في المعنى العملي فالمعنى الأولي للموضوع chair : ما نجلس عليه ، ولكن في سياق معين معناه يمكن أن يكون استخدامه سلاحاً للدفاع . وهؤلاء الذين على اتصال واضح بالأطفال الصغار يعرفون كم هو عظيم أهمية السياق أو الموقف في استخدام الكلمات .

والحقيقة الثالثة هي أنه ينبغي أن تميز بين نوعين من المعاني : ودعنا نسميها للتبسيط : المعنى الأولي والمعنى الثانوي . والأولي يعني المعنى الذي

هو جزء تتكامل من المادة ويمكن أن يتصل بالنزعات أو الشئون العملية . حينما أكون عطشان آخذ كوباً من الماء وأشربه . وحينما أكون متعباً ، أبحث عن كرسي ، وأجلس فالمعنى الأولي لكوب الماء وللكرسي هو ما صنعا لأجلهما .

والمعنى الثانوي يعني المعنى الذي وراء المادة ، التي يوحى فيها الموضوع المدرك أو يشير إلى معنى آخر . وعلى هذا فالسحب تعني المطر ، وتقطيب الوجه Grimace يعني الألم ، هذه التفرقة - من ثم - ينبغي أن تكون بين نوعين من المعنى ، المعنى الناتج عن دلالة الرمز للحدث . والمعنى لصلة بين الرمز ، والشئ الذي يعنيه والأول لا يشمل الوعي بالرمز كرمز ، ولا بالتفسير ، ولا بالفهم ، بينما الثاني يشمل كل ذلك .

في مناقشة مبادئ عدد الكلمات في أية دراسة للمفردات ينبغي أن توضع في الذهن هذه المبادئ الثلاثة ؛ أي الفرق بين تصور الطفل والكبير للمعاني ، العلاقة بين المعنى والسياق ، والفرق بين المعاني الأولية والثانوية . وسوف نرى كيف نستخدم هذه المبادئ حين تطبقها في مفردات كلام الأطفال .

والمبدأ الأول في بحث مفردات كلام الطفل هو اكتشاف المعنى الذي تستخدم فيه الكلمة ، وتوجد قرينة واضحة في المادة التي جمعت لهذا البحث . هذه القرينة هي أن كلمات كثيرة استخدمها الأطفال في معان مختلفة تماماً ، أو في ظلال مختلفة من هذه المعاني أو الظلال لهذه الكلمات حين يستخدمها الكبار ، وأبعد من ذلك فالتربية مهتمة بالتفرقة - ليس فقط - بين المعنى الذي يفهمه الصغار والكبار للكلمة ، بل يهتم أيضاً بالتفريق بين فهم الأطفال والمادة المكتوبة ؛ أي أن مادة القراءة تستخدم بالفعل - في المدارس المصرية - وهذه بعض الأمثلة لكلتا الحالين :

(أ) كلمة بحر : تعني لطفل الثالثة أو الثالثة والنصف أي كمية من الماء تتجمع في مكان واحد . سواء كانت على أرضية الحمام ، أو على أرض الحديقة ولطفل الخامسة - من المادة المجمعة - تعني كلمة بحر تعني نفس الشيء على مساحة أوسع . وكلمات مثل : sea , river , lake , canal كلها تسمى بحر . وتعني كلمة (بحر) الكبير معنى بحر فقط ، وأحياناً تعني النهر الكبير . وفي اللغة الفصحى معنى كتب القراءة تعني فقط البحر ، وتوجد كلمات أخرى خاصة للأنواع الأخرى المختلفة للمياه .

(ب) ومفردات الأطفال المصريين مملوءة بالكلمات التي تعني لهم شيئاً ما ، وتعني في اللغة الفصحى أو في كتب القراءة شيئاً مختلفاً ، أو كلا المعنيين . فالكلمة (أمّا) تعني عند الطفل (حين) وتعني في الفصحى باعتبار ، وتعني لكن . وكلمة (تربة) تعني عند الطفل القبر ، وتعني في الفصحى الأرض .

من الأمثلة السابقة يصبح من الواضح أن قائمة مفردات الطفل ستكون بلا قيمة إذا لم تحدد مثل هذه الكلمات في معناها الدقيق الذي تستخدم فيه .

والمبدأ الثاني هو العلاقة بين معنى الكلمة والسياق الذي تظهر فيه الكلمة . ويوجد في كلام الأطفال المصريين كلمات وجدت لغرض هذا البحث : هي كافية بنفسها ولا تحتاج إلى سياق لشرحها . مثل : باب - أسد .. هذا النمط الخاص بالكلمة يمثل مشكلة في مفردات الباحث ، وعلى الجانب الآخر يوجد عدد كبير من المفردات التي - دون سياق - يمكن أن تكون صعبة الفهم . وهذا النمط ليس صعباً فقط في التقسيم في القائمة ، بل أيضاً تمثل مشكلة في إحصاء الكلمة وفي تثبيت التكرار الصحيح ، تعال معنا نميز بين نمطين مختلفين من هذه الكلمات ، والذي إلى أي مدى كي نقدر أن نتعامل معها لكي نحصل على أقصى استخدام لوضعها في القائمة :

(أ) وأبسط صفة لهذا النمط هو الكلمة التي لها معنيان أو أكثر ، ويمكن تعرفها في السياق . ولكن أحياناً تجد المعنى مستقلاً ، وغير متصل بالمعنى الآخر لنفس الكلمة . فكلمة نحلة تعني bee و tag . وكلمة لعبة تعني game or toy . ومن هنا جمعنا كلم الأطفال في مواقعها الحقيقية . وكان من السهل أن نفرز المعاني المختلفة ، وعلى هذا فكل كلمة حسبت كلمات منفصلة - بتكرارها الخاص .

(ب) توجد مجموعة أخرى من الكلمات شبيهة بالأولى . والطريق الوحيد هو المعاني المختلفة المأخوذة من نفس الكلمة ، لكن تصوير مستقلة تماماً مثل المجموعة الأولى . فالكلمة يضرب : معناها : صدم ، يصيب هكذا يستعملها الأطفال في هذا المعنى ، ولكن إذا تبعتها كلمة مثل جرس يصير معناه يدق ، وإذا تبعتها كلمة رصاصة صار معناها يطلق ، وإذا تبعتها كلمة سلام صار معناها يجعل . وإذا تبعتها بيانو صار معناها يعزف ، وإذا تبعتها صفارة صار معناه يصفر .

ومرة ثانية جعل السياق من السهل علينا أن نعزز كل معنى مختلف لاستخدام الكلمة . واستخدام بعض الكلمات في سياقها كان صعباً في التمديد للظلال المتداخلة في المعنى ، سواء اعتبر كل استخدام كلمة منفصلة أولاً ، فإننا سوف نعالج ذلك في المبدأ الثالث (ج) والمجموعة الثالثة من الكلمات هي أن الكلمة تستخدم أصلاً في معنى واحد ، وبلاغياً تستخدم في معنى آخر . والاستعارات وجدت في كلام الأطفال دون وعي . فكلمة قلب استخدمها الأطفال للعضو الذي يوزع الدم في جسم الإنسان ، وفي معنى وسط الشيء . وبالنسبة للطفل فالمعنى الثاني أي الاستعارة بالنسبة له لا معنى لها ، وهي منفصلة عن الأصل ، وهي كلمة جديدة . ويوجد نوع آخر من الاستعارة يفهمه الطفل ويعلق بهاء الدين على أخيه : هو لا يفهم ، إنه حمار . هو يعرف

أن الحمار مخلوق غبي . نحن حكمنا بذلك . في عد كلمة « الحمار » كلمة واحدة معناها الحيوان المعروف ، وليست كلمتين منفصلتين . واحد منهما يعني الشخص الغبي ، ولو أنه معنى في جملته .

وهناك تعبير أكثر تعقيداً هو : دمه ثقيل وهي تعني he is detestable وهذا معنى جديد مضاف إلى كل من الكلمتين : دمه - ثقيل وحين نعد هذا التعبير المكون من كلمتين نعتبره كلمة واحدة .

(د) والنمط الرابع هو الكلمة التي لها معنى خاص ولكنها تأخذ معاني مختلفة إذا اتصلت بكلمة أخرى . مثل كلمة يسمع معناها : to hear ولكن إذا قرنت بكلمة أخرى مثل يسمع كلام الناس فمعناها يطيع

(هـ) ونمط مهم جداً ، وهو - غالباً - خطأ في بحوث المفردات ، ذلك هو البناء الذي يمكن أن يفهمه الطفل ككل . ولكن كل جزء من أجزائه يمكن أن يفهم منفصلاً . واتضح مثل : بسم الله الرحمن الرحيم . فكل طفل مسلم يدرّب من أيامه الأولى في الحديث في استخدام هذا التركيب ، كبداية قبل الأكل . وهي ليست ذات مغزى بالنسبة للطفل ، ما خلا كونها عادة قبل الوجبات . وهو قد يعرف معنى كلمة : بسم ، وكلمة : الله ، ولكن بالتأكيد لا يعرف شيئاً عن الآخرين . ومن الخطأ أن نضع كلمة : الرحمن في قائمة المفردات - ببساطة - لأن الطفل يستخدمها في كلامه .

وهناك مثال آخر يستخدم في مواقف خاصة ، ذلك هي : توتة توتة خلصت الحدودة . عبارة ينطقها الطفل حينما ينهي الطفل قصة وتوتة تعني الثمرة ، وليس من الإنصاف وضع كلمة توتة في قائمة الطفل ؛ لأنه يستخدمها .

وكل واحد من هذه التركيبات ليست كلمة واحدة . ومع بعض الكلمات والعبارات ، ليس السياق - فقط - هو المؤثر في المعنى ، بل كذلك السياق

الشفوي يؤثر ، أو الطريقة - التي تنضم بها الكلمة . فكلمة (الله) . أصدق مثال لهذا النمط . فلها عدة تطبيقات طبقاً للطريقة التي ينطق بها الطفل .

ففي أحد هذه الاستخدامات هناك : التعجب ، الاعتراض ، استحسان ، التهديد . وهذا الأخير في حالة تكرارها مرتين ، وإذا كان هناك ضغط على المقطع الثاني - وهذا النمط من السياق المشمول بالنطق Intonation لفت انتباهي حين تسجيل كلام الطفل . وأعطيت عناية خاصة لشرح التضمينات المختلفة . أو المعاني المختلفة في القائمة .

من الأمثلة السابقة تتحقق من أهمية السياق الذي توجد فيه الكلمة . فظلال التفريق بين المعاني المختلفة لكلمات كثيرة يعود ، ويمكن أن يقام فقط عن طريق السياق . وإدراك هذه الحقيقة ، قادت بعض الباحثين في دراسات المفردات إلى الشك في فاعلية قوائم المفردات في الاستخدام .

لاحظ Hary A. Greene في مقاله في الإنجليزية : إن المفردات تشمل أكثر من مجرد قوائم المفردات . ومن وجهة نظر الكفاءة في اللغة ، من المهم أن نؤكد ليس فقط الكلمات التي يستخدمها الصغار والكبار تحت ظروف معينة ، بل أيضاً كيف ولماذا تستخدم هذه الكلمات ؟

واتخذت خطوة جديدة في هذا البحث ، لتأكيد أن كل كلمة أعطيت المعنى الصحيح الذي استخدمه الأطفال . وليس هذا كافياً ، فمعجم كامل لمفردات الأطفال يحتوي - ليس فقط - على الكلمات المجردة ، بل أيضاً كيف استخدمها الأطفال في سياقاتها الحقيقية ، هو الحل الوحيد للمشكلة . وكخطوة أمام هذا الهدف وضعت Glassary وألفت كتدليل لهذا البحث . واختص هذا الدليل بالكلمات التي تختلف في معناها حين يستخدمها الكبار والصغار ، وفي اللغة الفصحى ، وهذه الكلمات التي لها معان مختلفة في السياقات المختلفة والتراكيب والتعبيرات الخاصة بالأطفال . ومادة الدليل أخذت من المادة الواقعية لكلام الأطفال المصريين .

والمبدأ الثالث هو التفريق بين المعنى الأولي ، والمعنى الثانوي للكلمة . وهذه التفرقة استخدمت كمعيار في عد الكلمات ، لتقرير ما إذا كانت تعد كلمة منفصلة أولاً . ففي المقام الأول توجد كلمات تستخدم في معنيين مختلفين تماماً .

وتأتي الصعوبة الحقيقية من كلمة لها معنى أصلي محدد ، ولكن أيضاً تظهر في ضلال مختلفة ، ذات صلة قوية أو تضبط عند المعنى الأصلي . والمعيار الذي استخدمناه هو أن المعاني الأولية لكلمة تمثل المعنى الأول ، وأن المعاني الثانوية لنفس الكلمة تمثل معنى ثان . ومن الصعب جداً أحياناً أن نرسم خطأ فاصلاً بين المعاني الأولية والثانوية لكلمة ما . وفي مثل هذه الحال يترك القرار لاعتبار العاد أو الشخص الذي يحصى الكلمات . وثمة كمية من الأخطاء لا نعرفها . ولكن - مع ذلك - هذه الطريقة الموجهة علمياً تقترب أكثر إلى الحقيقة من التحكم أو من الطرق العشوائية التي استهدفها الباحثون الآخرون . والعامل الرئيسي في التفريق بين المعاني الأولية والثانوية لكلمة ما هو أن المعاني تعتبر أولية حينما لا تدل على شيء وراء المادة . وعلى هذا فالكلمة (غطاء) التي تعني أصلاً أي نوع من الغطاء ، ويستخدمها الأطفال لتعني Lid غطاء الوعاء . وتستخدم لتعني غطاء النوم ، سواء كانت بطانية أو لحافاً . وكل هذه معاني أولية للكلمة تعد كلمة واحدة .

ومن ناحية أخرى فالمعاني التي تعتبر ثانوية ، وعلى هذا تكون كلمات منفصلة وإذا هي دلت على ما خلف المادة ، وإذا شملت الوعي بالرمز كرمز . وإذا هي تحتاج التفسير والفهم . وعلى هذا بالكلمة قلب إذا استخدمت ال heart فالمعنى أولي ، وإذا استخدمت بمعنى Middle فالمعنى ثانوي ، وعلى هذا تعد كلمتين منفصلتين . وكلمة دور لها معنيان أوليان أولهما once كما في الجملة : أنت دور وأنا دور ؛ والثاني turn ، كما في الجملة الدور

على . فكلا المعنيين أولي ، لأنهما لا تشيران إلى شيء خلف المادة ، ولا تشملان الوعي ، والتفسير . واعتبار معنى ثالث لنفس الكلمة هو : طابق . والعلاقة بين هذا المعنى والأول بعيدة تماماً ، حتى لا يمكن أن تعد كمعنى ثانوي ، وعلى هذا تكون كلمة منفصلة .

وتبرز الصعوبة حينما تتداخل ظلال المعنى ، ليس فقط في السياقات المختلفة ، بل أيضاً وأحياناً في نفس السياق . مثلاً كلمة : يبقى : معناها : to become , to keep , to be .

يمكن معناها : to make , to keep, to preserve, to wait .

ولأن تكرار الاستخدام المبدأ الذي استخدم في كل دراسات المفردات ، ولأنه مع المعنى المعيار الموجود في تنمية المبادئ العامة للإحصاء ، وتكرار الكلمة هنا مطلوب .

ومبدأ استخدام التكرار تناوله كثير من المفكرين ليس فقط في دراسات المفردات ، بل أيضاً كمعيار يستخدم في ميدان البحث التربوي عموماً . ووجدت الاعتراضات أحياناً ضد المبدأ نفسه ، وأحياناً ضد تطبيقه . والاعتراض الأول الذي نشير إليه أن المنهج غاية في حد ذاته ، بل هو وسيلة لتحقيق هدف التربية . وهدف التربية لا يمكن أن يحدد بمثل هذا المبدأ ، تكرار الاستخدام . ولو أن المبدأ قد يكون مفيداً في تقرير محتوى الموضوعات الفردية في التعليم ، إنما يمكن أن تعطى ، لكن إرشاداً صغيراً في تحديد القيمة النسبية أو موازين هذه الموضوعات ، أو تأثير كل على حياة الأطفال .

واعترض آخر هو أن تكرار الاستخدام يمدنا فقط بمتوسط الآراء الجارية أو الممارسات ، أو التدريبات ، إنه يأخذ الأشياء كما هي ، وكما يأخذ الحضارة بكل نقائصها ، ويتضمن هذا أن التربية ينبغي أن تعد الطفل لمثل هذا العالم .

والافتراض الموجود في أن التأكيد في التعليم ينبغي أن يتطابق مع تكرار الاستخدام في الحياة . وقد فقد هذا الافتراض . وسأل Buckingham إلى إذا ما كانت ١٠٠ كلمة تكون ٦٠٪ مما يكتبه الناس فهل نقول أن ٦٠٪ من تعليم المدارس في الإملاء واللغة ينبغي أن تعتمد على الـ ١٠٠ كلمة ذات التكرار الأكثر مثل : Be , to , but , and , the والحقيقة أن تكرار الاستخدام لا يرشد إلى التأكيد في التعليم . وهناك اعتراضات وجهت أيضاً ضد استخدام التكرار كمعيار في تقدير أو تقييم الكتب المقررة . وكل الدراسات الإحصائية في الاستعمال ينبغي - طبيعياً - أن تقابل السؤال ، عما إذا كان التكرار دائماً مقياس السهولة وعما إذا كانت التكرارات التي نجدها الآن سوف تكون هي نفسها التي يمكن أن توجد في السنين المقبلة . ويقترح Buckingham أنه إلى حد معين توجد علاقة عكسية بين صعوبة التعليم وتكرار الاستخدام . وأن بعض المواد من موضوعات المدرسة ، كانت بالدقة تماماً ، لأنها اعتمدت على التكرار ، والنقد الأخير لهذا المبدأ هو أنه في صراع مع مبدأ التنظيم أو النظام في التعليم والذي سيقود إلى التعليم غير المترابط الذي يؤدي إلى وجود فجوات في معرفة التلميذ .

والنقاط النقدية هي أن الطفل لا يمكن أن يكتب عن لعبة دون استخدام أمثال هذه الكلمات يختفى ، يقفز ، يصطاد ، وهذه الكلمات غير موجودة في القائمة التي يقال إنها قائمة الألف كلمة الأكثر شيوعاً .

وهو لا يستطيع كتابة الحظيرة ، دون معرفة هذه الكلمات التي لا توجد في القائمة : دجاجة ، وبيضة . ولا يستطيع أن يكتب عن الحديقة ولا عن الطفل في البيت ، ولا عن القمر ، ولا عن الشمس ، ولا عن السماء ، ولا عن النجوم . ومع ذلك فهذه الأشياء في خبرته . لكن هذه الكلمات غير موجودة في القائمة.

وبالنسبة للاعتراض الذي يقول : إن التكرار يمدنا فقط بمتوسط الآراء الجارية والممارسات . ويأخذ الأشياء كما هي ، إلخ . وأنا أقول : إن هذا يعتمد على الهدف من البحث الذي أعدت القوائم من أجله .

وفي هذا البحث - مثلاً - الغرض من جمع قائمة الكلمات الشائعة بين الأطفال المصريين هو استخدام هذه الكلمات كنقطة بداية في القراءة والكتابة وليس كمعيار أخير ينبغي أن يدرك .

فبعض الباحثين يحاولون أن ينمي معياراً آخر يستخدم في دراسات المفردات Gates مثلاً استخدم علاوة مع التكرار ، معيار « النافعية » أو الفائدة والوظيفية علاوة على أهمية الكلمة في رأي الخبراء .

نرى مما سبق دراسة لغة الطفل تزودنا بالكلمات المعروفة لهم ، التي تتصل اتصالاً كبيراً بخبراتهم اليومية ، وميولهم الطبيعية .

وإذا استخدمت هذه الكلمات في كتب القراءة فسوف تساعد الأطفال في نمو الميل للقراءة - على الخصوص - في بداية تعاملهم مع الكلمة المكتوبة .

● ثانياً : تطبيقات دراسة لفظي وفرنون ورضوان في العلاقة بين كتب القراءة ولغة الطفل الشفوية :

العيوب الرئيسة للكتب المستخدمة في تعليم أطفال الرياض القراءة تلخص فيما يلي :

أ- هناك اختلافات كبيرة بين كتب القراءة في مجموع الكلمات المستخدمة ، ومرات تكرار الكلمات ، وفي مدى الأفكار ، أو المحتوى ، وفي استخدام الصوتيات .

ب - أن الكتاب الأول الذي يعلم الأولاد القراءة ، لابد أن يبني - ونادراً ما يحدث هذا - على مفردات كلام الأطفال بصفة رئيسة ، وأن تدخل الكلمات

الأقل شيوعاً ، خصوصاً هذه الشائعة في كلام الكبار ، وفي مادة القراءة ، ينبغي أن تدخل تدريجياً في الكتب المتأخرة .

ج - محتوى كتب القراءة بعيدة غالباً عن خبرات الأطفال وميولهم ، وعلى الخصوص للأطفال بالمدينة . وكتب القراءة الصوتية سيئة جداً ، وغالباً ما تثبط الأطفال أكثر مما تدفعهم إلى حب القراءة .

ويشير رضوان أن هذه العيوب يعرفها المدرسون في مصر ، والجدول الآتي مأخوذ من بحث قدرى لطفي ، يبين عدد الكلمات الجارية ، وعدد الكلمات المختلفة ، ومتوسط تكرار الكلمات ، ونسبة الكلمات المختلفة للكلمات الجارية ، في كل من الكتب الستة المستخدمة في رياض الأطفال والمدارس الأولية في مصر :

جدول (١٢)

بحث قدرى لطفي

الكتب	عدد الكلمات الجارية	عدد الكلمات المختلفة	متوسط تكرار الكلمات	نسبة الكلمات المختلفة بالكلمات الجارية
١	١١٢٤	٥٧٤	١,٩٦	٥١
١١	٣٧٢٢	١٤٢٠	٢,٦٣	٣٨,١
١ A	٦٣٩٤	٢١٦٨	٢,٩١	٣٣,٩
١ د	٦٠٧٦	٢٠٤٣	٢,٩٧	٣٣,٦
١١ A	٨٦٧٦	٣٠٣٦	٢,٨٦	٣٤,٩
١١ د	٩٠٦١	٢٨٥٤	٣,١٨	٣١,٤
المجموع لكل الكتب	٣٥٠٥٣	٦٦٨٧	٥,٤٤	١٩,١

ونستنتج من الجدول السابق حقيقتين ذات مغزى تتعلقان بالمفردات الموجودة في كتب القراءة المصرية ، وهما :

١- العدد الكبير نسبياً للكلمات المختلفة ، والعدد القليل في تكرار كل كلمة .

٢- النقطة الثانية التي أكدها Vernon أن الكتاب الأول الذي يقدم للأطفال ينبغي أن يعتمد أساساً على مفردات كلام الأطفال ، وهذا هو الاهتمام

الأساسي في هذا البحث . ومن قائمة المفردات التي أعدت بناءً على لغة ٢٠٢ طفل نستطيع أن نحكم بهذه القائمة على كتب رياض الأطفال وأن نضع معياراً يحدد نسبة الاعتماد على لغة الطفل ونسبة عدم الاعتماد ، وينبغي أن لا تقل نسبة الاعتماد على لغة الطفل عن ٧٥٪ من عدد الكلمات المختلفة . وأضاف رضوان إلى ما سبق أنه ينبغي أن نضع في أذهاننا أن ظهور كلمة في كتاب القراءة ليست في كلام الأطفال لا يعني بالضرورة أن الكلمة لا يفهمها الأطفال ، لقد سبق أن أشرنا إلى أن الكلمة يمكن أن تكون مفهومة للطفل وليست في كلامه . ولهذا السبب ، وقبل تنمية المعيار لتقويم التعادل بين مفردات القراءة ، ومفردات الكلام ؛ فلقد نفذت تجربته تمهيدية لتكشف معرفة الأطفال بالكلمات في كتب القراءة واختيرت مائة كلمة عشوائياً من ست كتب مصرية تستخدم عموماً في الرياض في القاهرة . ولقد وصفها في قائمة صديق إنجليزي ليست له معرفة بالعربية ، وقائمة الكلمات أرسلت إلى معهد التربية في القاهرة ، حيث بنى عدد من أعضاء هيئة التدريس اختبار مفردات غير رسمي Informal مؤسس على أسئلة بسيطة ، صور ، ولعب ... إلخ . لتساعد الأطفال لا للتعرف عليها بل لفهمها . وطبق الاختبار على ١٠٠ طفل (٥٠ ولداً - ٥٠ بنتاً) . بين أعمار ٥ ، و٦ سنوات . في سبع من مدارس الرياض في القاهرة التي اختيرت لتكون ممثلة للمنطقة كلها (القاهرة) . والجدول الآتي في الصفحة التالية يبين نسبة الكلمات التي تعرف عليها الأطفال وفهموها .

جدول (١٣)

يبين نسبة الكلمات التي تعرف عليها الأطفال وفهموها .

عدد الأطفال	النسبة المئوية للكلمات المفهومة
٢	٩١-١٠٠
-	٨١-٩٠
٩	٧١-٨٠
١٤	٦١-٧٠
٣٧	٥١-٦٠
٣١	٤١-٥٠
٧	٣١-٤٠
-	٢١-٣٠
-	١١-٢٠
-	١-١٠
١٠٠	

● تقويم كتاب «القراءة العربية» في مرحلة رياض الأطفال :

يذكر رضوان أنه بناء على ما سبق نقوم كتاباً عربياً في القراءة لمرحلة الرياض ، طالما شكا منه الجميع . هذا الكتاب اسمه : القراءة العربية .

ونفس المبدأ الذي اتبع في إحصاء كلام الأطفال استخدم في إحصاء مفردات كتاب القراءة . وبعد حذف الأعلام المستخدمة في التدريبات ، فالمجموع الكلي للكلمات الجارية ١٣٩١ كلمة ، وعدد الكلمات المختلفة - كان ٢٥٥ أصلاً ، أو ٣٦٣ مشتقاً . وهذا يعني أن متوسط عدد التكرار هو ٥,٥ بالنسبة للكلمة الأصلية ، أو ٣,٨ بالنسبة للمشتقات ، والحكم لا يمكن أن يعطي صفة علمية بالنظر إلى كفاية أو عدم كفاية التكرار في الكتاب قبل أن يبحث الموضوع بحثاً كاملاً في اللغة العربية ، أي كم مرة ينبغي أن تكرر الكلمة في كتاب القراءة للسيطرة عليها ، وتحصيلها . وأكثر من هذا ، فكون الكتاب الأول يفترض أن كل الكلمات معروفة بالفعل للطفل ، وعلى هذا ، فموضوع التكرار لأغراض السيطرة ليس له أهمية هنا . وأية أهمية تكون فيما إذا كانت المفردات المستخدمة في الكتاب موجودة في مفردات الكلام التلقائي للأطفال الذين يدخلون المدرسة .

ويضيف رضوان أن مفردات الأطفال المصريين التي رتبت في هذا البحث كانت لغرضين : الأول : مساعدة مدرسي اللغة العربية في إجراءات فصولهم ، في حل المشكلات - بنجاح - المتعلقة بتعليم القراءة والكتابة في المرحلة الأولى من التعليم والثاني : مساعدة كتاب كتب القراءة للأطفال ، والقصص بالمادة المناسبة المختارة بعناية من كلام الأطفال ، وخبراتهم .

إن الاعتماد على القوائم وحدها في تقويم كتب القراءة كما سبق أن ذكرنا لا يؤدي إلى نتائج دقيقة تماماً بل إن هناك وسائل أخرى يمكن أن تساعد القوائم في تقويم كتب القراءة بالنسبة لعدد المفردات المختلفة والجارية . في

ضوء نتائج المفردات التي سجلت في قوائم ، والمقارنات التي وجدت بين مفردات كتاب القراءة ، ومفردات الكلام ، فإن هناك عدة مقترحات يمكن أن نقدمها : والأمل أن تساعد كلا من المدرسين والكتاب كي يجدوا حلاً لمشكلاتهم .

١- ولهؤلاء الذين يحبذون استخدام الكلام سواء كانت عربية صرفة أم لا ، في المراحل الأولى في تعليم القراءة والكتابة ، فلا توجد مشكلة بعد تنظيم كلام الأطفال الذي تم .

٢- ولهؤلاء الذين يرون أنه ينبغي ألا يقدم للطفل أي صيغة خاطئة في تعليم القراءة أو الكتابة ، فالمحاولة قد صنعت لتحديد نوع الكلمة التي هي تشيع في كل من الكلام واللغة العربية الخالصة ، وفي نفس الوقت ، الأكثر شيوعاً المستخدمة في كلام الأطفال . ولقد فحصت هذه الكلمات بعناية لتعرف هذه الكلمات . وفي أوقات ، كان صعباً أن نقرر ما يحدد الكلمة الخالصة العربية لعدم وجود المعجم الحديث الذي يعول عليه في ذلك الوقت .

● ثالثاً : دراسة فتحي يونس في العلاقة بين مفردات كتب القراءة ولغة

الطفل المصري الشفوية في مصر من (٦-٩) سنوات

وفيما يلي بيان ذلك :

(١) أهمية كتب القراءة في تعليمها :

هناك أكثر من مصدر للمادة المقروءة ، ونستطيع أن نلاحظ منها نوعين :
الأول : المادة التي يسجلها المعلم وحده حيناً ، كبطاقات الأسماء ، وبطاقات الأشياء ، أو يشترك التلاميذ معه في صياغتها في أغلب الأحيان كلوحات الخبرة .

والآخر : المادة التي يعدها مؤلف أو مؤلفون متخصصون ، كالكتاب المدرسي ، ويكون الكتاب المدرسي عادة سلسلة من الأجزاء المتدرجة تصاحب الطفل من أول عهده بالقراءة .

وعلى الرغم من المزايا التي تكمن في المادة القائمة على الخبرات الفعلية للتلاميذ ، وهي ما يمثله المصدر الأول ، إلا أن كتاب القراءة الذي يعده مؤلف أو مؤلفون متخصصون له عدة مزايا يمكن إجمالها فيما يلي :

١- أن مادة القراءة المستقاة من تعبير التلاميذ في خلال الوحدة الدراسية - مثلاً - ، تتبع النشاط الذي يبذله التلاميذ في أثناء سير الوحدة ، فالموضوعات التي يطرقونها ، والألفاظ التي يعبرون بها إنما تكفيها ألوان النشاط التي تقيضها وحدتهم الدراسية ، ولا شك أن في استخدام هذه الموضوعات ، وتلك الألفاظ في التدريب على القراءة فائدة عظيمة ، ولكن الضرر يكون في الاعتماد عليها وحدها ، لأنها يعوزها التنظيم الذي تحتاج إليه العملية معقدة كعملية القراءة ، ذلك أن هذه العملية تقتضي ترتيباً خاصاً ، وخطوات يأتي بعضها وراء بعض ، ومثل هذا الترتيب لا يتحقق إلا إذا وضعه نصب العين مؤلفون حاذقون ، منذ البداية ، في تأليف كتب القراءة .

فميزة الكتاب - إذن - أنه يعد إعداداً خاصاً ، وبطريقة منظمة ، لكي يصل بالطفل بعد فترة معينة إلى مستوى معين من القدرة على القراءة الجيدة . ولن يأتي هذا بطريقة عرضية في حالة الاكتفاء بالمادة المستمدة من خبرات النشاط المدرسي التي يحتمل أن تترك فجوات أساسية في القراءة .

٢- ثم أن هناك مشكلة أخرى تتفرع من التنظيم والترتيب ، وهي مشكلة (الألفاظ) فنحن في اختيارنا للألفاظ التي تقدم للطفل أول ما يتعلم القراءة والكتابة بين اثنتين : إما أن نعتد اعتماداً كلياً على الألفاظ التي

ترد في نشاطه المتعلق بموضوع المشروع الذي يمارسه أو الوحدة التي تقوم دراسته عليها ، وهذه الألفاظ تكاد تكون مفروضة على المدرس فرضاً لارتباطها بموضوع المشروع أو الوحدة ، وإما أن تختار ألفاظ وتراكيب معينة يظن أنها تيسر عملية التدريب على القراءة ، وهذه يستطيع المعلم أن يختارها من معجم الطفل في هذه السن ، فنحقق الغايتين معاً ، وقد تكون الطريقة الثانية أنفع وأجدى ، وهي أقرب منالاً في كتاب أساسي للقراءة تختار ألفاظه وتراكيبه بعناية .

٣- ثم أن هناك كمية الألفاظ التي تقدم للطفل ، والقدر الذي تكرر به كل كلمة لتثبيتها . ولاشك أن الكلمات التي تستقى من تعبير التلاميذ في الخبرة الواحدة قد تكون من الكثرة بحيث يصبح استخدامها في عملية تعلم القراءة مضنياً وعسيراً ، كذلك لا تتكرر الكلمة الواحدة التكرار الكافي لترسيخها وتثبيتها على عكس كتاب القراءة الجيد الذي يمكن أن يتحكم فيه المؤلف ويراعى شيوع الكلمة وتكرارها .

وليس معنى هذا أننا نفضل الاعتماد على الكتاب الأساسي وحده ، ولكننا نقصد أن الكتاب مكمل لعملية التعلم لا يمكن الاستغناء عنه حتى في أول عهد التلميذ بالقراءة .

ومن أهم الأهداف التعليمية لهذه الكتب أنها الوسيلة الرئيسية لمهارة تعرف الكلمات ، وتحليلها ، وعن طريقها يتعلم التلميذ الاهتمام بالبحث عن المعاني ، والقدرة على فهم الأفكار المقرؤة والحكم عليها ، واستخدامها ، والقدرة على الاستقلال في القراءة ، كما يتعلم قدراً من الكلمات التي يدركها من أول نظرة ، وهي أيضاً تساعد على اكتساب هذه الاتجاهات والمهارات بطريقة منتظمة تمهد فيها الخبرة السابقة للخبرة التالية ، وتبنى فيها الأخيرة على الأولى .

(٢) بعض الانتقادات التي وجهت إلى هذه الكتب :

توجه الانتقادات بين الحين والآخر للجوانب المختلفة لكل كتب القراءة ،
توجه للمفردات ، وللتراكيب ، أي للأسلوب عموماً ، وتوجه للمحتوى ،
وتوجه كذلك للشكل الخارجي ، وهنا سوف يتركز حديثنا أساساً على
الانتقادات التي توجه للأسلوب .

● الأسلوب :

انتقدت كتب الأطفال المتداولة ، وما تقوم عليه من استخدام ألفاظ وتراكيب
لا تتفق مع مستويات الأطفال ، فبدت صناعية جافة ، مهما حاولنا تحليلتها
باستعمال الصور الملونة التي تبعد كثيراً عن إدراك الطفل - هي الأخرى -
وتبعد كذلك - في الغالب - عن توضيح ما قصدت إليه .

من هنا نرى أن انتشار فكرة السلاسل في كتب القراءة لم تقابله فكرة
واضحة عن مراحل النمو اللغوي في تعليم اللغة ؛ ولذا ينبغي على
المؤلفين أن يتعرفوا هذه المراحل تعرفاً واضحاً ، ويتبينوا خصائصها حتى
يستطيعوا أن يعدوا لكل مرحلة المواد المناسبة من حيث الموضوع
والمفردات ، وطريقة التدريس وغيرها .

وفي التقارير التي خرجت من وزارة التربية والتعليم نرى أن هناك شكوى
من عدم ملائمة الكتب للتلاميذ ، وبخاصة تلاميذ المرحلة الأولى ، فكتب
المرحلة الابتدائية ما تزال تفتقد التخطيط والانتقاء والتدرج ، والارتباط
الأصيل الوثيق بالطفل ، وألوان نشاطه واهتماماته ، كما تفتقد الارتباط
القوي بمستواه اللغوي والعقلي ، والبعد عن الحشو والتكرار .

وقد يكون السبب في وجود الكتب غير المناسبة التي تقدم للأطفال أمران :
الأول : أن المؤلفين لا يعتمدون في تأليفهم على معجم لكلمات الأطفال
في مراحل نموهم ، وهنا يقول رشدي خاطر :

في الحقيقة هناك صعوبة كبيرة تواجه مؤلفي مواد الصغار في اختيار المفردات المناسبة لهم ، إذ إنه لا توجد بين أيديهم أية قوائم للمفردات التي يستعملها الصغار في أحاديثهم ، ولعل سد هذه الثغرة من شأنه أن يرشد المؤلف في عمله ، ويدلل له هذه الصعوبة .

الثاني : أن المؤلفين يعمدون إلى تزويد الطفل بالكلمات اللغوية المبالغ في صعوبتها اعتقاداً منهم أن ذلك هدف من أهداف القراءة ، ولكنهم لا يوفقون أحياناً إلى اختيار الكلمات المناسبة .

وفي الحقيقة لا يمكن الاعتماد على رأي المؤلف وحده في اختيار مفردات كتب القراءة لأن لكل مؤلف رأيه الخاص ، فاللغة ، والمفردات اللغوية - بصفة خاصة - بما فيهما من فن وذوق يزداد فيهما العنصر الشخصي ، ولقد سئل أحد مؤلفي كتب القراءة عن الطريقة التي يتبعها في اختيار الألفاظ التي كتب بها ، فأجاب : نحن نختار اللفظة بحسب الحاجة ، ولما سئل عما يقصد بالحاجة ، أجب : أن الذوق الأدبي هو الذي يشير إلى هذه الحاجة ، ويفضل لفظة على ما سواها . وفي هذا الجواب دليل واضح على أن العنصر الشخصي ، وذوق الخبير يتدخلان - إلى مدى بعيد - في تعيين المفردات ، ومعلوم أن الأذواق والعناصر الشخصية تتعدد بتعدد الأشخاص أنفسهم .

لكن ما سبيلنا إلى تنمية هذه الكتب ؟

سبيلنا إلى تنمية هذه الكتب هو الاهتمام باختيار الجمل والكلمات التي تحمل معاني يستطيع المتعلم أن يدركها ، والخطوة الأولى في سبيل تحقيق هذا الغرض تكون قد تمت إذا أحسن اختيار الموضوع ، ويبقى بعد ذلك اختيار الجمل والكلمات التي تؤدي معاني الموضوع للمتعلم ، أما الجملة ففيهما ناحيتان ينبغي الاهتمام بهما : الطول ، والتركيب ،

وهناك عاملان ينبغي أن يتحكما في اختيار الكلمة : معرفة المتعلمين بها ، وبخاصة في البداية ، ومناسبتها للموضوع وفي الحكم على مدى معرفة المتعلمين بها ، ينبغي عدم الاعتماد على الخبرة الشخصية بل ينبغي البحث عن بعض الأدلة والشواهد الموضوعية التي تساعد في الوصول إلى ذلك كالاستماع إلى أحاديثهم أو سؤالهم عن الكلمات ، أو عرض صور عليهم ، أو غير ذلك من الطرق .

مما سبق يتضح لنا أن أهم الانتقادات التي وجهت إلى أساليب كتب القراءة عندنا ما يلي :

- ١- عدم الدقة في اختيار المفردات والاعتماد على ذوق المؤلف وحده .
 - ٢- سوء اختيار التراكيب التي تقدم فيها هذه المفردات .
- وقد حدد السبب في هذين العيبين أنه لا يوجد لدى المؤلف دليل موضوعي يقيس به مناسبة المفردات أو التراكيب ، أو عدم مناسبتها . ولا يأتي هذا الدليل الموضوعي مالم تدرس اللغة التي يتحدث بها الأطفال في حياتهم اليومية . ولعل في هذه الدراسة ما يسد هذه الثغرة .

(٣) الجوانب الأساسية في النظر إلى كتب القراءة :

إن أهم الجوانب التي تقوم الكتب منها ، هي :

- ١- المفردات : ويدخل تحتها :-
 - عدد المفردات الجديدة في الكتاب .
 - عدد تكرار الكلمة الجديدة .
 - مدى سهولة الكلمة أو ألفة الطفل بها .
- ٢- الجمل ، ويدخل تحتها :-
 - طول الجملة .
 - تركيبها .

- تعقد الفكرة التي تدل عليها .
- التقديم والتأخير في أجزائها .
- التباعد بين مكوناتها .
- ٣- المحتوى : ويدخل فيه :-
- اعتبار حاجات الأطفال الذين يستخدمون الكتاب .
- مدى أو تنوع الموضوعات .
- جاذبيتها .
- ٤- التكوين الشكلي للكتاب ، ويدخل فيه :-
- نوع الورق ، حجم الورق ، طول الخط ، العناوين ، بنط الخط ، الهوامش ، الصور ، الألوان .
- ٥- الأهداف التربوية ، ويدخل فيها :-
- مهارات تعرف الكلمة .
- مهارات الفهم .
- مهارات الدراسة .
- إثارة التفكير .
- وما يهمنا هنا هو : المفردات ، والجمل .
- وفيما يلي عرض للمعايير التي سوف تستخدم في الحكم على المفردات والجمل في كتب القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية :

(٤) معايير التقويم

أ- المفردات :

هناك عدة عوامل تدخل تحت هذا الأمر ، سبق أن ذكرناها في الصفحة

السابقة ، وما يهمننا هنا هو «سهولة الكلمة أو ألفة الطفل بها» وتحدد سهولة الكلمة بما يلي :

١- تواتر الكلمة .

٢- طول الكلمة

٣- الحسية والتجريد .

٤- التشابه والاختلاف في أصوات الكلمة وحروفها .

وفي هذه الدراسة سوف نجعل «التواتر» المعيار الأساسي في سهولة الكلمة أو صعوبتها ، لأنه العامل الذى لقى من الاهتمام أكثر من غيره من العوامل .

ولكن كيف يستخدم التواتر في تحديد الصعوبة أو السهولة ؟

تصلح قوائم المفردات لحساب النسبة المئوية للكلمات الصعبة في أية مادة قرائية ، وذلك بعد الكلمات غير الشائعة أي التي لم ترد بالقائمة وقسمة الناتج على المجموع الكلي لكلمات القطعة ، ثم نضرب الناتج في ١٠٠ ، وبذلك تحدد سهولة أو صعوبة أية مادة قرائية أي أن :

الكلمات غير الشائعة

النسبة المئوية للكلمات الصعبة = $\frac{\text{الكلمات غير الشائعة}}{\text{مجموع الكلمات المختلفة}} \times 100$

مجموع الكلمات المختلفة

وبذلك نستطيع ترتيب المواد القرائية بالنسبة لسهولة أو صعوبتها ، بمعنى أن الكلمات الشائعة تحدد السهولة ، وإن الكلمات غير الشائعة تحدد صعوبة ، وتحدد النسبة بينهما المستويات المتدرجة للسهولة أو الصعوبة .

(ب) الجمل :

هناك عدة عوامل تقاس بها سهولة الجمل أو صعوبتها ، ومن أهم هذه العوامل :

- طول الجملة .
- نوع الجملة أو تركيبها .
- البساطة الفكرية للجملة .
- التقديم والتأخير .
- تباعد مكونات الجملة .

هذه هي أهم العوامل التي تحدد سهولة الجملة في المواد المقدمة للصغار وصعوبتها ، لكن عاملى الطول والتركيب من أهم العوامل في هذا المجال ، ولذا فسوف يعتمد عليه الباحث في تحديد الصفات الأساسية للتركيب اللغوية التي وردت في أحاديث الأطفال ، وفي تقويم هذه التركيب في كتب القراءة .

(٥) العينة المقومة ومبادئ تحليلها :

هناك ثلاثة كتب قراءة مقررة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية هي :

- ١- القراءة العربية في الصف الأول ، وهو من قسمين .
- ٢- القراءة العربية في الصف الثاني .
- ٣- القراءة والمحفوظات في الصف الثالث .

والسؤال المهم بعد ذلك هو :

إذا أردنا أن نقوم كتب القراءة هذه ، فهل نحلل الكتاب كله من حيث مفرداته وجمله ، أو نحلل عينة منه فقط ؟

في الحقيقة ، من الصعب أن يحلل الكتاب كله من حيث مفرداته وتراكيبه ، لأن هذا الأمر في حاجة إلى وقت وجهد كبيرين ، ثم أن أخذ عينة ممثلة من الكتاب قد تكون فيها الكفاية لما نحن بصدده .

وفي هذا يقول لورج : من المعقول حينما يطلب تقدير كتاب ما أن تحلل عينات منه تبلغ في جملتها من ٥٪ إلى ١٠٪ من حجمه . ولا بد أن توزع هذه النسبة على خمس عينات - على الأقل - وأن تختار من أماكن متفرقة من الكتاب .

وقد أخذ الباحث عينة قدرها ١٠٪ من كل كتاب في الصفوف الثلاثة ، فالكتاب الأول تبلغ صفحاته ٢٩٠ صفحة ، أخذ منها ٢٩ صفحة موزعة على القسمين بحسب عدد صفحات كل قسم ، وكانت الصفحة المختارة الصفحة العاشرة ، والعشرين ، وهكذا . في كل قسم من قسمي الكتاب . وكتاب الصف الثاني تبلغ صفحاته ٢٣٦ صفحة أخذ منها ٢٣ صفحة موزعة على الكتاب كافة ، وبدأت العينة بالصفحة العاشرة ، فالعشرين ، وهكذا ، وتبلغ صفحات الكتاب الثالث ١٨٧ صفحة أخذ منها ١٨ صفحة موزعة على الكتاب كله بنفس المنهج السابق .

وحللت هذه العينات من حيث المفردات والجمل ، وقد اتبع في التحليل ما يلي :

١- عدت الكلمات الواردة في عينة كل كتاب من الكتب الثلاثة ، مع وضع فاصل عند نهاية كل عشر كلمات ، وتسجيل مجموع كلمات الصفحة الواحدة في أعلاها ، وتسجيل المجموع الكلي لكلمات عينة الكتاب في الصفحة الأولى منه .

٢- استخدام بطاقات لتسجيل الكلمات التي بالكتب عليها ، على أساس بطاقة لكل كلمة ، وقد قسمت البطاقة قسمين : القسم الأعلى ترك

لكتابة الكلمة ، والقسم الأسفل كتب فيه المصدر والصفحة اللتان وجدت فيهما الكلمة ، وهذا نموذج البطاقة :

الكلمة
المصدر :
ص :

١- سجلت كل كلمة في بطاقة منفصلة ، وذلك في القسم الأعلى من البطاقة ، وعند الالتباس في شكل الكلمة تضبط بنيتها ، مثل كَتَبَ وكتب ، وكذلك الالتباس في معناها ، يحدد المعنى المقصود : (بفكرة) بالمعنى بين قوسين بجانب الكلمة .

٢- بعد الانتهاء من تسجيل البطاقات الخاصة بكل كتاب صنف بحسب الحروف الهجائية ، ورتبت كلمات كل حرف بحسب الحروف الهجائية ، ورتبت كلمات كل حرف بحسب الحرف الثاني فالثالث وهكذا . وهنا نحصل على جميع الكلمات الخاصة بعينة كتاب القراءة لكل صف مرتبة بحسب الحروف الهجائية .

٣- تفريغ هذه الكلمات التي سجلت على البطاقات السابقة في كشف خاصة ، وكتابة عدد مرات تكرار كل كلمة أمامها ، ورصد الكلمات بكل كلمة في قائمة مستقلة .

وهنا ينبغي أن نلاحظ أن طريقة العد التي استخدمت في تسجيل الكلمات التي حللت من كتب القراءة تختلف - إلى حد كبير - عن طريقة الكلمات في أحاديث الأطفال ، ويرجع سبب الخلاف أساساً إلى أنه لم يكن من الممكن بالنسبة للباحث استخدام البطاقات على الرغم من دقتها في هذا العدد الهائل

من كلمات حديث الأطفال ، الذي قارب الـ ٤٠٠٠٠ كلمة جارية ، أما بالنسبة للعينات التي حللت من كتب القراءة الثلاثة فقد كانت قليلة بلغت مفرداتها ١٦٩٦ كلمة جارية ، ولذا أمكن - بسهولة - استخدام البطاقات في إحصاء الكلمات في العينات الثلاث .

٣- أما في تحليل الجمل والتراكيب اللغوية للعينات التي أخذت من كتب القراءة المقررة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، فقد اتبع فيها المبادئ والطرق التي اتبعت في إحصاء الجمل والتراكيب التي اشتملت عليها أحاديث الأطفال .

ويطرح السؤال التالي نفسه الآن :

ما نتائج هذه الدراسة ؟ وبما نفسرها ؟

والصفحات التالية إجابة عن هذا التساؤل :

(٦) نتائج التقويم :

وستتناول هذه النتائج من الناحيتين التاليتين :

أ- المفردات ب - الجمل

أ- المفردات :

١- مفردات حديث الأطفال ومفردات كتب القراءة .

٢- حسيّة المفردات وتجريدها في الأحاديث والكتب .

أولاً : مفردات حديث الأطفال ومفردات كتب القراءة :

وقبل أن نتحدث عن الطريقة التي تم بها التقويم ، وعن نتائجه نعرض عدة حقائق تتعلق بأهمية الكلمة ، وقوائم المفردات الشائعة ، والنسب التي ينبغي أن تقدم بها المفردات الشائعة في كتب القراءة :

- لا يحدد الشيوع وحده أهمية الكلمة بالنسبة لمستوى معين وإنما هناك عدة معايير ذكر منها جيتس ما يلي :-

١- مدى أهمية الكلمة بالنسبة للطفل ، فالكلمة قد يحكم لها بالأهمية ؛ لأنها تتصل بالحقائق والأنشطة والمواقف التي تثير اهتمام الطفل الصغير ، أو لأنها تستخدم غالباً في كلامه .

٢- رأي الخبراء في أهمية الكلمة بالنسبة للطفل ، فالخبير قد يحكم بأهمية كلمة ما ، لأنها توجد في الإشارات أو الإعلانات أو المواد المطبوعة الأخرى التي يقابلها الطفل أو لأنها ضرورية لتركيب أنماط معينة من الجمل ، أو لأنها ذات قيمة معينة في تنمية المفردات أو إدراك أشكال الكلمات .

وفي تحديد قيمة الكلمة بوسائل أخرى غير شيوعها . يقول فاخر عاقل :
حين أقدم للكتاب قوائم المفردات الأساسية للصفوف الابتدائية الثلاثة التي درستها أقدم لهم المادة الخام التي يستطيعون أن يكتبوا أو يسطوا بها كتب القراءة :

ولما كانت الكلمات على نوعين :

(١) كلمات يتكلم بها أو بنائية كالأفعال والصفات .

(٢) كلمات يتكلم عنها أو معنوية كالأسماء .

وكان من الواجب في تعليم اللغة توجيه جل الاهتمام إلى الأولى ، وكان لابد من طريقة يلجأ إليها في تعيين أهم الكلمات للنوعين ، والطريقة التي تستخدم هي طريقة التنبؤ السلبي Negative Prediction وطريقتها في تعيين كلمات المبني هي التالية : إذا كان من الصعب تعيين الكلمات التي يحتاجها الطالب فمن الهين نسبياً تعيين الكلمات التي قد لا يحتاجها ، وعلى هذا

يستطيع المؤلف أن يأخذ أي قائمة ، ويحذف منها الكلمات التي يحسب أنها لن تنفع الطفل في الصف المعين ، أو المكان المعين . وبهذا يصل المؤلف إلى الحد الأدنى من المفردات الصالحة لغايته ، ومفردات المبني يجب أن تسمح للمتعلم بالتعبير عن أي فكرة يريد التعبير عنها ، وصلاحياتها لهذا الغرض تتوقف لأعلى فائدة الكلمات المتفرقة التي تشملها أو شيوخ هذه الكلمات ولكن على كمال المجموع كوحدة .

وعلى هذا ، فليس من الممكن الحصول على الحد الأدنى من المفردات الصالحة بأخذ الألف أو الألف والخمسمائة كلمة الأولى من أي قائمة ، إنما الواجب أن يمعن النظر في هذه الكلمات فيطرح منها ما يعتقد أنه غير صالح للغرض المطلوب ، وقد لجأ إلى شيء من هذا حين كتب The oxford English Course فقد أخذ ١٥٠٠ كلمة من قائمتي ثورنديك وهورن ، ولكنه لم يكتف بها ، بل زاد عليها ٥٠٠ كلمة اعتقد أنها ذات نفع خاص في الحياة المدرسية اليومية ، و ٥٠٠ كلمة ظن أنها تناسب حاجة طلاب الإنجليزية فيما وراء البحار واهتمامهم ، وقد لجأ إلى التدريج في إدخال هذه الكلمات بحسب أهميتها .

من كل ما سبق نخلص إلى أنه إذا لم توجد كلمة ما في قوائم المفردات التي أعدت مع وجودها في كتب قراءة الصفوف الثلاثة الأولى ، فليس معنى ذلك أن الكلمة غريبة على الأطفال أو غير مفهومة ، أو ليست ذات أهمية بالنسبة لهم ، فقد تكون مألوفة ومفهومة وذات أهمية بالنسبة لهم ، والمرجع في ذلك يمكن أن يكون رأي الخبراء في التربية وعلم النفس وفي تعليم اللغة العربية .

لكن ، ما النسبة التي ينبغي أن توجد من كلمات الأطفال في كتب القراءة المعدة لهم ؟

إن رنزلاند قال : لا أقترح أن تستعمل كلمات القوائم الشائعة عند الأطفال ، بحيث تكون كل ألفاظ التعليم في المدرسة ، ولكن ينبغي أن تكون ألفاظ هذه القوائم هي الألفاظ الأساسية العامة فقط ، ومن المناسب أن تكون لأن ما تمدنا به هذه القوائم من الكلمات ما يزيد على ٩٨ ٪ بالنسبة للفرقة الأولى ، وما يزيد عن ٩٦ ٪ بالنسبة للفرقة الثانية ، وما يزيد على ٨٢ ٪ بالنسبة للفرقة الثالثة .

وهذه النسبة تسمح بتقديم عدد كاف من الكلمات المرتبطة بالموضوعات التي يهتم بها الأطفال ، وبالموضوعات الدراسية المختلفة ، من الكلمات الجديدة في كل مائة كلمة جارية ، وحينما تستخدم كلمات هذه القوائم بالنسبة المذكورة في كل فرقة ، فإن الحمل اللفظي للكتب لن يكون ثقیلاً .

وسوف يعتمد الباحث في هذه الدراسة على الطريقة السابقة في حساب صعوبة كتب القراءة أو سهولتها في الصفوف الثلاثة - من هنا - إذا وجدت الكلمة في قائمة الصف والكتاب المقرر له عدت كلمة سهلة وإذا وجدت في الكتاب ولم توجد في القائمة عدت صعبة ، ثم يحسب بعد ذلك نسبة سهولة الكتاب أو صعوبته ، وبضرب الكلمات غير الموجودة $\times 100$ على مجموع الكلمات التي حللت من كتاب القراءة المقرر في هذا الصف ، تخرج نسبة صعوبة الكتاب ، وبضرب الكلمات الموجودة في القائمة $\times 100$ على مجموع الكلمات التي حللت من كتاب القراءة في هذا الصف ، تخرج نسبة سهولة الكتاب .

وقد استخدم بعض الباحثين التقديرات والأحكام الآتية التي يمكن أن تصنف الكتب على أساسها :

- (١) يعتبر الكتاب (جيداً جداً) ، إذا كانت درجاته من ٨١ ٪ إلى ١٠٠ ٪
من حيث شيوخ الكلمات .

(٢) ويعتبر الكتاب (جيداً) إذا كانت درجاته من ٦١ % إلى ٨٠ % .

(٣) ويعتبر الكتاب (مقبولاً) إذا كانت درجاته من ٥١ % إلى ٦٠ % .

(٤) ويعتبر الكتاب (ضعيفاً) إذا كانت درجاته من ٣١ % إلى ٥٠ % .

(٥) ويعتبر الكتاب (ضعيفاً جداً) إذا كانت درجاته من ٣٠ % إلى فأقل .

وسوف يستخدم الباحث هذه التقديرات والأحكام في تقدير سهولة كتب القراءة أو تصنيفها في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، لأنها يمكن أن تكون معقولة - إلى حد كبير - .

وفيما يلي توضيح ذلك :

أولاً : كتاب القراءة في الصف الأول :

لقد أخذ من كل كتاب من كتب القراءة في الصفوف الثلاثة عينة بلغت ١٠ % من مجموع صفحات الكتاب ، وكتاب القراءة في الصف الأول يتكون من قسمين بلغت صفحاتها ٢٩٠ صفحة ، وبلغ عدد الصفحات التي حلت ٢٩ صفحة ، وبلغ عدد الكلمات الجارية في هذه الصفحات ٣٥٤ كلمة جارية بمتوسط ١٢ كلمة في الصفحة الواحدة تقريباً ، وبلغ عدد الكلمات المختلفة في الصفحات نفسها ٩٨ كلمة مختلفة بمتوسط ٣٥ كلمة في الصفحة الواحدة .

وبمراجعة الكلمات المختلفة التي وجدت في العينة التي حلت من الكتاب السابق مع كلمات قائمة الصف الأول ، وجد أن هناك ١٣ كلمة في عينة الكتاب لا توجد في القائمة وهي تمثل نسبة ١٣ % تقريباً من مجموع الكلمات التي حلت . وهذه النسبة المئوية للكلمات التي قد تكون صعبة بالنسبة لأطفال هذا الصف ، أي أن هذا الكتاب من حيث مدى ارتباط مفرداته بمفردات حديث الأطفال يعتبر « جيداً جداً » وذلك بحسب المقياس الذي

استخدم في هذه الدراسة ، والذي يعتبر الكتاب « جيد جداً » إذا أخذ درجات من ٨٠٪ فما فوق . وبطرح النسبة المئوية (١٣٪) من ١٠٠ تخرج نسبة السهولة وهي ٨٧٪ . والكلمات المختلفة التي نتجت عن تحليل كتاب القراءة في الصف الأول عددها (٩٨) كلمة .

ثانياً : كتاب القراءة في الصف الثاني :

وأما عن كتاب القراءة في الصف الثاني فقد بلغت عدد صفحاته ٢٣٦ صفحة ، أخذ منها ١٠ ٪ لكي تحلل ، وقد بلغ عدد الصفحات التي حللت ٢٣ صفحة ، وبلغ عدد الكلمات الجارية في هذه الصفحات ٥٢١ كلمة جارية ، بمتوسط ٢٢ كلمة في الصفحة ، وبلغ عدد الكلمات المختلفة في الصفحات نفسها ٢٤٧ كلمة مختلفة بمتوسط ١١ كلمة مختلفة في الصفحة الواحدة تقريباً .

وبمراجعة الكلمات المختلفة التي وجدت في العينة التي حللت من الكتاب السابق مع كلمات قائمة الصف الثاني وجد أن هناك ٥٣ كلمة في عينة الكتاب لا توجد في القائمة وهي تمثل نسبة قدرها ٢١ ٪ تقريباً من مجموع الكلمات . وهذه النسبة تمثل أيضاً نسبة صعوبة الكلمات في هذا الكتاب ، ويعني ذلك أن نسبة السهولة تبلغ ٧٩ ٪ وبحسب المقياس الذي اتخذ في هذه الدراسة يعتبر الكتاب « جيداً » من حيث مدى ارتباطه بمفردات الأطفال الشفوية في هذه السن ، والكلمات المختلفة التي نتجت عن تحليل كتاب القراءة في الصف الثاني عددها ٢٥٣ كلمة .

ثالثاً : كتاب القراءة في الصف الثالث :

وأما عن كتاب القراءة المقرر في الصف الثالث فقد بلغ عدد صفحاته ١٨٧ صفحة ، أخذ منها ١٠ ٪ لكي تحلل ، وقد بلغ عدد الصفحات التي حللت ١٨ صفحة ، وبلغ عدد الكلمات الجارية في هذه الصفحات ٨٣٩ كلمة جارية

بمتوسط ٤٧ كلمة جارية في الصفحة الواحدة وبلغ عدد الكلمات المختلفة في الصفحات نفسها ٣٧٥ كلمة مختلفة بمتوسط ٢١ كلمة مختلفة في الصفحة الواحدة تقريباً .

وبمراجعة الكلمات المختلفة التي وجدت في العينة التي حللت من الكتاب السابق مع كلمات قائمة الصف الثالث ظهر أن هناك ٨٤ كلمة في عينة الكتاب لا توجد في القائمة وهي تمثل نسبة ٢٢ ٪ تقريباً من مجموع الكلمات المختلفة ، وهذه النسبة أيضاً تمثل نسبة صعوبة الكلمات في هذا الكتاب ، ويعني ذلك أن نسبة السهولة تبلغ ٧٨ ٪ وبحسب المقياس الذي اتخذ في هذه الدراسة يعتبر الكتاب « جيداً » من حيث مدى ارتباطه بمفردات الأطفال الشفهية . والكلمات المختلفة التي نتجت عن تحليل كتاب القراءة في الصف الثالث عددها ٣٩٠ كلمة .

ويلخص الجدول (٥) النتائج الخاصة بتحليل مفردات كتب القراءة في الصفوف الثلاثة :

جدول رقم (١٤)

نتائج تحليل مفردات كتب القراءة في الصفوف الثلاثة

عينه كتاب القراءة	عدد الكلمات الجارية	عدد الكلمات المختلفة	مفردات لا توجد في القائمة	نسبة الصعوبة	نسبة السهولة	تقدير الكتاب
الصف الأول	٣٥٤	٩٨	١٣	%١٣	%٨٧	جيد جداً
الصف الثاني	٥٢١	٢٤٧	٥٣	%٢١	%٧٩	جيد
الصف الثالث	٨٣٩	٣٧٥	٨٤	%٢٢	%٧٨	جيد

تعليق على نتائج التحليل السابق :

وسنتناول في هذا التحليل أمرين : ١- اطراد النمو في تقديم المفردات في كتب القراءة . ٢- الكلمات غير الموجودة بالقوائم التي اعدت في هذه الدراسة وتقدير الكتب .

أولاً : اطراد النمو في تقديم المفردات في كتب القراءة :

مما سبق يلاحظ أن هناك نمواً مطرداً في تقديم المفردات في كتب القراءة الثلاثة ، ويظهر هذا بوضوح في زيادة عدد المفردات الجارية التي تقدم وفي عدد المفردات المختلفة كذلك ، وتتلائم هذه الزيادة - بطبيعة الحال - مع اطراد النمو اللغوي لأطفال هذه الصفوف .

ويلاحظ أيضاً أن هناك اتفاقاً كبيراً بين المفردات التي تقدم في كتب القراءة ، والمفردات التي تدور على ألسنة الأطفال الذين تقدم لهم هذه الكتب ، ولكن هل معنى هذا الاتفاق أن هذه الكتب مناسبة للأطفال في هذه السن تماماً ؟

الإجابة بالطبع لا ، فمفردات كتب القراءة عامل واحد - فقط - في اختيار الكتب أو إعدادها . وهناك عوامل أخرى تحدد اختيار هذه الكتب ، أو مناسبتها للأطفال سن معينة ، فهناك ميول الأطفال ، والقيم الحقيقية التي تمثل السائد في المجتمع وهناك كذلك أسلوب الكتابة ، ونوع الطباعة ... إلخ .

ثانياً : الكلمات غير الموجودة بالقوائم وتقدير الكتب :

من الجدول السابق يتبين أن كتاب القراءة في الصف الأول يعتبر جيداً جداً من حيث مدى ارتباط المفردات التي قدمت به بالمفردات الشائعة في حديث الأطفال في هذه السن ، وإن كتاب الصف الثاني يعتبر « جيداً » وكذلك كتاب الصف الثالث .

وهنا يتبادر إلى الذهن هذا السؤال :

هل كل الكلمات التي لم توجد في قوائم مفردات أحاديث الأطفال - مع وجودها في كتب القراءة المقررة عليهم - ليست مما ينبغي أن تقدم للطفل في هذه السن ؟

قلنا في موطن سابق في هذا الفصل : من غير الممكن الإدعاء بأن هذه القوائم التي بنيت على الحديث الشفهي للأطفال في موضوعات يشيع حديثهم فيها نهائية ، أو مستوعبة لكل ما يمكن أن يقوله الأطفال في هذه السن . وقلنا كذلك : أن شيوع الكلمة ليس وحده المحدد لقيمة الكلمة ، بل أن هناك أموراً أخرى تحدد هذه القيمة ، ومن أهم هذه الأمور رأي الخبراء في أهمية الكلمة بالنسبة للطفل ، ومنها كذلك شيوع الكلمة - ليس فقط - في لغة الطفل الشفهية بل في المواد التي تقدم له في سن معينة .

وقلنا كذلك : إن رنزلاند قال : لا اقترح أن تعتمد مواد القراءة على جميع الكلمات الشائعة بين الأطفال اعتماداً كلياً بل لابد أن تكون هناك نسبة من الكلمات الجديدة التي يرى الخبراء أنها مهمة بالنسبة للأطفال ، وتختلف هذه النسبة - بالطبع - بحسب قدرات الأطفال ، والمرحلة التي يمرون فيها .

ولكي يختبر الباحث فكرة أن شيوع الكلمة ليس وحده المحدد لقيمة الكلمة ، لجأ إلى عمل « استبانة » وجهها إلى عشرة من الخبراء في التربية وعلم النفس ، وتعليم اللغات ، لكي يحددوا قيمة الكلمات التي لم توجد في قوائم مفردات أحاديث الأطفال بالنسبة لهم ، والتي وجدت في كتب القراءة المقررة في هذه الصفوف الثلاثة .

وطبعت ثلاث « استبانات » لكل صف « استبانة خاصة » خاص وضعت به الكلمات التي لم ترد بالقائمة المبنية على حديث أطفال هذا الصف ، وكتب في كل استبانة مقدمة تطلب من الخبير أن يضع علامة (✓) أمام الكلمة التي يرى أنها مما تقع في دائرة خبرات الطفل ، وينبغي أن يواجهها في مواد القراءة التي تقدم له ، أو التي يرى أنه لابد أن يواجهها : لأنها تتصل أساساً بالبناء اللغوي ، ولا غنى عنها لكي يستقيم هذا البناء ، أو التي يريد أنه لابد أن يواجهها لأهميتها بالنسبة له في البيئة التي يعيش فيها ، وهي في كل هذه الأحوال سهلة التعلم .

ويبين الجدول التالي نتائج الاستبانة التي قدمت إلى عشرة من خبراء التربية وعلم النفس وتعليم اللغات :

جدول رقم (١٥)

نتائج الاستبانة التي قدمت إلى عشرة من خبراء التربية
وعلم النفس وتعليم اللغات

الصف	عدد الكلمات التي لم توجد بالقوائم	عدد الكلمات التي وافق الخبراء على أهميتها بالنسبة للطفل	عدد الكلمات التي لم يوافق الخبراء أهميتها بالنسبة للطفل
الأول	١٣	١٢	١
الثاني	٥٢	٤٣	٩
الثالث	٨٤	٧٠	١٤

من الجدول السابق يتبين أن هناك نسبة كبيرة من الكلمات التي لم توجد في قوائم الكلمات الشائعة في حديث الأطفال في الصفوف الثلاثة حكم الخبراء بأهميتها بالنسبة للطفل ، وبأنها سهلة التعلم له في هذه السن . وهذه النتيجة مؤكدة لما سبق أن قيل : أن القوائم التي جمعت لا يمكن أن تمثل - بدرجة كاملة - جميع الكلمات التي ينبغي أن تقدم للأطفال ، ومؤكدة كذلك لما قيل من أن شيوع الكلمة ينبغي أن يعتمد على ميادين متعددة ، ومن هذه الميادين مواد القراءة التي تقدم للأطفال .

وربما كان من المفيد هنا أن نذكر الكلمات التي لم يوافق الخبراء على أهميتها ولا سهولة تعلمها بالنسبة للأطفال في الصفوف الثلاثة :

- في الصف الأول : البرج .
 - في الصف الثاني : الألم - أصل - درجات - راضون - يريد - ذكي - منضدة - واد - يجد .
 - في الصف الثالث : مجلوه - دهشة - دهش - مفاجأة - أعز - طليق - ضعاف - كرب - مقصف - يلقف - لبد - ينفق - وفاء - يا ترى .
- وهنا يطرح سؤال : ما النسبة المعيارية بين الكلمات المألوفة ، والكلمات الجديدة التي ينبغي أن يلتزم بها في كتب القراءة المقررة على تلاميذنا ؟
- وللإجابة عن هذا السؤال نقول : لا يمكن الاعتماد في اللغة العربية على النسب التي اقترحت في دراسات أجنبية ، لاختلاف طبيعة اللغة العربية عن غيرها من اللغات ، ولذا فالأمر في العربية في حاجة إلى دراسة مستقلة ، ترمي إلى تحديد النسب المعقولة بين الكلمات المألوفة ، والكلمات الجديدة .

وربما كان السؤال المهم الآن هو :

ما المعايير التي يمكن أن تستخدم في تحديد كلمات صف معين .
ويجيب « فاولو » على السؤال بقوله :

لا تحدد قوائم الكلمات المعتمدة في بنائها على كتب القراءة أو الجرائد أو المراسلات أو حديث الأطفال كلمات صف معين ، وإنما تحدد - فقط - الأهمية النسبية للكلمات . ومن هنا كان لابد من عدة اعتبارات تؤخذ في الحسبان لتحديد الكلمات التي تناسب صفًا معينًا فإذا عرفنا :

- ١- الأهمية النسبية للكلمات بالنسبة للمتعلمين .
- ٢- الوقت الذي سوف يقضيه التلاميذ في المدرسة .
- ٣- وعدد الكلمات التي يمكن أن تعلم كل عام .
- ٤- والصعوبة النسبية للكلمات .

٥- والخلفية الخبرية أو مرحلة النمو التي ينبغي أن يكون بها الطفل ، لكي يفهم هذه الكلمات بطريقة أفضل .

٦- والكلمات المهمة التي يمكن أن يتعلمها الطفل خارج المدرسة .
إذا نحن عرفنا كل ذلك يمكن أن ترتب المفردات المناسبة لكل صف .

● **ثانياً : حسية المفردات وتجريدها في الأحاديث والكتب :**

وفي هذا العنصر سوف نحاول أن نجيب عن السؤالين التاليين :

١- إلى أي حد تستخدم المفاهيم المجردة في كتب القراءة في الصفوف الثلاثة ؟

٢- وما أهم المفاهيم أو الموضوعات التي دارت حولها كتب القراءة ؟
وللإجابة عن هذا السؤال الأول قام الباحث بتحليل المفردات التي أخذت من عينة كتب القراءة الثلاثة من حيث حسية ما تدل عليه أو تجريده ، والجدول التالي يبين نسب الكلمات المجردة في مفردات عينة كتب القراءة ، ونسب الكلمات الحسية :

جدول (١٦)

نسبة الكلمات المجردة ، والكلمات الحسية في مفردات كتب القراءة

الصف	عدد الكلمات	عدد الكلمات المجردة	النسبة المئوية	عدد الكلمات الحسية	النسبة المئوية
الأول	٩٨	٥	٥ %	٩٣	٩٥ % تقريبا
الثاني	٢٤٧	١٢	٥ %	٢٣٥	٩٥ % تقريبا
الثالث	٣٧٥	٥٤	١٤ %	٣٢١	٨٦ % تقريبا

من هذا الجدول يتبين أن كتب القراءة في الصفوف الثلاثة تقدم إلى الأطفال بنسبة من الكلمات المجردة تبلغ ٥ % في الصف الأول والثاني ، و ١٤ % في الصف الثالث ، ومعنى ذلك أن الكلمات التي قدمت في كتابي الصفيين الأول والثاني واحدة من حيث مستوى تجريدها .

وإذا قارنا هذه النسبة : ٥ % و ٥ % و ١٤ % بنسب الكلمات المجردة التي وجدت في حديث أطفال الصفوف الثلاثة الأولى ٣ % ، ٧ % ، ١٣ % وجدنا خلافاً بين هذه النسب يظهر واضحاً في الصفيين الأول والثاني .

وفي الحقيقة ليست المسألة مجرد نسب الكلمات المجردة ، ولكن نوعياتها ، والمفاهيم التي خلفها ، وأسلوب تكوينها ، وكما يقول واتس : لا ينبغي أن تتوقع من الأطفال أن يفهموا اللغة المتصلة بالخبرات غير المباشرة ، ويستخدمونها ولهذا السبب يلزمنا أن نكون واعين باستخدام المصطلحات

العامة ، والمصطلحات التي يستخدمها الأطفال الذين نعلمهم ، وهذا النوع الأخير من اللغة أساس لتنظيم الحقائق التي تقدم للأطفال .

وهذا لا يعني أن الأسماء المجردة أو العامة ينبغي أن يتجنبها المدرس حتى يستطيع الأطفال أن يفهموها فهماً تاماً ، ولهذه الأسماء العامة والمجردة دور هام في السلوك الإنساني ، فمن الصعب مثلاً أن نقول : أن عندنا أي أفكار واضحة عن الخير Good أو الشر Evil قبل أن نسمع هذا اللفظ « الخير » أو « الشر » ، هل يعرف أي منا الصدق كمقابل للكذب قبل أن يشير أبائنا فينا احترامنا للصدق ؟

ولقد أشار واتس أيضاً إلى أن التمييز بين هذه الكلمات أساس التدريب الأخلاقي وإلى أن كل كل مرحلة من التقدم الخلفي يشار إليها بدرجة إدراكها لمعنى الكلمات ، والرؤى الواضحة للنموذج تكتسب فقط من التفكير العميق . وما يصدق في التدريب الأخلاقي يصدق أيضاً في التدريب الجمالي والفكري . وعلى هذا فإذا كنا راغبين في إيجاد تقدم ملحوظ في اكتشاف طريقتي عالم الأفكار العامة والمجردة ، ينبغي أن نصير أسياداً للغة التي ابتكرت لغرض وصفها ، ويمكن - بالطبع - أن نفعل ذلك بدون اللغة ، ولكن التقدم بها أسرع وأسهل ، ولا يعني هذا أن معرفة الكلمات أعلم منزلة من معرفة الأشياء ، ونحن لو فصلنا ذلك كنا كمن يقف على رجل واحدة ، أما الاهتمام بهما معاً ، (الأشياء والكلمات فيحقق لنا الوقوف على قدمين).

فقد أثبتت البحوث أن التغير الذي يشمل المدركات من مرحلة الطفولة المبكرة إلى الأعمار المتأخرة يتمثل في انتقال هذه المدركات من المباشر إلى البعيد ، ومن المحسوس إلى المجرد ، ومن البسيط إلى المعقد ، ومن الذاتي إلى الاجتماعي ، ومن المنتشر الموزع إلى المركز ، ومن المبهم إلى النوعي والخاص ، ومن المتعارض إلى المتفق .

وللإجابة عن السؤال الثاني : (ما أهم المفاهيم أو الموضوعات التي دارت حولها كتب القراءة؟) نقول :

إن هناك تماثلاً كبيراً بين المفردات التي تشيع في حديث الأطفال ، والمفردات التي تحتوي عليها كتبهم ، ويعني هذا - بالتالي - أن المفاهيم أو الموضوعات التي تدور حولها كتب القراءة هي نفس الموضوعات التي يشيع حديث الأطفال فيها تقريباً . وقد بلغت نسبة هذا التماثل في الصفوف الثلاثة على التوالي : ٨٧ % ، ٧٩ % ، ٧٨ % ، وبناء على ذلك نجد أن المجالات الأساسية التي يدور حديث الأطفال فيها هي :

- الحكايات والقصص .
- النفس والأهل والأصدقاء .
- الحيوانات والطيور .
- النباتات والمزروعات .
- الألعاب والهوايات والأعمال .
- أماكن اللعب والتسلية .
- وسائل الإعلام .

وحتى الكلمات التي لم توجد في أحاديث الأطفال ، وهي - في نفس الوقت - واردة في كتب القراءة تدور حول نفس المجالات السابقة .

والسؤال الذي يطرح نفسه الآن : هل معنى الاهتمام بواقع الأطفال ، وبقدراتهم ألا نتقدم بهم خطوة إلى الأمام ؟ وفي الإجابة على هذا السؤال نورد ما يلي :

١- أن دراسة الطفل وقدراته ، قد تكشف عن الماضي أكثر مما يجب أن يكون ، وأنها تعين على اكتشاف نواحي النقص في حياة الأشخاص ، وتساعد على تشخيص مشكلاتهم والأساليب التي يلجئون إليها في سد

حاجاتهم ، ومن ذلك يتضح أن الإفادة من دراسة الطفل لا تكون عن طريق الاهتمام بها فى وضع المناهج الدراسية ، أو الكشف عن الإمكانات وإنما تتم الإفادة من هذه الدراسة إذا عمل المربى على تتبع وتحديد الحاجات التى تنشأ ، وإذا عمل على غرس الصالح منها ، وتوجيه المنحرف .

معنى هذا أننا ينبغي ألا نقف بالطفل عند مستواه الفكرى واللغوى ، بل ينبغي أن نتقدم به بالقدر المناسب ونقدم له ما يحقق أهداف المرحلة التى يمر بها ، ولقد سبق أن قلنا فى أكثر من موطن : إن دراسة لغة الطفل الشفوية تعنى أساسا الاستعانة بها موضوعا ، ولغة - فقط - فى إعداد مواد القراءة التى تقدم له ، وفي تقويمها ، وليس معنى الاستعانة الاعتماد عليها كلية ، لأن هذا الاعتماد يعنى الوقوف بالطفل ، وبنموه عندما عند واقعه دون الإنطلاق به إلى ما ينبغي أن يكون .

٢- أن محتوى كتب القراءة المصرية فى المرحلة الابتدائية - بصفة خاصة - فى حاجة إلى مراجعة شاملة ، فلقد تغيرت أشياء كثيرة حول الاطفال ، وفى داخلهم ، ولذا أصبح من اللازم مواجهة هذه التغيرات السريعة فى مجتمعهم .

ولقد أجريت دراسات كثيرة فى تحليل محتوى كتب القراءة فى الولايات المتحدة ، وكان من أهم هذه الدراسة دراسة أوتوكلينبرج فقد أشار كلينبرج إلى أنه ينبغي أن تحدث تغيرات عظيمة فى موضوعات الكتب ، وأن يتسع المحتوى ليشمل الخيالى وغيره ، وأن يتحسن أسلوبها الأدبى ، وذلك لأن كتب القراءة ذات أهمية فى تعليم الاطفال القراءة وفى توسيع مفرداتهم ، وفى تنمية القدرة على إدراك العلاقات بين الأفكار ، وفى مساعدة الاطفال على فهم التركيب اللغوى ، وتتابع الحوادث ، والوعى بالطريقة التى يسلكها الكاتب فى معالجته .

ولقد انتقد أيضاً كتب القراءة فى الولايات المتحدة لأنها تتعصب للشعب الأمريكى ولأنها تهمل الديانات ، ولأنها تصور الشعب الأمريكى على أنه شعب هادئ جدا وسعيد ، وكل أطفاله يلبسون لباساً فاخراً ، ونظيفة ، وهم دائماً أغنياء ، ولا يوجد فقراء - بالطبع - إلا فى قصص الخرافة وفى البيئات الأجنبية.

ومن أهم النقاط التى أثارها كلينبرج ونحن نوافقه فى ذلك ، إنه يرى أن المغالاة فى القصص الرمزية ، التى تخلق الحياة فى الجماد ، والتى تنطق الحيوان تخلق عائقا أو تقف حجر عثر فى طريق النمو الفكرى للأطفال الذين ينبغى أن يشجعوا أكثر على أن يصبحوا مبكرين - بقدر الإمكان - فاصلاً بين الواقع والخيال ، ومن الصعب أن يعتقد المرء بضرورة عملية التشويه هذه (بعث الحياة فى الجماد ، وإنطاق الجماد ، لكى نجذب انتباه الأطفال الصغار لكتب القراءة) ، ولقد قابل الكاتب كلينبرج طفلاً فى سن السادسة يبعث بسمة سخرية أو شفقة من مثل هذه الحكايات المشوهة ، لأنها تحتقر ذكاؤه .

وهو بهذا يخالف بياجيه الذى قال فى كتابه « تصور الطفل عن العالم » إن مرحلة خلق الحياة فى الجماد يمر بها الأطفال ، ولا بد أن يمر بها إذا كان يراد لهم أن يصلوا إلى تصوير واقعى للعالم الخارجى .

ب - الجمل

قلنا فيما سبق أن طول الجملة وتركيبها يؤثران تأثيراً كبيراً على سهولة مواد القراءة وصعوبتها ، وهى والمفردات من أهم العوامل فى قابلية المواد للقراءة ، وقد سبق ان قلنا أيضاً أن الجملة العربية لما لم تدرس دراسة وافية مستوعبة ، وهى بحاجة ملحة إلى دراسة تبين أهم خصائصها ، وأنواعها ، والصعوبة النسبية لكل نوع منها فى الأعمار المختلفة .

إذا كان من المتفق عليه - كما سبق أن ذكرنا - أن لغة كتب القراءة ، وبخاصة فى المراحل الأولى ، فينبغى أن تكون قريبة الى - حد كبير - من لغة الطفل الذى تقدم له هذه الكتب من حيث المفردات ، ومن حيث التركيب اللغوى ، ولذا قمنا هنا بتحليل حديث عشرة أطفال فى كل صف (١٢,٥ ٪ من العينة بهدف معرفة :

١- أنواع الجمل الشائعة فى حديث الأطفال ، وتركيبها .

٢- طول هذه الجمل

ويبين الجدول التالى نسب أنواع الجمل الشائعة فى حديث الأطفال ، ومتوسط أطوالها

جدول (١٧)

نسبة أنواع الجمل الشائعة فى حديث الأطفال ومتوسط أطوالها

الصف	نسب الجمل الفعلية	نسب الجمل الاسمية	متوسط طول الجملة
الأول	٨٤ ٪	١٦ ٪	٤ كلمات
الثانى	٧٣,٥ ٪	٢٦,٥ ٪	٤ كلمات
الثالث	٧٣ ٪	٢٧ ٪	٥ كلمات

ولكى نقارن الجملة التى استخدمت فى حديث الأطفال بالجملة التى استخدمت فى كتب القراءة المقررة عليهم ، قام الباحث بتحليل العينة التى حددت من كتب القراءة ، بهدف معرفة :

١- أنواع الجمل الشائعة فى كتب القراءة .

٢- أطوال الجمل فى كتب القراءة المذكورة .

ويبين الجدول التالى نتيجة هذا التحليل فى كتب القراءة :

جدول (١٨)

نسبة الجمل الفعلية والاسمية ومتوسط أطوالها فى كتب القراءة

كتاب القراءة	نسبة الجمل الفعلية	نسبة الجمل الاسمية	متوسط طول الجملة
الصف الأول	١٨ %	٨٢ %	٣ كلمات
الصف الثانى	٢٥ %	٧٥ %	٥ كلمات
الصف الثالث	٥٧ %	٤٣ %	٥ كلمات

و الجدول التالي يبين نسب الجمل وأطوالها فى لغة الأطفال ، وكتب القراءة فى الصفوف الثلاثة :

جدول (١٩)

نسب الجمل وأطوالها فى لغة الأطفال وكتب القراءة

الصف	نسب الجمل الفعلية		نسب الجمل الاسمية		طول الجملة	
	فى لغة الأطفال	فى كتب القراءة	فى لغة الأطفال	فى كتب القراءة	فى لغة الأطفال	فى كتب القراءة
الأول	٨٤ %	١٨ %	١٦ %	٨٢ %	٤ كلمات	٣ كلمات
الثانى	٧٣,٥ %	٢٥ %	٢٦,٥ %	٧٥ %	٤ كلمات	٥ كلمات
الثالث	٧٣ %	٥٧ %	٢٧ %	٤٣ %	٥ كلمات	٥ كلمات

وبالنظر الى الجدول السابق يتبين :

١- أن هناك اختلافا بين نسب الجمل الاسمية والفعلية فى لغة الأطفال ،
وكتب القراءة المحددة لهم ، فبينما تزداد نسب الجمل الفعلية فى حديث
الأطفال زيادة كبيرة عن الجمل الاسمية :

فى الصف الأول	٨٤ % : ١٦ %
فى الصف الثانى	٧٣,٥ % : ٢٦,٥ %
فى الصف الثالث	٧٣ % : ٢٧ %

تزداد نسب الجمل الاسمية عن الجمل الفعلية فى كتب القراءة للصف الأول
والثانى :

فى كتاب القراءة للصف الأول	٨٢ % : ١٨ %
فى كتاب القراءة للصف الثانى	٧٥ % : ٢٥ %

وتزيد نسبة الجمل الفعلية قليلا فى كتاب القراءة للصف الثالث عن نسبة
الجمل الاسمية :

٥٧ % : ٤٣ %

وربما يعود هذا الخلاف إلى الفكرة التي تشيع خطأ ، وموادها أن أغلب
الأساليب التي يستخدمها الأطفال إنما تعتمد أساساً على الجمل الاسمية ، ومن
الغريب كما سبق أن ذكرنا - أن يقول رضوان بعد دراسته التي أجراها على لغة
أطفال الرياض بالقاهرة : من الظواهر التي تتميز بها لغة الطفل المصري من
لغة الكتب ، والتي تخلع على حديثه طبعاً خاصاً أنه يبدأ عبارته الإخبارية
دائماً بالاسم المسند إليه ، ثم يذكر المسند بعد ذلك سواء كان اسماً ام فعلاً ،
ولا يعكس الأمر إلا نادراً .

وربما يعود هذا الخلاف كذلك إلى التأثير بالأساليب الإنجليزية ، التي ظهر أثرها عموماً في الأساليب العربية - بخاصة - في بعض القصص التي ترجمت للأطفال ومن المعروف أن اللغة الإنجليزية تبدأ جملها - على وجه العموم - بالاسم ، ومن الممكن أن تقتض اللغات من بعضها بعض الكلمات مثلاً ، إلا أنها ينبغي أن تحتفظ بأسلوبها الخاص في ترتيب كلماتها ، لأن هذا الترتيب مرتبط بشخصيتها المستقلة ، والتي تميزها عن غيرها من اللغات .

ومن المعروف أن كل لغة تخضع لنظام معين في ترتيب كلماتها ، ويلتزم هذا الترتيب في تكوين الجمل والعبارات ، فإذا اختلف هذا النظام في ناحية من نواحيه لم يحقق الكلام الغرض منه وهو الإفهام .

والذين مارسوا منا تعلم اللغات الأجنبية أو تعليمها يدركون تمام الإدراك أن نظام الكلمات وهندستها شرط أساسي في الفهم والإفهام ، وإن لكل لغة نظاماً معيناً لا يصح الإخلال به أو الخروج عنه .

وعن تأثير اللغات الأجنبية على تراكيب اللغة العربية يقول بشر :

لقد كان لاتصالنا بالثقافات ، واللغات الأجنبية أثر كبير في تراكيب العربية وأساليبها بحيث ظهرت في العربية المعاصرة أمثلة من الأساليب الحديثة المتطورة التي تنهج كلها أو بعضها نهجاً يخالف المألوف أو المشهور في العربية القديمة ، وبعض ما عثرنا عليه من عبارات وتراكيب مستحدثة يمكن رده مباشرة إلى أصله الأجنبي .

إن النسبة بين الجمل الفعلية والإسمية لم تعرف حتى الآن في اللغة العربية ، ولكن - كما هو معروف - فإن الجملة العربية قسمان : اسمية وفعلية ، ولكل منهما خصائص معينة ، ومواقف تستخدم فيها ، ولا ينتقل من الجملة الفعلية إلى الجملة الاسمية إلا لسبب بلاغي خاص ، قد يكون الاهتمام بالمسند إليه مثلاً . ومعنى هذا إنه ليس هناك مبرر يمكن أن يعقل لزيادة نسب الجمل

الإسمية عن الجمل الفعلية في كتب القراءة المقدمة للأطفال في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، ومما لاشك فيه أن تقليد لغة الطفل الشفهية في تقديم المواد المقروة له أولى من تقليد الأساليب الأجنبية .

(٢) ويظهر من الجدول السابق كذلك أن طول الجملة في لغة الطفل الشفهية بلغت ٤ كلمات في الصفين الأول والثاني ، وخمس كلمات في الصف الثالث بينما طولها في كتاب القراءة للصف الأول ثلاث كلمات ، وفي الصفين الثاني والثالث خمس كلمات ، ويعني هذا ، أن كتاب القراءة في الصف الأول دون مستوى جمل الطفل الشفوية في طولها ، وأن كتاب القراءة في الصف الثاني قد طالت جملته فجأة ، فمن ٣ كلمات في الصف الأول إلى ٥ كلمات في كتاب الصف الثاني . ومعنى هذا أن متوسط طول الجملة في كتاب القراءة أعلى من متوسطها في لغة أطفال هذا الصف ، وليس معنى هذا أن هذا الطول وه كلمات غير مناسب للأطفال ، وهي ظاهرة تستحق الدراسة . ولقد تماثل متوسط طول الجملة في كتاب القراءة للصف الثالث مع متوسط طولها في لغة الأطفال الشفهية .

وعلى أية حال ، فإن طول الجملة عامل واحد من العوامل التي تحدد سهولة الجملة أو صعوبتها ، وهناك عوامل أخرى تحدد هذه الصعوبة ، وتلك السهولة ومن أهمها تركيبها وتعقيدها ، ومناسبتها للموقف ، والتقديم والتأخير فيها والحذف ، وتعلق جمل فرعية بالجملة الأصلية .. إلخ .

لكن الحقيقة أن الجملة العربية في حاجة إلى دراسة علمية ومن زوايا مختلفة . لقد أخذت الكلمات في اللغة العربية أكبر نصيب من الدراسات اللغوية منذ القرن الأول الهجري لكن الجملة لم تنل مثل هذا النصيب من الدراسة ، وبقيت تدرس - بصفة عامة - في علمي النحو والبلاغة ، لكنها لم تدرس دراسة وافية من وجهة النظر التربوية . ولقد أشار فاخر عاقل في

دراسته التي سبق ذكرها إلى أن تركيب الجمل والأسلوب اللذين كُتِبَ بهما كتب القراءة العربية في بعض البلاد العربية أعلى من مستوى الطفل ، وهذا الأسلوب العالي - بالطبع - يتطلب مفردات صعبة نادرة .

ومن ناحية نوع الجملة : بساطتها ، وتركيبها وتعقيدها قام الباحث بتحليل عينة كتب القراءة ، واتبع نفس المبادئ التي حلل على أساسها الجمل التي وردت في أحاديث الأطفال ، والجدول التالي يبين نتائج هذا التحليل :

جدول (٢٠)

تركيب الجملة في كتب القراءة في الصفوف الثلاثة

كتاب القراءة	نسبة الجمل البسيطة	نسبة الجمل المركبة والمعقدة
الصف الأول	٩٣%	٧%
الصف الثاني	٧٦%	٢٤%
الصف الثالث	٧٠%	٣٠%

وبالنظر إلى الجدول يظهر شيوع الجمل البسيطة في كتب القراءة في الصفوف الثلاثة ، لكن - مع ذلك - تزداد الجمل المركبة والمعقدة من صف إلى صف زيادة كبيرة وهي أعلى من نسبة الجمل المركبة والمعقدة التي وردت في أحاديث الأطفال في الصفوف الثلاثة ، إذ بلغت نسبة هذه الجمل ٦% ، و ١٥% ، و ٢٢% على التوالي .

ومعنى هذا أن تركيب الجملة في كتب القراءة في حاجة إلى مراجعة دقيقة تراعى المستويات اللغوية للأطفال ، وتراعى - في نفس الوقت - الأهداف التربوية المرغوب تحقيقها .

وإذا كان طول الجملة وتركيبها من أهم المؤثرات في صعوبة مواد القراءة أو سهولتها فإنه ينبغي أن نعلم أن التأكيد هنا ليس على جمل الجمل جميعها قصيرة أو أغلبها ، بل على تناسب الجملة مع خصائص القارئ ، ومراعاة الظروف التي تتطلب أن يكون متوسط طول الجملة قصيراً .

وقد ظهرت سنة (٢٠٠٩م) دراسة لمنصور سعد السحيمي عنوانها «العلاقة بين أنماط التراكيب وفهم النص دراسة نظرية تطبيقية» ، وهي تتناول لأول مرة دراسة الجملة العربية ، وإعداد معايير لتقويم الأساليب المختلفة لكبار الكتّاب مثل : (عباس محمود العقاد - وطه حسين - وأنيس منصور - مصطفى صادق الرافعي - أحمد حسن الزيات).

* * *